

A aula escrita para a educação a distância entendida como um gênero textual

Suzana Damiani (Doutor – Universidade de Caxias do Sul – [sudamiani@yahoo.com.br](mailto:sudamiani@yahoo.com.br))

**RESUMO:** Analisar a organização da aula escrita na educação a distância como gênero textual, considerando os aspectos pertinentes ao gênero relacionados com a perspectiva epistemológica que orienta a elaboração do material didático, foi o objetivo que norteou este artigo. A aula escrita é ferramenta essencial para a educação a distância e sua elaboração pressupõe aspectos linguístico-textuais e epistemológicos a serem considerados como uma possibilidade de construção da situação de produção textual, diante de incipientes informações sobre os critérios de organização desse gênero textual.

**PALAVRAS-CHAVE:** aula escrita – educação a distância – gênero textual

**ABSTRACT:** To analyze organization of a written class in distance education as a text genre was the purpose of this paper, considering aspects regarding genre and related to the epistemological perspective that guides the development of teaching material. The written class is an essential tool for distance education and its devising and preparation presupposes a few linguistic, textual and epistemological aspects that should be considered as a possibility to build a situation of written production, in face of the incipient information on the organizing criteria for this text genre.

**KEYWORDS:** written lesson – distance education – text genre

A educação a distância, apesar de não ser uma modalidade nova, reserva muitos aspectos ainda pouco explorados, na situação de pesquisa, no cenário educacional brasileiro, em especial, como modalidade autorizada pelos órgãos superiores (em nível federal) para a oferta de cursos na educação superior.

Na medida em que a educação superior recebe autorização para oferecer cursos de graduação na modalidade a distância, muitos aspectos passam a fazer parte do planejamento das ações que levam a oportunizar uma proposta em atividade prática. Uma das questões envolve decisões de ordem pedagógica/epistemológica e, ao mesmo tempo, linguística: a elaboração do material didático, no caso, a aula escrita. O material didático

deve, sem sombra de dúvidas, estar em consonância com a proposta epistemológica do curso, mas envolve também o planejamento textual, de elaboração, estruturação, seleção de linguagem.

Este trabalho se propõe, então, a analisar uma matéria que envolve aspectos linguísticos e pedagógicos referentes à situação de produção de materiais didáticos para a educação a distância (EAD), pontualmente, o que se passa a designar aula escrita para a educação a distância, e que é entendida como possível de ser analisada como um novo gênero de texto.

Na perspectiva bakhtiniana (1986), a língua é uma “atividade social” e não pode ser o pensamento inicial o enunciado, o produto final, mas a enunciação, o processo verbal. Como atividade social, muitos estudiosos têm se dedicado a investigações acerca dos gêneros textuais, já que, como atividades sociais de circulação, acabam sendo analisados como organização, estrutura, linguagem, estabilidade e, especialmente, uso. Eis o uso, a circulação do material didático escrito, o grande impasse: como elaborar, organizar o texto “aula escrita” para cursos na modalidade a distância? Deve ser organizada com base na aula presencial oral? Quais os parâmetros de organização do gênero aula escrita? A aula escrita não consta na literatura estudada como gênero textual... então, será possível assim considerá-la? A aula a distância pode prescindir do texto escrito, seja ele impresso ou *on-line*? Mas, se depender do uso, da circulação, deparamo-nos com outra limitação: normalmente, não há no mercado, nas livrarias, nas bibliotecas, material para ser analisado, estudado, que sirva como orientação para as novas produções. Assim também não se tem acesso aos cursos *on-line*, salvo nos casos em que se está inscrito e realizando o curso. Se não houver circulação, acesso amplo e irrestrito, apesar do uso comprovado, como caracterizar tal possível gênero? Outra questão intrigante: o que orienta a elaboração de um dado texto segundo determinado gênero é a situação de enunciação, de comunicação, então, talvez seja esta a chave para abrir novas portas diante de um castelo de possibilidades e de, ao mesmo tempo, muitas chaves em mãos, mas pouco tempo para testar todas, já que cada uma delas pode abrir apenas uma única porta de acesso, dentre tantas que podem levar ao interior de tão imenso e curioso mundo de possibilidades e, até, de segredos, já que não temos em mãos “modelos” que possam nos guiar em nossas descobertas.

A vida acadêmica reserva inúmeros desafios. Assumimos o compromisso de sermos professores, educadores, pesquisadores e, às vezes, autores. Como autores de materiais didáticos, tarefa pouco comum no meio acadêmico, já que a maior parte dos materiais utilizados para o fazer pedagógico é de autoria de outros, cabe a transposição didática dos diferentes textos usados em sala de aula. Isso é feito, normalmente, através de orientações de leituras e retomada de obras em sala de aula. Comumente, as aulas presenciais são marcadas pelo discurso do professor sobre as obras de referência. Essa prática, acompanhada de uma preocupação pragmática, leva a pensar e a propor atividades para que as relações entre os estudos feitos também possam ser visualizados como parte do fazer do futuro profissional.

Trabalhamos para transformar a sala de aula num dos principais ambientes de aprendizagem, já que os estudantes, na maioria dos casos, ainda não atuam na área profissional à qual pretendem dedicar-se após a formação em nível superior. Estamos tão acostumados aos processos próprios da educação presencial que o fato de assumir o papel

de professor-autor que pretende ou precisa atuar na educação a distância revela-se, na maioria dos casos, um grande desafio.

Num primeiro momento, tudo pode parecer simples, já que estamos acostumados a ministrar aulas presenciais, mas são inúmeras as questões com as quais devemos nos preocupar para realmente cumprirmos com as exigências da educação a distância. São também inúmeros os questionamentos que precisam fazer parte das reflexões do professor no período que antecede a preparação de aulas a distância. Tais afirmações são decorrência de uma vivência, da experiência em ter atuado como professora elaboradora de materiais didáticos impressos e *on-line* para a educação a distância, bem como na condição de orientadora de atividades de elaboração de materiais por outros professores.

### **Bases para a construção da aula escrita para a educação a distância**

Bakhtin contribuiu com a história da lingüística contemporânea, primeiramente, por questionar as concepções de língua dominantes até então, especialmente, as tendências *universal* e *particular*. Mas ele foi além. Em oposição às concepções até então vigentes, Bakhtin defende a idéia de se considerar a língua como uma

*atividade social*, em que o importante não é o *enunciado*, o *produto*, mas sim a *enunciação*, o *processo* verbal. [...] A palavra-chave da lingüística bakhtiniana é *diálogo*. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal [...] A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, é enunciação. (WEEDWOOD, 2002, p. 151).

Para Bakhtin (1986, p. 95), sempre que se pensar em enunciação, deve-se também pensar no contexto ideológico pontual.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*.

Nesse sentido, é necessário que passemos a pensar a linguagem não mais tendo como objeto de estudos apenas o que está compreendido no limite da frase. O foco passa a ser a enunciação, que envolve os elementos textuais e relacionados ao contexto de enunciação.

Analisar a linguagem na perspectiva bakhtiniana pressupõe levar em consideração as questões ideológicas, sociais, já que “*A enunciação é de natureza social*.” (BAKHTIN, 1986, p. 109). Por ser social e por envolver os distintos participantes do discurso, a abordagem lingüística que se desenha é a de uma lingüística sociointeracionista. Bakhtin preocupava-se com os interlocutores reais (ou representantes) em uma situação de enunciação.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é a função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 1986, p. 112).

Em se tratando da elaboração de material didático para a EAD, situação na qual não é conhecido diretamente o interlocutor, e, por mais que se possa imaginar, sempre poderá haver um grande distanciamento entre a realidade de cada um e o que o produtor do texto imagina como representante médio do grupo social, faz-se necessário refletir sobre as características do texto a ser produzido, não apenas no que se refere aos objetivos, mas, em especial, às características do público leitor/estudante.

Para Bakhtin (1986, p. 113), a preocupação em relação à enunciação relaciona-se diretamente com o fato de que é preciso ter em mente que “[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*.” Ele aponta ainda para a relação que é definida entre os interlocutores pela “palavra”, que é, em síntese, o que ele denomina de “território comum do locutor e do interlocutor.” Mais uma vez fica clara a necessidade de, ao analisar um ato de enunciação (materializado em forma de discurso), serem consideradas as relações que se evidenciam entre os interlocutores. Nas palavras do estudioso russo (1986, p. 113), “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.*”

Para que possamos ter presente os aspectos relacionados à concepção de enunciação, segundo Bakhtin (1986, p. 114), devemos considerar que ela “é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação [...]” A construção da enunciação está relacionada à organização lingüística e aos elementos paralingüísticos. As considerações feitas neste trabalho focam a busca por visualizar as condições enunciativas do material didático – aula escrita - para a EAD , a fim de evidenciar de que forma a construção discursiva se efetiva, segundo a perspectiva sociointeracionista, não apenas em relação ao próprio discurso, mas, e por ser um material didático, em especial, sociointeracionista na perspectiva de construção do conhecimento.

O caráter inovador, em relação ao objeto de estudos acerca da linguagem, presente na obra de Bakhtin (1986, p. 123), está centrado no fato de que, para ele,

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

Buscamos, nessa nova perspectiva, compreender os elementos que condicionam e justificam um olhar, apesar de não tão novo, de relevância em relação às condições de produção de enunciados, quando da concepção e elaboração do material didático para uso na modalidade de educação a distância.

Em se tratando de obra escrita, Bakhtin (1986, p. 123) diz que o livro, considerado por ele o ato de fala impresso, também é um elemento da comunicação verbal. Como discurso escrito, pode ser considerado parte integrante de uma “discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, procura apoio, etc.” O registro escrito como um

todo, portanto, na condição de enunciação, ou seja, concretizada no curso da comunicação verbal, é também determinado pelos seus limites, cuja configuração se dá através dos pontos de contato de uma dada enunciação com o meio extraverbal e verbal.

Considerando o que diz o autor (1986, p. 126), podemos também observar que as situações presentes nos costumes possuem um “auditório organizado de uma certa maneira”, do que decorre um “certo repertório de fórmulas correntes”. As situações de enunciação, conhecidas e reconhecidas pelo grupo social, por conta das interações comuns, levam à reprodução de determinadas formas de construção discursiva. É possível chamar a atenção, neste momento, para a situação da produção e socialização de materiais didáticos usados para a EAD, os quais, normalmente, não são publicados e divulgados em larga escala, mas são disponibilizados a um público-alvo. Em decorrência da pouca ou rara socialização desses materiais, eles não estão acessíveis aos que se interessam em estudá-los, ou mesmo seguir algumas fórmulas, como “situação inscrita duravelmente nos costumes.” A preocupação neste trabalho também será refletir sobre a possibilidade de construção de fórmulas nos estágios iniciais de situações de enunciação que ainda não fazem parte dos costumes de forma consolidada, a exemplo do que ocorre com os materiais didáticos impressos para uso na modalidade de educação a distância.

A designação de gêneros do discurso, para Bakhtin (2003, p. 262), decorre da concepção de que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, ou seja, os gêneros do discurso. O uso, a frequência, a estabilidade, a padronização, o consenso em torno de formas usuais para determinados enunciados, em determinada área, em determinadas situações, levam à construção mental de organização e textual de expressão que permitem aos falantes/escritores ou ouvintes/leitores reconhecerem os diferentes gêneros do discurso quando da produção e/ou recepção de enunciados. É possível considerar, assim, que os usuários de uma língua, para isso, devem dominar tanto o conteúdo como a “construção composicional”. É sabido, no entanto, que, com o passar do tempo, novas configurações, diante das novas especificidades dos campos, de gêneros de discurso vão sendo constituídas. É esta uma questão instigante: o que determinará as características de novos gêneros de discurso como conteúdo, mas, especialmente, como construção composicional? Desta questão decorre outra: como proceder quando da incipiente noção dos elementos mínimos para a delimitação de conteúdo e de “construção composicional”?

O próprio Bakhtin (2003, p. 263), talvez prevendo tais possibilidades de dúvidas, alerta para o fato de que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Na concepção de Bronckart (2003, p. 77), **texto singular** ou **empírico** corresponde a “uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular.”

Diante dos distintos aspectos envolvidos na organização e no funcionamento dos textos, o autor destaca, entre os vários e heterogêneos parâmetros, os seguintes: “situações de comunicação, modelos de gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor.” Dependendo dos aspectos a serem considerados, bem como da postura epistemológica a ser adotada, alguns estudos podem centrar sua atenção em considerações mais voltadas aos elementos lingüísticos ou, como é o caso da obra de Bronckart, às condições sociopsicológicas da produção dos textos. (BRONCKART, 2003, p. 77).

Apesar da possibilidade de seguir, neste trabalho, rumo a um estudo apaixonante, o da enunciação, ele ficará, neste momento, restrito ao aprofundamento das reflexões acerca da noção de gênero. O entendimento é de que, para que um estudo que tem como objeto de estudo as marcas do sujeito no enunciado, ou seja, o que pauta as teorias da enunciação (FLORES; TEIXEIRA, 2005), buscar fazê-lo só seria prudente depois de uma reflexão sobre as concepções que orientam a construção de determinado texto, como gênero pouco conhecido (ou, talvez, nem reconhecido como tal), a partir das condições de produção do texto. O texto “empírico” que pode ser produzido para uma situação de aula para a EAD é a aula escrita e, antes, a construção da situação enunciativa que antecede a sua elaboração.

Antes mesmo que qualquer ação de linguagem se transforme em texto empírico, o agente está imerso em determinadas condições de produção. De modo geral, não temos acesso às reais peculiaridades das inimagináveis situações em que se encontram os produtores, em especial, de textos escritos. Bronckart (2003, p. 91), no entanto, aponta para o fato de que a situação de ação da linguagem corresponde às propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem influenciar a produção textual.

Ao estabelecer a aula escrita como foco de análise, neste caso específico, na construção da situação de enunciação, é prudente lembrar que, na maioria dos casos, os professores partem da experiência como professores em aulas presenciais e acabam tendo suas vivências anteriores como parâmetro para a organização do material escrito. Marcuschi (2004, p. 16), ao refletir sobre questões que inter-relacionam oralidade e letramento, afirma que, em virtude das mudanças ocorridas nas últimas décadas, devemos considerar que “as línguas se fundam em usos.” O objeto de estudo ultrapassa os limites das estruturas lingüísticas e se inscreve no uso, nas situações concretas e reais, entendidas como práticas sociais, não mais centrado em formas abstratas. Nessa perspectiva, as formas passam a ser analisadas a serviço do uso.

Em relação às distintas perspectivas que fundamentam as concepções que correlacionam os estudos entre fala e escrita, a quarta e última apresentada por Marcuschi (2004, p. 32), e por ele caracterizada como *visão sociointeracionista*, bem como qualificada como a que “a rigor não forma um conjunto teórico sistemático e coerente, mas representa uma série de postulados um tanto desconexos e difusos”, é a perspectiva dialógica.

Segundo o autor, os fundamentos dessa perspectiva são: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade. Merece atenção o fato de o presente estudo envolver a análise de material didático para a educação a distância, sendo que a proposta didático-pedagógica do curso

deveria estar centrada nas concepções construtivista e sociointeracionista, o qual é, basicamente, a principal fonte de diálogo entre professor, alunos e informação/conhecimento. Nesse sentido, a construção das relações entre oralidade e escrita revela-se objeto de reflexão necessária, já que, apesar dos comentários negativos a essa perspectiva, apresentados por Marcuschi, são palavras dele:

Este modelo tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real. (MARCUSCHI, 2004, p. 33).

Em relação à perspectiva interacionista, Marcuschi (2004, p. 34) destaca que a preocupação é com os processos de produção de sentido, considerados sempre “como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais.” Outro aspecto por ele apresentado diz respeito ao fato de não pautar as análises com base nas “categorias lingüísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensível aos fatos culturais.”

É evidente uma tendência do autor a considerar a necessária inter-relação entre os aspectos lingüísticos envolvidos em um evento de fala ou escrita e as características presentes como práticas sociais. Estudar as relações entre língua falada e língua escrita, segundo Marcuschi, na prática, concorre para o estudo do texto falado, em detrimento da língua escrita, com a ressalva de que aquela é observada sob a ótica da escrita. Já os estudos relacionados à escrita são fundamentados na gramática normativa e não na língua escrita numa perspectiva textual e discursiva.

Como eventos sociais, o autor afirma que algumas práticas são, preferencialmente, mediadas pela escrita, como outras o são pela oralidade. Como exemplo de incidência marcante tanto da oralidade como da escrita em uma mesma área discursiva, destaca a jurídica. Mas, apesar de haver uma ênfase na concepção dicotômica entre fala e escrita, Marcuschi (2004, p. 38, grifos do autor) defende a hipótese de que “*as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.*”

Nessa concepção, há gêneros que representam protótipos de fala e outros de escrita. Como exemplo de fala, Marcuschi apresenta uma conversa espontânea, no entanto, diz que não deve ser comparada a uma conferência acadêmica em um congresso, caracterizada como um protótipo de escrita. Alguns textos constituem domínios mistos por se entrecruzarem em diversos aspectos. Isso pode ser percebido, por exemplo, em textos de noticiários televisivos que, em sua origem são escritos, mas que chegam ao leitor por meio da oralidade. Diante desse exemplo, é apresentada pelo autor a seguinte questão: “o noticiário de televisão é um evento de oralidade ou letramento?” (MARCUSCHI, 2004, p. 38).

Outro exemplo, e que para este estudo é de extrema relevância, diz respeito a uma aula expositiva “que, em parte se compõe de leituras que o professor faz e de comentários que lhes acrescenta e em parte, são exposições originais sem um texto prévio base. No entanto, tratamos uma aula como um evento tipicamente oral.” (MARCUSCHI, 2004, p. 38). Já a

questão pontual deste trabalho gira em torno da busca dos elementos que caracterizam a aula escrita para educação a distância, que exige que as aulas estejam organizadas de forma fundamentalmente escrita, porém, marcadas com traços de oralidade, pela necessidade de que uma “espécie” de diálogo seja estabelecido entre professor e estudantes.

Para explicitar a concepção de que alguns gêneros mantêm relações mistas, o linguista brasileiro parte de postulados como *meio* e *concepção*, sendo que a fala está pautada na oralidade e no meio sonoro, já a escrita, na própria escrita e no meio gráfico. Há, porém, gêneros analisados não como existindo uma dicotomia entre fala e escrita e sob a perspectiva sociointeracional, que se apresentam de forma oral, mas que apresentam características muito mais próximas da escrita, por exemplo, uma exposição acadêmica, uma conferência e os discursos oficiais. Gêneros como cartas pessoais, bilhetes, *outdoors*, avisos, apesar de escritos, têm em sua essência características próprias da oralidade. Os gêneros que se aproximam mais da esfera escrita são os classificados como “textos instrucionais e textos acadêmicos”, apesar de os exemplos apresentados acima serem veiculados oralmente, mas serem concebidos, inicialmente, como escritos. As aulas são apresentadas como pertencendo ao grupo dos textos instrucionais, no entanto, não como gênero misto, já que são, normalmente, veiculadas pela oralidade.

Mais uma vez a inquietação apresentada nesta investigação parece ter um sentido especial, pois as aulas escritas, utilizadas para substituir as aulas presenciais, tipicamente orais, em um curso superior, são de concepção, inicialmente, oral, mas expressos pelo meio gráfico. Outro aspecto relevante quanto a esse questionamento diz respeito à concepção didático-pedagógica construtivista/sociointeracionista para os cursos, pressupondo que a aula não pode nem deve ser expositiva, mas que privilegie a construção do conhecimento pela interação, pelas relações entre os saberes já existentes e presentes na vida do estudante e os novos saberes a serem construídos a partir da ação-reflexão-ação.

Marcuschi (2003, p. 19), ao retomar as considerações acerca dos aspectos relacionados à consolidação dos gêneros com base no uso, também salienta que “não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa.” As novas situações presentes nas atividades sociais conduzem ao surgimento de novos gêneros ou mesmo em alterações nos já existentes, já que os mesmos são marcados pela maleabilidade, dinamicidade e plasticidade. Outro elemento que, segundo ele, tem contribuído para o surgimento de novos gêneros é a constante inovação tecnológica.

É relevante destacar a afirmação de Marcuschi (2003, p. 21) de que “embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma.” Para o autor, no entanto, em alguns casos, os gêneros são determinados pela forma, em outras, pelas funções e, em outras ainda, pelo suporte ou ambiente.

O fato de Marcuschi (2003, p. 29) destacar que “os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas [...] eles são eventos lingüísticos, mas não se definem por características lingüísticas”, mas como “atividades sócio-discursivas”, leva a uma questão central em termos de ensino: ensinamos sobre os

contextos sociais de uso, determinação de objetivos diante de uma situação, mas o que será trabalhado com o aprendiz sobre a estrutura/organização/arquitetura textual de determinado gênero?

Com relação ao ensino, Marcuschi (2003) aponta para o fato de que, como os textos têm sua manifestação em um ou outro gênero textual, é relevante refletir sobre eles em termos de seu funcionamento, tanto para que se pense a produção como a compreensão. Diante das inúmeras questões que se apresentam na realidade escolar, o autor enfatiza o trabalho com a oralidade e com a escrita em relação ao estudo dos gêneros, em especial, em termos de ser, inicialmente, de origem oral ou escrita.

Como os gêneros são caracterizados pelo uso, por sua função social, ao que parece, cabe, em especial pelas orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), à escola dever estar preparada para trabalhar com o ensino dos gêneros. Diante disso, parece relevante que, nos cursos de nível superior, frente a uma realidade de quase inexistência de materiais produzidos para a educação a distância, devamos pensar nos aspectos envolvidos na questão como gênero, tipologia, texto, pois tem se tornado necessária a tarefa de produzir materiais e manuais didáticos para esta realidade, apesar de poucas informações estarem disponíveis acerca do **como se faz** e do **como se ensina a fazer** tais materiais.

Segundo Belisário (2003, p. 135), ao longo do desenvolvimento de programas de educação a distância, são identificados diversos problemas, sendo um dos de maior relevância o que se refere à produção de material didático. Ao analisar propostas em *sites* de universidades, verificou que há

fragilidade do *material didático* oferecido, via de regra simples tutoriais ou apostilas disponibilizadas eletronicamente, ou ainda meras sugestões de leitura ou propostas de realização de exercícios preparatórios para a realização de “provas” visando a superação de alguns patamares de aprendizagem. Além disso, a produção desse material vem exigindo das universidades que formem grupos interdisciplinares (cuja composição ultrapassa a equipe acadêmica, incorporando profissionais de informática, particularmente os “novos” *web designers*, capazes de disponibilizar o material em mídia eletrônica) e que promovam uma aprofundada discussão sobre o tipo de “linguagem” a ser adotada na produção deste material.

Segundo o autor, mencionando uma passagem de sua autoria, o grande desafio em termos de educação a distância é desenvolver um sistema educacional que agregue instrumentos e idéias, pautadas em um “rigoroso conceito de qualidade e na necessária dialogicidade, que seja capaz de incentivar o ‘participante’ a estudar e aprofundar estes estudos (a partir de seu próprio ritmo e de suas necessidades).” Para Belisário (2003, p. 137), em síntese, há um “grande desafio no desenvolvimento da educação a distância: *como produzir um material didático capaz de provocar ou garantir a necessária interatividade do processo ensino-aprendizagem?*”

Pensar na proposta de material didático é uma tarefa de toda uma equipe de profissionais, mas é relevante que se tenha presente que cabe ao professor-autor as definições sobre a

forma de conduzir as aulas. A organização da proposta depende das orientações epistemológicas escolhidas para dar forma ao material didático, seja ele impresso ou *on-line*.

Ao apresentar o conceito de interatividade de Marco Silva, na obra *Sala de aula interativa*, Belisário (2000, p. 137) destaca que a ‘interatividade’ é fundamental em todo processo educacional, mas que essa vem sendo desconsiderada nas situações de educação presencial, “com alto nível de ‘escolarização’ da educação, onde o professor tem assumido um papel pouco dinâmico, de ‘transmissor de informações’ e o aluno, menos dinâmico ainda, de ‘receptor acríptico dessas informações’.”

Para Belisário (2003, p. 138), o material didático assume um papel de suma importância no processo de que supera a postura tradicionalmente encontrada e que se encaminha para uma proposta de construção do conhecimento, na qual o professor não é o centro do saber, mas o responsável por organizar atividades em que os estudantes possam, efetivamente, desenvolver as competências/habilidades necessárias à realização das ações em cada uma das áreas de atuação. Como uma das características fundamentais, diz que o material deve “apresentar-se numa linguagem dialógica que, na ausência física do professor, possa garantir um certo tom coloquial, reproduzindo mesmo, em alguns casos, uma conversa entre professor e aluno, tornando sua leitura leve e motivadora.”

Belisário (2003, p. 144-145), em relação ao discurso, destaca a ‘dialogicidade’ e a ‘interatividade’ como as duas principais características “a permear a construção do código.” O autor concebe a dialogicidade como “a capacidade de produção de um material no qual, os textos, por exemplo, reproduzam, simulem ou antecipem a possibilidade de um diálogo entre autor e leitor, que permita a este último uma percepção de igualdade e não de inferioridade ou passividade frente ao ‘professor’.” No que se refere à interatividade, esta deve ser entendida como “a capacidade de tornar o diálogo concreto, além da simples sensação de diálogo proposta pela forma adotada na construção do texto, referenciada acima.” Para Belisário, o material didático deve assegurar ao estudante as possibilidades de interação por meio de atividades, questionamentos, reflexões, as quais promovam a reavaliação e conduzam a alterações ou transformações do material disponibilizado. Em outras palavras, Belisário afirma que “interatividade aqui se trata de não apenas garantir o diálogo, para além da forma, mas de modo que haja uma troca de influências, idéias e permanente atualização do material a partir das contribuições dos alunos.”

Pensar uma proposta de material didático pressupõe muito mais que reunir materiais para leitura. É fundamental conhecer os preceitos da EAD, numa perspectiva de desenvolvimento de habilidades e competências, que promova a construção de conhecimentos. Nesse sentido, o estabelecimento do diálogo é fundamental. Aqui o diálogo é entendido como a possibilidade de troca entre professor e estudante, com base nas leituras e atividades propostas. Não há espaço, na educação a distância, para um discurso retórico, muitas vezes presente na sala de aula presencial.

A concepção de diálogo está diretamente relacionada à da comunicação. No caso dos materiais impressos, à leitura, ao sentido que é construído pelos interlocutores nas atividades de produção textual e de leitura. Além das informações presentes nos textos, há

também, de forma intrínseca, a proposta pedagógica que orienta a construção do material didático.

Fiorentini (2003, p. 15) destaca que “a comunicação circula por meio de uma linguagem reguladora que atua tanto sobre o que o autor/professor ensina e na forma como o faz, como também sobre a aprendizagem do leitor/aluno e na forma como realiza.” Nos ambientes próprios para a educação, as relações sociais entre professores e estudantes é marcada por uma

síntese dialética entre a linguagem do educador e a linguagem do educando, como momentos de um processo comunicativo e educativo, num contexto socioculturalmente dado, cuja compreensão requer considerar sua natureza intersubjetiva, a participação ativa e a influência decorrente da competência comunicativa de seus participantes.

Ao citar Lledó (1999), a autora chama atenção para a necessidade de que os textos escritos não se restrinjam à significação de materiais físicos, concretos, ou mesmo virtuais, dependendo do ambiente, mas que possam promover a reflexão, o estabelecimento de relações, as quais estabeleçam o diálogo com a realidade prática, com as ações.

Fiorentini (2003, p. 16) diz que é necessário que os meios tecnológicos de comunicação e informação sejam compreendidos “na dinâmica de sua origem, técnicas e códigos, conforme a natureza da realidade por eles construída, nas maneiras pelas quais os receptores/leitores lêem e recebem, redescobrem e interpretam a polissemia, constroem o significado”, sendo este considerado em “contínuo movimento e mudança, e não como fins em si mesmos.” Os materiais devem, portanto, ser concebidos com base na natureza dos “meios, canais e suportes de comunicação, na condição de protagonistas, ativos, e não apenas como consumidores de textos e reprodutores dos materiais produzidos por terceiros.”

Ao abordar as relações entre os sujeitos e entre esses e o conhecimento, a autora destaca que os “indivíduos participam das interações sociais como sujeitos ativos, e não são meros objetos, nem meros depositários, nem reprodutores passivos.” A aprendizagem é caracterizada como um processo ativo, de estabelecimento de relações entre os sujeitos em realidades temporais, socioculturais, políticas e o conhecimento, na construção de significados.

Fiorentini (2003, p. 17) chama a atenção para a relevância de os textos usados nas situações de ensino superarem

sua convencional tradição expositivo-descritiva, tornando-se mais flexíveis, abertos e hipertextuais, possibilitando múltiplas relações, conexões, redes, nas quais os aprendentes autores e leitores possam vivenciar as condição ativa de co-autores e co-produtores, num processo comunicativo dialógico, bidirecional e interdiscursivo. E que evitem as armadilhas da habitual confusão entre informação e conhecimento, que empobrecem a aprendizagem.

Para definir conhecimento, Fiorentini (2003, p. 17) vale-se das palavras de Adell (1997), que diz que

O conhecimento implica informação interiorizada e adequadamente integrada nas estruturas cognitivas de um sujeito. É algo pessoal e intransferível: não podemos transmitir conhecimentos, só informação, que pode (ou não) ser convertida em conhecimento pelo receptor, em função de diversos fatores (os conhecimentos prévios do sujeito, a adequação da informação, sua estruturação etc.).

A construção de textos que levar em consideração tais apontamentos não poderá estar circunscrita numa esfera prescritiva, mas evidenciar que está a serviço da promoção da reflexão, da discussão, do diálogo com a realidade circundante. O professor/autor, ao considerar o aprendiz/leitor como um agente, um protagonista na construção do conhecimento, deve promover situações adequadas a esse perfil de estudante, sendo, portanto, imprescindível o diálogo entre professor e estudante e entre os dois com o saber disponível e o conhecimento a ser construído, sempre pautado na significação que o saber pode e deve ter para o estudante, bem como a significação para atuar nos distintos ambientes: socioculturais, profissional, político, econômico.

A construção da situação enunciativa prevê o ato de comunicação em educação no qual professores e estudantes sejam interlocutores ativos. Para Fiorentini (2003, p. 19), “dada a natureza ativa da participação de educadores e educandos nessa relação, é preciso considerá-los continuamente como aprendentes cooperadores, que intercambiam idéias, valores e papéis.” Além dos participantes do ato de comunicação, é de suma importância refletir sobre as condições de produção discursiva em relação à situação, considerada em seus aspectos locais, imediatos ou mesmo sociohistóricos, ideológicos, em que o discurso é marcado pela memória discursiva. A autora define, com base na obra de Orlandi, como memória discursiva o “conjunto das formulações feitas, que uma vez esquecidas, continuam determinando o que se diz –, de tal sorte que ‘o sujeito ao significar, se significa’.” A construção de sentido se dá em um constante diálogo entre o que é dito e o como é dito pelos participantes de um ato de comunicação em um dado contexto.

Ao perceber o estudante como um leitor ativo, como participante do ato de comunicação, o professor deve considerar como a leitura se efetiva em termos de estratégias.

O leitor de um texto qualquer elabora uma representação de seu significado a partir de seus conhecimentos prévios, de suas experiências anteriores com textos, das características e memória sobre os conhecimentos abordados nos textos. Esse modo de pensar supõe um papel ativo do sujeito na apreensão dos conhecimentos e, por coerência, o impacto da familiaridade com padrões organizativos de textos sobre a elaboração e aperfeiçoamento de estratégias de processamento da informação e, conseqüentemente, sobre a compreensão e construção de conhecimentos por meio deles, na representação do que neles se descreve e de seu significado, e de suas possíveis relações com o mundo e circunstância do sujeito que o lê: leitor/aprendiz. (FIORENTINI, 2003, p. 21-22).

Cabe destacarmos que o estudante de educação a distância, a princípio, não está acostumado às aulas escritas. As leituras são, normalmente, complementos ou motivações

para os discursos dos professores e, em algumas situações, como matéria-prima para a realização de seminários, atividades comuns em salas de aula presencial. Em EAD, a leitura é necessária, essencial, fundamental, em suma, a alma do processo de acesso à informação e de construção do conhecimento. Ao professor compete estar ciente de que tudo o que precisa dizer, e como dizer, deve estar expresso no texto escrito. Mas, segundo a passagem acima, a leitura é influenciada também pela familiaridade com os padrões de organização textual. A aula escrita não é, necessariamente, familiar ao leitor/estudante, o que poderá exigir o desenvolvimento de uma nova habilidade como leitor/estudante, pois terá de buscar entender a organização presente no material, relativamente novo, como estrutura, ao mesmo tempo em que participa das atividades propostas, que devem ir muito além da simples leitura, segundo o que vimos até o momento.

Além de destacar a relevância da concepção dos materiais didáticos para a educação a distância numa perspectiva que não se limite ao repasse de informações, mas que promova a construção de conhecimentos, Fiorentini (2003, p. 27-28) ainda nos leva a refletir sobre a situação de exposição em que se encontra o professor ao tornar público o material. Segundo a autora,

A transparência e a publicidade dos atos na educação a distância permitem conhecer em detalhe as condições do ensino e da aprendizagem, alcançando esferas e ambientes em que anteriormente só se podia adentrar/conhecer/participar diretamente por meio da presença física na sala de aula, onde ocorriam os contatos face a face de professores e alunos. Tal condição 'nova' demanda uma postura avaliativa imbricada no próprio fazer, que fomenta uma dinâmica profundamente pedagógica aos participantes e à sociedade.

Neste trabalho a aula escrita é considerada um gênero textual por apresentar características como pressupor um autor, especificamente o professor que organiza sua aula para a EAD basicamente escrita, apesar de poder valer-se de vários recursos tecnológicos, seja no texto impresso ou *on-line*. Há também um "público-alvo" determinado, ou seja, os alunos inscritos em determinado curso. Outra característica é a estrutura que, apesar de não ser necessariamente única e definida, por depender da proposta epistemológica do curso, revela-se possível de ser descrita. A presença de uma situação precisa de enunciação, a saber, dos elementos contextualizadores, é outro fator que faz de a aula escrita poder estar inscrita entre os gêneros textuais emergentes. Além do canal, que pode ser o material impresso ou disponível em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Por fim, há um "estilo", uma forma de escrever a aula, em consonância com a proposta epistemológica, a organização do texto prevê a base dialógica, predominando situações em que professor e estudantes simulam estarem em um mesmo espaço para trocarem idéias sobre as temáticas em questão.

No que concerne à autoria, o professor-autor é o que, diante de uma situação de enunciação bem definida, produzirá as aulas (em forma de capítulos, de unidades de estudo, dia a dia, de semanas) para o público a ser atingido. Frente à proposta de curso, aos pressupostos epistemológicos, poderá selecionar os conteúdos a serem trabalhados, os recursos dos quais irá valer-se para efetivar a aula, definir o tempo para cada tarefa, em especial as de leitura, bem como estabelecer as estratégias para mobilizar os estudantes e de abordar as distintas temáticas. Cabe ao professor que irá escrever as aulas estar ciente de seu papel de professor

e de autor, primordialmente, nos casos de material impresso, pela quase nula possibilidade de repensar o percurso, pois todas as aulas estarão previamente disponíveis. O propósito de cada atividade, de cada tarefa, precisa estar em plena consonância com os objetivos, que, como sugestão, devem constar na abertura de cada aula. Há, portanto, um autor produzindo um texto para uma dada situação, com um público-alvo definido, a ser veiculado de forma impressa ou *on-line*, cabendo a cada um definir o estilo diante da proposta estabelecida para o curso.

Quanto ao público-alvo, o professor-autor deve reunir o maior número possível de informações, a fim de adequar sua linguagem. Normalmente os estudantes da EAD são adultos que buscam aprimorar seus conhecimentos para a atuação profissional ou inovação na área de atuação, por isso, as estratégias de ensinagem (termo de autoria de Anastasiou, 2003, p. 15) devem levar em conta os interesses, os saberes prévios, a área profissional com a qual está ou estará envolvido. Cada curso terá seus estudantes, com os quais normalmente não há contato direto, o que pode prejudicar a construção de uma imagem adequada para a formulação textual, mas que, diante das características gerais fornecidas pela descrição do perfil do egresso do curso e pelos preceitos da andragogia, pode ser reconstruída.

Em relação à estrutura, apesar de não ser necessariamente fixa, por estar vinculada à proposta epistemológica do curso, é evidente que toda aula, seja ela oral ou escrita, passa por momentos de mobilização, de busca do envolvimento do estudante, de esclarecimento dos objetivos da aula, de apresentação de conceitos considerados novos, não evidentemente desconhecidos ou sobre os quais os estudantes nada saibam, por isso, o diálogo, o questionamento sobre os saberes prévios também ganha espaço na aula, além de um momento de aplicação (seja através de exercícios ou de outras formas de aplicação dos saberes) e de sistematização. Uma possibilidade de organização da aula pode seguir a seguinte proposta.

No início de cada aula, haverá a apresentação: deverá estar em destaque os objetivos de aprendizagem e sua importância no curso. Na sequência, poderá haver uma situação problema para levar o aprendiz a se motivar, se envolver, problematizar (situação mais próxima de uma possível realidade, levando o aluno a se envolver e a dar sentido para a teoria a ser trabalhada/estudada).

Para que possa ocorrer o acompanhamento das reflexões, o fórum de discussão pode servir de meio para os registros dos alunos relativos à sua interação com a situação. O fórum pode conter perguntas, comentários, que façam o aluno refletir e argumentar sobre suas percepções, reflexões acerca da situação apresentada. Essas perguntas ou comentários precisam estar relacionadas à teoria, levando o aprendiz a perceber a importância do que está sendo trabalhado para sua formação.

Como material complementar, podem ser indicados textos/hipertextos que abordem aspectos referentes ao assunto tratado. O material complementar pode ser apresentado aos poucos, através de um diálogo, para que seja feita uma relação entre a teoria e a situação apresentada. É importante ampliar esse espectro, ou seja, generalização: a teoria dá conta de resolver situações diferentes?

Ao final de cada aula é importante a presença de uma atividade de sistematização da teoria, do tema. A sistematização é relevante na construção da aprendizagem proposta para cada um dos distintos momentos previamente pensados para a estrutura da disciplina. A sistematização pressupõe a reflexão, o estabelecimento de relações entre os saberes construídos a partir dos estudos feitos e do vínculo com o mundo que nos cerca.

Ao longo do processo, recomenda-se que sejam previstos momentos de avaliação e auto-avaliação: perguntas, questionamentos que levem o aprendiz a perceber que conceitos aprendeu, a relação com o mundo que o cerca, se, de fato, consegue saber, para que saber, como utilizar o saber. Isso pode ser feito através de perguntas que levem a uma autorreflexão sobre o processo vivenciado; a elaboração de uma sinopse dos conceitos estudados, um mapa conceitual, por exemplo: propor resolução de problemas, estudo de caso, para que os aprendizes possam se apropriar dos conceitos estudados. Há um espaço privilegiado para a metacognição.

É importante deixar aberto um canal de diálogo, via fórum, através do qual os aprendizes possam se manifestar, interagindo entre si e com o professor/orientador sobre dúvidas e obstáculos ou comentários sobre o que foi desenvolvido.

A construção da situação de enunciação pode ser organizada pelo professor-autor com base em alguns questionamentos básicos:

1. Como meus alunos poderão conhecer o professor? É necessária uma apresentação pessoal e profissional?
2. Quantas páginas serão objeto de leitura ao longo de cada aula/semana?
3. O que o aluno precisa saber? O que o aluno precisa saber fazer? = Objetivos de aprendizagem, definição de habilidades a serem desenvolvidas. Que objetivos serão delineados, no início de cada aula/semana e retomados ao final de cada uma delas?
4. Que leituras são necessárias para atender os objetivos? Quais os referenciais a serem trabalhados ao longo da aula/semana? Que conteúdos serão trabalhados? Qual a literatura mínima a ser conhecida pelo estudante? Como o estudante terá conhecimento: lendo as fontes, por meio de resenhas elaboradas pelo professor?
5. Como os referenciais serão trabalhados? Que tipos de reflexões serão feitas pelos estudantes? O conhecimento prévio será considerado? De que forma ele será acionado?
6. Para trabalhar com os conhecimentos selecionados para a aula, é possível pensar em uma problematização, a fim de despertar a reflexão inicial, orientando o rumo da(s) discussão(ões) posterior(es)?
7. Que atividades serão propostas para trabalhar com cada item selecionado para o programa (questões fechadas, questões abertas, estudos de caso, entrevistas, seminários, vídeos, videoconferências, trabalho individual, trabalho em grupo) e de que tecnologias vou

me valer para acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas? Haverá, ao longo da unidade de estudos, condições de usar o Fórum, os *chats* ou outro recurso próprio de ambientes virtuais de aprendizagem?

8. Como será feita a avaliação? Quais as relações entre conteúdo, metodologia e avaliação?

9. Posso, além do material presente ou sugerido na aula escrita, indicar algumas sugestões de *sites* para que o estudante amplie a gama de fontes de busca de informações?

10. Toda a bibliografia a ser usada está disponível, acessível aos estudantes? É necessário tê-la à disposição em uma biblioteca? É necessário comprá-la? Em que quantidade? É preciso ter em mente que não se pode transcrever textos na íntegra de outros autores, então, como serão trabalhados na aula escrita?

11. Como está sendo planejado o tempo de acompanhamento da unidade? Quanto tempo é necessário para acompanhar o desenvolvimento das atividades *on-line*? Quais as atribuições do professor e do tutor no processo de acompanhamento da unidade?

12. O que é diálogo? Qual o papel do diálogo no processo pedagógico?

13. Como posso estabelecer o diálogo a distância? De que recursos posso me valer para conversar com os estudantes sempre que possível?

Com relação ao diálogo a ser estabelecido entre o professor e o estudante, é importante levar em consideração os atores envolvidos no ato de comunicação. Ao usarmos o termo “atores”, precisamos ter em mente que, ao construirmos uma situação enunciativa, estabelecemos uma relação entre os interlocutores, os quais desempenham papéis. Sabemos que, no dia a dia, professores e estudantes desempenham inúmeros papéis, mas, ao estarmos em uma situação de ensino e de aprendizagem, os papéis são resumidos, muitas vezes, a professor e estudantes. Há que se considerar, porém, que construímos uma imagem de professor e de estudante. Essa imagem será revelada pelo discurso e cabe ao professor, redator do material didático, construir sua imagem de professor e levar o estudante a identificar-se com o perfil que dele se tem naquele papel.

O tipo de relação dialógica a ser estabelecida, bem como os recursos utilizados para organizar o processo de ensino e de aprendizagem, são reveladores da imagem de professor e de estudante que se tem. Nesse sentido, entram em jogo todas as questões epistemológicas em relação à concepção de ensino e de aprendizagem adotada.

No que tange ao canal ou veículo de comunicação, a aula escrita pode ser veiculada por diferentes suportes: o guia didático impresso, os canais de televisão educativa, o rádio, a internet ou outras formas de torná-la acessível aos estudantes. A aula escrita, nesse sentido, configura-se como gênero, cabendo a condição de suporte às formas de fazê-la chegar ao estudante, mesmo que organizada por outros gêneros. Os distintos gêneros que compõem a aula podem, em outras situações, ser analisados como gêneros que têm uma função social específica, mas, quando integrantes do conjunto de textos que servem à construção da aula,

estão a serviço dessa e, portanto, desempenham a tarefa de auxiliar na constituição de cada aula, configurando-se em uma constelação de gêneros, conforme a classificação de Bhatia (1997).

O estilo de redigir a aula escrita estará diretamente vinculado às concepções de educação do professor-autor, pois, se esse for completamente tradicional, terá uma postura diante das relações entre ensinar e aprender evidenciadas não apenas na forma de conduzir o processo de ensinar, mas também na linguagem que irá utilizar, na forma de tratar o estudante, na concepção de abordagem das temáticas em questão, tudo muito distinto de um professor preocupado com a construção do conhecimento, orientado pela proposta construtivista e interacionista, como é o caso da proposta neste estudo.

A aula escrita, aparentemente, segue os mesmos preceitos das aulas orais, sendo a diferença fundamental que as ações do professor estão registradas, bem como as orientações sobre o que o estudante pode ou deve fazer em cada situação/momento da aula. O que talvez possa parecer distinta é a consciência do planejamento, cada etapa de manifestação do professor e quais os contextos em que deve haver a atuação dos estudantes, além da previsão sobre como um diálogo poderia ocorrer a distância: as perguntas, os questionamentos e as prováveis respostas, tudo deve fazer parte de uma previsão que necessita de registro que explicitará a postura epistemológica do docente, a qual envolve aspectos psicológicos, sociais, de interação.

### **Considerações finais**

Os cursos a distância têm se difundido em larga escala, exigindo, portanto, que maior atenção seja dada à elaboração do material didático a ser disponibilizado para os estudantes. A responsabilidade do professor-autor é muito maior que levar aos estudantes informações, conteúdos, mas é tornar possível a aprendizagem, uma aprendizagem significativa, que faça sentido em sua formação pessoal e profissional.

Para que os materiais que contemplam as aulas possam ter sua qualidade assegurada, enquanto organização, já que não se pode imaginar que o professor não esteja qualificado para abordar os temas a ele conferidos, novos questionamentos e outros estudos poderão auxiliar na tarefa de planejar, construir uma situação enunciativa adequada à situação e ao propósito do curso e para a consequente elaboração das aulas, mas, para isso, outras investigações precisam ocorrer e tornar-se objeto de amplo conhecimento.

Provavelmente, muitos professores venham recebendo a tarefa de escrever seu material, mas, mais do que valer-se da intuição, orientações acerca do gênero aula escrita poderiam auxiliar em tão exigente atribuição. É necessário que novos estudos aprofundem as análises e apresentem novas propostas sobre questão tão relevante: como se organiza, como se escreve a aula escrita para a educação a distância.

### **Referências**

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BELISÁRIO, Aluízio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BHATIA, Vijay K. Genre analysis today. *Revue Belge de philologie et d'histoire*. Bruxelles, 75:629-652, 1997. Tradução de Benedito Gomes Bezerra.

FIORENTINI, Leda Maria Rangel. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, Leda Maria Rangel; MORAES, Raquel de Almeida (Org.). *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora.

2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do original russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da lingüística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

## A ABORDAGEM DO LETRAMENTO E DO ENSINO DE GÊNEROS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS

Eliana Merlin Deganutti de Barros (doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina/UEL – [edeganutti@hotmail.com](mailto:edeganutti@hotmail.com))

Resumo: Este trabalho objetiva analisar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa das séries iniciais, a partir da análise da *linguagem sobre o trabalho docente* (cf. BRONCKART & MACHADO, 2004) materializada nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de dois cursos de Pedagogia de Londrina e nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, visto que são estas que, a partir de 2007, passam a nortear todos os cursos de Pedagogia do país. Apoiamo-nos nas concepções de alfabetização, letramento e gênero de texto como objeto de ensino da língua – parâmetros estes que regem os principais documentos oficiais da educação básica. As análises estão focadas no conteúdo temático dos documentos e nas vozes que perpassam seu discurso. Os resultados preliminares apontam para um curso de Pedagogia generalista e, no caso específico da formação do professor letrador, um currículo pobre em conteúdos básicos da didática da língua e uma desarticulação com a proposta de letramento escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** curso de Pedagogia, currículo, Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** This work aims at analyzing the initial education of Portuguese Language teachers for first grades from the analysis of *language about teacher's work* (see BRONCKART & MACHADO, 2004) materialized in the Political-Pedagogical Projects of two Pedagogy courses in Londrina and in the new National Curricular Directives of the course, considering that, since 2007, they have guided all Pedagogy courses in the country. Concepts of initial reading instruction, literacy and textual genre as an object for language teaching – parameters that rule the main official documents in primary education, support this study. The analyses focus on the thematic content of the documents and on the voices that underlie their discourse. The preliminary results indicate a generalist Pedagogy course and, in the specific case of the first grade teacher education, a poor curriculum in terms of basic contents of language didactics and lack of articulation with the proposal of school literacy.

**KEYWORDS:** Pedagogy course, curriculum, Portuguese Language.

### 1. Introdução

Esta pesquisa parte do pressuposto de que tanto a **alfabetização**, considerada em seu sentido restrito como aquisição da escrita alfabética, como o **letramento**, tido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico (KLEIMAN, 2006), ocorrem dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente “um novo papel para o professor das séries iniciais: o de **professor de Língua Portuguesa**” (BRASIL, 1997, p. 28). É justamente sobre esse enfoque que esta pesquisa se desenvolve: não há como pensar o ensino da Língua Portuguesa sem considerar os conceitos de alfabetização e letramento e sem levar em conta a formação, nos cursos de Pedagogia, do professor das séries iniciais – agentes do letramento (KLEIMAN, 2006).

Sendo assim, objetivamos investigar a formação do pedagogo/professor de português das séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Para tanto, tomamos como objeto de pesquisa o agir prescritivo de dois cursos de Pedagogia de grande tradição da cidade de Londrina<sup>1</sup> consolidados em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Para o desenvolvimento do texto partimos de uma discussão envolvendo os conceitos de alfabetização, letramento e letramento como apropriação de gêneros textuais, para, em seguida, trazermos uma breve análise das novas Diretrizes que regem o curso de Pedagogia e, finalizando, uma análise de dois PPP de Pedagogia.

## **2. Alfabetização, letramento e ensino da língua por meio de gêneros**

Na atualidade, o termo “letramento” já se encontra bastante disseminado, principalmente em estudos que envolvem o ensino da escrita e da leitura nas séries iniciais. Entretanto, isso não significou o abandono do termo “alfabetização”, nem tampouco se chegou a um consenso sobre o uso dessas duas palavras/conceitos:

Para alguns, “letramento” deve substituir, definitivamente, “alfabetização”, ou se deve optar por um ou outro termo; para outros, trata-se de denominações distintas de duas etapas distintas e seqüenciais; devendo-se, primeiramente, alfabetizar para, depois, letrar; para outros, ainda, trata-se de alfabetizar, letrando, como dois momentos diferentes, mas complementares e simultâneos, no ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2007, p. 161).

Como é possível depreender, ainda não há uma posição homogênea sobre o que seja letramento. A posição assumida por esta pesquisa é de que existe, sim, um momento de

---

<sup>1</sup> Optamos por não divulgar os nomes das instituições de ensino arroladas na pesquisa. Para distinção entre as mesmas, trabalho com as denominações ALFA e BETA.

decodificação dos códigos linguísticos – o qual podemos denominar de “alfabetização” –, momento este que a criança percebe, por exemplo, que da aproximação dos grafemas *B* e *A* resulta o fonema /*BA*/ e da junção dos fonemas /*BA*/ e /*LA*/ surge a palavra *BALA*. Entretanto, essa é apenas uma das vertentes do processo de ensino da língua, uma vez que não podemos dizer que uma criança que consegue simplesmente reconhecer letras e palavras realmente tenha capacidade de efetuar uma leitura proficiente ou produzir um texto compatível com a sua idade e adequado a uma dada situação de comunicação.

Por outro lado, não podemos dizer que um indivíduo que não saiba decodificar o sistema de sua língua não seja capaz de participar de práticas sociais e empreender *ações de linguagem*<sup>2</sup> adequadas a uma certa situação de produção oral. Neste caso, temos um indivíduo letrado em uma determinada prática de linguagem, mas não alfabetizado. Assim sendo, não há como desprezar o conceito de alfabetização – decodificação do sistema linguístico – e tampouco ignorar a noção de letramento.

Kleiman (2006, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Eu iria mais além, esclarecendo que o letramento se dá não só pelo uso da palavra escrita, mas também por meio de práticas de linguagem multissemióticas – como as que envolvem gráficos, ilustrações, imagens, cores, sons, oralidade, etc. – envolvendo múltiplos espaços midiáticos. Segundo Barros (2009), é preciso que a escola assuma um posicionamento de letramentos *multissemióticos* e *multimeios*, já que essas formas de letramento são indispensáveis para o agir da vida contemporânea.

Voltando à discussão sobre a relação entre alfabetização e letramento, a minha posição é de que deve existir na escola um processo de alfabetização e, simultaneamente, um processo de práticas de letramento. Ou seja, esses termos remontam a conceitos diferentes, mas complementares, que devem andar de mãos dadas no processo de ensino da língua dentro do contexto escolar. Eu diria que ao invés de falarmos em “alfabetizar letrando”, poderíamos dizer “letrar alfabetizando”; pois, com certeza, o conceito de letramento é muito mais abrangente do que o de alfabetização.

A intersecção entre estudos oriundos da Linguística Aplicada envolvendo uma concepção interacionista da linguagem e estudos pedagógicos voltados para a abordagem da escrita e da leitura nas primeiras séries tem contribuído para a aproximação da concepção de letramento e

---

<sup>2</sup> Ação de linguagem é uma parte da atividade de linguagem (interpretação coletiva do agir pela palavra) cuja responsabilidade é atribuída a um indivíduo singular – o agente produtor dessa ação (BRONCKART, 2006, p. 139).

do ensino por meio de gêneros textuais. Alguns pesquisadores têm orientado suas pesquisas a partir da premissa de que o domínio de um determinado gênero textual está intrinsecamente relacionado a um processo específico de letramento (cf. NASCIMENTO, 2005).

Ou seja, o indivíduo só é letrado em determinada prática de linguagem se é capaz de empreender uma ação de linguagem eficaz, por meio da adaptação de um modelo de gênero de texto. Nessa perspectiva, o ensino da língua ultrapassa uma concepção puramente linguística – embora o texto continue sendo a unidade de ensino – pois o interesse não é simplesmente que o aluno aprenda a *forma* da escrita, mas também que ele entenda toda a complexidade linguístico-discursiva e enunciativo-contextual envolvida em uma determinada ação de linguagem, esta fruto de adaptação de uma prática de referência preexistente.

Nos últimos anos, o enfoque nos gêneros textuais no processo de letramento tem se tornado o lugar central para o reconhecimento dos usos da linguagem nas práticas sociais de uma sociedade, uma vez que são eles os sinalizadores das diferenças da situação, da interação e do significado de tais atividades. Na interação letrada, indivíduos escrevendo e lendo um texto mediador têm de criar relações e significados compatíveis para estabelecer essa interação, o que pressupõe a noção de gêneros textuais como formas de ação social organizada.

### **3. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia**

Ao analisar o *agir prescritivo* (cf. BRONCKART & MACHADO, 2004) que se realiza pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, verificamos que essas foram elaboradas com base nas discussões de vários segmentos e associações de profissionais da educação preocupados em dar uma identidade ao curso e aos futuros pedagogos, como também estabelecer uma base comum nacional que, de certa forma, unificasse os cursos de Pedagogia existentes no Brasil. O fim das habilitações foi uma tentativa de instituir certa unidade às concepções de pedagogia e às funções próprias do profissional da educação. Entretanto, o texto que determina tais diretrizes peca por diversas vezes na clareza conceitual e na precisão da definição de pedagogia e da atividade profissional do pedagogo. Vejamos o que diz o artigo 4º da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 que institui as Diretrizes:

Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à **formação de professores** para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As **atividades docentes** também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (grifos meus).

Esse trecho da Resolução não é claro no que diz respeito à função exercida pelo profissional formado no curso de Pedagogia. Ao mesmo tempo em que diz que o curso forma professores (carreira docente), também faz uma associação da atividade docente com a “participação” na organização e gestão educacional. Ora, se formos abranger o agir docente da forma como é posto no texto do Parecer, estamos assumindo que “o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, entre tantos outros, ao exercerem suas atividades estariam exercendo a docência” (LIBÂNEO, 2006, p. 845). Da mesma forma, qualquer profissional formado em um curso de licenciatura – curso específico para a formação de docentes – estaria apto a exercer todas essas atividades pedagógicas descritas no parágrafo único do artigo 4º.

Ou seja, o que as Diretrizes fazem é trazer para a base comum do curso todas as funções que antes faziam parte da prioridade de cada curso em particular ou estavam dispostas nas chamadas “habilitações”. Essa nova postura, ao invés de dar uma “cara” particular para o curso de Pedagogia, acaba por deixá-lo sobrecarregado, o que, com certeza, pode causar prejuízos irreparáveis na formação dos novos pedagogos.

Nas palavras de Mello (2000, p. 98), para que a aprendizagem na escola “seja uma experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante, é indispensável a mediação de professores com boa cultura geral e **domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-los**” (grifos meus). Se transpusermos tal afirmação para o contexto de formação de professores das séries iniciais, tal como esse é contemplado pelas Diretrizes do curso de Pedagogia, fica difícil imaginarmos a formação de um professor que realmente possa vir a dominar os conhecimentos específicos das disciplinas que compõem a grade curricular das primeiras séries do Ensino Fundamental (Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes), e ainda mais, que venha a dominar os meios eficazes para realizar seu trabalho em sala de aula.

Das dezesseis aptidões do egresso do curso de Pedagogia contempladas pelo texto do Projeto de Resolução anexo ao Parecer nº. 5/2005, apenas uma explicita o trabalho com a Língua Portuguesa, e mesmo assim, não é colocado que o futuro professor deva dominar os conteúdos dessa disciplina, mas simplesmente que ele saiba:

Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano

(BRASIL/CNE, 2005, p. 9).

Ou seja, parece que não há uma preocupação das fontes prescritivas com a formação linguística (voltada para os letramentos) dos professores das séries iniciais, uma vez que não priorizam uma formação que contemple o ensino dos conteúdos da Língua Portuguesa, mas simplesmente sua metodologia de ensino. Agora, como aplicar uma metodologia de um conteúdo desconhecido? Essa ideia é reforçada pela descrição feita de uma das doze prioridades relativas aos estudos que compõem o *núcleo de estudos básicos*: “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa [...]” (BRASIL/CNE, 2005, p. 11). Novamente prega-se o trabalho didático com os conteúdos de Língua Portuguesa, desprezando o ensino sistemático dos mesmos.

Outra crítica às novas Diretrizes diz respeito a uma das possibilidades de estudos sugerida para ser incluída ao *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos*: “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL/CNE, 2005, p. 22). A crítica, nesse caso, é quanto à colocação de tal item como “possibilidade” de aprofundamento de estudos. Entendo que a produção e avaliação de textos e de materiais didáticos seja um requisito básico para a formação do professor letrador, pois estes são as ferramentas de ensino mais utilizadas em sala de aula.

Quanto à questão da produção de textos, é inadmissível que um futuro agente do letramento não tenha uma formação letradora. Ou seja, como trabalhar, por exemplo, com o letramento do gênero “fábula” se o próprio professor não teve oportunidade de ser letrado em tal gênero? Ou, pelo menos, de desenvolver capacidades suficientes para que possa transferir o conhecimento de gêneros com estruturas semelhantes para o trabalho didático com a fábula? Assim sendo, entendo que esse item deveria fazer parte do *núcleo de estudos básicos*.

#### **4. O curso de Pedagogia ALFA**

No decorrer do ano letivo de 2007, foram verificados no curso de Pedagogia da instituição ALFA três PPP em andamento. Um referente à reformulação curricular de 2007 (para cumprir às determinações das novas Diretrizes Curriculares); outro de 2005 e um terceiro de 1998.

O currículo de 2007, seguindo determinações das Diretrizes para o curso de Pedagogia, extingue as habilitações. Entretanto, o perfil do egresso continua o mesmo do currículo de 2005 e, na redação do objetivo do curso, há apenas uma pequena alteração: ao invés de

*formar o pedagogo com visão da totalidade do trabalho docente e não docente*, o texto agora coloca que o objetivo é *formar o Pedagogo numa perspectiva de totalidade do trabalho pedagógico*. Tal alteração parece relacionar-se ao fato de as Diretrizes para o curso de Pedagogia colocarem as atividades de gestão escolar, como a supervisão e a orientação educacional, como atividades docentes. Pelo que se pode inferir, a voz das Diretrizes do Curso é prontamente absorvida pelo PPP da instituição ALFA, uma vez que o curso de Pedagogia em questão perde a dualidade de uma licenciatura que forma docentes e não-docentes e passa a trabalhar apenas com o pedagógico, englobando aí o trabalho docente. Se formos analisar com cautela, essa foi uma “ótima” estratégia dos organizadores das Diretrizes para justificar um curso de licenciatura que formava não-docentes.

Entretanto, ao relatar os campos de atuação do futuro pedagogo, percebe-se a clássica divisão do curso de Pedagogia em atividades docentes e atividades de gestão escolar e não escolar. Essa divisão é reiterada na distribuição dos três estágios supervisionados proposta pela grade curricular: a) estágio supervisionado na Educação Infantil; b) nas séries iniciais do Ensino Fundamental; c) na gestão pedagógica. A novidade desse currículo é englobar toda atividade não-docente (com caráter escolar) na prática da gestão educacional; nesse caso, suprimem-se os estágios específicos para orientação ou supervisão escolar, condensando-os na modalidade da gestão pedagógica.

Passando, agora, para uma análise da abordagem da Língua Portuguesa nos currículos<sup>3</sup>, vejamos como esses se organizam quantitativamente para darem conta da formação do futuro professor de Língua Portuguesa das séries iniciais:

**Tabela 1 – Peso da Língua Portuguesa na grade curricular – curso ALFA**

|                                                              | Carga horária total (exceto estágios) | Carga horária – língua portuguesa | % da língua portuguesa no currículo |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Currículo 1998 – habilitação “a”</b>                      | 2.516                                 | 204                               | 8,10%                               |
| <b>Currículo 2005 – habilitação “a”</b>                      | 2.822                                 | 136                               | 4,8%                                |
| <b>Currículo 2005 – habilitação “b”</b>                      | 2.822                                 | 136                               | 4,8%                                |
| <b>Currículo 2007 – considerando disciplinas optativas</b>   | 2.720                                 | 204                               | 7,5%                                |
| <b>Currículo 2007 – sem considerar disciplinas optativas</b> | 2.720                                 | 136                               | 5%                                  |

Como se pode observar, o percentual não alcançou os 10% em nenhum dos currículos analisados. O melhor panorama foi encontrado no currículo de 1998 com habilitação “a”,

<sup>3</sup> Os currículos analisados referem-se somente aos que comportam habilitação no magistério das séries iniciais.

justamente por trazer em sua grade um diferencial: a inclusão da disciplina “Literatura infantil”. “Diferencial” porque as reestruturações curriculares ocorridas no curso pouco alteraram o panorama da abordagem dos estudos da linguagem ao longo da última década. Basicamente, tal abordagem se dá por meio da oferta das disciplinas “Metodologia [ou Didática] do ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais” e “Alfabetização” (com pouquíssimas variações terminológicas), como podemos constatar por meio de um recorte das grades curriculares do período:

**Quadro 1 – O ensino da língua materna nas grades curriculares do curso ALFA**

|                                         | 1º ano | 2º ano | 3º ano                                                                                        | 4º ano                                                                                                            |
|-----------------------------------------|--------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Currículo 1998 – habilitação “a”</b> | X      | X      | Fundamentos da alfabetização<br>Metodologia do ensino das séries iniciais (Língua Portuguesa) | Literatura infantil                                                                                               |
| <b>Currículo 2005 – habilitação “a”</b> | X      | X      | Didática da Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental<br>Alfabetização  | X                                                                                                                 |
| <b>Currículo 2005 – habilitação “b”</b> | X      | X      | Didática da Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental<br>Alfabetização  | X                                                                                                                 |
| <b>Currículo 2007</b>                   | X      | X      | Alfabetização                                                                                 | Didática da Língua Portuguesa para as séries iniciais<br>Alfabetização: tendências atuais (optativa) <sup>4</sup> |

No currículo de 2007 é colocado como anexo um quadro com a distribuição em percentual da carga horária das disciplinas ofertadas em cinco grandes eixos: 1) educação e sociedade (19,6%); 2) conhecimento, currículo e gestão (23,2%); 3) conhecimento sobre docência (39,6%); 4) conhecimento sobre pesquisa em educação (7,2%); estágios (10,7%). Ao analisar os percentuais, a impressão que temos é que o curso dá uma grande ênfase aos conteúdos próprios do magistério. Mas, se formos analisar objetivamente, veremos que não é bem assim: é absolutamente impossível contemplar em 1.496 horas (horas correspondentes aos 39,6%) os conhecimentos específicos de todas as disciplinas que comportam a grade curricular das séries iniciais e todas as vertentes pedagógicas da Educação Infantil, além dos conteúdos específicos para as matérias pedagógicas do Ensino Médio.

Vale ressaltar que, na realidade, essas 1.496 horas podem nem ser concretizadas, uma vez que seis dessas disciplinas – total de 408 horas – pertencem à grade optativa do currículo. Dessa

<sup>4</sup> “Alfabetização: tendências atuais” é uma disciplina optativa que pode ser incluída na grade do 4º ano desde que haja um mínimo de 15 alunos interessados.

forma, podemos dizer que apenas 1.088 horas são objetivamente voltadas para os conhecimentos sobre a docência. Outra observação importante é que esse eixo também inclui conhecimentos de aprendizagem comuns a qualquer vertente pedagógica da educação formal, como, por exemplo, a didática, a avaliação escolar, as tecnologias da aprendizagem, a organização do trabalho docente. Ou seja, esse eixo não representa apenas conhecimentos específicos das disciplinas referente à atuação docente do pedagogo, mas também vertentes da pedagogia, comuns a qualquer licenciatura.

No caso do ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais, vemos que apenas três disciplinas abordam conhecimentos dessa área: “Alfabetização”, “Alfabetização: tendências atuais” e “Didática da Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental”; lembrando que “Alfabetização: tendências atuais” faz parte da grade optativa do currículo. Se pensarmos que grande parte da grade curricular das séries iniciais é composta por conhecimentos específicos da Língua Portuguesa, alicerçados pelo processo de alfabetização/letramento, fica difícil imaginarmos uma formação de qualidade para o futuro professor que atuará nesse nível de ensino composta apenas por três disciplinas específicas, sendo uma delas optativa. Outra questão a se levantar é a falta de participação de estudiosos da linguagem na composição do corpo docente do curso de Pedagogia. Para se ter uma ideia, não há nenhuma disciplina ofertada no currículo de 2007 que seja ministrada por um professor do curso de Letras<sup>5</sup>. Ou seja, além do número de disciplinas ser insuficiente para contemplar uma formação que disponibilize o mínimo de conhecimentos necessários para o futuro professor de Português das séries iniciais, também não há a preocupação do curso em promover um intercâmbio de conhecimentos com a área específica de estudos da linguagem a fim de proporcionar uma formação mais consolidada na área de aprendizagem da língua.

Outro ponto relevante na análise do currículo é a questão da ênfase na didática<sup>6</sup> em detrimento do ensino dos conhecimentos estruturantes das séries iniciais. Não que as técnicas de ensino não sejam importantes, mas sem um conhecimento mais profundo dos conteúdos basilares de uma determinada área do conhecimento, como, por exemplo, a do ensino da língua materna, essas técnicas são impraticáveis. Para que se possa discutir teorias e práticas de ensino, é preciso saber o que ensinar, ter uma base consolidada sobre a área de conhecimento que se vai atuar, e é justamente esse o ponto frágil do currículo de Pedagogia em questão, no tocante à formação do professor de Português das séries iniciais.

---

<sup>5</sup> De todos os currículos analisados da instituição ALFA, apenas um – habilitação “a” de 1998 – tem disciplina ministrada pelo curso de Letras: “Literatura infantil”.

<sup>6</sup> De um total de vinte e uma disciplinas que compõem o eixo “conhecimento sobre docência”, dez têm o termo “didática” no nome.

Vejamos agora as ementas das disciplinas que abordam questões da Língua Portuguesa em cada um dos currículos, para que possamos entender um pouco melhor a postura assumida pelo curso em relação à formação do futuro professor letrador. Primeiramente, vamos analisar as disciplinas voltadas à alfabetização:

## Quadro 2 – Ementas das disciplinas sobre alfabetização – ALFA

| <b>Currículo</b>               | <b>Ementas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Habilitação “a” de 1998        | <b>Fundamentos da Alfabetização</b><br>Evolução conceitual da alfabetização. Fisiogênese da leitura escrita e concepções teórico-metodológicas das práticas alfabetizadoras. Propostas alternativas de alfabetização. Propostas de Alfabetização do Currículo Básico do Paraná. Suas implicações.                                                                                                                                                                             |
| Habilitações “a” e “b” de 2005 | <b>Alfabetização</b><br>Análise crítica das concepções de alfabetização. As relações entre alfabetização e letramento. O processo de construção da leitura e escrita. Concepções teórico-metodológicas das práticas alfabetizadoras.                                                                                                                                                                                                                                          |
| 2007                           | <b>Alfabetização</b><br>Concepções de alfabetização. Processos de alfabetização sintéticos, analíticos e ecléticos: evolução histórica e análise crítica. As relações entre alfabetização e letramento. O processo de construção da leitura e da escrita.<br><br><b>Alfabetização: Tendências Atuais (optativa)</b><br>As novas propostas didáticas para a alfabetização baseadas em estudos e pesquisas mais recentes da área da Psicologia, Linguística e Sociolinguística. |

Ao analisarmos as ementas das disciplinas sobre alfabetização vemos que em todas, com exceção da optativa, há referência à questão da “leitura e escrita”. No currículo mais antigo, leitura e escrita são agregadas ao termo “fisiogênese”, cunhado da biologia, cujo significado nos remete à origem e desenvolvimento das espécies. Com a apropriação desse termo a impressão que fica é que o tratamento dado à leitura e a escrita fica restrito ao âmbito puramente fisicalista/biológico, o que descarta qualquer possibilidade de uma abordagem sociointeracionista do ensino da língua, na qual leitura e escrita são vistas de forma complementar e intrinsecamente ligadas às práticas sociais. Nos dois últimos currículos, mesmo abandonando o termo “fisiogênese” e passando a incorporar como redação o “processo de construção da leitura e escrita”, ainda não há a apropriação desses processos como práticas de letramento, muito menos como práticas de letramento por meio de gêneros, como assim postulam os PCN.

Como podemos verificar, o termo “letramento” começa a aparecer no currículo de 2005, mantendo a mesma redação no currículo de 2007: “As relações entre alfabetização e letramento”. Por essa redação é possível percebermos que a intenção do curso é estabelecer relações entre alfabetização e letramento, mas não há como sabermos qual a postura assumida pelo curso em relação ao ensino da língua materna nas séries iniciais: alfabetizar? Letrar?

Alfabetizar e letrar? Alfabetizar, letrando? Letrar, alfabetizando? Ou seja, as ementas não direcionam um posicionamento específico frente a tais questões. Entretanto, se levarmos em consideração que o nome escolhido para a disciplina em qualquer um dos três currículos gira em torno do termo “alfabetização”, podemos inferir que, para o curso, alfabetizar ainda é o objetivo maior do ensino da língua nas primeiras séries, e não letrar – posição essa defendida pela pesquisa em pauta. Essa suposição é reforçada quando se analisa a ementa da disciplina optativa “Alfabetização: tendências atuais”, referente ao currículo de 2007, cujo título nos faz imaginarmos que, entre as “tendências atuais” da alfabetização, esteja o processo de letramento, tão abordado pelas recentes pesquisas da área da aquisição da língua/linguagem, mas não é o que vemos em sua redação: não vemos sequer a menção ao termo “letramento”. Vejamos agora as ementas das disciplinas relativas à metodologia (ou didática) do ensino de Língua Portuguesa para as séries iniciais:

### Quadro 3 – Ementas das disciplinas sobre ensino da Língua Portuguesa – ALFA

| Currículo                      | Ementas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Habilitação “a” de 1998        | <b>Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental</b><br>A língua enquanto resultante de um trabalho coletivo e histórico. O Ensino de Língua Portuguesa e a variação lingüística. O ensino da língua através de leitura, produção de textos e análise lingüística. Propostas de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais                                                                                       |
| Habilitações “a” e “b” de 2005 | <b>Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental</b><br>Pressupostos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A Língua como produto do trabalho coletivo e histórico. A variação lingüística. A leitura, produção de textos e análise lingüística. As diversas propostas de ensino da Língua Portuguesa.   |
| 2007                           | <b>Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental</b><br>Pressupostos teórico-metodológicos da língua portuguesa e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. A língua como produto do trabalho coletivo e histórico. A variação lingüística. A leitura, produção de textos e análise lingüística. As diversas propostas de ensino da língua portuguesa. |

Se analisarmos as redações das ementas, veremos que elas são praticamente idênticas. Realmente, a proposta é bastante abrangente, mas essa “abrangência” pode ser apenas superficial, pois, para cumprir satisfatoriamente os objetivos gerados a partir de tal ementa, 68 horas não seriam suficientes. No curso de Letras da mesma instituição em análise, só para se ter uma ideia, a disciplina de “Metodologia de Língua Portuguesa” comporta 136 horas teóricas e 68 práticas<sup>7</sup> e “Lingüística Aplicada” mais 136 horas – disciplinas estas que se dispõem a trabalhar, com algumas variações, a partir dos mesmos focos.

Para finalizar, cabe aqui um elogio e ao mesmo tempo uma crítica quanto à disciplina “Literatura infantil” referente ao currículo de 1998. O elogio fica por conta da relevância do

<sup>7</sup> Essas horas práticas não se tratam dos estágios supervisionados.

tema para a formação do professor das séries iniciais, já a crítica está no fato de tal disciplina ter sido excluída dos currículos posteriores. Vejamos o texto da ementa:

A literatura infantil para criança: aspecto lúdico e formador. Concepção de infância: visão histórica. O texto verbal e o texto não verbal: níveis de complexidade. A literatura oral. Proposta de atividades pedagógicas. A importância da literatura para a aquisição de linguagem e para a alfabetização.

É fato que a literatura infantil está na base do letramento das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, é por meio dela que elas entram em contato com o mundo letrado e começam a desenvolver a criatividade, o prazer pela leitura, a afetividade, entre tantas outras coisas. Dessa forma, uma disciplina como esta, que traz, além do estudo da formação do aluno a partir de textos literários, também a concepção de infância, a complexidade do verbal e não-verbal na literatura infantil, a literatura oral, bem como propostas pedagógicas com base em gêneros próprios da literatura infantil, é de suma importância para um currículo que se propõe a formar professores de Português das séries iniciais. Entretanto, o que está faltando para essa disciplina é uma concepção de gêneros de texto, pois literatura é apenas uma esfera social de criação, mas como são configuradas as práticas de linguagem dessa esfera?

## **5. O curso de Pedagogia BETA**

Ao investigar o curso de Pedagogia da instituição BETA foram verificados três currículos em andamento: um implantado em 2002, outro em 2006 e um terceiro em 2007<sup>8</sup>. O currículo de 2002 explicita como objetivo formar o professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como o gestor educacional. Entretanto, neste “gestor educacional”, está incluída uma gama de funções profissionais que acabam “pesando” o curso, tornando-o abrangente: das nove áreas descritas na formulação das competências do egresso, apenas uma se refere à docência, e ainda assim esta é dividida em duas vertentes: magistério das séries iniciais e magistério da Educação Infantil. Ou seja, este também é um curso generalista e tende a dar mais ênfase na formação do “profissional da educação” e não na docência.

Outro ponto a se destacar é a assimilação da voz da ANFOPE – a docência como base da formação do pedagogo – como podemos observar no primeiro item dos objetivos específicos: “Atuar nas diversas áreas de educação formal e não-formal, tendo a docência da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, como base de sua intervenção educacional”. Esse discurso é reiterado na redação introdutória do documento: “curso que forma o educador

---

<sup>8</sup> De 2007 não foi cedido nenhum documento.

no professor”; “educador que deverá ter a docência como base de sua identidade profissional”.

Vejamos, agora, o peso da Língua Portuguesa no currículo BETA:

**Tabela 2 – Peso da Língua Portuguesa nos currículos – BETA**

|                       | Carga total <sup>9</sup> | Carga horária – língua portuguesa | % da língua portuguesa no currículo |
|-----------------------|--------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Currículo 2002</b> | 2.600                    | 240                               | 9,23%                               |
| <b>Currículo 2006</b> | 2.440                    | 280                               | 11,47                               |

A tabela 2 nos revela um panorama um pouco mais significativo do que o apresentado pelo curso ALFA. Essa pequena vantagem se deve ao fato de esse curso incluir a disciplina “Comunicação e linguagem” e, no currículo de 2006, a disciplina “Linguística aplicada à Educação”. Os percentuais relativos às disciplinas que abordam o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais ainda são bem inexpressivos se levarmos em consideração o peso que a Língua Portuguesa tem no currículo nas séries iniciais. Entretanto, esses resultados, de certa forma, já eram esperados em virtude da abrangência curricular do curso.

Analisamos, agora, as ementas das disciplinas sobre alfabetização:

**Quadro 4 – Ementas da disciplina “Fundamentos da alfabetização” – BETA**

|                       | Ementas                                                                                                                                                                                                                           | Carga horária |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Currículo 2002</b> | <b>Fundamentos da alfabetização</b><br>Fundamentos histórico, filosófico e sociológico da alfabetização. Conhecimento notacional. Pressupostos teóricos e suas implicações metodológicas. Avaliação e intervenções pedagógicas.   | 80 h          |
| <b>Currículo 2006</b> | <b>Fundamentos da alfabetização I</b><br>Concepção de alfabetização. Métodos. Alfabetização como processo de construção da língua escrita. Procedimentos de avaliação e intervenção.                                              | 80 h          |
|                       | <b>Fundamentos da alfabetização II</b><br>História da escrita. A criança e a pré-história da escrita: a fala, o desenho. Função social e política da alfabetização. Análise de experiência de alfabetização na Educação Infantil. | 40 h          |

No currículo de 2002, a disciplina aborda a alfabetização, primeiramente, sob um ângulo sócio-histórico, ou seja, procura fazer um resgate dos fundamentos que a regem. Essa introdução ao tema é de suma importância, pois faz com que o aluno possa compreender melhor a situação atual em que se encontra a alfabetização, pois lhe é apresentado um

<sup>9</sup> Exceto estágios, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso.

panorama contextual da questão, Não podemos esquecer que a compreensão que temos das coisas são regidas por um certo *horizonte social* “que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p. 112), dessa forma, muito do que o aluno de Pedagogia entende por alfabetização está ligado a um certo *horizonte contemporâneo* do que seja tal fenômeno dentro do âmbito da escola, por isso é imprescindível esse resgate histórico.

Depois desse estudo contextual do tema, o currículo de 2002, atenta-se a questões notacionais, teóricas e metodológicas do processo de alfabetização. A pergunta é se, em 80 horas de disciplina, consegue-se abordar com eficácia todas as vertentes notacionais teóricas e metodológicas que envolvem, nos dias atuais, o problema da alfabetização, visto aqui, em um sentido mais amplo, uma vez que o currículo não trata especificadamente de letramento – um dos pontos mais cruciais no ensino das primeiras séries.

No currículo de 2006, a disciplina sobre alfabetização ganha 40 horas a mais e passa a ser semestral. Na primeira etapa (80 horas) os focos passam a ser, além dos procedimentos de avaliação, as concepções e os métodos de alfabetização, bem como a construção da língua escrita. Em comparação à ementa anterior, perde-se o estudo do resgate sócio-histórico do fenômeno “alfabetização” e conservam-se as abordagens teórico-metodológicas que o envolvem. O fato novo reside no estudo da “alfabetização como processo de construção da língua escrita”. É evidente que a língua escrita é o ponto crucial do processo de alfabetização, já que “à escola competem as funções de socialização, de instrução e de formação intelectual. E todas essas funções se vinculam ao conhecimento e ao uso extensivo da escrita” (BRITTO apud COLLELO, 2007, p. 12), mas a oralidade não pode e não deve ser esquecida nessa etapa do aprendizado em que fala e escrita se complementam, se interligam em um aprendizado mediado pela linguagem, seja ela escrita ou falada.

A segunda etapa da disciplina sobre alfabetização (40 horas) aborda fundamentalmente três itens: a história da escrita, a função social e política da alfabetização e o processo de alfabetização na Educação Infantil. Essa nova vertente da disciplina parece estar mais voltada para conhecimentos mais específicos da Educação Infantil, já que preocupa-se com a pré-história da escrita na infância: a fala, o desenho, além da alfabetização, propriamente dita, nesse nível de ensino. Dessa forma, o tópico sobre função social e política da alfabetização deveria ser incluído na primeira etapa da disciplina, visto que faz parte de questões mais abrangentes da alfabetização e não de especificidades do ensino da Educação Infantil. Uma pergunta que fica, e que somente por uma análise das ementas fica difícil responder, é o que o

curso em questão entende por alfabetização na Educação Infantil, qual é a concepção desse fenômeno dirigido a crianças de até cinco anos de idade?

Vejamos, agora, as ementas da disciplina “Fundamentos do ensino de Língua Portuguesa”:

**Quadro 5 – Ementas da disciplina “Fundamentos do ensino de Língua Portuguesa” – BETA**

|                       | <b>Ementas</b>                                                                                                                                                                                              | <b>Carga horária</b> |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>Currículo 2002</b> | <b>Fundamentos do ensino da Língua Portuguesa</b><br>Fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização: lingüísticos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos. A leitura e a escola como produção social. | 80 h                 |
| <b>Currículo 2006</b> | <b>Fundamentos do ensino de Língua Portuguesa</b><br>Fundamentos teórico-metodológicos para a formação do professor de língua materna (leitura e escrita/ literatura infantil).                             | 80 h                 |

A disciplina “Fundamentos do ensino da Língua Portuguesa” do currículo de 2002 se assemelha muito com a disciplina sobre alfabetização do mesmo período curricular. Como podemos observar, ela se pauta nos “fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização: lingüísticos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos”, distinguindo muito pouco, em termos de abrangência contéudística, daquilo que acabamos de analisar na disciplina “Fundamentos da alfabetização”, com acréscimo apenas da questão da leitura e da escola “como produção social”. Item este, a meu ver, muito hermético para a redação de uma ementa, na medida em que não se esclarece o ponto principal de estudo da disciplina. “Leitura como produção social”: o que se abordará da leitura? Estratégias de leitura? Leitura como simples fruição? Leitura como instrumento de letramento? Leitura do quê? De que gêneros? Leitura apenas literária?

“Escola como produção social”: esse item é mais obscuro ainda, pois o que se pretende abstrair dele? Que objetivos e conteúdos estão vinculados a tal proposição? Como podemos perceber, essa ementa não proporciona uma abordagem objetiva dos conhecimentos específicos do ensino da Língua Portuguesa.

A ementa referente ao currículo de 2006, mesmo sendo bastante sintética, consegue ser mais esclarecedora e mais coerente do que a de 2002, pois não trabalha mais com a questão da alfabetização e se propõe a abordar as teorias e os métodos do ensino da língua materna, especificando a leitura, a escrita e a literatura infantil como focos. A observação fica novamente por conta da carga horária da disciplina, ou seja, como trabalhar em apenas 80 horas: o ensino da leitura, com toda a sua complexidade; da escrita – pressupõe-se que nela

esteja incluso o trabalho de produção de textos escritos e orais –; e também da literatura infantil.

Vejamos, agora, o que nos trazem as ementas das disciplinas “Comunicação e Linguagem” e “Linguística aplicada à educação”:

**Quadro 6 – Ementas das disciplinas “Comunicação e linguagem” e “Linguística aplicada à educação” – BETA**

|                       | <b>Ementas</b>                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Carga horária</b> |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>Currículo 2002</b> | <b>Comunicação e linguagem</b><br>Diferentes possibilidades de um processo de Comunicação. Conceitos de texto, linguagem, significado e literatura. Formas de leitura de texto. Avaliação crítica da leitura infanto-juvenil. Formas de contar histórias. | 80 h                 |
| <b>Currículo 2006</b> | <b>Comunicação e linguagem</b><br>Aspectos gerais da Língua Portuguesa. Leitura e produção de textos básicos.                                                                                                                                             | 40 h                 |
|                       | <b>Linguística aplicada à educação</b><br>Conceitos da leitura, texto, discurso. Língua e variação. Aspectos da língua portuguesa relativos à educação infantil e ao Ensino Fundamental.                                                                  | 40 h                 |

Como podemos observar, a carga horária total (80 horas) da disciplina “Comunicação e linguagem” referente ao currículo de 2002 é dividida em duas disciplinas no currículo de 2006. Sendo assim, a partir de 2006 tem-se além de “Comunicação e linguagem”, agora com 40 horas de duração, também “Linguística aplicada à educação”, com a mesma carga horária.

Se analisarmos a ementa referente ao currículo de 2002, veremos que ela se concentra no estudo dos conceitos de texto, linguagem, significado, literatura e leitura de texto. Essa é, sem dúvida, uma disciplina essencial para a formação do futuro professor de Português das séries iniciais, visto que trabalha com conceitos fundamentais para ensino da língua, muitas vezes desprezados pelos cursos de Pedagogia. Segundo Fiorin (2007, p. 97), um dos problemas cruciais do ensino do Português “se funda sobre noções equivocadas e estreitas a respeito do funcionamento, da estrutura e das funções da linguagem humana”, já que a concepção de língua/linguagem que, normalmente, norteia o trabalho escolar é de uma língua una e inflexível.

Também, nessa mesma disciplina, observamos uma preocupação em se trabalhar criticamente com a literatura infanto-juvenil, ponto muito positivo, já que o estudo se propõe a ir além da apresentação teórico-metodológica da questão, forçando os futuros professores a se posicionarem frente a um objeto tão utilizado nas salas de aula das primeiras séries, mas tão pouco questionado em termos de sua qualidade e aplicabilidade no processo de letramento

infantil – a crítica novamente, é não unir a literatura a uma concepção de ensino por meio de gêneros.

No currículo de 2006, a disciplina “Comunicação e linguagem” aparece bem mais compactada, voltando-se para os “aspectos gerais da Língua Portuguesa” e para a “leitura e produção de textos básicos”. A ementa, nesse caso, não nos dá caminhos muito claros do direcionamento da disciplina, pois por “aspectos gerais da Língua Portuguesa” podemos imaginar uma diversidade de conhecimentos que envolvem o funcionamento da língua. No que se refere à leitura e produção de textos básicos, o problema está em não explicitar se o objetivo de tal disciplina é abordar o ensino da leitura e da produção de textos direcionado para as séries iniciais ou se é trabalhar a leitura e a produção de textos pensando no letramento dos alunos do curso de Pedagogia, a partir do estudo de alguns gêneros textuais “básicos”<sup>10</sup>. O mais coerente seria pensar, nesse primeiro momento, em práticas de letramento voltadas aos futuros professores, pois é inadmissível que um professor que se propõe a ser um letrador de crianças das séries iniciais não tenha vivenciado relevantes práticas de letramento em sua formação inicial. Ou seja, não podemos apenas ensinar aos nossos graduandos métodos de ensino de leitura e escrita sem que eles tenham passado por uma experiência semelhante. O mais correto seria ser letrado (pelo menos nos principais gêneros trabalhados nas séries iniciais) para depois aprender a ser um letrador; caso contrário, corremos o risco de formar técnicos de ensino da língua, instrumentalistas do letramento – aqueles que só aprendem a usar as ferramentas para ensinar, mas, na vivência concreta das práticas sociais, não conseguem assumir o papel de agentes produtores de linguagem, conseqüentemente, são incapazes de empreender uma ação de linguagem compatível a um profissional dito “letrador”.

A disciplina “Linguística aplicada à educação”, introduzida no currículo de 2006 amplia um pouco mais os conhecimentos linguísticos do futuro professor de Português das séries iniciais. Além das concepções de língua, texto, leitura a disciplina agora introduz os conceitos de discurso e variação linguística, tão cruciais para a formação básica de qualquer profissional que se propõe a trabalhar com o ensino da língua. “No ensino da língua materna, o aluno deveria ser levado a compreender a natureza e a função da linguagem humana: as línguas variam, mudam, o uso de determinadas variedades linguísticas são marcas de uma identidade social” (FIORIN, 2007, p. 99); e compreender essa variabilidade da língua é responsabilidade de todo professor letrador.

---

<sup>10</sup> Em conversa informal com a professora responsável pela disciplina, foi dito que se trata de letramento do professor em formação.

Para finalizar nossa análise do curso de Pedagogia BETA, ressaltamos que, apesar do esforço do curso em criar disciplinas voltadas à compreensão do funcionamento e das concepções da linguagem, ainda há uma grande carência quanto à inserção curricular da concepção de letramento escolar (esse termo não aparece em nenhuma ementa analisada), da língua como forma de interação interpessoal e do gênero como objeto de ensino da Língua Portuguesa – concepções estas já afloradas na redação de 1997 dos PCN e tão pesquisadas pelos estudiosos da linguagem da atualidade. Acredito que um currículo de Pedagogia (espaço destinado à formação do professor letrador das séries iniciais) construído a partir desse tripé – língua como forma de interação, letramento, e gênero como objeto de ensino – pode proporcionar ao futuro professor de Português das séries iniciais uma formação sólida capaz de lhe dar subsídios necessários para, em ambiente escolar, assumir conscientemente seu papel de professor letrador.

Não há uma preocupação do curso em incluir discussões e análises dos documentos oficiais que regem o ensino da Língua Portuguesa, como, por exemplo, os PCN, documento mencionado várias vezes na presente pesquisa. Também não foi verificado nenhum trabalho específico de análise e elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino da língua nas primeiras séries – item de suma importância para um curso de licenciatura, uma vez que saber utilizar com criticidade os diversos materiais didáticos que circulam nas salas de aula é uma competência essencial para qualquer professor, bem como saber elaborar o seu próprio material didático.

## **6. Conclusão**

Como pudemos observar ao longo das análises, os dois cursos pesquisados se enquadram no perfil geral do curso de Pedagogia delineado pelas suas diretrizes nacionais, a saber, um curso generalista, “pesado” e, por essas razões, incapaz de dar conta da complexidade de conhecimentos que, necessariamente, deveriam estar presentes em seus currículos. Ambos acabam sucumbindo ao lema da ANFOPE da docência como base da formação do pedagogo, mas, na prática, esse lema se torna impraticável, uma vez que nem os currículos conseguem colocar a docência como base de sustentação da formação desse profissional e tampouco o curso tem mecanismos para assegurar que a experiência docente seja requisito necessário ao exercício da gestão escolar, já que o diplomado no curso já sai habilitado para tal função.

No caso da formação específica do professor de Português das séries iniciais, foi possível verificar a pouca ênfase dada aos conteúdos disciplinares que regem o ensino da Língua

Portuguesa. O que vimos, na maior parte dos casos, são estudos voltados às metodologias do ensino da língua e uma abordagem “pedagogizada” da alfabetização, uma vez que a disciplina sobre alfabetização, além de voltar-se para questões essencialmente pedagógicas, na maioria das vezes, ignora a relação entre alfabetização e letramento – tão crucial para o ensino das séries iniciais – e desconsidera a relação intrínseca entre alfabetização e linguística (cf. CAGLIARI, 1992).

Tomando por base a formação do professor letrador das séries iniciais nos cursos de Pedagogia, o ponto mais crítico observado na organização curricular dos cursos pesquisados diz respeito à ausência de uma concepção interacionista da linguagem, com foco em uma perspectiva de letramentos ou práticas letradas consolidadas a partir do domínio, por parte do aluno, da diversidade de gêneros de textos existentes em nossa sociedade.

Ignorar o ensino da língua a partir de uma visão de multiletramentos, ou seja, por meio da apropriação da variedade de gêneros que perpassam o mundo social do aluno das séries iniciais é atribuir à língua apenas o papel de um objeto escolar: “antes de ser um objeto escolar a serviço da aquisição do conhecimento, a língua escrita garante modos de inserção na sociedade e de participação crítica no complexo de nossa cultura” (COLELLO, 2007, p. 91).

Dessa forma, um currículo que não coloca o letramento escolar como objetivo principal da formação de seus futuros professores de Português, não dá subsídios a estes de transformarem uma realidade tão lamentável e tão criticada como a que o Brasil apresenta em termos de letramento dos nossos alunos e apontada por inúmeros indicadores sociais como o INAF, o SAEB, o IDEB, a Prova Brasil, e por meio de várias pesquisas acadêmicas preocupadas com o ensino da língua materna.

## **Referências**

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos escolares**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2009 (no prelo).

BRASIL/CNE. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Brasília/DF: MEC/CNE, 2005. Disponível em <[www.mec.br](http://www.mec.br)>. Acesso em 25/09/07.

BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (ensino de primeira à quarta séries)**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_ & MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**. Londrina: 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1992.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, Lia & RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília/DF: INEP/UPF, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_ (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 9ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepções estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, V. 27, n. 96, out. 2006, p. 843-876. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2007.

MELLO, Guiomar Namó. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000, p. 98-110.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In: SCHOLZE, Lia & RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília/DF: INEP/UPF, 2007.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **A apropriação de gêneros textuais: um processo de letramento**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2005.



# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

Suzana Ferreira Paulino (Mestre, Universidade Federal de Pernambuco, [suzanafpenglish@yahoo.com.br](mailto:suzanafpenglish@yahoo.com.br))

**Resumo:** O ensino de língua inglesa baseado nos gêneros textuais compreende uma possibilidade de aprendizagem contextualizada. A importância desta análise reside no auxílio à compreensão da noção de gêneros textuais expressa pelos livros didáticos, considerando-se seu contexto de produção e circulação. Temos por objetivo investigar de que forma os gêneros textuais são explorados nos livros didáticos de língua inglesa. Investigamos as coleções New Ace (2006) e Connect (2006), observando como estas trabalham os gêneros textuais, identificando variedade e propostas de atividades para desenvolver a aprendizagem desta língua estrangeira. Este trabalho está baseado nos pressupostos teóricos dos gêneros textuais, do sócio-interacionismo e da competência comunicativa. Concluímos que os gêneros textuais não são trabalhados adequadamente nestas coleções de ensino e que os procedimentos aplicados não possibilitam o contato crítico, o reconhecimento e as práticas dos mesmos, pois não há espaço para a construção dos gêneros em inglês nas propostas dos livros didáticos analisados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais, Livros didáticos, Língua inglesa.

**ABSTRACT:** The textual genre based English language teaching comprehends a contextualized learning possibility. This research is worth to help the understanding of the textual genres notion showed in the textbooks, considering its production and use context. Our aim is to investigate how the textual genres are explored in the English textbooks. We analyzed the New Ace (2006) and Connect (2006) collections, observing how they work with the textual genres, identifying variety and suggested activities to develop this foreign language learning. This article is based on the theoretical basis of the textual genres the

communicative competence. We concluded that the textual genres are not properly approached in these English teaching collections and that the applied proceedings do not promote the critical contact, knowledge or practice because there is no space for the production of the suggested genres in this language in the analyzed textbooks.

**KEY-WORDS:** Textual Genres, Text Books, English Language.

## 1. Introdução

O ensino de língua inglesa baseado nos gêneros textuais compreende uma possibilidade de aprendizagem contextualizada. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, compreendemos a língua como atividade discursiva e sócio-historicamente constituída. A importância desta análise reside no auxílio à compreensão da noção de gêneros textuais expressa pelos livros didáticos, considerando-se seu contexto de produção e circulação.

Os gêneros textuais constituem-se em elementos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua, pois sua função sócio-comunicativa é um componente importante para o estabelecimento das relações sociais, interpessoais e com o mundo. Sendo eles os mediadores da ação comunicativa, a prática da língua inglesa através dos gêneros prepara os estudantes para terem contato consciente com os aspectos textuais que fazem a conexão do indivíduo com o mundo e com outros interlocutores. Portanto, no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa eles devem ser trabalhados de forma bem orientada, com atividades que proponham reflexão, entendimento e desenvolvimento das habilidades que levem os aprendizes a adquirirem a competência comunicativa. Os livros didáticos, ferramentas importantes que auxiliam o aprendizado, têm grande responsabilidade na construção do saber referente aos gêneros textuais a partir da abordagem e tratamento que propõem.

Temos por objetivo investigar de que forma os gêneros textuais são explorados nos livros didáticos de língua inglesa, uma das principais ferramentas utilizadas no processo de ensino aprendizagem da referida língua. Investigamos as coleções New Ace (2006) e Connect (2006), observando como estas trabalham os gêneros textuais, identificando variedade e propostas de atividades para desenvolver a aprendizagem desta língua estrangeira. Baseamos nossa pesquisa nos pressupostos teóricos dos gêneros textuais, do sócio-interacionismo e do comunicativismo.

## 2. Fundamentação Teórica

Os pressupostos teóricos sobre gêneros textuais, sócio-interacionismo e comunicativismo serviram-nos de base para o desenvolvimento desta pesquisa científica, ajudando-nos a compreender e analisar a presença e o tratamento dos gêneros nos livros didáticos de língua inglesa.

## 2.1. Gêneros textuais

A comunicação exige a seleção e o uso de textos adequados para a sua efetivação. É no cotidiano das comunidades que seus membros entram naturalmente em contato com esses referenciais textuais. A escola tem o papel de promover situações de aprendizagem, prática sistemática e uso dos gêneros textuais, e desenvolver nos alunos as habilidades que lhes permitirão interagir em sociedade. Os PCN's do Ensino Médio sugerem o trabalho com gêneros textuais para o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento da competência comunicativa.

O gênero textual responde às necessidades discursivas dos interlocutores num dado contexto de produção e de uso, portanto, a estabilidade relativa, capacidade de modificação e adaptação em diferentes situações de produção e recepção em um contexto enunciativo novo; e a capacidade de preservação de características específicas, possibilitando o seu reconhecimento e o uso dos gêneros textuais, estão relacionadas a essas condições (BAKHTIN 1997; MARCUSCHI, 2000; SCHNEUWLY, 2004).

Tais elementos são referenciais comunicativos que devem ser abordados no ensino da língua inglesa para aproximar os aprendizes, de forma consciente, aos processos textuais dos quais fazemos uso para atingirmos a competência comunicativa.

## 2.2. Competência Comunicativa e Sócio-interacionismo

Para Piaget, a aprendizagem se dá na busca da informação no mundo, na ação sobre ele e na construção do seu próprio conhecimento. Por outro lado, para Vygotsky, a linguagem é social e o conhecimento se constrói através de interações, da colaboração e do compartilhamento. O ensino de língua inglesa baseado nos pressupostos interculturais é respaldado pela abordagem sócio-interacionista e pela abordagem comunicativa. Para Vygotsky (2003), a linguagem é

social e o conhecimento se constrói através de interações, da colaboração e do compartilhamento.

A abordagem sócio-interacionista implica que é através da linguagem e da interação com outros mais capacitados que as crianças ampliam seus conhecimentos. A linguagem é entendida, aqui, como sendo um processo cognitivo, histórico e sócio-culturalmente marcado. Essa perspectiva embasa o processo de ensino aprendizagem apoiado pelo interculturalismo, por envolver vários processamentos cognitivos, incluindo as relações entre produção e compreensão de linguagem e conhecimentos culturais na comunicação.

A competência comunicativa compreende os conhecimentos lingüísticos aliados aos conhecimentos de mundo dos indivíduos. É papel da escola: oportunizar aos aprendizes a construção dos saberes que lhes possibilitam a atuação crítica na sociedade na qual se inserem, dentre elas comunicação, avaliação, socialização e síntese. Aos professores cabe a função de mediar o processo de ensino-aprendizagem e aos livros didáticos serem os instrumentos que conduzirão os aprendizes à percepção, compreensão, reflexão e produção de conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento de competências.

As referidas competências são adquiridas a partir de um trabalho planejado e contextualizado, baseado em atividades que relacionem a leitura, a compreensão e a produção textual às necessidades comunicativas dos educandos. Os gêneros textuais são os elementos pelos quais os indivíduos se comunicam e interagem na sociedade da qual fazem parte. Eles podem ser orais ou escritos e devem ser praticados e produzidos; suas estruturas, funções e usos devem ser conhecidos para orientar as relações comunicativas humanas. A escola produz gêneros textuais específicos para servir de subsídios para o processo de ensino-aprendizagem que servem de “instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 77), mas é do cotidiano que ela tira os gêneros primários e os transforma e trabalha. E os LDs são os instrumentos através dos quais esses gêneros são divulgados, apresentados ou provocados.

Para que isso ocorra, é necessária a construção de um ambiente cognitivo, motivador e comunicativo com situações semelhantes às vividas no dia a dia para que a aprendizagem se efetive e as competências comunicativas sejam desenvolvidas apoiadas pelos LDs de língua inglesa.

### 2.3.Livros didáticos

De acordo com Magda Soares (2003), o LD constitui-se num suporte para professores e alunos no processo pedagógico; é resultado de uma ação histórica e está presente em todas as situações de ensino. Segundo a referida autora o LD tem por objetivo apresentar uma proposta pedagógica de um conteúdo da disciplina à qual ele corresponde.

Ao longo da história, desde seu surgimento na Alemanha, em 1583, o livro didático (LD) sofreu várias transformações. A sua trajetória possibilitou a formação de seres pensantes, sobre isso Bittencourt (1993, p.346) afirma:

A história do livro didático forneceu-nos elementos para entender a continuidade de seu uso. Nele estão contidos o “conteúdo explícito” e o método de ensino, discursos que viabilizam uma prática na sala de aula, nas mais variadas circunstâncias educacionais”. (...) “ o livro didático tem sido um dos raros objetos culturais possíveis de veicular um conhecimento organizado e sistematizado” (...) “pode instigar a produção do conhecimento e, principalmente, a história do livro didático nos mostrou que pode sofrer mutações qualitativas.

Os livros podem ser classificados em duas grandes categorias: livros de leitura sequencial e obras de referência, de acordo com seu conteúdo. O LD é componente das obras de referência.

Na idade Média, devido à efervescência religiosa excessiva na Europa, o livro passou a ser considerado como um objeto de salvação. Foi nesse contexto que pareceram, nessa época, os textos didáticos destinados à formação dos religiosos.

Wander Soares (2002) informa que o LD surgiu como um complemento aos grandes livros clássicos. Era direcionado ao uso escolar e reforçava a aprendizagem baseada na memorização reproduzindo valores da sociedade, divulgando as ciências e a filosofia.

O LD, especificamente, constitui-se num elemento de referência para o processo de ensino-aprendizagem. Ele é um instrumento pedagógico que favorece o desenvolvimento intelectual e a formação sócio-política do educando, além de transferir os conhecimentos orais à linguagem escrita. Em algumas situações, o livro didático acaba se tornando única fonte e meio de informação para alunos e professores.

No estudo do texto escolar, apresentado como ocorre atualmente nos livros didáticos, não existe ou há pouco espaço para negociações do significado, pois os limites de atuação do leitor na construção dos sentidos são previamente planejados pelos professores e/ou pelos autores das coleções didáticas. Não há uma relação dialógica entre autor, texto e leitor. Esse fato constitui-se numa desvantagem em relação ao texto virtual, sobre o qual discorreremos mais adiante.

Esta ferramenta é concebida para um uso coletivo e tem objetivos e funções ligados à escola e ao ensino e, portanto, não pode ser substituído por um material que tem objetivos e funções diferentes das suas. Ele foi criado antes de serem estabelecidos programas e currículos mínimos, como instrumento para garantir a aquisição dos saberes escolares e da leitura, competências consideradas indispensáveis para a inclusão social das novas gerações, nas diversas áreas do conhecimento.

Os livros didáticos de língua inglesa são ferramentas utilizadas constantemente no processo de ensino-aprendizagem do referido idioma. Eles constituem-se em elementos essenciais, abalizados pela cultura escolar brasileira e pela prática dos professores de todos os níveis de ensino. Os autores de LDs de inglês têm observado a importância da utilização de gêneros textuais como forma de trabalho sócio-historicamente contextualizado, inserindo-os no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira tornando as práticas pedagógicas coerentes com as práticas comunicativas reais dos aprendizes. A presença dos gêneros textuais nesses materiais indica a preocupação com as necessidades comunicativas dos aprendizes, promovendo uma oportunidade de contextualização e relação das atividades escolares com a realidade social dos indivíduos envolvidos no processo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua estrangeira apresentam os aspectos específicos das habilidades comunicativas relacionados à produção escrita em língua estrangeira, ressaltando a importância de atentarmos para os contextos de produção e uso de outro idioma para comunicação, uma vez que cada língua possui diferentes organizações textuais. Decorre daí um grande entrave à produção escrita em língua inglesa por alunos brasileiros. O referido documento cita como outro fator que interfere negativamente na produção textual escrita o fato de tal interação não se realizar face a face, mas na ausência física do interlocutor, exigindo do autor uma redação clara e objetiva, evitando ambigüidades. Eles também alertam para a desigualdade de acesso à escrita no Brasil e as implicações de tal

fato para os alunos das séries finais do ensino fundamental, desconhecendo e irrelevando a função social desta modalidade na sociedade brasileira. Ignorando as relações entre os gêneros textuais, a sociedade e seus respectivos usos.

As atividades relacionadas à produção de textos escritos devem enfatizar as conexões existentes entre o conhecimento de mundo de cada aluno e os diversos modos de organizá-lo em textos para a comunicação contextualizada e coerente.

Deve-se compreender o espaço de produção histórica, social e cultural da linguagem. Entender também que os alunos possam conectar o conteúdo vivenciado e trabalhado aos objetivos da aprendizagem e que a situação de comunicação deve ser explícita e clara, atentando o autor do texto, qual a finalidade e para quem escreve.

Para auxiliar no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa, especificamente o desenvolvimento da habilidade escrita, a escolha de ferramentas apropriadas é essencial. Portanto, o livro didático de inglês constitui-se num material referencial para apoiar alunos e professores a alcançar a competência relacionada à capacidade de expressar-se em outro idioma através da modalidade escrita.

Os alunos devem ser estimulados a produzir gêneros textuais orais e escritos na escola de forma a associar a prática educacional à sua experiência diária, contextualizada em suas ações comunicativas e seu espaço sociocultural. Contudo, os objetivos de cada atividade devem ser enfatizados e esclarecidos. Essa prática deve ser fundamentada em orientações muito claras, exemplificadas, apresentando seus usos, funções e referências da estrutura formal e contextual. Isso se deve à importância de o aluno de língua inglesa produzir gêneros textuais orais e escritos, conhecendo sua forma de estruturação e o meio social em que os mesmos circulam, servindo à comunicação. Além disso, os aprendizes devem ser informados da necessidade e essencialidade de levar em consideração seus conhecimentos prévios, suas experiências de vida, e incentivados a aplicá-los em suas produções para enriquecer seu texto.

Os PCNs LE apresentam os seguintes critérios para avaliação das habilidades comunicativas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa:

- Demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas;

- Selecionar informações específicas do texto;
- Demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;
- Demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra;
- Demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social;
- Demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.

(BRASIL, p. 83)

### 3. Metodologia

Para a execução desta pesquisa procedemos aos seguintes passos metodológicos: foi realizada uma análise documental, na qual, inicialmente, efetuamos a seleção e a delimitação do *corpus*. Escolhemos as coleções didáticas para o ensino da Língua Inglesa New ACE, da editora Longman, e Connect, da Cambridge University Press, atendendo ao critério de serem bastante adotadas por escolas e professores de língua inglesa no Brasil, de acordo com pesquisa realizada e divulgada pela SBS.

A coleção New ACE é composta por quatro livros que se direcionam às séries finais do ensino fundamental. Assim como esta, a Connect também é composta por quatro livros voltados para as quatro séries finais do ensino fundamental. Analisamos todos os livros de cada coleção. Primeiro a New ACE e depois a Connect. Procuramos identificar a presença dos gêneros textuais como conhecimento a ser desenvolvido pelos aprendizes e investigar a abordagem proposta pelos autores dos referidos livros didáticos para o trabalho com este conteúdo. Os pressupostos teóricos que embasaram nossa pesquisa foram a Linguística Aplicada, a Competência Comunicativa, o Sócio-interacionismo e os Gêneros Textuais.

### 4. Análise dos dados

O processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira envolve aspectos que vão além da aprendizagem de estruturas lingüísticas. Ensinar um outro idioma é apresentar outras práticas sociais, costumes e comportamentos que representam o povo da língua estudada para que os aprendizes tenham um entendimento global desta e que reconheçam no outro um ser com identidade cultural. Os gêneros textuais atuam na comunicação humana como elementos

que vão disseminar os conceitos, as práticas, as escolhas, os comportamentos e tradições dos povos envolvidos no referido processo comunicativo. Portanto, eles são de suma importância para a aprendizagem da língua inglesa, pois fazem a intermediação entre as interações humanas e baseiam as relações dos indivíduos em sociedade.

Destacamos alguns gêneros textuais presentes nas coleções New ACE e Connect: carta pessoal, conversação, bilhete, lista, entrevista, cartão postal, nota fiscal, entrevista, journal, schedule, e-mail, newsletter, travel brochure, chat, menu, calendário, artigo, mapa, gráfico, entre outros. Os gêneros textuais encontrados estão distribuídos da forma apresentada na tabela abaixo:

#### A coleção New ACE

| Resultados da primeira coleção analisada | New ACE 1   | New ACE 2                                               | New ACE 3                                                         | New ACE 4                                                       |
|------------------------------------------|-------------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Gêneros textuais encontrados             | Conversação | Conversação, carta pessoal, bilhete, lista, nota fiscal | Conversação, carta pessoal, entrevista, journal, schedule, e-mail | Conversação, newsletter, journal, travel brochure, carta, lista |

Tabela representativa dos gêneros textuais presentes na coleção New ACE

#### A coleção Connect

| Resultados da segunda coleção analisada | Connect 1                                                              | Connect 2                                                                      | Connect 3                                                         | Connect 4                                             |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Gêneros textuais encontrados            | Conversação, calendário, agenda, home page, e-mail, pôster, comercial, | Conversação, e-mail, chat, menu de restaurante, gráfico, pesquisa, formulário, | Cartão postal, e-mail, conversação, mapa, diário, convite, lista, | Conversação, artigo, e-mail, pesquisa, cartão postal, |

|  |                                                                              |                                                                    |                                                         |                                                  |
|--|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
|  | carta pessoal,<br>cartão postal,<br>árvore<br>genealógica,<br>caça-palavras. | catálogo online,<br>artigo de site,<br>entrevista, carta<br>de fã. | pesquisa,<br>panfleto,<br>relatório, caça-<br>palavras. | carta pessoal,<br>caça-<br>palavras,<br>gráfico. |
|--|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|

Tabela representativa dos gêneros textuais presentes na coleção Connect

As tabelas nos revelam que os gêneros textuais da modalidade escrita são mais privilegiados, em detrimento dos que pertencem à oralidade. Um grande número de gêneros escritos foi encontrado, enquanto que os orais só figuraram através de uma única expressão, a conversação, ao longo de toda a coleção. Dessa forma, percebe-se o menor valor atribuído por autores de LDs de língua inglesa aos gêneros orais. Através da pesquisa empreendida nos referidos livros didáticos, observamos a existência de alguns gêneros textuais, distribuídos nas coleções. Contudo, estes não eram trabalhados adequadamente, pois figuravam apenas como ilustração e meio para o desenvolvimento e prática de aspectos gramaticais. Não identificamos a presença de quaisquer elementos que definissem os gêneros textuais apresentados, tampouco questionamentos para que os alunos descobrissem de que gênero se tratava. Tal descoberta poderia apenas ser observada através da inferência. Também não há orientações sobre as funções e os usos variados que cada um desses gêneros possui no processo comunicativo ou seus contextos de utilização.

A prática da produção do gênero textual é desconsiderada nas referidas coleções de livros didáticos de língua inglesa analisados, sendo solicitado aos alunos, nas produções escritas, apenas a realização de frases isoladas sobre quaisquer temas. Os modelos de gêneros abordados servem apenas de pré-texto para o trabalho de aspectos gramaticais. Tal afirmação é confirmada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, quando no referido documento há o trecho a seguir:

(...) os livros didáticos, em geral, não cumprem esse objetivo, pois os textos que neles se encontram são, na maioria das vezes, elaborados e/ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico, que na proposta destes parâmetros não é fim, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de Língua Estrangeira pelo envolvimento no discurso.

(BRASIL, PCNs LE, p. 92)

Os referidos livros didáticos focalizam a abordagem de decodificação da palavra escrita, privilegiando o conhecimento sistêmico em detrimento dos conhecimentos textuais e de mundo, por exemplo, desconsiderando a construção social, interacionista da comunicação. Por conseguinte, tal abordagem não fornece possibilidade de desenvolvimento de atitude crítica por parte dos alunos, pois não há a formação da consciência de que a produção escrita é um ato social que favorece a comunicação e a interação social que constitui o ser humano e permite a sua ação em sociedade.

Como propõe a competência comunicativa, é o uso coerente da língua, através do desempenho do falante, sabendo o que falar, a quem, quando e de que forma que o indivíduo demonstra sua capacidade. Ela interliga as noções lingüísticas, sócio-culturais, contextuais e de conhecimentos de mundo para que na interação desses aspectos o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural ocorra satisfatoriamente.

Hymes (1972) postula que o ensino de língua inglesa deve desenvolver um tipo de competência que vai além do conhecimento lingüístico, das noções estruturais do idioma e suas características, mas diz respeito à capacidade de o aluno comunicar-se com povos de outras sociedades e de diferentes referências de mundo. Para isso, os interlocutores utilizam-se de diversos gêneros textuais a fim de concretizarem seus objetivos comunicativos. Levando-se em consideração tal pressuposto, os livros didáticos analisados não promovem a competência comunicativa, uma vez que não dão a devida atenção ao trabalho com os gêneros textuais, discutindo suas formas e ,principalmente, seus usos e suas funções com vistas à concretização da comunicação na sociedade. Ainda, não estimulam a reflexão, tampouco a produção orientada de tais elementos como base para uma atuação crítica e consciente nas suas práticas interativas.

Entendemos que a prática de ensino baseada no desenvolvimento da competência intercultural deve ser incentivada e promovida por professores e escolas de idiomas, uma vez que ela é inerente à competência comunicativa do aluno e que resultará na construção de um cidadão crítico perante as constatações e investidas estrangeiras de monopólio e imposição de saberes e práticas socialmente convencionadas e estabelecidas de um povo para outro. Os livros didáticos têm papel importante nesse processo porque podem ser vetores de transformações e promotores de senso crítico através de sua abordagem, seus textos e suas atividades propostas para que os alunos desenvolvam conhecimentos lingüísticos, textuais e comunicativos.

Os livros didáticos, sendo ferramentas utilizadas para ajudar no desenvolvimento de conhecimentos que promovam a ampliação dos universos lingüístico e cultural do estudante, devem ter trabalhos adequados com relação aos gêneros textuais que envolvam os aprendizes ativamente na construção da aprendizagem e promova exposição, compreensão, prática e utilização dos gêneros presentes em sua proposta.

Dessa forma, esses estudantes terão o direito de desenvolver consciência de cidadão do mundo, saber comunicar-se e compreender as estruturas textuais e culturais da língua estudada.

### Considerações Finais

Concluimos, a partir dos dados analisados, que os livros de língua inglesa pesquisados não estão adequados para o trabalho com os gêneros textuais em uma proposta comunicativa. Os autores apresentam exemplos de diversos gêneros e propõem atividades de produção, permitindo o contato dos alunos com os mesmos. Contudo, a reflexão sobre os usos e funções sociais atribuídas a eles não é abordada. Dessa forma, a prática é descontextualizada e incoerente com uma proposta sócio-interacionista-comunicativa para o trabalho relacionado à língua inglesa.

Os alunos devem ser estimulados a ter contato com uma grande quantidade de gêneros textuais, suas estruturas, funções e usos nas mais diversas situações comunicativas da sociedade, entendendo que, dessa forma, durante o uso dos gêneros textuais a reflexão sobre esses aspectos estará presente, fornecendo-lhes subsídios para compreender nossa linguagem.

No processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa é imprescindível que os aprendizes saibam a importância dos gêneros textuais nas interações sociais, suas relações de comunicação, compreensão e relação entre os interlocutores. Tal afirmação é confirmada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, como podemos observar abaixo, num trecho extraído do referido documento oficial:

No ensino da produção escrita e oral é particularmente importante fazer com que o aluno se dê conta de como os três tipos de

conhecimento: de mundo, sistêmico e da organização textual estão articulados na construção do significado. O aluno precisa perceber o ato interacional envolvido na escrita e na fala, pois quem usa a linguagem o faz em relação a alguém, com um propósito determinado etc., ou seja, para agir no mundo social. Em suma, não escreve ou fala simplesmente para cumprir uma tarefa escolar, sem se dar conta de quem são os participantes envolvidos, seus propósitos etc.

(BRASIL, PCNs Língua Estrangeira , 1998, p.102)

Para finalizar, ressaltamos que no trabalho educacional de aprendizagem da língua inglesa, baseado nos gêneros textuais, deve ser enfatizada a interação social como forma de construção de significados referenciais de um grupo, que os aprendizes sejam ativos neste processo, focalizando a construção de sentido e a adequação textual às suas necessidades comunicativas. O aprendiz deve ser visto como ser discursivamente constituído, não apenas um reprodutor passivo de elementos gramaticais.

#### Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. Letramento e Gêneros Textuais [In] *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953], p. 277-326.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 1993. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutorado, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: reflexões sobre o ensino de produção de texto no ensino médio. In: C. BUNZEN & M. MENDONÇA (orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHARTIER, Roger. 1999. *A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado.

\_\_\_\_\_. 2002. *Os Desafios da Escrita*. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. Editora UNESP. São Paulo.

*Dicionário Aurélio Eletrônico - Século XXI*. Versão 3.0. Novembro de 1999.

Enciclopédia e Dicionário Ilustrado Koogan/Houaiss. Rio de Janeiro: Delta, 1995.

DIXON-KRAUSS, Lisbeth. 1996. *Vygotsky in the classroom: mediated literacy instruction and assessment*. London: Longman.

HYMES, D. 1972. On Communicative Competence. In: J. B. Pride y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Penguin.

KOCH, Ingedore V. 1997. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto.

MACHADO, Arlindo. 1994. O fim do Livro? Estudos Avançados. Vol.8 no. 21 São Paulo, Mai/Ago. MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife, UFPE (mimeografado), 2000.

MARCUSCHI, Beth & CAVALCANTE, Marianne. 2005. Atividades de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: M.G. Costa Val & B. Marcuschi (orgs.) *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte, CEAL/AUTÊNTICA, p. 237-260.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. [In] *Gêneros Textuais e Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro. Ed. Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. 2007. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: \_\_\_\_\_. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Coleção Dispersos. São Paulo, Lucerna.

\_\_\_\_\_. 2001. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 46-59.

\_\_\_\_\_; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). 2004. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.

MARTIN, Henry-Jean & FEBVRE, Lucien. *O aparecimento do livro*. São Paulo, Hucitec/Ed.Unesp, 1992.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In: C.F. SANTOS & M. MENDONÇA (orgs.), *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: MEC-CEEL/Autêntica, 2005, p. 37-56.

PRESCHER, Elisabeth.; AMOS, Eduardo. 2002. *New Ace 1*. Longman, Pearson Education.

\_\_\_\_\_. 2002. *New Ace 2*. Longman, Pearson Education.

\_\_\_\_\_. 2002. *New Ace 3*. Longman, Pearson Education.

\_\_\_\_\_. 2002. *New Ace 4*. Longman, Pearson Education.

RICHARDS, Jack C.; BARBISAN, Carlos. 2006. *Connect 1*. Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_. 2006. *Connect 2*. Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_. 2006. *Connect 3*. Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_. 2006. *Connect 4*. Cambridge University Press.

SANTAELLA, Lúcia. 2004. *Navegar no Ciberespaço: O Perfil Cognitivo do Leitor Imersivo*.

SARTORI PEREIRA, Cassiane Leonor. *Os Aspectos Culturais do Livro Didático de inglês como Língua Estrangeira e os Parâmetros Curriculares Nacionais: convergências ou divergências?* Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. Dissertação de mestrado. Defendida em 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: B. SCHNEUWLY & J. DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

\_\_\_\_\_ & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: B. SCHNEUWLY & J. DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SOARES, Magda. Livro Didático: Contra ou A Favor? Disponível em: [www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/artigo](http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/artigo) .

SOARES, Wander. 2002. *O Livro Didático e a Educação*. Disponível em: [www.abrelivros.org.br](http://www.abrelivros.org.br)

\_\_\_\_\_. 2003. *A tecnologia, o livro e a leitura*. Disponível em: [www.abrelivros.org.br](http://www.abrelivros.org.br). Pesquisado em 15/03/09.

[www.escriitoriodolivro.org.br](http://www.escriitoriodolivro.org.br). Pesquisado em 15/03/09.

WALKER, Emery. *Imprimindo Belos Livros: Alguns Princípios*. Tradução de Bárbara Leal, 2000. Disponível em [www.escriitoriodolivro.org.br](http://www.escriitoriodolivro.org.br). Acesso em 13/05/09.

[www.pnld.org.br](http://www.pnld.org.br). Pesquisado em 27/03/09.



## **A ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS E A PRÁTICA PROFISSIONAL: O CASO DO CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSOR EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Adair Bonini

Doutor em Linguística, Universidade do Sul de Santa Catarina,  
adbonini@yahoo.com.br

Várias abordagens têm sido utilizadas na análise da linguagem em situação de trabalho, dentre elas, a ergológica (LACOSTE, 1998; NOUROUDINE, 2002), a sociolinguística interacional (DREW; HERITAGE, 1992), e a de gêneros textuais (BAZERMAN; PARADIS, 1991). Neste artigo, me atendo a essa última abordagem, discuto os motivos e os métodos de análise dos gêneros profissionais. Procuo me centrar em especial no que, mais recentemente, se tem denominado análise crítica de gêneros (MOTTA, ROTH, 2008). Como parte da reflexão teórica empreendida, realizo também uma análise inicial dos gêneros envolvidos na prática social dos concursos públicos para docente em universidades brasileiras. Esses concursos tanto põem em cena um problema da relação entre linguagem e trabalho, quanto se revelam um excelente exemplo para se demonstrar uma análise crítica de gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero textual; prática profissional; análise crítica; seleção de pessoal; concurso público.

**ABSTRACT:** Several approaches have been applied to the analysis of language at work, among them, the ergologic (LACOSTE, 1998; NOUROUDINE, 2002), the interactional-sociolinguistic (DREW, HERITAGE, 1992), and the genre based one (Bazerman; PARADIS, 1991). At this article, focusing on the latter approach, I discuss the reasons and methods for analyzing the professional genres. Particularly I center my attention to the approach which, more recently, has been called the critical genre analysis (MOTTA, ROTH, 2008). As part of the theoretical reflection undertaken, I also perform an introductory analysis of genres involved in the social practice of contests for professor positions at Brazilian universities. These competitions not only exemplify a kind of troublesome language-work relationship, as they reveal themselves as an excellent example to demonstrate a critical genre analysis.

**KEYWORDS:** genre; professional practice; critical analysis; employee selection; public contest.

## 1. Introdução

“Linguagem e trabalho” é já um campo de estudos reconhecido dentro da área maior que perfaz a Linguística Aplicada. Busca-se, nessas pesquisas, determinar o modo como a linguagem participa da realização das tarefas profissionais, criando ambientes, identidades, relações sociais, etc. Trata-se de um campo que pode ser abordado de inúmeras perspectivas, sendo uma delas a análise de gênero.

Neste trabalho, procuro tecer reflexões quando à contribuição da análise de gêneros ao estudo da relação entre linguagem e trabalho. A discussão aqui desenvolvida vai, mais especificamente, no sentido de se pensar uma perspectiva particular da análise de gêneros, a vertente crítica.

Para demonstrar a perspectiva crítica no estudo do gênero em situação de trabalho, relato dados iniciais de um estudo sobre o concurso público para professor nas universidades federais brasileiras.

## 2. Gênero e práticas profissionais

Dentre as várias perspectivas postas em funcionamento nas discussões sobre linguagem e trabalho, podem-se citar:

- a) a sociolinguística interacional (DREW; HERITAGE, 1992), que procura descrever os eventos de fala a partir, por exemplo, da teoria dos *footings* (GOFFMAN, 1979), havendo também trabalhos que incorporam uma perspectiva discursiva crítica (OSTERMAN; SOUZA, 2009; HALL; SLEMBROUCK; SARANGI, 2006);
- b) a ergológica (LACOSTE, 1998; NOUROUDINE, 2002), que procura identificar as condições nas quais os problemas do trabalho podem ser tratados de forma mais eficaz;
- c) a abordagem discursiva crítica (GEE, J. P.; HULL, G.; LANKSHEAR, 1996), que se atem às representações e práticas que constituem o trabalho, e que tem considerado ultimamente de modo central as questões relacionadas à globalização; e
- d) a abordagem de gêneros textuais (BAZERMAN; PARADIS, 1991; BHATIA, 1993) que busca determinar o papel dos textos na constituição das práticas profissionais, a exemplo do trabalho de DEVITT (1991).

A análise de gêneros profissionais não difere sobremaneira de outras formas da análise de gêneros (das esferas artística, escolar, etc.). Mas existem elementos específicos da discussão sobre linguagem e trabalho que precisam ser considerados, a exemplo da distinção “prática versus prescrição de prática”, que encontra uma de suas melhores elaborações nas distinções desenvolvidas por Naroudine (2002) e Lacoste (1998), a partir de Johnson e Kaplan (1979), entre linguagem *sobre* o trabalho (as prescrições), *como* trabalho (intrínseca à própria prática profissional), e *no* trabalho (circunstante).

No que tange ao estudo do gênero em situações de trabalho, penso que se possa considerar a existência de três abordagens:

- a) a análise de gênero (gênero + componentes genéricos), na qual se faz a descrição de aspectos relativos à textualização do gênero, o que pode envolver formas de leitura e produção, organização textual, relações entre gêneros (em sistemas, por exemplo);
- b) a análise crítica de gênero (gênero → discurso), na qual o gênero e seus componentes constituintes são estudados como parte das discussões em torno de um problema social (racismo, xenofobia, assimetria de poder, etc.) (cf.: MOTTA-ROTH, 2008; BHATIA, 2004); e
- c) Análise crítica de discurso (discurso → gênero), na qual determinados problemas sociais são estudados do ponto de vista das representações discursivas e relações sociais, tendo o gênero ou os componentes genéricos como contextualizadores.

Em um trabalho anterior (BONINI, 2009), apresentei um quadro conceitual [fig. 1], no qual essas dimensões do estudo dos gêneros podem ser visualizadas. Se considerada em uma perspectiva ascendente (a partir dos processos de leitura, produção e textualização dos gêneros, bem como das relações entre gêneros), essa figura mostra a análise de gênero; se considerada, descendente (tendo como ponto de partida a estrutura social e a representação das identidades e das relações sociais), mostra a análise do discurso.

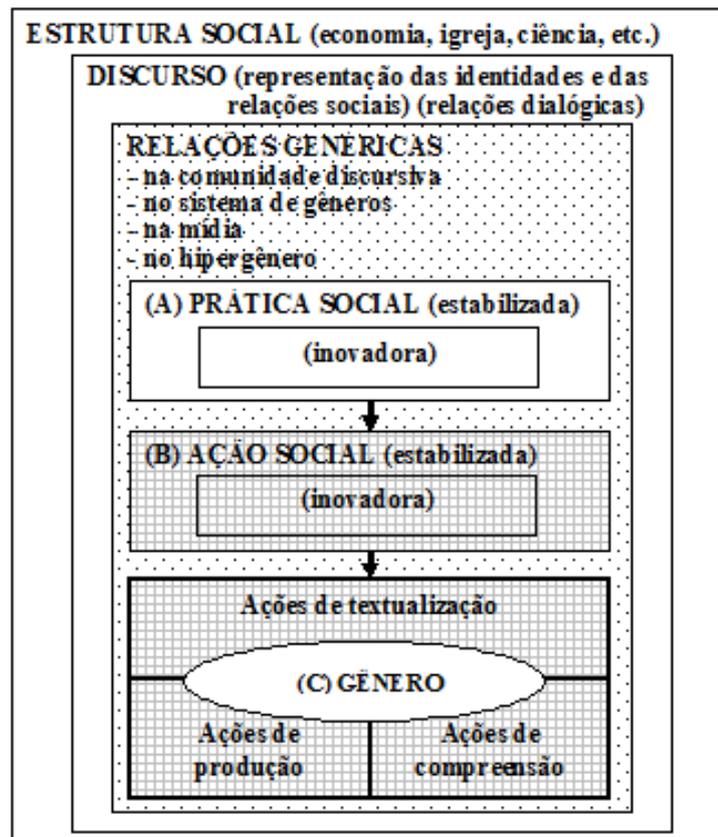


Figura 1: planos da análise de gêneros e da análise de discurso (BONINI, 2009).

Os mundos da pesquisa em gênero e discurso vêm se aproximando nos últimos anos e, como afirma Motta-Roth (2008): “[...] se o pensamento sociológico ou sócio-histórico representado por Fairclough vem se sedimentando nas discussões sobre gêneros textuais ou discursivos, o inverso também é verdadeiro”. A análise crítica de gêneros (doravante ACG) compartilha da concepção de Fairclough (2003) de que a análise de linguagem pode (e deve) ocorrer com um ato social, como uma forma de participar da discussão e da resolução dos problemas sociais. Desse modo, a ACG ocupa um lugar intermediário na figura 1, entre o estudo centrado no gênero e o centrado no discurso.

Em termos metodológicos, a pesquisa na ACG tem a identificação e a delimitação do objeto impulsionadas pelo levantamento e caracterização de problemas sociais. Em uma fase seguinte, para demonstrar a participação do gênero na prática que se está problematizando, o pesquisador pode *recortar* o objeto (nesse caso o/s gênero/s) quanto a sua forma de produção, compreensão e textualização, bem como quanto às relações intergênero no plano do próprio gênero (compondo unidades de interação maiores - hipergêneros), no plano da mídia, do sistema de gêneros, e da comunidade discursiva.

A análise de gêneros, assim como a análise do discurso, apresenta uma determinação e operacionalização de procedimentos conforme as necessidades do objeto e as contingências do ambiente da pesquisa. Pode-se falar, desse modo, em uma “entrada nos dados”.

Em termos da ACG em ambiente profissional, é preciso considerar que já há toda uma discussão quanto à relação linguagem/trabalho realizada em inúmeros estudos sobre orientações teóricas diversas, o que demanda algum esforço por parte do pesquisador (de elaboração intelectual, inclusive) para dominar minimamente o campo.

### **3. O concurso público para docente nas universidades brasileiras**

O concurso público como um objeto de pesquisa começa a chamar a atenção da comunidade acadêmica. Em uma busca no banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), encontrei 144 trabalhos catalogados com essa palavra-chave, sendo que, desses, cinco são provenientes dos estudos da linguagem (SEGAFREDO, 2003; BELTRÃO, 2006; BARBOSA, 2008; FERREIRA, 2008; MARTINHO, 2008). Embora nenhum desses estudos contemple questões profissionais relacionadas ao gênero textual e ao discurso, os materiais e práticas relacionados aos concursos públicos têm sido utilizados para se observar, por exemplo, quais são as práticas e a identidade profissional pressupostas por esses materiais e, portanto, pelos que detêm o poder de decisão (SILVA, 2008).

Os concursos públicos para docentes no ensino superior se revelam um problema profissional e de linguagem de relevância considerável, uma vez que eles se mostram ambíguos, havendo, por um lado, muitas acusações de favorecimento, parcialidade e subjetividade excessiva e, por outro, a crença de que eles de fato medem o conhecimento dos avaliados. Os problemas de uma avaliação enviesada vão além de um comprometimento ético, pois há um dano:

- a) pessoal, à medida que o candidato por ter sua face profissional arranhada, sua auto-imagem abalada, e o andamento de sua carreira comprometido; e

- b) social, uma vez que, em muitos casos, o profissional aprovado é alçado a uma posição de poder em relação a muitos órgãos e instâncias sociais. A aprovação de um professor em uma grande universidade federal tem impacto direto em muitas outras universidades, fundações, e instituições, pois essas universidades federais, em geral, estão à frente da proposição e gestão de políticas públicas em muitos setores da sociedade. É de relevância social, portanto, o levantamento e a avaliação do perfil profissional pressuposto por esses concursos: quais são as representações correntes sobre a natureza e a função social do conhecimento e sobre as práticas que compõem o papel do professor universitário.

Se um problema é a confiabilidade controversa dos concursos públicos para docentes em universidades públicas, a outra é a evidente relação assimétrica de poder existente entre avaliadores e avaliados. Aos primeiros cabe o papel de propor, implementar, avaliar e reformular, as regras, as práticas e o gêneros envolvidos nesse tipo de ritual de iniciação. Aos avaliados, contudo, cabe apenas o papel de se submeter ao ritual proposto, havendo, como única forma de contestação, os recursos garantidos por lei. A condição subjetiva na qual o candidato é encerrado, entretanto, o fragiliza sobremaneira para que ele possa manifestar seu descontentamento publica e/ou legalmente. Além da chance de sua reclamação ser qualificada como um ato de despeito, ela ainda pode colocar em risco o equilíbrio de uma série de relações profissionais.

Para uma avaliação da organização dos concursos em universidades públicas federais brasileiras, realizei um levantamento de editais e normas de concurso em dez dessas universidades, as duas maiores de cada região, de estados distintos. Para determinar o nível de desenvolvimento das universidades, foi considerado o número de programas de pós-graduação que cada uma detém. As universidades pesquisadas são: UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina (Sul); UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro (Sudeste); UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UNB - Universidade de Brasília (Centro-oeste); UFC - Universidade Federal do Ceará, UFPE - Universidade Federal de Pernambuco (Nordeste); UFAM - Universidade Federal da Amazônia, UFPA - Universidade Federal do Pará (Norte). Essa lista é representativa de todas as regiões do Brasil, mas não significa que essas sejam as maiores universidades do país, uma vez que há disparidade entre as regiões. Além disso, na região Centro-oeste, optei por incluir a UFMS, ao invés da Universidade Federal de Goiás, pois considerei, “para fins dessa pesquisa”, o Distrito Federal e Goiás como compondo territorialmente o mesmo estado.

Todos os editais coletados são para o cargo de professor adjunto. Nas universidades federais, existem três classes: auxiliar (para a qual se cobra a pós-graduação lato senso – especialização), assistente (para a qual se exige o título de mestre), adjunto (título de doutor), titular (também, o título de doutor).

Procurei observar, nos editais e resoluções coletados, o modo como a prática do concurso para professor está organizada: quais gêneros tomam parte. Procurei observar também que representação de professor está subjacente à prática do concurso (o que a organização da prática mostra sobre esse aspecto) e que tipo de relação de poder se estabelece entre avaliadores e candidatos a vagas. Os resultados aqui aportados são ainda bastante iniciais, de modo que contemplam apenas uma pequena parte do corpus estudado.

Conforme se pôde observar no material coletado, os concursos são instaurados com base em três tipos de documentos: a) a legislação geral da união (lei, decreto, portaria normativa), b) a legislação local (resoluções da administração das universidades), e c) as ações administrativas (portaria de autorização de concurso, portaria de distribuição das vagas, edital de abertura de inscrição, etc.). Na base de como a legislação geral é interpretada e implementada, surgem dois padrões de organização das normas: as universidades que apresentam legislação própria (UFRGS, UFSC, UFMG, UFRJ, UFMS, UFC, UFAM) e as que se baseiam apenas nas normas gerais (UNB, UFPE, UFPA), deixando os ajustes específicos para cada situação de ocorrência, mediante a textualização do edital de abertura de inscrições. Pode-se observar ainda que essas universidades analisadas adotam três graus liberdade na formatação dos concursos:

- a) mínimo, quando a prática é pensada como uniforme para todos os departamentos, o que implica em uma modificação lenta, mediante debates e alteração das resoluções internas (UFRGS, UFSC, UFMG, UFRJ, UFMS, UFC, UFAM),
- b) médio, quando a variação na prática está sujeita à elaboração do edital, o que envolve pelo menos uma negociação interdepartamental (UNB, UFPE); e
- c) máximo, quando a variação na prática está aberta a decisão de cada departamento, o que ocorre na UFPA, pois a determinação de especificidades (como quais e quantas provas e como serão avaliadas) é da competência de cada departamento, que tem a incumbência de formular os planos dos concursos que lhe dizem respeito (UFPA). O plano de concurso, nesse caso, é um gênero complementar ao edital de abertura de inscrições.

De modo geral, considerando-se todo o material analisado, os concursos das universidades federais perfazem um sistema de gêneros geral [fig. 2], que vai desde a regulamentação dos concursos, passando pela a autorização da vaga, até a contratação do profissional classificado.

|                               |                                                                                                                                                      |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0) Prescrição da prática      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei</li> <li>• Decreto</li> <li>• Portaria normativa</li> <li>• Resolução</li> </ul>                        |
| 1) Sinalização da necessidade | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedido de autorização de vaga</li> <li>• ...</li> </ul>                                                     |
| 2) Autorização                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Portaria de autorização de concurso</li> <li>• Portaria de distribuição das vagas</li> <li>• ...</li> </ul> |
| 3) Abertura do concurso       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Edital de abertura de inscrição</li> <li>• Etc.</li> </ul>                                                  |
| 4) Inscrição                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulário de inscrição</li> <li>• ...</li> </ul>                                                           |
| <b>5) Concurso</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Prova escrita</b></li> <li>• <b>Aula simulada</b></li> <li>• ...</li> </ul>                              |

|                          |                               |
|--------------------------|-------------------------------|
| 6) Ações de contestação  | • Recurso                     |
|                          | • ...                         |
| 7) Implementação da vaga | • Atestado de sanidade mental |
|                          | • ...                         |

Figura 2 – Práticas e gêneros que contextualizam o concurso.

Nas dez universidades, há uma grande variação no conjunto de provas a que são submetidos os candidatos [Fig. 3]. A configuração da prática, contudo, é, em geral, diferente para os diversos níveis da carreira docente, de modo que o concurso não implica todas as provas arroladas na figura 3 para cada universidade. Além disso, a prova prática é comumente aplicada apenas nas áreas técnicas. Observando-se a variação e o que é mais ocorrente, pode-se identificar aí um padrão de organização dos concursos para professor nessas universidades. As provas de títulos e didática ocorrem para todos os níveis da carreira, sendo, ao que indica esse corpus, provas universais para o ritual de ingresso nas universidades federais. Além dessas duas provas, pode ocorrer uma ou mais das demais provas constantes da figura 3, perfazendo-se o seguinte modelo geral: prova didática+prova de títulos+outra(s) prova(s).

|                                | U<br>F<br>R<br>G<br>S | U<br>F<br>S<br>C | U<br>F<br>M<br>G | U<br>F<br>R<br>J | U<br>F<br>M<br>S | U<br>N<br>B | U<br>F<br>C | U<br>F<br>P<br>E | U<br>F<br>A<br>M | U<br>F<br>P<br>A |
|--------------------------------|-----------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------|-------------|------------------|------------------|------------------|
| Didática                       | X                     | X                | X                | X                | X                | X           | X           | X                | X                | X                |
| Títulos                        | X                     | X                | X                | X                | X                | X           | X           | X                | X                | X                |
| Escrita sem leitura pública    |                       | X                | X                |                  | X                | X           |             | X                | X                | X                |
| Prática                        | X                     | X                | X                | X                |                  |             | X           |                  |                  | X                |
| Escrita com leitura pública    | X                     |                  |                  | X                |                  |             | X           |                  |                  |                  |
| Defesa de memorial             |                       |                  | X                | X                | X                |             |             |                  |                  | X                |
| Apresentação de seminário      |                       |                  | X                |                  |                  |             | X           |                  |                  |                  |
| Apresentação de conferência    |                       |                  |                  | X                |                  |             |             |                  |                  |                  |
| Defesa da produção intelectual | X                     |                  |                  |                  |                  |             |             |                  |                  |                  |
| Defesa de projeto de pesquisa  |                       |                  |                  |                  |                  |             | X           |                  |                  |                  |
| Defesa de tese                 |                       |                  | X                |                  |                  |             |             |                  |                  |                  |
| Defesa de trabalho escrito     |                       | X                |                  |                  |                  |             |             |                  |                  |                  |
| Entrevista                     |                       |                  |                  |                  |                  |             |             |                  |                  | X                |
| Oral de defesa de conhecimento |                       |                  |                  |                  |                  | X           |             |                  |                  |                  |

Figura 3 – Provas que compõem os concursos nas universidades analisadas.

Embora a prova de títulos apareça como universal, ela não é valorizada, havendo uma ênfase na prova didática. Essa ênfase é perceptível pela variação nos pesos das provas. Apenas uma universidade (a UFPE) privilegia a prova de títulos, ainda assim, com uma sub-regra que abre pelo menos a possibilidade de a prova didática valer tanto quando a de títulos. O texto do edital 34/2009 diz o seguinte:

4.3 O julgamento dos **títulos** para professor Adjunto terá **peso 4** (quatro).

**4.4 As provas escrita e didática serão definidas e terão seus pesos distribuídos de acordo com a área do concurso**, sendo estas informações complementares e programas específicos de cada área divulgados no Boletim Oficial da UFPE e disponibilizados na página eletrônica da PROACAD ([www.proacad.ufpe.br](http://www.proacad.ufpe.br)), a partir da data de publicação deste Edital. (grifos meus)

No todo das universidades analisadas, fica evidente a ênfase na prova didática, sendo um dos exemplos mais marcantes, o trecho sobre os pesos das provas que consta na resolução 37/2008, baixada pela reitoria da UFMS. O texto assim se pronuncia:

Art. 22. As provas do Concurso Público para as Classes de Professor Auxiliar, Assistente e Adjunto serão:

I - Escrita, com peso três;

II - **Didática**, com peso **quatro**;

III - **Títulos**, com peso **um**.

Art. 23. As provas do Concurso Público para a Classe de Professor Titular serão:

I - **Didática**, com peso **quatro**;

II - Defesa do Memorial Curricular, com peso três;

III - **Títulos**, com peso **um**. (grifos meus)

Pode-se notar nesse trecho que há uma gradação na qual a prova de títulos se configura com a menos importante, e portanto a menos útil, para se determinar o professor a ser contratado por essa universidade.

Creio que se possa, nesse ponto da exposição, pela ênfase conferida à prova didática, pelo menos firmar a hipótese de que a representação de professor mais adequado para as universidades federais privilegia centralmente a capacidade da oratória em detrimento do conhecimento e da elaboração intelectual. Esse tipo de definição da identidade e do papel do professor talvez tenha relação, como hipótese alternativa, com o discurso escolástico que fundou as universidades no final da idade média.

Contribui também para a emergência dessa hipótese, o fato de ser muito comum, na configuração dos concursos, quanto à quantidade e aos tipos das provas, a ocorrência de mais de uma prova de exposição oral, todas elas alçadas a um patamar mais alto de apreciação em comparação com a de títulos. A habilidade oral se sobrepõe ao conjunto das atividades desenvolvidas e, portanto, à história daquele pesquisador.

Soa contraditório que a prova de títulos seja a menos valorizada, uma vez que se está fazendo a seleção de um cientista. Além de ser a prova mais objetiva, é a que permite verificar a dedicação, o reconhecimento dos pares e mesmo social ao seu trabalho, o conjunto de contatos na academia, etc.

Vários índices presentes nessa documentação permitem também que se verifique aí uma relação de poder bastante assimétrica entre avaliadores e avaliados. O número aparentemente excessivo de provas, muitas delas cuidando de avaliar a mesma capacidade, é um desses índices. Quanto maior a complexidade conferida à prática e maior o nível de dificuldade criado, maior será o efeito de valorização da posição a que se ascende ao passar por ela. O avaliado, nessa situação de concurso público, é o que está fora, o que vale menos e que, portanto, precisa se submeter. O grau de submissão exigido, muitas vezes excessivo, confere a justa medida da assimetria construída nessa situação. Um exemplo flagrante de

como essa relação ocorre pode ser visto, novamente, na resolução 37/2008 da UFMS. Segundo consta no texto:

Art. 35. A Prova Didática consistirá na apresentação de uma aula, sobre o tema sorteado, com duração mínima de quarenta e máxima de cinquenta minutos.

[...]

§ 2º O candidato será eliminado se o tempo da sua Prova Didática for inferior ao mínimo exigido.

§ 3º O candidato será penalizado em três pontos por minuto excedente no tempo da sua Prova Didática na nota de cada membro da banca examinadora.

§ 4º O candidato será interrompido ao alcançar sessenta minutos de apresentação. (grifos meus)

Nesse trecho é especialmente interessante o rigor da “penalização” em três pontos por minuto excedido no tempo. Esse rigor se completa pelo segundo limite que é imposto ao candidato de poder exceder o tempo fixado em, no máximo, dez minutos. Certamente, esse nível de exigência com que os gêneros e práticas do concurso são constituídos sedimenta um discurso sobre o que é ser servidor público, o que é ser professor de uma universidade pública, o que é ser um cientista.

#### 4. Considerações finais

O estudo aqui relatado ainda se encontra em sua fase embrionária. Os dados levantados até o momento, contudo, já permitem esboçar de forma bem clara uma hipótese sobre a representação de professor pressuposta pelos concursos públicos. Os documentos que constituem o concurso também permitem verificar, pelo modo como os gêneros são conduzidos nessa prática, a assimetria de poder existente entre avaliador e avaliado, e tecer hipóteses quanto ao que significa essa assimétrica em termos dos discursos que regem a prática do concurso público.

Por último, pode-se observar, mesmo em uma pesquisa inicial, que o estudo dos gêneros pode contribuir para se entender os discursos, as identidades pressupostas e as relações estabelecidas em determinado meio social, revelando-se uma ferramenta para a reflexão sobre determinados problemas sociais.

#### Referências

- BARBOSA, F. G. **Compreensão leitora em concurso público**. 1v. 117p. Mestrado (Dissertação em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: \_\_\_\_\_; MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.
- \_\_\_\_\_; PARADIS, J. (Eds.). **Textual dynamics of the professions: historical and contemporary studies of writing in Professional communities**. Madison, USA: University of Wisconsin Press, 1991.

- BELTRÃO, C. F. **Ensino de Língua Portuguesa**: por uma educação linguística. 1v. 79p. Mestrado (Dissertação em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London; New York: Continuum, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Analysing genre**: language use in professional settings. New York: Longman, 1993.
- BLYLER, N. R. Taking a political turn: the critical perspective and research in Professional communication. In: JOHNSON-EILOLA, J.; SELBER, S. A. (Eds.). **Central works in technical communication**. New York: Oxford University Press, 2004.
- BONINI, A. Suporte, mídia e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. 2009. (Mímeo)
- DREW, P.; HERITAGE, J. (Eds.). **Talk at work**: interaction in institutional settings. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1992.
- DEVITT, A. J. Intertextuality in Tax Accounting: Generic, Referential, and Functional. In: BAZERMAN, C.; PARADIS, J. (Eds.). **Textual dynamics of the professions**: historical and contemporary studies of writing in Professional communities. Madison, USA: University of Wisconsin Press, 1991.
- FERREIRA, D. C. N. **Aula de português no ensino médio**: o processo de institucionalização de objetos gramaticais no trabalho docente. 1v. 147p. Mestrado (Dissertação em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, 2008.
- FONSECA, Â. M. F. **Profissional bibliotecário**: perfil exigido pelos concursos públicos nacionais. 1v. 160p. Mestrado (Dissertação em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, 2007.
- GEE, J. P.; HULL, G.; LANKSHEAR, C. **The new work order**: behind the language of the new capitalism. Boulder, USA: Westview, 1996.
- GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. Porto Alegre: Editora AGE, 1998 [1979].
- HALL, C.; SLEMBROUCK, S.; SARANGI, S. **Language practices in social work**: categorisation and accountability in child welfare. London: Routledge, 2006.
- JOHNSON, J. G.; KAPLAN, C. D. Talk-in-the-work: aspects of the social organization of work in a computer center. **Sociolinguistic Newsletter**, v. 10, n. 2, 1979.
- LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. In: DUARTE, F; FEITOSA, V. (Orgs.). **Linguagem & Trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.
- MARTINO, A. S. **Coerência e coesão na interpretação de textos em provas de concursos públicos**. 1v. 178p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. D.E.L.T.A., v. 24, p. 341-383, 2008.
- NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.
- OSTERMANN, A. C.; SOUZA, J. Contribuições da Análise da Conversa para os estudos sobre o cuidado em saúde: reflexões a partir das atribuições feitas por pacientes. **Cadernos de Saúde Pública** (FIOCRUZ), v. 25, n. 7, p. 1521-1533, 2009.

- SEGANFREDO, E. **Da análise de questões sobre concordância em provas de concursos públicos a uma reflexão sobre normativismo e política linguística no Brasil**. 1v. 258p. Mestrado (Dissertação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- SILVA, S. B. B. A seleção do professor de português e suas relações com o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 2, p. 229-263, 2008.
- SWALES, J. M. **Other floors, other voices**: a textography of a small university building. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1998.

## A análise da organização retórica no gênero portal educacional de língua inglesa

Flávia Medianeira de Oliveira- Doutor/Universidade de Cruz Alta (olivafm@gmail.com)

**Resumo:** Neste artigo, propomo-nos a investigar e analisar a função e a organização retórica do gênero digital portal educacional. Para isso, selecionamos 15 portais educacionais, que disponibilizassem atividades pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Como referencial teórico e metodológico, utilizamos a teoria de Análise de Gêneros (SWALES, 1990; BHATIA, 1993) e as pesquisas prévias sobre o gênero portal educacional (IAHN, 2001; DORFMAN, 2002; NUNES e SANTOS, 2006; BOTTENTUIT e COUTINHO, 2008). Nosso estudo revelou que os portais são constituídos por cinco movimentos retóricos obrigatórios e oito opcionais. Esses movimentos operacionalizam a principal função dos portais: disponibilizar atividades pedagógicas e sugestões metodológicas para o ensino e a aprendizagem de línguas.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero, organização retórica, portal educacional.

### ABSTRACT

In this article we investigate and analyze the function and rhetorical organization of the new discursive genre educational portal. It was selected 15 educational portals which display pedagogical activities for English Teaching and Learning. We analyze this genre based on the New Rhetoric theory (SWALES, 1990; BHATIA, 1993) and previous researches about educational portals (IAHN, 2001; DORFMAN, 2002; NUNES e SANTOS, 2006; BOTTENTUIT and COUTINHO, 2008). We concluded that the portals present five rhetorical moves and eight optional moves. These moves represent the main function of this genre: to display pedagogical activities and methodological suggestions related to the English Teaching and Learning.

**KEYWORDS:** genre, rhetorical organization, educational portal.

### 1. Introdução

A intensificação das tecnologias de informação e comunicação (doravante TIC) tem propiciado o surgimento de novos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002; HUCKIN, 2007), os chamados gêneros digitais, tais como *e-mail*, *MSN*, *chat*, fórum de discussão, videoconferência, *blog*, *fotoblog*, *Orkut*, dentre outros.

Entre esses gêneros digitais, surgem os portais, que se constituem basicamente, em repositórios e distribuidores de diferentes informações para diversos grupos sociais. Bottentuit Junior e Coutinho (2008) destacam algumas das funções dos portais: propiciar interação, disseminar informações e oportunizar o comércio eletrônico. Segundo os referidos autores, diversos tipos podem ser encontrados na *web* como, por exemplo, corporativos, políticos,

educacionais, infantis e entretenimento. Portais como: *Onestopenglish*, *Developingteachers*, *British Council Language Assistant*, *Teachingenglish* e *Eslhq* constituem-se em exemplos de portais educacionais que têm como foco de interesse o ensino e a aprendizagem de línguas. A literatura prévia apresenta poucas pesquisas sobre portais, especialmente os de cunho educacional (VAZ e CAMPOS, 2001; IAHN, 2001; DORFMAN, 2002; ARCOVERDE e CABRAL, 2004; NUNES e SANTOS, 2006; BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2008). Alguns trabalhos discutem o *design* da interface dos portais, isto é, o modo como são ou devem ser organizados visualmente (COSTA, 2003, STEIN, 2003; NIELSEN, 2001, 2006). Nesse sentido, há uma carência por pesquisas que analisem quais são as práticas sociais e discursivas e de que forma elas estão organizadas nesse gênero digital, que conteúdos e atividades pedagógicas são disponibilizados e quais as concepções de ensino e aprendizagem de línguas norteiam, especialmente, as atividades com foco em leitura.

Visando contribuir para os estudos realizados na área de Análise de Gêneros, neste artigo, propomo-nos a identificar a função do gênero portal educacional e investigar sua organização retórica.

## 2. Fundamentação teórica

A pesquisa em Análise de Gêneros contempla diversos contextos: acadêmico, ensino e aprendizagem e midiático, demonstrando o interesse dos estudiosos em investigar e descrever os diferentes gêneros textuais que constituem esses contextos sociais e profissionais.

No que tange ao contexto acadêmico, a pesquisa de John Swales, no início da década de 90, se configura como referência na área de Análise de Gêneros, principalmente nos gêneros ligados à produção e distribuição de textos gerados a partir da pesquisa científica. Uma de suas principais pesquisas diz respeito à investigação da macroestrutura dos artigos acadêmicos, mais especificamente da seção de Introdução (SWALES, 1990).

No Brasil, investigações como a de Carvalho (2005) sobre a organização retórica de resenhas acadêmicas na área de teoria da literatura, Araújo (2006) sobre a macroestrutura da seção de conclusão em teses produzidas em universidades inglesas e brasileiras, Rojo e Scheneuwly (2007) sobre a relação entre oralidade e escrita no gênero conferência acadêmica, revelam que o interesse em mapear e descrever os gêneros textuais no contexto acadêmico.

Em comum, essas pesquisas têm o fato de que se inscrevem na perspectiva teórica da Nova Retórica no que tange à Análise de Gêneros. Com base nessa perspectiva, Meurer (2002, p. 65) define gênero como:

tipos relativamente estáveis de texto, orais ou escritos, formais ou informais, que podem ser reconhecidos devido a sua estrutura retórica e função, isto é, sua organização e finalidade. É importante ressaltar que os gêneros não se caracterizam apenas por um conjunto fixo de componentes semióticos denotativos, constituídos por elementos linguísticos e, frequentemente, também visuais em uma organização sequencial, eles também são compostos por *clusters* de componentes semióticos denotativos e conotativos, usados para alcançar determinados objetivos em contextos sociais reconhecidos.

Nas últimas duas décadas, o contínuo desenvolvimento e a gradativa utilização das TIC têm propiciado o surgimento dos chamados gêneros digitais. Especialmente no contexto brasileiro, os estudos destes têm se fortalecido por meio de diversas pesquisas (ARAÚJO, 2003, 2007; PAIVA, 2004; FREIRE et al., 2004; CAIADO, 2007; LEAL, 2007; BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2008, para citar alguns exemplos).

Nessas investigações, diversos gêneros digitais têm se constituído em foco de interesse para pesquisadores: *e-mail* (PAIVA, 2001 e 2004; MARCUSCHI, 2005a; CRUZ, 2006), *blogs* (KOMESU, 2005; RIBEIRO, SIQUEIRA e LACERDA, 2006; CAIADO, 2007); *chats* (MOTTA-ROTH, 2001; GERVAI, 2004; ARAÚJO e COSTA, 2007; LEAL, 2007), *homepages* (ARAÚJO, 2003; MOTTA-ROTH, REIS e MARSHALL, 2007), cursos de idiomas on-line (COLLINS, 2004; FREIRE et al., 2004; WISSMAN, 2005), portais educacionais (IAHN, 2001; DORFMAN, 2002; COSTA, 2003; ARCOVERDE e CABRAL, 2004; BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2008).

Em algumas dessas pesquisas, o foco de interesse está na descrição da organização retórica do gênero (PAIVA, 2001; ARAÚJO, 2003; ARAÚJO e COSTA, 2007), visando identificar como esses textos são construídos e materializados por meio da linguagem. Nas palavras de Meurer (2002, p. 67):

a organização retórica de gêneros específicos é realizada por um conjunto de movimentos retóricos que o produtor de um texto pode usar com o intuito de indicar aos leitores como seu texto está organizado e quais as relações funcionais podem ser identificadas entre as diferentes partes do texto e suas relações com a organização textual como um todo.

Tomando por base essa perspectiva, Araújo e Costa (2007) desenvolveram uma pesquisa em que buscaram mapear os movimentos retóricos de salas de bate-papo (*chats* abertos), com o objetivo de demonstrar em que medida os aspectos da construção composicional desse gênero permitiam a caracterização de seu estilo. Os referidos autores constataram que esse gênero é constituído por cinco movimentos retóricos.

Em 2005, Wissman realizou um estudo sobre os cursos de inglês a distância, buscando analisar a proposta pedagógica subjacente a organização, a forma e aos conteúdos produzidos e disponibilizados nesses cursos. A pesquisa da autora foi baseada na investigação das categorias de análise para a avaliação de cursos de idiomas on-line propostas por Freire et al. (2004) – Área contextual, Área tecnológica, Área instrucional, Área interativa, Área afetiva, Área avaliativa e Área operacional.

No que tange aos estudos prévios sobre o gênero portal, encontramos poucas pesquisas (COSTA, 2003 e STEIN, 2003), principalmente sobre portais educacionais (VAZ e CAMPOS, 2001; IAHN, 2001; DORFMAN, 2002; ARCOVERDE e CABRAL, 2004 e BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2008). A maioria dessas investigações tem como objetivo propor metodologias de projeção ou de avaliação desses portais como é o caso da pesquisa de Stein (2003) que elaborou uma metodologia projetual para auxiliar os *web designers* na criação e desenvolvimento de interfaces para sites informativos.

Nessa mesma linha, Iahn (2001) analisou cinco portais educacionais brasileiros, identificando os recursos tecnológicos disponibilizados com o intuito de elaborar uma proposta de requisitos básicos para a criação, funcionamento e manutenção de portais educacionais. Dorfman (2002) conduziu um estudo de caso, investigando um portal educacional com o intuito de identificar e analisar os atributos de motivação no uso desse portal pelos usuários-alunos. Arcoverde e Cabral (2004) investigaram três sites de língua portuguesa, visando investigar o conteúdo pedagógico disponibilizado nesses exemplares do gênero.

As pesquisas de Vaz e Campos (2001), Costa (2003), Bottentuit Junior e Coutinho (2008) estabeleceram categorias para a análise desse gênero. Vaz e Campos (2001) elaboraram quatro critérios para a avaliação de sites educacionais construtivistas: participação, recursos, estrutura e interface. Costa (2003) utilizou esses mesmos critérios na análise de portais educacionais na área de Química e Física, mas acrescentou subcategorias no critério Estrutura: a investigação da topologia, isto é, o modelo de estruturação da informação nos portais – linear, hierárquica ou rede -, o uso de várias mídias, a forma de abordagem do conteúdo, o grau de segmentação do conteúdo (pequenos ou grandes blocos, por exemplo) e navegabilidade.

No estudo realizado por Bottentuit Junior e Coutinho (2008) foram propostas categorias de análise para portais educacionais semelhantes aquelas desenvolvidas por Freire et al. (2004). A pesquisa indicou três aspectos que devem ser observados na avaliação desse gênero.

Consideramos que o primeiro aspecto, Dados gerais, apresenta itens de avaliação que se assemelham a Área contextual proposta por Freire et al.

Segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2008, p. 2), nessa etapa, o pesquisador investiga fatores como: origem dos portais, tipo de acesso (restrito ou livre), referência a autores e colaboradores, público-alvo, utilização de ferramentas de comunicação, uso de anúncios/propagandas, a possibilidade de enviar perguntas e/ou sugestões aos *web owners* e identificação do número de visitantes.

O segundo aspecto, Informação e conteúdo, também propõem itens de análise semelhantes à Área Instrucional, de Freire et al. Nessa categoria são observados fatores relacionados ao conteúdo, tais como tipo de informação disponibilizada, frequência de atualização dessas informações, utilização de multimídia, uso de *links* externos e fórum de discussão.

O terceiro e último aspecto, Usabilidade, pode ser associado à Área Tecnológica, visto que nessa etapa são investigadas informações relacionadas à navegabilidade do portal. Nesse sentido, a pesquisa se centra em fatores como: a organização do conteúdo (layout da página, formato de letra, cores, menu), utilização de ferramentas de busca interna e/ou mapa.

No Quadro 1, apresentamos as semelhanças entre as categorias de análise propostas por Freire et al. (2004), Bottentuit e Coutinho (2008).

Quadro 1 – Semelhanças entre as categorias de análise dos portais educacionais propostas Freire et al. (2004), Bottentuit e Coutinho (2008).

| Categorias de análise                                                 | Denominação de Freire et al. (2004) | Denominação de Bottentuit e Coutinho (2008) |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------|
| Informações gerais sobre origem, objetivos, produtores e consumidores | Área contextual                     | Dados gerais                                |
| Organização do conteúdo e ferramentas                                 | Área instrucional                   | Informação e conteúdo                       |
| Recursos tecnológicos – ferramentas e seu uso efetivo                 | Área tecnológica                    | Usabilidade                                 |

Tomando por base às categorias propostas por Vaz e Campos (2001), Costa (2003), Freire et al. (2004), Wissman (2005), Bottentuit Junior e Coutinho (2008), estabelecemos novos parâmetros para a investigação da organização retórica dos portais educacionais de língua inglesa selecionados para esta pesquisa, conforme indica o Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de análise da organização retórica adaptadas de Vaz e Campos (2001), Costa (2003), Freire et al. (2004), Wissman (2005), Bottentuit e Coutinho (2008).

| CATEGORIAS             | CARACTERÍSTICAS                                                                                                                                                                       |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Área contextual     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Créditos</li> <li>• Público-alvo</li> <li>• Objetivos</li> </ul>                                                                             |
| II. Área tecnológica   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramentas de busca</li> <li>• Histórico de navegação</li> <li>• <i>Links</i> externos</li> </ul>                                           |
| III. Área instrucional | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Topologia</li> <li>• Uso de várias mídias</li> <li>• Clareza dos ícones e denominações</li> <li>• Grau de segmentação do conteúdo</li> </ul> |
| IV. Área interativa    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramentas de comunicação síncrona</li> <li>• Ferramentas de comunicação assíncrona</li> </ul>                                              |

Na Área contextual, visamos investigar o papel desempenhado pelos *web owners* e colaboradores dos portais e pelos usuários. Em outras palavras, buscamos identificar quem desempenha o papel de produzir e distribuir o conteúdo pedagógico disponibilizado pelos portais e quem desempenha o papel de consumidor desse conteúdo. Além disso, buscamos identificar os objetivos explicitados pelos próprios *web owners*, analisando informações prévias que possam nos auxiliar na investigação sobre a função desse gênero no contexto digital.

Nas Áreas tecnológica e instrucional, objetivamos identificar como os portais educacionais estão organizados retoricamente. Nesse sentido, buscamos explorar que recursos tecnológicos são disponibilizados ao público-alvo e o modo como os conteúdos e as atividades pedagógicas estão configurados nesse gênero.

Por fim, na Área interativa, buscamos identificar como ocorre o processo de interação entre os *web owners* e usuários, isto é, que tipos de ferramentas de comunicação são disponibilizadas pelos portais e se essas ferramentas realmente promovem a interação entre esses participantes.

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados 15 portais educacionais de língua inglesa. A seleção dos 15 portais foi realizada no dispositivo de busca [www.google.com.br](http://www.google.com.br) a partir de dois critérios: gratuidade de acesso e público-alvo. Desse modo, em primeiro lugar, levamos em conta a gratuidade de acesso aos conteúdos e às atividades pedagógicas haja vista que alguns portais educacionais só permitem o acesso a todas as informações mediante o pagamento de uma taxa mensal ou anual por parte do usuário. Em segundo lugar, escolhemos portais que apresentavam como público-alvo professores de língua inglesa em serviço.

O Quadro 3 mostra os 15 portais selecionados para este estudo.

Quadro 3 – Endereços dos portais educacionais selecionados

P1: <http://www.britishcouncil.org/languageassistant>  
 P2: <http://www.everythingsl.net>  
 P3: <http://www.onestopenglish.com>  
 P4: <http://www.teachingenglish.org.uk>  
 P5: <http://www.eslhq.com/>  
 P6: <http://www.developingteachers.com>  
 P7: <http://www.englishraven.com/main.html>  
 P8: <http://www.teachchildrenesl.com>  
 P9: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish>  
 P10: <http://www.tefl.net/esl>  
 P11: <http://www.esl-galaxy.com/about>  
 P12: <http://www.english-to-go.com>  
 P13: <http://www.eslcity.com>  
 P14: <http://bogglesworldesl.com>  
 P15: <http://www.esl-lounge.com>

### 3. Análise dos resultados

Sobre a organização retórica, a investigação dos 15 portais apontou a utilização de cinco seções obrigatórias, que denominamos de Seções A, B, C, D e E, conforme mostra a representação esquemática no Quadro 4.

Quadro 4 - Representação esquemática das seções obrigatórias dos portais educacionais

**SEÇÃO A: Informações gerais sobre os portais**

- 1) Objetivos
- 2) Público-alvo
- 3) Créditos/Autores

**SEÇÃO B: Atividades pedagógicas**

**SEÇÃO C: *Links* extras**

**SEÇÃO D: Ferramentas de comunicação assíncrona**

- 1) Fórum de discussão
- 2) E-mail

**SEÇÃO E: Mecanismo de busca no portal**

A investigação dos 15 portais também revelou a existência de oito seções opcionais, que denominamos de Seções F, G, H, I, J, K, L e M. No Quadro 5, mostramos a representação esquemática dessas seções.

Quadro 5 – Representação esquemática das seções opcionais dos portais educacionais

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>SEÇÃO F: Sugestões de atividades pedagógicas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Jogos</li> <li>2) <i>Flashcards</i></li> <li>3) <i>Quizzes</i></li> <li>4) Atividades impressas (<i>worksheets</i>)</li> <li>5) Músicas</li> <li>6) Materiais de áudio</li> <li>7) Vídeo</li> </ol> <p><b>SEÇÃO G: Sugestões metodológicas</b></p> <p><b>SEÇÃO H: Artigos sobre ensino e aprendizagem</b></p> <p><b>SEÇÃO I: Informações sobre empregos</b></p> <p><b>SEÇÃO J: Sugestões de livros</b></p> <p><b>SEÇÃO K: Boletim</b></p> <p><b>SEÇÃO L: Mapa do portal</b></p> <p><b>SEÇÃO M: Pesquisas</b></p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A análise da organização retórica evidenciou que os portais educacionais em língua inglesa são constituídos por cinco seções obrigatórias (Quadro 4) e oito seções opcionais (Quadro 5) que possuem funções específicas.

Observando essa organização, podemos concluir que os portais educacionais têm duas funções: 1) disponibilizar atividades pedagógicas por meio de planos de aula, com foco nas quatro habilidades, elaboradas por profissionais experientes e 2) propiciar espaços interativos por meio de ferramentas de comunicação assíncrona.

A análise detalhada da organização retórica dos 15 portais, por meio da investigação das áreas contextual, tecnológica, instrucional e interativa, evidenciou as funções desse gênero. A área contextual corresponde ao movimento retórico obrigatório que denominamos de Seção A. Esse movimento tem a função de apresentar e credenciar o portal junto aos usuários, indicando as seguintes informações: objetivos, público-alvo e produtores dos conteúdos e atividades. Encontramos pouquíssimas informações sobre o histórico de criação dos portais (ano de criação). Consideramos essa informação relevante uma vez que a indicação do local de procedência, data e finalidade da criação colabora para elevar a credibilidade e legitimidade do portal.

Os dados referentes à Área contextual mostraram que os portais são produzidos, com base em dois objetivos principais recorrentes: 1) oferecer subsídios metodológicos para o ensino e a

aprendizagem de línguas e atividades pedagógicas para professores de ensino fundamental e médio de língua inglesa como segunda língua e 2) oportunizar o aprimoramento da prática pedagógica desses docentes, especialmente daqueles que já atuam.

Em relação aos créditos, observamos que os *web owners* apresentam informações por meio:

1) da descrição do currículo dos produtores e colaboradores, enfatizando a experiência profissional e as publicações de materiais instrucionais e 2) da utilização de logotipos. Esses dois movimentos se assemelham àqueles identificados por Askhave e Nielsen (2005) na investigação de *homepages*: 1) estabelecendo credenciais e 2) identificando o emissor.

A segunda área, Área tecnológica, corresponde aos movimentos retóricos obrigatórios que denominamos de Seções C e E. A primeira têm como finalidade disponibilizar sugestões de *links* extras, que podem ser utilizados na busca por informações de interesse do usuário ou como atividades pedagógicas complementares. A Seção E disponibiliza o mecanismo de busca que facilita o acesso às informações, funcionando como uma ferramenta de orientação no portal.

Todos os portais dispõem de mecanismos de busca, sendo que um deles apresenta essa ferramenta com opções por palavras-chave, para uso exclusivo dos usuários pagantes. O uso dessa ferramenta torna-se relevante, haja vista que o desenvolvimento contínuo das TIC colabora para tornar os portais cada vez mais complexos em termos de informação.

Além do mecanismo de busca, os portais disponibilizam outro recurso tecnológico, o histórico de navegação, por meio da mudança de cores do *links* já visitados pelos usuários, orientando o usuário em sua navegação pelo portal. Os *links* externos disponibilizados funcionam como recursos pedagógicos complementares, isto é, auxiliam o usuário na busca por informações extras sobre os temas discutidos nas atividades pedagógicas ou se constituem em tarefas complementares dessas atividades. Nesse caso, os *links* externos não oportunizam aos usuários interagirem com outros hipertextos na busca por reflexões críticas acerca de sua prática pedagógica no ensino de línguas.

Na terceira área, Área instrucional, identificamos a organização do conteúdo e das atividades pedagógicas nas páginas eletrônicas dos portais. Nesse sentido, observamos aspectos, tais como topologia, uso de várias mídias, clareza dos ícones e denominações e grau de segmentação do conteúdo. A análise dos dados revelou que os portais apresentam o conteúdo e as atividades na forma de pequenos blocos, com a utilização de hipertextos organizados hierarquicamente, isto é, as informações relacionadas ao ensino e a aprendizagem de línguas estão inter-relacionadas, facilitando o acesso dos usuários. A clareza dos ícones e

denominações se constitui em um aspecto relevante porque contribui na identificação dessas informações.

Em termos do uso de multimídias, quatro portais disponibilizam áudio, na forma de *podcasts* (arquivos digitais, geralmente em mp3) e dois disponibilizam vídeo, sendo que um deles apenas oferece orientações ao usuário sobre como realizar *uploads* e *downloads*. A maior parte desses recursos é acessada somente com o pagamento de uma taxa mensal ou anual, o que reforça a idéia de que os portais se constituem como vitrines para o material instrucional produzido. Da mesma forma, a modificação na concepção de ensino e aprendizagem de línguas exigidas em função da comunicação mediada pelo computador como, por exemplo, o uso da multimodalidade, ainda não se estabeleceu nos portais educacionais.

A Área interativa corresponde ao movimento retórico obrigatório que denominamos de Seção D. Nessa área, identificamos que os portais disponibilizam apenas duas ferramentas de comunicação assíncrona: fórum de discussão e e-mails.

A análise dos questionamentos que obtiveram respostas no fórum de discussão indicou que tópicos relacionados à metodologia de ensino de línguas e sugestões de materiais instrucionais se constituem como os de maior interesse e mais discutidos pelos usuários. Observamos, porém, que nenhum usuário cita como fonte de consulta ou sugere os materiais instrucionais disponibilizados nos portais. As sugestões se referem aos materiais didáticos impressos ou endereços de *links* já visitados pelos usuários.

Esses aspectos revelam que os fóruns de discussão são utilizados na busca por informações de interesse dos usuários, principalmente no que diz respeito a planos de aula “prontos” e “dicas” metodológicas. Entendemos que essa ferramenta deveria se constituir em um espaço para discussões entre os usuários sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

#### 4. Conclusão

Tomando por base as pesquisas nas áreas de Gêneros textuais e Ensino e Aprendizagem de línguas, este estudo se constituiu na investigação de portais educacionais, direcionados a professores de língua inglesa, visando identificar: 1) a organização retórica e 2) a função desse gênero e o papel dos participantes.

Em relação à organização retórica, a análise revelou cinco movimentos retóricos obrigatórios: A) informações gerais sobre os portais, em que são descritos os créditos, o público-alvo e os objetivos; B) atividades pedagógicas, descritas sucintamente; C) sugestões de *Links* extras; D)

ferramentas de comunicação assíncrona, sendo essas o e-mail e o fórum de discussão; e E) mecanismo de busca.

Além desses, a investigação apontou a presença de oito movimentos retóricos opcionais: F) sugestões de atividades pedagógicas (jogos, *flashcards*, *quizzes*, atividades impressas, músicas, material de áudio e vídeo); G) sugestões metodológicas; H) artigos sobre o ensino e a aprendizagem; I) informações sobre empregos; J) sugestões de livros; K) boletim; L) mapa do portal e M) pesquisas.

No que tange a função dos portais, concluímos que esses se constituem como meio: 1) de divulgação e distribuição de conteúdos e atividades pedagógicas com foco nas quatro habilidades lingüísticas (leitura, compreensão auditiva, escrita e fala) e sugestões metodológicas para o ensino e aprendizagem de línguas, e 2) espaço interativo, por meio do fórum de discussão, para a troca de informações e experiências relacionadas as sugestões metodológicas e materiais instrucionais.

## 5. Referências bibliográficas

ARAÚJO, J. P. Caracterização do ciber gênero *home page* corporativa ou institucional. **Linguagem em (Dis)Curso**, v. 3, n. 2, jan./jul., 2003. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0302/08.htm>. Acesso em agosto de 2008.

ARAÚJO, J. C.; COSTA, N. Momentos interativos de um *chat* aberto: a composição do gênero. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & Ensino: outros gêneros, novos desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 21-34, 2007.

ARAÚJO, A. D. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. **Linguagem em (Dis)Curso**, v. 6, número especial, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/05.htm>. Acesso em agosto de 2008.

ARCOVERDE, R.; CABRAL, A. L. T. Linguagem e navegabilidade: uma leitura crítica de três sites de ensino de línguas portuguesa. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.) **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet**. Campinas: Mercado das Letras, p. 185-212, 2004.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. M. P. The conception of a rubric to evaluate educational portals on the web. In: **Proceedings** of International Technology Education and Development Conference Valencia, 2008.

CAIADO, R. V. R. A ortografia no gênero *weblog*: entre a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAUJO, J. C. (Org.). **Internet & Ensino: outros gêneros, novos desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 35-47, 2007.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo, p. 130-149, 2005.

COSTA, V. M. **Sites educacionais: uma metodologia para avaliar sua estrutura**. Dissertação (Mestrado em Cognição e linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, 2003.

CRUZ, G. D. O *e-mail* e sua produção no meio eletrônico: o suporte afeta o gênero? **Revista Letra Magna**, Ano 3, n. 5, 2006. Disponível em <http://www.letramagna.com/>. Acesso em novembro de 2008.

DORFMAN, P. F. **Atributos favoráveis à motivação para visitação de um site: estudo de um portal educacional**. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

FREIRE, M. et al. Roteiro para avaliação de cursos on-line de idiomas. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.) **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 245-276, 2004.

HUCKIN, T. Electronic genres and what they mean for genre theory and pedagogy: some thoughts. **Anais do IV SIGET**. CD-ROM com trabalhos completos apresentados no IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, p. 70-80, 2007.

IAHN, L. F. **Portal educacional: uma análise de seu papel para a educação virtual**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

KOMESU, F. Blogs e a prática de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, p.110-119, 2005.

LEAL, V. P. L. V. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & Ensino: outros gêneros, novos desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 48-63, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2002.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento – o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: Leffa, V. (org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

NIELSEN, J. **F-shaped pattern for reading web content**. 2006.

Disponível em: [http://www.useit.com/alertbox/reading\\_pattern.html](http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html). Acesso em dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_. **First rule of usability? Don't listen to users**. 2001.

Disponível em: <http://www.useit.com/alertbox/20010805.html>. Acesso em junho de 2007.

NUNES, S. C.; SANTOS, R. P. Análise pedagógica de portais educacionais conforme a teoria da aprendizagem significativa. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n. 1, p 1-10, 2006.

PAIVA, V. L. M. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 68-90, 2004.

\_\_\_\_\_. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: Leffa, V. (org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, p. 193-209, 2001.

RIBEIRO, M. A. P.; SIQUEIRA, V. H. F.; LACERDA, N. G. Gênero e Tecnologia: os blogs como espaço de construção das. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos, 2006, Florianópolis. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos**. Florianópolis, 2006.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em(Dis)Curso**, v. 6, n. 3, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/06.htm>

STEIN, M. **Design de interfaces para sites**: desenvolvimento de uma metodologia orientadora, considerando a comunicação entre clientes e usuários. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

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

## A ARGUMENTATIVIDADE EM CARTAS DO CONCURSO VESTIBULAR/2008 DA UNIOESTE

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro (PG – Mestrado – UNIOESTE – bolsista da Fundação Araucária – simonebcr@yahoo.com.br); Clarice Nadir von Borstel (Orientadora – UNIOESTE – cborstel@sigha.com.br)

**Resumo:** Este texto é parte de um estudo inicial do projeto de pesquisa sobre o gênero textual e será desenvolvido por meio da análise de algumas redações do Concurso Vestibular/2008 da Unioeste. Este concurso apresenta duas propostas de produção escrita institucional: “A dissertação” e “A carta”, neste momento, será estudada apenas a proposta número dois que se refere à elaboração de uma carta, na qual o escritor deverá se posicionar a respeito do fim do horário eleitoral gratuito. Segundo Bazerman (2006), a socialidade de textos é frequentemente uma questão da compreensão social implícita, encaixada no reconhecimento de gêneros que mostram através da argumentação, a atividade comunicativa através da escrita sobre as relações de ações sociais do indivíduo. Dessa forma, observar-se-á se nas cartas há uma posição do escritor frente à temática indicada e solicitada para desenvolver a produção escrita revelando uma argumentatividade clara e explicitamente de forma social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Redação, carta, argumentação.

**RESUMEN:** Este texto es parte de un estudio inicial del proyecto de investigación acerca del género textual y será desarrollado por medio del análisis de algunas redacciones del Concurso Selectividad/2008 de la Unioeste. Este concurso presenta dos propuestas de producción escrita institucional: “la disertación” y “la carta”, en este momento, será estudiada solo la propuesta numero dos que se refiere a la elaboración de una carta, en la cual el escritor deberá se posicionar a respecto del fin del horario electoral gratuito. Según Bazerman (2006), la sociabilidad de textos es frecuentemente una cuestión de comprensión social implícita, encajada en el reconocimiento de géneros que muestran por medio de la argumentación, la actividad comunicativa por medio de la escrita sobre las relaciones de acciones sociales del individuo. De esa manera, será observada se en las cartas existen una posición del escritor frente a la temática indicada y solicitada para desarrollar la producción escrita revelando una argumentatividad clara y explícitamente de forma social.

**PALABRAS CLAVE:** Redacción, carta, argumentación.

## 1 INTRODUÇÃO

A carta nos concursos vestibulares da Unioeste consiste em um gênero pouco desenvolvido pelos candidatos, uma vez que se verifica uma quantidade maior de dissertações elaboradas

pelos escritores. Acredita-se que esta predileção pelo texto dissertativo decorra de seu desenvolvimento em sala de aula, pois consiste em um tipo de texto recorrente nas atividades de produção textual escolar. Já à carta o espaço destinado nem sempre é o mesmo, às vezes não é trabalhado em sala de aula, fator que pode ser decorrente da pouca utilidade que se tem dado a este gênero, ou seja, o computador e a *internet* em seus avanços tecnológicos acabaram, praticamente, extinguindo a carta, visto que aproximou às fronteiras territoriais por meio das ondas de rádio, internet, telefone, entre outros. Esta situação prejudicou de maneira mais profunda o gênero carta familiar, no entanto, no que concerne ao gênero carta comercial não se verificou isto, pois este gênero ainda é muito utilizado na esfera comercial, apesar da *internet* e do telefone ter se inserido no âmbito do comércio.

A carta de leitor tem sido um gênero praticado comumente, contudo, dificilmente o escritor faz uso da carta escrita em folha de papel e enviada pelo correio, o que se verifica é um uso maior pela *internet*, por meio dos chamados *e-mail*, neste caso, chama-se a atenção ao uso dos elementos indispensáveis das cartas: local e data, saudação, corpo, despedida e assinatura, que muitas vezes não são utilizados pelos internautas. As revistas e os jornais, geralmente, solicitam alguns dados, mas nem sempre seguem a estrutura adequadamente.

Já na carta de leitor proposta pelo concurso vestibular/2008, da Unioeste, o escritor precisa manter a ordem dos elementos, caso contrário, será penalizado em sua avaliação. Dentre a estrutura textual, também, são verificados a coerência, a coesão, a modalidade gramatical e o senso comum. Neste texto, será observado se o escritor da carta número 7714 valeu-se de argumentatividade para convencer o leitor a respeito de sua posição sobre o fim do horário eleitoral gratuito, haja vista que a Prova de Redação é uma maneira de o candidato mostrar a Banca de Correção sua capacidade de interlocução para cursar a universidade. Outro ponto a ser observado se refere aos estudos recentes sobre a redação de vestibular enquanto gênero, conforme os estudos de Pilar (2002), Pavani e Koché (2006) e Flores e Silva (2003). Sobre a tipologia argumentativa apresentou-se um breve traçado teórico, para situar em que tipo de texto a carta de leitor se insere, em seguida foi realizada uma discussão referente ao gênero textual carta de leitor, bem como sobre a situação de relação entre o escritor e seu interlocutor fictício e real. Finaliza-se o texto com uma análise inicial da carta número 7714, visto que se trata de um estudo preliminar, acrescentando-se o fechamento com uma conclusão, também, preliminar.

## **2 A REDAÇÃO DE VESTIBULAR**

Pavani e Kochë (2006, p. 110) em um artigo intitulado “Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo” consideram a Redação de Vestibular como um gênero que é fundamental para o ingresso na universidade, deve ser visto como uma prática social. Segundo Flores e Silva (2003 apud PAVANI e KOCHË, 2006, p. 116) a redação de vestibular é um “gênero híbrido, já que nele (co)habitam diferentes perspectivas que se manifestam em sua plenitude concreta no exercício da linguagem feita pelo sujeito em sua relação com o outro, numa relação de alteridade [...]”. Conforme Pilar (2002, p. 160) “a redação de vestibular tem sido geralmente apresentada sob a perspectiva da tipologia textual – que classifica textos em dissertativos, descritivos e narrativos” sendo a dissertação o tipo de texto mais solicitado nas provas de redação dos concursos vestibulares. O Concurso Vestibular da Unioeste em suas últimas edições optou por não apresentar uma de suas propostas de redação, extinguiu a tipologia narrativa, mantendo apenas as propostas de dissertação/texto argumentativo e de carta, pressupõe-se que esta decisão tomada pela Diretoria do Concurso Vestibular da Unioeste tenha surgido em decorrência da pouca/mínima opção por este tipo de texto.

Quando se fala em produção textual, não se restringem apenas a comandos de tessitura ou junção de palavras, ou seja, não é suficiente somente a vontade e o gosto pela escrita. A se considerar que situações mediadas por concursos trazem gêneros específicos, o candidato tem a oportunidade de escolher, quando houver mais de um tipo de texto proposto, o gênero que irá desenvolver, contudo, não cabe ao candidato optar pela escritura de outros gêneros a não ser aqueles propostos pelo concurso, está preso as propostas já estabelecidas.

Sendo assim, para a elaboração de qualquer redação é necessário dominar uma gama considerável de gêneros para quando em situação de produção saber identificar o tipo de texto a ser produzido e sua finalidade, visto que esta é responsável por determinar a organização, a estrutura e o estilo – gênero – do texto (PILAR, 2002).

Conforme Pinto (2007) à “medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto” (p. 50). Assim, pode-se dizer que as preocupações dos candidatos de Concursos Vestibulares vão muito além do conhecimento sobre as tipologias textuais e seus respectivos gêneros, envolvem, também, o domínio da estrutura textual a ser empregada, precisam conhecer o tema e ter um bom domínio do mesmo, e quando houver saber trabalhar com os textos motivadores, retirando as informações que melhor se adaptem ao tema da proposta, conhecer a língua e dominá-la é uma carta a mais que os candidatos possuem, pois saber

adequar o vocabulário e manter a coesão e a coerência lingüística, são pontos a favor dos candidatos.

O Concurso Vestibular da Unioeste, apresenta mais de uma proposta de redação, e os escritores têm a oportunidade de escolher uma delas e escrever, seja por meio do tema ou da tipologia textual que os mesmos têm um maior domínio. Produzir um texto no contexto de concursos não é uma tarefa fácil, pois, os candidatos não têm um prévio conhecimento dos temas a serem solicitados, e em alguns casos, nem mesmo da tipologia ou gênero solicitados, uma vez que as propostas são elencadas pela própria instituição promotora do concurso que não as divulga, os candidatos apenas terão conhecimento sobre o que e como vão escrever no dia da Prova de Redação.

Assim sendo, compreende-se que há gêneros específicos para situações específicas, isto é, pressupõe-se que nem sempre a escolha do gênero vai depender da espontaneidade dos indivíduos, mas sim do contexto de produção que, geralmente, já vem estabelecido, visto que a “escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27). Como já colocado anteriormente, os candidatos têm a oportunidade de escolher, entre as propostas apresentadas, sobre qual querem escrever, porém, não podem produzir um tipo de texto que não esteja na proposta, pois correm o risco de terem seu texto anulado pela Banca de correção. Neste sentido, Marcuschi (2007, p. 34) esclarece que “não há só a questão da produção adequada do gênero, mas também um uso adequado”, por exemplo, seria uma situação indecorosa e desrespeitosa um padre durante a missa, enquanto profere o seu sermão, contasse uma piada pornográfica. Esta situação não se encaixa no contexto em que foi inserida, a piada pornográfica é um gênero que fere a situação específica do discurso religioso. O mesmo ocorre quando não se atende ao proposto nos concursos, ou seja, elaborar um tipo de texto que não esteja especificado na proposta romperá com o contexto estabelecido.

Sobre a especificidade de um texto Pavani e Kochê colocam que a

finalidade do texto determina sua organização, sua estrutura e seu estilo, ou seja, seu gênero. A escolha não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de elementos essenciais, como quem está falando, para quem se está falando, qual é a sua finalidade e qual é o assunto do texto, além dos aspectos lingüísticos presentes (PAVANI e KOCHÊ, 2006, p. 111-112).

A Redação de Vestibular consiste em uma modalidade de produção textual que envolve estas possibilidades propostas por Pavani e Kochê (2006), visto que exige uma excelente tessitura do texto que aborde todos os quesitos apresentados na proposta. As autoras ainda colocam que a “redação de vestibular é um gênero discursivo que está presente na vida dos

vestibulandos, caracterizando-se por desempenhar uma determinada função social, pois o candidato à vaga é solicitado a fazer uma prova avaliativa que inclui uma redação” (PAVANI e KOCHÊ, 2006, p. 115-116). Uma vez que a Redação de Vestibular é utilizada para avaliar a capacidade de escrita dos candidatos em apenas trinta linhas, cabe a estes mostrar “a Banca de que merece entrar na Universidade” (DITTRICH, FAVARETTO e BRITTEZ, 2009, p. 42). Bronckart (2006, p. 142-143) alerta ao fato de que as condições que regem a abertura e o fechamento dos textos não se restringem apenas a regras linguísticas, mas também são oriundas das condições de realização da tessitura que por serem variáveis acabam influenciando no desenvolvimento da produção.

Marcuschi (2007, p. 35) considera que o “[...] trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia [...]”, pois se tem a oportunidade, em alguns casos de atividade comunicativa, de escolher o gênero que melhor atenda ou que se adapte ao contexto (BRONCKART, 2006, p. 147). Entretanto, no caso da redação de vestibular isto nem sempre é possível, sendo que o gênero a ser desenvolvido já está pré-estabelecido, contudo, em alguns casos o que pode ocorrer é a possibilidade de escolher entre dois ou três gêneros, quando a Prova de Redação apresenta mais de uma proposta.

Vale lembrar que na redação de vestibular não é somente “[...] a noção de gênero que conta, mas também a noção de tipologia textual [...]” (SANTOS et. al., 2009, p. 59). Por isso, os escritores além de precisarem ter domínio dos gêneros, também, precisam saber diferenciá-los das tipologias textuais. Nesse sentido ,

a) usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, *os tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. b) usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] os gêneros são inúmeros [...] *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete* [...] (MARCUSCHI, 2007, p. 22 – grifos do autor).

Assim, observa-se que os gêneros são inúmeros, uma vez que surgem a partir da interação entre os homens, isto é, das necessidades comunicativas, e o que vai definir determinado gênero como sendo da tipologia narrativa, argumentativa, entre outras, será a seqüência de base predominante, visto que, raramente, se encontrará um texto homogêneo, que não esteja marcado por diferentes seqüências, que não tenha traços narrativos, argumentativos, ou outros. Neste sentido, as tipologias são os campos maiores, nos quais se tenta encaixar os

gêneros, tarefa que não vem se concretizando, pois os gêneros se desenvolvem crescentemente e assim como surgem, podem desaparecer.

### **3 A TIPOLOGIA ARGUMENTATIVA E O GÊNERO TEXTUAL CARTA DE LEITOR**

Para Emediato (2008, p. 159) a argumentação “visa persuadir ou convencer um auditório da validade de uma tese ou proposição. Inclui a explicação, mas o objetivo da argumentação é construir uma comunicação persuasiva”. Para discutir a estrutura da argumentação, Emediato (2008) reforça a idéia de Charaudeau (1992) que estabelece que para haver argumentação é preciso ter uma afirmação – tese ou proposição, um quadro de problematização, um sujeito e um outro sujeito, ou seja,

a) uma **afirmação** [...] sobre o mundo que seja importante para alguém e cuja legitimidade possa ser *sujeita a controvérsia*; b) um **quadro de problematização**, introduzido pelo sujeito que argumenta e que orienta a perspectiva na qual ele insere o problema levantado em sua afirmação, tese ou proposição; c) um **sujeito** que se engaja em relação a um questionamento (uma convicção) e desenvolve um *raciocínio problematizador* para tentar estabelecer uma verdade sobre sua afirmação (seja esta verdade própria ou de caráter universal); d) um **outro sujeito** que, interessado pela mesma afirmação, questionamento e verdade, constitua o alvo da argumentação. Trata-se da pessoa do interlocutor ao qual se dirige o sujeito que argumenta esperando poder convencê-lo ou persuadi-lo de uma mesma verdade, sabendo que ele pode aceitá-la ou recusá-la (EMEDIATO, 2008, p. 160).

Conforme Emediato (2008) onde há argumentação, geralmente, há atitudes antitéticas, isto é, posições contra ou a favor do assunto discutido, estas podem ocorrer de maneira implícita ou explícita. Sendo assim, pode-se dizer que um texto tipologicamente argumentativo parte de uma afirmação, seguindo do posicionamento do sujeito que argumenta (contra ou a favor), em seguida ocorre a problematização do assunto, formula-se e articulam-se os argumentos que devem ser plausíveis e aceitáveis pelo interlocutor e passa-se a conclusão por meio da dedução ou inferência.

Machado (2005) ao citar um quadro de Estefogo (2001) que foi proposto por Bronckart (1996) sobre as sequências tipológicas e os efeitos pretendidos por meio destas representações coloca que a argumentação busca “convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)” (MACHADO, 2005, p. 246), seja pelo estabelecimento de premissas, suporte argumentativo, contra-argumentação e conclusão.

Para a discussão deste texto, serão abordados conceitos chave e básicos da argumentação, uma vez que a carta de leitor tal qual está apresentada na proposta do concurso

vestibular/2008 da Unioeste não visa os traçados retóricos da argumentação que tem como objetivo persuadir o interlocutor, manipulá-lo, o gênero carta de leitor é um texto no qual o escritor vai apresentar sua opinião sobre a(s) matéria(s) apresentada(s) de maneira mais sucinta e direta.

A proposta número dois do Concurso Vestibular/2008 da Unioeste consiste na elaboração de uma carta para ser publicada em uma revista de âmbito nacional, na seção de debates, cabendo ao candidato posicionar-se sobre o fim do horário eleitoral gratuito. Para tanto, o escritor tem o tema da proposta: *o fim do horário eleitoral gratuito*, e dois textos motivadores: o primeiro de Rafael Galvão que vê o horário eleitoral gratuito como uma maneira igualitária dos partidos, sendo pobres ou ricos, poderem apresentar suas propostas políticas, já o segundo texto, de autoria de Luiz T. Ladeira, considera o horário eleitoral gratuito como uma ferramenta de manipulação, na qual os políticos fantasiam imagens que nada contribuem para o crescer da democracia. É a partir destas cartas de leitor que o candidato do concurso vai escrever seu texto.

Segundo Costa (2008, p. 50), existem vários tipos de cartas com estruturas semelhantes, os elementos básicos e indispensáveis constituem-se na colocação do local e da data em que a carta foi escrita, bem como deve conter a saudação, o motivo da carta que dá forma ao que se denominou de corpo do texto, seguido da despedida e da assinatura. Costa (2008, p. 50), coloca que há cartas com estilo e estrutura próprias, para tanto dá inúmeros exemplos, dentre estes apresenta as cartas de leitor que são “geralmente de opinião (argumentativa), circula em jornais e revistas, já que o leitor a envia para manifestar seu ponto de vista sobre matérias que leu”.

Bezerra (2007) comentando os estudos de Melo (1999), sob a perspectiva funcional-interativa sobre os gêneros considera a carta de leitor como um texto de circulação jornalística, com sessão fixa em revistas e jornais, geralmente já tem um espaço estabelecido denominado como *cartas do leitor*, *cartas à redação*, *painel do leitor* ou simplesmente *cartas*. Sendo assim, a carta de leitor é

um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal, respectivamente), atendendo a diversos propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros. É um gênero de domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando, assim, ao público em geral a sua leitura (BEZERRA, 2007, p. 210).

A partir desta citação conclui-se que a proposta número dois da Prova de Redação do Concurso Vestibular/2008, da Unioeste, está de acordo com o que defende Bezerra (2007),

quanto ao caráter da carta de leitor, o candidato deverá produzir uma carta para ser publicada, em uma revista de cunho nacional, na seção de debates, contudo, indiferente da proposta estar de acordo com o gênero, o candidato sabe que o destinatário de sua carta não será a redação da revista, mas sim a Banca de Correção do Vestibular e este fato influencia muito na sua produção, uma vez que tem conhecimento da importância do texto que irá escrever, ou seja, não poderá escrevê-lo de qualquer maneira (neste caso, leva-se em consideração as adaptações e recortes feitos pelos editores das revistas ou jornais), haja vista que o texto que irá produzir representará a sua entrada para a Universidade, consiste em uma prova avaliativa de sua capacidade de interlocução, buscando verificar se o escritor tem ou não capacidade de cursar uma universidade.

Sendo assim, pressupõe-se que a mudança de destinatário do gênero carta de leitor que se supõe ser a redação da revista, mas que na verdade é a Banca de Correção do Vestibular e o candidato sabe muito bem disso, modifica o gênero, isto é, o gênero carta de leitor dentro da Prova de Redação constitui-se em um gênero que foi adaptado, logo não pode ser concebido tão somente como gênero carta de leitor, em decorrência deste fato justifica-se a opção por denominar a Prova de Redação como o gênero Redação de Vestibular, este vem a ser um gênero específico que se utiliza de outros gêneros para avaliar os candidatos do concurso, isto é, diz-se explicitamente que o interlocutor da carta de leitor será a redação da revista, mas o candidato sabe implicitamente que o seu interlocutor será a Banca de Correção do Vestibular, tem-se, neste caso, uma adaptação, mesmo que não dita na proposta, do gênero carta de leitor. Neste sentido,

*definir o horizonte espacial comum dos interlocutores, no caso em estudo, não é tarefa fácil, mas necessária, tendo em vista que é isso que vai definir o presumido (mas não o verbalizado) na carta. Nessa situação de interação, o locutor (vestibulando) tem a tarefa de, através do mesmo instrumento (carta), dizer coisas a um interlocutor fictício [...], que serão lidas, interpretadas e avaliadas por um interlocutor real (os membros que compõem a Comissão de redação da Unioeste) (BAUMGÄRTNER e CRUZ, 2009, p. 173).*

Assim, compreende-se que o interlocutor verdadeiro, aquele ao qual a carta será destinada, não será a redação da revista ou os leitores, mas sim a Comissão de Redação, que é composta por professores de Língua Portuguesa do Ensino Superior e por professores do Ensino Médio, e que estarão avaliando a escrita e a argumentatividade dos candidatos.

#### **4 ANÁLISE PRELIMINAR DA REDAÇÃO Nº 7714: o gênero carta de leitor**

A redação número 7714, do concurso vestibular/2008 da Unioeste, atendeu a segunda proposta da Prova de Redação que consistia na elaboração de uma carta. Os elementos indispensáveis a vários tipos de cartas apresentados por Costa (2008) foram identificados no texto, pois continha o local: Marechal Cândido Rondon; a data: 16 de dezembro de 2007; a saudação: Prezado leitor; o corpo do texto composto por cinco parágrafos; a despedida: atenciosamente; e a assinatura: Maria.

A seguir a redação número 7714:

| <b>Título:</b> |                                                                    |
|----------------|--------------------------------------------------------------------|
| 01             | Marechal Cândido Rondon, 16 de dezembro de 2007                    |
| 02             |                                                                    |
| 03             | Prezado leitor.                                                    |
| 04             |                                                                    |
| 05             | Muitas pessoas vêem o voto e as eleições entre si, como uma mera   |
| 06             | obrigação. Quando chega o dia de votar, elas vão até o local, cum- |
| 07             | prem o seu dever e vão em borá, sem pensar mais no assunto.        |
| 08             | É difícil aceitar que um povo que lutou tanto pela demo-           |
| 09             | cracia, pelo direito de dar sua opinião, hoje não dá valor         |
| 10             | a isso e poucas vezes procura se informar sobre as pro-            |
| 11             | postas dos candidatos.                                             |
| 12             | O horário eleitoral gratuito é uma oportunidade para os            |
| 13             | políticos mostrarem o que têm a nos oferecer e os eleitores compa- |
| 14             | rarem e avaliarem quem está melhor preparado para fazer            |
| 15             | parte do governo.                                                  |
| 16             | Sabe-se que alguns não levam a sério a hora de fazer               |
| 17             | sua “propaganda” política, e tentam iludir e manipular             |
| 18             | quem os assiste. Então, cabe ao cidadão saber escolher aque-       |
| 19             | les que poderão melhor representá-lo no poder público.             |
| 20             | Portanto, caro leitor, o horário eleitoral gratuito não deve       |
| 21             | acabar. Apesar de apresentar algumas desavenças, ele               |
| 22             | ainda é a melhor forma de mostrar à população o que os             |
| 23             | candidatos têm a oferece.                                          |
| 24             |                                                                    |
| 25             | Atenciosamente,                                                    |
| 26             | Maria                                                              |
| 27             |                                                                    |
| 28             |                                                                    |
| 29             |                                                                    |
| 30             |                                                                    |

O vestibulando abordou primeiramente o caráter pelo qual o cidadão vê o voto, como uma obrigação, em seguida discorre a respeito da importância que se tem dado a votação, uma conquista oriunda de muita luta e que, atualmente, não recebe o valor devido. Parte,

consequentemente, para a abordagem do que vem a ser e para que serve o horário eleitoral gratuito, ressaltando que há candidatos que utilizam o horário de maneira inadequada, tentando iludir o povo, mas que isto não deve interferir nas escolhas, é preciso aproveitar este momento e tirar suas conclusões para a escolha do candidato que achar mais conveniente.

O escritor tenta manter-se neutro nos primeiros parágrafos, expondo as utilidades do horário eleitoral gratuito, que o povo precisa retirar deste espaço o que é útil, dar atenção às propostas e às fundamentações dos políticos, e deixar à parte as propagandas enganosas, as promessas exacerbadas e fantasiosas. Fecha-se o desenvolvimento do texto com a conclusão a que o escritor chegou: o horário eleitoral gratuito não deve acabar, pois consiste na melhor forma que os eleitores têm para conhecer seus candidatos.

Neste último parágrafo, do texto, o vestibulando faz um apelo, chama seu interlocutor pelo nome, por caro leitor, contudo, não se vale de verbos no imperativo para reforçar sua posição e argumentos, apenas coloca o verbo “dever” no presente do indicativo (linha vinte) em: *“Portanto, caro leitor, o horário eleitoral gratuito não deve acabar. [...]”*. Nesta mesma frase verifica-se no vocábulo “portanto” que o escritor chegou a uma conclusão a partir das colocações realizadas nos parágrafos anteriores, ou seja, indiferentemente do horário eleitoral gratuito ser utilizado de maneira inadequada por alguns políticos, este espaço não deve ser considerado algo ruim e inútil, pois é meio de divulgação igualitária de propaganda destinada ao povo, igualitária enquanto o tempo destinado, e não à qualidade das informações prestadas. Pode-se dizer que a carta número 7714 não desenvolve muito sua argumentatividade, visando persuadir e convencer o leitor, sua produção é mais de natureza dissertativa, na qual se disserta sobre o assunto ao passo que expõe suas idéias. Segundo a aula dez: Carta argumentativa do curso de redação (ver referência no final) costuma-se

enquadrar a carta na tipologia dissertativa, uma vez que, como a dissertação tradicional, apresenta a tríade **introdução, desenvolvimento/conclusão**. Logo, no primeiro parágrafo, você apresentará ao leitor o ponto de vista a ser defendido; nos dois ou três subseqüentes (considerando-se uma carta de 20 a 30 linhas), encadear-se-ão os argumentos que o sustentarão; e no último, reforçar-se-á a tese (ponto de vista) e/ou apresentar-se-á uma ou mais propostas. [...] (CURSO DE REDAÇÃO, 2009, p. 1).

Ressalta-se que existem diferenças na estrutura da carta e da dissertação, mas a cartas não deixa de ser de natureza similar à dissertação argumentativa, ou seja, pode-se dizer que as diferenças mais salientes consistem na colocação do local e da data, da saudação, da despedida, da assinatura, e da necessidade de se dirigir ao leitor, que já se tem definido. Elementos que não fazem parte da estrutura dissertativa.

Dessa forma, constatou-se que o candidato elaborou de modo muito apropriado a questão sobre a diferença entre a carta e a dissertação argumentativa e a sua participação como escritor na formação do sentido de um gênero textual carta. Contudo, sucumbe aos conceitos já estabelecidos quanto à presença de elementos textuais para produzi a temática indicada e solicitada, revelando na escrita uma forma argumentativa clara e explícita.

Sendo assim, pode-se dizer que o escritor da carta número 7714 não primou pela persuasão do interlocutor por meio dos pressupostos da arte retórica argumentativa, mas dissertou argumentativamente sobre o fim do horário eleitoral gratuito.

## **5 CONCLUSÃO**

A partir dos aportes teóricos sobre a Redação de Vestibular observou-se que produzir um texto neste contexto não é fácil, pois o candidato a vaga na universidade precisa escrever um texto sobre um assunto que apenas terá conhecimento no momento da prova, e isto se aplica também aos gêneros a serem propostos, ou seja, o candidato não tem conhecimento prévio do tema e dos tipos de texto que deverá produzir, como também, precisa manter um jogo de interlocução, isto é, na proposta tem-se um interlocutor fictício: os leitores de uma revista, contudo o vestibulando tem plena consciência de que seu texto não será destinado a este público, mas sim a Banca de Correção do concurso: interlocutor real, que avaliará sua escrita. Quanto ao gênero textual carta de leitor observou-se na redação número 7714 que o candidato apresentou os elementos indispensáveis do gênero carta, bem como se posicionou frente ao fim do horário eleitoral gratuito quando conclui que este não deve acabar. No que se refere a outros elementos da estrutura da carta, observou-se que sua escrita está bem próxima de um modelo de dissertação argumentativa. O escritor pautou-se em dados que fizessem com que o interlocutor refletisse sobre o processo de lutas que se passou para que hoje o direito ao voto fosse respeitado, e que a ação de votar não deve ser vista como uma obrigação, é um direito que todos têm de votar naquele que achar conveniente.

## **REFERÊNCIAS**

BAZERMAN, Charles. Cartas e a base social de gêneros diferenciados. In DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Orgs). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006, p. 83-99.

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; CRUZ, Clara Angélica Agustina Suárez. Gêneros do discurso: apontamentos. In CATTELAN, João Carlos; LOTTERMANN, Clarice (Orgs). **A**

**redação no vestibular da Unioeste:** alguns apontamentos à luz da lingüística textual. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009, p.161-188.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que catas do leitor em sala de aula? In DIONISIO, Ângela Paiva et. al (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2007, p. 208-216..

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In MACHADO, Anna Rachel. e MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CURSO DE REDAÇÃO. Aula dez: Carta argumentativa. [www.cursoderedacao.com](http://www.cursoderedacao.com) Acesso em 10/12/08

DITTRICH, Ivo José; FAVARETTO, Rosimara; BRITZ, Maria Aparecida. Dissertação e argumentação na redação do vestibular. In CATTELAN, João Carlos; LOTTERMANN, Clarice (Orgs). **A redação no vestibular da Unioeste:** alguns apontamentos à luz da lingüística textual. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008, p. 35-53.

EMEDIATO, Wander. **A fórmula do texto:** redação, argumentação e leitura. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 235-259.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONISIO, Ângela Paiva et. al (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

PAVANI, Cinara Ferreira e KOCHË, Vanilda Salton. Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo. **Caderno Seminal Digital**, vol 5, nº 5 Jan-Jun/2006. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006, p. 111-130. <http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/seminaldigital2006.1.pdf> Acesso em 10/11/ 2008.

PILAR, Jandira. A redação de vestibular como gênero. In MEURER, José Luiz; MOTHA-ROTH, Désirée (Orgs). **Gêneros textuais e práticas discursivas:** subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 159-174.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In DIONISIO, Ângela Paiva (et. al) (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2007, p. 47-57.

SANTOS, Maria Elena Pires. et. al. O processo de escrita do vestibulando: em busca dos “indícios de autoria” e estilo. In CATTELAN, João Carlos; LOTTERMANN, Clarice (Orgs).

**A redação no vestibular da Unioeste:** alguns apontamentos à luz da lingüística textual. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009, p. 55-66.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

UNIOESTE. Prova de Redação do Concurso Vestibular/2008.

<[http://cac- php.unioeste.br/vestibular/index.php?option=com\\_content&task=view&id=99&Itemid=14](http://cac- php.unioeste.br/vestibular/index.php?option=com_content&task=view&id=99&Itemid=14)> Acesso em 10 de novembro de 2008, às 9:45h



## A COMPOSIÇÃO DE UM GÊNERO TEXTUAL EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DE E/LE: O CHAT EDUCACIONAL

**Crisciene Lara BARBOSA-PAIVA (PG UNESP)<sup>1</sup>**

[crisbarbosa.paiva@gmail.com](mailto:crisbarbosa.paiva@gmail.com)

**Ucy SOTO (UNESP)**

[ucysoto.unesp@gmail.com](mailto:ucysoto.unesp@gmail.com)

Resumo: O objetivo desse trabalho é apresentar uma análise da construção composicional de dez sessões de chat educacional pertencentes a um total de trinta e uma sessões que compõem um curso de espanhol ministrado a distância em um ambiente virtual de aprendizagem. Este curso, intitulado “*Español para Turismo*” foi oferecido para brasileiros como um curso de extensão de 40h no segundo semestre de 2007, na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara. O chat foi uma das atividades obrigatórias do curso, realizado com uma metodologia de trabalho por tarefas que, necessariamente tinham que ser discutidas via chat entre alunos e entre alunos e professor. Especificamente essa pesquisa, baseando-se no que Araújo & Costa (2007) definem para o *chat* aberto, busca verificar como se constrói composicionalmente um outro tipo *chat* que apresenta a característica de ter como fim uma atividade educativa. Partiremos da metodologia que define os cinco momentos do *chat*, os quais foram propostos por Araújo & Costa (2007) (marca provedor entrada, saudação, conversação, despedida, marca provedor saída) para analisar o nosso *corpus*. Verificamos que os cinco

---

<sup>1</sup> Bolsista CAPES – Brasília – Brasil referente ao Projeto de Cooperação Internacional CAPES-DGU (Brasil-Espanha) e bolsista CNPq com relação ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da UNESP- Araraquara.

momentos analisados no *chat* educacional são bastante distintos entre si. Concluimos que a combinação dos cinco momentos estudados constrói a organização composicional do gênero emergente *chat* educacional.

**Palavras-chave: gênero textual; chat educacional; construção composicional, ensino de espanhol**

### **Resumen**

El objetivo del trabajo es presentar un análisis de la construcción composicional de diez sesiones de chat educacional pertenecientes a un total de treinta y una sesiones que componen un curso de español ministrado a distancia en un entorno virtual de aprendizaje. Este curso, intitulado “Español para Turismo” fue ofrecido para brasileños como un curso de extensión en la Universidad Estadual Paulista en Brasil. Específicamente esa investigación, basándose en el que Araújo & Costa (2007) definen para el chat abierto, busca verificar cómo se construye composicionalmente otro tipo de chat que presenta característica de tener como fin una actividad de enseñanza. Partiremos de la metodología que define los cinco momentos del chat (marca servidor entrada; saludos; conversación; despedida; marca servidor de salida) para analizar nuestro *corpus*. Verificamos que los cinco momentos analizados en el chat educacional son bastantes distintos entre si y que la combinación de los cinco momentos estudiados construye la organización composicional del género chat educacional.

**Palabras clave: género textual, chat educacional, construcción composicional, enseñanza de español**

### **1. Considerações Iniciais**

As novas tecnologias são hoje mais que meros instrumentos, algo mais que simples equipamentos. Há nas novas tecnologias um valor ampliado que as convertem em ferramentas que geram diferentes contextos e novos cenários para a ação educativa. (GARCÍA DEL DUJO, 2004). Além disso, a Internet, como um espaço-discursivo, amplia as possibilidades de interação e incita o aparecimento de vários gêneros discursivos. Com o advento da tecnologia, novas formas de interação têm sido usadas pelo homem e, assim, estamos rodeados com uma grande variedade de novos gêneros textuais, como *chat*, *e-mail*, *blog*, fórum, lista de discussão e outros.

Marcuschi (2008) reitera que a partir das três últimas décadas do século XX, desenvolveu-se um conjunto de novos gêneros textuais no contexto de hoje denominada *mídia virtual*, identificada centralmente na tecnologia computacional. Ele (2008, p. 199-200) afirma que “daí surge um novo tipo de comunicação conhecido como *comunicação mediada por computador* (CMC) ou *comunicação eletrônica*, que desenvolve uma espécie de ‘*discurso eletrônico*’”. Para esse autor (2008, p. 199), de modo geral, a CMC “abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que emergem nesse contexto.” (MARCUSCHI, 2008, p. 199-200).

O objetivo desse trabalho é apresentar uma análise da construção composicional de dez sessões de chat educacional pertencentes a um total de trinta e uma sessões que compõem um curso de espanhol ministrado a distância em um ambiente virtual de aprendizagem. Este curso, intitulado “*Español para Turismo*”, doravante EPT, foi oferecido como um curso de extensão de 40h no segundo semestre de 2007, na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara. O chat foi uma das atividades obrigatórias do curso, realizado com uma metodologia de trabalho por tarefas que, necessariamente tinham que ser discutidas via chat entre alunos e entre alunos e professor.

## **2. Metodologia**

Essa pesquisa, baseando-se no que Araújo & Costa (2007) definem para o chat aberto, busca verificar como se constrói composicionalmente um sub-gênero de chat que apresenta como característica fundamental ter como fim uma atividade educativa. Partiremos da

definição dos cinco momentos do chat (marca provedor entrada, saudação, conversação, despedida, marca provedor saída) realizada pelos mencionados autores para analisar o nosso corpus.

Esclarecemos que não foram realizadas alterações nos textos conversacionais do corpus, já que, como afirma Marcuschi (2005, p. 63), trata-se de “uma linguagem escrita não-monitorada, não submetida a revisões, expurgos ou correções. É uma linguagem em seu estado natural de produção.”.

As sessões de chat analisadas nesse trabalho seguem uma ordem cronológica, isto é, a primeira sessão analisada corresponde à primeira sessão de chat do curso EPT:

- 1ª sessão de chat educacional: sábado, 1 de setembro de 2007, 16:32 às 16:50hs;
- 2ª sessão: sábado, 1 de setembro de 2007, 16:56 às 19:42 hs;
- 3ª sessão: sábado, 1 de setembro de 2007, 19:48 às 19:56 hs;
- 4ª sessão: sábado, 1 de setembro de 2007, 20:07 às 20:10 hs;
- 5ª sessão: sábado, 1 de setembro de 2007, 20:18 às 21:08 hs;
- 6ª sessão: quarta-feira, 5 de setembro de 2007, 14:06 às 15:55 hs;
- 7ª sessão: quarta-feira, 5 de setembro de 2007, 17:42 às 18:16 hs;
- 8ª sessão: sábado, 8 de setembro de 2007, 09:17 às 09:31 hs;
- 9ª sessão: quarta-feira, 12 de setembro de 2007, 14:19 às 15:36 hs;
- 10ª sessão: quarta-feira, 12 de setembro de 2007, 16:26 às 17:04 hs.

Observamos que, a partir dessas sessões de chat do curso EPT, algumas dessas sessões ocorreram no mesmo dia. Embora tenha acontecido isso, analisaremos como sessões individualizadas, uma vez que cada uma delas se constitui em uma unidade em si, podendo conter diferentes interlocutores e que na própria apresentação/visualização do texto na plataforma se dá em distintas sessões. Além disso, há uma interrupção de tempo entre uma sessão e outra. Como se se tratasse de diferentes conversas em um mesmo dia.

Cabe ressaltar que as amostras de dados citadas para fins de exemplificação, nesse trabalho, não seguem necessariamente a rígida ordem de sucessão de mensagens enviadas para o computador no momento da conversação *online*.

### **3. Gêneros textuais**

Bakhtin (2003) defende que a diversidade dos gêneros do discurso é muito grande. Assim, a diversidade desses gêneros é explicada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Ele ainda acrescenta que a vontade discursiva do falante somente se manifesta na escolha de um dado gênero e na sua entonação expressiva.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 261-262), o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional* estão “indissolavelmente ligados” no todo do enunciado. E esses são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. O autor reconhece que cada enunciado é individual, mas que cada campo de uso da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis” de enunciados, os quais ele denomina “*gêneros do discurso*”.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 150) “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá esfera de circulação. (...), pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, (...).”. Assim, ele afirma que os gêneros são entidades: dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas, ligadas a domínios discursivos, recorrentes, estabilizadas em formatos mais ou menos claros.

### **4. Gênero digital Chat**

O chat é um recurso importante nos ambientes virtuais de ensino, pois possibilita a interação em tempo real, até mesmo “ponto de encontro” entre os usuários. A utilização do chat oferece mais uma possibilidade interativa entre professor e alunos (LEAL, 2007).

López García (2005, p. 98) define chat como um tipo de comunicação interpessoal cuja principal característica diferenciadora é que se produz de modo síncrono, isto é, os participantes da comunicação conectam-se em um mesmo momento para participar ativamente do discurso. A diferença, portanto, do email, fóruns etc é que no chat exigem a presença ativa dos usuários. Esse autor sustenta que o modelo de comunicação próprio do chat é um híbrido da comunicação oral e a escrita. Dessa forma, ele afirma que o chat participa de características da linguagem oral e da linguagem escrita, gerando, assim, um tipo de comunicação com uma série de códigos próprios que se vão compreendendo e incorporando com o uso e que experimentam uma evolução constante.

Araújo (2005) argumenta que o gênero chat é a transmutação do diálogo cotidiano de sua esfera de origem para a esfera eletrônica, que é a *Web*. Esse autor argumenta que o chat é oriundo do diálogo cotidiano ou da conversação face a face, uma vez que as marcas do diálogo permanecem no chat. Porém essas marcas do diálogo “parecem gerar uma nova formatação ao diálogo cotidiano”, o que levou o autor a formular a hipótese de que o chat se trata de um gênero emergente. (ARAÚJO, 2005, p. 94).

Com relação ao Chat Educacional, Marcuschi (2005, p. 28), que o denomina também como “aula chat”, define essa modalidade como “interações síncronas no estilo dos chats com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios.”.

O autor mencionado acima, ao dar uma lista de gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existentes, afirma que o gênero emergente “*aula Chat* (aulas virtuais)” tem seu contraparte pré-existente no gênero “aulas presenciais”. Nesse gênero, a comunicação se dá pela linguagem escrita, que, segundo Marcuschi (2005, p. 29) “tende a uma certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo.”.

Estudos sobre as *aulas chat* realizados por Barros (*apud* Marcuschi 2005) mostraram que houve um tempo em que essas aulas eram bastante confusas na estrutura e no andamento por falta de conhecimento. Assim, para Marcuschi (2005, p. 55), o chat educacional “tem sua composição, forma operacional, bem como estilo e ritmo definidos por sua função principal que é a instrucional, (...)”.

## 5. A Organização Composicional do Chat *Aberto*

A partir do modelo proposto por Araújo & Costa (2007), que a união dos cinco momentos interativos constrói a organização composicional do gênero chat aberto, definiremos esses cinco momentos de acordo com esses autores.

### **1º Momento:** *Marca automática do provedor, indicando que o internauta entrou na sala.*

A ambiência digital em que se realiza o gênero permite que os usuários sejam avisados aos outros participantes pelo próprio sistema por meio de uma marca automática. Esse aviso da “chegada” dos internautas constitui o primeiro contato que o participante tem nas salas de chat ou o seu primeiro momento interativo. Os internautas entram em uma sala de chat por meio de um *nickname*. “A autonegação de um apelido virtual passa a ser uma condição sócio-técnica para garantir a participação do usuário na atividade de conversação aberta.” (ARAÚJO & COSTA, 2007, p. 25).

**2º Momento:** *Saudação inicial.* Os usuários elaboram saudações para conquistar parceiro(s) para a comunicação. (ARAÚJO & COSTA, 2007, p. 26).

**3º Momento:** *Conversação.* Araújo & Costa (2007, p. 27) afirmam que depois dos dois momentos interativos mencionados acima, geralmente a conversação se realiza. Parte dessas conversações ocorre entre usuários desconhecidos. É nesse momento da construção do texto que observamos os variados temas tratados nas salas de bate-papo.

**4º Momento:** *Despedida.* Segundo Araújo & Costa (2007, p.28), para encerrar as conversações, os internautas vão anunciando a sua saída das salas de chat. Esses internautas usam estratégias para despedir-se dos parceiros virtuais.

**5º Momento:** *Marca automática do provedor, indicando que o internauta saiu da sala.* O quinto momento que marca a organização textual do chat aberto é a marca automática

registrada pelo próprio provedor, anunciando a saída do usuário da sala de bate-papo virtual. (ARAÚJO & COSTA, 2007, p. 30).

## **6. A Organização Composicional do *Chat Educacional***

Nas sessões de chat educacional do curso EPT, analisadas nesse trabalho, os alunos e o tutor são identificados com nomes verídicos. Cabe ressaltar que, por questão de sigilo, trocamos por nomes fictícios. Temos assim o tutor é identificado com o nome de Marcos e os alunos com o de Regina, Cássia, Taís, Andréa, Tadeu, Denise, Anise, Verônica, Patrícia, Ana e Neusa.

Na primeira sessão, não observamos os cinco momentos interativos mencionados acima. Interessante que não aparece a marca automática do *moodle* de entrada e nem a de saída dos usuários na sala de chat. Essas marcas são o primeiro e o quinto momentos respectivos do chat aberto, estudados por Araújo e & Costa (2007). Verificamos que nessa primeira sessão aparece o segundo momento do chat aberto: *saudações*. Além disso, há o estabelecimento da conversa entre o tutor Marcos e a aluna Regina. Assim, a conversa com um desenvolvimento de um tema caracteriza o terceiro momento interativo do chat aberto, o que ocorre nessa sessão de chat educacional. Não há nessa sessão o quarto momento, a despedida. Essa primeira sessão de chat termina com o desenvolvimento do terceiro momento. Vejamos como inicia a primeira sessão de chat educacional. Entendemos que esse início caracteriza o segundo momento interativo do chat aberto:

### **Exemplo 1 (primeira sessão de *chat* educacional)**

16:32 Marcos: ¡Hola Renata!

16:32 Marcos: Perdona no contestar antes.

16:32 Regina: Ok

A segunda sessão de chat educacional inicia com “*salió de la sala*”, mensagem automática dada pela plataforma *moodle*. Isso não é típico de se aparecer no início de uma sessão de chat. Aparece logo em seguida a marca automática “*entró a la sala*”, que indica o primeiro momento do chat aberto. Temos nessa sessão o segundo e o terceiro momentos interativos.

O chat termina com uma pergunta da aluna Regina, ficando claro que houve uma queda da rede de internet, uma vez que a terceira sessão de chat educacional inicia logo em seguida com a frase do Tadeu: “*hola, adonde estan?*”. Observamos o exemplo 2, que ilustra as quatro últimas conversas na sala de chat, para comprovar as idéias defendidas acima.

**Exemplo 2 (segunda sessão de *chat* educacional):**

19: 39 Tadeu: Marcos, tengo solo que contestar “Encusta” y confirmar?

19:41 Marcos: donde te refieres Tadeu?

19:42 Tadeu: El ejercicio de DNI tengo que contestar y enviar como?

19:42 Regina: que hago em “Colocar um nuevo tema de discusión aqui”?

Dessa forma, a terceira sessão de chat educacional começa com o aluno Tadeu, que pergunta para os outros usuários onde eles estão. Com esses dados, notamos que a terceira sessão de chat educacional é a “continuação” da segunda, pois há a efetivação do interesse entre os internautas de se manter em interação e desenvolver a temática proposta na sessão anterior.

Na terceira sessão, não temos o primeiro, o quarto e nem o quinto momento. Temos bem desenvolvido o terceiro momento, isto é, o estabelecimento da conversa desejada. Durante a conversação dos participantes, aparece a marca automática do *moodle* de saída do Tadeu. Acreditamos que possa ter ocorrido queda de rede, conforme mostramos a seguir.

**Exemplo 3 (terceira sessão de *chat* educacional)**

19:51 Tadeu: aaaa si

19:51 Regina: Actividad 2: Entrevista

19:51 Marcos: ;) Tadeu!

19:52: Tadeu Eptm salió de la sala

Dessa forma, como mostra o exemplo 3, o aparecimento do quinto momento dentro da interação, fica claro a queda de rede. Caso contrário, seria uma atitude grosseira por parte do aluno.

A quarta sessão de chat educacional inicia-se com a continuação temática da sessão anterior. Assim, na terceira sessão deve ter ocorrido algum problema tecnológico que

interrompeu a conversação, já que a quarta sessão começa 11 minutos após terminar a terceira sessão.

A quarta sessão apresenta apenas seis turnos de fala. Assim, na quarta sessão, temos apenas a concretização do terceiro momento interativo estudado por Araújo & Costa (2007): conversação.

Entendemos que a quinta sessão do chat educacional é a continuação da temática da sessão anterior, conforme mostra o exemplo 4. Nessa sessão, temos a entrada do aprendiz Tadeu. Quando ele entra na sala aparece a marca automática de entrada da plataforma *moodle*, que caracteriza o primeiro momento interativo. Além disso, surge também o segundo momento, a saudação. Com isso, fica claro que a saída do aluno, na terceira sessão, foi provocada por um problema técnico de rede. Os dados do exemplo 5, que são os primeiros turnos da quinta sessão, ilustram o caso da queda de rede.

#### **Exemplo 4 (quinta sessão de *chat* educacional)**

20:18 Regina: consteste las preguntas en el foro

#### **Exemplo 5 (quinta sessão de *chat* educacional)**

20:18: Regina: consteste las preguntas en el foro

20:22: Tadeu entro a la sala

20:22 Tadeu: Marcos, estas allí?

20:24 Tadeu: hola

20:26: Marcos: hola chicos!!!

20:26 Regina: !

Ainda nessa quinta sessão temos várias quedas de rede, pois há vários exemplos do primeiro momento interativo de chat aberto ocorrendo concomitantemente ao terceiro momento interativo estudado por Araújo & Costa (2007). Nessa sessão, há a ocorrência do quarto momento interativo: a despedida. Essa despedida acontece entre dois alunos: Tadeu e Regina. Interessante notar que a aprendiz Regina “aceita” a despedida iniciada por Tadeu. O quarto momento interativo do chat aberto se materializa por meio de estratégias mobilizadas pelos internautas a fim de encerrar as conversações. Verificamos que os

aprendizes, após conversarem sobre os assuntos por eles escolhidos, uma aluna anuncia a sua saída da sala de bate-papo educacional, conforme mostramos a seguir.

### **Exemplo 6 (quinta sessão de *chat* educacional)**

21:05 Tadeu: Bueno, ahora voy a continuar contestando a las preguntas  
 21:06 Regina: vale  
 21:06 Regina: adios  
 21:06 Tadeu: se quieres agregame em su msn...  
 xxxxx\_x\_xxxxxxxxx@hotmail.com<sup>2</sup>  
 21:07 Tadeu: hasta pronto  
 21:07 Regina: si  
 21:07 Regina: haste luego  
 21:08 Regina Eptm salió de la sala

O diálogo acima ilustra também o quinto momento interativo do chat aberto: a marca automática da plataforma *moodle*, que anuncia a saída do usuário. Essa marca fica projetada na tela do computador, precisando a informação de que os aprendizes saíram da sala de bate-papo virtual. No caso do exemplo 6, essa marca automática registrada indicou que Regina saiu da sala.

A sexta sessão de chat educacional inicia-se com a marca automática que anuncia a “entrada” dos participantes na sala virtual. Cabe ressaltar que essa marca varia de provedor para provedor (ARAÚJO & COSTA, 2007, p. 25). Nesse trabalho, devido ao curso ser para ensino de espanhol, essa marca automática de entrada é escrita em espanhol da mesma maneira que a marca automática de saída, a qual sinaliza o último momento interativo do chat aberto. Nessa sexta sessão, temos os cinco momentos interativos estudados por Araújo & Costa (2007): marca automática da plataforma *moodle*, indicando que o internauta entrou na sala virtual (exemplo 7), saudação inicial (exemplo 8), conversação (exemplo 9), despedida (exemplo 10) e marca automática da plataforma *moodle*, indicando que o usuário saiu da sala (exemplo 11). Observemos os respectivos exemplos.

### **Exemplo 7 (sexta sessão de *chat* educacional)**

---

<sup>2</sup> Para manter o sigilo do endereço eletrônico do internauta, colocamos um email fictício.

14:06: Denise Eptm entrou a la sala  
 14:07: Marcos Profe EPTM entrou a la sala  
 14:29: Cássia Eptm entrou a la sala

**Exemplo 8 (sexta sessão de *chat* educacional)**

14:06: Denise: ola  
 14:07: Marcos: ¡Hola Denise!  
 14:07: Marcos: ¿Cómo estás?!  
 14:08: Denise: Marcos... Mucho gusto em conovertete  
 14:08 Denise: bien, ¿Y tu?

**Exemplo 9 (sexta sessão de *chat* educacional)**

14:09 Marcos: ¿Estuviste el sábado pasado?  
 14:09 Denise: No pude. ¿ Como fue?  
 14:09 Marcos: vale...

**Exemplo 10 (sexta sessão de *chat* educacional)**

15:18 Anise: yo necesito salir  
 15:35 Anise: Adiós para vosotros!  
 15:35 Denise: Adiós y esoero verte pronto

**Exemplo 11 (sexta sessão de *chat* educacional)**

15:51: Marcos Eptm salió de la sala  
 15:55: Cássia Eptm salió de la sala

A partir dos dados analisados da sexta sessão, verificamos que houve poucas estratégias dos internautas para encerrar as conversações. Nessa sessão, havia quatro alunas e o tutor Marco. Assim apenas uma aluna usou uma estratégia. Somente a aprendiz Anise utilizou uma estratégia de despedida. A aluna Denise se despediu apenas. Os outros, o tutor Marcos, a Taís e a Cássia não usaram estratégia e nem se despediram. Pensamos assim que como essa sessão foi longa (durou uma hora e quarenta e nove minutos), iniciou-se às 14:06 hs e terminou às 15:55 hs, os internautas estavam cansados e não sentiram necessidades de ser mais polidos ao saírem da sala de bate-papo virtual. Assim, isso pode ser uma explicação para esse fato.

Os dados da sétima sessão de chat educacional nos mostram que há os cinco momentos interativos encontrados no chat aberto. Nessa sessão, havia dois participantes apenas: o tutor e a aluna Regina. Encontramos esses cinco momentos da seguinte seqüência: primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto momentos interativos do chat aberto.

A oitava sessão de chat teve uma duração de catorze minutos. Nessa sessão, havia apenas alunas que não conseguiram se interagirem. No final de sessão, chegou outra aluna, Patrícia, mas já não havia mais ninguém na sala. O tutor não participou. A oitava sessão começou com o primeiro e terminou com o último momento interativo do chat aberto. Houve uma saudação e uma procura em estabelecer uma conversa por parte de uma aluna, Verônica. Anise fez a saudação inicial, mas Verônica não correspondeu, saindo da sala virtual sem se despedir. Assim, logo em seguida Anise também deixou a sala, sendo anunciada pelo marcador automático de saída da plataforma *moodle*.

Observamos que a nona sessão de chat educacional apresenta os cinco momentos interativos do chat aberto. Vejamos nos exemplos subseqüentes o segundo (exemplo 12), o terceiro (exemplo 13) e o quarto (exemplo 14) momentos interativos. Optamos por não ilustrar o primeiro e o quinto momentos por ser o mesmo em todas as sessões de chat educacional.

**Exemplo 12 (nona sessão de *chat* educacional)**

14:24 Marcos: ¡Hola Anise!!  
 14:24 Marcos: ¿Cómo estás?  
 14:24 Anise: Hola, cómo estás?

**Exemplo 13 (nona sessão de *chat* educacional)**

14:25 Marcos: ¡Has conseguido leer mi mensaje?!  
 14:25 Marcos: sobre cambiar el mail que tienes en tu perfil de estudiante...  
 14:25 Marcos: ¿lo has conseguido cambiar?  
 14:25 Anise: Yo cambié, cierto?

**Exemplo 14 (nona sessão de *chat* educacional)**

15:23 Anise: desculpa, travo mi computadora  
 15:25 Anise: profesor, preciso irme  
 15:27 Marcos: hola Anise..

15:27 Anise: preciso irme  
 15:27 Marcos: vale...  
 15:34 Anise: Hasta luego, profesor  
 15:34 Marcos: ¡Hasta luego, Anise!  
 15:35 Anise: Gracias, adiós

A décima sessão de chat educacional do EPT contou com três participantes: o tutor e duas alunas. Essa sessão apresenta, assim como a nona sessão, os cinco momentos interativos do chat aberto. O exemplo 15 ilustra o segundo momento interativo e os exemplos 16 e 17 ilustram o quarto momento interativo.

**Exemplo 15 (décima sessão de *chat* educacional)**

16:27 Ana: cómo estás?  
 16:27 Ana: marcos?  
 16:27 Marcos: hola Ana!!!  
 16:27 Marcos: qué tal?!!  
 16:28 Marcos: bueno, bueno.... así que finalmente, ¿no?!  
 16:28 Marcos: ¡Mucho gusto en conocerte!!  
 16:29 Ana: encantada!

**Exemplo 16 (décima sessão de *chat* educacional)**

16:42 Neusa: bueno, tengo que salir ahora  
 16:42 Marcos: bueno... pues nada Neusa..  
 16:43 Neusa: Tendré clase  
 16:43 Neusa: Hasta luego!  
 16:43 Ana: y no puedo conectarme al skype desde aquí  
 16:43 Neusa: Hasta  
 16:43 Marcos: de acuerdo... ¡Hasta luego, Neusa!!  
 16:43 Ana: hasta  
 16:43 Ana: luegoQ

**Exemplo 17 (décima sessão de *chat* educacional)**

16:58 Ana: tengo que irme ahora. ha sido un placer chatear contigo  
 16:58 Marcos: vale... lo importante es que tengas la oportunidade de hablar sea conmigo sea con los compañeros...

Interessante observar a maneira como os internautas se despedem dos parceiros. De acordo com o estudo dos autores Araújo & Costa (2007, p. 28) sobre os momentos interativos do

chat aberto, as estratégias adotadas para despedir-se dos companheiros costumam variar. A partir de nossos dados, notamos que os aprendizes vão anunciando suas saídas da sala de chat, mas apenas uma aprendiz explica de fato o porquê precisa sair da sala virtual. Outro dado interessante é que, nos exemplos 16 e 17, a iniciativa de saída da sala virtual é feita por parte dos alunos e não do tutor Marcos, embora ele aceite a tomada de decisão dos aprendizes. Na quinta sessão, temos o tutor como iniciador da estratégia de despedida. Vejamos o exemplo 18 que apresenta um diálogo entre os participantes, comprovando as idéias defendidas.

**Exemplo 18 (quinta sessão de *chat* educacional)**

20:51 Marcos: aprender una lengua extranjera significa tb comprender las “rarezas” del otro...

20:51 Marcos: bueno chicos..

20:51 Marcos: ya se va haciendo tarde y tendré que salir dentro de poco...

20:51 Marcos: os voy a dejar por hoy .... ¿vale?

20:51 Regina: vale

20:52 Tadeu: vale

20:52 Tadeu: pero “Regina, quedase allí”

20:52 Tadeu: por favor

Esses dados confirmam a citação de Marcuschi (2005) no que diz respeito ao papel do professor nos ambientes virtuais de aprendizagem. Esse autor (2005, p. 55) diz que “a figura do professor é muito mais de um *instrutor* e “dirimidor” de dúvidas, que incentiva os demais participantes a agirem com contribuições pessoais.”. Paiva (apud Marcuschi, 2005, p. 272) observa que no caso das aulas Chat, dilui-se o predomínio da fala do professor. Segundo Paiva (apud Marcuschi 2005, p. 55):

Nas comunidades virtuais de aprendizagem, abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como o centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas. Assim as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas e deixam de ser responsabilidade exclusiva do professor.

Analisando esse diálogo (exemplo 18) notamos também que após o tutor Marcos ter comentado a sua saída da sala de chat, o aluno Tadeu pede para a sua companheira

permanecer na sala. Com isso, podemos dizer que há um companheirismo por parte dos alunos, uma vez que Tadeu pergunta algo para Regina. A partir daí, os dois compartilham informações, ou seja, o aluno pergunta e Regina responde, firmando assim laços de amizade em ambiente virtual de aprendizagem.

## **7. Considerações provisórias**

No discurso eletrônico dos chats educacionais, os cinco momentos analisados (marca automática de entrada do moodle; saudação inicial; conversação; despedida; marca automática de saída do moodle) aparecem de forma bastante clara. A combinação dos cinco momentos estudados constrói a organização composicional do gênero chat em geral e também do chat educacional, sub-gênero do primeiro. Observamos, no entanto, que em algumas sessões de chat educacional não ocorrem todos os cinco momentos. Entendemos que isso possa ser explicado por problemas de queda de rede ou pelo fato de o internauta não sair da sala de chat, parecendo, assim, permanecer *online*. No chat educacional não temos o anonimato dos internautas. Os aprendizes se apresentam com suas identidades de estudantes, devidamente identificados por sua inscrição no curso EPT, ao passo que, em outra modalidade de chat, os usuários podem omitir sua identidade ao usarem os *nicknames*.

Por se tratar de um gênero escrito mediado por computador mas que apresenta muitas das condições de produção (principalmente no que se refere a questão de tempo de produção do discurso) de uma interação face-a-face - aproximando-se assim da conversa mas também da carta -, podemos compreender que algumas das marcas apresentadas por Araújo e Costa, como as de entrada e saída automáticas, por exemplo, possam ser compreendidas como um incorporação das novas condições de produção do discurso às marcas desse gênero emergente.

## **8. Referências Bibliográficas**

ARAÚJO, J. C.; COSTA, N. Momentos Interativos de um Chat Aberto: A Composição do Gênero. In ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARAÚJO, J. C. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. Ed. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GARCÍA DEL DUJO, A. Formación permanente y nuevas tecnologías. In: GARCÍA DEL DUJO, A; MARTÍN GARCÍA; PÉREZ GRANDE, M. *Procesos de Formación on line*. Salamanca: Amarú Ediciones, 2004.

LEAL, V. P. L. V. O Chat quando não é Chato: O Papel da Mediação Pedagógico em Chats Educacionais. In: *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. ARAÚJO, J. C. (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

LÓPEZ GARCÍA, G. *Modelos de comunicación en Internet*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

## A construção de alteridades universitárias em interlocuções na formação continuada de professores alfabetizadores no Rio de Janeiro

Ludmila Thomé de Andrade

(Doutora em Educação Universidade Paris VIII)

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Faculdade de Educação UFRJ

LEDUC -Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação-

[lud@litura.com.br](mailto:lud@litura.com.br)

**Resumo:** Este artigo visa descrever o processo de formação situando-o como um desdobramento de processos subjetivos, ancorados sobre identidades sociais em constituição interdependente, ou seja: alunos da educação básica, professores em formação continuada, formadores universitários e pesquisadores em educação. Busca mostrar os alicerces da construção de um processo de formação continuada de alfabetizadores num curso de especialização da universidade que se realizou buscando sua coerência sobre as bases de uma concepção discursiva de formação. Calcada na concepção bakhtiniana de linguagem, proponho diretrizes de uma didática da formação continuada de professores alfabetizadores. A análise apresentada é a de aspectos da proposta de formação continuada presentemente oferecida a professores alfabetizadores. Ao final, tecemos reflexões sobre a possível interlocução entre professores alfabetizadores e formadores universitários, no sentido de formar professores autores e formadores leitores.

**Palavras chaves:** formação continuada, escrita docente, gêneros discursivos

### Résumé

Cet article a pour but de décrire le processus de formation continue d'enseignants en l'envisageant comme un dédoublement des processus subjectifs, ancré sur des identités sociales. Les identités vues comme corrélées sont: des élèves des premières années de l'école; des professeurs en formation, des formateurs et des chercheurs. Je montre les soubassements de la construction d'un processus de formation de professeurs dans un cours de "pós-graduação" à l'université dont la maquette a puisé sa cohérence dans une conception discursive bakhtinienne de la langue, pour proposer des axes pour une didactique de la

formations continue de professeurs du CP. L'analyse porte sur des aspects présents dans une formation professionnelle en cours actuellement dans une université publique de la ville de Rio de Janeiro. Pour conclure, je tisse des considérations réflexives à propos de la possible interlocution entre professeurs et formateurs où des lecteurs et des auteurs soient en formation.

Mots clés: formation continue, écriture des enseignants, genres discursifs.

## **1. INTRODUÇÃO**

Neste artigo, estabelecemos uma topologia da formação que permite situar algumas identidades sociais em interrelação e compreender os processos de aprendizagem em curso como processos de constituição de subjetividades. Situamos os processos em articulação reticulada. Aluno, professor, formador e pesquisador situam-se mutuamente na cena da formação, num dispositivo pantográfico que será marionetado, a saber quais serão, entre eles, os movimentos de formação, de aprendizagens, de leitura, de escrita, de constituição de subjetividades em relação com identidades sociais profissionais.

Não basta ter claro o objeto de conhecimento a ser explorado por formadores e professores para que compreendamos os processos que aí se desenvolvem. A formação se dá para que se produzam mudanças nas práticas educacionais cotidianamente desenroladas nas salas de aula. Para que isto se dê, devem se alterar os sujeitos implicados, mediadores de processos que têm identidades sociais profissionais e que atuam nas diferentes situações, escolares, da pesquisa e da formação continuada. As aprendizagens dos diferentes atores são a medida do sucesso da formação. Se esta deve significar alteração dos saberes dos sujeitos e se se dão a partir das mediações transcorridas dentro do percurso espaço-temporal da formação, neste processo, há tentativa, por parte de cada um dos interlocutores, de entrar em sintonia com seus outros, suas alteridades são assim constitutivas.

Professor, aluno da escola básica, formador e pesquisador entram na de formação, serão todos projetados, sejam encarnados ou não. Na pesquisa aqui apresentada, tratamos destes papéis porque se relacionam com identidades sociais, de profissionais cujo papel é fundamental na educação brasileira, por serem responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita. As questões de profissionalização docente estão por ser compreendidas pois não têm recebido tratamento rigoroso suficiente. Esta será nossa tentativa de contribuição.

A primeira dimensão que se projeta na cena da formação continuada é interna à escola, relacionada ao cotidiano desta instituição; ela é trazida essencialmente pelos interlocutores professores. A experiência nem sempre tranqüila com as questões de aprendizagem de seus

alunos desafia a autoridade dos formadores pesquisadores universitários que imbuem nos conteúdos teóricos que trazem o poder de compreensão, crítica e resolução de tais situações. A projeção da aprendizagem discente na cena da formação é causa primeira, razão do encontro e das interações entre os profissionais ali presentes. Ela vem sob forma de antecipação, de expectativa, mas também se faz presente como a desejável consequência do processo de atualização profissional em curso, pois uma formação de professores bem sucedida deveria se desdobrar em benefícios sobre a aprendizagem dos alunos dos docentes que por ela passaram. Assim, este é na verdade um corolário do todo processo por que passam os profissionais da educação, mediadores precípuos dos processos escolares. Esta dimensão interna à escola não pode ser perdida de vista durante todo o processo; as alterações provocadas sobre os saberes docentes no curso da formação necessariamente se reverterão em interferências sobre as interlocuções e as mediações entre estes professores e seus alunos. Considerar a formação de modo intrínseco, internamente, é enganar-se, o âmbito da formação não pode ser descolado desta margem escolar, em que se dará a realização de seus resultados. Além do professor e do aluno da escola, um presente efetivamente e outro apenas projetado, focalizo um terceiro personagem da formação há um interlocutor, peça intrínseca a tal processo, que não tem sua posição problematizada frequentemente: o formador. Não é costume colocá-lo na posição de quem também aprende. Entretanto a identidade deste agente vem se alterando ela também, sem que se problematize em contraste com a problematização que se tem feito da identidade docente. Apresento neste trabalho reflexões que revelam que o formador não pode se manter alterado num processo de formação em bases discursivas. Se professores se tornam autores em tal proposta, formadores se tornam leitores de textos novos, novos letramentos se descortinam também para estes leitores tão ancorados em sua legitimidade.

Formadores que somos, alteramo-nos também como pesquisadores, ao observarmos nossa própria mudança de posição e de identidade. Os pesquisadores universitários não temos considerado com a devida atenção nossa passagem da posição de universitários-pesquisadores a formadores de professores e temos permanecido em nossa "natural" postura de quem faz o que tem que fazer estando ocupando a posição que ocupamos. Entretanto, mais e mais, no panorama das políticas educacionais dos governos dos últimos anos, vemo-nos nesta passagem identitária. É inegável, se observamos o discurso universitário, um movimento de gradativa passagem de um discurso mais homoganeamente constituído pela pesquisa, que vai agora ganhando consistência mais clara (forma e estofo) de um discurso de formação docente. Para se inscrever na história das políticas educacionais, está sendo necessário à Universidade

“falar uma outra língua”, ou seja, produzir um discurso para circulação que encerra novos gêneros, orais e escritos, que constituem um novo discurso.

Os princípios teóricos sobre a formação docente foram construídos de um ponto de vista de quem está dentro da experiência de interlocução entre formadores e formandos professores. Apenas assim poderemos provocar alterações tais sobre nossos professores-alunos que lhes permitirão provocar também alterações significativas e relevantes sobre os deles, no âmbito escolar de suas salas de aula. Para desenvolver estas reflexões, escolhemos nos deter sobre dois aspectos deste processo, de modo a apresentar a eficácia da didática que vimos propondo: a voz e a escrita docentes.

## **2. O curso**

O I Curso de especialização Alfabetização, Leitura e Escrita, de nível de pós-graduação lato sensu, atualmente oferecido dentro do quadro do projeto *Saberes e Práticas* do CFCH/UFRJ, sob a coordenação do LEDUC, laboratório pertencente ao programa de pós graduação da Faculdade de Educação da UFRJ cuja função precípua é a de pesquisa, mas que desde sua fundação não se restringe a atividades de pesquisa, mas integra a dimensão da extensão de modo sistemático. As atividades de formação de professores alfabetizadores têm sido seu foco, desde a educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental. A atual turma tem 30 alunas professoras atuando na rede pública do município do Rio, em turmas de alfabetização.

## **3. Pressupostos teóricos da didática da formação de professores alfabetizadores: a voz docente**

Temos problematizado o mote de dar voz ao professor, de considerar sua voz e incorporá-la nos estudos produzidos sobre este profissional, chegando à conclusão de que esta não existe ainda (Andrade 2004, 2007, 2009). Acabamos entendendo por “dar voz ao professor” torna-se finalmente esperar que se dê a reprodução de nossa própria voz, de formadores e/ou de pesquisadores. O *discurso docente* não existe, se assumimos o sentido mais amplo do termo discurso, em que se inclui a dimensão da circulação de textos aos quais se imprimem legitimidades institucionais, com contornos mais precisos. Não há voz ou discurso docente se não podemos identificar um espaço social, uma esfera de comunicação, onde este profissional tenha ocasiões de se dizer, de se ler, de esclarecer objetivamente representações que possa ter formulado a respeito de seu ofício.

O conceito de *voz* que decorre da teoria de Bakhtin sobre a linguagem inscreve tal noção na idéia de *polifonia* (Bahktin, 1992 e 2002; Brait, 2006). Estas metáforas nos remetem para o campo da música e torna-se ilustrativo observar que a noção de voz é cunhada junto à de polifonia, que nunca é feita de uma mas de uma multiplicidade de vozes. Não podemos conceber uma voz individualmente, mas tão somente na configuração de alteridades, de outras vozes, que darão contorno próprio a uma certa *voz*. Com estas outras é que cada uma formará uma harmonia, a ser produzida, o que nos remete à idéia de enunciado, de sentidos produzidos no espaço de interlocuções específicas.

O que se esquece de dizer quando se deseja e se tenta considerar com todo seu valor a voz docente e especialmente quando nos voltamos para o espaço da formação é que a harmonia a ser aí construída deverá se constituir também a partir da voz de formadores, ou melhor, no espaço entre professores e formadores. Estes formadores, que também são pesquisadores universitários, deixarão marcas na voz de professores que são seus alunos, como conseqüência de seus discursos proferidos em interações. O espaço da formação é um espaço reflexivo, onde o tema principal são as práticas docentes. Assim, quando "damos" voz ao professor, ouviremos coisas que somente eles saberão formular. Nosso papel não significa apenas outorgar uma voz, num gesto legitimador que confere um certo valor a este discurso, mas sim devolver uma leitura do que for produzido por ele como discurso docente. Neste prisma, muda radicalmente a posição de formador.

A valorização da voz é um passo inicial necessário à construção da autoria docente, mas que apenas pode ser realizada de modo mais concreto na medida em que escritas sejam formuladas posteriormente, em gêneros que darão forma mais substantiva à identidade que está sendo fortalecida no processo assim desenhado. Na sessão seguinte, detenho-me sobre a escrita, mas é importante marcar desde já que estas observações referem-se à coerência discursiva de desdobramentos subjetivos em articulação proposta no curso. Inseri em anexo a este artigo um material utilizado na formação que foi discutido nas aulas com as professoras, tratando justamente da valorização da voz discente de modo e instaurar um espaço discursivo propício para se chegar com os alunos da educação básica a uma escrita de textos calcada em gêneros (Anexo 1). Em nossas práticas de formação, solicitamos dos professores, constantemente, produções escritas de gêneros variados, escolhidos como mais ajustados à necessidade de que sua voz pudesse ser expressa e aos conteúdos tratados, de cunho pedagógico, relacionados a teorias e conceitos sobre a linguagem.

Tínhamos a experiência do curso de extensão que havia precedido o curso de especialização, em que os gêneros discursivos selecionados e utilizados na experiência da formação foram: *flashes* de suas memórias de alfabetização; descrição de atividades de alfabetização utilizadas em sua sala de aula; registro de uma seqüência de atividades voltada à alfabetização, desenvolvida com os alunos; seqüência didática para realizar em sala de aula; relato reflexivo avaliando o próprio curso; análise de um texto escrito produzido por um aluno ou portfólio de final de curso.

A experiência da formação resume-se assim na mobilização da sua própria voz na produção de textos escritos, por autores professores que se exercitaram em certos gêneros. Das trocas verbais orais em interações nas aulas, às escritas de textos formulados para os formadores e por estes devolvidos aos autores. Nas discussões orais víamos um testemunho de sua leitura particular, docente, de textos acadêmicos, que eram então revistos por este prisma, atravessando seu conteúdo conceitual e sendo postos à prova pela sua validade em termos de utilidade pedagógica.

A produção de textos escritos permite a cada um elaborar, de modo ao mesmo tempo individual, explícito e autoral, as reflexões sobre a prática de ensino que exerce junto a seus alunos (crianças). A solicitação da atividade permite que esta voz seja então produzida, criada, pois ela não estava produzida antes em nenhum espaço social e nem deveria ser ganha de forma inteira, ofertada ou transmitida pelos formadores.

Nós formadores trazemos os conhecimentos teóricos que selecionamos como pertinentes para a formação. Temos nossa responsabilidade teórica, consideramos que o que lhes apresentamos não é apenas “o último grito”, aquilo a que devem se converter, mas fruto de uma efetiva escolha epistemológica que podemos trazer. Tais conhecimentos assim selecionados são apresentados, trazidos para os professores. Eles são, em maior ou menor grau, novos para estes interlocutores, pois cada um tem sua estrada, sua trajetória. A avaliação do grau desta novidade já é por si mesmo uma mobilização que fortalece um lugar de professores que deve ser construído na interlocução proposta. Valorizamos esta avaliação, no sentido de considerar que mais importante do que o caráter de frescor dos conhecimentos que selecionamos será a relação que cada professor deveria estabelecer e explicitar (para si mesmo) com este.

No curso de especialização, um dos procedimentos que criamos foi o de instalar como praxe o procedimento de solicitar que as alunas professoras alfabetizadoras trouxessem a cada

aula a sua prática para as discussões. As apresentações iniciais deveriam ser preparadas tendo em vista temas abordados em aulas recentes, anteriores, que produziram nas alunas professoras algum efeito de reflexão sobre alguma experiência de uma prática bem ou mal sucedida, sua ou de algum colega. Depois de cada aula, duas professoras se reuniam e preparavam uma apresentação oral, sistematizada, para um tempo de 15 a 20 minutos, que relacionasse as discussões conceituais e reflexivo-teóricas que haviam sido propostas na aula anterior com alguma prática que conhecem (podendo ser para defender ou criticar). A apresentação deveria constar de duas partes: um relato da prática e um aconselhamento sobre esta, para outros professores receberem assim a informação. Considerávamos que seria enriquecedor para o autor em formação que os interlocutores presumidos (outros docentes) estivessem desde já presentes. A apresentação oral é depois da apresentação e discussão transformada em texto escrito no prazo de quinze dias e entregue às formadoras. Antes de iniciar a aula, temos sempre a apresentação de uma dupla, das reflexões sobre a aula anterior pelo crivo da prática.

Tornou-se interessante observar como a aula que se segue, focalizada em geral sobre uma discussão conceitual e preparada por nós formadoras previamente, sem tomar conhecimento do que é apresentado, acaba tomando rumos imprevisíveis a partir de reflexões sobre a prática que as alunas têm podido elaborar. As apresentações têm aberto cada aula e acabam por alimentar toda a sessão daquele encontro. Elas têm servido como um vivo e rico substrato do que é em seguida tratado por nós formadoras, que temos podido retomá-las. Para as formadoras, que afirmamos que a voz docente deve ser considerada no diálogo que se pode traçar interno à formação, no espaço-tempo de cada aula, é um desafio fazer sentido do que não conhecíamos com antecipação, que não poderia estar previsto num planejamento fechado. As articulações que efetuamos serão sempre uma prova de que somos capazes de realizar nosso pressuposto e efetivamente as estamos ouvindo nossas interlocutoras, retomando suas palavras numa nova apropriação e incorporando-as ao discurso de pesquisa, que é o nosso.

O perigo-armadilha que poderíamos temer é que estas nossas considerações a propósito do que foi apresentado signifiquem que derivemos para fora de nosso plano original, das decisões sobre os conteúdos apresentados, do que estamos querendo transmitir como conhecimento teórico sobre a língua. Quando nos jogamos neste desafio, apelamos para o princípio didático construtivista de necessariamente situar no aprendente o centro dos

processos das aprendizagens e não no conteúdo ensinado por si mesmo, construído previamente pelo formador-professor que organiza a "mediação" <sup>1</sup>. Há de nossa parte monitoração da aprendizagem em curso e conseqüente consciência sobre os deslocamentos efetuados sobre o conhecimento mediado. Compreendemos a importância da clareza sobre os estágios de avanço em que os aprendizes se encontram bem como alguns que ainda lhes faltam cumprir. Temos considerado tal atividade enriquecedora nesta dupla dimensão de aprendizagens, as do formador e dos professores em formação. A nossa atitude tem sido a de um formador professor que reavalia seu ensino constantemente, a partir de ações que lhe permitem avaliar-chechar, para replanejar repetições ou ênfases em certos aspectos pontuais e a de quem observa as heterogeneidades entre seus alunos em desenvolvimento. Se ao formador cabe a tarefa de trazer o objeto de conhecimento à cena didática este não é trazido de modo inteiro, intacto e não há a possibilidade de dispô-lo diante dos aprendizes, de arquitetar qualquer projeto de acesso pleno àquele que dele deve se apoderar do produto de conhecimento em questão. É ilusório conceber que esta abordagem construtivista se realizaria de modo satisfatório sem que a ela se acrescente a visão discursiva da formação.

Ora, de acordo com uma perspectiva que vimos experimentando (no sentido larrosiano da expressão *experiência*) (LARROSA, 2002), assumimos que este aprendente que está no centro não se encontra sozinho, na relação cognitiva de apreensão de seu objeto de conhecimento, mas que este objeto e, conseqüentemente, a qualidade da interação com este, serão sempre marcados pela sua mediação, o que implica a presença de um outro sujeito. À perspectiva de construção de conhecimentos pelos sujeitos, que se dá necessariamente a partir de sua interação com o objeto de conhecimento a ser apreendido, acrescentamos a que Bakhtin nos permite conceber, segundo a qual a linguagem nunca reflete algum conteúdo representado sem simultânea e indissociavelmente refratar este mesmo objeto (BAKHTIN, 1992). A aquisição por inteiro de um objeto se dá de modos muito heterogêneos. Mesmo que se possam conceber a inteireza de um conhecimento, as mediações que cada sujeito estabelece com este serão sempre diversas, tendo em vista as histórias dos sujeitos, a diacronia da

---

<sup>1</sup> Mais uma vez, funciona aqui a homologia de processos, em articulação pantográfica, pela dinâmica da didática escolar a ser instaurada pelos professores, criamos nossos parâmetros da didática da formação. A perspectiva construtivista a propósito dos processos cognitivos relacionados à aquisição da escrita de Emilia Ferreiro é muito significativa para as professoras discentes do curso. Tomo-a evidentemente como parâmetro que organiza as observações formuladas. (Ferreiro, 1985 e 1987)

linguagem, a situação em que se dá a enunciação que ocorre em um espaço determinado por um âmbito macro, político. Assim, à *função referencial*, que deve ser realizada em qualquer ato de comunicação, acresce-se a *função dêitica*, que pressupõe o movimento de ajuste à situação contextualizada. O formador traz o objeto de conhecimento e ajusta-o ao que supõe que será mobilizador a seus interlocutores para que tal objeto seja por eles apropriado da forma mais interessante.

Colabora muito com tal processo o incentivo a uma atividade espontânea de comentários sobre o conteúdo apreendido, a que tem-se designado de epilinguístico (GERALDI, 1991 ABAURRE et alii 1997). Esta dimensão intermediária entre o linguístico e o metalinguístico permite conceber processos espontâneos de produção de conhecimento em estado semi)-objetivado, mas enunciado. Recorremos a categorias da teoria discursiva da linguagem e produzimos assim uma postura didática que sugere a apreensão de conteúdos teóricos de modo a surtir efeitos sobre um professor que se forma para tornar-se criador de sua prática e não para adquirir um discurso pré-existente. A metalinguagem espontânea das docentes num nível epilinguístico é espaço discursivo a ser preservado por ter preciosos fins didáticos. Ela constitui o nível de produção oral imprescindível para a produção de uma escrita autoral.

Há nesta montagem numerosos aspectos que se ajustam (pantograficamente) em uma homologia de processos, em paralelo os da formação com as crianças na escola. Os professores alfabetizadores que se inserem num processo de formação que adota esta visão discursiva e desenvolvem a capacidade de falar do que estão aprendendo, para aprenderem melhor, em princípio estarão mais aptos a desenvolver procedimentos equivalentes junto a seus alunos. A produção de gêneros primários como caminho para a aquisição e criação de gêneros secundários pode ser também matriz de planejamentos do trabalho escolar. Ter passado por tal experiência e experimentado a partir desta um fortalecimento de sua identidade profissional pode ser o caminho mais certo para que se produzam professores autores de práticas de ensino de língua materna na escola básica.

### **3.1. A escrita**

Ao solicitar escritas docentes como atividade fundamental para exercitar uma atitude reflexiva e ainda tendo em vista a coerência almejada entre concepções de linguagem e modos de implementação de uma didática da formação, tornou-se pertinente que a equipe de formadores se detivesse sobre a reflexão dos gêneros discursivos a serem solicitados. Haveríamos de escolher gêneros que se ajustariam à função de expressar os processos em

curso, ou seja, gêneros propícios a serem adotados por professores para falar de suas práticas. Não se tratava de concebê-los de modo endógeno, concentrando-nos sobre a estrutura destes gêneros, mas de levar em conta as considerações sobre a voz docente e sua situação histórico-social, relacionada à identidade profissional deste interlocutor. Neste sentido, retomamos idéias já desenvolvidas anteriormente (Andrade, 2009 p.57):

Temos concebido a identidade docente como uma representação construída socialmente, compartilhada entre pares e por agentes atuando em outros setores da sociedade. A identidade é uma representação social que tem contornos razoavelmente delimitados, enquanto que o trabalho do sujeito diante de um objeto de conhecimento ocorre por caminhos mais flexíveis, variados, singulares. O processo de construção da identidade docente se dá a partir de inúmeros, minúsculos e invisíveis trabalhos de sujeitos, que deixam marcas na sua produção discursiva. Por isto, a subjetividade docente é trabalho singular e individual, mas dela decorre a construção social da identidade deste profissional.

Deste modo, a representação que se faz do professor constitui o professor, mas o trabalho de formação que possamos fazer, em que tomarmos o professor como sujeito também pode ser fonte de mudanças desta mesma identidade (já) constituída, em transformação a partir destas ações micro. A concepção discursiva das práticas sociais em torno da educação permite pensar as questões tanto num nível macro, incluindo o contexto de abrangência política, histórica e social, quanto micro, tomando interações entre interlocutores mais pontuais.

Na nossa experiência anterior a este curso de especialização, como a dos cursos de extensão anteriores, foram solicitadas escritas docentes que podiam ser reformuladas, remanejadas rerepresentadas dentro de um novo conjunto, que constituiu o trabalho final, portfólio a ser entregue ao fim de todo o processo, exigência para a certificação do curso. A idéia de culminância de uma formação de duração curta, de apenas seis meses, ficava bem ajustada a um tal gênero solicitado, que reúne vários outros gêneros, eleitos pelo autor, verbais e não verbais, de sua própria autoria ou não, usando recursos presentes no curso ou trazidos por ele.

Num curso de especialização, em que necessariamente os conteúdos são trabalhados de modo mais aprofundado, numa duração mais longa, portanto, a expectativa de uma culminância que retrate o aproveitamento (a apropriação singular) do tempo de formação é a de uma *monografia*, mas a escrita deste trabalho de conclusão tem sido trabalhada desde os momentos iniciais e, assim, foram propostos 13 módulos temáticos<sup>2</sup>, dentre estes, 8

---

<sup>2</sup> Os módulos disciplinares previstos são: *Construindo um projeto de trabalho coletivo*, *Construindo o projeto individual de pesquisa*, *Concepções de Linguagem*, *História e política*

disciplinares. Diferentemente dos outros, que são oferecidos de forma concentrada no cronograma previsto, o módulo *Construindo um projeto individual de pesquisa* se espalha desde o início até os últimos momentos, entremeando-se em momentos fundamentais, de modo a poder provocar um recuo sobre a escrita que deverá caminhar durante o processo, numa perspectiva espiralada, de criar um espaço destacado e paralelo de reflexão sobre os conteúdos teóricos e as reflexões práticas que estão sendo apresentadas.

A monografia a ser escrita, para ser compreendida como gênero profissional docente, deve ser inscrita no espaço-tempo discursivo da formação: os dispositivos propostos como espaço e o tempo concebido dentro da relação entre os diversos textos, que se relacionam uns com os outros. Na constelação de textos a serem produzidos, os gêneros vão se entretecendo, se acrescentando uns aos outros, se redimensionando, se revisando, sempre em interrelação. Neste sentido, os primeiros textos solicitados a cada uma das alunas foram *memoriais de formação* de autoria dos professores. Devemos considerar os memoriais como gêneros desencadeadores de um processo de escrita, devendo significar uma “abertura de comportas”, “as torneirinhas” da escrita destes docentes que através deste processo se encontrariam em posição reflexiva sobre sua prática. Da mesma forma, não poderemos conceber as monografias fora desta temporalidade.

A perspectiva dos gêneros para compreender este processo assume um caráter político, no sentido de considerar que os gêneros profissionais docentes não existem, têm ainda que ser inventados, na mesma medida em que a profissionalização docente deve ainda se fortalecer, se circunstâncias institucionais, políticas ou discursivas forem produzidas. Num quadro de fragilidade institucional, de inconsistência de políticas que considerem o professor como profissional prioritário nas políticas públicas do país, está ainda incipiente a identidade docente na qual se pautam professores para se constituírem como sujeitos. Através de um currículo de formação com ênfase nos processos discursivos em curso, buscamos construir uma formação que se dê em parâmetros dialógicos, de modo a valorizar na produção docente (suas reflexões, seus saberes tornados conhecimentos e suas trajetórias revisitadas e

---

*de Alfabetização, Literatura Infantil, Oralidade e Cultura Escrita, Práticas Pedagógicas de alfabetização na escola e Práticas Pedagógicas de leitura e escrita.* Os módulos de temas transversais, que reúnem professores em formação continuada de outras especialidades (no momento, simultaneamente, ocorrem, dentro do mesmo projeto: educação física, história, políticas educacionais), são: *Família e Juventude, Estudos da Escola, Violência nas relações sociais, Teoria do Currículo, Orientação Sexual, Cinema e Educação*

conscientizadas) traços de atitudes dialógicas positivas, construída através de uma relação singular que criam com o discurso universitário e que possa ser constitutiva de novas identidades docentes.

Empenhamo-nos em compreender tais gêneros em toda sua complexidade, por considerarmos que somente partindo de interlocuções em que se possam identificar marcas de dialogismo estaremos efetivamente tocando na constituição de sujeitos e que somente por este caminho um processo de formação poderá ser capaz de alterar as aprendizagens dos sujeitos alunos na escola brasileira.

Como formadores, planejamos solicitar constantemente a produção de textos escritos, buscando gêneros diferentes para que os sujeitos encontrem várias possibilidades de, através da escrita, expressarem seus processos de formação em pleno curso. Estes gêneros solicitados devem ser "docentes", tematizando a prática cotidiana escolarizada. Por isto, serão lidos e devolvidos pelos formadores que deles farão sentidos: os textos serão vistos como curiosos, particulares, interessantes e sobretudo como textos de professores, que só professores (e não universitários) saberiam escrever. Assim, os formadores universitários, que são professores do curso, tornam-se verdadeiros leitores, de autores professores, da escola básica. Na resposta formulada para a devolução aos professores em formação no curso, além do teor conteudístico-temático docente, os formadores atentam e avaliam o seu próprio processo de constituição dentro do tempo das ações da formação que se desenrola. Avaliam suas próprias palavras, reditas pelos professores em "dialeto" docente, observando modos como o tempo presente de elaboração de cada texto é respaldado por momentos anteriores, em que dialogias entre formadores e formandos se iniciaram e estão se processando. Ao ser escritos, os textos docentes entram numa temporalidade, que deve ser compreendida sempre como provisória, por ser inicial em relação a outras que virão. Há assim importância em se escolher gêneros adequados para início do processo, para o miolo e para finalizá-lo.

Nossas preocupações a respeito da concepção de novos gêneros docentes, a serem produzidos no início, no meio e no final de um processo de formação, têm sido expressas pela idéia de gêneros em germe (Fiad *et al.*, 2003 p.), de constituição histórica e singular, que é melhor compreendida se não se quer homogênea, "higienizada", mas que deixa sempre entrever traços de textos anteriores (Corrêa, 2004, p.10). Ou seja, uma concepção de gênero inscrita numa abordagem discursiva, que pressupõe que:

os *gêneros discursivos* não cessariam de se redefinir em função de relações intergenéricas que, por um lado, lhes dariam, em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre

diferentes atividades humanas. De modo afirmativo, fica, portanto, aberta a possibilidade de compreender e de lidar com o processo de escrita do aluno, de maneira a fugir da prática tradicional do simples apagamento de vestígios de gêneros “interferentes”, a qual, visando diretamente ao produto daquela escrita, também se constitui, ainda que pela negação e pelo apagamento, num modo de reconhecer aquela convivência. (idem, 4)

Concebemos as escritas da formação profissional docente como espaço de produção de gêneros ainda inexistentes, ainda a ser inventados, dentro do processo particular da experiência de formação, constituída por interlocuções no espaço de formação, no contato semanal com a turma de professoras, em que cada uma trará a sua história e as suas inquietações e mobilizará as suas reflexões para produzir saberes docentes neste espaço. O gênero do primeiro trabalho, um *memorial de formação*, provoca a abertura para si, para sua própria história profissional que ao mesmo tempo em que é pessoal se articula a situação de estar no curso de formação continuada. O gênero do trabalho final será também construído a partir dos outros gêneros que puderem ser elaborados, a cada vez considerados adequados. A construção de um texto final monográfico, deverá ser um texto onde a pesquisa tenha lugar de entrelaçamento com a narração de práticas, em que se vejam os sentidos que a pesquisa possa produzir apenas pelo viés de questões práticas trazidas de modo preciso e precioso pelos docentes autores. As características temáticas, formais e estilísticas dos trabalhos a serem elaborados vão poder ser tocadas pouco a pouco durante o processo. Não poderão ser quaisquer, entretanto, devendo necessariamente encontrar uma via discursivo-textual que acolha a relação teoria-prática e possa, desta forma, fundar um gênero docente, representando as possibilidades de prática de escrita docente, ou seja, de um letramento profissional docente, que ali naquele espaço de interlocução se dá como pleno acontecimento enunciativo.

Novas escritas, de outros textos e outros gêneros, deveriam poder ser elaboradas sobre este solo já adubado, coerentemente com a idéia de provisoriedade dos gêneros, cuja característica de estabilidade relativa abre horizontes de novas entradas no fluxo verbal histórico e social da linguagem (Bakhtin, 1992 e 2003). A idéia de retomada calca-se numa concepção de escrita de que "escrever é reescrever" e encaminha o indivíduo a tomar a sua própria palavra como palavra alheia, depois desta ter sido lida por um Outro formador, e a ela responder, (re)escrevendo(-se).

#### **4. Acontecimentos na formação: enunciados docentes**

Consideramos a concepção bakhtiniana sobre a linguagem preciosa para nossas ações de formação. Além dos aspectos já elencados na tecitura deste texto, de polifonia, interlocução

dialógica e historicidade dos enunciados, gostaríamos de fechar nossas proposições sobre a formação docente numa concepção discursiva apresentando pressupostos que fundamentam esta teoria que ilustram a nosso ver o aspecto duplo e a dinâmica desta duplicidade e que nos conduzem a melhor compreender o nosso próprio gesto de pesquisa.

Bakhtin/Voloshinov abre o Marxismo e Filosofia da linguagem definindo que a linguagem verbal, dentre outros sistemas semióticos, é a possibilidade de representação mais eficaz e amplamente empregada nas formas sociais de comunicação. Se o homem é um ser que significa, os sistemas semióticos servem-lhe justamente por permitirem designar aspectos da realidade do mundo. Porém, o que torna a linguagem verbal diferente dos outros sistemas semióticos não verbais é a forma como esta realiza a função (comum a todas) de representação, na forma específica como coloca em contato as duas realidades em questão, a representada e a representante. Esta relação entre o que representa e o representado não é direta, associativamente, mas se dá em tensão, em contraste ou em outras formas de interação mútua. Dentro deste contexto específico é que vemos o trabalho do o sujeito, indivíduo que evoca uma certa realidade, como seu objeto de discurso, circunscrevendo aquilo que é referido, e por este gesto mesmo se situa em outra realidade, aquela em que está inserido na cena enunciativa.

Está desde aí plantada a idéia de duplo, de outro, de diálogo entre dois, tão cara à teoria bakhtiniana. Duas realidades são costuradas: a própria realidade evocada, sobre a qual se fala e aquela em que se encontra o falante, a cena em que a linguagem é utilizada. No gesto de trazer à cena, a função de representar. No gesto contextualizado, interacional, pragmático, performático, o ato é o de deslocar, ou de ajustar, de modo a avaliar a compreensão que faz o outro, a quem se dirige o enunciado.

Para distinguir esta dupla dimensão da linguagem em que se traz algo que não está presente e então ajusta-se o objeto de discurso trazido ao contexto imediato, Bakhtin cunha os termos *refletir* e *refratar*. Podemos traduzir respectivamente por função referencial e função dêitica. Na primeira função, da representação como reprodução, há ilusão da plenitude da presença do mundo representado. Na segunda, há uma idéia de vazio a ser preenchido apenas no ato de comunicação, dentro dos *shifters*, ou *embrayeurs*<sup>3</sup>. Nenhuma das duas pode ser considerada

---

<sup>3</sup> *Shifter* é usado na literatura anglo-saxônica para definir elementos da língua que permitem ao falante mudar de plano, de um plano de articulação sistêmica da língua ao seu plano de enunciação. Shift, em inglês, significa mudar. *Embrayeurs* em francês significa embreagem e remete a mudança de marcha, os mecanismos da língua que permitem mudar de plano, como na definição de shifters.

boa ou verdadeira por si mesmo, pois cada uma somente pode ser considerada em uma relação complementar com a outra.

Na versão teórica de uma visão referencial, crê-se nas possibilidades da língua como sistema lógico cuja organização permite categorizar o mundo, compreendê-lo perfeitamente. Nesta visão, a linguagem tem suas estruturas verbais de várias ordens (sintática, morfológica, lexical, textual e fonológica, por exemplo), constituindo um sistema objetivado, que funciona como moeda legítima reconhecida por um coletivo, uma comunidade lingüística. Assim constituída, passa a ser lente para se ver o mundo. O grau (zoom e ajustes de foco) que ela coloca à disposição é adequado para compreender a realidade e assim o mundo é exatamente o que esta lente vê. Esta visão prevalece em correntes da filosofia ou da linguística que se atêm a descrever os fenômenos lingüísticos pela descrição/reflexão da língua enquanto sistema lógico estruturado e chegar numa realidade que tem seu modo de existência, ou vice-versa, analisar a língua pela realidade que ela descreve.

Numa outra versão teórica, que designamos como discursiva e enunciativa, não se trata de analisar contextos lingüísticos e seu apoio andaimado na língua que é grade de entendimento do mundo e suas relações, a linguagem medindo esta capacidade e realização dos atos humanos. Nesta versão, considera-se a possibilidade sistemática de língua compartilhada por uma comunidade, mas inclui-se ainda uma outra dimensão a ser levada em consideração, indissociável da primeira. À referencialidade, função primordial da língua, vem se acoplar de modo definitivo a instabilidade intrínseca dos fenômenos lingüísticos. Estes somente podem ser considerados na dimensão do ajuste. O objetivo não deverá ser o de se medir a distância a ser ajustada, mas para se observar o próprio movimento, a dinâmica do ajuste, sua possibilidade de sê-lo e não sua efetiva e resultada realização. Nesta dimensão, cabem as idéias de germe, de provisoriedade, de potencial, de movimento, de apropriação no sentido de distorção e de ajuste no sentido de presença de uma regra a ser seguida.

Esta concepção de linguagem respalda-nos para compreender nosso compromisso junto aos professores analisados. A pesquisa em educação, ou seja, a produção de conhecimento no campo da educação, em maior ou menor grau de consciência por parte daqueles que a produzem, tem necessariamente por conseqüência alterar as práticas e a realidade da educação. Assim, há um caráter intrinsecamente prescritivo no ato de produzir resultados, descrições, compreensões sobre aspectos do funcionamento educacional. Dentre todos os campos em ciências humanas, esta responsabilidade parece ser mais evidente no da educação. Por isto, consiste sempre um ato (de fala, de discurso) cada escolha de problema, objetivos,

embasamento teórico, metodologia, resultados e os atos discursivos da escrita deste artigo deveriam implicar em uma ação responsável, reverter-se em devolução àqueles de quem falo, tornando-os mais aptos a serem autores de seus próprios gestos cotidianos relacionados com a educação.

## Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. *et alii Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto* Campinas, SP: ALB e Mercado de Letras, 1997.
- ANDRADE, L. T. de "Teorias no campo educacional, práticas pedagógicas e formação docente: seus personagens e enredos" in DAUSTER, T. e FERREIRA, L. (orgs.) *Por que ler? Perspectivas culturais do ensino da leitura* (no prelo), aguardando o auxílio da FAPERJ, a ser publicado em 2009.
- ANDRADE, L. T. de "Que linguagem falar na formação docente de professores de língua?" in SCHOLZE, L. e RÖSING, T. M. K.. (Orgs.) *Teorias e práticas de letramento* Brasília: Inep, 2007
- ANDRADE, L. T. de *Professores leitores e sua formação – transformações discursivas de conhecimentos e de saberes* Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRAIT, B. "Análise e teoria do discurso" in BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave* São Paulo: Contexto, 2006.
- CORREA, Manoel L. Gonçalves "Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos". Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, na PUC (SP), em 14/10/2004, Sessão de Comunicação Temática Investigando, a partir de indícios, o percurso de sujeitos escreventes, coordenada pela professora doutora Maria Bernadete Marques Abaurre, 2004
- FERREIRO, E. e TEBEROSKI, A. *Psicogênese da língua escrita* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização* São Paulo: Cortez, 1987.
- FIAD, R. S. ; ABAURRE, M. B. M. ; MAYRINK-SABISON, M. L. T. . "Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil". In: Gladys Rocha; Maria da Graça Costa Val. (Org.). Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE, 2003.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem* São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LARROSA, J. in COSTA, M. V. da (org.) "Uma entrevista de Jorge Larrosa" *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## Anexo

# Os 5 espaços discursivos

| Atividade                                                     | Desenvolvimento                                                                                                                                                                                       | Aprendizagens                                                               |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| A voz do aluno no início de tudo (C)                          | Oral, leituras comentadas, epilingüística                                                                                                                                                             | Construção de uma postura discursiva..                                      |
| Escrita espontânea (não espontaneísmo) como texto inicial (I) | Espaço pragmático de liberdade, sem controle, momentos iniciais. É apenas o começo do processo.                                                                                                       | Construção de uma postura de escritor.                                      |
| Negociação de sentidos (C)                                    | Espaço coletivo (toda a turma ou em pequenos grupos) em torno dos textos em construção. A glosa como atividade de construção de saberes. Dialogismo e trocas entre alunos e entre alunos e professor. | Construção de categorias metalingüísticas.                                  |
| Revisão e reescrita de textos (I)                             | Revisão de seu texto depois da etapa precedente ou do de seu colega.                                                                                                                                  | Construção da postura de escritor, já começada.                             |
| Publicação / circulação (C)                                   | Apos as etapas de preparação do texto, ele deveria circular. Investimento nos aspectos materiais do suporte do texto, para sua transformação em objeto de leitura.                                    | Inscrição do texto em instâncias de socialização, em eventos de letramento. |

(C) – coletivo (I)- individual

## Saberes

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Oral                   | O conhecimento lingüístico já está lá. O que se sabe sobre a língua (de um saber intuitivo) é válido, pode ser útil. Pode-se mobilizar saberes sobre a oralidade para se aprender a escrita.                                                                                       |
| Escrita espontânea     | A prática da escrita deve passar por um momento de criação, de querer dizer, que deve ser espontâneo, cada um encontrará seus próprios percursos singulares.                                                                                                                       |
| Negociação de sentidos | Volta-se à primeira posição, mobilizando-se saberes lingüísticos espontâneos, que já estão lá, mas agora concentra-se sobre uma materialidade, um texto proposto. As possibilidades de mudanças são variáveis, elas marcam escolhas a serem feitas, mas elas são limitadas também. |
| Revisão de textos      | Mesmo movimento da etapa precedente só que individualmente                                                                                                                                                                                                                         |
| Publicação             | Um texto tem sua materialidade, seu suporte, que marca sua circulação no mundo social.                                                                                                                                                                                             |

- Durante os momentos coletivos, quando são propostas discussões a propósito dos textos a serem produzidos ou revisados, o professor deve estar atento para observar os elementos que mais mobilizam os alunos, indicados como de seu interesse, mas que não são ainda saberes adquiridos. Estes elementos podem ser de vocabulário, de gramática, de organização textual, de ortografia e outros.

## A devolução das produções dos alunos

- Concepção dialógica da linguagem nos autoriza a falar sobre princípios de trabalho como trocas lingüísticas e de conhecimento em sala de aula, orais ou escritas, sobre :  
a) a língua, b) os textos lidos ou c) os textos escritos na instância escolar.
- As formas discursivas para que a aprendizagem se produza efetivamente devem ressaltar a tomada em consideração da palavra do aluno, ou seja, a palavra é não somente valorizada para que seja pronunciada, um lugar de enunciação concedido, autorizado, mas deve ser devolvida pelo professor, para que o sentido seja produzido.

## Competências exigidas do professor

|                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestro <b>durante</b> a execução                                                                                                     | Fazer seus alunos falar<br>Ouvir seus alunos,<br>Fazer seus alunos ouvirem-se,<br>Instruções precisas aos alunos: pensar em mal-entendidos<br>Enunciados instrucionais <ul style="list-style-type: none"><li>o para escrever,</li><li>o para discutir,</li><li>o para fazer observações por escrita sobre os textos de seus colegas</li></ul> Atitude e ação enquanto eles trabalham em grupos ou individualmente.               |
| Avaliação <b>após a execução</b> diagnóstico (reflexão e pesquisa) e respostas (a ação dialógica: devolver a palavra alheia discente) | Apos ter recolhido os trabalhos <ul style="list-style-type: none"><li>- Tomar notas pessoais, que sirvam para seu próprio planejamento de ensino em sua continuação: conteúdos de língua que devem ser vistos, incorporar exemplos de textos dos alunos nos exercícios a serem preparados</li><li>- Devolução dos trabalhos. Cuidados com a formulação dos comentários, Aspectos da língua a ressaltar (metalinguagem)</li></ul> |

**A construção de identidades pessoais e profissionais em  
memoriais de formação: hibridização, polifonia e dialogia na escrita  
de professores em de formação continuada**

Cláudia Maria Bokel Reis (LEDUC – FE/UFRJ [c.bokel@ufrj.br](mailto:c.bokel@ufrj.br))<sup>1</sup>

*Quando o poeta organiza as fábulas e completa sua obra compondo a elocução das personagens, deve, ..., proceder como se ela decorresse diante de seus olhos, pois vendo as coisas plenamente iluminadas, como se estivesse presente, encontrará o que convém, e não lhe escapará nenhum pormenor contrário ao efeito que pretende produzir.*  
Aristóteles

Resumo: O presente trabalho focaliza uma discussão de uma atividade de formação continuada de professoras-alfabetizadoras, a partir da produção de um memorial produzido pelas alunas de um curso de Pós-Graduação, cuja temática era narrar refletidamente as memórias de seu próprio processo de alfabetização, entendendo, assim, essa produção memorialística como um locus de construção dialógica de sentidos e identidades produzidos pelos sujeitos que dela participaram. Discutimos algumas questões da construção discursiva desses memoriais e das identidades multifacetadas que são ali construídas, por uma perspectiva socioconstrucionista da linguagem, em que alunas-autoras (professoras em formação continuada), constroem e/ou percebem seus espaços de dizer na academia. Resultados iniciais apontam para a importância do trabalho com os memoriais como um espaço legítimo do dizer autoral das professoras, assim como um caráter híbrido, dialógico e polifônico da escrita memorialística.

**ABSTRACT;**

This paper focuses on the discussion of an activity of continuing teacher education performed by elementary teachers, enrolled in an one-year Post-Graduate. The teachers were asked to produce a memoir, whose theme was to reflectively narrate their memories as they were learning to read and write, thus, trying to interpret such production as a locus for the dialogical construction of meaning and identities produced by the subjects who have participated. We discuss issues of discursive construction of such memoirs as well as the multifaceted identities constructed therein, from a socio-constructionistic perspective of language, in which student-authors (teachers in

<sup>1</sup> Professora Adjunta de Didática Especial de Inglês e Prática de Ensino Português-Inglês da FE/UFRJ

continuing education process), construct and/or perceive their own spaces of speaking in academia. Initial results point towards the importance of the work with memoirs as a legitimate space of authoritative speech by the teachers, as well as the hybrid, dialogical and polyphonic character of biographic writing.

**PALAVRAS-CHAVE:** identidade de professor, formação continuada, memorial, gênero discursivo

**KEYWORDS:** teacher identity, continuing education, memoirs, discourse genre

## **1. Introdução**

Este trabalho tem por foco uma discussão de uma atividade de formação continuada de professoras-alfabetizadoras, a partir da produção de um memorial produzido pelas alunas de um curso de Pós-Graduação, cuja temática era narrar refletidamente as memórias de seu próprio processo de alfabetização, entendendo, assim, essa produção memorialística como um locus de construção dialógica de sentidos e identidades produzidos pelos sujeitos que dela participaram. A pesquisa que ora desenvolvemos, considera a escrita narrativa, a princípio de caráter autobiográfico, de alunas de um primeiro Curso de Pós-Graduação *lato-sensu* em Alfabetização, Leitura e Escrita, realizado em uma universidade pública no Rio de Janeiro. Tomamos por questão a construção identitária das professoras em formação continuada, a partir de uma perspectiva da construção de posicionamentos (Davies & Harré, 1999) múltiplos no discurso, atentando para a análise discursiva da produção em seu caráter, híbrido, dialógico, polifônico, e por vezes, até mesmo contraditórios, da formação de identidades docentes no início da formação.

Como tarefa de início do primeiro Módulo do Curso, intitulado “*Construindo um Projeto coletivo de trabalho*”, de duração de nove horas, foi solicitado, após discussão sobre memórias e formação docente, que as alunas produzissem memoriais de formação que refletissem suas memórias educacionais. Esta produção resultou em um corpus de 30 textos, de tamanhos de diversos, mas com média de 7 a 8 páginas produzidas pelas alunas matriculadas no curso. Estes textos possuem características diversas, sendo tanto mais ou menos narrativos ou dissertativos, à medida que os alunos posicionam-se discursivamente de diversas formas no texto escrito, tentando desvelar um espaço de ação de escrita pouco comum na universidade no nível da pós-graduação. Surgem, assim, textos híbridos, em que os autores ora constroem identidades de professor, ou

professor em formação, ora identidades de alunos (da educação básica), ora identidades de alunos de graduação, escrevendo para professores universitários, seguindo “regras” interacionais da escrita acadêmica. Pensamos, entretanto, que estes textos se articulam como um gênero discursivo em ação, que circulam em um determinado meio (acadêmico), tendo um contexto de produção característico como uma parte constitutiva importante da formação de professores.

Pretendemos, neste breve espaço, discutir algumas questões da construção discursiva desses memoriais e das identidades multifacetadas que são ali construídas, por uma perspectiva socioconstrucionista da linguagem, em que alunas-autoras (professoras em formação continuada), constroem e/ou percebem seus espaços de dizer na academia.

A este referencial teórico da análise do discurso em diálogo com a formação de professores, procuramos observar a escrita como parte essencial do percurso de formação, espaço de descobertas que posicionam o *self* e de caminhos possíveis para a construção desse dizer, como espaço produtivo para a construção de identidades e formação de professores. Procuramos discutir a escrita de narrativas autobiográficas (memoriais) como uma das formas de constituição das identidades profissionais, em que diversos personagens (alunos, colegas professores, coordenadores, diretores, etc.) são colocados em ação para dar conta das subjetividades que se constroem discursivamente, assim como, um suporte para que as professoras se posicionem em relação ao seu outro, em um processo de concepção de autoria e autonomia de sua própria voz em sentido dialógico, muitas vezes pouco “ouvido” pela academia, e também um espaço discursivo em que as próprias professoras podem por elas próprias “escrever, ler e ouvir a si mesmas”, naquilo que elas têm para dizer.

Em seguida, analisamos alguns fragmentos de narrativa autobiográfica em que observamos as construções das identidades e processos autores dos professores em situação de formação, a partir da análise de fragmentos de um memorial, em que observamos processos de imbricamento de gêneros tanto narrativos quanto acadêmicos para dar conta de uma construção identitária profissional “autorizada”.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1 A narrativa autobiográfica como ‘local’ de emergência de construções identitárias**

Nesta seção, discutimos as construções identitárias e as suas conexões com os múltiplos contextos interacionais e sociais dos quais fazemos parte, e a partir dos quais retiramos e reconstruímos nossas memórias para compor, contar, explicar para nós mesmos e para nossos interlocutores, os processos que nos fazem professores. Torna-se, portanto, essencial que escrevamos e falemos sobre nossas memórias, ora como ponto de partida, ora como ponto de chegada, ora como meio de caminho, para que essas identidades que nos compõem possam fazer parte da formação inicial e continuada de nós mesmos como professores. A expressão escrita e oral, por necessidade de ofício de formação são compreendidos como processos dialógicos e polifônicos (Bakhtin, 2002) dos quais fazem parte diversos personagens que podem ser construídos no discurso com diversas “roupagens” identitárias, a partir de uma perspectiva assumida pelo autor-narrador em relação à história que deseja contar e à tarefa interacional em curso, o contrato interacional tácito (Givón, 1989), assumido, dialogicamente pelos participantes. Assim, poderemos estar ao mesmo tempo nos compondo como autores/escritores e leitores, falantes e ouvintes, pois nossa matéria é essencialmente humano, com seus desejos, experiências, emoções e vontades de dizer, perspectivas sobre sua “verdade” construída no ato de dizer para um outro interactante que é também essencialmente humano.

Assim, é importante pensarmos em abordagens de análise da narrativa que focalizam tanto a construção da trajetória de vida de forma mais global (cf. Mishler, 1999, 2001; Linde, 1993), quanto à ordem estrutural da narrativa de experiência de vida, principalmente em questões relativas à avaliação dessa experiência (Linde, 1997), ou como a experiência é “reconstruída” na escrita em atenção aos interactantes e ao contexto de produção em ação para uma escrita específica.

Nas histórias que contamos, devem estar presentes identidades públicas e privadas (pessoais e profissionais), informando sobre suas relações com os contextos de ordem macro e micro. Podemos mostrar em nossas histórias de vida, as origens de nossos posicionamentos, como formas de escolhas pessoais, realização de desejos, identidades “antigas” relacionadas ou não com a construção atual. Essas histórias são, assim, entendidas como locais de “trabalho identitário” (Bamberg & Geogakopoulou, 2008).

Assim, consideramos a questão ampla da função narrativa como em Mishler (1999, 2003), em que os narradores organizam os recursos da língua para contar uma

história que deve se encaixar aos contextos, às intenções dos contadores e às expectativas dos interactantes, levando-se em conta a percepção de que a narrativa é uma história regida pelo seu final (a metáfora “mão dupla do tempo”, Mishler, 2003; Ricouer, 1980). Conforme salientam Bamberg & Georgakopoulou (2008), podemos perceber a narrativa no mundo referencial que é construído com personagens no tempo e no espaço e também como função do engajamento interacional, mostrando aspectos de “uso situado da linguagem, empregada por falantes/narradores para posicionar uma mostra de identidades contextualizadas” (pp. 379).

Consideramos como Linde (1993) os princípios de causalidade e continuidade, a elaboração narrativa como uma forma de construção da experiência profissional, atentando para os processos de coerência de construção do *self* que regem o ato de contar uma história memorializada.

Devemos notar, igualmente, que narrativas possuem também um aspecto retórico (Bruner, 2001:35), observável não somente através de seu aspecto avaliativo, mas também pelo que a justifica como uma história reportável e de tomada de posição: “um comprometimento com certas pressuposições sobre si mesmo, sobre as relações de si mesmo com outros, sua própria visão de mundo e seu próprio lugar neste mundo” (Bruner, 2001: 35). Na construção das histórias de experiência profissional, portanto, poderemos observar, que, assim como em muitos outros tipos de história, os narradores se utilizam de outros tipos de discurso para reconstruir a experiência. Explicações (Linde, 1993) e discurso de opinião (Schiffrin, 1990; Shi, 2000) são dois tipos de unidade discursiva utilizadas para dar conta das especificidades da narrativa, sua situacionalidade temporal e espacial, que compõem os posicionamentos profissionais e pessoais (Davies & Harré, 1999), que colocamos em ação discursiva nas narrativas de história de vida. Isso, porque ao contarmos uma história sobre nossa profissionalização, recriamos os eventos passados na perspectiva do presente, exatamente em acordo com o que pensa Mishler (2003) em relação à recontagem de um evento, a metáfora da mão dupla do tempo.

A questão da temporalidade ou sequencialidade da narrativa é, portanto, fundamental. Com certeza, as narrativas são discursos em que os eventos são recontados em sequência temporal (De Fina, 2003:11) e o próprio Labov (1972) já reconhecia a temporalidade como princípio organizador das narrativas. Podemos argumentar, no entanto, que a temporalidade é também uma escolha do narrador para a organização da experiência e a reconstrução dos eventos na perspectiva que ele negocia

com o interactante no contexto interacional. Isto quer dizer que a reconstrução dos eventos pelo tempo cronológico é parte integrante da organização da experiência. Conforme observa Ricoeur (1980:178-9), além da dimensão episódica dos eventos que ocorrem uns após os outros, devemos observar a dimensão configuracional destes eventos:

A dimensão configuracional, por sua vez, mostra características temporais que podem ser opostas a estas “características” do tempo episódico. O arranjo configuracional transforma a sucessão de eventos em todos significativos que são o correlato do ato de agrupar junto. Graças a este ato reflexivo – [...] – toda a trama pode ser traduzida em um “pensamento”. (Ricoeur, 1980:179).

É essa dimensão configuracional da ação do narrador sobre os eventos passados que nos leva adotar uma visão sobre a construção narrativa que extrapola a noção de reconstrução narrativa regida pelo tempo cronológico conforme adotada por Labov (1972).

Outra questão importante relacionada ao conceito do que seja uma narrativa típica é a própria noção de história tanto no domínio conversacional quanto literário, como observam De Fina (2003), Ricoeur (1980) e Bruner (1990), Mishler (2003), entre outros. As histórias que contamos podem retratar eventos reais, mas frequentemente podem, como argumenta Bruner (1990: 50), serem indiferentes à factualidade. As histórias podem também recontar eventos canônicos e esperados, mas, muitas vezes, podem relatar a excepcionalidade. Além disso, as histórias possuem a sua porção dramática (Bruner, 1990), assemelhada à ação de “um organismo vivente”, como menciona Aristóteles (2003: capítulo XXIII).

Outras duas distinções separam histórias de não-histórias (De Fina, 2003:13): reportabilidade e ponto. A primeira tem a ver com o fato de uma história ser contável, ou seja, interessante, surpreendente, ou inesperada, questão também observada por Polanyi (1985). De Fina também observa que a razão de ser de uma história não está apenas contida nas funções narrativas anteriormente apresentadas. As histórias podem ser contadas para divertir, informar, acusar, e, também, argumentar (De Fina, 2003:14).

As histórias podem ser também contadas para justificar ações e posicionamentos, para construir o sentido de nossa ação no mundo tanto para nós mesmos, quanto para os outros, para reconstruir o significado do passado ante a nossa perspectiva do presente, baseada na análise que podemos fazer dos contextos em que nos encontramos inseridos. A variabilidade das histórias que contamos, portanto, não

está restrita a contar eventos do passado, mas também a dar forma ao presente, reconstruindo a memória do passado e construindo as nossas identidades do presente.

Neste sentido, as narrativas de história de vida, conforme argumenta Linde (1993:3), expressam nosso sentido de *self*, “através do qual comunicamos este sentido e o negociamos com outros”. Além disso, “afirmamos e negociamos afiliação com um grupo e demonstramos que somos de fato membros de valor desses grupos, compreendendo e seguindo apropriadamente seus padrões morais” (Linde, 1993:3).

A metáfora de Mishler (2003), tomada emprestada de Ricouer (1980), a “mão dupla do tempo”, nos remete exatamente à questão de podermos, através das narrativas, reconstruir e organizar nossas experiências, à luz de constante revisão da perspectiva sobre os acontecimentos passados.

De toda forma, essas histórias estão imbricadas em formas de interação social, orais ou escritas. Podem ser parte das atividades interacionais cujos projetos são localmente desempenhados, historicamente situados, iniciados a partir de um acordo comunicacional (tácito ou não – um pedido para contar uma história). Entendemos, portanto, que narrativas autobiográficas ou memoriais de formação podem fazer parte desta forma interacional, situada, de contação de história, como lócus de trabalho identitário.

### **2.3 A autobiografia e o papel da memória**

Bourdieu (1986[2002]) e Bruner (1997) tratam da questão constitutiva da autobiografia. Embora esses autores se utilizem de tradições de pesquisa bastante distintas (Sociologia e Psicologia Cultural, respectivamente), é interessante notarmos pontos de coincidência teórica entre os dois autores, principalmente no que tange à construção de uma história do passado a partir do “aqui e agora”, no ponto de encontro entre narrador e protagonista.

Sobre essa perspectiva, a memória tem papel essencial na construção da autobiografia, uma vez que o narrador/protagonista não apenas “reconstrói” os fatos de sua trajetória de vida, como também os justifica com significado e coerência que dêem um sentido específico a sua existência no mundo.

O ato de contar uma história perpassa, pois, conforme Bruner (op. cit.), pela reorganização da experiência e da memória. Do ponto de vista histórico (Rouso, 2002), a memória é definida como a presença do passado, reconstituída psíquica e

intelectualmente, por um indivíduo inserido em um contexto sócio-histórico e nacional. Além disso, a memória é também, segundo Rousso (2002), uma representação seletiva desse passado, construída (como também apontam Bruner e Bourdieu, op. cit.) a partir do momento presente, em que o narrador pretende recapitular o passado com “sinceridade e veracidade” (Rousso, 2002, p. 98).

É nesta dicotomia que está presente, portanto, a “ilusão retórica” de Bourdieu (1986[2002]). Como é possível reconstituir uma história de vida como um relato coerente dos fatos, ao mesmo tempo em que, como agentes dessa história, estamos situados em “um espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (Bourdieu, p. 181)?

A solução de Bourdieu (e também de Bruner) é considerar a noção de trajetória de vida como uma construção em que ocupamos diversas posições sucessivamente, com o intuito de reconstruir e organizar a experiência de nossas vidas.

Bruner (1997) argumenta que a narrativa é uma forma de organização da experiência e da memória, podendo ser alterada para se adaptar às necessidades de representação do mundo social (p. 55). Bruner observa, ainda, que a organização da memória é vista como dependente de questões sociais, culturais, institucionais (históricas) e afetivas. Sob essa perspectiva, a construção da “verdade” no espaço narrativo é uma questão que deve ser relativizada. Não teríamos, assim, a reconstrução da verdade histórica, mas de uma verdade, reconstruída sob o ponto de vista do observador, a partir da interpretação que os interactantes fazem dos contextos em que estão inseridos.

Para melhor representarmos a reconstituição da memória no contexto interacional, propomos considerá-la como uma forma de reconstrução das nossas fontes de conhecimento e modo de conhecimento tratando, portanto, a memória como parte das construções epistemológicas dos participantes, as quais são construídas e evidenciadas em discurso, como formas de referências dêiticas e lexicais aos fenômenos de organização da experiência e da memória (Reis, 2005).

#### **2.4 A construção da coerência em narrativas de experiência**

A reconstrução do relato autobiográfico se baseia numa questão fundamental para a expressão e construção das identidades em discurso, qual seja, a construção da

coerência pelo sujeito narrativo. Conforme demonstra Bourdieu (1986), a coerência se baseia numa preocupação em

dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário. (E é provável que esse ganho de coerência e de necessidade esteja na origem do interesse, variável segundo a posição e a trajetória, que os investigados têm pelo empreendimento biográfico) (Op. cit.: 184).

A questão apontada na citação do parágrafo anterior é também discutida de forma semelhante por Bruner (1990), conforme podemos perceber a seguir:

Nós acreditamos (ou “sabemos”) que as pessoas mantêm crenças que nos relacionam com o tempo concebido de uma forma particular, o nosso modo, [...]. Nós acreditamos, além disso, que nossas crenças deveriam ser de algum modo coerentes, [...]. De fato, nós também acreditamos que as crenças e desejos das pessoas se tornaram suficientemente coerentes e bem organizados de modo a serem chamados de “compromissos” ou “estilos de vida” e tais coerências são vistas como “disposições” gerais que caracterizam as pessoas (op. cit.: 43).

Ademais, como Mishler (2003), Linde (1993) argumenta que as histórias de vida refletem construções sociais amplas, pois a autora pressupõe que, ao contarmos uma história, o fazemos observando normas sociais e sistemas de crenças *comuns* (“crenças e relações que qualquer pessoa de uma dada cultura sabe -- senão compartilha -- e que todos podem usar”, op. cit., p.163) e sistemas *especialistas* (sistemas de crenças usados por especialistas em um domínio específico, como psicologia popular e astrologia), que são usados para estabelecer a coerência.

A abordagem de Linde nos oferece, portanto, subsídios para elaborarmos os diversos posicionamentos de *self* e de outros que são construídos na narrativa para expressão das identidades do *self* profissional que são colocados em ação no discurso. Assim, as histórias de vida também expressam nosso senso de *self*, de quem somos e como chegamos a ser o que somos, representando um importante veículo interacional para comunicarmos este sentido de *self* e o negociarmos com outros.

Portanto, na tarefa de nos formarmos professores, seja em processo de formação inicial, seja no caso que ora consideramos, da reconstrução de histórias de vida de professores em situação de formação continuada, o falar/escrever de si, para além das tarefas que nos são comuns em nosso trabalho de diário de professores, tem papel fundamental: a construção das identidades de que somos, a transformação de

experiências passadas em eventos presentes que têm significação especial e situada no presente, que podem desvelar práticas de autoria discursiva nem sempre postas em evidência.

Como observa Josso (2004):

Elaborar a sua narrativa de vida e a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que torna-se autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectivização dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal. Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. Porque o processo auto-reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (p. 60).

Pensamos, portanto, que a produção narrativa faz dialogar aspectos da construção das identidades que circulam nos diversos contextos sociais, culturais, históricos e que produzem efeitos igualmente na construção discursivo-cognitiva das subjetividades em formação.

Prado & Damasceno (2007) argumentam que a narrativa tem função primordial na formação de professores, uma vez que possibilitam

[...] o encontro do professor/autor e professora/autora com seus pares para compartilharem experiências, saberes e conhecimentos. É nesse encontro que se dão vários acontecimentos. Que se abre um campo de possibilidade. Encontro de problematizações. Encontro de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da ressignificação de experiência, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente. (p. 23)

Assim, a escrita autobiográfica possibilita aos professores um processo de ressignificação da experiência, retomada e construção de sentidos, reflexão e revisão da prática através de um olhar perspectivizado na direção do presente para o passado de sua práxis.

Andrade & Lima (2008) argumentam que na relação entre linguagem e formação de professores, a interação deva ser tomada como elemento constitutivo essencial:

Se para Bakhtin (2000) o discurso é construção de sujeitos, em nossa concepção de formação, coerente com tal perspectiva de linguagem, estamos constantemente nos alterando, formadores e formandos, tanto no que concerne a linguagem utilizada como os próprios temas (conteúdos) tratados. O conhecimento de que se trata na formação não pode permanecer inalterado e, relação aos seus formatos no momento de sua produção. Em sua gênese, são universitários, mas ao passar a uma esfera de comunicação sociais diferentes e entrar neste processo de transposição da formação, os conhecimentos produzidos pela pesquisa, tão legítimos socialmente, passam necessariamente por um processo de atravessamento, em que são permeados por outros saberes, trazidos da escola, pelas professoras. (p. 6)

Assim, devemos considerar que, ao construirmos discursos de formação, é importante considerarmos seus contextos de produção e, principalmente as ordens do discurso (Foucault, 2000) em que são produzidos, uma vez que a construção das identidades profissionais de professores em formação perpassa também a interpretação da constituição de um discurso “autorizado” para ser proferido de um determinado lugar para um determinado público.

### **3. A expressão da evidencialidade como recurso de análise para posicionamentos**

Os mecanismos que expressam a evidencialidade, comuns, explícita ou implicitamente, a toda e qualquer língua (Chafe, 1986; Mushin, 2001; Aikhenvald, 2003, entre outros), juntamente com a análise das estruturas narrativas (cf. Linde, 1993), nos possibilitaram investigar como são construídos e colocados em ação os diversos posicionamentos de *self* das narradoras, permitindo que analisemos a interdependência dos diversos níveis contextuais reconstruídos no contexto interacional (e este mesmo), através das atitudes epistemológicas dos falantes e de sua relação (ou de como reconstruíam a relação) com determinada informação ou conhecimento.

Ao aprofundarmos os conceito da evidencialidade, no âmbito de uma abordagem ampla (cf. Chafe, 1986; Mushin, 2001; Downing, 2001; Haviland, 1987, 1989; Schiefellin, 1996, entre outros) e pragmática, a qual procura salientar a construção da expressão da linguagem em uso e em contexto, pudemos, assim interpretar a atitude do falante/ouvinte ante as fontes de conhecimento, seus diversos contextos de origem e como estas eram reconstruídas no contexto interacional pela perspectiva das narradoras. A evidencialidade nos permite, assim, mostrar como os falantes interpretam as informações relativas aos diversos contextos de suas experiências, nos quais se inserem,

e as reconstrói na interação, levando em consideração as expectativas em jogo em um encontro interacional.

Salientamos que, nesta abordagem ampla do conceito de evidencialidade, é relevante que consideremos não apenas a evidência como fonte de informação (seu sentido estrito, expresso em muitas línguas morfologicamente; conforme Aikhenvald, 2003), mas principalmente atitude do falante em relação à construção do conhecimento, o que nos possibilita a compreensão e interpretação da ‘questão da atitude epistemológica’ como expressão da subjetividade através da linguagem, como mencionam Chafe (1986) e Gívon (1982).

Dessa forma, observamos, como menciona Mushin, que a construção da subjetividade (e por consequência da ordem interacional em curso, da intersubjetividade), possui dois lados interfaceados, quais sejam, uma questão cognitiva, do processamento das informações pertinentes à construção da perspectiva do objeto do narrador (ou seja, sua história de experiência profissional), a qual se conecta a questão da memória, e uma outra questão fundamentalmente pragmática, da construção dessas informações diante da tarefa interacional e das metas do encontro interacional (contar a história da experiência profissional). Ou seja, os falantes não apenas observam um determinado objeto ou sua situação de mundo sob determinado ponto de vista, mas também constroem as expressões de como desejam que esse objeto seja interpretado, em nosso caso, as narrativas de experiência. Esta questão se conecta de forma bastante relevante em nosso estudo a questões do estudo específico das narrativas, como histórias que contamos de nós mesmos são uma construção ao revés do tempo; ou seja, do presente encontro interacional recriamos a trajetória de nossa história.

Para analisarmos as atitudes epistemológicas, as quais conectamos à construção dos posicionamentos, adotamos a tipologia oferecida por Mushin (2001), conforme resumimos a seguir:

- i. Experiência pessoal: Produto da experiência direta e percepção consciente do conceptualizador, com acesso exclusivo (ou não) e direto à “verdade” da informação. A informação é representada como versão dos eventos pelo falante (“*eu fiz o curso do normal... aí fui dá aula*”);

- ii. Inferencial: Representação da informação como inferida ou deduzida, baseada em sólida evidência (“*os alunos devem ter falado qualquer coisa*”).
- iii. Reportada: atitude que representa a informação adquirida através de informação de outrem (“*e ele informou que ou eu fazia inglês...*”).
- iv. Factual: ausência de qualquer representação da fonte de informação (e status) no construto discursivo; a informação é conhecida por todos que participam de dada comunidade de fala, não sendo necessária estabelecer a validade da informação (“*o vestibular era integrado ... o cesgranrio que fazia...a minha opção era dezesseis*”).
- v. Imaginativo: informação encaixada no mundo ficcional (“*á se eu tivesse feito eu talvez tivesse...*”).

### **3. Metodologia do estudo**

Os fragmentos de memoriais que analisaremos a seguir foram coletados a partir de uma primeira tarefa de reflexão e discussão de textos e das próprias memórias educacionais em sala de aula, em tarefa organizada pelas professoras no início de um Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu em Alfabetização, Leitura e Escrita*, parte de um projeto mais amplo denominado *Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica* (CESPEB), de uma universidade pública no Rio de Janeiro. As alunas do curso foram suscitadas, então, a elaborarem, por escrito, suas narrativas autobiográficas com o objetivo de revisitarem suas histórias de estudantes do Ensino Básico, a fim de refletirem sobre essas vivências e as relacionarem com suas experiências profissionais como alfabetizadoras da Rede Pública do Rio de Janeiro. Este processo resultou um corpus de cerca de trinta memoriais, que apresentam foco no processo de alfabetização das professoras-alunas do Curso, perpassando outras experiências, tanto no Ensino Básico quanto Ensino Superior. Entretanto, observamos, também o imbricamento discursivo de outras experiências pessoais e profissionais. Por sua riqueza de dados e complexidade de escrita, apresentamos a seguir a análise de extratos de alguns desses memoriais, por pensarmos que este conjuga uma série de questões apresentadas em outros memoriais.

Nas páginas seguintes, analisamos discursivamente alguns fragmentos de memoriais, procurando observar a complexidade de tal produção. Ao final, fazemos algumas considerações sobre o uso deste recurso para a formação de professores.

#### 4. Análise de dados

Nos fragmentos, a seguir, observamos como algumas professoras reconstróem discursivamente as identidades que as constituem, colocando em ação diversos posicionamentos pessoais, profissionais e de outros para começar a “descobrir” a escrita do gênero memorial. Para preservar o anonimato das participantes, referências a nomes e locais foram trocados.

##### Fragmento 1 – Memorial de “Graça”

A pessoa que sou, assim como a profissional que me tornei, é fruto das experiências/ vivências/ conhecimentos que tenho vivido e apreendido ao longo da minha existência. Estas informações são responsáveis pela minha formação ética, moral, cognitiva, emocional, afetiva e profissional. São muitas as lembranças, e escolhe-las é uma tarefa difícil. Cada fio puxado da memória remetia-me a tantos outros de igual importância e deixá-los de fora foi uma opção necessária mas dolorosa, porque fica o sentimento de se ter deixado algo importante sem ser mencionado.

Como sempre fui observadora e reflexiva, percebi que estas experiências foram fundamentais na minha trajetória, influenciando minha maneira de ser, pensar, aprender e de me relacionar, tanto na vida pessoal, quanto profissional.

Neste fragmento, “Graça” inicia seu memorial, posicionando tanto o *self* pessoal quanto profissional no contexto de sua história de vida como trajetória e acúmulo de experiências, resultado do “vivido” o qual conecta com posicionamentos de ordem ética e moral que também contribuem para construir seu *self* profissional. Conectado a isto, Graça posiciona, sequencialmente, sua percepção da contribuição da afetividade e da emotividade (da ordem do posicionamento pessoal e relacional, com evidência pessoal, constituição do enunciado na primeira pessoa, enfatizado pelo advérbio temporal ‘sempre’) para seu posicionamento profissional e, parece ser a partir deste que suas “lembranças” são reconstituídas discursivamente. Notamos, que, sob a perspectiva do posicionamento profissional, as memórias são reconstituídas, através de evidência pessoal e direta como “dolorosa”, que conecta a reação do pessoal com o profissional e o de narradora, por ter feito a escolha do que constituía a escrita que se propunha a fazer (“porque fica o sentimento de ter deixado algo importante sem ser mencionado”). É

interessante notar aqui como a narradora parece ter consciência da dialogia que se impõe sobre o processo da escrita memorialística: a existência de um leitor com quem irá interagir, e com quem espera responsividade.

No segundo parágrafo deste fragmento, a construção discursiva por evidência pessoal continua, circunscrevendo mais ainda a construção discursiva da coerência entre seus posicionamentos pessoais e profissionais. Assim, ao situar discursivamente esta coerência entre as identidades, a professora procura, desde o início de seu memorial, constituir dialogicamente seus posicionamentos, observando as vozes que vem de um e outro posicionamento discursivo. Devemos notar ainda que a composição discursiva deste memorial se assemelha mais à uma construção argumentativa e avaliativa do que propriamente narrativa, como poderemos perceber no fragmento seguinte de outra professora. Neste sentido, a construção discursiva do início de seu memorial, coloca em ação um *self* reflexivo para seu posicionamento de professora, já nesta posição identitária, talvez por ser “Graça” uma professora experiente e com mais de vinte e cinco anos de carreira, podendo colocar em ação assim um posicionamento que ao mesmo tempo em se mostra capaz de observar “à distância” sua experiência, também se coloca dentro delas através do discurso em primeira pessoa.

### Fragmento 2 – Memorial de “Luciana”

Enquanto no fragmento anterior, retirado do memorial de “Graça”, os posicionamentos são construídos por uma estratégia discursiva que coloca em ação os *selves* pessoal e profissional da própria autora, afastando-a de uma narrativa de caráter relativamente canônico, com a presença de outros personagens no enredo, “Luciana”, em seu memorial, vai colocar em ação diversos outros personagens que fazem (ou fizeram) parte de sua trajetória, reconstruindo a partir da experiência da memória, a sua história e suas identidades.

#### **Outra vez**

Estoujo, cadernos e livros de escola encapados pela minha mãe. Lembro de como ela gostou e continuaria gostando de encapá-los nos anos seguintes. Um ritual silencioso que duraria alguns anos. Ela, sentada na mesa, encapando um a um e eu olhando. O cheiro dos livros novos, o cheiro do plástico. Acho que vem daí meu gosto por apreciar livros didáticos hoje, por folheá-los a cada final de ano, pensando no seguinte. Só não herdei o talento e o gosto por plastificar.

A coleção de livros que meus pais compraram para mim naquele ano e que me lembro de demorarem a chegar na nossa casa. Eram muitos livros, vermelhos, grossos e de capa dura.

Sem muitas imagens, cheios de letras que um dia eu decifraria. Era a coleção *Conhecer*.

Naquele ano mudei de turma. Passei a estudar de manhã e minha sala ficava em outro corredor da escola. Eu estava grande naquele dia. Colegas novos e a tia Carmen, que anos mais tarde seria professora também do meu irmão que teve dificuldades para se alfabetizar. Segundo minha mãe, por ter mudado de escola no meio do ano e, conseqüentemente, ter mudado o método de alfabetização. Que método é esse que não é capaz de acolher um aluno já “com meio caminho andado”? Um caminho diferente não é um caminho?

Primeiro dia de aula e a lembrança da professora perguntar se a gente achava que aprenderíamos a ler e a escrever naquele dia. Sim! Eu pensava que sim. Mas levaria algum tempo. Frustração minha e de toda a turma.

Neste fragmento inicial do memorial de “Luciana”, observamos que a autora inicia sua história, reconstruindo explicitamente o contexto escolar, ao mencionar objetos comuns a este e colocar a personagem de sua mãe em ação numa “tarefa” de “mãe de aluna”. É interessante notarmos também presença do título (“outra vez”) nesta seção de seu texto, uma vez que remete expressamente à retomada da memória para sua ação como narradora de sua história (retomada dos momentos iniciais de seu processo de alfabetização, relembrando, agora em outra posição discursiva, mas dialogicamente construída com a posição de aluna, as lembranças daquele tempo. Notemos que “Luciana” reconstrói, não somente as ações de seus pais, posicionando-os na construção discursiva do momento, mas também, utiliza-se, de uma estratégia de reconstrução discursiva, que traz aquele posicionamento de alfabetizanda, através de marcas que são pessoais à narradora, os “cheiros” e as cores dos livros, uma evidência de construção pessoal do posicionamento, que somente ela tem acesso por experiência direta, mas é compartilhado no contexto da reconstrução da infância com seus pais (a mãe encapou os cadernos; pai e mãe compraram os livros, que nesta ação de construção discursiva, são lembrados como “livros que um dia decifraria”, ou seja, é reconstruído discursivamente como a descoberta de um segredo).

No parágrafo seguinte, nós, leitores, somos apresentados ao seu ingresso na turma de alfabetização, através de uma descrição de como se sentia naquele dia (“me sentia grande naquele dia), mostrando a perspectiva da criança que ficou marcada em sua memória e a narradora a utiliza para reconstruir, discursivamente, sua perspectiva atual sobre aquele momento especial.

Em seguida, para narrar as dificuldades encontradas pela personagem-criança, utiliza-se de evidência reportada, ou seja, traz ao discurso a reconstrução da voz de sua mãe. É, através desta voz que as dificuldades de alfabetização são apresentadas e

explicadas ao leitor/interactante (“*Segundo minha mãe, por ter mudado de escola no meio do ano e, conseqüentemente, ter mudado o método de alfabetização. Que método é esse que não é capaz de acolher um aluno já “com meio caminho andado”?*”). Em seguida, a narradora/autora reflete sobre o percurso da dificuldade, avaliando aquele momento: (“*Um caminho diferente não é um caminho?*”).

No parágrafo seguinte, alegria/felicidade e frustração são reconstruídos a partir do diálogo com a professora da escola. “Luciana”, por evidência de fala reportada, relembra a pergunta da professora, sobre se eles achavam que aprenderiam a ler; sua pronta resposta, reconstruída, colocando em ação seu posicionamento de criança (“sim!”), é colocado logo em seguida, assim como sua frustração por não ter sido alfabetizada naquele momento, em consonância com o diálogo reportado, através do personagem da mãe, no parágrafo anterior.

Assim, no discurso (Bahktin, 2002, 2003), podemos brevemente perceber que as narradoras constroem múltiplos posicionamentos pessoais, profissionais e de outros personagens para recompor a trajetória de vida profissional, através do gênero memorialístico, por si só caracterizado por uma riqueza de possibilidades discursivas que permite às narradoras produzirem diversos efeitos discursivos, tanto com reflexo para elas próprias, que podem refletir sobre o caminho percorrido, reconstruindo suas histórias a partir de escolhas discursivas específicas, que produzem efeitos específicos nos leitores/interactantes, como também em seu caráter formador, permitindo que as autoras rememorem e reconstruam os significados e sentidos desta trajetória na temporalidade e espacialidade situadas do discurso.

Este estudo sobre o discurso do memorial aponta, mesmo que aqui, apenas brevemente desenvolvido, para a importância dos estudos sobre a trajetória de vida dos professores e principalmente, sobre um trabalho de formação que amplifique as formas e possibilidades de se fazer ouvir essas vozes, legitimamente constituídas, como autoras que têm muito a dizer sobre o que as compõem como professoras, o que as constitui em suas identidades e “pessoalidades”. No discurso, as autoras constroem múltiplas identidades de professoras e alunas, constituindo um discurso híbrido, complexamente imbricado nas identidades e contextos que as constituem. Podemos observar ora um discurso reflexivo, que argumenta e avalia a experiência, ora um discurso narrativo que reconstrói vozes e personagens no discurso, reconstruindo contextos múltiplos e interdependentes (Knoblauch, 2001), ampliando o caráter polifônico e dialógico deste

gênero discursivo que parece dar lugar a formas de dialogia com os professores formadores que antes poderiam estar circunscritas a textos ditos “acadêmicos”.

## **5. conclusões**

Neste trabalho, procuramos, brevemente, discutir a construção discursiva das identidades pessoais e profissionais de professoras em formação continuada, matriculadas em um curso de Pós-Graduação *Lato-sensu* (“Alfabetização, Leitura e Escrita) em uma universidade pública, voltado para a formação de professores de Pedagogia e Letras, atuantes como alfabetizadoras em escolas públicas do Rio de Janeiro.

A partir de uma trabalho inicial, foi solicitado que as professoras produzissem memoriais de formação (Prado & Soligo, 2007) que refletisse sobre suas memórias educacionais tanto de alunas quanto de professoras. Na breve análise aqui desenvolvida, observamos que as professoras produzem textos que não apenas procuram cumprir a tarefa solicitada, mas principalmente, posicionam-se discursivamente como autoras de uma escrita que mostra o imbricamento dos posicionamentos identitários nos discurso e sua complexa constituição.

Nossos resultados iniciais apontam para a pertinência do trabalho com o gênero memorial de formação como capaz de criar espaços legítimos para uma reflexão sobre as vivências, experiências e práticas que fazem as autoras reconstruírem suas trajetórias observando o processo escritural e reflexivo como multi-dimensionalizado e contextualizado sócio-historicamente.

## **Referências**

- ANDRADE, L. T. & LIMA, M. B. de Q. Formação continuada de professores: a constituição de autores pela interlocução. Publicado no CD do **II Congresso Internacional “Cotidiano: diálogos sobre diálogos”**, UFF, 2008
- ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

- BAKHTIN, M.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAMBERG, M. & GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**,28(3), 377-396, 2008.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: M. A. Ferreira & J. Amado, **Usos e abusos da história oral**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 183-191, 2000.
- BRUNER, J. Self-making and world making. In: J. Brockmeier & D. Cabaugh (Eds.) **Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 25-37, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Atos de significação**. Porto Alegre: ArtMed, 1990[1997].
- DAVIES, B. & HARRÉ, R. Positioning: The Discursive production of Selves. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, 20(1), 43-63, 1990.
- DE FINA, A. **Identity in narrative: A study of immigrant discourse**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.
- GIVÓN, T. Evidentiality and epistemic space. **Studies in Language** 6, 23-49, 1982.
- GIVÓN, T. **Mind, code and context: Essays in pragmatics**. London: Lawrence Erlbaum, 1989.
- HARRÉ, R. & VAN LANGENHOVE, L. **Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action**. Great Britain: Blackwell, 1999.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KNOBLAUCH, H. Communication, Contexts and culture: A communicative constructivist approach to intercultural communication. A. Di Luzio, S. Günthner & F. Orletti (Eds.), **Culture in Communication: Analyses of intercultural situations**. USA: John Benjamins, pp. 6 – 33, 2001.
- LABOV, W. **The transformation of Experience in Narrative Syntax. Language in the Inner City**. Pennsylvania: U. of Pennsylvania, 354-396, 1972.
- LINDE, C. **Life Stories: The creation of coherence**. USA: Oxford, 1993.
- \_\_\_\_\_. Evaluation as linguistic structure and social practice. IN: B.L. Gunnarson, P. Linell & B. Norberg, **The Construction of Professional Discourse**. UK: Addison-Wesley Longman, 151-172, 1997.
- MISHLER, E. G. **Storylines: Craftartists' Narratives of Identity**. Cambridge: Harvard, 1999.
- MUSHIN, I. **Evidentiality and Epistemological Stance**. Philadelphia: John Benjamins, 2001.

- POLANYI, L. **Telling the American story: A structural and cultural analysis of conversational storytelling**. USA: Ablex, 1985.
- PRADO, G. V. T. & DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: narrativas em destaque, IN: VARANI, A.; FERREIRA, C. R. e PRADO, G. do V. T. (orgs). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalho pedagógico**. Campinas: Mercado de Letras, 15 – 27, 2007.
- REIS, C. M. B. **Linguagem, evidencialidade e posicionamentos de professor: a construção da coerência dos “selves” em narrativas de experiência**. Tese de Doutorado. PUC-Rio, 2005.
- RICOUER, P. Narrative Time. **Critical Inquiry**, 7 (1), 169 – 190, 1980.
- ROUSSO, H. A memória não é mais o que era IN: M. A. Ferreira & J. Amado, **Usos e abusos da história oral**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 93-101, 2000.
- SCHIFFRIN, D. The management of a co-operative self during argument: the role of opinions and stories. In: A. D. Grinshaw (Ed.) **Conflict talk: Sociolinguistic investigations of argument in conversations**. USA: Cambridge University Press, 241-259, 1990.
- SHI, X. Opinion discourse: Investigating the paradoxical nature of the text and talk of opinion. **Research on language and social interaction**, 33(3), 263-289, 2000.

A contribuição da teoria da atividade de Leontiev para a apropriação de gêneros textuais nas séries iniciais

Cláudia Valéria Doná Hila (doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Professora Assistente do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá. [claudia@wnet.com.br](mailto:claudia@wnet.com.br) )

Resumo: A vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo tem como uma de suas preocupações a questão da transposição didática dos gêneros textuais. Nesse processo, o momento da apropriação do conhecimento pelo aluno ocupa um lugar importante, na medida em que ao conhecê-lo o professor poderá (re)organizar procedimentos metodológicos para a aula de português. O objetivo deste artigo é apresentar a contribuição da Abordagem Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Leontiev para o processo de apropriação e para a produção de textos em séries iniciais, por meio da análise de atividade teórica e uma atividade prática, realizadas durante um curso de formação na região noroeste do Paraná. Os resultados parciais, de uma pesquisa em andamento, sinalizam a importância da compreensão do processo de apropriação por meio do diálogo epistemológico entre o curso de Letras e o curso de Pedagogia, no intuito de ressignificar a formação do professor de português que atua em séries iniciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais ; Teoria da Atividade ; Produção textual; Formação docente.

**ABSTRACT:** The didactic branch of sociodiscursive interactionism has the didactic transposition of textual genres as one of its main concerns. According to this process, the moment a learner acquires knowledge is a relevant one, for the teacher, of the Portuguese language in this case, can (re-)shape methodological procedures for her or his classes if he or she is aware of it. The objective of the article is to present the historical cultural approach and Leontiev's activity theory contribution for the acquisition process of textual genres as well as for the textual production process in initial school years by means of the analysis of both

theoretical and practical activities developed in a teacher education course in the northwest of Paraná State. Partial data of an ongoing research point out the importance of understanding the acquisition process through an epistemological dialogue between Letras (Languages) and Pedagogy courses, aiming at giving a different and more significant meaning to Portuguese teacher education for initial school years.

**KEYWORDS:** Textual genres; Activity theory; Textual production; Teacher education.

## **1.Introdução**

O problema do baixo desempenho escolar nas séries iniciais é revelado anualmente, tanto nas estatísticas nacionais, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quanto internacionais, pelo Programa Internacional de Avaliação Comparada (PISA). Embora não sejam específicos apenas das séries iniciais, os resultados evidenciam que as crianças não estão aprendendo e que a escola não está, regra geral, cumprindo sua maior função: a de promover a aprendizagem.

No caso particular do ensino e da aprendizagem da escrita, especialmente nas séries iniciais, o que se vê é, concordando com Adorno (1996), uma pseudo-formação, isto é, a ausência de uma pedagogia sistematizada e intencionalmente planejada para o desenvolvimento de capacidades que levem a criança a escrever um determinado gênero textual, o que faz prevalecer a sensação de que escrever é ainda um dom.

Todavia, o professor que atua em séries iniciais não reúne em sua formação bases teóricas que lhe permitam ir além das teorias de aquisição da escrita, por outro lado possui bases epistemológicas interessantes para compreendermos o processo de apropriação de um dado objeto, os quais são fundamentais para se entender como a criança aprende e, por consequência, como podemos, a partir disso, (re)organizar procedimentos metodológicos, com vistas à transposição didática dos conteúdos de língua portuguesa.

Tendo em vista, então, que uma das bases fundantes da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é a Teoria da Atividade (TA) de Leontiev, e de que essa teoria é conhecida por profissionais do curso de Pedagogia, porém um pouco menos pelos profissionais de Letras, o objetivo deste artigo é entender as contribuições dessa teoria para o processo de apropriação de um determinado objeto teórico, com vistas a contribuir para o ensino-aprendizagem da escrita em séries iniciais e para os estudos acerca da transposição didática, no quadro teórico do ISD. Entendemos, também, que a contribuição do artigo estende-se para a formação dos professores, na medida em que evidenciamos a transposição da TA para as aulas de produção textual.

O trabalho vincula-se aos grupos de pesquisa “Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa” (UEL/CNPq) e ao grupo “Interação e Escrita” (UEM/CNPq), de onde buscamos alguns dos exemplos ilustrativos para alcançar nosso propósito. Este artigo está dividido em quatro partes: a) apresentação dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, especialmente no que diz respeito ao processo de apropriação dos mediadores culturais, já que ela é a base da teoria da atividade de Leontiev; b) apresentação dos pressupostos da Teoria da Atividade c) Ilustração do processo de apropriação por meio da análise de uma atividade teórica e um planejamento de uma oficina do gênero tira de humor jornalística ;d) conclusões finais.

## **2. A abordagem Histórico-Cultural e a formação de conceitos**

Vygotsky muito embora não tenha preocupações concernentes ao ensino da escrita trouxe importantes contribuições para a educação e é considerado o fundador da Teoria Histórico-Cultural (corrente epistemológica que serve de base para a teoria da atividade de Leontiev), a qual recebe esse nome por reforçar o papel da atividade sócio-histórica e coletiva na formação das funções mentais superiores, dentre elas, a escrita.

Uma das teses fundantes do trabalho de Vygotsky (1979; 1988; 2001) é o caráter social e histórico dos chamados Processo Psicológicos Superiores/PPS (como a atenção, a memória, a vontade, a escrita, dentre outros), mediados por instrumentos, dentre os quais os instrumentos materiais/físicos e os signos assumem papéis determinantes para o desenvolvimento psíquico. Na perspectiva vygotskiana, portanto, a atividade do indivíduo sobre o objeto não é direta, mas é uma atividade mediada por instrumentos.

Sendo objetos sociais, os instrumentos carregam consigo a cultura material, as operações de trabalho historicamente ali elaboradas, o que implica, na visão de Leontiev (2004) não apenas no uso do instrumento, mas da apropriação de suas operações mentais e físicas, ambas promotoras do desenvolvimento humano.

Enquanto signos, os instrumentos simbólicos agem como reguladores da atividade psicológica, similarmente ao papel de um instrumento material de trabalho, e formam o conteúdo da atividade mental do homem sobre o mundo (controlam as ações internas e psicológicas), já os instrumentos materiais auxiliam o sujeito em ações concretas. Ambos são denominados por Vygotsky de *mediadores culturais* (VYGOTSKY, 1979;1988; 2000; 2001).

São os instrumentos mediadores que, além de possibilitar o desenvolvimento dos PPS, auxiliam no processo de internalização de um determinado conhecimento pela criança/aluno.

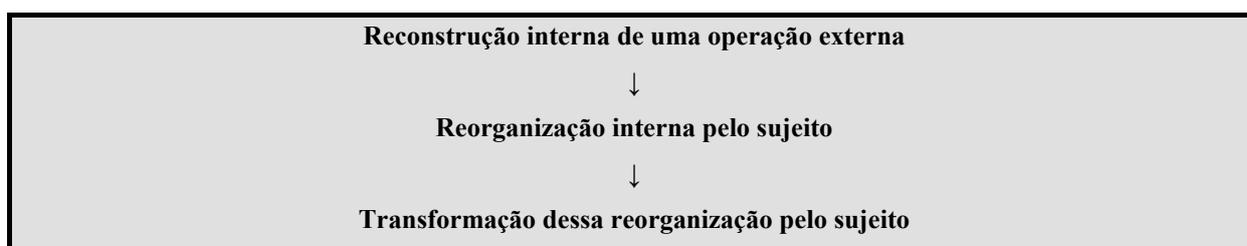
Vygotsky (1988, p. 63) denomina de *internalização* a “reconstrução interna de uma operação externa”, em um processo que caminha de fora para dentro, do social para o individual:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (VYGOTSKY, 1988, p. 64).

A internalização, nesse sentido, envolve:

- (a) a reconstrução de uma operação que se inicia do mundo externo para o interno;
- (b) a passagem do processo interpessoal para o intrapessoal, que sugere a organização interior dessa reconstrução pelo sujeito;
- (c) a transformação de processos interpessoais para intrapessoais.

Para que este último aspecto ocorra, Vygotsky (*op. cit.*, p.64) ressalta que será necessário uma “longa séries de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Isso quer dizer que, quando pensamos no processo de apropriação de um conhecimento que é novo, temos que levar em conta a necessidade de um tempo para amadurecer, na qual a atividade psicológica do sujeito vai sendo ressignificada, reconstruída por meio do uso de novos instrumentos, novos eventos e também por meio de tensões e de reformulações mentais que lhe são inerentes. Assim, o caminho da internalização para Vygotsky seguiria três fases:



**Quadro 1.** *Fases do processo de internalização* (VYGOTSKY, 1988)

Para que a internalização efetivamente se realize, o processo de mediação precisa ser compreendido. Para tanto, é necessário que nos debruçemos um pouco mais sobre a extensão desse conceito, já que tem sido comum, que grande parte dos professores entendam a mediação apenas como sinônimo de ajuda aos alunos nas atividades escolares por pessoas mais experientes. Todavia, embora não descaracterize totalmente esses aspectos focados apenas em questões interpessoais, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural o conceito de mediação vai mais além.

Sforni (2008) esclarece que essas visões senso comum do termo esquecem de um dos principais elementos da escola de Vygotsky - *o conhecimento*:

De fato, às interações sociais é dado lugar de destaque na escola de Vygotsky, mas o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se presentifica nessa relação – o conhecimento. Em outras palavras, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

Assim, é na apropriação dos mediadores culturais, possibilitada, principalmente, pelos conteúdos e conhecimentos científicos objetivados pelas gerações precedentes é que torna possível o desenvolvimento do sujeito (LEONTIEV, 2004; VYGOTSKY, 2001). Para Vygotsky (2000,p. 290) “a tomada de consciência passa pelos portões do conhecimento científico” e por isso mesmo o conhecimento, nessa perspectiva, é uma produção que emerge apenas em situações de ensino devidamente planejadas. Nem todo ensino, nessa visão, gera desenvolvimento, mas sim o “bom ensino”, aquele que inserido em uma “correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1991, p.15).

Se pensarmos nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, entendemos que o ensino promotor do desenvolvimento depende *do quê* se adquire (conhecimento científico) e *como se adquire* (processo de ensino e de apropriação pelo aluno). Os conceitos científicos seriam, assim, instrumentos do pensamento e a apropriação a condição para a sua formação.

Para o psicólogo russo, o conceito é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser apreendido por simples “memorização”(VYGOTSKY, 2000). Exatamente por isso, ele nos adverte que os conceitos não devem ser apreendidos pela criança/aluno de forma pronta e direta, tal como a escola comumente realiza, pois dessa maneira traduzem-se em pedagogias estéreis, em outras palavras, “o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril”(op.cit.,p.247), porque os conceitos científicos para serem internalizados e não memorizados de forma mecanicista só se constituem por meio de uma imensa tensão entre o objeto e a atividade na qual ele se insere.

A aprendizagem de conceitos, tanto para Vygotsky (2000) como para Leontiev (2004), não se resume à mera definição e apresentação das características essenciais dos objetos, como normalmente é realizada em sala de aula. Analogamente ao pensarmos na questão do gêneros como objeto de ensino, tal como preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), um “bom” ensino não se resumiria a apresentar, por exemplo, o gênero carta do leitor e

expor sistematicamente as suas características para os alunos e muito menos a gramaticalizá-lo.

Usando dessa metodologia, de caráter transmissiva e genérica, a aprendizagem de conceitos que é intrínseca aos mais diversos objetos de ensino, a exemplo dos gêneros textuais, não envolve o domínio de métodos e formas gerais da atividade mental, que, segundo Davydov (1982; 1988), são o grande legado da Teoria da Atividade, ou seja, o desenvolvimento de conceitos só é produtivo quando coloca a criança/aluno em *atividade mental*. A apropriação, portanto, só ocorre dentre desse movimento.

Davydov (1982) esclarece que em determinadas situações a comparação dos atributos externos de um determinado fenômeno pode até ser suficiente para resolver alguns problemas práticos, porém quase sempre não dão conta de revelar aspectos de sua profundidade, de suas relações internas. Exatamente por isso, a grande operação mental realizada por estudantes/professores no trato com o conhecimento empírico se resume na comparação, que dá conta normalmente apenas do reconhecimento dos traços gerais do objeto.

Complementado essa idéia Hedegaard (1996), baseando-se nos estudos de Vygotsky, descreve que o uso do pensamento empírico é marcado por um percurso fixo e pelas seguintes operações mentais:

**Observação→Comparação→Categorização→Memorização**

No processo de observação o indivíduo parte de uma situação concreta. Depois disso é confrontado com pelos menos dois elementos que exigem que ele busque seus traços semelhantes e/ou diferentes, para apreender as características mais gerais de um objeto e, posteriormente, memorizá-las. Nesses casos, esclarece o autor, não há espaço para que o aluno/professor reflita sobre as causas e os efeitos do conhecimento, sobre os seus conflitos, sobre sua origem, o que colaboraria para a adequada compreensão do fenômeno e para a correta compreensão do objeto. Por isso mesmo, uma tarefa pautada apenas no conhecimento empírico limita a aprendizagem e se reduz a captar o que é aparente, o que é externo e leva a criança/aluno apenas a saber classificar fenômenos, nominalizá-los e dar suas características mais observáveis (Davydov, 1982).

Menchiskaia (1969), ao estudar a formação e o desenvolvimento do pensamento, esclarece que a *comparação* e a *definição* são processos mentais importantes para o aluno nos processos iniciais de apropriação do conhecimento, pois a primeira também inclui outros processos mentais como a *análise*, a *generalização* e a *síntese*. A análise caracteriza-se como decomposição mental do todo em partes. A generalização inclui a separação mental do geral

nos objetos e fenômenos da realidade, por isso a comparação dos objetos e fenômenos acaba sendo uma premissa do processo de generalização. Já a sistematização ou classificação dos objetos e fenômenos inclui sua distribuição mental em grupos e subgrupos, segundo a semelhança e diferença que existe entre eles. Esses processos, portanto, são interessantes para que pensemos, por exemplo, em categorias de exercícios para a transposição didática dos gêneros textuais, pois levam a criança a atividades mentais diferenciadas.

Para chegar à sistematização a criança/aluno se depara com outro processo mental a *abstração*. Menchiskaia (*op. cit*), no entanto, explica que quando o aluno generaliza sobre objetos ou fenômenos, separa o que é geral do particular, acaba não dando importância para outras qualidades que os diferenciam entre si, tem somente em conta aquilo que destacou como geral. Esse processo é a abstração. Por exemplo, uma criança pode pensar sobre a cor parecida de determinados objetos e desprezar suas formas e funções. Por isso o processo de abstração e de generalização estão intimamente ligados. Assim, para que uma correta compreensão do fenômeno seja realizada é necessário juntar à comparação outros processos mentais, como a compreensão, a definição, o estabelecimento de causas e efeitos, a solução de problemas, a formulação de outros exemplos dentro de um mesmo sistema, dentre outras.

Completando essa discussão, Rubstov (1996) explica que o desenvolvimento do conhecimento científico: (a) é elaborado por meio de uma análise do papel e da função de uma certa relação entre as coisas no interior de um sistema; (b) representa as relações entre as propriedades dos objetos e suas ligações internas; (c) estabelece relação entre o geral e o particular; (d) concretiza-s por meio da transformação do saber em uma teoria desenvolvida por meio da dedução e uma explicação das manifestações concretas do sistema; (e) apresenta-se por diferentes modos de atividade intelectual e de operações mentais; (f) utiliza-se de diferentes sistemas semióticos.

Para os autores da THC, portanto, o conhecimento sensorial ou espontâneo é a origem indispensável para a formulação de conceitos (DAVYDOV, 1982; VYGOTSKY, 1988, 2000, 2001), no entanto será preciso revelar a essência desse objeto, que historicamente se reconstitui, através do estudo do seu real funcionamento, por meio a diversificação d diversas operações mentais..

A idéia de real funcionamento, pensando nos gêneros textuais, remete à idéia de práticas sociais situadas. Ou seja, não se ensina um gênero pelo gênero, mas se ensina um gênero para que o aluno se aproprie de uma determinada prática social, para que use aquele gênero dentro de uma situação específica de comunicação (NASCIMENTO, 2007; ROJO, 2005; LOPES-ROSSI, 2002).

Isso é possível a partir de um ensino voltado para a apropriação adequada do conhecimento teórico objetivado nesse objeto, o qual oportuniza à criança/sujeito entrar em contato com diferentes modos de atividade intelectual, com diferentes sistemas semióticos e operações mentais, para além de representações meramente sensoriais. Além de envolver processos como a comparação, a análise, a síntese, a generalização, a resolução de problema, a criança/sujeito, ao estar inserida num ensino adequado, voltado para a atividade, toma consciência do real uso e valor do conceito, além de conseguir mobilizá-lo em diferentes tarefas (Davydov, 1982). Exatamente por isso, entender a noção de atividade é outro aspecto para entendermos o processo de apropriação.

### **3. A contribuição da teoria da atividade para o processo de apropriação**

A teoria da atividade (TA), desenvolvida por Leontiev e seguidores (Rubstein, Luria e Davydov) é considerada uma continuidade das idéias de Vygotsky, tido um dos precursores da teoria psicológica da atividade. Segundo Sforni (2004, p.86):

As investigações de Leontiev voltaram-se para estudo da estrutura da atividade externa e de seu vínculo com os processos psíquicos. Seus estudos revelaram que as atividades externa e interna têm estruturas idênticas, e mais, que a atividade psíquica interna representa uma atividade material externa transformada, o que evidencia a unidade entre atividade e psiquismo.

.Ao comentar o processo de evolução do homem, Leontiev (2004) destaca que as características humanas são desenvolvidas pela apropriação da cultura material e intelectual transmitida de geração a geração. Isso quer dizer que não nos relacionamos diretamente com o mundo, mas temos uma relação que é mediada pelo conhecimento objetivado pelas geração que nos antecederam, por intermédio dos instrumentos simbólicos (signos), que proporcionam nosso desenvolvimento mental. O processo de mediação, portanto, nessa concepção, é um meio de chegarmos à apropriação dos mediadores culturais, entendidos aqui também como os conhecimentos científicos objetivados nos mais diversos instrumentos.

Por intermédio desses mediadores é que podemos pensar em desenvolvimento do psiquismo da criança (e também do adulto). Ao se apropriar da linguagem enquanto mediadora cultural e de outras ferramentas a princípio físicas (como objetos, o jogo, o brinquedo) a criança, aos

poucos, incorpora todo o desenvolvimento intelectual objetivado nesses elementos (VYGOTSKY, 1981, p. 137).

Quando chega ao processo de escolarização, novas ferramentas são apresentadas para as crianças. Se pensarmos no ensino da escrita nas séries iniciais, quais são os textos que têm ainda predominado? Que tipo de instrumentos elas têm à disposição para o desenvolvimento da escrita? A resposta é simples e velha conhecida no campo educacional: as modalidades retóricas (descrição, dissertação e, principalmente, a narração) prevalecem como possíveis instrumentos de desenvolvimentos da escrita.

Mas, se nos voltarmos para a teoria Histórico-Cultural e pensarmos em termos de cultura material, de herança intelectual, entendemos que as atividades humanas se desenvolveram por meio da linguagem. Ora, essas atividades foram se multiplicando e se diversificando em cada esfera da comunicação humana (no cotidiano, na literatura, na religião, no comércio e mais recentemente na mídia, dentre outras). Em cada uma dessas esferas a comunicação entre os parceiros da interação constituiu diferentes práticas sociais, que se materializaram e se materializam ininterruptamente por meio dos gêneros textuais (BAKTHIN, 2003).

Essa organização das sociedades por práticas sociais é diferente em cada época histórica, em cada lugar, em cada cultura. Por isso mesmo essas práticas modificam-se, outras se extinguem e algumas novas surgem. Os gêneros textuais, nesse sentido, são materializações de uma determinada prática social, que, por sua vez, é dinâmica e histórica. Veja-se, por exemplo, a prática social “mandar um recado”. Dependendo dos parceiros da interação e da esfera de circulação poderíamos fazer isso utilizando diferentes gêneros: por um bilhete (se fosse da esfera familiar), por uma carta formal (esfera institucional), por um e-mail (esfera comercial). Por isso mesmo, entendemos que na medida em que os professores trabalham de forma predominante com os textos narrativos ou as modalidades retóricas, além de não levarem em conta todo esse legado intelectual produzido pela humanidade, não conseguem promover o letramento dessa criança no futuro (cf. DIONÍSIO, 2005), ou os multiletramentos os letramentos multissemióticos e os letramentos multimeios<sup>1</sup>. (cf. ROJO, 2007)..

Por essas razões (e outras) é que os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), têm insistido o trabalho com os diferentes gêneros textuais.

---

<sup>1</sup> Os primeiros (multiletramentos) se referem ao trabalho com as múltiplas esferas sociais nas quais os gêneros se inscrevem, tais como a jornalística, a religiosa, a jurídica, a política e não apenas a literária como tem sido freqüente na escola. Os segundos (letramentos multissemióticos) requerem que a escola trabalhe não apenas com a linguagem verbal, mas também com a linguagem sonora, imagética, visual, musical, já que a TV, a Internet são veículos repletos de textos que se utilizam dessas formas de expressão. No que concerne aos letramentos multimeios, a autora considera aqueles gerados pelo contato com os mais diversos suportes de informação que a sociedade disponibiliza, entendidos como a TV, o rádio, o cinema, a Internet, o jornal impresso, etc..

Porém, não devemos nos seduzir apenas pelas prescrições ou por modismos. Pelo que já expusemos, todo trabalho com um determinado objeto teórico (seja o gênero ou outro) exige conhecimento científico do professor acerca do funcionamento dos gêneros em suas mais variadas esferas de circulação, sem o qual ele não conseguirá promover na criança nem a apropriação do gênero e nem o desenvolvimento da escrita.

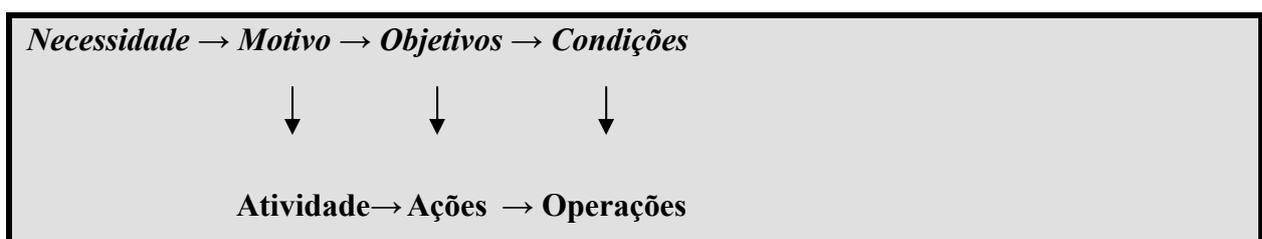
Como vimos na seção anterior, o processo de apropriação implica em se colocar o sujeito dentro de uma atividade, conceito esse retomado pelo ISD, mas cuja origem se dá de forma mais destacada na obra de Leontiev (2001,2004). No nível individual, a atividade é entendida como uma forma de agir do sujeito direcionada a um objeto. No plano coletivo, a atividade define-se como:

(...) aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ela (...) Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (isto é, objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2001, p.315)

As atividades humanas para Leontiev (2004) são consideradas como formadoras das relações do sujeito com o mundo, dirigidas por *motivos*, por fins a serem alcançados. A idéia de atividade envolve então a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional por ações planejadas.

O autor dá relevância inicialmente à atividade coletiva, em conjunto, na medida em que o ambiente sociocultural pode desencadear motivos para a realização de novas ações do sujeito, que por sua vez, exigirão novas operações, as quais desenvolverão os processos psíquicos superiores. Os componentes desse movimento da atividade propostos por Leontiev (2001) são: *necessidade- motivo- finalidade- condições para se obter a finalidade*.

Dentro dessa concepção, a atividade é formada pela seguinte estrutura geral:



**Quadro 2.** Estrutura geral da atividade, adaptada de Leontiev (2001, 2004).

A *necessidade* é o fator que desencadeia a atividade, é ela que motiva o sujeito concretamente a ter objetivos e realizar as ações (SFORNI, 2004). Ela é um componente tão importante que Sforni (p.97) acrescenta “nem todo processo é uma atividade, mas somente aquele que é movido por uma necessidade”. Obviamente ao pensarmos no ensino da escrita devemos levar em conta que a necessidade é um componente importante.

E o que leva uma criança a produzir um texto? Certamente não deveria ser o fato de cumprir uma tarefa ou preencher o tempo da sala, mas a necessidade da criança escrever vincula-se *ao motivo*, a uma relação com esse objeto que vai além da razão, envolvendo aspectos também de ordem afetiva. Se ela não vê sentido naquilo que realiza, logo não torna consciente o que escreve e faz, e se não tem consciência sobre as ações que realiza não é possível qualificá-las de atividade, mas apenas de uma tarefa, de uma obrigação escolar. O motivo é justamente o componente mais afetivo da teoria da afetividade. Vincula-se às emoções do sujeito e relaciona-se ao sentido da atividade.

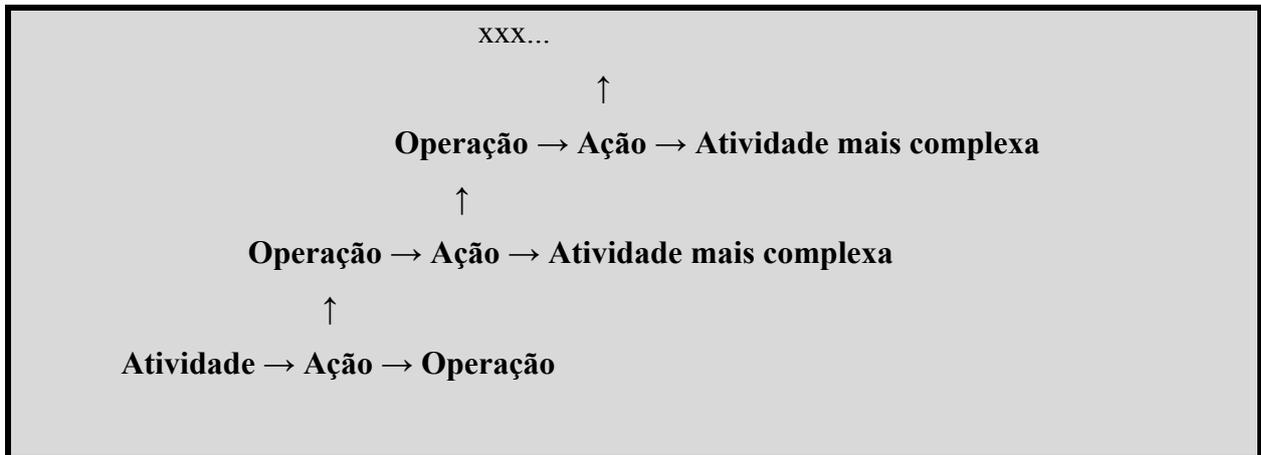
A *finalidade* tem a ver com aquilo que se pretende de forma mais particular naquela atividade, poderíamos associá-la ao objetivo. Para a realização desse objetivo serão necessárias as condições, os meios para alcançá-lo por intermédio das *ações* e das *operações*. A *ação* é o processo cuja o motivo não coincide com seu objeto, mas pertence à atividade.

Leontiev (2004) ilustra essa afirmação ao explicar que a atividade de ler um livro para apenas passar numa prova não é uma atividade, mas uma ação, porque ler o livro por ler não é um objetivo forte que estimula a ação do sujeito. Porém, a ação pode se transformar em atividade quando passa a ter um motivo para o sujeito. No exemplo dado, se o aluno começa a ler e a leitura acaba por envolvê-lo por alguma razão, o motivo da atividade desloca-se, transformando-se a ação em uma atividade.

Uma ação pode ser realizada de diferentes maneiras, designadas por Leontiev de *operações*, as quais consistem no modo de execução de uma determinada tarefa, que pode ser variado. As operações particularizam um determinado objeto e revelam suas partes intrínsecas, daí serem elementos fundamentais para a apropriação. As ações realizadas por indivíduo no interior de uma atividade transformam-se em operações e estas mais tarde em hábitos e habilidades. Quando isso ocorre, saem da esfera dos processo conscientes e passam a ocupar um lugar inferior na estrutura da atividade.

Todavia, ocupar ‘um lugar inferior’ não significa simplificar o estatuto da operação, ao contrário, significa afirmar que houve um processo de apropriação que agora torna-se consciente e que, em tornando-se consciente, deixa livre o pensamento para se incumbir de novas ações e novas operações, agora de caráter mais elevado. A idéia é que uma atividade

coloca a criança em determinada ação, que por sua vez lhe exige operações para executá-la. Ao apropriar-se dessas operações a criança deve ser exposta a novas ações e, conseqüentemente, a novas operações de caráter mais elevado, a fim de que seus processos mentais estejam em constante desenvolvimento, conforme ilustra o quadro abaixo:



**Quadro 3.** Movimento da aprendizagem na Teoria da Atividade, com base em Sforni (2004)

Esse movimento revela para Leontiev o processo ininterrupto de desenvolvimento do sujeito. Para Sforni (2004, p.104) esse processo revela o momento da aprendizagem, porém não é natural, precisa ser mediado por alguém mais experiente, o que reforça a idéia de que a mediação, tal como já sublinhamos nos estudos vygtskianos, é outro componente fundamental do processo de apropriação.

Todo esse contexto nos leva a pensar novamente sobre a repetição sistemática de 1ª. a 4ª. série da escrita de narrativas escolares. Se pela teoria da atividade a criança precisa estar exposta a novas ações e a novas operações, quais conteúdos são avançados de série para série, se existe a repetição sistemática, principalmente, da narrativa escolar, baseada no modelo aristotélico?. Se percebemos que as crianças já dominam esse gênero escolar por que não avançar com novos gêneros ou em ficando nesse gênero com novas operações, que mobilizarão novos conteúdos? Por exemplo, em se pensando em gêneros que se utilizam da seqüência narrativa como predominante, por que não trabalhar com narrativas de enigmas, ou narrativas de terror, que trarão novas variações e novos esquemas de organização para serem apropriados pelas crianças?

Completando o quadro teórico da TA, Davydov (1998) concorda com Leontiev que a estrutura da atividade seja composta de necessidades, tarefas, ações e operações, porém acrescenta um novo componente – *o desejo* – já que para ele as emoções são inseparáveis da necessidade (a emoção seria a base para todas as tarefas que o homem se propõe a fazer), é o

desejo que provoca uma necessidade, então a função do professor seria a de pensar em como criar *desejos para a aprendizagem* para que estes provoquem uma necessidade e iniciem o processo de atividade.

Para Libâneo (2004) esse novo componente deixa claro, no campo educacional, ao vínculo entre afetividade e cognição. As atividades humanas estão, para o autor, impregnadas de sentido subjetivo, as quais propõem-nos a agir tanto pensando na esfera escolar, como na esfera do nosso cotidiano. Nesse sentido, precisamos levar em conta que o processo de apropriação depende também de aspectos afetivos (cf. DAVYDOV, 1998)

A questão do desejo pode ser comparada à questão da volição discutida por Vygotsky (2001). Como vimos na seção anterior, a relação do sujeito com o objeto é uma relação mediada pelo outro, através da linguagem (e das ferramentas). Para Vygotsky (1988;2001) é a linguagem que possibilita a constituição do pensamento, da consciência, da vontade, isto é, das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, só tomamos consciência individual a partir primeiro das interações sociais ou da relação com o outro. Normalmente, no caso da criança, esse outro é alguém afetivamente próxima a ela. É o aspecto emocional envolvido nessa relação que motiva e impulsiona a criança a agir. Nesse sentido, temos que a vontade é uma função psicológica superior e a sua construção depende de uma atividade que é, portanto, de natureza social.

Todas essas categorias na perspectiva da Teoria da Atividade implicam que se coloque a criança em um trabalho inicialmente coletivo, para posteriormente ser individual, o que remete à importância de se desenvolver na sala de aula, além das produções individuais, as produções coletivas. De qualquer modo, mesmo não sendo um campo epistemológico voltado para os gêneros textuais é possível percebermos as razões de Bronckart (2003, 2006) ter utilizado dessa fonte no Interacionismo Sociodiscursivo, já que as noções de atividade e da ação não só regulam os objetivos dos indivíduos nas diversas interações sociais, como também são importantes elementos para pensarmos em como gerar um conhecimento que seja significativo e, dessa forma, seja apreendido pela criança/aluno.

#### **4. Ilustrando o trabalho com a formação de professores de séries iniciais**

As duas atividades que serão aqui delineadas decorreram de três de um total de seis etapas de um curso de formação envolvendo o tema gêneros textuais e ensino, ministrado para 15 professores de uma escola da rede pública do noroeste do Paraná, por duas professoras formadoras (das quais fizemos parte) e estagiárias do curso de Letras, no segundo semestre de

2007. As três etapas iniciais tiveram como tópicos: (a) pressupostos básicos da Abordagem Histórico-Social e da Teoria da Atividade; b) pressupostos gerais sobre gêneros textuais a partir de Bakhtin e o Interacionismo Social, dentre os quais foram destacados os aspectos caracterizadores do gênero: o tema, a estrutura composicional e o estilo (BAKHTIN, 1992); c) contexto de produção no ISD (as capacidades de linguagem, o instrumento seqüência didática ficaram para outras sessões) ; d) transposição dessas teorias para o ensino da escrita; e) planejamento de aulas/oficinas. Por questões de delimitação enfocaremos neste artigo apenas as subetapas “ d” e “e”.

As subetapas assinaladas envolveram duas atividades para os professores, uma de cunho teórico e outra de cunho prático. A atividade de cunho teórico ocorreu após as discussões teóricas e foi apresentada da seguinte maneira:

Em grupo, elabore um quadro no qual você correlacione as categorias da Teoria da Atividade aos elementos do contexto de produção vistos em Bakhtin (1992) e em Bronckart (2003)..

Embora, no processo inicial de escolarização a comparação como vimos é uma operação mental que pode caracterizar o pensamento empírico, aqui neste exercício ela não é suficiente. Para que os professores realizassem a atividade precisariam entender primeiro cada uma das teorias, seus elementos, para depois confrontá-los. Isso exigiu que utilizassem diversas operações mentais ressaltadas por Menchiskaia (1969) como a análise, a abstração, a síntese, a comparação, a sistematização, a definição e a compreensão, necessárias ao processo de apropriação.

Além disso, para a realização desse exercício procuramos respeitar os elementos próprios da Teoria da Atividade: os professores que estavam no curso de formação solicitaram o curso, portanto, partiram de uma *necessidade* para ali estarem. Além disso, tinham um *motivo*, e uma *finalidade* queriam buscar informações sobre a transposição dos gêneros textuais para otimizarem o trabalho com as crianças na sala de aula. Sabiam que para alcançar esse propósito teriam que realizar atividades de forma conjunta compostas de *ações e operações*, como essa da elaboração do quadro, o planejamento de uma oficina, dentre outras que não nos interessam nesse momento.

É preciso também esclarecer que o quadro que será apresentado a seguir foi o resultado final de um trabalho coletivo e mediado pelas formadoras. Para chegarmos a sua versão final, foram necessárias três refações, numa clara demonstração de que o processo de

internalização, como assevera Vygotsky (1988), depende de uma longa série de eventos. Assim, muito provavelmente esse momento representa apenas um dos eventos que os professores tiveram para iniciar esse processo, mas que para que ele se consolide necessitarão de outros.

Ressaltamos que todas as operações mentais anteriormente colocadas no referencial teórico, para o desenvolvimento e apropriação do conhecimento científico, dependem para que se coloque o sujeito em atividade dos processos de mediação também realizados pelo professor (VYGOTSKY, 2000; SFORNI, 2004). No nosso caso, um dos recursos que utilizamos para conduzir o processo de apropriação, e que se mostrou bastante produtivo em nossas intervenções, foi a devolução de uma nova pergunta, após uma dúvida estabelecida pelos professores. Como no momento das discussões, utilizamos o gênero exposição oral, buscamos nessa estratégia, comentada por Carneiro (2009), como uma das quais o professor pode se utilizar para provocar a reflexão e, por efeito, a possível compreensão, como ilustra o exemplo abaixo :

Professora: (...).então o desejo me parece ser também a atividade não é?

Formadora: veja... pense num exemplo ...se já almocei... mas de repente vejo numa vitrine um delicioso doce , teria um desejo ou uma necessidade por ele?

Professora: uhm.. pera aí, eu não tenho necessidade de come porque já estou satisfeita mas tenho desejo né.. o desejo é mais emocional... é mais voltado ao prazer e a necessidade é aquilo que é necessário fazer..parece mais racional.(...)

Formadora: isso.. agora pense nessa analogia para o campo da escrita.

Profesora: tá... o desejo tem a ver com o sentimento...a questão dos sentimentos da criança né.. a gente tem que criar um vínculo afetivo entre ela e atividade que vamos dar e a necessidade é.. tá mais na razão ...acho que tem a ver com aquela questão que discutimos com as práticas sociais que são as necessidades reais que temos de nos comunicar.(...)

Percebemos que ao devolver a dúvida em forma de pergunta, acrescida com um exemplo de senso comum, a professora formadora provoca uma reflexão na professora participante e, como efeito, gera-se o entendimento do conceito, antes motivo de dúvida. Claro está que nem sempre esse recurso, conforme comprova Carneiro (*op.cit.*), consegue proporcionar a compreensão, mas, sem dúvida, é ma estratégia interessante para o professor de forma consciente utilizar em suas explicações.

Após esse trabalho, de cunho coletivo, elaboramos, com a participação das professoras, o quadro abaixo (resultado de três refacções), no qual além de pensar nas implicações para o

ensino elas também correlacionaram os elementos da teoria da atividade com alguns dos elementos do contexto de produção:

| Elementos estruturais da Teoria da Atividade | Implicações para o ensino da escrita                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DESEJO</b>                                | Elemento afetivo que desencadeia a necessidade da escrita: é desencadeado tanto pelo processo de mediação do professor com o aluno como também pela motivação exercida, por exemplo, para a abertura de um novo projeto/atividade de escrita. Não se relaciona a nenhum dos elementos previstos pelo contexto de produção, já que é de ordem emocional.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>NECESSIDADE</b>                           | Envolve o uso específico da escrita numa determinada situação de produção para atender a uma prática social específica: escrever para publicar um livro de contos; escrever para produzir uma reivindicação; escrever para solicitar alguma coisa; escrever para participar de um concurso, escrever um cardápio para uma festa, etc..                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>MOTIVO</b>                                | Envolve o sentido da escrita para a criança de modo a convencê-la a escrever, por meio de atividades que oportunizem correlacionar a escrita com as emoções da criança e, também, com seus prováveis interlocutores, pois são eles que vinculam sentido àquilo que a criança escreve (BAKHTIN, 2003). Uma dessas atividades que podem vincular a escrita ao motivo pode ser a divulgação da produção final ao público, por exemplo: compor um fabulário para ser divulgado numa amostra de livros da escola; produzir cartazes para divulgação de festas na escola e afixá-los em estabelecimentos comerciais; elaborar notícias para o jornal da escola ou para a rádio da escola; produzir livros de histórias infantis para crianças menores; elaborar uma seção de classificados divulgando serviços prestados ou produtos vendidos por familiares e amigos do bairro, etc. Entendemos que o fato da divulgação, do olhar do outro como afirmam Bakhtin/Voloshinov (1992) são essenciais para instaurar uma escrita |

|                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                  | significativa. .                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>FINALIDADE</b>                                | Envolve o objetivo específico da escrita na situação de interação: para quem escrever? Para solicitar alguma coisa; para colocar a minha opinião; para contar uma anedota, etc. A finalidade ou o objetivo da produção deve vir claramente expressa no comando de escrita a ser entregue para o aluno. |
| <b>AÇÃO</b>                                      | Envolve a definição do gênero textual que a criança irá escrever: um resumo, uma notícia, uma carta do leitor, um anúncio de classificado, um comentário, um conto de fadas, etc.                                                                                                                      |
| <b>OPERAÇÕES</b> (modos de execução de uma ação) | Envolve uma série de tarefas anteriores à produção escrita/oral do gênero, com vistas à apropriação dos elementos caracterizadores dos gêneros (o tema, a estrutura composicional e o estilo) e levando em conta as fases da escrita: planejamento revisão e reescrita                                 |

**Quadro 4.** *Elementos da Teoria da Atividade e sua implicação na escrita.*

O exercício acima evidenciou-nos que, mesmo sem ainda terem a noção sobre as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no quadro do ISD, os professores, por meio das operações mentais que o exercício exigia (análise, comparação, abstração, síntese, exemplificação), conseguem fazer relações coerentes entre os elementos da Teoria da Atividade com implicações para o ensino da escrita. Por exemplo, relacionam a necessidade, elemento desencadeador da atividade, com a prática social, como elemento desencadeador da atividade de produção, que no quadro do ISD é o elemento que possibilita alavancar, por exemplo, as sequências didáticas (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Também associam de forma interessante o motivo com um dos elementos do contexto de produção, o interlocutor, reforçando a importância desse elemento como também aspecto motivacional no ato da escrita. Da mesma forma, o tema e seu tratamento exaustivo (BAKHTIN, 1992) é explorado na associação entre esse elemento e a ação, na medida em que ao definir um determinado gênero está implicado aí a realização desse elemento bakhtiniano.

Por fim, nas operações, fica claro que os professores conseguiram perceber que para se escrever um determinado gênero será preciso decompô-lo em uma série de atividades, nas quais se mobilizarão o tema, a estrutura composicional e o estilo.

Na seqüência, após a discussão do quadro, e com o intuito de promover mais um evento para reforçar o processo de internalização, agora numa atividade prática, solicitamos que cada dupla/trio de professores elaborassem um planejamento de uma oficina de leitura/produção textual (já que nesse momento ainda desconheciam outros instrumentos próprios do ISD como seqüência didática) tentando correlacionar os elementos da teoria da atividade com atividades de escrita .

O planejamento que aqui será mostrado nasceu do contexto de uma sala de duas professoras de 4ª. séries que, entusiasmadas com a visita de um cartunista da cidade, no primeiro semestre de 2007 na escola em que lecionavam, decidiram criar no jornal já existente na escola um suplemento de *tira jornalística de humor*, já que as crianças haviam se entusiasmado muito com a visita e com o próprio gênero. A prática social estava definida: escrever tirar jornalística de humor infantil para compor um suplemento de jornal. Além dos elementos da Teoria da Atividade os futuros professores elencaram nas ações e operações a partir do que tinham apreendido sobre os gêneros textuais até aquele momento, bem como os conteúdos previstos em cada etapa.

A dupla de professoras em análise optou por elaborar um planejamento para uma oficina de 12 horas-aula. Após a primeira versão, cada dupla apresentou à sala suas propostas, as quais passaram pelo processo de refacção. O planejamento final da nossa dupla (após três refacções) apresentou o plano abaixo:



4ª séries 12 h/a

### SUPLEMENTO TIRA JORNALÍSTICA DE HUMOR

- ➡ **DESEJO:** motivação da professora em torno do gênero decorrente da visita de um cartunista à escola.
- ➡ **NECESSIDADE** (elemento/prática desencadeadora desencadeador): produzir um suplemento para o jornal da escola.
- ➡ **MOTIVO** : elaborar um suplemento para circular entre os alunos da escola e comunidade em geral.
- ➡ **FINALIDADE:** produzir tiras jornalísticas de humor voltadas às situações vivenciadas pelas crianças na escola e em casa.
- ➡ **AÇÕES** : (como será desenvolvida a apropriação dos elementos caracterizados do gênero tira jornalística de humor):

2h/a- **\*Conteúdo** : estudo do *contexto de produção* da tira jornalística de humor, envolvendo as relações sociais da esfera na qual circula esse gênero voltado para o público infanto-juvenil, como Folha Teen, Folhinha, Gazetinha (tiras jornalísticas adequadas à idade e ao nível das crianças). **\*Metodologia/Operações:** a) apresentar o projeto, expor os motivos e a forma de divulgação; b) solicitar que as crianças em grupo contem uma piada e definam a melhor para apresentar a sala toda; c) comparar uma tira de gibi, uma HQ, uma tira jornalística., a fim de reconhecer o gênero alvo, por meio de um quadro comparativo entre esses gêneros. O quadro trará as seguintes categorias a serem trabalhadas e explicadas pelo professor: objetivo do texto, onde ele circula, para quem ele foi escrito, sobre o quê ele trata (temas) e papel social.

2 h/a- **\*Conteúdo** : estudo da *estrutura composicional* da tira jornalística: **\*Metodologia/ Operações:** a) leitura “embaralhada” de tiras: tiras de autores diferentes, Maurício de Souza e Hagar, para que as crianças observem a organização composicional das tiras (fato, complicação e tentativa de resolução): b) a importância dos desenhos e as cores; c) fazer coletivamente uma lista de constatação no quadro com as observações após o exercício anterior.

1h/a- **\*Conteúdo** : estudo do *estilo* : a *onomatopéia* , a *pontuação expressiva*, as *interjeições*, os *tipos de letras*. **\*Metodologia/Operações:** a) apresentar de tiras SEM onomatopéias e interjeições, para os alunos perceberem a importância desses recursos para a construção dos sentidos desses textos e depois completá-los; b) apresentar tiras com variações de letras e correlacioná-las ao sentido do texto.

1h/a - **\*Conteúdo:** *estudo do estilo* : os *tipos de balões*. **\*Metodologia/Operações:** a) apresentar duas tiras que envolvem formas diferentes de balões (de pensamento, de grito, de choro, de cochicho) e trabalhar o sentido com as crianças, por meio de perguntas de leitura que correlacionem a forma ao sentido; b) escolher uma tira e trocar os balões, para que as crianças percebam a alteração de sentido .

1h/a-**Conteúdo** : produção escrita da primeira versão do texto: reprodução de piadas em tiras jornalísticas em grupos de 2 a 4 alunos. **\*Metodologia/Operações:** a) Levantar no quadro situações vividas pelas crianças na escola e em família que poderiam servir como temas das tiras; b) Apresentar a proposta de produção para a tira contendo: a) O gênero a ser produzido (a tira jornalística de humor) ; b) o tema (definido pela atividade anterior); c) o objetivo (elaboração de uma tira para circular num suplemento jornalístico do jornal da escola; d) os interlocutores (comunidade escolar em geral e pais; e) o suporte (jornal escolar); c) colar no quadro-negro uma lista de constatações contendo os aspectos trabalhados nas aulas anteriores para servirem de suporte à primeira escrita das crianças; b) apresentar as fases do planejamento da escrita do gênero, a saber: -definição de 2 a 4 quadros; -escolha do tema; -definição da seqüência narrativa que será exposta; - orientação quanto aos desenhos das tiras que também poderá ser realizado um trabalho de colagem, já que nem todos gostam de desenhar; - elaboração dos balões.

2h/a- **\*Conteúdo** : 2ª e 3ª fases da escrita das tiras: elementos de refacção do texto. **\*Metodologia:** a) entregar ficha de auto-avaliação para os grupos observar em se suas tira atenderam aos aspectos trabalhados; b) fazer a releitura do texto pelos alunos para observar possíveis lacunas/problemas; d) elaborar a versão definitiva, com mediação do professora.

2 h/a- **\*Conteúdo** : criação do suplemento jornalístico com as tiras já prontas **\*Metodologia/Operações:** a) apresentar à sala às tiras de todos os grupos; b) definir com o grupo a organização do suplemento; c) escolher o tema do suplemento; d) levar suplementos de jornais voltados ao público infantil para as crianças perceberem as formas de organização; e) organizar coletivamente o suplemento para publicação

|                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obs: a divulgação será posteriormente marcada em um evento na escola com a participação dos pais. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|

O plano final apresentado pelas professoras deixa claro que conseguiram em um primeiro momento associar as categorias da Teoria da Atividade com o ensino da escrita, por meio de operações como a análise (no momento da decomposição dos elementos do contexto no interior da Teoria da Atividade), a síntese (das teorias anteriormente vistas), a comparação (entre as teorias), a exemplificação (na escolha de atividades), a resolução de uma situação-problema (no momento em que elaboram o próprio planejamento).

No que concerne às categorias da Teoria da Atividade (desejo, necessidade, motivo, finalidade, ações e operações), elas foram pensadas conjuntamente com os elementos do contexto de produção do Interacionismo Social e do ISD, como por exemplo, o reconhecimento desses elementos nas duas primeiras aulas. O projeto parte, também, de outro elemento fundamental para o trabalho com o gênero: a prática social, no caso a de elaborar um suplemento para o jornal da escola. Define um gênero específico- a tira jornalística de humor, motivada pela vista de um cartunista na sala. Reúnem-se assim condições para que as crianças se insiram dentro de uma atividade, que mobilizará diferentes ações e operações, estas entendidas como o trabalho pelo tema, pela estrutura e pelo estilo

Claro está que as capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) ainda não tinham sido dadas nesse momento, pois entendíamos que era necessário expor os conceitos aos poucos, criando pequenos eventos de internalização para serem complexificados, a fim de podermos gerar um nível de internalização satisfatório.

Outro fato importante é que a produção escrita é coletiva, os alunos estarão em grupos. Na visão de Leontiev (2004) a apropriação ocorre dentro de um processo que se inicia coletivamente. Há também o respeito às etapas da escrita como o planejamento, a revisão e a reescrita.

Porém é claro que, apesar de o planejamento ser coerente e evidenciar que alguns conceitos como contexto de produção, tema, estrutura composicional e estilo começam a ser compreendidos, não podemos concluir que o processo tenha sido efetivamente internalizado, pois nesse momento não temos o desenvolvimento desse plano e como se realizou a sua transposição para a sala de aula. Mas o que é possível, no entanto, inferirmos é que o processo de planejamento foi refletido a partir de teorias com vistas à transposição didática para a sala de aula e encontra-se apto a ser realizado em sala de aula. E que tanto os conceitos da Teoria da Atividade foram ressignificados, como também conceitos próprios do

Interacionismo social e do ISD começam a ser apropriados, já que os exercícios mostram-se coerentes a essas bases teóricas.

Entendemos que esse momento do planejamento, ainda que sua execução possa (e certamente) evidenciar problemas, é fundamental para (re)atualizar a prática de professores, e, conforme Rojo (2001) essa tem sido uma prática comumente esquecida dos professores, que só foi possível retomá-la pelo próprio desejo dos professores em exercício em aprender um pouco mais, pois sem o desejo, conforme viu-se em Davydov (1998) e em Vygotsky (2001), talvez não tivéssemos conseguido esses resultados

## **5.Considerações finais**

O propósito inicial desse artigo foi o de compreender como ocorre o processo de apropriação de um determinado objeto por meio da Abordagem Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. As análises evidenciaram, por meio dessas duas teorias, que o processo de apropriação :

- a) é decorrente de uma operação inicialmente externa para depois se transformar em atividade interna;
- b) depende de uma longa e série diversificada de eventos, ao longo do desenvolvimento do sujeito, para que se concretize;
- c) envolve a exposição do sujeito no interior de uma atividade, a qual é composta por elementos de ordem afetiva e racional: o desejo, a necessidade, o motivo, o objetivo, a ação e as operações;
- d) necessita de que se entenda o processo de mediação não apenas como ajuda de alguém mais experiente, mas também como o uso dos mediadores culturais (objetos teóricos) como propulsores do desenvolvimento;
- e) pode ser auxiliado com o uso de estratégias como a devolução de perguntas para o sujeito;
- d) mobiliza diversas operações mentais para a além da comparação, como: a análise, a definição, a síntese, a exemplificação, a resolução de situação-problema, etc.

Por tudo que expusemos fica claro, por essas teorias de base, a necessidade de os professores, sejam em formação ou em exercício, estarem devidamente instrumentalizados para oferecer um ensino de qualidade, que realmente desenvolva funções superiores como a escrita. Essa instrumentalização proporcionada pelos mediadores culturais é que possibilita o desenvolvimento psíquico do sujeito e, conseqüentemente, a segura transposição para as práticas em sala de aula. Por isso mesmo, temos que, como lingüistas aplicados, apostar um

pouco mais no diálogo epistemológico e prático entre as didáticas do curso de Letras e as do curso de Pedagogia como um desafio promissor para o enfrentamento das dificuldades em torno da produção de textos nas séries iniciais.

## 6. Referências

- ADORNO, T.W. Teoria da semicultura. In: \_\_\_\_\_. **Educação e sociedade**. Campinas: Papyrus, dez., n.56, p. 388-411, 1996.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1992..
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. De Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organizado por Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.
- CARNEIRO, A. P. S. O gênero explicação do discurso do professor na interação em sala de aula. Disponível em <http://www.filologia.org.br/anais/anais%/20iv/html>. Acesso em 5/3/2009.
- DAVYDOV, V.V. Tipos de generalización em la enseñanza. Habana: Editorial Pueblo y Eucation, 1982.
- \_\_\_\_\_. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu: Editorial progreso, 1988.
- DIONÍSIO, A.P. Os gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, K.S.B. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória,PR: Kaygangue, 2005, p.159-177.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, Glaís S. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.

- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART- Jean-Paul. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Etudes de linguistique appliquée**, 89, 1993, p.25-35.
- HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L.C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. De Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.123-149.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIBÂNEO, J.C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. **Aula inaugural**. PDE/UEM, 10 de abril, 2008.
- LOPES-ROSSI. M.A.G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.
- MENCHISKAIA, N.A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A.; TIEPLOV, B.M. (Orgs.) **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969, p.232-275.
- NASCIMENTO, E.L. (Org.) **Gêneros textuais**: uma abordagem para o ensino de língua portuguesa. Gêneros textuais, ferramentas didáticas e formação dos professores. Ponta Grossa: Ed. UEPG, CEFORTEC, 2007.
- ROJO, R.H.R. Gêneros de discurso/texto como objetos de ensino de línguas. **Estudos avançados**: UEL, 2007 (estudo avançado promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL).
- \_\_\_\_\_. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A.(Org.) **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p.313-335.
- RUBSTOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BERDNARZ, N.; ULANOVSKA, I. Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SFORNI, M.S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2004.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, *no prelo*.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1982.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L.S. (Orgs.). **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 241-394.





## A (DE)FORMAÇÃO EM (DA) LÍNGUA INGLESA: A FERRAMENTA PARA A LIDERANÇA OU O DESASSOSSEGO DO SUJEITO?

Giovani Forgiarini Aiub (Professor de Língua Inglesa e Mestrando do PPGLet/UFRGS – gioaiub@gmail.com)

Thiago Ingrassia Pereira (Professor de Sociologia e Mestre pelo PPGEdu/UFRGS – thinper@yahoo.com.br)

Resumo: Atualmente, o ensino do idioma inglês tem ocupado um lugar privilegiado não só no âmbito da educação regular, mas principalmente em cursos especializados no ensino de línguas, uma vez que, no cenário mercadológico, a língua inglesa é influente devido às demandas de um mundo globalizado. Nesse sentido, aprender inglês não é visto como um processo de desestabilização subjetiva, que tira o sujeito de seu universo logicamente estabilizado pela língua materna, mas é apenas, estrategicamente, diferenciar-se na busca por posições de liderança no mercado. Nesta lógica individualista e concorrencial, a produção discursiva publicitária acaba construindo o imaginário de que não há espaço destacado sem o domínio pleno da comunicatividade no idioma inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Sujeito. Mercado de Trabalho.

ABSTRACT: Nowadays, English teaching has been had a privileged space not only in regular schools, but in specialized language courses as well. That is why the English language is influent due to the requests of a globalized world. This way, learning English is not understood as a subjective destabilization process, the one that takes the subject out of his/her stabilized world by the mother language, but learning English is just a search for a leader position. In this competition and selfish thinking, the advertising production ends to construct the imaginary that there is not a remarkable space without an absolute competence to speaking English.

KEY-WORDS: English Language. Subject. Business Market.

*Consumem-se línguas como se fossem mercadorias, objetos que nos tornam consumíveis num mercado de trabalho seletivo e exigente (CORACINI, 2007, p.10).*

### 1 PALAVRAS INICIAIS

Tratar a língua como mero instrumento de comunicação já é, por si só, elidir o caráter singular que ela exerce na constituição subjetiva. Não há como pensar a língua sem lidar com o sujeito, e não há como mobilizar a categoria do sujeito sem refletir sobre a língua. Ambos estão imbricados, pois é pela língua que se pode chegar à constituição dos sentidos, e por que não dizer dos sentidos no ato da (não)-comunicação?

Não é possível que se possa ter a ilusão de que, em todo o ato de comunicação, há um perfeito entendimento entre “emissor” e “receptor” (para usar as palavras de Jakobson, 2005). Mesmo que seja em língua materna, mesmo que seja numa mesma comunidade linguística, a língua é suscetível a deslizos, a falhas, a desentendimentos. O que se poderia dizer então dos

desentendimentos em língua estrangeira? Em princípio, eles seriam muito mais comuns, uma vez que, neste processo de aprendizagem, há uma experimentação do novo. Desde novas formas de dizer – tanto no que diz respeito a estruturas linguísticas, quanto a novos fonemas – às palavras desconhecidas que passam a fazer parte da vivido. Tudo isso começa a entrar em cena. Nesse sentido, não se pode supor “falar” como apenas comunicar-se, pois “falar é sempre um processo cuja complexidade estrutural supera o mero exercício de habilidades visando à ‘comunicação’ de mensagens ou à resolução de ‘problemas’ operacionais” (SERRANI-INFANTE, 1997, p. 65). Assim, supor a língua como instrumento de comunicação pode ser o primeiro passo para tomá-la como objeto mercadológico, um objeto de venda.

Hoje em dia, no contexto educacional brasileiro, o ensino de línguas estrangeiras tem se pautado sob uma visão mercadológica e comunicacional, e não como uma outra possibilidade de constituição do aprendiz enquanto sujeito. De acordo com Revuz (1998, p. 217), “toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras da primeira língua”. Portanto, este questionamento que a língua estrangeira impõe, todo esse embate que ela causa, todo esse confronto que desestabiliza o mundo já organizado pela língua materna, faz parte da constituição do sujeito. Características essas que, num mundo do “salve-se quem puder”, sequer são consideradas, pois a língua estrangeira passa a ser mais uma mercadoria a ser consumida, dando a possibilidade de lucros para quem a vende.

Nesta perspectiva, no prisma dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso francesa e num diálogo com a contextualização sociológica deste período particular do capitalismo, faremos um esboço desta conjuntura e tomaremos como base *slogans* publicitários de um curso especializados no ensino de línguas (veiculados na mídia virtual) para mostrar como a língua inglesa se sobrepõe às demais línguas estrangeiras. Além disso, pretendemos mostrar como este idioma passa a ser visto como um instrumento (ferramenta) para a ascensão profissional, sendo assim mais um artefato de venda.

## 2 A SOCIEDADE CAPITALISTA DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL: O “SALVE-SE QUEM PUDER” PODERÁ SALVAR QUEM?

A realidade tem se apresentado de forma contraditória e, em certo sentido, paradoxal. Convivemos com a produção de riquezas e o desenvolvimento tecnológico ao lado de um número fantástico de excluídos de toda a ordem. Segundo Antunes (2005, p. 68-9),

a sociedade do consumo destrutivo e supérfluo, ao mesmo tempo em que cria necessidades múltiplas de consumo fetichizado, de fato impossibilita que amplos contingentes de trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza social, dela participem sequer como apêndice, nem mesmo como membros das sobras do consumo. Como disse limpidamente um participante do Movimento dos Sem Teto do Rio de Janeiro: “se somos nós quem construímos os *shoppings*, por que não podemos sequer visitá-los?”.

Esta realidade tem seu ponto de partida mais explícito pela denominada Revolução Científica Tecnológica, definida por alguns autores (ANTUNES, 2005; FRIGOTTO, 2003; VIZENTINI, 1999) como a Terceira Revolução Industrial, que é marcada pelo uso de tecnologia informatizada e da robótica, desenvolvendo-se com maior nitidez no início da década de 1980.

A reestruturação produtiva do trabalho coloca em xeque a organização do modelo taylorista-fordista que disciplinou as relações de trabalho desde o início do século XX. Com base em um novo paradigma de produção, que tem seu protótipo na fábrica japonesa Toyota (toyotismo), o mundo do trabalho começa a conviver com a flexibilização, a parcialização, a polivalência e a terceirização como fatores constituintes de um novo momento (ANTUNES, 2003, 2002). Essa nova realidade do mundo do trabalho está intimamente associada com o processo de questionamento das bases do modelo de bem-estar social que ordenou as relações Capital/Trabalho, principalmente, no pós-Segunda Guerra.

O mundo do trabalho conheceu, a partir do final da década de 1980, um movimento de reestruturação de sua dinâmica operacional, já que o modelo taylorista-fordista passava a ser questionado em sua eficácia para manter o lucro (uma das características essenciais do capitalismo). Assim, este momento histórico aconteceria marcado pela transição do fordismo para a acumulação flexível, ensejando mudanças profundas na organização do capital e do trabalho.

No campo político e da gestão da esfera pública (Estado), ganha força a ideologia neoliberal<sup>1</sup>, ratificando as premissas do livre mercado e da preponderância do privado em relação ao público, ou seja, do indivíduo racionalmente articulado em detrimento do coletivo. Com a queda simbólica do Muro de Berlim (1989) a Guerra Fria encontra seu desfecho e abre-se

---

<sup>1</sup> Para Ianni (2004, p. 313), “o neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, compreendendo a produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade; compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais”.

(renova-se) a crença no capitalismo como sistema hegemônico e *verdade absoluta*: fora dele, não há salvação.

Nesta etapa particular do capitalismo, a estratégia neoliberal de gestão econômica se espalha a todos os campos da vida, prevalecendo o ideário da competição e da maximização dos lucros, atacando a intervenção estatal na regulação da economia e das relações de trabalho.

Como ficam as pessoas diante disso? Os efeitos do neoliberalismo se expressam de diferentes formas a partir do contexto social produzido pelas transformações do mundo do trabalho e pelas práticas da teoria neoliberal, de diminuição das prerrogativas do Estado, e da Terceira Via, que busca a reforma do Estado redirecionando-o a atividades específicas, agravou o contingente de excluídos no mundo inteiro. De acordo com Mészáros (2005, p. 73),

vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva*.

O quadro societário atual pode ser entendido pela visualização dessa enorme contradição entre a produção de riquezas e tecnologia e a sua precária distribuição que fomenta o abismo social contemporâneo. Os dados a seguir são ilustrativos da continuidade e até do aumento dos problemas sociais causados pelo capitalismo:

segundo as Nações Unidas, no seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano*, o 1% mais rico do mundo auferia tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma apropriada de serviço de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de frequentar a escola primária não estava na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não-agrícola esteja desempregada ou subempregada (MINQ LI apud MÉSZÁROS, 2005, p. 73-4).

Esta realidade esboçada na pesquisa da ONU não é algo natural, obra do destino ou castigo de Deus. Isso é fruto de uma conjuntura histórica de opções políticas e de decisões que representam interesses de segmentos da sociedade em detrimento de outros. Talvez seja por isso que Freire (1996, p. 128) defende que “o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca”.

Dessa forma, algumas questões se prestam para a análise crítica e podem ser levantadas:

- a) de que forma o contexto atual, nos campos da economia e da política, tem afetado o processo de subjetivação das pessoas, ou seja, qual o impacto ao nível da compreensão e da ação dos sujeitos das redefinições entre os âmbitos públicos e privados?
- b) quais as estratégias midiáticas que os discursos hegemônicos utilizam-se na propagação do racionalismo neoliberal?
- c) por quais canais tem-se materializado a ideologia da globalização neoliberal?

Pontualmente, este trabalho analisa um dos mais incisivos discursos que expressa esse cenário descrito brevemente. A competitividade e o discurso da qualificação permeiam o mercado de trabalho e colocam diante das pessoas demandas para seu acesso e/ou permanência nele.

O domínio da língua inglesa é um dos aspectos mais destacados pelo discurso ideológico do capitalismo atual, fazendo com que o avanço cognitivo em busca da compreensão de um outro idioma diferente do materno seja muito mais uma ferramenta pragmática (dentro de uma lógica racional de resultados) do que uma busca curiosa pelo conhecimento enquanto expressão da libertação humana.

### 3 A PRÁTICA DO CONVENCIMENTO: O DISCURSO PUBLICITÁRIO E SEU MUNDO IDEAL(IZADO)

Para melhor compreendermos o processo atual, no qual *slogans* publicitários de escolas de idiomas aparecem de baixo de uma ótica neoliberal, mostrando um mundo alegórico, vale voltar o olhar ao processo de constituição de alguns mitos sobre o ensino de línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa.

No que diz respeito à história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, Chagas (1967) afirma que foi em 1837, no colégio Dom Pedro II, que aqui tivemos oficializada esta disciplina na grade curricular escolar. Segundo ele,

as línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga a dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios (CHAGAS, 1967, p. 105).

Assim, cabe dizer que no Brasil o ensino de línguas estrangeiras ocupou um lugar privilegiado nas escolas de ensino regular desde o início do século XIX, principalmente com o ensino da língua francesa, uma vez que havia uma forte influência da França em nossa cultura e ciência. Entretanto, de acordo com Paiva (2003), após a Segunda Grande Guerra, o Brasil

passou a ser cultural e socialmente dependente dos Estados Unidos da América, assim a necessidade e o desejo pela língua inglesa se sobrepôs à língua francesa. Mesmo com o interesse em aprender a língua inglesa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no que hoje seria o Ensino Básico (PAIVA, 2003). Assim, crescem os cursos privados de ensino de línguas, principalmente os de língua inglesa, fortalecendo o imaginário de que não é possível aprender língua estrangeira na escola regular, principalmente a pública.

Por esse curto espaço de tempo, não se pode dizer que a história sempre faz progredir, mas ela regride também, nem sempre o que há é um progresso histórico. Como exemplo, até 1961 mais de uma língua estrangeira era obrigatória no currículo da Educação Básica, depois este componente curricular passa a ser opcional. Porém, em meados da década de 1990, ocorre a implementação da Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que torna o ensino de pelo menos uma língua estrangeira obrigatório. Em seu artigo 26, inciso quinto, a lei diz o seguinte:

na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 10).

Feita esta referência, não é de se espantar que a língua estrangeira implantada no currículo da maioria das escolas públicas foi a língua inglesa, pois ela é a que circula no imaginário de alguns professores e alunos como uma língua que dá prestígio, que abre portas no mercado de trabalho (AIUB, 2007). Além disso, para corroborar com este imaginário de língua, Oliveira (2007, p. 76) afirma que “um dos discursos que justificam o ensino da língua inglesa é que ele é fundamental para o sucesso profissional e acadêmico. Os professores falam, os alunos repetem e os pais falam, também”.

Nessa perspectiva, é relevante ressaltar que, juntamente com esse imaginário de que a língua inglesa “serve” para o mercado de trabalho, ou seja, ela funciona meramente como um instrumento a ser adquirido, como se fosse um bem de consumo, há outro: o imaginário de que na escola regular não se aprende essa língua. Aí cabe pensar no que se quer dizer com aprender. Será que se está mencionando o fato de que na escola regular as condições para falar a língua estrangeira, neste caso a inglesa, não é favorável? Muitas vezes essa pergunta pode ser respondida de forma afirmativa, pois aprender uma língua estrangeira implica, neste imaginário, saber apenas falar nesta língua. Entretanto, pelo ponto de vista aqui adotado, não é possível pensar em aprendizado apenas quando se “fala” em língua estrangeira, pois muitas

vezes, falar (e também escrever) se resume a repetir frases prontas, ou estruturas a serem preenchidas com um léxico previamente memorizado. Entre outras coisas, aprender uma língua estrangeira significa dar lugar para a desconstrução daquele mundo logicamente estabilizado pela língua materna, em outras palavras, trata-se de um desassossego do sujeito. Para corroborar, Bohn (2009, p. 176) afirma que “a língua estrangeira muda a relação do aprendiz com a sua língua materna, há a entrada do ‘outro’ nessa relação. Até certo modo, aprender uma língua estrangeira é fazer uma regressão, voltar ao estado do *infans*”.

Assim, voltando a pensar a composição de fatores positivos para os cursos de língua, há um contexto muito favorável ao ensino da língua inglesa nestes cursos especializados e, juntamente com o crescimento da procura pela língua inglesa, há a produção publicitária, que, na forma de *slogans*, pode ser entendida como um gênero discursivo. Nesta perspectiva, cabe dizer que não partilhamos da concepção de gênero discursivo cuja caracteriza primordial se dá pelas suas marcas linguísticas formais, ou seja, pela estrutura linguística. Aqui, tomamos o gênero do discurso pela forma com que as palavras circulam, ou seja, a maneira pela qual as palavras se inscrevem nos modos de produção, nas relações de produção. Neste viés, é relevante dizer que “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 285). Nesse sentido, pensando o gênero do discurso fora de estruturas da língua, é que iremos focar conceitos caros à teoria da análise do discurso pecheuxiana (doravante, AD), uma vez que por esta teoria podemos mobilizar um sujeito cindido, interpelado ideologicamente e uma concepção de língua que é sujeita a falhas e rupturas<sup>2</sup>.

Dizer que um trabalho se filia à AD, é dizer que ele não está apenas preocupado com o produto (texto), e sim com o processo (discurso), mas que usa esse produto como uma materialidade analítica. É dizer que o trabalho não se faz estritamente na língua sistêmica<sup>3</sup>, mas que, através dela, envolve também o sujeito e a historicidade. Entende-se, portanto, que o sujeito se faz *na* e *pela* linguagem, a qual só faz sentido “porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2005, p. 25). Em outras palavras, “a linguagem é condição *sine qua non* da constituição do sujeito” (CHNAIDERMAN, 1998, p. 55). Linguagem essa que também está sujeita a falhas, ao furo, à opacidade, ao equivoco, uma vez que quem lhe atribui o(s) sentido(s) é o sujeito, ou seja, este atrelado àquela.

---

<sup>2</sup> Vale dizer que estes conceitos vão de encontro das concepções que subjazem o discurso publicitário de cursos especializados no ensino de línguas.

<sup>3</sup> Refiro-me à concepção estruturalista de língua (cf. Saussure em *o Curso de Linguística Geral*).

Além disso, o sujeito, nesta perspectiva teórica, é ideológico, e não idealista, pois não é visto “como origem, essência e causa, responsável em sua interioridade por todas as determinações do ‘objeto’ exterior” (ALTHUSSER, 1978, p. 68). Pêcheux e Fuchs (1997) afirmam que o sujeito está inscrito no funcionamento da instância ideológica, convencionalmente chamada de interpelação. Nas palavras dos autores (1997, p. 165-6), interpelação é “o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade”. A partir disso, portanto, pode-se dizer que o sujeito é descentrado, é assujeitado, é *interpelado* ideologicamente, enfim, é cindido, dividido. De acordo com Indursky (2000, p. 70), o sujeito não é o dono do seu dizer, mas “atua sob o efeito de duas ilusões: pensa ser a fonte do seu dizer e ser responsável pelo que diz”.

Ainda no âmbito do sujeito, cabe trazermos à baila as formações imaginárias, pois, é através delas que se fundam as estratégias do discurso. Assim, a imagem que cada sujeito atribui para si e para o outro, ou melhor, a imagem que o sujeito tem de seu lugar, do lugar do outro, a imagem que o sujeito faz da imagem que o outro lhe tem, e assim sucessivamente, é um processo que ocorre no âmbito dessas formações (as imaginárias). Além, ainda, da imagem que ambos (o sujeito e seu interlocutor) fazem do referente, o “objeto imaginário”. Dentro da formação imaginária, onde é possível esse jogo de imagens, ocorre uma “antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (PÊCHEUX, 1997, p. 84).

Essa antecipação, vale lembrar, incide sobre a “capacidade que todo locutor tem de colocar-se na posição de seu interlocutor experimentando essa posição e antecipando-lhe a resposta” (ORLANDI, 2006, p. 16), ou seja, projetando a posição social no discurso. Assim, as formações imaginárias são sempre originadas de processos discursivos anteriores, ou seja, são atravessadas por todo um “já-dito” e um “já-ouvido”.

Ainda sobre a antecipação, é neste espaço imaginário onde há maior possibilidade de argumentação, pois é prevendo todos os elementos de uma situação enunciativa que o sujeito tenta, por exemplo, a persuasão (ORLANDI, 2006; PÊCHEUX, 1997). No caso do discurso publicitário, há sujeitos (não-empíricos) que ocupam uma posição no discurso. O sujeito-publicitário, ao emitir determinado discurso ao público-alvo, tenta antecipar a imagem que eles fazem do referente, do objeto imaginário, para tentar melhor argumentar, persuadir o cliente de que tais e tais coisas são necessárias, de que a sua compra é uma “exigência” na conjuntura atual. Dessa forma, é possível dizer que a língua(gem) é perpassada pelo imaginário, representado pela formação imaginária e também pela ideologia, a partir das

formações ideológicas. Portanto, é importante dizer que a ideologia trabalha no discurso, pois, de acordo com Pêcheux (1988, p. 160),

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

A partir do exposto, é possível dizer, então, que uma palavra (ou expressão, ou proposição, etc.) muda de sentido de acordo com a posição na qual o sujeito enunciador se coloca ao empregá-la, sendo assim, dizer que há um sentido literal é ocultar a ideologia que marca o sujeito.

Assim, de que forma o discurso publicitário dos cursos mercadológicos de ensino da língua inglesa procura interpelar seu público-alvo, ou seja, seus futuros alunos? Há, sabemos, diversas formas de venda da mercadoria língua inglesa que são utilizadas pelas agências de publicidade<sup>4</sup>. É necessário, dentro de cenários competitivos, que se aposte em diferenciais, em quesitos que singularizem a mercadoria colocada à venda, pois, no mundo da competição exacerbada, não bastaria, por exemplo, saber o idioma inglês. É necessário sabê-lo colocando-se a frente dos demais. É, portanto, sob um viés mercadológico, individualista e concorrencial que circula a maior parte dos *slogans* publicitários, como podemos verificar logo abaixo:

*Curso W – Inglês com liderança.*

A ideia que subjaz este *slogan* ratifica a “disputa” intrínseca ao capitalismo como base material e simbólica da sociedade atual, buscando estabelecer uma relação hierárquica decisiva entre os indivíduos que *sabem* inglês daqueles que *não sabem*. Tanto o curso quanto os seus estudantes são/serão líderes. E liderar pressupõe ter alguém subalterno. Aqui, não escapa a “malvadeza intrínseca”, outrora referida por Freire, pois, para que um possa ganhar, é preciso que outros percam.

Este mesmo curso (que estamos chamando de W) é o responsável por um outro *slogan*:

*Curso W – Você faz você vence.*

---

<sup>4</sup> Neste ponto, vale lembrar que há outras pesquisas que analisam *slogans* publicitários de cursos especializados no ensino de língua inglesa. Para mais informações, ver Henge (2006).

Neste caso, a lógica do vencedor estabelece, por consequência, perdedores que, no caso, se identificariam com as pessoas que não dominam o idioma inglês. Há uma relação direta entre a ferramenta língua inglesa e postos no mercado de trabalho com retorno financeiro garantido, pois não há espaço para a derrota. É definitivo. Quem faz o curso *W* vence, e para que alguém vença, é preciso que alguém perca. Mais uma vez aqui a lógica concorrencial que está nas bases do sistema neoliberal se faz presente e de forma bem expressiva. Nesse sentido, é que trazemos Tfouni (2003, p. 94), pois, segundo ele, “dentro do capitalismo, uma propaganda serve como discurso para reproduzir a base econômica, ou seja, serve para vender, fazer comércio e, com isso, reforça e reproduz a produção de mercadorias, sua distribuição e a acumulação de mais-valia”.

Neste sentido, o discurso publicitário é responsável pela sedução. Ele é representativo de uma imaginário de que com o “domínio pleno” da língua inglesa é possível ingressar no mercado de trabalho e, ainda por cima, liderar, vencer, ter subordinados. Neste viés, o aluno passa a ser visto como um cliente e o discurso publicitário, objetivando, não o ensino da língua inglesa, mas a venda de um curso nesta língua, procura atrair esse cliente em potencial. Para Coracini (2007, p. 245),

o cliente-aluno se vê capturado na armadilha sedutora das vantagens e do lucro, ou melhor, dos valores materiais e dos resultados que poderão ser obtidos bem como no engodo de um ensino que se diz perfeito de uma língua que só promete felicidade, pois – conforme fazem crer os anúncios e a mídia em geral – o levará ao sucesso e à tão almejada melhoria de vida.

Dessa forma, para os objetivos expostos pelos *slogans*, formar líderes só é possível com professores que, estando neste elo entre cliente-aluno e curso de línguas, assujeitam-se (consciente ou inconscientemente) a métodos que pregam eficácia e fluência total. Como poderemos perceber a seguir, a publicidade trata estes professores como agentes de um processo cujo resultado é o triunfo, a glória, a sabedoria plena.

*Curso W – Em uma escola de campeões, só podíamos contar com professores vencedores.*

Aqui a imagem da superioridade é fortalecida pelo mito do falante nativo. O professor que é vencedor tem pleno conhecimento da língua inglesa, fluência total e jamais lhe escapa o desentendimento nesta língua estrangeira, pois, o professor é um *mágico* que garantirá “*fluência desde o primeiro dia*”, porque tempo é dinheiro e dinheiro (lucro) é o fundamento do sistema. Nesse sentido, é possível dizer que os *slogans* são os chamarizes, mas eles não

surtem de uma inspiração ou de um dom dividido do indivíduo que produz a publicidade. O discurso publicitário advém de um contexto social propício para que estes dizeres entrem com força na camada da sociedade, pois

as peças publicitárias se nutrem dos discursos que perpassam o imaginário social, e aqui incluímos os professores que atuam ou não nas escolas de língua, ao mesmo tempo em que nutrem o imaginário de professores e alunos, a quem se dirigem [...], constituindo amostras importantes da constituição heterogênea e conflitante dos discursos e do sujeito (CORACINI, 2007, p. 229).

Nesta perspectiva, é que podemos dizer que sujeito e sentido se constituem mutuamente, uma vez que se dão pela linguagem. Vale dizer que não se trata apenas do sentido de um determinado *slogan*, mas principalmente aqueles sentidos que emergem pelo processo de aprendizagem de uma segunda língua. Assim, não se pode levar em consideração que cursos especializados no ensino de línguas visem apenas o lucro, percebendo a língua como ferramenta para ascensão no mercado de trabalho, distante, neste caso, de pensá-la como constitutiva do aluno enquanto sujeito.

#### 4 BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa da conclusão, cabe dizer que a língua, tendo como característica a heterogeneidade, constituindo sujeitos cindidos, dispersos, não pode ser tratada como instrumento de comunicação, pois isto dá margens para que ela se torne um artefato a ser comercializado, com preço, data, local e horário. Neste sentido, ao tomarmos a língua inglesa (ou mais amplamente, as línguas estrangeiras) como simples meio de comunicação e ainda perpassada pelo mito de que com ela há a garantia de um bom lugar no mercado de trabalho, não mobilizaremos o fato de que aprender uma língua outra é sempre um “movimentar-se”, é sempre um perguntar-se (por que eu digo assim?). Assim,

defender o ensino da língua estrangeira baseando-se em argumentos tão simplistas é minimizar a dimensão educacional da aprendizagem de línguas estrangeiras, segundo a qual aprender uma outra língua contribui para que nos reconheçamos enquanto sujeitos pertencentes a uma cultura e reconheçamos nossa língua materna, contrapondo-a à língua e cultura estrangeiras (CARMAGNANI, 2001, p. 120).

Sobre outro aspecto deste trabalho, é relevante afirmar que as breves análises aqui apresentadas serviram como exemplos, pois elas não se esgotam. Serviram para mostrar como o discurso publicitário fetichiza a língua inglesa, fazendo uma alegoria a um mundo que, com

a língua inglesa, não é passível de desentendidos, de falhas, não há derrotas. O que há é a assunção de uma posição de liderança frente aos demais que são capazes de falar a língua inglesa. Para finalizar, é relevante dizer que o discurso publicitário do curso de línguas aqui examinado trabalha com uma deformação da língua inglesa e a coloca num lugar de privilégio sobre as demais, sejam elas estrangeiras ou a materna.

## REFERÊNCIAS

- AIUB, G. F. *A “importância” da língua inglesa em escolas públicas: a (re) produção de discursos*. [Trabalho de Conclusão de Curso] Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2007.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: processo sem Sujeito nem fim (s). Posições I*. Rio de Janeiro: Graal, 1978, p.66-71.
- ANTUNES, R. *A Desertificação Neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. [VOLOCHÍNOV] *Marxismos e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. Trad. Michel Lahud et al. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BOHN, H. I. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. In: LIMA, D. C. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 169-78.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Brasília: Diário Oficial da União – Seção 1, 1996.
- CARMAGNANI, A. M. G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: GRIGOLETTO, M.; \_\_\_\_\_. (orgs.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 111-34.
- CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- CHNAIDERMAN, M. Língua(s) – Linguagem(ns) – Identidade(s) – Movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 47-67.

CORACINI, M. J. R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), pluralismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 2003.

HENGE, G. S. *Discurso de Propaganda de Curso de Inglês: uma discussão sobre subjetividade e língua através de slogans publicitários*. [Trabalho de Conclusão de Curso] Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2006.

IANNI, O. *Capitalismo, Violência e Terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INDURSKY, F. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In: \_\_\_\_\_; CAMPOS, M. C. (orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000, p. 70-81.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2005.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, E. P. *A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP: São Paulo, 2007.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006, p. 13-31.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Ed. da UnB, 2003, p. 53-84.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997, p. 61-161.

\_\_\_\_\_. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_; FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997, p. 163-252.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-30.

SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 63-81, fev. 1997.

TFOUNI, F. E. V. Memória e fetichização da mercadoria. *Organon: discurso, língua e memória*, Porto Alegre, v. 17, n. 35. p. 85-99, 2003.

VIZENTINI, P. F. *Dez Anos que Abalaram o Século XX*. Porto Alegre: Novo Século, 1999.

The logo for the 5th SIGET symposium, featuring the text 'V SIGET' in a large, bold, black sans-serif font. The 'V' is significantly larger than the other letters. The background of the logo is a light blue and white pattern.

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies

— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## A DISCURSIVIDADE ENUNCIATIVA DOS TRAÇOS FÔNICOS E PROSÓDICOS EM *ROMUALDO: CONTOS GAUCHESCOS*

Clarice Nadir von Borstel (Doutorado em Linguística – Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- [cborstel@sigha.com.br](mailto:cborstel@sigha.com.br).)

Resumo: No presente estudo, objetiva-se analisar os segmentos fônicos e os recursos prosódicos como fenômenos essencialmente discursivos, com valor sociolinguístico e semântico-pragmático. Apresenta-se a riqueza do uso de enunciados de variáveis linguísticas diacrônicas, com alguns neologismos culturais e regionais que foram utilizados por João Simões Lopes Neto, para mostrar os fatos históricos e socioculturais, utilizados *na* e *pela* linguagem em enunciações discursivas léxico-fonológicas, quando essas unidades lexicais de caráter neológico manifestaram-se na palavra escrita regional *sul-rio-grandense*. Mostrando o uso funcional destes recursos linguísticos em situações de enunciações discursivas, utilizadas pelos personagens nos contos *Romualdo: Contos Gauchescos*. Neste sentido, faz-se necessário discutir a importância de fenômenos semelhantes de linguagem, a partir de perspectivas distintas, como a dos estudos diacrônicos da linguística, de fatos históricos e da cultura folclórica na literatura em contextos de gêneros discursivos, podendo estes refletir no ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciações discursivas; segmentos fônicos; recursos prosódicos; *Romualdo: contos gauchescos*.

ABSTRACT: This study has the objective of analyzing the phonic segments and the prosodic resources as essentially discursive occurrences, with a sociolinguistic and semantic-pragmatic value. It is presented the worthiness of the usage of diachronic linguistics variable enunciates, containing some cultural and regional neologisms that had been used by João Simões Lopes Neto, to demonstrate the historical and sociocultural facts, used *in* and *by* the language in lexicon-phonological discursive articulations, when these lexical units with a neologic character were revealed in the regional written word in *the Rio Grande do Sul*. Showing the functional use of these linguistic resources in the situations of discursive enunciation, this is used by the personages in the short story *Romualdo: Contos Gauchescos*. This way, it becomes necessary to discuss the importance of similar phenomena of the language, from distinct perspectives, like the linguistic diachronic studies, the historical facts and the folkloric culture in the literature in contexts of discursive genres, this being able to have an effect in education.

KEYWORDS: Discursive enunciations; phonic segments; prosodic resources; *Romualdo: contos gauchescos*

## 1. INTRODUÇÃO

Este texto tem como base os estudos precursores de Bakhtin (2000), quando trata que os enunciados mostram os mais variados gêneros discursivos de usos de língua, nas esferas sociocomunicativas da linguagem. O autor faz uma distinção entre o gênero primário e o secundário. O primeiro corresponde ao gênero da linguagem popular relacionada com os discursos da oralidade em seus mais variados usos linguísticos: do diálogo do cotidiano ao discurso didático; do sociolinguístico ao filosófico e, ou sociopolítico; dos atos de fala pragmáticos aos linguísticos. Já os gêneros secundários apresentam uma linguagem mais elaborada e, ou institucionalizada, mais complexa, principalmente a escrita, correspondendo a uma interface dos gêneros de usos primários.

Com base nesta discussão, utilizam-se os gêneros textuais contos para analisar discursivamente, os traços fonético-prosódicos, na obra literária em prosa de João Simões Lopes Neto. Estes traços linguísticos e pragmáticos situam-se, normalmente, em contextos de maior expressividade e reproduzem o multilinguismo dialógico (BAKHTIN, 2002b), na descrição de momentos em que uma posição de oralidade é utilizada e manifestada pelo personagem no contexto narrativo da obra. Este estudo vincula-se aos gêneros textuais mais espontâneos, de modo a caracterizar a linguagem dos personagens dos contos gauchescos no tempo e no espaço sociogeográfico, histórico e identitário do escritor.

Analisa-se os itens lexicais, revitalizados do antigo português de origem do latim, quando dos usos fônicos e prosódicos como fenômenos essencialmente discursivos, sob a observação sociolinguística de traços léxico-fonológicos e semântico-pragmáticos, mostrando as variáveis linguísticas, utilizadas pelo escritor-narrador na obra. Nesta análise interpretativa, caracteriza-se o regionalismo *sul-rio-grandense* narrado por Lopes Neto, utiliza-se da edição de 1973, com o prefácio de Augusto Meyer, pela Editora Globo de Porto Alegre – em convênio com o Instituto Nacional do Livro, para mostrar os fatos históricos e culturais da linguagem quando do uso destes recursos discursivos enunciados na escrita em prosa.

## 2. A PROSA SOB A ANÁLISE DA HIBRIDIZAÇÃO LINGUÍSTICA-DISCURSIVA

A linguagem do cotidiano é mostrada através da comunicação verbal, mediante uma riqueza de traços bidialetais de uma dada região e, ou comunidade, no espaço e no tempo histórico. Neste sentido, discorre-se sobre a hibridização linguística e semântico-pragmática, utilizada nas interlocuções dos personagens por João Simões Lopes Neto em seus contos gauchescos.

Quando se utiliza o termo hibridização, em comunicação verbal, sob o enfoque do bidialetalismo, reporta-se ao conceito dado por Bakhtin, quando da interlocução entre falantes que utilizam o multilinguismo em que há “uma hibridização involuntária e inconsciente [...] uma modalidade mais importante da existência histórica e das transformações das linguagens” (2002a, p. 156).

Portanto, em regiões de comunidades de falas bidialetais, a língua transforma-se histórica e culturalmente na memória do falante, por meio de uma hibridização de misturas de variações linguísticas, de transferências de traços gramaticais e lexicais de mais de uma variável, sendo que estas coexistem no cenário de variações linguísticas da língua nacional com traços bidialetais regionalistas e folclóricos.

Enunciados da hibridização linguística de fenômenos de usos bidialetais, sempre foram utilizados em obras literárias, reforçando o cômico popular, principalmente do uso de unidades léxico-fonológicas. Isso está muito caracterizado na linguagem regional *sul-riograndense*, no uso de traços fonológicos e prosódicos na escrita, como nas expressões a seguir: “– Que ele sempre... tratou-me... como cachorro... gaudério! Ih! Ih! Ih!” (LOPES NETO, 1973, p.90). A unidade lexical “gaudério” quer dizer que é “um cão errante, sem dono, que acompanha qualquer pessoa” (HOUAISS e VILLAR, 2001, 1435). Este termo tem origem no Latim *gaudium* que significa folgado (CUNHA, 1982, p.380). A expressão frasal “gaudério! Ih! Ih! Ih!” é muito utilizada nos contos gauchescos e pode ser considerada como uma variável regional, os traços prosódicos de sons tonais e entoacionais utilizados pelo escritor-narrador podem expressar a intenção do riso, de uma forma hilária, com recurso discursivo da interjeição. As interjeições são fenômenos essencialmente discursivos e encontram-se perfeitamente integradas na estrutura ilocucional de um texto (MARCUSCHI, 2007, p. 140), como o são empregadas nos contos aqui analisados e interpretados.

Encontram-se, também, estes recursos prosódicos, no enunciado com a expressão linguística: “– O jacaré come tudo, patrão. Come todos os seus ‘garismos’; come pau, come pacu, come gente, e até maior come o mais pequeno! ‘Tou’ dizendo!” (LOPES NETO, 1973, p. 155). A unidade lexical “garismos” tem origem no termo algarismo representação sistemática de números, de origem do latim (CUNHA, 1982, p. 30). Na palavra “garismos” ocorre um processo linguístico léxico-fonológico de aférese, ou seja, a supressão da primeira sílaba. Esta unidade lexical pode, também, atribuir a um traço semântico que faz limpeza de tudo que está por perto, numericamente, ou a palavra pode ter origem na palavra “gari” que surge do antropólogo Aleixo Gary (CUNHA, 1982, p.379).

Estas são algumas expressões linguísticas revitalizadas do antigo português de origem latina, o escritor-narrador utilizou estas unidades lexicais de caráter neológico, que podem ser verificadas na situação de narração pelos personagens em *Casos do Romualdo: contos gauchescos*.

### 3. OS TRAÇOS LÉXICO-FONOLÓGICOS NOS CONTOS GAUCHESCOS

Os recursos linguísticos léxico-fonológico e de variação bidialetal do português brasileiro têm sido mostrado por João Simões Lopes Neto, caracterizando os neologismos no período, em que escreveu a sua obra, no início do século XX.

Para refletir e interpretar o contexto segmental fônico e os recursos prosódicos, utilizados pelo escritor-narrador em *Romualdo: contos gauchescos* retomam-se os estudos da linguística sobre fonética e fonologia, as concepções clássicas de Câmara Jr. (1977), os mais atuais de Massini-Cagliari e Cagliari (2003) e os da Hora, Telles e Monaretto (2007), para poder analisar estes traços linguísticos, assim como também os itens lexicais de uma forma semântico-pragmática no contexto bidialetal.

Câmara Jr. (1977), referencia que a história mostra uma identidade dos escritores em trabalhar com os recursos da rima, utilizando os traços segmentais fônicos e os recursos prosódicos que deram aos itens lexicais a função precípua de criar um sentido emotivo, enunciado de forma espontânea na palavra escrita, tanto na poesia como na prosa, de uma tradição cultural desde o parnasianismo até a contemporaneidade. O ritmo e a rima, evidenciado no fragmento do: “*I – Primeiro conto*”,

Âmbito de conjectura: tudo.

Ímpeto de curiosidade: abre!

Conselho de prudência: vê lá!...

O livre arbítrio: ora!...

E sem mais tardança esventrei o calhamaço (LOPES NETO, 1973, p. 14-15).

Observam-se os recursos prosódicos, como no caso o paralelismo rítmico e os sinais de pontuação: os dois pontos, o ponto de exclamação e o contexto segmental fonológico do português brasileiro, nesta passagem deste “*I – Primeiro conto*”.

Como também, no fragmento do conto “*VI – A figueira*”, o enunciado “- Daí por diante nunca mais inquietei-me. Havia rio para passar, em balsa? Ora!... Espora... pulo... balsa pra lá! Espora... pulo... balsa pra cá!” (LOPES NETO, 1973, p.59). O escritor faz um jogo de palavra com rima e poesia, para caracterizar a enunciação semântico-pragmática dos fatos.

Em estudos sobre a Fonética, Massini-Cagliari e Cagliari (2003), tratam as unidades menores de segmentos: as vogais e as consoantes, já as unidades maiores são denominados de elementos prosódicos, como as sílabas, o grupo tonal, os tons entoacionais, a duração segmental da variação enunciada na palavra pode ocorrer uma aceleração ou desaceleração de itens lexicais, a nasalização e as articulações secundárias, como pode ser verificado neste fragmento do conto “X – *Entre bugios*”,

Por exemplo: havia um, que com alguns exercícios já dizia – mual! mual! – o que parece-me que seria – Romualdo –, que era o nome que ele mais ouvia na roda do dia.  
Nisto senti ali perto um – hã, hã, hã! – muito compassado e monótono. Hã! Hã! Hã! Lembrei-me da cantoria das amas, embalando crianças.  
Por instinto de caçador, apurei o ouvido e percebi donde vinha o som; olhei, e por entre as ramarias lobriguei um vulto amarelo-vermelho; levei a arma à cara, fiz pontaria, e ia desfech...  
Quando senti que puxavam-me pela aba do casaco... voltei-me, e qual o meu espanto, dando de cara com um bugio, que ria-se e dizia – mual! mual! (LOPES NETO, 1973, p. 81)

Nesta situação enunciativa, o escritor apresenta recursos prosódicos: do grupo tonal, com os tons entoacionais com a duração segmental de uma expressão enunciativa nasal “ – hã, hã, hã! –” e a desaceleração de itens lexicais na expressão de nasalização “– mual! mual! –” da palavra Romualdo e do item lexical consonantal oral “desfech...” da palavra desfecho.

Na enunciação dada, pelo escritor-narrador, em um fragmento do Conto “XVIII – *O dia das munhecas*”,

– Eh! Eh! A conta que mencê faz, é bonita! Sim, sr... é um cantão! Mas porém o jacaré não deixa ela dar esse espicho de sernambi, nhor, não!  
– O jacaré?!  
– Nhor sim, o jacaré! Ele come mais tartaruga do que a que nasce! [...]  
– O jacaré come tudo, patrão. Come todos os seus “garismos”; come pau, come gente, e até maior come o mais pequeno! “Tou” dizendo! (LOPES NETO, 1973, p. 155).

Nesta situação narrativa deste conto, o escritor-narrador recorre também aos recursos entoacionais interjeitivos “ – Eh! Eh! “ e de itens lexicais de desaceleração “nhor e Tou” das palavras senhor e estou.

A partir de estudos descritivos de gramáticas históricas da Hora, Telles e Monaretto (2007), mostram fenômenos de usos de transformação e alterações de itens lexicais, como no caso o fenômeno de metátese no português brasileiro, a ocorrência de variedade da língua padrão e não-padrão, visando ao entendimento diacrônico do processo de metátese, através dos séculos, originado do Latim para Séculos XVII-XIX e este para o Atual XX-XXI, como ocorrência sistemática de uma palavra de um mesmo fenômeno em todos os períodos históricos (2007, p. 188). Isso pode ser observado no conto “XVII – *Essência de cachorro*

(*Novo método para caçar*)”, como em: “Ensinei-o a fumar charuto, e como logo mostrou-se um apaixonado pelo “tarbuco”, ensinei-o também a fazê-lo, com aquele magnífico fumo goiano, muito superior ao havano, que tem mais fama que valia. (LOPES NETO, 1973, p. 145). Nesta enunciação, também houve a ocorrência da metátese percentual, quando do uso recorrente na primeira sílaba, na palavra “tarbuco” para trabuco, no sentido semântico-pragmático da expressão de “tal charuto”.

Ainda, no conto “*XVIII – O dia das munhecas*”, como na situação de enunciação “ – Ah! Mencê sabe acabar com ele, então, sim!... Mas, porém, patrão... Enfim mencê é homem “estruído”, há de saber... ”(LOPES NETO, 1973, p. 155). Ocorrendo a transposição e, ou acréscimo de fonema na palavra, quando o autor recorre a epêntese de uma consoante nasal na primeira sílaba, historicamente dá-se de *struído* > *estruído* > *instruído* (CUNHA, 1982, p. 439). Ou a transposição do rótico na primeira sílaba para a nasalização da palavra *mercê* > *mencê*, quando da transformação do pronome de tratamento de *Vossa mercê* > *vossamecê* > *de vosmecê* > *de vosse* para *ocê* (CUNHA, 1982, p. 826).

Ou, ainda, na escrita deste fragmento no conto “*XVII – Essência de cachorro (Novo método para caçar)*”, como em “Portanto, branco, é cobardia ter muito cachorros para caçar um bicho só, seja qual for .” (LOPES NETO, 1973, p. 146).

O escritor, também, recorre à sonorização de uma consoante surda à sua homorgânica sonora de *cobardia* > *covardia*.

No período histórico - início do século XX - quando João Simões Lopes Neto utilizou-se desses recursos fônicos e prosódicos havia uma forte tendência na literatura em criar itens lexicais, a partir das transformações e alterações ocorridas do Latim para a evolução histórica do Português do século XVII até o século Atual. Isso é mostrado na palavra escrita, no jogo da sonoridade vocálica e consonantal oral e nasal de palavras enunciadas e narradas pelo escritor, através de seus personagens.

Estes fenômenos de usos linguísticos podem ser observados nos traços linguísticos do regionalismo *sul-rio-grandense*, tanto nos segmentos fônicos como também nos recursos prosódicos, na discursividade enunciativa, utilizada por Lopes Neto, como escritor do pré-modernismo (corresponde ao período que antecede à vanguarda nos países hispanoamericanos), mostra a diversidade de cultura, de folclore da área urbana e da rural, manifestando o regional na palavra escrita como o é narrado nesta obra literária em prosa, quando Leite faz referência à Pereira, dizendo que

os costumes no Regionalismo são índices de características morais: o regionalista sobrepõe (...) o particular ao universal, o local ao humano, o pitoresco ao psicológico, movido menos pelo interesse de observar costumes – porque então se confundiria com o realista – do que pela crença a ser tanto ingênua de que divergências de hábitos significam divergências essenciais de feitio. (PEREIRA, 1920 apud LEITE, 1978, p. 36).

Nas reflexões sobre o regionalismo gaúcho, Leite (1978), cita que o “Regionalismo dos anos 20 parece ter cumprido um papel ideológico importante no movimento de afirmação das classes dominantes gaúchas no contexto nacional” (p. 201). Nestes contos gauchescos “sob certos aspectos, intensifica-se a modernidade, justamente se intensifica a exploração do folclore” (LEITE, 1978, p. 244), isto pode ser verificado *pela e na* linguagem folclórica regionalista do gaúcho.

Ainda, quando se trata de dados e fatores que caracterizam o regional na literatura, Pozenato salienta que

O regional se opõe ao nacional enquanto critério externo de demarcação de um corpus literário, de preferência apoiado em bases culturais. O regional, em oposição ao universal, é uma forma do particular, e deve ser subsumido por este último termo, que caracteriza um dos elementos do processo metonímico que leva, do particular ao universal, o sentido de um determinado universo literário. (POZENATO, 1974, p.17).

Para o autor, “o regionalismo como é usualmente entendido, significa antes de tudo o uso de uma linguagem regional. Não seria de apenas a decisão de representar objetivamente temas, motivos e tipos regionais. Envolveria um modo particular de uso da linguagem” (POZENATO, 1974, p.18).

Reitera-se também os estudos de Zilberman quando referencia o regionalismo gaúcho, na obra de João Simões Lopes Neto, mostra que aparecem “[...] os sinais lingüísticos indicativos da expressão regional que identificará a personagem ” (1985, p. 102), como na expressão “– Chê! Bote um capilé! Pediu um, esbaforido” (LOPES NETO, 1973, 95). A autora mostra que os “[...] hábitos cotidianos, vocabulário e estilo que configuram o caráter regional do protagonista é o tipo gaúcho conduzido ao extremo, um Romualdo que exacerbasse sua própria conduta, e não as façanhas a que se atribui” (ZILBERMAN, 1985 p. 103). Isto pode ser verificado na situação enunciativa de narração: “– Que ele sempre... tratou-me... como cachorro... gaudério! Ih! Ih! Ih!” (LOPES NETO, 1973, p. 90). Assim como, também, Zilberman escreve sobre os traços do “[...] urbano culto, empregado pelo narrador, e o regional, citado entre aspas é originário da fala do protagonista, segundo uma técnica que assegura a identidade e autonomia dos dois seres em ação no espaço da narrativa” (1985, p. 104). Como pode ser observado no enunciado: “– O jacaré come tudo, patrão. Come

todos os seus ‘garismos’; come pau, come pacu, come gente, e até maior come o mais pequeno! ‘Tou’ dizendo!’ (LOPES NETO, 1973, p. 155).

Quanto à última referência de Zilberman (1985), na edição que se está analisando, muitos itens lexicais, próprios da linguagem oral, não se encontram marcados pelos sinais gráficos: as aspas. Como pode ser verificado, na expressão linguística do exemplo anterior “mais pequeno”, como também no fragmento do “*I - O primeiro caso*”, a seguir,

Fiz – hã! – solertemente e estendi a mão, tomando o volume, trégua foi para os mosquitos, que apertaram as evoluções e o zumbir. (p.13).

[...]

Âmbito de conjectura: tudo.

Ímpeto de curiosidade: abre!

Conselho de prudência: vê lá!...

O livre arbítrio: ora!...

E sem mais tardança esventrei o calhamaço (LOPES NETO, 1973, p. 14-15).

Nos itens lexicais “hã!”, “solertemente” e “esventrei” Lopes Neto, recorre à unidade lexical da linguagem verbal através de traços segmentais fônicos quanto ao seu aspecto externo, que é propriamente o sonoro. Já quanto ao aspecto interno da linguagem verbal, mostra o aspecto semântico (a representação do significado) e o pragmático (a representação do interpretativo) do enunciado para o escritor-leitor, pois utiliza os mais variados recursos linguísticos para criar, explorar e enriquecer o universo lexical de seus contos, na situação enunciativa da interjeição com sinal de nasalização de “hã!”; do neologismo pelo processo linguístico de prefixação *so-* de uma ação semântica pouco intensa, com a transposição da consoante oclusiva sonora /d/ para a surda /t/ na unidade lexical lerdamente para “solertemente”. Ou, ainda, na prefixação de *es-* de uma ação semântica de movimento para fora, com a inclusão da consoante fricativa sonora /v/ para o aspecto semântico de *ver* no sentido de olhar, mais a palavra entrei resultando na unidade lexical “esventrei”. Podendo ocorrer a formação neológica criada a partir de uma unidade lexical já existente no português, a qual é atribuído um novo significado léxico-fonológico, dando-se assim origem a um neologismo semântico-pragmático à palavra.

#### 4. OS RECURSOS PROSÓDICOS NOS CONTOS GAUCHESCOS

Neste texto, quando se referencia a história do modernismo brasileiro, reporta-se aos estudos de Brito (1974). O autor destaca João Simões Lopes Neto como escritor de vanguarda do modernismo brasileiro, foi um observador atento aos regionalismos gaúchos e às inovações

lexicais, as quais foram utilizadas em sua literatura em prosa. Como também, não se desligava da métrica e da rima utilizada pela plêiade parnasiana. Isso está presente nos contos de Simões Neto, como também os recursos prosódicos, como no caso o paralelismo rítmico e os sinais de pontuação: os dois pontos, o ponto de exclamação e o contexto segmental fonológico do português brasileiro.

Na unidade lexical esventrei observa-se uma forma de metaplasmo, ou seja, há uma alteração da forma de uma palavra através de acréscimo de segmentos fônicos de mais de um item lexical, utilizado pelo escritor para mostrar uma percepção de motivação com itens lexicais envolvidos – sons, sequências de sons, e um item prefixal de morfema, assim como as pistas de sonorização de segmentos consonantais e vocálicos presentes na palavra escrita.

A motivação sonora na qual a co-articulação semântica surge em grupos de consoantes com o mesmo modo de articulação, com diferentes pontos de articulação, e, resulta de uma co-articulação facilitada pelos sons compartilhados com a percepção auditiva, resultando na segregação de sons tonais e, ou entoacionais que caracterizam fatos emotivos, utilizados na sílaba em situações enunciativas de neologismos.

Sobre o recurso do dialogismo em frases, quando é utilizado os dois pontos, espera-se que haja uma explicação da interpretação semântica do enunciado. Já com relação ao uso do ponto de exclamação pode ocorrer quando do recurso sintático, semântico-pragmático do léxico interjeitivo, as características da discursividade é manifestada pela interjeição em enunciações mais coloquiais e espontâneas, em gêneros textuais de dialogismos, através de situações enunciativas polifônicas de interação sociocomunicativas entre os personagens da obra.

Quanto ao uso do recurso da interjeição, Trabant (1983, apud MARCUSCHI, 2007, p. 139), cita que “as interjeições teriam apenas um valor pragmático (com fortes características discursivas) e não realizaria uma dimensão semântica”. Mas segundo Marcuschi,

discursivamente, a interjeição situa-se sempre em contextos de maior vivacidade e reproduz momentos em que uma posição pessoal é tomada ou manifestada. Vincula-se aos gêneros textuais mais espontâneos de modo mais saliente e em geral tem mais a ver com o envolvimento do que com a informação. Portanto, as interjeições são fenômenos essencialmente discursivos e nesta perspectiva acham-se perfeitamente integradas na estrutura ilocucional do texto. (MARCUSCHI, 2007, p. 140).

No gênero textual, contos, discursivamente as interjeições são necessárias e relevantes por criarem um clima de maior naturalidade e espontaneidade, nas situações enunciativas dos personagens na comunicação sociocultural, a partir de traços segmentais fônicos e semântico-pragmático.

Os traços fonológicos e prosódicos do regionalismo gaúcho estão marcados linguisticamente em todos os contos da obra, na narração e na situação de enunciação semântico-pragmática.

Além, dos neologismos fonológicos analisados, percebe-se, também, que Simões Lopes recorreu ao uso das onomatopéias, que vêm a ser a “formação de uma palavra a partir da reprodução aproximada, com os recursos de que a língua dispõe e de um som natural, a ela associada” (HOUAISS; VILLAR, 2001, 2066). Podendo ser ligadas ao sistema fonológico e ao uso de interjeições, a saber, no fragmento do conto “*III – Quinta de São Romualdo*”:

E como para obsequiar-me fez um – crrr! – como aviso de comando e recomeçou a ladainha:  
– Bento S. Bento!  
– Ora pro nobis!  
– Santo...  
... o Lorota e seu bando bateu asas...  
E na aragem do mato ainda soou um vozerio distante:  
– Or...a pro no..bis!  
S... Ro... mual...do!  
Ora... pro... nobis! (LOPES NETO, 1973, p. 38).

Neste enunciado, a primeira onomatopéia utilizada procurou imitar fielmente os sons sonoros dos preás “crrr!”, e, em seguida, com itens lexicais mais ou menos fielmente com segmentos fonológicos e com morfemas lexicais descrevem acusticamente fenômenos externos e as interjeições expressam articuladamente fenômenos subjetivos, através de recursos da rima e da métrica. Ou ainda, no conto “*IX – O meu rosilho ‘piolho’*” - “Nem as folhas buliam, nem um passarinho cantava, apenas um que outro “trilirim” de gafanhoto vermelho saltando nas macegas”. (LOPES NETO, 1973, p. 72). O escritor-narrador, também, recorre à imitação dos sons sonoros dos gafanhotos “trilirim”.

Os recursos prosódicos de imitação de sons expressivos, pela motivação sonora, também podem ser observados no fragmento do conto “*XVIII – O dia das munhecas*”,

Imediatamente outro grandalhão surgiu ao lado do cearense – paf! – bateu-lhe em cima a machada e as munhecas rolaram para o fundo da canoa.”.  
E nós, decidimos, atentos, era só – paf! paf! – e corta que corta munheca e focinho e rabo de jacaré.  
[...]  
E nós, tranqüilamente, era só – paf! paf! – e corta que corta a munheca!  
[...]  
Mas sempre – paf! paf! – cortando munheca, porque os jacarés não diminuam. (LOPES NETO, 1973, p. 157-158).

A lexia “– paf! paf! –”, no enunciado em destaque entre o sinal gráfico travessão, reproduz o ruído de cortar o focinho e o rabo do jacaré. Neste caso, a onomatopéia substitui,

dispensa a explicação e confere ao enunciado um valor expressivo, e, que vem a ser representado por toda uma situação de forma que pode superar a simples descrição dos acontecimentos com a criação de neologismos léxico-fonológicos e de recursos de pontuação, como no caso o travessão e o ponto de exclamação, reforçando o enunciado de interjeição articuladamente subjetivo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na crítica literária foram muitos os estudos mostrados, analisados e interpretados sobre *Romualdo: contos gauchescos*, frente aos dados re-examinados e re-visitados, podendo dizer que João Simões Lopes Neto, foi um dos precursores em utilizar recursos de neologismos léxico-fonológicos na prosa brasileira, caracterizando a renovação da linguagem que confere expressividade e originalidade em sua linguagem de cultura folclórica e regionalista, buscando em outros tempos, na língua que reflete na comunicação interativa de solidariedade do falar da língua bidual, associada ao espaço de vivência e da infância do escritor.

A partir desta investigação linguística, no gênero contos, recorre-se aos usos fônicos e prosódicos como fenômenos essencialmente discursivos com valor sociolinguístico e semântico-pragmático, mostrando a riqueza do uso de enunciados de variáveis linguísticas diacrônicas e alguns neologismos regionalistas de folclore, que foram utilizados por João Simões Lopes Neto, para mostrar os fatos históricos e culturais da linguagem regional quando do uso destes recursos discursivos enunciativos na escrita em prosa *sul-rio-grandense*.

Neste estudo, privilegiou-se a reflexão sobre a multimodalidade e intermedialidade de abordagens linguísticas e literárias, para se discutir a importância de fenômenos semelhantes de linguagem, a partir de perspectivas distintas, como a dos estudos diacrônicos da linguística, a da história, da memória cultural e folclórica na literatura em contextos de linguagem, podendo estes refletir no ensino.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. G.G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena S. Nazário, Homero F. de Andrade. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b.

- BRITO, Mário da Silva. **História do modernismo brasileiro**: antecedentes da semana da arte moderna. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- CAMARA JR. João Mattoso. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CUNHA, Antônio G. da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- LEITE, Ligia C. Moraes. **Regionalismo e modernismo**. São Paulo: Ed. Ática, 1978.
- LOPES NETO, João Simões. **Casos do Romualdo**: contos gauchescos. Porto Alegre: Globo, 1973.
- HORA, Dermeval da; TELLES, Stella & MONARETTO, Valéria N. O. Português brasileiro”: uma língua de metátese? **Letras de Hoje**, v. 42, n.3, p. 178-198, set/2007.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz C. Fonética. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna C. (Orgs.) **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.105-146.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Fenômenos da linguagem**: reflexões semânticas e discursivas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- POZENATO, José Clemente. **O regional e o universal na literatura gaúcha**. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1974.
- ZILBERMAN, Regina. **Literatura gaúcha**: temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul. Porto alegre: L & PM Ed. Ltda., 1985.



# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies

— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## A ELABORAÇÃO DIDÁTICA EM UMA ABORDAGEM DE GÊNEROS: ANÁLISE DE PLANEJAMENTOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Simone Lesnhak KRÜGER – Mestre/ UFSC e UNIVILLE (skruger@univille.br)<sup>1</sup>

Resumo: Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) defendem a aprendizagem da língua a partir de gêneros textuais. Esses documentos propõem que os estudos levem os aprendizes a pensar sobre usos públicos da linguagem, compreendendo e utilizando-a apropriadamente nas situações de comunicação. Esses documentos norteiam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do município de São Bento do Sul. Espera-se, então, que os professores elaborem seus planejamentos na direção de uma abordagem dos gêneros. Apresentamos, neste artigo, os resultados de um acompanhamento da prática de uma professora de Língua Portuguesa realizado nos anos de 2005 a 2007 em uma escola pública deste município. O trabalho se desenvolveu em etapas, sendo as primeiras realizadas com o intuito de possibilitar uma compreensão clara das noções e abordagem dos gêneros e as seguintes observar a elaboração didática nesta abordagem. Os resultados desse trabalho apontam que o professor de Ensino Fundamental carece de compreender os pressupostos teóricos referentes ao tema gêneros, bem como conhecer a literatura existente e os estudos recentes, para conseguir elaborar seu planejamento nessa linha de abordagem.

**Palavras-chave:** gêneros, ensino, elaboração didática.

### ABSTRACT

The Brazilian Curriculum Parameters and the Santa Catarina State Curriculum Proposal (1998) defend the learning of the language from textual genre. These documents propose the studies to take the learners to think about public uses of language, understanding and using it properly in communicative situations. These documents surround the Portuguese language teaching in schools of São Bento do Sul. It is hoped, then, that the teachers elaborate their plannings in the direction of a genre approach. It is presented, in this article, the results of an accompaniment of the practice of a Portuguese language teacher, accomplished in 2005 to 2007 at a public school of the town. The work was developed in stages, once the first ones were accomplished with the purpose of providing a clear comprehension of the notions and genre approach, and the next ones of observing the didactic elaboration in this approach. The results of this paper point that the Elementary School teacher lacks the theoretical presuppositions referring to the genre theme, as well as knowing the literature about it and the recent studies, in order to be able to elaborate his planning in this approach.

**Keywords:** genre, teaching, planning elaboration

---

<sup>1</sup> Doutoranda da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pós-Graduação em Linguística; professora na graduação e no colégio na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. O artigo aqui apresentado é resultado de projeto de extensão desenvolvido na UNIVILLE, produzido a partir da participação no seminário de especialidade Como ensinar gêneros na escola? Ministrado pela Prof. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, na UFSC.

## 1. Introdução

O tema gêneros tem sido objeto de estudo constante atualmente no Brasil. A partir da publicação das diretrizes nacionais e estaduais em 1998 - Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) e, conseqüentemente, das exigências da adoção de uma nova didática do ensino de língua em sala de aula, muita curiosidade tem surgido sobre a apropriação das noções de gêneros e dos métodos pelos profissionais da educação.

Quando se aponta a teoria dos gêneros, torna-se imprescindível lembrar-se de Bakhtin (2000), autor que, segundo Rodrigues (2005), apesar de não poder ser considerado o precursor dos estudos sobre gêneros, é considerado importante problematizador para tais discussões teóricas e aplicações pedagógicas. A partir de sua obra, fundam-se duas vertentes, a dos *gêneros textuais* e dos *gêneros do discurso* que, embora com enfoques diferenciados, apontam a necessidade de o texto ser visto em seu contexto, ligado às atividades humanas. Gêneros são enunciados, e enunciado é unidade concreta, viva, real de comunicação verbal, o que significa que, “embora inerente ao texto, esta unidade só se manifesta em situação social e na relação com outros textos (numa relação dialógica, em dada esfera)” (RODRIGUES, idem, p. 158).

Tendo como base essa premissa, o ensino de língua na escola toma um outro rumo, diferente do ensino centrado somente nos aspectos lingüísticos, estruturais e gramaticais. Segundo Motta-Roth (2006, p. 501), “ensinar linguagem se concentra em levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a ser capaz de analisar discursos. Nesse sentido, o contexto passa a ser critério para se escolher o que e como dizer ou escrever”. O importante nessa abordagem é considerar o contexto social em que o indivíduo atua e se comunica.

A união desses três elementos (diretrizes, teoria e abordagem) permite a adoção de uma nova postura pelo professor de língua na escola. O que se pergunta é se o professor consegue elaborar seu planejamento didático seguindo tais propostas.

Para chegar a essa resposta, apresentamos um estudo sobre a elaboração didática de uma professora de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental do município de São Bento do Sul. De 2005 a 2007, essa professora participou de um grupo de estudos, estudou a teoria de Bakhtin (2000) e de outros autores que fazem referência aos gêneros, bem como a metodologia de *seqüência didática* de Dolz et al (2004<sup>1</sup>). Em seguida, aplicou tais conhecimentos no ensino da

língua. Acompanhamos este trabalho no sentido de observar sua elaboração didática nesta abordagem, discutindo as possibilidades de trabalho em sala de aula e analisando os planejamentos elaborados pela professora.

Os resultados desse projeto se apresentam neste texto da seguinte forma: primeiramente, apresentamos alguns apontamentos das diretrizes nacionais e estaduais de ensino de língua, já que são esses documentos que norteiam o ensino de língua nas escolas de São Bento do Sul; em segundo lugar, discutimos a noção de gêneros; em terceiro lugar, apresentamos algumas considerações sobre gêneros e ensino; finalizamos com a apresentação dos resultados da nossa pesquisa.

## **2. Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Santa Catarina**

Os PCN (1998) definem a linguagem como a ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Com base nessa concepção de linguagem, o documento propõe uma aprendizagem da linguagem focada na capacidade de o estudante conseguir realizar uma atividade discursiva que o permita interagir socialmente, o que se dá por meio de unidades de comunicação verbal (BAKHTIN, 2000), que se concretizam em gêneros. Segundo os PCN (idem), o objetivo é tomar todos os gêneros em circulação social, a realidade concreta do estudante e, principalmente, explorar as diversas situações em que o aluno utiliza a linguagem atentando para as características dos textos produzidos.

A aprendizagem da linguagem por meio dos gêneros abrange situações concretas da vida do indivíduo. A escola também é um lócus real e não deve ser excluído do trabalho com a língua. Mas a mudança proposta pelos PCNs visa a ir além da escola, contemplando todas as situações de interação entre os indivíduos, as atividades e esferas humanas diversas.

No que se refere à seleção dos textos, os PCNs (1998, p. 24) sugerem que a escola privilegie textos que explorem “os usos públicos da linguagem, o exercício das formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”. Além dos textos do cotidiano do estudante, o documento aponta a necessidade de exercitar a norma culta presente nos textos de

construção mais padronizada ou formal, os textos escritos, informativos, argumentativos, bem como nos textos literários. Os objetivos se direcionam a tarefa de levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. Cada aluno deve se tornar capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. O critério *contexto* certamente é o foco principal para o trabalho com a língua.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) também traz o contexto como critério para o ensino da língua. O referencial aponta como fundamental o ensino da linguagem articulado às situações cotidianas. E ressalta: “isso será possível se os gêneros diversos forem tomados como objeto de ensino”. Segundo a Proposta, a escola deve ajudar o aluno a construir a reflexão individual a respeito da realidade que é descrita nos diferentes gêneros *textuais* e ensinar ao aluno estratégias de discurso para determinadas circunstâncias. Tal como os PCNs, a Proposta diz que o papel da escola e do professor é favorecer o conhecimento e a compreensão dos gêneros existentes na sociedade, e apontam alguns desses gêneros, que se enquadram nas seguintes modalidades: literários, jornalísticos, publicitários, comerciais, oficiais, deixando em aberto esta listagem de sugestões.

As propostas apresentadas pela Proposta Curricular se assemelham às já expostas dos PCNs, mas nesta citação há um apontamento que merece comentários:

a escola deve ajudar o aluno a construir a reflexão individual a respeito da realidade que é descrita nos diferentes gêneros textuais; ensinar o aluno estratégias de discurso para determinadas circunstâncias. (...) O aluno deve ser instigado a não produzir modelos, a não ser que sejam textos oficiais (idem, 1998)

Nesse trecho, o referencial recupera uma das características dos gêneros: a sua dinâmica. Alguns gêneros são mais padronizados, outros são totalmente plásticos. Os textos que circulam socialmente apresentam uma regularidade que serve como ponto de partida para a sua produção. Deve-se ter clareza, entretanto, que certos gêneros se alteram na dinâmica da produção discursiva, na situação de interação, e isso deverá ser levado em conta pela escola. Os gêneros se alteram assim como a história, a cultura e a sociedade se transformam e, no momento da produção de um gênero, os conhecimentos prévios recuperados pelos indivíduos manifestam essa dinâmica. Cabe à escola explorar os textos que circulam atualmente na sociedade, analisar os seus aspectos lingüísticos, discursivos alinhados às situações de interação e aos objetivos dos participantes do discurso.

As diretrizes dos documentos nacionais e estaduais são importantes bases para o trabalho com a língua em uma nova perspectiva. Os gêneros se constituem como forma de acesso social, de ação do indivíduo às diversas práticas de linguagem e às atividades humanas. Sua aprendizagem pode possibilitar uma maior inserção do estudante nas esferas sociais e sua ação mais efetiva.

### 3. Os gêneros

O termo gêneros remete a distintas concepções. Por um lado, a palavra gênero é citada nas artes e na crítica artística e faz referência a um tipo de pintura de cenas rústicas, favorecidas pela academia francesa e carrega consigo um estigma de superficialidade formulaica e de um repertório de expressões estilísticas e organizacionais. Os gêneros, na Literatura, tradição que remonta a Aristóteles, estão mais relacionados às questões de “forma textual ou dos efeitos sobre um leitor ideal” (BAZERMAN, 2006, p. 24). Para Bakhtin e Cohen, apud Bazerman (idem), as releituras (ou reabilitações) de gêneros são dependentes de um posicionamento dos tipos simbólicos numa história psicossocial. Essa releitura tem sido feita pela lingüística, pela retórica, pela psicologia, pela sociologia, em alguns casos antropologia.

Na Lingüística, para onde se direciona o nosso olhar, o termo gêneros remete a duas vertentes: uma dos *gêneros de texto* e outra dos *gêneros do discurso*. Respectivamente, uma dá mais ênfase à descrição da dimensão lingüística e a outra partirá sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa (ROJO, 2005, p. 198). Rojo (idem) insere Bakhtin e o grupo de Genebra (Schneuwly e Dolz) como principais representantes da vertente dos *gêneros do discurso* e os autores Biber, Swales, Adam, Bronckart são os citados pela autora para situar os estudos relacionados aos *gêneros de texto*.

Para este trabalho, interessa-nos as noções de *gêneros do discurso*, sobre o que tentaremos discutir brevemente.

Bakhtin (2000, p.79) define que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros”. Há três aspectos importantes nesta definição de gêneros: as esferas de utilização da língua; os enunciados; a relativa estabilidade dos enunciados.

Segundo Bakhtin (2000, p.312), “os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal e, portanto, a certos pontos de contato típicos entre as significações da

palavra e a realidade concreta”. Os gêneros, para Bakhtin, segundo Rodrigues (2005), serão uma tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente *nas atividades humanas*, em uma situação de interação relativamente estável reconhecida pelos falantes. Motta-Roth (2006), citando a teoria sociológica de Giddens, diz que o sistema social se organiza em termos de atividades socialmente reconhecidas e papéis sociais, desempenhados pelos participantes de cada atividade. As atividades e os papéis sociais são constituídos por um terceiro elemento, a linguagem. Os três se articulam em gêneros - práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma dada cultura. Como já citado, a teoria dos gêneros do discurso partirá do social, das esferas humanas, das atividades sociais para o reconhecimento dos gêneros. A interação humana é que dará origem aos diversos enunciados/ gêneros que, pela sua repetição e reconhecimento de determinada esfera, caracterizará aquele grupo, e não o contrário.

*Enunciados*, para Bakhtin (2000), são unidades da comunicação verbal, o que manifestamos verbalmente na interação com outros indivíduos, na relação dialógica. Rodrigues (2005) diz que essa noção remete ao texto analisado na sua integridade concreta e viva. Estes, embora inerentes ao texto empírico, só se manifestam em situação social e na relação com outros textos (numa relação dialógica, em dada esfera). Para além de uma parte verbal expressa, segundo o autor, caracterizam o enunciado: a) a alternância de locutores (o dialogismo): capacidade do enunciado suscitar uma resposta; b) acabamento do enunciado: dado pelos três fatores levantados pelo autor: o tratamento exaustivo do objeto de sentido, o querer-dizer do locutor e as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento - que são extremamente heterogêneas na sua estrutura composicional e variam em seu volume, são tão indispensáveis quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre os interlocutores; c) a expressividade do locutor diante do objeto de seu enunciado: explicada por Bakhtin (2000) como relação valorativa dada pelos interlocutores com o objeto do discurso, determinada pela escolha dos recursos gramaticais, lexicais e composicionais do enunciado, definido, assim, o seu aspecto expressivo. Esta relação não está na língua e tampouco na realidade objetiva que existe fora de nós, mas no contato entre a significação lingüística e a realidade concreta. Essas três características se explicam da seguinte forma: cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepitível da comunicação discursiva. A fronteira do enunciado se delimita pela alternância dos sujeitos discursivos, que se caracteriza pelo fato de que em uma situação social determinada, dentro dos

propósitos discursivos e das condições daquela situação social de interação, o falante conclui o que objetivara dizer e termina o seu enunciado, cedendo a palavra ao interlocutor, para dar lugar a sua resposta. A conclusividade, que representa a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista do interior do enunciado, é determinada pelo acabamento do enunciado segundo as condições da situação de interação; o molde do enunciado, segundo as condições particulares dos enunciadores e a escolha do gênero se define pela situação de interação.

O terceiro aspecto do enunciado/ gênero é sua *relativa estabilidade*. Bazerman (2006, p. 26) explica que:

Bakhtin vê nos gêneros uma estabilização situacional que influencia a referenciação, a expressividade e o direcionamento; a configuração genérica da ação comunicativa, desse modo regulariza nossos objetos de discurso, nossa postura emocional em relação a esses objetos e nossas relações com os interlocutores. Cohen argumenta que os gêneros são historicamente construídos e estão em evolução, como parte das expectativas sociais em processo de mudança, da forma como percebidas por cada indivíduo. Assim, não só os gêneros mudam, mas aquilo que é considerado como um exemplo de um gênero é historicamente determinado; muda também a forma como os leitores aplicam suas expectativas de gêneros; cada gênero transforma a paisagem das expectativas genéricas.

Existirá, na sociedade, uma forma relativamente estabilizada quanto à sua composição, conteúdo e estilo (os três elementos do gênero segundo Bakhtin [2000]), a qual servirá de parâmetro para os indivíduos no momento da produção dos enunciados, mas essas formas são plásticas, dinâmicas, como são as situações de interação. Segundo Marcuschi (2005, p. 19), “os gêneros são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida social e cultural. (...) não são instrumentos estanques e enrijeecedores da ação criativa. (...) Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais”. Não há, em razão disso, um protótipo de gênero.

Em se tratando dos elementos que compõem um gênero para Bakhtin (2000), Rodrigues (2005, p. 167) explica que o conteúdo/ tema refere-se aos objetos do discurso e a sentidos (outros enunciados); o estilo verbal, a seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua; já a construção composicional refere-se aos procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva. Segundo Bronckart (2003), a identificação desses elementos serviria para fins de análise, pois é a característica sócio-discursiva do enunciado que articula o sujeito ao objeto, materializa a atividade.

O trabalho com os gêneros do discurso remete, enfim, à exploração das características das situações de enunciação que se manifestam nas esferas humanas e das relações dialógicas que se instauram nos enunciados produzidos na comunicação discursiva.

#### 4. A seqüência didática de Schneuwly e Dolz como método de ensino de gêneros

As propostas apresentadas nos referenciais nacionais e estaduais de ensino, como já citado, prevêm os gêneros do discurso como objeto de ensino. “A contribuição da noção de gêneros para o ensino da linguagem é chamar atenção para a importância de vivenciar na escola atividades sociais” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 503). A metodologia de Dolz et al (2004<sup>1</sup>) apresenta formas de aproximar o estudante das esferas sociais, das atividades humanas, trazendo para a sala de aula o modo como os indivíduos que atuam nessas esferas desenvolvem a sua ação de linguagem.

Schneuwly (2004, p. 23), em uma visão didático-pedagógica da noção de gênero de Bakhtin, denomina-o um *instrumento*, socialmente elaborado, fruto de experiências das gerações precedentes, que se encontra entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age; um instrumento que “media uma atividade, dá-lhe uma certa forma”, mas que também a representa e a materializa. Gênero, para o autor, é lócus das atividades. Se o indivíduo apreende esse instrumento, ele adquire a capacidade de agir e desenvolver a si e os seus saberes.

Esse instrumento para o autor possui duas faces: a) o artefato material ou simbólico, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado; b) há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação. Por esquemas de utilização, pela explicação do autor, compreendem-se as situações de interação, as atividades e as práticas de linguagem. Para dominar um gênero, é necessário o domínio dos elementos estruturais bem como o domínio desses esquemas de utilização dos gêneros, pois só assim, unidas essas duas faces, o gênero simbolizará a ação, a atividade de linguagem e atingirá o fim a qual é destinado (IDEM, p. 24).

De acordo com Schneuwly (ibidem), para que os indivíduos se apropriem dos instrumentos, é necessária a sua participação em diferentes atividades sociais, pois isso irá possibilitar a construção de conhecimentos sobre os seus elementos estruturais e sobre os esquemas de utilização. Machado e Cristóvão (2006, p. 551) apontam que,

entretanto, se os gêneros mais informais vão sendo apropriados no decorrer das atividades cotidianas, sem necessidade de ensino formal, os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitariam ser aprendidos mais sistematicamente, sendo o seu ensino uma responsabilidade da escola, que teria a função de propiciar o contato, o estudo, o domínio dos diferentes gêneros usados na sociedade.

Nessa passagem, o que as autoras comentam é sobre a importância de abordar situações não cotidianas para o aluno, aquelas das quais ele participará e que podem não estar presentes na sua vida, para que consiga agir adequadamente nessas situações.

No que se refere ao *ensino de gêneros*, Dolz et al (2004<sup>1</sup>) sugerem que três fatores interajam<sup>2</sup>: a) a análise das características das práticas de linguagem - ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem), o lugar onde o indivíduo se manifesta e age comunicativamente - existentes nas diversas esferas; b) a observação das capacidades de linguagem - capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas - dos alunos; c) a adoção de estratégias de ensino pelos professores. O professor deverá desenvolver o trabalho com gêneros a partir de *seqüência didática*, explorando esses três fatores ordenadamente e agrupando os gêneros necessários à prática social de cada estudante.

Quanto ao procedimento *seqüência didática*, os autores explicam que a sua finalidade é de

ajudar os alunos a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (...) para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas e dificilmente domináveis. (DOLZ et al, 2004<sup>1</sup>, p. 97-98)

A estrutura de uma seqüência didática compreende quatro etapas:

- a) *apresentação da situação*: este é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação e da atividade de linguagem” (idem) que será executada – a organização prévia dos conteúdos, ou ainda a motivação;
- b) *a primeira produção*: os alunos elaborarão a primeira representação formulada da atividade para que o professor a utilize como parâmetro para as suas posteriores intervenções;
- c) *os módulos*: o professor explora, em diversos níveis, os problemas relativos ao funcionamento do gênero (representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento do texto e a realização do texto); varia as atividades, para, dessa forma, cada aluno ter acesso às noções e instrumentos por várias vias; com isso, os estudantes “constroem progressivamente os conhecimentos sobre o gênero” (ibidem, p. 106), da linguagem técnica, que deverão ser sistematizados a cada síntese evolutiva do trabalho;

---

<sup>2</sup> Os autores tratam da construção dos gêneros, o que nós consideraremos também como direcionamentos para o estudo e leitura.

- d) *a produção final*: os estudantes realizarão a produção final que porá em prática todas as noções e instrumentos elaborados nos módulos, o que permitirá ao professor realizar a avaliação somativa.

A seqüência didática organiza o estudo, a leitura, a análise e a produção do gênero na escola. Dolz et al (2004<sup>2</sup>, p. 266) dizem que “é importante que os alunos atribuam sentido ao que fazem e que as atividades se inscrevam, na medida do possível, num projeto de classe”. O método da seqüência didática, segundo os autores, torna possível a articulação entre as situações de produção, o contexto e as atividades escolares.

Quanto ao modo como os papéis do professor e do aluno são exercidos no desenvolvimento desse método, os autores ressaltam: “o papel do professor é primordial, em todos os momentos. Ainda mais que é ele que pode, pelo menos em parte, definir o sentido que toma a seqüência numa turma dada” (idem, p. 273). O difícil, na opinião de Dolz et al (ibidem), é o papel que o professor assume quanto a criar situações de comunicação interessantes para o aluno e quanto a desenvolver tão eficazmente quanto possível as capacidades de linguagem dos alunos para com um gênero novo.

Alguns professores questionam a possibilidade de abranger toda a diversidade de gêneros na escola, o que é compreensível. Nesse caso, os autores propõem que eles partam das capacidades de linguagem trazida pelos alunos para a escola e que o professor explore as dificuldades encontradas pelos alunos na realização das tarefas, ampliando os seus conhecimentos acerca das práticas de linguagem.

Essa escolha também será efetuada em função dos objetivos do programa de cada série e do grau de dificuldade da seqüência para os alunos. Essa escolha não deve menosprezar o caráter mais ou menos motivante que um gênero pode ter para os alunos de uma turma em particular.(DOLZ ET AL (2004<sup>1</sup>, p. 127)

A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (idem) é trazida como um apoio ao professor na dificuldade de como ensinar os gêneros na escola. Quando foram apresentadas as diretrizes nacionais e estaduais de ensino de língua à escola em 1998, houve muitas dúvidas em como transformar as propostas em realidade. Com esse método, é possível aplicá-las, inovando o ensino de Língua Portuguesa, tornando mais concreta a sua aprendizagem.

## **5. A transposição/ elaboração didática em uma abordagem de gêneros de uma professora de língua portuguesa**

Segundo Bronckart; Plazaolla Giger (1998), citados por Machado e Cristóvão (2006, p. 552),

o termo transposição didática não deve ser compreendido como uma simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto de transformações que um conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos.

Pelo fato de tal teoria sofrer transformações, a Professora Rosangela H. Rodrigues (do Programa em Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC) prefere usar o termo elaboração didática, o que passaremos a adotar a partir de agora.

Antes de expormos os resultados da análise dos planejamentos didáticos de uma professora de Ensino Fundamental do município de São Bento do Sul, nosso objetivo neste trabalho, é importante que situemos o nosso leitor acerca do roteiro de um projeto que desenvolvemos tendo-a como participante. O trabalho que juntas desenvolvemos influenciou diretamente na sua elaboração didática.

O projeto citado foi desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Departamento de Letras, e a Secretaria Municipal de Educação, em São Bento do Sul, de 2005 a 2007. O Departamento, tendo conhecimento do ensino desenvolvido por professores de Língua Portuguesa, por meio de informações descritas por estudantes do curso em Trabalhos de Conclusão de Curso, obtidas nos Estágios Supervisionados, apresentou um projeto de extensão a esse órgão municipal em 2005, que tinha os seguintes objetivos: a) formar um grupo de estudos com professores de Língua Portuguesa para discutir as teorias e propostas norteadoras dos referenciais nacionais e estaduais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; b) estudar referências citadas nestes documentos, principalmente a teoria de Bakhtin (2000) para a compreensão das noções de gêneros; c) apresentar metodologia possível de ser adotada pela escola para o trabalho com gêneros (DOLZ ET AL, 2004<sup>1</sup>). O grupo iniciou com 34 professores e finalizou com 9. Muitos desistentes justificaram não conseguir acompanhar as leituras das obras indicadas para estudo. Os resultados dessa primeira etapa não fazem parte do escopo deste trabalho, mas já se encontram publicados (KRÜGER e TAMANINE, 2006). A professora cujos planejamentos serão analisados fez parte desse grupo de estudos.

Em 2006, o projeto teve continuidade por iniciativa das partes e foi estendido a mais professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal, num formato de oficina. Após o estudo da teoria e do método, elaboraram-se projetos didáticos em uma abordagem dos gêneros/ seqüências didáticas

que poderiam ser aplicados em sala de aula. Nesse grupo, inseriu-se novamente a professora participante do projeto. Cabe-nos citar que os resultados do projeto de 2006 foram apresentados em comunicação individual no Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – SIGET – em Tubarão. O resumo se encontra publicado nos anais do evento (KRÜGER, 2007).

Em 2007, resolvemos participar mais diretamente do ensino de gêneros nas escolas municipais de São Bento do Sul. Para isso, contatamos com a Secretaria novamente e propusemos uma terceira etapa do projeto. Os objetivos, nesse caso, eram: a) selecionar um professor de língua que tivesse participado do projeto nos dois últimos anos; b) contatar com ele para ver do interesse em participar do projeto pelo terceiro ano consecutivo; c) identificar as dúvidas ainda presentes sobre a teoria de gêneros e o método de seqüência didática; d) analisar em conjunto com o professor o projeto apresentado em 2006; e) propor a instrumentalização teórica e metodológica; f) coletar os projetos didáticos produzidos pelo professor; g) analisar a elaboração didática do professor em uma abordagem dos gêneros. Para essa análise, utilizamos as propostas dos referenciais de ensino de língua descritas na seção 2, as noções de gêneros apresentadas na seção 3, os apontamentos sobre o ensino de gêneros e o método seqüência didática, citados na seção 4.

Os resultados que serão apresentados referem-se à elaboração didática da professora participante dessa última etapa. O que pretendemos mostrar é a compreensão das noções de gênero e do método de seqüência didática, a partir da sua participação nos estudos do grupo e pela participação direta na última fase do projeto. Analisaremos dois planejamentos didáticos dessa professora: o exemplo 1 foi elaborado em 2005 e o exemplo 2 em 2007.

#### **(1) Projeto Contos – 8ª. série – Ensino Fundamental**

*Objetivo geral:* conhecer e produzir o gênero conto.

*Interação social:* apresentar em forma de contação de história para as séries iniciais, que antes escolhem a história pela descrição do personagem.

*Passos do projeto:* a) pesquisar o que é conto (características do gênero, elementos da narrativa); b) estudar cada elemento da narrativa para saber identificá-los num conto, bem como saber usá-los corretamente na hora de sua produção textual; c) pesquisar alguns contos e contistas conhecidos, valorizando principalmente os brasileiros; d) ler vários contos e analisar suas características e seus elementos; e) criar um personagem fictício; f) delimitar: onde acontecerá a história, quando acontecerá, quem participará da trama, que tipo de narrador contará a história, quais serão os fatos principais; g) produzir o conto; h) apresentar em forma de contação de histórias.

Como citado na seção 2, as diretrizes curriculares tanto nacionais quanto estaduais propõem: a) que o foco do ensino sejam o estudo, leitura e produção de gêneros que permitam ao indivíduo interagir socialmente, dirigindo-se o olhar do contexto escolar para realidade social e, principalmente a do estudante; b) que a escola privilegie as formas de pensamento mais

elaboradas, de fruição estética, apontando a necessidade de exercitar a norma culta presente nos textos escritos; c) que o aluno não deverá ser estimulado a reproduzir modelos, pois eles deverão entender da dinâmica dos gêneros.

Analisando o exemplo 1, observamos que a professora procura cumprir tais propostas, pois o conto é o gênero escolhido a ser explorado em sala de aula, um gênero literário que possibilita o exercício da norma culta da linguagem bem como da criatividade e da fruição estética. A pesquisa sobre os contos e contistas conhecidos tornou conhecidas as atividades de linguagem e o estilo de cada autor. Como o professor fez com que os alunos lessem vários contos, não se apresentou um texto-modelo a ser seguido. Apesar de a professora explorar os elementos da narração, os estudantes puderam criar com liberdade o seu texto.

Essa primeira elaboração didática da professora atingiu os objetivos norteadores dos referenciais curriculares, no que se refere ao trabalho com um gênero de uma determinada esfera, embora o seu planejamento apresente uma incompreensão sobre todos os elementos a serem explorados nessa abordagem. No ensino da língua, o seu planejamento aponta a tendência a valorizar os elementos estruturais textuais bem como os estilísticos do gênero quando a professora apresenta os passos do projeto trabalhados em sala de aula, em detrimento dos aspectos interacionais com foco na relação entre os participantes da comunicação discursiva. Apesar de os estudantes serem colocados em uma situação real de interação, como a contação de histórias, a professora não discute com eles as finalidades discursivas da produção de um conto escrito e da produção de uma história a ser contada oralmente, que são atividades de linguagem distintas. Os estudantes leram contos escritos, mas a finalidade dos textos produzidos por eles seria outro que não foi apresentado a eles pela professora. Por isso, pode-se concluir que há aspectos dessa abordagem incompreendidos pela docente.

Uma segunda análise desse primeiro exemplo refere-se à elaboração didática utilizando-se do método *seqüência didática*. Como já exposto na seção 4, os passos dessa metodologia são: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final. O exemplo 1 nos mostra que dois dos passos apresentados estão no planejamento: a) apresentação da situação – a professora promove a pesquisa sobre o gênero, sobre os contos e contistas brasileiros, a leitura de contos, embora, como já dito anteriormente, não haja uma apresentação apropriada da situação de interação, pois a professora privilegia os aspectos textuais e estilísticos do gênero; b) produção inicial: após uma apresentação do gênero, a professora solicita a produção que terá um fim, a

contação de histórias. Não há, portanto, um estudo em módulos com base na produção dos estudantes para verificar se os textos produzidos atingem o gênero. A professora acredita que, ao delimitar os elementos da narrativa, os estudantes consigam se aproximar do conto, o que pode ser verdade pelo fato de turma de 8ª. série já poder ter produzido contos em outras fases do Ensino Fundamental.

O que Dolz et al (2004<sup>1</sup>) apontam sobre a importância dessa etapa é a possibilidade de o professor explorar os problemas relativos ao funcionamento do gênero e de cada aluno ter acesso às noções e instrumentos por várias vias; com isso, os estudantes constroem progressivamente os conhecimentos sobre o gênero e, conseqüentemente, sobre a própria língua. Se o professor deixa de explorar a língua, os aspectos estruturais do texto articulados ao gênero, os aspectos contextuais e sociais do funcionamento da linguagem, o conhecimento se torna abstrato para o estudante. Não havendo essa retomada do texto produzido pelo aluno, não se dará a oportunidade de o estudante reaver todas as noções e instrumentos colocados em prática, se foram aprendidos efetivamente. Em relação a adoção do método de Dolz et al (idem), houve a tentativa, por parte da professora, de operacionalizá-lo.

Apresentaremos a seguir o segundo exemplo de planejamento elaborado pela mesma professora. Como já citado, antes de ela elaborá-lo, houve a retomada do planejamento anterior (exemplo 1) e discutidos os aspectos da noção e do método de gêneros não contemplados. Vejamos:

## **(2) Projeto Gêneros - Turma: 6ª. série do Ensino Fundamental**

*Gênero produzido:* paródia de conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*.

Desenvolvimento do projeto:

1. os alunos assistiram ao filme *Deu a louca na Chapeuzinho*; leram os livros: *Senhorita Vermelha* (Pedro Bandeira), *A primeira versão de Chapeuzinho Vermelho* (Charles Perrault), *O lobo mau* (Leif Fearn), *O caçador* (Flavio de Souza);
2. *1ª. produção:* em dupla e/ou trios, produziram a primeira versão do texto (optou-se por trabalhar em trios para proporcionar interação);
3. *análise das produções:* objetivo – fazer um levantamento dos principais problemas ortográficos e gramaticais encontrados nos textos. Ocorrências: troca de pronome pessoal por oblíquo, onde/ aonde, ortografia, mais/ mas, uso de porquês, crase, coesão, pontuação, travessão, concordância nominal, grafia da palavra de repente (uso dos alunos: *derrepente*);
4. *escolha dos conteúdos gramaticais e trabalho com a gramática:* troca de pronome pessoal por oblíquo, onde/ aonde, ortografia, coesão, pontuação, travessão;
5. *leitura de contos de fadas:* através da leitura de vários contos de fadas, análise da composição desse gênero (o que é? Quais as suas características?). Como características marcantes do gênero, os alunos elegeram: “Era uma vez...” no início dos textos e “e foram felizes para sempre” no final. Eles avaliaram a sua produção e alteraram o texto;
6. *conhecimento de Perrault, Andersen e Irmãos Grimm* como os primeiros escritores de contos de fada e de suas obras;
7. *elementos da narrativa:* foram explicados e deu-se foco especial a dois deles: personagens e enredo;
8. *2ª. produção:* depois de solucionados os problemas detectados na 1ª. versão, os estudantes produziram o segundo texto;

9. exercícios: revisão de conteúdos gramaticais e aplicação de exercícios de fixação;
10. *última revisão*: como a ortografia e a estruturação textual se mostraram problemas ainda relevantes nos textos dos alunos, a professora revisou os tópicos trabalhados e explorou alguns outros pontos gramaticais levantados pelos estudantes: concordância, *mas/ mais* e a expressão *de repente*;
11. *3ª. produção*: os estudantes revisaram a sua 2ª. produção e produziram a 3ª.;
12. *confecção de livro*: com os textos dos estudantes, criação do livro *Paródias de Contos de Fadas*.

O exemplo 2, tal como o 1, mostra que a professora atinge os objetivos das diretrizes curriculares inseridas nos PCNs (1998) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), pois ela aborda um gênero literário, de linguagem culta e complexa em sala de aula, tendo como foco a criatividade e o estilo literário do conto de fadas. Com as observações sobre a alteração da expressão “Era uma vez...” e de “e viveram felizes para sempre”, percebe-se o olhar sobre as marcas estilísticas do gênero. O trabalho com os conteúdos gramaticais revela a preocupação em explorar a linguagem do gênero, que é a norma culta e, por isso, desenvolve o trabalho com a concordância, os pronomes pessoais, a ortografia, entre outros.

O fato de privilegiar um gênero como a paródia, bem como dos contos de fada, mostra um olhar da professora para com o contexto escolar, pois os gêneros permitem o desenvolvimento da criatividade, reflexão, conhecimento das obras literárias clássicas; bem como para com o contexto real, pois há inúmeras ocorrências de gêneros circulando na sociedade, entre os quais: filmes, músicas, livros, que fazem parte da vida do aluno. Um exemplo explorado pela professora foi o filme *Deu a louca na Chapeuzinho*, que se mostrou como um excelente instrumento de abordagem do gênero paródia pela professora. Tal gênero favorece a compreensão da dinâmica do gênero *contos de fadas*, pois foi necessário alterá-lo em função do momento histórico, do contexto social e das situações vividas pelo indivíduo, transformando em novos contos de fadas pelo processo de parodiar.

Apesar de a professora não explorar diretamente a característica do gênero de se manifestar na interação entre os indivíduos, diferentemente do exemplo 1, há possibilidades de os produtores identificarem em seus colegas os procedimentos composicionais necessários a serem adotados para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva, pois o elemento regulador “interlocutor” estava presente. A figura do leitor prevê uma relação entre os participantes da comunicação discursiva, que será estendida para a figura do leitor do livro produzido pela turma. Com isso, pelo exemplo 2, a professora demonstrou compreender os elementos do gênero e, principalmente, o critério fundamental dos gêneros do discurso: a manifestação em uma situação

de interação. O que nos surpreendeu foi a completa adoção e, por conseqüência, da compreensão da metodologia de seqüência didática de Dolz et al (ibidem).

A etapa de apresentação da situação foi desenvolvida com base no contexto do aluno, pois segundo a professora<sup>3</sup>, os estudantes trouxeram o relato sobre o filme que tinham assistido e que se tratava de uma história parecida com a de Chapeuzinho Vermelho. A professora, com base nisso, explorou esta situação e outros em que textos literários são parodiados pela necessidade de torná-los atuais a uma determinada época.

A primeira produção no planejamento 2 já adquiriu o caráter provisório e foi sendo utilizada como parâmetro para o trabalho com os módulos. Além disso, a primeira produção serve para o professor ter idéia de como se apresentam as capacidades de linguagem dos alunos e que conhecimentos explorar para a completa compreensão dos gêneros. Nesse caso, ela cumpriu efetivamente a função determinada por Dolz et al (ibidem) na sala de aula.

Quanto à terceira etapa, a professora também demonstrou entender que os módulos são momentos de exploração de estruturas temáticas, lingüísticas, textuais, estilísticas e composicionais e que podem se desenvolvem a partir das necessidades dos produtores de textos. A professora avaliou os textos resultado da primeira produção e tirou de lá estas dificuldades, bem como dos momentos de revisão serviram para a identificação dos conteúdos a serem explorados.

Foi na quarta etapa, a da produção final, que a professora demonstrou ter segurança das propostas de Dolz et al (ibidem) para o trabalho com esses procedimentos, pois ela ampliou a atividade de revisão e reescrita dos textos até que a produção servisse às finalidades da situação de interação e apresentasse as características do gênero trabalhado. Os autores dizem que “o papel do professor é primordial, em todos os momentos. Ainda mais que é ele que pode, pelo menos em parte, definir o sentido que toma a seqüência numa turma dada” (DOLZ ET AL, 2004<sup>2</sup>, p. 273). Na adoção do método, Dolz et al (2004<sup>1</sup>) dizem que a proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. Para isso, os autores sugerem que

A adaptação das seqüências às necessidades dos alunos exige, da parte do professor: (...) prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções didáticas diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas. (...) Na atividade de escrita, o processo de produção e o produto final são,

---

<sup>3</sup> Esse dado foi obtido por meio de conversa entre a professora da UNIVILLE e a professora participante do projeto na escola.

normalmente, separados. Dito de outra forma, o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá ao seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. (IDEM, p. 111-112)

No exemplo 1, a professora não desenvolveu a quarta fase da seqüência, desconsiderando tanto a função da primeira como da última produção. Já no exemplo 2, ela compreendeu a necessidade de adequação do gênero produzido à situação de interação, o que exige uma adaptação dos elementos do gênero pelo produtor mediado pelo professor, caso isso não esteja contemplado no texto produzido pelo aluno. O acabamento e a totalidade discursiva foram dadas pelos interlocutores, que não é, nesta proposta, somente o professor, mas o leitor real que o estudante encontrou na pessoa dos colegas de sala. A situação de interação foi o critério utilizado pela professora para considerar a produção final do aluno.

Comparando os dois planejamentos, tomados para exemplificação por serem considerados os característicos da elaboração didática da professora nos dois momentos, é relevante a mudança de concepção dos gêneros e do modo de aborda-los no ensino de língua. A professora passa a valorizar no segundo momento aspectos que eram incompreendidos por ela no primeiro, como o contexto de produção do discurso e as finalidades da produção discursiva tendo como foco o interlocutor. No segundo momento, a incorporação da noção de gênero do discurso é evidente, pois o critério contexto é levado em conta desde o princípio. A professora demonstra compreender que trabalhar com os gêneros não é somente explorar os elementos estruturais textuais e lingüísticos dos textos que circulam socialmente, mas fazê-lo observando-os relacionados aos aspectos interacionais.

O método da seqüência didática passa a ser valorizado pela professora. A elaboração didática é planejada cuidadosamente, embora com o retorno da turma, ela vai sendo adaptada, sem um engessamento dos passos a serem seguidos. A professora domina cada processo, pois trabalha a situação inicial e a produção inicial respectivamente como motivadores da produção dos estudantes e como elemento de diagnóstico. A professora parte das práticas e das capacidades de linguagem dos estudantes para mediar um processo de aprendizagem do gênero e passa de condutora a interlocutora. Há corresponsabilidade sobre a comunicação discursiva, sobre o reconhecimento das características do gênero e da situação social onde ele se manifesta.

Em síntese, para uma elaboração didática em uma abordagem dos gêneros, o professor necessita de um conhecimento aprofundado da teoria que embasa tal proposta e da compreensão de

metodologia adequada para desenvolvê-lo. A teoria dos gêneros do discurso e o método seqüência didática podem ser considerados elementos importantes para a implantação de uma nova direção para o ensino de Língua Portuguesa na escola.

### **Algumas reflexões**

Se avaliarmos o percurso que a noção de gêneros vem percorrendo até chegar à sala de aula, poderemos refletir sobre a complicada tarefa do professor referente ao ensino de língua na escola. As primeiras menções às noções de gêneros foram vistas por ele nos referenciais nacionais e estaduais de ensino em 1998. A ele foi solicitada a leitura e a aplicação das propostas desses documentos. O que se solicitava a ele naquela época era mudar sua postura em sala de aula, deixar de lado o ensino tradicional de língua e de texto e considerar os textos que circulam na sociedade como objetos de ensino. O único acesso do professor à teoria dos gêneros era por esses documentos, pois as referências utilizadas para construí-lo não estavam disponíveis nas bibliotecas escolares. O que o professor tinha que entender eram os fragmentos teóricos que tinham sido interpretados e sintetizados em tais documentos.

Ao passo que essas propostas surgiram, foram sendo revistos os materiais didáticos (livros), com o intuito de adaptá-los a essas propostas. Assim como no trabalho de ensino de língua na escola, havia uma tentativa dos autores do livro didático em elaborar o material tendo como foco as novas propostas, cuja tarefa nem sempre se apresentava como bem sucedida.

Pelo menos no nosso caso, um evento científico pode ser considerado o marco para uma maior atenção sobre o tema: o Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, que ocorreu em Florianópolis em 2004. Neste evento, Roxane Rojo, professora da PUC de São Paulo na época, chamou a atenção sobre a importância de um estudo aprofundado dos pressupostos teóricos dos referenciais, na íntegra, para a compreensão sobre as possibilidades de aplicação das propostas na escola. A partir dessa data, fomos à procura de referências e de cursos que nos possibilitassem tal compreensão.

E ao professor de Ensino Básico, será que é dada a oportunidade de conhecer a teoria para depois tentar aplicá-la na escola? O projeto que foi apresentado atingiu alguns deles. E os demais? Será que ele reconhece essa necessidade? Será que ele compreende tal importância?

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.
- DOLZ, Joaquim et al. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. (org) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004<sup>1</sup>.
- DOLZ, Joaquim et al. Relato de elaboração de uma seqüência: o debate público. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. (org) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004<sup>2</sup>.
- KRÜGER, Simone. L.; TAMANINE, A. M. B. . A discussão das teorias dos gêneros textuais e sua aplicabilidade no ensino: relato de um estudo. In: Anais do Congresso Sul-brasileiro de Educação. Joinville, 2006.
- KRÜGER, S. L. A compreensão das noções de gêneros para a reflexão sobre o ensino. In: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais do 4.o Simpósio Internacional de Gêneros Textuais. Tubarão : Unisul, 2007. v. 4.
- MACHADO, Anna R. e CRISTÓVÃO, Vera. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros. In: *Linguagem em (Dis)curso*. vol 1. Tubarão, Ed. Unisul, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (org) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base nas atividades sociais e gêneros textuais. In: *Linguagem em (Dis)curso*. vol 1. Tubarão, Ed. Unisul, 2006.
- Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio: disciplinas curriculares*. Secretaria do Estado de Educação e Desporto. Florianópolis, COGEN: 1998.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF: 1998.
- RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. et al. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. et al. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. (org) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## ESCRITA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Marildes MARINHO  
Doutora em Linguística  
FaE/UFMG  
[marildesmarinho@gmail.com](mailto:marildesmarinho@gmail.com)

**Resumo:** São inúmeros os trabalhos sobre o ensino-aprendizagem da escrita no ensino fundamental e médio. No entanto, a escrita acadêmica ainda não tem recebido a merecida atenção, no Brasil. Serão analisados aqui alguns elementos próprios às condições de produção de escrita de alunos de um curso de graduação. A concepção bakhtiniana, para a qual o domínio de um gênero é um comportamento social, articulada com uma abordagem etnográfica, delinea o referencial teórico-metodológico principal. Abordar o texto etnograficamente significa tratá-lo como um traço ou elemento de uma situação social, que inclui igualmente os valores, regras, significados e atitudes, assim como modelos de comportamento dos participantes da interação. Conclui-se que o envolvimento da universidade com o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica demanda pesquisas sobre habilidades e competências lingüísticas, mas também sobre fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado a uma relação “úmida”, “deficiente” “inadequada” e tensa dos nossos alunos com as práticas acadêmicas letradas.

### PALAVRAS CHAVE

Letramento acadêmico; escrita; etnografia

### ABSTRACT

There are several researches about the process of teaching and learning writing in the basic education. However, the academic writing hasn't received the deserved attention yet, in Brazil. In this article, it will be analyzed some elements that are intrinsic to the written production conditions of students on a degree course offered in UFMG. The conception from Bakhtin, in which the control of a genre is a social behavior, associated with an ethnographic approach, constitute the main theoretical reference of this study. To approach the text ethnographically means treat it as a line or as an element from one social situation, which includes the values, the rules, the meanings, the attitudes, as well as the behavior's models of the participants that take part in the interaction. The conclusion is that the commitment of the university with teaching and learning academic writing requires researches about the

linguistic skills and competences, but also about the foundations and strategies that allow us to rebuild the principles and beliefs that have contributed to the construction of students' relation with academic literacy practices often considered 'shy', 'deficient', 'inadequate' and tense.

Keywords: Academic literacies; writing; teaching and learning

## 1. APRESENTAÇÃO

*Lembro-me de um professor, do primeiro período, que sempre dizia que nós não precisávamos necessariamente concordar em tudo com autor que lemos e que o nosso papel era questionar aquilo que estava escrito. Desde então acredito que tenho um sério problema, pois não consegui discordar, até hoje, de nenhum autor que li. (Depoimento aluna Pedagogia, 2008, grifos meus)*

O interesse principal deste trabalho é discutir as relações de alunos com a escrita em cursos de graduação ou as práticas acadêmicas de letramento. As constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos nos alertam para a necessidade de transformar essas queixas em propostas de ensino e de pesquisa. Buscando, então, articular ensino e pesquisa, interessa-me, mais especificamente, analisar práticas acadêmicas em contextos de formação de professores, e, aqui, mais especificamente na formação inicial do curso de Pedagogia.

As considerações aqui apresentadas se apóiam em projetos de ensino e de pesquisa envolvendo a leitura e a escrita, em cursos de formação inicial (graduação) e continuada de professores, de pós-graduação, mais especificamente, numa disciplina – Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos em Educação - criada em 2004, nos currículos de graduação e de pós-graduação da FAE/UFMG. O propósito central do projeto envolve o trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos. Um deles é a produção de textos memorialísticos como estratégia de formação e de pesquisa. (Marinho, 2004; Evangelista; 2005, Marinho, Machado, Coelho, Gomes, 2009)<sup>1</sup>

Uma pergunta destinada às instituições acadêmicas de formação de professores pode ser o início de uma resposta a essas queixas: como instituir práticas de escrita, nesses cursos, as quais poderiam funcionar como estratégia de formação e de reflexão para se compreender as condições de formação do professor para ser um usuário da escrita? Se muitos trabalhos já se interrogaram sobre as estratégias e disposições leitoras do professor, parece também razoável

---

<sup>1</sup> Nesse momento encontra-se em desenvolvimento um projeto de pesquisa sobre a relação dos alunos aprovados no vestibular 2009, para as licenciaturas em Educação Indígena e Educação do Campo, na FAE/UFMG.

que nos interessemos por uma outra interface da relação com a escrita, o lugar de autor ou produtor de textos escritos: o que, para que e como se escreve nos cursos de formação? Quais são as disposições dos professores formadores e dos alunos-professores nas relações mediadas pela escrita, nesses contextos? Como instituir gêneros e estratégias que possibilitem constituir lugares de autoria para os alunos (futuros professores)? O que podem nos revelar os textos produzidos, nessas circunstâncias de enunciação? Essas perguntas têm subjacentes pressupostos sustentados por uma concepção enunciativa da linguagem que, numa combinação com uma perspectiva etnográfica de investigação, desejam compreender os gêneros como um comportamento social.

Esta apresentação está organizada em três momentos. Em primeiro lugar, contextualizo a temática, identificando alguns pressupostos que têm orientado um certo modo de pensar e de observar a relação dos estudantes universitários com a escrita acadêmica. Em seguida, indico alguns argumentos para sustentar a necessidade de se pesquisar a relação dos professores com a escrita no desempenho da sua profissão docente. Em seguida indico a abordagem etnográfica da pesquisa para finalizar com a descrição de um evento de letramento acadêmico, na sala de aula, a produção de uma resenha jornalística.

## **2. O DOMÍNIO DE UM GÊNERO DISCURSIVO É UM COMPORTAMENTO SOCIAL EXPERIENCIADO NAS ESFERAS DE ATIVIDADES QUE O PRODUZEM**

São inúmeros os trabalhos que discutem o ensino-aprendizado da leitura e da escrita no ensino fundamental e médio, no Brasil. Ao contrário, a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção, na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa. Enquanto, em universidades estrangeiras, são muitas as publicações voltadas para o ensino e a pesquisa sobre a leitura e a escrita nos cursos de graduação e de pós, aqui essa produção ainda é tímida. Kavakama (2001) lembra que as universidades brasileiras tiveram grande influência do modelo americano de universidade, mas não herdaram desse modelo a prática de pesquisa e ensino da escrita que lhes garante a produção e a circulação do conhecimento.

Uma das prováveis justificativas para essa lacuna pode ser a crença (subjacente aos discursos de senso comum e aos currículos) no princípio de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio. Aos professores universitários costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica. Numa discussão de reforma curricular do curso de Pedagogia, por exemplo, quando foi criada uma disciplina sobre leitura e produção de gêneros acadêmicos, alguns professores se posicionaram, inicialmente, contrários, exatamente por considerar que o aluno aprovado no vestibular teria sido avaliado nas suas habilidades de leitura e de escrita, conseqüentemente, estariam aptos a ler e a escrever com propriedade e familiaridade os textos acadêmicos<sup>2</sup>.

Sabemos, no entanto, que os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental médio. A leitura e a escrita de artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros, acontece, de preferência, na universidade, porque é esta instituição que produz, por necessidades próprias, esses gêneros. Neste trabalho, ao se optar por uma concepção de linguagem e, principalmente, de gênero, tal como formuladas por Bakhtin, torna-se mais coerente esperar e aceitar que o os alunos universitários se familiarizam e aprendem a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitárias. Conseqüentemente, parece necessário garantir esse conteúdo nos currículos e nas pesquisas.

Bakhtin, um nome de referência nos estudos da linguagem, numa perspectiva sócio-cultural, enunciativa, nos dá um forte conhecido argumento para se deslocar um certa maneira com que se lida com as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos, na universidade: o domínio de um gênero é um comportamento social. Isso significa que é possível se ter um bom domínio da língua, mas ser *inexperiente* na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos, etc. A experiência é algo constitutivo da prática, nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se assim condição indispensável para uma interação verbal bem sucedida. Assegura o autor que “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera.” (Bakhtin, 1997:303). Ele exemplifica ainda com uma situação que pode ser, de

---

2 É importante ressaltar que, por não ser objeto deste trabalho, não tratamos dos gêneros orais acadêmicos (a aula, a conferência, o seminário, a entrevista, a defesa de monografias, dissertações, teses, por exemplo), mas esses também são aprendidos na universidade e também oferecem grandes desafios aos alunos.

maneira invertida, a mesma em que se encontra a maioria de nossos alunos na universidade: “ Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social”. (op. Cit. p. 303)

Relembra também Bakhtin que isso não se trata de “uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata)” mas, sim, de uma inexperiência no domínio desses gêneros da conversa social. Embora o autor garanta que, nesses gêneros da conversa social, a composição seja muito simples, a dificuldade do indivíduo encontra-se numa “falta de conhecimento do todo do enunciado que o faz inapto para moldar com facilidade e prontidão a sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; por inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto. (op.cit. p. 303-4, grifos meus). E onde estariam, pois, as *comunidades de práticas*<sup>3</sup> do gênero acadêmico, para esses estudantes, senão nas universidades<sup>4</sup>?

É, todavia, compreensível que também os alunos, de maneira involuntária ou inconsciente, compartilhem dessa crença, porque as experiências adquiridas forjaram essas concepções. São várias as situações reveladoras dessa adesão, por exemplo, ao reagirem negativamente quando seus professores, na universidade, avaliam os seus textos e indicam inadequações e o desconhecimento de estratégias discursivas próprias ao texto acadêmico. Isso ocorre principalmente com alunos que foram considerados bem sucedidos na sua relação com a escrita, durante a sua trajetória escolar prévia.

Sintomático é o caso de uma aluna que declarou ter chorado intensamente por decepção, quando recebeu de um professor a sua resenha com correções, sugestões e com uma nota equivalente a setenta por cento dos pontos destinados a essa tarefa. Inicialmente supus que o incômodo dessa aluna se explicasse, como costuma ocorrer, em função da nota, considerada baixa por ela. Mas esse professor dava aos alunos a oportunidade de refazer o texto e, conseqüentemente, ele refazia também a nota. Sugeri, então, a ela que trouxesse a resenha com as intromissões do professor, para tentar compreender o que teria ocorrido. Ao final, ela

---

3 Lave and Wenger (1991), Wenger (1998) desenvolveram o conceito de *comunidades de práticas* como uma idéia central na discussão sobre os processos de aprendizagem, onde a experiência é um fator primordial no aprendizado contextualizado. Esse referencial promete incursões promissoras ainda a serem feitas. Ver também Barton and Tusting, 2005.

4 Lave and Wenger (1991), Wenger (1998) desenvolveram o conceito de *comunidades de práticas* como uma idéia central na discussão sobre os processos de aprendizagem, onde a experiência é um fator primordial no aprendizado contextualizado. Esse referencial promete incursões promissoras ainda a serem feitas. Ver também Barton and Tusting, 2005.

se convenceu de que, de fato, as sugestões do professor eram muito boas e que a escrita acadêmica é bem diferente daquelas que ela costumava realizar, com sucesso, na escola, quando era adolescente. Essa situação foi muito rica e esclarecedora para ela e colegas que participaram da discussão, pois foi possível avaliar e explicitar vários aspectos relativos ao funcionamento de um gênero discursivo, em particular da resenha acadêmica. Um desses aspectos é o lugar do autor, nessa enunciação. O resenhista ocupa um lugar de autoridade, de alguém que conhece bem o assunto da obra em questão, pois, em geral, quem escreve resenhas críticas são especialistas no assunto, algumas vezes mais experientes do que o próprio autor da obra resenhada. E esse não é o lugar ocupado por um aluno. Nesse caso tratava-se de uma obra de história da educação, com uma temática nova para a aluna, que estava, na época do episódio, no início do curso. Se somarmos a isso o fato de que na outra ponta da interação, encontra-se um leitor especialista (o professor), podemos supor que esta é, por condição, uma relação por si mesma tensa para o aluno. O aluno é aprendiz de uma escrita, mas não tem um lugar legítimo, de autoridade, na maioria dos gêneros que produz.

A validação e a legitimação da leitura crítica de uma obra se sustentam, sobretudo, pelo nome do autor, que traz consigo uma titulação e uma instituição. Isso não quer dizer, obviamente, que essa atividade, muitas vezes fictícia e artificial – pelas próprias condições de produção de alguns textos, em algumas situações escolares - não tenha relevância, na sala de aula. Mais pertinência e relevância terão, se essa artificialidade for diminuída, de maneira que os textos produzidos pelos alunos ganhem uma função social própria, transformando-se em uma estratégia de troca, de partilha e de debate dos próprios textos que escrevem e daqueles que lêem.

Outro aspecto decorrente desse lugar do autor, também relacionado ao lugar de autoria foi o atendimento a uma estrutura prototípica. Além de apresentar a obra, de resumir, selecionando aspectos mais relevantes, espera-se que o resenhista avalie, se posicione em relação ao conteúdo do livro. E esse posicionamento precisa ser muito bem argumentado, justificado. Isso quer dizer que a elaboração de uma resenha envolve também um lugar de leitor, que, nesse caso, realiza uma leitura também nova, nos textos, gêneros e nas estratégias. Por isso ler e escrever são atividades complementares, em que apenas se alterna o lugar de proeminência de uma delas, em um determinado momento da atividade de linguagem.

O depoimento de uma aluna desse curso de Pedagogia exemplifica com perspicácia e intuição essa complexidade e tensão envolvidas nesse novo universo letrado a que terão acesso esses estudantes:

A entrada na universidade foi, portanto, muito difícil, principalmente em relação à leitura de textos específicos de sociologia, política e psicologia, em que li autores como Marshall Berman, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu e Carlos Lerena, sendo este último em espanhol. Possuo grande dificuldade de interpretação de textos acadêmicos, acredito que principalmente pela utilização nesses textos de termos técnicos e vocabulário muito rebuscado. Lembro-me de um professor, do primeiro período, que sempre dizia que nós não precisávamos necessariamente concordar em tudo com autor que lemos e que o nosso papel era questionar aquilo que estava escrito. Desde então acredito que tenho um sério problema, pois não consegui discordar, até hoje, de nenhum autor que li. (Depoimento aluna Pedagogia, 2008, grifos meus)

Em primeiro lugar, destaca-se a lista de autores e textos que lhes são apresentados aos quais poderíamos juntar tantos outros. Que aluno de ensino médio, por mais treinado que seja no uso da língua, teria facilidade em ler Marshall Berman, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu e Carlos Lerena? Em segundo, a leitura desses textos não depende de um conhecimento de “termos técnicos” e de “vocabulário rebuscado”, como supõe a aluna. Depende de muito mais. O leitor-modelo desses textos são especialistas, pertencentes a uma comunidade de leitores, pessoas que transitam nesse campo de conhecimento, que contam com conhecimentos prévios e estratégias de estabelecer relações interdiscursivas, intertextuais e de situar o texto em relação à obra do autor, ao contexto histórico, ao campo disciplinar, etc.

Como poderia um estudante de graduação discordar de uma autoridade científica de um autor?

O discurso acadêmico se sustenta por estratégias elaboradas de erudição pouco compreensíveis e usuais para um leigo. Grafton (1998), em *As origens trágicas da erudição: uma história das notas de rodapé*, analisa a complexidade e o poder dos efeitos produzidos por de um dos dispositivos do discurso científico, ou da erudição. O leitor encontrará nessa obra inúmeras situações e metáforas estilhaçantes que descortinam significados pouco visíveis na rotina da produção do discurso erudito, produzido por e para um grupo seletivo, para os pares:

Na Itália, a nota opera muitas vezes por omissão: o fato mesmo de não citar tal ou tal obra pode revestir a significação polêmica, de uma *damnatio memoriae* que o círculo de interessados decodificará imediatamente. (...). Mas o círculo daqueles que sabem ler os silêncios é evidentemente estreito. Ora o autor se dirige de uma parte à pequena comunidade de especialistas entendidos nesse idioma, e de outra parte àquela de historiadores em geral, outros leitores que por acaso lerão a revista... Somente aqueles que

Parece importante, então, refletirmos sobre uma possível violência simbólica presente nessas relações acadêmicas de ensino-aprendizagem. Schitine (2003) descreve situações exemplares sobre as representações que professores universitários fazem sobre os alunos e suas relações com o texto acadêmico, na sala de aula. As brincadeiras, os chistes são sintomas dessa relação, muitas vezes tensa e difícil, tanto para os alunos quanto para os professores:

Às vezes, ironizavam a dificuldade de compreensão dos alunos dos textos propostos: um professor, sentindo que os alunos não estavam entendendo um texto, fez o seguinte comentário: ‘as leituras possibilitam para alguns saber onde está a fumaça. Ele tenta descobrir o fogo, que está fácil de ser encontrado. Outros não percebem nem onde está o fogo.’ (Comentário de um professor, em uma aula, na universidade)

Às vezes, ironizavam a falta de leitura dos alunos: um professor sempre perguntava por leitura de livros diversos, mas quase sempre os alunos não os tinham lido: “já leram Adão e Eva de Eça de Queiroz? Não? Deveriam ler, mesmo sem figurinha.” ... É preciso ler, para saber, pelo menos, em qual árvore que o ninho está. Descobrir o ninho.” (Comentário de um professor, em uma aula, na universidade)

Ainda como desdobramento da crença no domínio da língua como garantia para o domínio do gênero, manifesta-se outro pressuposto: um trabalho de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica é uma estratégia compensatória, interessada em oferecer aos alunos, que “têm dificuldades de leitura e de escrita”, a oportunidade de recompor lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveriam ter aprendido antes de entrar na universidade. Através de estratégias eufemizadoras ou mesmo naturalizadas, esse é um dos campos onde também se produzem estigmas que afetam nossos alunos, na universidade.<sup>5</sup> Em geral, quando são chamados a refletir sobre a sua relação com a escrita<sup>6</sup>, eles não consideram o fato de ser razoavelmente natural que não tenham um domínio desses gêneros discursivos. O comum é afirmarem sempre que “têm dificuldade, que não sabem ler e escrever”, reforçando uma atitude autodiscriminatória, já que deveriam saber, mas não sabem. No depoimento abaixo, da mesma aluna citada anteriormente, ela deixa sinais claros de como pode ser mesmo torturante o aprendizado da escrita, num curso de graduação:

---

5 Uma das ações desenvolvidas no projeto Ações afirmativas para estudantes negros da UFMG, uma das estratégias de apoio a esses estudantes foi a oferta de cursos sobre a leitura e produção de gêneros acadêmicos. (Ver Marinho,

6 Uma das primeiras atividades do curso de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos em Educação é a reflexão sobre a relação desses alunos com a escrita. Em seguida, desenvolve-se uma reflexão mais sistematizada sobre os discursos e gêneros acadêmicos, numa perspectiva da enunciação, da análise do discurso francesa.

Um curso na área das ciências humanas exige muita produção escrita e escrever um texto de no mínimo dez páginas, como é muitas vezes pedido a nós, é uma grande tortura. Geralmente necessito de aproximadamente duas horas para começar a redigir um texto, talvez esse seja o meu principal problema, acredito que meu vocabulário também não seja suficientemente rico para redigir textos acadêmicos. Além disso, todas as vezes que escrevo um texto, penso que posso aperfeiçoá-lo, mas na maioria das vezes acabo me atrapalhando, perco muito tempo e ao fim de um processo não consigo fazer modificações positivas. Transmitir para o texto escrito as minhas idéias também é uma grande dificuldade. Questões com a coerência e a argumentação me preocupam, pois já perdi alguns pontos em trabalhos escritos pela falta dessas características.

(Depoimento aluna Pedagogia, 2008)

Essa dificuldade ou lacuna de saber costuma ser simplificada por outra crença subjacente aos discursos correntes segundo a qual basta aprender (e principalmente treinar) um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico, para que essas dificuldades sejam resolvidas.

Diante desse cenário, podemos inferir que um dos desafios da proposta aqui apresentada ou de outras semelhantes é o de desfazer princípios, crenças, mal entendidos que sustentam e propiciam uma relação “tímida”, “deficiente” “inadequada” dos nossos alunos com as práticas acadêmicas sustentadas pela escrita<sup>7</sup>.

Felizmente, esse cenário está mudando. Depois de alguns investimentos nesse campo, percebo que um maior número de colegas na universidade está convencido de que é necessário cuidar desse objeto de ensino e de pesquisa, mesmo porque esse investimento nos ajudará a diminuir nosso trabalho já realizado, de ensino, muitas vezes assistemático e intuitivo, de estratégias de leitura e de escrita aos nossos alunos. Várias universidades vêm incluindo esse conteúdo nos currículos ou em atividades extra-curriculares. Tem crescido significativamente o mercado editorial de livros interessados em auxiliar os jovens pesquisadores e estudantes universitários nas suas atividades de escrita universitária. O que não quer dizer, obviamente, que essas publicações sejam bem sucedidas. Uma pesquisa nos currículos de cursos de graduação vai, provavelmente, nos indicar a inclusão desse conteúdo. Também, a *internet* vem se tornando um espaço para auxiliar, principalmente iniciantes, a escrever seus trabalhos acadêmicos. Tanto os sites quanto as crescentes publicações podem se tornar objetos promissores para a pesquisa.

### **3. GÊNEROS ACADÊMICOS NAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

---

<sup>7</sup> Ver dissertação de mestrado de Schitine ( 2003 ) que analisa a relação de professoras com a escrita em um curso de pós-graduação lato sensu.

Embora estejamos utilizando correntemente o termo gênero acadêmico, afinal o que ele significa? Para responder a essa pergunta, não bastaria enumerar uma lista de gêneros e tipos de textos já legitimados, tais como tese, dissertação, monografia, artigo, ensaio, resenha, resumo, entre outros. Mais uma vez coerente com a afirmação de que pouco se sabe sobre a escrita na academia, é necessário pesquisar sobre essas práticas para compreender quais gêneros produzimos e como produzimos, quando escrevemos, em contextos acadêmicos diversos? Por detrás desses nomes já conhecidos podem se esconder concepções, formas e usos distintos.

Crete & Lea (2003:27), argumentam que, “normalmente, quando pensamos numa escrita na universidade, pensamos em como escrever um ensaio”. Mas sabemos que o ensaio, ou artigo, é um dos textos que escrevemos, pois somos convidados a escrever sumários, sínteses, relatórios, comentários, avaliações, arguições, sobre assuntos de uma determinada área e de uma perspectiva específica, por exemplo, num estilo jornalístico, didático, etc. Uma tese produzida na área de medicina é bastante diferente de uma tese produzida na educação, da mesma forma variam todos esses outros gêneros anteriormente citados, caso sejam produzidos por pesquisadores da área de letras, de educação, das ciências sociais e tantas outras áreas possíveis. Os alunos do curso de graduação engenharia, na UFMG, estudam em manuais didáticos específicos e a produção acadêmica na área ocorre em periódicos em língua inglesa ou alemão. Ou seja, a construção dos diferentes objetos disciplinares se traduz também por diferentes modos de linguagem, de enunciação. Aqui também podemos chamar Bakhtin, quando nos diz que os gêneros são forma *relativamente* estáveis, e creio que poderemos – numa análise mais minuciosa das formas composicionais e das práticas culturais – prever que eles são muito mais *relativamente* estáveis do que imaginamos.

Neste trabalho, as práticas de letramento acadêmico se situam no campo da educação, de profissionais do ensino fundamental, onde muito já se discutiu e mais ainda se pode discutir sobre o professor e suas “disposições letradas” ou as suas condições de acesso ao “mundo da escrita”. Essa produção tem se voltado mais especificamente para as práticas de leitura do professor, e também é recente o olhar sobre o lugar de autoria, dos significados da produção e não apenas da recepção de textos escrita, na vida do professor.

Muitas dúvidas e crenças rondam esse universo de discussão. Não temos muitas dúvidas sobre a importância e a necessidade de implementar políticas para que os professores participem de determinadas práticas de leitura, das quais vêm historicamente sendo excluídos. Nos cursos de formação, a leitura é o vetor principal. Ao contrário, não parece fácil imaginar que políticas seriam necessárias, desejáveis ou pertinentes, quando se trata de pensar essa identidade profissional através do ato de escritura. Nós, acadêmicos, gastamos parte grande do nosso tempo de trabalho lendo e escrevendo. Não lemos e escrevemos necessariamente porque gostamos, mas porque trabalhamos lendo e escrevendo, faz parte do nosso contrato de trabalho, e hoje cada vez mais temos que prestar conta, em números, das nossas atividades que se expressão através de relatórios, projetos, artigos, livros, trabalhos em anais de congressos, etc.

E quais são as condições do trabalho do professor do ensino fundamental e médio, quando pensamos nas atividades que ele realiza na sua profissão docente? Há um campo de pesquisa sobre a escrita no trabalho, razoavelmente bem constituído por ergônomos, linguistas e sociólogos<sup>8</sup>. Em que medida os professores têm se tornado objeto dessas investigações? Qual o lugar da escrita no exercício da sua profissão e na sua vida ordinária? Sabemos muito pouco sobre o lugar a escrita ocupa no exercício da profissão docente.

Enfim, depois de algum tempo ouvindo queixas sobre “o professor que não lê” e o “professor que não escreve”, percebe-se um movimento em direção a ações propositivas, no campo da pesquisa e da formação de professores. Se alimentamos, de alguma forma, esses discursos, por que não nos interrogamos sobre o que fazemos ou que propomos a esses professores, nos cursos de formação, quando se trata de trabalhar com a leitura e com a escrita? Se há problemas com esse professor, em que medidas as instituições de formação também são responsáveis por eles? A

---

8 Fabre, 1997; Lahire, 1993; Boutet, 1993a, 1993b; Fraenkel, 2001.

partir de então, implementar projetos de ensino e pesquisa focalizando a leitura e a escrita na formação de professores, buscando refletir sobre as disposições e práticas de professores, nesses contextos de formação, tem sido nosso objetivo. Interessa-nos uma análise e compreensão da escrita, dos textos produzidos (suas regras, valores, significados), mas também as suas condições de produção, as disposições, crenças e valores atribuídos por esses sujeitos à escrita.

#### **4. A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA DA PESQUISA SOBRE LETRAMENTO ACADÊMICO**

Existem várias possibilidades ou paradigmas para se abordar os gêneros. Flowerdew (2006: 4-5) descreve quatro deles, provavelmente os mais utilizados nas pesquisas sobre o discurso acadêmico: análise de gêneros (Swales), retórica contrastiva, análise de corpus e abordagem etnográfica. Ele nos alerta, no entanto, que há outras maneiras (também importantes) de se realizar esse tipo de pesquisa, por exemplo, o processo psicolinguístico envolvido na produção e recepção de textos (Van Dijk and Kintsch, 1983; Olsen and Huckin, 1990; Rost, 1994, Taurosa and Allison, 1994; Flowerdew and Tauroza, 1995), as abordagens diacrônicas (Bazerman, 1988; Atkinson, 1992; Gunnarsson et al., 1997); Análise crítica do discurso (Bourdieu et al., 1994; Pennycook, 1996; Canagarajah, 1997), além da perspectiva hallidayana do gênero. Para Flowerdew, “a etnografia é talvez o menos conhecido paradigma de pesquisa aqui discutido, no campo do discurso acadêmico. Essa abordagem privilegia a análise de textos, falados ou escritos, focalizando o texto etnograficamente como um traço de uma situação social, que inclui igualmente os valores, regras, significados e atitudes, e modelos de comportamento dos participantes, ou produtores e recebedores de textos. (Flowerdew and Miller, 1996; Van Lier, 1988; Candlin and Plum, 1999, apud Flowerdew, 2002: 3-4). A metodologia etnográfica enfatiza a observação direta, entrevista, e outros modos de análise do contexto social, em adição às análise do texto.

Um importante aspecto a ser considerado numa pesquisa dessa natureza são as relações de poder envolvidas nas relações mediadas pela linguagem (e certamente nas instituições acadêmicas), relações essas amplamente analisadas pelas correntes da análise do discurso francesa e por estudos sociológicos da linguagem.

Creio que para os nossos objetivos, na educação, necessitamos de trabalhos que abordem o discurso acadêmico, nas suas diversas perspectivas, podendo privilegiar como foco central, por interesses específicos, um referencial teórico, mas não perdendo de vista uma perspectiva integradora das diferentes facetas que compõem as práticas de letramento. A perspectiva etnográfica nos permite conhecer os usos e funções da escrita do letramento – o que, como e para que - as disposições e expectativas. Uma perspectiva da análise lingüística dos gêneros nos oferece subsídios para o ensino, assim como para a análise dos textos alunos/sujeitos pesquisados. No ensino, uma abordagem psicolingüística é também fundamental, principalmente, para se trabalhar numa perspectiva metacognitiva (o que fazemos quando lemos e quando escrevemos?) E a análise do discurso nos permite abordar elementos próprios às condições de produção dos gêneros nas práticas fora da sala de aula e na sala de aula, avaliando e compreendendo os fatores sócio-históricos que condicionam as práticas de produção e de recepção desses gêneros.

Os eventos de letramento que ocorrem nas salas de aula da universidade constituem matéria-prima importante para se compreender as práticas de letramento acadêmico. A partir de observações e análise de práticas de leitura e de escrita, em contextos de formação de professores, algumas perguntas orientam esse debate: Quem, para que e como se ensina o gênero acadêmico, em cursos superiores para a formação de professores? Com que imagens ou representações mentais sobre a interação acadêmica os alunos lidam nos momentos de leitura e de escrita? Como se constroem essas representações? Quais são os conhecimentos prévios dos alunos sobre gêneros acadêmicos e em que medida são considerados ou ativados em situações de leitura e de escrita? Que conhecimentos lingüísticos e discursivos estão envolvidos na formação de habilidades e competências específicas dos gêneros acadêmicos, no campo da linguagem e da educação?

## **5. A PRODUÇÃO DE RESENHA EM UM EVENTO DE LETRAMENTO ACADÊMICO**

Ao ouvir os depoimentos e acompanhar situações de sala de aula de alunos do curso de Pedagogia da minha universidade, fica evidente que uma das dificuldades que eles enfrentam é a de entender que concepções e expectativas têm os seus professores, quando lhes demandam uma tarefa de leitura ou de escrita. A concepção de resenha, de resumo, de

fichamento – textos muito solicitados aos alunos - de um professor de Psicologia da Educação pode ser bem diferente daquela esperada por um professor de Didática ou de Filosofia. Da mesma forma que alguns estudos constataram que as crianças, nos primeiros anos de escolarização, vão aprendendo subliminarmente, por tentativas de erro e acerto, a responder adequadamente às atividades escolares que lhe são propostas, na universidade parece ocorrer o mesmo. Além de nem sempre o aluno ter uma concepção clara do que seja um determinado gênero, principalmente quando se trata de produção e não de leitura, também o professor não costuma explicitar de forma suficiente a sua concepção. Na maioria das vezes, ele apenas solicita ‘façam uma resenha, um fichamento, um artigo’, supondo que esses conceitos são o suficientemente claros e operacionais para que o aluno realize a sua tarefa.

Em uma disciplina cujos objetivos é a produção de gêneros acadêmicos em educação busca-se propor atividades que propiciem uma interação com objetivos sócio-comunicativos próprios aos usos sociais da escrita nas esferas de produção e circulação do conhecimento científico. Para tanto, o programa de curso, além de prever conhecimentos lingüísticos, convenções e normas de produção desses textos, busca também discutir e compreender as condições de produção do discurso acadêmico. É necessário deslocar o aluno e o professor de determinadas pressupostos, convenções e acordos tacitamente estabelecidos, quando se realizam atividades nas disciplinas de curso superior, nesse caso em um curso de graduação em Pedagogia.

Foi solicitado aos alunos que produzissem uma resenha jornalística de uma conferência proferida por um professor, pesquisador da Unicamp. Posteriormente, foi feito um trabalho com a produção da resenha acadêmica. Pelo conteúdo dessa conferência, o destinatário da resenha seriam leitores de um jornal do curso de comunicação, produzido pelos próprios alunos, sob a orientação de professores. A indicação desse jornal (de fato existente) serviria como apoio para a construção da imagem de um leitor-modelo, já que a temática da conferência focalizava a mídia. Os alunos receberam um roteiro escrito com algumas orientações<sup>9</sup> para a produção desse texto: 1) eles deveriam anotar, durante a conferência, informações relevantes, o ponto de vista adotado pelo conferencista, a tese por ele defendida, assim como os principais argumentos apresentados. 2) Como era meu interesse ter acesso ao

---

9 Ver anexo 1

percurso ou estratégias utilizadas pelos alunos, nesse processo, foi solicitado também que entregassem todos os rascunhos anteriores à versão final.

Analisando os escritos dos alunos, a discussão do trabalho em sala de aula e os seus textos, foi possível levantar três aspectos significativos que nos permitem problematizar as condições de produção do texto escrito nesse curso de graduação relacionados: 1) à concepção de linguagem e de gênero discursivo subjacentes a essas práticas; 2) aos conhecimentos e disposições dos alunos sobre a língua escrita; 3) às estratégias ou procedimentos didáticos facilitadores da produção do texto escrito, nesse contexto da sala de aula de um curso universitário.

A primeira revelação, quando fiz a leitura dos textos foi a de que nenhum deles trazia uma resenha jornalística, todos eram o que se convencionou chamar de “trabalho de uma disciplina”. Veremos, a seguir, o que era, nesse caso, um trabalho para a disciplina Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos em Educação.

## 6. DESCONSTRUINDO O GÊNERO “TRABALHO”

Na aula subsequente à conferência os alunos trouxeram o texto que, por suposto, teriam concebido como resenha jornalística e junto com ela os rascunhos. Algumas características comuns a esses textos me levaram à constatação de que eles não poderiam cumprir a sua função de resenha. Todos tinham uma folha de rosto (papel ofício), com o nome da universidade, da disciplina, do professor, do aluno, turma, local, data, etc. O trabalho aqui analisado contém quatro páginas. Nessa página de rosto, o autor nomeia o seu trabalho como *síntese* e não como resenha. Numa segunda página ele identifica o título da conferência e o conferencista. Na terceira página aparece o primeiro tópico da orientação dada para o processo de produção da resenha. Embora não tenha um título, são as anotações organizadas a partir de dois rascunhos manuscritos. Um rascunho foi feito no momento da conferência e o segundo, em casa, antes da digitação final. Numa quarta página, o aluno-autor apresenta o gênero por ele escolhido, a “síntese” da conferência. O autor ajunta ainda mais duas páginas, onde ele cola os rascunhos, feitos em duas etapas (rascunho 1 e rascunho 2).

Li todo o material entregue, me perguntando se esse aluno (e também os outros) saberia ou não o que é uma resenha jornalística, mas com a certeza de que ele já tinha tido contato com esse gênero, através da mídia falada e escrita; no mínimo, com a resenha esportiva, já que era, declaradamente, um torcedor. Como, então, desconstruir essa concepção de “trabalho” de disciplina, que torna todos os textos muito semelhantes e não permitem que eles minimamente se aproximem dos gêneros produzidos nas práticas sociais de escrita? A universidade, os cursos de formação de professores estariam reproduzindo os mesmos “vícios” ou “erros” que tão bem apontamos nas práticas de escrita da escola do ensino médio e fundamental? Que razões nos levariam a isso?

Fiz algumas poucas anotações no seu trabalho, orientando a realização de uma nova versão do texto, com o objetivo principal de transformá-lo em uma resenha, tanto no seu conteúdo, na sua forma composicional ou estilística, quanto na sua apresentação gráfica. Busquei identificar o que havia naquele texto do aluno que pertencia ao gênero solicitado, separando o que estava sobrando ou que fazia parte do processo, a exemplo das anotações, das duas páginas introdutórias (capa, página de rosto), mas não deveriam aparecer, pois eram apenas andaimes da obra final. Ali havia, sim, um texto (aquilo que o autor chamou de *Síntese*) cujo

conteúdo poderia ser trabalhado com o propósito de se chegar a uma configuração textual e discursiva própria da resenha jornalística.

Como a leitura e a análise de gêneros, nesse curso, fazem parte desse aprendizado, fizemos uma análise de algumas resenhas publicadas em jornais e revistas, chamando a atenção para a sua estrutura e estratégias enunciativas, que buscam seduzir o leitor, além de informar ou dar a conhecer sobre um acontecimento. Pelos textos apresentados posteriormente, foi possível perceber que os alunos tinham mais conhecimentos sobre o gênero do que, de fato, apresentaram nos textos produzidos. A justificativa dada por eles, quando interrogados por que não lançaram mão deles, foi a de que todo trabalho deve ter aquela forma apresentada e que nunca tinham sido solicitados a escrever uma resenha “com cara e com jeito de resenha”. Em resumo, não foi preciso fazer muito esforço, para que, numa segunda versão, a maioria escrevesse uma resenha jornalística, mesmo com alguns problemas gramaticais ou de conteúdo.

Vejamos a primeira e a segunda versão de uma dessas resenhas, após algumas poucas intervenções e perguntas feitas ao autor. Serão abordados alguns aspectos considerados mais relevantes para a discussão em foco:

## Primeira Versão

II

### Síntese

Para Sírio Possenti, do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP, a imprensa, a mídia é preconceituosa por não discutir o fenômeno da linguagem. Aquilo que a imprensa passa como ortografia correta, como língua correta, guarda um fundo que o conferencista identifica e caracteriza como *medieval*. Isso porque a imprensa utiliza, muitas vezes, o dicionário como fonte, esquecendo-se que aí não estão todas as palavras existentes – conforme lei existente que ampara dicionários.

Possenti vê a aprendizagem de gramática como sendo programa para a vida inteira. Uma criança (hoje em dia) em seu processo de alfabetização, passa pelos mesmos erros que já possuíam os escrivinhadores do século XVIII. Na visão de um colonista, esta criança sempre estará errada pelo fato de suas palavras não existirem no dicionário – visão medieval. Um colonista não reconheceria que a criança está passando por uma fase de aquisição da tecnologia da escrita, onde teria que passar por algumas fases (garatuja, escrita pré-silábica, silábica, alfabética, etc.). Não teria o mesmo olhar de um educador.

Ele afirma ainda que “quem sabe ler, lê sem ponto, sem vírgula”, isso porque o bom leitor já está dotado de estratégias que visam a facilitar o processo de leitura, tipo: previsão de leitura, supor o significado de determinadas palavras encontradas em um determinado contexto, etc. Ex.: se depararmos com a seguinte frase – Havia um sabiá na bananeira. Sabemos que a palavra sublinhada trata-se de um pássaro, o sabiá. Já a imprensa consideraria o significado da palavra ao pé da letra e, de acordo com Possenti, iria rir.

“A imprensa peca um pouco em suas explicações. Não há tentativa de entender, mas sim de rir”.

Afirma, ainda, que a imprensa segue uma linha purista, e aqui novamente erra. Nesse pensamento, a imprensa opõe-se à inovação, na tentativa de uma uniformização total (escrita, fala, etc). Ela não considera que a linguagem deve ser utilizada de acordo com o ambiente em que nos encontramos. Claro, devemos saber que existe uma língua tida como culta, como padrão e que existe ocasiões onde devemos usá-las.

O conferencista não deixa de reconhecer um certo valor à imprensa ao afirmar que “em colunas de jornal, tv, a pessoa pode aprender pelo fato de investir tempo” aproveitando a auto ajuda, a solução fácil.

## O “sabia” na bananeira

Nome do aluno-autor

Se you leu “sabíá”, você leu corretamente. Como se pode observar no discurso do conferencista Sírio Possenti, do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL / Unicamp, na conferência *A língua na imprensa: Quem sabe ler, lê sem ponto e vírgula*. Se tal frase fosse analisada pela mídia, o fenômeno da linguagem não seria discutido isto porque a imprensa guarda um fundo medieval, na visão do conferencista, visto que utiliza muitas vezes o dicionário como fonte de pesquisa para verificar se as palavras estão grafadas corretamente ou não.

Utilizando a visão de Possenti, vamos fazer alguns contrapontos:

Possenti vê a aprendizagem da gramática como sendo programa para a vida inteira.

Um criança (hoje em dia), em seu processo de alfabetização, passa pelos mesmos erros que já possuíam os escrivinhadores do séc. XVIII. Na visão de um colunista esta criança sempre estará errada pelo fato de suas palavras não existirem no dicionário - visão medieval. Um colunista não

### ***“Quem sabe ler, lê sem ponto ou vírgula”***

reconheceria que a criança está passando por uma fase de aquisição da tecnologia da escrita, onde teria que passar por algumas fases (garatuja, escrita pré-silábica, silábica, alfabética, etc.) Não teria o mesmo olhar de um educador.

Ele afirma ainda que “quem sabe ler, lê sem ponto, sem vírgula”, isso porque o bom leitor já está dotado de estratégias que visam a facilitar o processo de leitura, a saber: previsão, inferências,

etc. A frase com que inicie minha resenha foi proposital. Sabia e não Sabíá. A imprensa levaria tal palavra ao pé da letra e, de acordo com Possenti, iria rir.

“A imprensa peca um pouco em suas explicações. Não há tentativa de entender, mas sim de rir”.

Afirma, ainda, o professor Possenti, que a imprensa segue uma linha purista, e aqui novamente erra. Com esse pensamento, a imprensa opõe-se à inovação, na tentativa de uma uniformização total (escrita, fala, etc.). Tudo bem. Após todo esse discurso, cabe aos educador uma indagação: “Mas qual será o papel da escola diante desse contexto apresentado? Como a escola deve tratar a intervenção/correção que a imprensa faz? A escola é uma instituição onde a política do *lessefer* não pode ser adotada (pelo menos nas conjunturas atuais). É dado à escola o papel de ensinamento e é com a esperança de aprender que as crianças ali estão. Uma posição possível, talvez, seria considerar que a linguagem deve ser utilizada de acordo com o contexto em que nos encontramos, considerar que durante o processo de alfabetização o educando passa por algumas fases, mas que existe uma língua tida como culta e que devemos “dominá-la” ou pelo menos buscar seu domínio (e que certos momentos da vida será somente ela que utilizaremos). Não é meu objetivo discorrer sobre todas as posições que a escola possa via a tomar, cabe ao educador, ao professor encontrar a sua melhor maneira de lidar com o assunto. Qual seria sua posição?

foto aqui.  
Uma foto da professora cumprimentando o conferencista

O ponto de vista ou a perspectiva enunciativa de um discurso é fundamental para a definição de um gênero e para o sucesso de uma interlocução. E essa foi uma das mudanças radicais entre o primeiro e o segundo texto. A começar pelo título, destaca-se o efeito produzido pela substituição de 'Síntese para 'O "sabia" na bananeira', a paginação do texto em colunas, a indicação do nome do autor e até o uso de foto, recurso caro ao gênero jornalístico.

Na primeira versão, o autor opta pela 3ª. pessoa do discurso, criando um efeito de distanciamento do autor (e também do leitor) em relação ao objeto resenhado e entre os interlocutores (autor-leitor). No início da primeira versão, o aluno-autor elege o conferencista e o tema como o ponto de apoio do texto. Na segunda, além de se intrometer ostensivamente no texto, lançando mão também da primeira pessoa do singular (*iniciei minha resenha; meu objetivo*), ele se dirige ao leitor, já no início do texto, convidando-o a participar dessa enunciação, instituindo um lugar de co-enunciador (*Se você leu sabiá, você leu corretamente*), construindo uma parceria, através da primeira pessoa do plural (*vamos fazer alguns contrapontos*) e fechando com uma pergunta dirigida ao leitor (*Qual seria sua posição?*). Essa mudança vai instituir uma relação mais amigável e interativa com o leitor, o que é próprio de alguns gêneros, por exemplo os jornalísticos.

Outras alterações foram feitas, visando a perspectiva de interação autor-leitor. O enunciado *Se depararmos com a seguinte frase - Havia um sabia na bananeira. Sabemos que a palavra sublinhada trata-se de um pássaro, o sabia* foi substituído por *A frase com que iniciei minha resenha foi proposital. Sabia e não Sabiá.*

Mas nem tudo foi tão fácil assim. Duas tarefas foram mais difíceis: a compreensão de alguns aspectos do próprio conteúdo, já que o conferencista trouxe para esses alunos uma discussão não propriamente familiar a eles, e a análise e revisão de aspectos relacionados à coesão textual e à morfossintaxe. Uma terceira versão (não apresentada aqui) foi necessária para tratar desses aspectos. O texto apresenta problemas de interpretação ou de coerência com o conteúdo exposto pelo conferencista. Mas isso não significa, necessariamente, que o aluno-autor não tenha entendido algum argumento do conferencista, mas, sim, que ele quer agregar um outro argumento ao texto, mas sem identificar de quem é a voz. Essa mistura de vozes do conferencista e do resenhista causam estranhamentos, por colocar na boca do conferencista algo que não pertence ao seu discurso. Isso pode revelar tanto uma dificuldade e estruturação sintática texto, mas também o desconhecimento de que essa é uma estratégia enunciativa

importante, nesse contexto, manifestado nas atividades de reescrita comentadas que acompanhei na sala de aula.

Também, pude observar (e não é a primeira vez) que nem todas as mudanças da primeira para a segunda versão do texto são necessariamente mais adequadas.

#### PRIMEIRA VERSÃO

Aquilo que a imprensa passa como ortografia correta, como língua correta, guarda um fundo que o conferencista identifica e caracteriza como *medieval*. Isso porque a imprensa utiliza, muitas vezes, o dicionário como fonte, **esquecendo-se que aí não estão todas as palavras existentes** – conforme lei existente que ampara dicionários. Utilizando a visão de Possenti, vamos fazer alguns contrapontos:

#### SEGUNDA VERSÃO

Se tal frase fosse analisada pela mídia, o fenômeno da linguagem não seria discutido isto porque a imprensa guarda um fundo medieval, na visão do conferencista, visto que utiliza muitas vezes o dicionário como fonte de pesquisa para **verificar se as palavras estão grafadas corretamente ou não**.

#### CONCLUSÃO

Este trabalho levantou algumas questões de interesse para o ensino e a pesquisa sobre a relação as práticas de letramento acadêmico desenvolvidas no cursos de formação de professores, na universidade. As reflexões aqui desenvolvidas preconizam a necessidade de se desfazer crenças e pressupostos que dificultam uma relação mais positiva dos estudantes universitários com a escrita acadêmica; de se desenvolver projetos de ensino e de pesquisa sobre essa temática. Algumas situações observadas indiciam uma relação tensa, conflituosa, nas interações mediadas pela escrita, na universidade. Esse é um campo de produção de estigmas e de violência simbólica. Professores e alunos são vítimas de dificuldades que podem, talvez, serem amenizadas, se houver um investimento na compreensão dos problemas em torno dessa temática e em ações propositivas. O principal argumento para que seja dada maior atenção a essa problemática se apóia em uma concepção enunciativa da linguagem, especialmente na teoria dos gêneros de Bakhtin, para o qual o domínio de um gênero depende da experiência, da inscrição dos indivíduos nas esferas que os produzem e deles necessitam. Assim, o

simples fato de o aluno ter sido aprovado no vestibular de uma boa universidade não garante que ele tenha familiaridade com os gêneros que lhe serão apresentados nas práticas acadêmicas. Um indivíduo pode ter bom domínio da língua, mas não necessariamente de todos os gêneros discursivos.

A partir de um evento de letramento – a produção de uma resenha jornalística – esta reflexão sugere que as atividades de escrita precisam ter fins pragmáticos, sócio-comunicativos específicos; que é necessário agenciar conhecimentos prévios desses alunos, propiciar o trabalho lingüístico e metalingüístico do seu texto, com atividades de reescrita comentadas. É importante também que eles compreendam as condições de produção do discurso acadêmica, as relações de poder neles envolvidas, de forma a não reduzir as suas dificuldades a uma suposta carência de conhecimentos lingüísticos, gramaticais ou técnicos.

Uma perspectiva etnográfica de reflexão sobre a relação desses alunos com a escrita acadêmica permite ultrapassar o nível da análise dos textos, para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita no ambiente acadêmico. As disposições mais ou menos favoráveis dos alunos para participarem de práticas de leitura e de escrita desses alunos dependem das estratégias pedagógicas agenciadas pelos professores e projetos pedagógicos.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ATKINSON, D. The evolution of medical research writing from 1735-1985. **Applied linguistics**, II, 337-74. 1992.

BARTON AND TUSTING, **Beyond communities of practices**. Cambridge University Press, 2005.

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge : the genre and activity of the experimental article in Science**. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.

BOUTET, Josiane. »Écrits au travail», in Fraenkel, B. (dir.) , *Illettrismes, variations historiques et anthropologiques*, Paris, BPI-Centre Georges-Pompidou, 1993<sup>a</sup>, p.253-266.

\_\_\_\_\_. »Quelques propriétés des écrits au travail», *Cahiers Langage et Travail*, n<sup>o</sup>. 6, 1993<sup>b</sup> p. 21-28.

CARVALHO, Figueiredo Débora e BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

FLOWERDEW, John. **Academic discourse**. London, Longman, 2002.

FRAENKEL, B. Enqueter sur les écrits dans l'organisation. In: FRAENKEL, B. e BORZEIX, A. *Langage et travail: communication, cognition, action*. CNRS, 2001, p. 210-261, 2001.

GRAFTON, Anthony. *Les origines tragiques de l'érudition: une histoire de la note en bas de page*. Traduit de l'anglais (américain) par Pierre-Antoine Fabre, Paris, Seuil, 1998.

KAVAKAMA, Eveline Bouteiller. **Fragmentos de um discurso acadêmico**. São Paulo: PUC-SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. 2001. (Tese de doutorado)

LAHIRE, B. (1993) *La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Paris: Presses Universitaires de Lille.

LAVE, J. **Cognition in practice: Mind, mathematical and culture in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LAVE, J. and Wenger, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MARINHO, Marildes Tatu bota tumati: escrita, memória e formação do professor. In: PAULINO G; COSSON, R. (org.) **Leitura literária, a mediação escolar**. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2004.

\_\_\_\_\_. "A cultura escrita em meios populares". In: Gómez, Castillo Antonio (dir.); BLAS, Verónica Sierra (ed.) **Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)**. Gijón, Trea, 2008.

\_\_\_\_\_. Lendo e escrevendo na academia: sobre o medo do estereótipo e da simplificação. In: Gomes, Nilma Lino; Martins , Aracy Alves;. (Org.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 189-198.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; MARINHO, M; CORAGEM, Amarílis Coelho; JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. Ler e Escrever Memórias: Práticas de Letramento no Campo.

ANTUNES-ROCHA, Isabel; MARTINS, Aracy. Educação do Campo: **Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (no prelo).

MARTINS, Aracy A. Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento. **Revista Portuguesa de Educação**, 2005, 18(2), pp. 185-213 2005, CIEd - Universidade do Minho.

SCHITINE, Silvania. **A leitura de professores em um contexto de formação**. Belo Horizonte, FAE/UFMG , 2003. (Dissertação de Mestrado)



## **A formação do leitor literário em duas coleções didáticas de língua portuguesa<sup>1</sup>.**

**Paula Cristina de Almeida Rodrigues, Mestre em Educação, Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). (paulaufmg@terra.com.br)**

Resumo: Nesta pesquisa, investigamos as propostas de formação do leitor literário presentes em livros didáticos de língua portuguesa das séries iniciais do ensino fundamental. Com base nos estudos de Magda Soares sobre a escolarização da literatura, analisamos aspectos relacionados à seleção dos gêneros literários, a autores e obras, bem como às atividades de leitura relacionadas aos textos presentes nos livros. A análise quantitativa nos permitiu fazer o levantamento e o mapeamento de todos os textos presentes nos volumes e a partir da análise qualitativa, investigamos as atividades de leitura e compreensão que acompanham os textos literários. Constatou-se que é significativa a presença de atividades para as habilidades de compreensão e que são propostas atividades que exploram os processos estéticos e literários do texto, mas o texto literário também é utilizado como pretexto para o estudo dos conteúdos gramaticais, da ortografia e para a aquisição do sistema de escrita alfabético.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura, leitura, escolarização.

### **ABSTRACT:**

In this research, we investigated the proposed formation of the reader in literary in the didactic book of the Portuguese language in the first years of Elementary School. Based on studies of Magda Soares on the school's literature, examining issues related to the selection of literary genres, the authors and works, as well as activities related to texts read in books. The quantitative analysis allowed us to do the survey and mapping of all texts in volumes and from the qualitative analysis, we investigated the activities of reading and understanding in support of literary texts. It is significant that the presence of activities for the understanding and skills that are proposed activities that explore the processes of aesthetic and literary text,

---

<sup>1</sup> As idéias expostas neste artigo estão desenvolvidas na dissertação de mestrado *A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária*, com orientação da Prof. Dra. Aparecida Paiva, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2006.

but the literary text is also used as a pretext for the study of grammatical content, the spelling and the acquisition of the alphabetic system of writing.

**KEYWORDS:** Literature, reading, education

## **INTRODUÇÃO**

A formação do leitor literário se apresenta como uma das grandes preocupações dos professores de português e daqueles que irão mediar os contatos dos alunos com os livros de literatura nos primeiros anos de escolaridade. A escola é a instituição responsável por promover o contato dos alunos com os livros e de contribuir para que esses se tornem leitores autônomos e capazes de fazerem leituras voluntárias. Portanto, um dos papéis dessa instituição é conduzir eficazmente o aluno às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social. Mas será que a escola está cumprido esse papel? Será que está formando leitores de literatura? Para respondermos a essas perguntas iremos tecer uma reflexão sobre os processos de escolarização da literatura infantil.

Segundo Soares (1999), a apropriação da literatura infantil pela escola acontece em três instâncias: *“a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, em geral determinada e orientada por professores de Português; a leitura e o estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português”* (SOARES,1999, p. 24-23). Segundo a autora, é nesta última instância que a escolarização da literatura se faz mais intensa e de forma mais inadequada. Desse modo, pareceu-nos pertinente tomar o livro didático de língua portuguesa como fonte para analisarmos a escolarização da literatura infantil na instância de leitura e estudos dos textos. Conforme afirma Dionísio (2000, p. 125), o livro didático possui um papel importante, ao constituir práticas de leituras que podem servir de “base de sustentação de outras práticas mais alargadas no tempo”.

Nessa perspectiva discutiremos a formação de leitores de literatura que acontece a partir de duas coleções didáticas de 1ª a 4ª séries do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2004. As seguintes perguntas orientarão essa discussão: Qual a incidência do texto literário em relação aos outros gêneros textuais nesses livros? Quais são as propostas de leitura dos livros didáticos para trabalhar os elementos literários, que possam também proporcionar o trabalho do leitor na compreensão do texto?

Inicialmente, apresentaremos o sentido que estamos dando ao termo escolarização e a sua associação à literatura infantil. Na segunda parte desse texto apresentaremos a análise das duas coleções didáticas

## A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Tomamos para o substantivo escolarização<sup>2</sup>, derivado do verbo transitivo escolarizar, o complemento “conteúdo”, que designou em nossa pesquisa o conhecimento e as práticas sociais de leitura e escrita que são apropriadas pela escola e transformadas em objeto de ensino-aprendizagem. De acordo com Soares, um outro complemento, também possível, são pessoas, ou seja, o ato de escolarizar alguém, que quando utilizado assume um sentido social positivo e muito esperado. No entanto, o mesmo não acontece quando o processo de escolarização relaciona-se ao conhecimento, a saberes e a produções culturais, pois costuma ser tomado no sentido pejorativo. Concordamos com Soares que essa conotação pejorativa não é correta e justa, afinal, a criação da escola, de um *tempo* de ensino e de um *espaço* de aprendizagem pressupõe a “constituição de *saberes escolares*, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias” (SOARES, 1999, p. 20). A escolarização é um processo que constitui a escola e por isso é inevitável, fator esse que torna inevitável, também, a escolarização da literatura para que essa seja um saber escolar.

É importante aqui ressaltarmos os vários aspectos que contribuem para uma escolarização inadequada da literatura, como aqueles relacionados à seleção dos gêneros literários, autores e obras, do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado, bem como pela transferência do texto do seu suporte literário para o suporte didático e pelas intenções e os objetivos de leitura e estudo do texto.

As adaptações exigidas pelo processo de escolarização e a transferência do texto literário para a página do livro didático, muitas vezes, acabam desrespeitando, desfigurando e distorcendo o texto e, conseqüentemente, pseudotextos são apresentados às crianças em decorrência de cortes, supressões, troca de palavras, mudanças da estrutura textual, histórias começando pela metade, ou com seu final alterado ou, simplesmente, ignorado (PAIVA & MACIEL, 2005, p. 115). Conforme afirma Soares, é necessário que essa mudança do texto de

---

<sup>2</sup> O termo escolarização é definido por Magda Soares em seus vários trabalhos, dentre eles ver: (SOARES 1999).

seu suporte original “obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou caricatura dele” (1999, p. 42).

A *Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa* do Guia do Livro Didático (PNLD 2004) considera elementos relacionados à seleção textual, à autoria e à textualidade como critério de avaliação. Talvez por isso, pesquisas recentes já estejam constatando que autores e editores estão selecionando textos de qualidade, diversificados, representativos e adequados para comporem os livros. Diferentes tipos de textos estão presentes nas páginas dos livros didáticos e há uma presença significativa de textos literários<sup>3</sup>.

Soares (1999) ressalta que os gêneros literários que aparecem com maior frequência nos livros didáticos das séries iniciais do ensino fundamental são o narrativo e a poesia. Porém estes possuem, quase sempre, papel secundário e subsidiário, as atividades propostas para a leitura e compreensão dos textos, ainda deixam muito a desejar. Marcuschi (1996) destaca que os exercícios de compreensão dos manuais escolares resumem a perguntas e respostas e trabalham, sobretudo, aspectos formais do texto como, nome do autor, número de versos ou parágrafos, título. Essas são atividades importantes, mas, segundo o autor, não são de compreensão. Além disso, o objetivo do uso da literatura costuma ser, além de trabalhar os aspectos formais, estudar a gramática e a ortografia.

O processo de escolarização da leitura exige um estudo do texto que conduza o aluno à análise e à explicitação de sua compreensão e interpretação. Uma escolarização adequada da literatura exige que os exercícios proporcionem a percepção da literariedade do texto e dos recursos de expressão do uso estético da linguagem. Ao contrário, em muitos livros didáticos, os exercícios centram-se nos conteúdos e não na recriação que deles faz a literatura, voltam-se para as informações que os textos veiculam, mas não para o modo literário como os veiculam. O texto literário é utilizado para ser estudado tornando-se informativo e formativo, deixando de ser lido para emocionar, para divertir, para dar prazer. Segundo Brandão e Martins (2002), os autores do livro didático durante a leitura que o aluno faz de um texto literário fazem interferências que atingem “desde a integridade dos textos através de adaptações, cortes ou supressões até a condução invasiva das atividades de compreensão que estreitam as possibilidades de leitura do aluno” (p. 262).

---

<sup>3</sup> Segundo (Cafiero e Corrêa, 2002), 58% dos textos presentes nas coleções didáticas de língua portuguesa de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> - PNLD/2002 são literários.

A seguir apresentaremos a análise das duas coleções didáticas que compõem o *corpus* desta pesquisa e a reflexão suscitada pelas propostas de leitura e compreensão textual produzidas por suas autoras.

## **O PERFIL DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS**

Selecionamos as coleções didáticas a serem analisadas através de um levantamento dos livros mais escolhidos pelas escolas da Rede Municipal de Betim (cidade pertencente a região metropolitana de Belo Horizonte) no PNLD/2004, que teve 29 (vinte e nove) coleções de 1ª a 4ª séries aprovadas, classificadas em três categorias: *recomendada*, *recomendada com distinção e recomendada com ressalvas*<sup>4</sup>. As duas coleções mais escolhidas pelas escolas desta cidade foram Linhas & Entrelinhas (19 escolas) e Bem-te-li (12 escolas), que correspondem às escolhas de 31 escolas de um total de 55 que foram consultadas. Estas coleções possuem classificações diferenciadas no PNLD/2004: Linhas & Entrelinhas – *recomendada*; Bem-te-li – *recomendada com ressalva*.

O primeiro procedimento de análise realizado foi o levantamento de todos os textos, literários e não literários, presentes nos 8 volumes das duas coleções. Essa distinção se fez necessária para percebermos, dentre outros fatores, o lugar que a literatura está ocupando no livro didático de língua portuguesa em relação aos outros “gêneros textuais”. A seguir faremos uma apresentação de alguns resultados encontrados.

---

<sup>4</sup> Para mais informações ver Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries / PNLD 2004.

**TABELA – 1**  
**TEXTOS NÃO LITERÁRIOS E LITERÁRIOS NA COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS**

| Linhas & Entrelinhas | TNL | TL | LM | Outros | Total |
|----------------------|-----|----|----|--------|-------|
| Volume 1             | 11  | 11 | 0  | 10     | 32    |
| Volume 2             | 36  | 11 | 2  | 6      | 55    |
| Volume 3             | 33  | 9  | 1  | 5      | 48    |
| Volume 4             | 47  | 6  | 2  | 4      | 59    |
| Total                | 127 | 37 | 5  | 25     | 194   |

Abreviaturas<sup>5</sup> utilizadas nas tabelas: **TNL** – Textos não literários; **TL** – Textos literários (*Fragmentos de narrativas infantis e juvenis; Contos; Crônicas; Poemas (de diversas formas) e textos teatrais*); **LM**- Letras de músicas; **OU** - Outros tipos de textos – entre o literário e o não literário – como charges, tirinhas, histórias em quadrinhos.

O volume 1 da coleção Linhas & Entrelinhas possui uma quantidade total de textos (literários e não literários) menor do que os outros 3 volumes subseqüentes: V1 – 32; V2 – 55; V3 – 48; V4 – 59. Podemos observar que enquanto a quantidade de textos não literários aumenta, os textos literários diminuem. O número de textos não literários é igual aos textos literários apenas na primeira série (TNL – 11; TL – 11). Na 2ª e 3ª séries o número de TNL aumenta consideravelmente em relação aos TL, chegando a uma grande diferença na quarta série: TNL – 47 e TL – 6. Esses dados confirmam a informação suscitada pela *Resenha* da coleção no Guia de Livros Didáticos, que as autoras privilegiaram os textos de imprensa, apesar de terem escolhido autores representativos da literatura infanto-juvenil.

Em relação à coleção Bem-te-li obtivemos os seguintes dados:

**TABELA – 2**  
**TEXTOS NÃO LITERÁRIOS E LITERÁRIOS NA COLEÇÃO BEM-TE-LI**

| Bem-te-li | TNL | TL  | LM | OU | Total |
|-----------|-----|-----|----|----|-------|
| Volume 1  | 28  | 28  | 0  | 10 | 66    |
| Volume 2  | 28  | 32  | 0  | 16 | 76    |
| Volume 3  | 43  | 25  | 1  | 4  | 73    |
| Volume 4  | 46  | 15  | 0  | 7  | 68    |
| Total     | 145 | 100 | 1  | 37 | 283   |

<sup>5</sup> Utilizamos como referência o artigo de CAFIERO e CORRÊA (2003).

Conforme podemos verificar, não houve significativas alterações no decorrer dos volumes em relação à quantidade total de textos: V1 – 66; V2 – 76; V3 – 73; V4 - 68. A quantificação dos textos literários por volume na coleção Bem-te-li apresentou características semelhantes à coleção Linhas & Entrelinhas. No volume 1 e no volume 2 a quantidade de textos literários é igual ou maior à quantidade de textos não literários (V1: TNL – 28 e TL - 28; V2: TNL – 28 e TL – 32). No volume 3, há um aumento considerável de textos não literários e uma pequena diminuição dos textos literários em relação aos volumes anteriores: TNL – 43 e TL – 25. Uma significativa mudança acontece no volume 4, o qual tem 46 textos não literários e 15 textos literários.

Acreditamos que a escolha das autoras pela literatura nos volumes correspondentes à primeira série não é neutra ou aleatória. A coleção Linhas & Entrelinhas possui, apenas nesse volume, a seção *Ouvindo Histórias* na qual se solicita ao professor a leitura de histórias para as crianças e a indicação de outras leituras, ou melhor, de livros de literatura infantil. É importante ressaltar que não estamos desconsiderando que na coleção Bem-te-li o volume 2 também apresenta uma quantidade significativa de textos literários, entretanto, há nele um aumento considerável do número de textos não literários. Diante disso questionamos: Por que a literatura está mais presente na primeira série? Por que a quantidade de textos literários decresce no decorrer dos volumes, enquanto a quantidade de textos não literários aumenta? A opção pelo texto literário no volume 1 estaria relacionada a uma concepção de infância, ao período de alfabetização?

Apresentaremos a seguir uma análise da seleção textual, da transferência do texto literário para o livro didático e dos protocolos de leitura que são estabelecidos pelo editor e autor para se controlar o processo de compreensão nos volumes 1 das coleções Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li.

## **O TEXTO LITERÁRIO NAS COLEÇÕES LINHAS & ENTRELINHAS E BEM-TE-LI**

Os volumes da coleção Linhas & Entrelinhas são organizados por eixos temáticos. No volume 1, os temas se aproximam muito do universo infantil: *E o rato roeu...*; *Era uma vez um gato xadrez...*; *Bater, bater para o bolo crescer*; *E o palhaço o que é ?*; *Entre dentro desta roda diga um verso bem bonito*; *Caçador dá o pira quando vê o curupira*; *Bola na rede é gol!*; *Devagar se vai ao longe*.

Selecionamos para essa exposição e análise o poema *Xadrez*, do autor João Proteti, apresentado na seção *Lendo*, na unidade 2 que trabalha o tema *Era uma vez um gato xadrez...* Em boxe ao lado do texto literário, é dada uma instrução ao professor sobre a maneira como deve proceder no momento da leitura do poema. Consideramos importante essa instrução porque ela se estende a todos os textos do volume 1 e está condizente com as concepções do manual do professor sobre o processo de aquisição do sistema de escrita e formação do leitor nessa fase de desenvolvimento cognitivo. A orientação ao professor (doravante OP) é a seguinte,

(...) todo texto, nesta fase, deve ser escrito num cartaz para que fique exposto na sala de aula e componha o ambiente alfabetizador. Leia o título e peça aos alunos que digam o que eles imaginam que o texto está falando. Depois, leia o texto. A leitura deve ser feita no cartaz, sempre que possível. No início, é importante ler apontando as palavras, para que os alunos estabeleçam a relação entre oralidade e escrita e percebam a direção da escrita da língua portuguesa: da esquerda para a direita e de cima para baixo (p. 32).

A leitura oral pelo professor e pelo aluno é uma prática muito presente nas séries iniciais do ensino fundamental, sobretudo, nas práticas pedagógicas de ensino que envolvem textos em gêneros poéticos, em que se privilegiam a forma e seus aspectos sonoros e rítmicos. No entanto, parece que este não é o principal objetivo da leitura oral do poema, pois o que está explícito na OP é que o professor, durante a leitura do texto escrito em um cartaz, terá que apontar as palavras para que os alunos possam perceber as relações entre grafemas e fonemas e os aspectos das convenções gráficas da escrita. Nessa OP, também se pede ao professor que trabalhe a elaboração de hipóteses, mas a partir do título do poema.

Para que essas capacidades de leitura sejam realmente trabalhadas, é imprescindível que o professor conheça a proposta metodológica da coleção didática e seus objetivos, pois no “livro do aluno” não há atividades que levem a construir hipóteses, a antecipar informações e ativar os conhecimentos prévios sobre o gênero, o autor, o assunto, etc. Vejamos agora o poema *Xadrez*, de João Proteti,

**Lendo**

**XADREZ**

O GATO XADREZ  
 JOGAVA XADREZ  
 COM A GALINHA PEDRÊS  
 E UMA RÊS,  
 TODO O ÚLTIMO SÁBADO  
 DE CADA MÊS.  
 ATÉ QUE UM DIA

A POLÍCIA DESCOBRIU  
 OS TRÊS  
 E OS LEVOU PRO XADREZ.  
 NO XADREZ,  
 OS TRÊS JOGAM XADREZ  
 TODO SANTO DIA  
 DE TODO MÊS.

PROTETI, João. *À toa, à toa*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 24.

(COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS, 2004, VOLUME 1, p. 32)

Na seção *Estudando o Texto*, várias capacidades de leitura e compreensão textual são trabalhadas, dentre elas, podemos citar os aspectos relativos aos gêneros textuais e aos processos estéticos e literários do texto. Essa seção possui 17 atividades. Para essa exposição e análise selecionamos as atividades de número 1, 3, 6, 7, 10, 11, 15 e 16, vejamos:

**Estudando o Texto**

1- *Esse texto conta uma história por meio de versos. Como é chamado esse tipo de texto? Assinale:*

NOTÍCIA                       RECEITA                       POEMA

(OP) – “Explique aos alunos que cada linha de um poema chama-se verso.”

3- *Esse poema foi retirado do livro À TOA, À TOA. Copie os outros dados aqui:*

6- *Leia as palavras do poema que terminam da mesma forma que pedrês:*

RÊS                      MÊS                      TRÊS

(OP) – “Solicite aos alunos que digam outras palavras que terminam da mesma forma e escreva-as no quadro de giz.”

7- *Além das letras finais iguais, o que elas têm em comum? Comente.*

(OP) O acento circunflexo.

10- *O autor, nesse poema, brinca com a palavra XADREZ, jogando com seus diferentes significados. Volte ao texto e circule a palavra XADREZ toda vez que você a encontrar.*

11- *Agora, pinte as palavras que você circulou, de acordo com a legenda:*

*QUANDO SIGNIFICA JOGO*

*QUANDO SIGNIFICA CADEIA*

*QUANDO SIGNIFICA TIPO DE PÊLO DO GATO*

(OP) – “Explique que, na língua portuguesa, uma mesma palavra pode adquirir significados diferentes, dependendo do contexto em que está inserida. No poema, o autor utilizou-se desse recurso, fazendo um jogo com os sentidos da palavra Xadrez.”

“Antes de realizarem a atividade no livro, peça aos alunos que localizem a palavra **xadrez** no texto do cartaz.”

15- O Poema **XADREZ** foi escrito a partir de uma parlenda. Leia:

*ERA UMA VEZ UM GATO XADREZ  
QUER QUE EU CONTE OUTRA VEZ?*

16- Você sabe o que é uma parlenda? Converse sobre isso com seu (sua) professor (a) e seus colegas.

(COLEÇÃO LINHAS & ENTRELINHAS, 2004, Volume 1, p. 33-38)

A atividade 1 trabalha um aspecto relacionado ao gênero textual, focalizando o fato de ser uma história contada em versos. A questão 3 representa uma preocupação das autoras em trabalhar os elementos da referência bibliográfica, que é destacado na seguinte OP: “(...) oriente os alunos sobre a importância das referências bibliográficas e sobre o significado e disposição dos elementos para identificar uma obra ou parte dela (p. 16)”.

O vocabulário, as expressões e o uso dos recursos lingüísticos para a produção de alguns efeitos de sentidos são comumente explorados durante o estudo dos textos principais nesse volume, como mostram as atividades 10 e 11. Nelas, é explorado os diferentes usos da palavra *xadrez* no decorrer do poema. Essas questões são instigantes porque os alunos não têm que fazer uma simples troca de palavras por seus sinônimos e antônimos, a reflexão proposta recai sobre a utilização de um termo e não de outro e do efeito de sentido que isso provoca.

A apropriação do sistema de escrita e de suas convenções gráficas é o foco principal das atividades 6 e 7. O objetivo principal é trabalhar a consciência fonológica através da observação das rimas produzidas no poema e dos exercícios que exploram as palavras que possuem sons finais semelhantes, além de explorar o uso do acento. As questões de 15 e 16 exploram um gênero muito recorrente nesse volume, a parlenda, e, principalmente, o fato de o poema *Xadrez* ter sido escrito a partir de uma. Vários poemas desse volume e, até mesmo, alguns anúncios publicitários possuem essa característica, foram escritos a partir de

uma parlenda. A parlenda, assim como o trava-língua, é um gênero textual muito utilizado no período de alfabetização com o objetivo de despertar a criança para os vários aspectos da língua escrita por possuírem sonoridade, rimas e aliterações que propiciam o trabalho com unidades fonológicas. Nesse sentido, várias atividades são elaboradas a partir de parlendas, trava-língua e poemas, visando trabalhar as letras e os sons que se repetem, as letras do alfabeto, as letras iniciais das palavras, a formação de palavras diferentes trocando a letra inicial ou a partir da troca da seqüência das letras, a percepção dos sons diferentes que uma mesma letra representa quando ocupa posições diferentes em uma palavra, dentre outros aspectos.

O volume 1 da coleção Bem-te-li está organizado em 11 unidades que possuem temas diversificados e se aproximam do universo infantil. Porém, as autoras não atribuíram um título específico a esses temas. As páginas de abertura são compostas somente por uma ilustração que ocupa todo o espaço da folha. É através dessas ilustrações, do assunto tratado nos textos e das propostas de atividades que conseguimos inferir o assunto da unidade.

Para essa exposição e análise selecionamos alguns textos literários que compõem a seção *Gramática* da unidade 2, o que já pressupõe objetivos de leitura que não conduzem ao estudo do que é essencial neles, conforme afirma Soares (1999), pois não levam “à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem” (pág. 43). A seguir, mostraremos alguns exemplos da utilização da literatura como pretexto para a apropriação do sistema alfabético e convenções da escrita e para o estudo de conteúdos gramaticais.

### ***Gramática***

#### ***1- Leia***

#### ***O vento***

Ovento

venta

einventa

milmaneirasdeventar:

ventafraco,

ventaforte,

ventagostoso,

feitoumbeijoantesdedormir.

➤ Foi fácil fazer a leitura do poema? Por quê?

(OP) Pessoal. Sugestão de resposta: Não, porque as palavras estão juntas. / Não há espaço entre as palavras.

➤ Reescreva o poema com letra cursiva, observando os espaços do início e fim de cada palavra.

(OP)

O vento

venta

e inventa

mil maneiras de ventar:

venta fraco,

venta forte,

venta gostoso,

feito um beijo antes de dormir.

2- Quantas palavras há no poema, excluindo o título?

(OP) 21 palavras. Chame a atenção dos alunos para o fato de que também são palavras aquelas escritas com uma letra.

3- Agora, o desafio é maior. Reescreva o poema, obedecendo aos espaços das palavras.

(OP) Professor, se preferir, a atividade pode ser feita em duplas.

### *Que será?*

*E uso que riasa ber  
e mque osol fi capen sando  
qua ndo vaipra trásdanu vem.  
Esta ráencabu lado?  
Tal vezum pou cocan sado?  
Ouserá questá brin cando?*

Sônia Miranda. *Pra boi dormir*. Rio de Janeiro, Record, 1992<sup>7</sup>.

Nos exemplos apresentados, o texto literário é usado para a observação e o estudo das regras de segmentação das palavras, dos espaços em branco entre elas e sua formação. Podemos afirmar, como Soares (1999), que, no processo de escolarização, foi perdida “inteiramente a interação lúdica, rítmica com os poemas, que poderia levar as crianças à

<sup>6</sup> Não tivemos acesso a este livro literário.

<sup>7</sup> Não tivemos acesso a este livro literário.

percepção do poético e ao gosto pela poesia” (SOARES, 1999, p. 27). Essa interação das crianças também se perde em consequência da disposição dos poemas nas páginas do livro didático: o primeiro poema é apresentado com todas as palavras emendadas e o segundo, com as sílabas das palavras divididas ou, então, juntas com as sílabas de outras palavras. A seguir, apresentamos um fragmento de uma prosa poética de Ruth Rocha que está na unidade 10, na seção *Leitura 2*.

### *Leitura 2*

#### *Quem tem medo de quê?*

*Não tenho medo do pai,  
Nem da mãe e nem do irmão.  
Mas eu tenho muito medo  
Do barulho do trovão!*

*Do trovão? Mas que bobagem!  
Que medo mais infantil!  
Quando o trovão faz barulho  
O raio até já caiu...*

(...)  
*Sabe do que eu tenho medo?  
Que me dói o coração?  
Até me arrepia a espinha...  
Tenho medo... de injeção!*

(...)  
*Pelo que eu vejo, pessoal,  
Ter medo não é vergonha.  
Todo mundo tem um medo,  
Que a gente nem mesmo sonha.*

Ruth Rocha. *Quem tem medo de quê?* Rio de Janeiro,  
Rio Gráfica, 1986.

(COLEÇÃO BEM-TE-LI, 2004, Volume 1, p. 207)

A unidade 10 tem como tema *o medo* e tratará principalmente daqueles que são mais comuns entre as crianças: medo de escuro, medo de monstro, medo de lobisomem, medo de trovão, etc. No livro de Ruth Rocha, *Quem tem medo de quê?*, encontramos alguns medos que as pessoas podem sentir. Todo mundo tem um ou vários medos, mas o mais importante é que uma pessoa pode não ter o mesmo medo que a outra, o que é apavorante para uns, não é para outros. No entanto, no fragmento do texto esse sentido se perde, pois não são apresentadas as diversas personagens falando sobre os medos que possuem. Através da prosa poética criada por Ruth Rocha, temos a impressão de que os personagens estão em uma roda de conversa. Nesse fragmento, o início do poema não foi apresentado, o texto inicia-se com a segunda estrofe. No suporte original, a primeira estrofe introduz a “conversa” que se desenrolará. Na página do livro didático, o texto perdeu a introdução e os alunos, ao lerem o verso – *Pelo que eu vejo, pessoal* –, que está na última estrofe, podem se perguntar: mas que

peçoal? não são apenas dois personagens? Afinal, no fragmento, apenas duas personagens são apresentadas, o que empobrece a construção de sentidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir, a partir dos textos e excertos de atividades das coleções Linhas & Entrelinhas e Bem-te-li apresentados neste artigo, que o estudo do gênero literário não ultrapassa muito os aspectos formais, como versos, estrofes, rimas, cópia do título e do nome do autor, etc. Principalmente as rimas são exploradas e servem como pretexto para a produção de atividades que visam a aquisição do sistema de escrita. Fragmentos de obras literárias ainda são apresentados para a leitura, mas não há uma preocupação em indicar os cortes e, além disso, as mudanças operadas desfiguram o sentido do texto. Destacamos que apesar de todas essas ressalvas, percebemos uma preocupação em explorar os recursos lingüísticos estéticos e literários utilizados pelo autor, como no caso das atividades 10 e 11 que acompanham o texto *Xadrez* de João Proteti. Neste artigo, apresentamos alguns exemplos de atividades para discutirmos a escolarização da literatura em livros didáticos de língua portuguesa e ressaltamos que apesar da parcialidade dos dados, podemos inferir que a na escola à literatura infantil ainda é atribuído um caráter educativo e formador, fazendo-a perder a sua especificidade de linguagem artística e contribuindo para afastar o leitor dos textos literários.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MARTINS, Aracy Alves. A leitura literária no PNLD diante dos PCN's: pretextos versus contextos ou a "a escolinha do professor mundo". In: ROJO Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Livros Didáticos. *Guia de livros didáticos: 1ª a 4ª séries – PNLD 2004*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

CAFIERO, Delaine; CORRÊA, Hércules. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidade de leitores: leituras do manual de português*. Portugal: Editora Almedina, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

- MARTINS, Aracy. *et al.* (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Coleção Literatura e Educação).
- PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida. *et al.* (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: de EVANGELISTA, Aracy, et al. (Orgs.). *A Escolarização da Literatura: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004a.
- BRAGANÇA, Angiolina Domanico; CARPANEDA Isabella P.de M. *Coleção Bem-te-li – Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2004.
- WANDRESEN, Maria Otília Leite; CIPRIANO Lúcia Helena Ribeiro. *Coleção Linhas & Entrelinhas*. Curitiba: Nova Didática, 2004.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

A Formação Docente no Trabalho com Gêneros Textuais em Aulas de Línguas

Solange Teresinha Ricardo de Castro UNITAU

[sricardodecastro@gmail.com](mailto:sricardodecastro@gmail.com))

Resumo: Este trabalho defende a discussão da aprendizagem de alunos em cursos de Letras na sala de aula de línguas, com a discussão da linguagem, no trabalho com gêneros textuais. Embasa-se na concepção de constituição social do professor, a partir das avaliações de outros professores. Mostra as avaliações sobre o agir docente em uma sala de inglês que, em grande parte positivas, revelam a construção pelos alunos dos conhecimentos conceituais necessários, em parte, para as situações práticas de aprendizagem (e de ensino) da língua. Entende-se, então, que eles estão construindo também conhecimentos docentes. Os relatos mostram também que os alunos experienciam, na aula de línguas, as mesmas perplexidades e dificuldades dos professores em situação de trabalho, o que envolve um retrabalho dos conhecimentos adquiridos. Isso revela que as salas de aula de língua funcionam como *laboratórios das experiências de trabalho* docente, o que precisa ser melhor compreendido e explorado.

PALAVRAS-CHAVE: formação, gêneros textuais, aprendizagem, línguas

ABSTRACT: This study defends the discussion of students' learning in the language classroom in Letras courses, along with the discussion of language, in the work with textual genres. It draws on the conception of the social constitution of teachers, based on the evaluations of other teachers. It shows the evaluations about teaching action in an English classroom which, positive in most part, reveal the students' construction of the conceptual knowledge necessary, in part, for the practical language learning (and teaching) situations. It is understood, then, that they are also constructing teaching knowledge. The reports also show that students experience, in the language classroom, the same teachers' perplexities and difficulties in work situation, what involves a re-work of acquired knowledge. This reveals

that language classrooms function as laboratories of experience of teaching work, what needs to be better understood and explored.

**KEYWORDS:** education, textual genres, learning, languages

“O formador, ao mesmo tempo que oferece sua contribuição em recursos de saberes acadêmicos, avalia que essa oferta também é colocada à prova – oportunidade de compreender como esses saberes são recuperados na história, como são retrabalhados pelas inteligências humanas, pelas *pessoas*, que não podem jamais, como afirmava G. Canguilhem, se impedir de pensar, de se pensar, e de repensar os valores do mundo, no qual lhes pedem para fazer produtivamente uso de si mesmas.” (SCHWARTZ, 2002, p. 125)

## 1 INTRODUÇÃO

Se examinarmos como o tema Gêneros Textuais e Formação de Professores tem sido tratado na literatura da área, podemos dizer, ainda que correndo o risco de parecermos reducionistas demais, que em grande medida o enfoque tem estado no tratamento dos gêneros como objetos de discussão e análise pelo professor em formação (inicial ou contínua), visando à elaboração de projetos de ensino de produção e compreensão escrita ou oral, processo no qual o (futuro) professor pode (re)construir suas concepções sobre a linguagem e sobre ensinar e aprender línguas, ou como objeto de estudo nas próprias aulas de língua, com vistas à produção de textos orais e escritos diversos, por exemplo, como parte da educação/formação lingüística do aprendiz.

A segunda perspectiva é, na verdade, também aquela na qual meu trabalho se inseriu até 2007, na sala de aula de ensino de língua inglesa em um curso de Letras, quando, por um período de aproximadamente três anos (2005-2007), em particular, desenvolvi um trabalho de produção textual oral e escrita, com base em gêneros, que foi acompanhado de um projeto de pesquisa que visou examinar, nos relatos dos alunos sobre sua aprendizagem em relação às situações de sala de aula, o desenvolvimento do processo de aprendizagem desses alunos e os fatores nele envolvidos, bem como suas representações, na linguagem, sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira – Inglês (cf. CASTRO, 2007).

Penso, no entanto, que o tema Gêneros Textuais e Formação de Professores deva ser mais estudado, na segunda situação, em particular, a de um trabalho com gêneros textuais em aulas de língua, nos cursos de licenciatura em Letras, de modo a incluir a análise dos processos de aprendizagem desses alunos como forma de verificarmos a gênese da reflexão (da aprendizagem?) sobre os processos docentes desses futuros professores. Penso também que o

próprio trabalho com gêneros na sala de aula de línguas nesses cursos deva ser ampliado para incorporar a reflexão, pelo próprio futuro professor, de seu processo de aprendizagem, à luz das situações de sala de aula vivenciadas.

Para os formadores, essa análise certamente contribuirá para a melhor compreensão, na área, da constituição da dimensão docente da formação do futuro professor, e, a partir disso, podem ser implementadas ações nesses contextos, que possam otimizar o processo. Para os formandos, a reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, análogo, na verdade, ao processo de desenvolvimento docente (ambos não são processos de aprendizagem?) pode contribuir para diminuir o fosso entre a teoria e a prática, entre a aprendizagem conceitual e a “utilização” do conhecimento adquirido para dar conta dos “enigmas” das situações práticas. Afinal, é nas aulas de língua (e não nas das disciplinas pedagógicas, metodologia de ensino, didática específica, ou outra) que o futuro professor de línguas se depara com a mesma situação de atividade que encontrará quando vier a atuar profissionalmente – a de ensinar e aprender uma dada língua.

O que quero enfatizar é, então, que, nas aulas de línguas, além da discussão da produção dos textos dos diversos gêneros, o que envolve a relação com seus contextos de produção e circulação (quem – para quem – onde – quando – como: organização textual, características sistêmicas, estilos), discussão essa inerente a esse tipo de trabalho que já temos, na área, nos proposto a realizar, os alunos precisam se engajar também em discussões, sejam orais ou escritas, na forma de “conversas”, relatos ou diários, por exemplo, sobre os processos de aprendizagem que se desenvolvem em sala, em sua relação com as situações de atividade que aí têm lugar.

Poder-se-ia continuar argumentando em favor disso, apenas com base na própria necessidade de conhecer o que o aluno faz para aprender a produzir ou compreender os textos, para que pudéssemos adequar a isso o nosso projeto formativo. Por exemplo, é importante saber quais conhecimentos o aluno convoca na elaboração deste ou daquele texto, o que ele faz para aprender os conhecimentos disponibilizados, o que ele faz quando os conhecimentos ainda não estão totalmente à mão, etc. A esse respeito, cabe citar palavras de Schwartz (2002), embora ele se refira em particular à formação contínua:

“[...] podemos nos perguntar, se não seria necessário pensar, no que concerne à profissão de formador e, particularmente, no caso da formação contínua, em uma espécie de reciprocidade de formação. No fundo, trata-se de uma questão de simples bom senso: não se pode propor de modo válido uma formação que vise a aperfeiçoar um exercício profissional sem antes investigar o que os interessados *sabem* a partir do que eles fazem

nesse mesmo exercício profissional. Não existe formação permanente sem uma “contraformação”, no decorrer da qual os formadores devem aprender o que os formandos fazem e por que o fazem.” (p. 119 – itálico no original).

Principalmente, porém, a discussão sobre a aprendizagem dos futuros professores é necessária, na aula de língua, porque é nessa situação de atividade, que o futuro professor primeiramente se depara, em um contexto de formação profissional (e não, por exemplo, enquanto aluno de língua no ensino fundamental ou médio ou em uma escola de idiomas), a todo o momento, com o confronto não apenas entre “o pensamento conceitual” e “*um novo enigma a ser resolvido*” (SCHWARTZ, 2002, p. 115 – itálico no original), mas também entre o trabalho prescrito (o que é necessário fazer) e sua própria história de vida, a de seus colegas, e as próprias condições para a realização do trabalho (o tempo disponível para preparação, a facilidade de encontro entre os participantes, etc.) (cf. CLOT, 1999 apud FAÏTA, 2002)..

Pode ser interessante também lembrar que discussões que envolvam uma reflexão sobre os conteúdos das disciplinas específicas nos cursos de licenciatura de outras áreas (Biologia, Geografia, Educação Física, Química) em relação à sala de aula, muito possivelmente serão (ou já têm sido) desencadeadas, por força da Deliberação CEE N. 78/08, que propõe que essa reflexão seja implementada, como forma de melhorar a qualidade da formação dos futuros professores nesses cursos. Nesse sentido, explorar mais de perto a dimensão da aprendizagem (em relação ao ensino), no que tange os conteúdos específicos, em uma área como a nossa, na qual, nas salas de aula de línguas (e literaturas), didáticas específicas, metodologias de ensino (nas instituições em que existem), e mesmo em Prática de Ensino (em algumas instituições), nas licenciaturas em Letras, já deram, há mais tempo, um passo importante ao promover a reflexão sobre o nosso objeto de estudo em relação aos seus contextos de produção e circulação, pode contribuir ainda mais para a compreensão da formação docente em geral.

É esse aspecto, o da potencialidade da sala de aula de conteúdos específicos, em nosso caso, línguas (e literaturas), em um trabalho com gêneros textuais, também para a constituição da dimensão docente da formação do futuro professor de línguas, por meio da análise pelos alunos, de sua aprendizagem, que pretendo explorar em minha fala. Falo, então, a seguir, sobre o processo de constituição do professor e, em seguida, examino alguns dados, de maneira exploratória, de relatos de alunos envolvidos no projeto inicialmente mencionado.

## 2 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR

‘É fundamental que as interações em contextos de formação não enfoquem apenas o conteúdo a ser transmitido sem qualquer reflexão sobre a audiência a que se destina e os interesses que as embasam, mas que propiciem aos participantes um distanciamento e um estranhamento de práticas rotineiras e raramente questionadas, para que reflexão e crítica tenham lugar.’ (MAGALHÃES, 2004, p. 69-70)

A constituição do professor encontra paralelismo no processo de constituição da pessoa humana, que deve ser entendido dentro da perspectiva vygotskiana (VYGOTSKY, 1934\1987). Começo apontando brevemente os aspectos essenciais desse processo, a partir da discussão que realizei em minha tese de doutorado (cf. CASTRO, 1999), na PUCSP, na perspectiva da formação docente para uma prática crítico-reflexiva (cf. MAGALHÃES, 2004).

O ser humano se constitui no interior das atividades das quais participa, por meio da mediação social, o que possibilita a construção compartilhada de instrumentos e de processos de significação. Essa mediação social, por sua vez, se constitui a partir da participação de “outros”, que atribuem ou restringem os processos de significação da realidade, e da utilização de instrumentos, que não apenas viabilizam a ocorrência das interações sociais, mas, principalmente, medeiam as operações abstratas do pensamento.

Nesse processo, o indivíduo se apropria (ou rejeita) os significados que estão sendo negociados (no caso do professor, por exemplo, a conduta profissional alheia), que pode vir mesmo a alterar sua própria conduta. Ao mesmo tempo, o indivíduo aprende (ou rejeita) as formas ou maneiras de atuação por meio das quais esses significados são negociados (as formas de interação social, as formas de se dirigir ao outro, quando interromper ou não, por exemplo; no caso do professor, por exemplo, se chamar a atenção de um aluno publicamente (ou não), quando ele é encontrado “colando”) e se apropria (ou não) do(s) próprio(s) instrumento(s) que possibilita(m) o desenvolvimento desse processo (as formas de linguagem, por exemplo, ou no caso do professor, a reflexão, também por exemplo).

Vale enfatizar que a constituição, ou reconstituição, melhor dizendo, dos indivíduos, um processo, então, permanente, não é um processo linear, cumulativo, e/ou de substituição de significados antigos por novos, no entanto. A (re)constituição acontece à medida que os indivíduos se deparam (e avaliam, como veremos adiante) com os (novos) significados presentes nos meios sociais de que participam, e isso lhes possibilita rever, definir, e reorganizar os significados antigos em novos agrupamentos, em um processo de síntese (VYGOTSKY, 1930/1991).

Nesse processo, vale enfatizar também o papel constitutivo da linguagem, visto dentro da perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1930/1992). À medida que os indivíduos interagem com os outros durante as situações de comunicação nas diversas esferas de atividade (BAKHTIN, 1930/1992), sua consciência, seu conhecimento de mundo, e em última análise, eles próprios, se completam e se constituem contínua e mutuamente em suas práticas discursivas. Ao longo de sua sócio-história, então, os indivíduos se constituem à medida que ouvem e se apropriam de palavras e de discursos de seus pares (amigos, pais, colegas, professores, etc), tornando-os, em parte sua próprias palavras e discursos.

Um aspecto importante do processo de constituição da pessoa humana, que é também fundamental para que se faça a analogia entre esse processo e o da constituição do professor é o da avaliação (BRONCKART et al, 1996; BRONCKART, 1999).

Para Bronckart et al (1996), a atividade lingüística, vista como um processo permanente de negociação, em relação às propriedades dos contextos das atividades práticas, também estabelece um processo pelo qual as atividades práticas são conduzidas e avaliadas (p. 79). Assim, as produções lingüísticas de um dado grupo, envolvido em uma dada atividade, avaliam a relevância das ações dos indivíduos que participam dessa atividade, no que tange o contexto dos mundos representados (HABERMAS, 1981).

Para os autores:

“[...] in the process of ‘defining’ actions, the social evaluations ascribe to others action abilities (a likely ‘can-do’), as well as purposes (a more or less sincere ‘want-to-do’) and motives (more or less convincing ‘reasons-of-acting’), and they therefore endow them with this unique responsibility in active intervention, from which arises the status of agent. Besides, from the moment individual human beings contribute to these evaluations, and that they know the criteria codified by language, they end up by knowing that they themselves are evaluated according to these criteria, and they become capable of applying them to themselves.” (BRONCKART et al, 1996, p. 79)

Dessa maneira, então, a constituição do ser humano como pessoa humana e como agente responsável por suas ações é o resultado do desenvolvimento, pelo indivíduo, de representações e valorações sobre suas próprias condutas, sobre as condutas dos outros, e sobre os efeitos dessas condutas no meio em que vive, e da aplicação, a si próprio, das representações que ele constrói sobre os papéis sociais.

Para Mazzillo (2004), por sua vez, essa tese, de que a avaliação das atividades práticas, e nelas, das ações realizadas pelos indivíduos, crucial para a compreensão da constituição da

pessoa humana, na orientação de suas ações (p. 300), serve de parâmetro para a compreensão do processo de constituição do professor, a partir da avaliação das ações de outros professores.

Como diz essa investigadora:

“Parece-nos válido [...] levantar a hipótese de que, ao observamos o outro em ação, no seu trabalho [docente], observamos suas ações, questionando-as, comparando-as e avaliando-as face à nossa própria no trabalho e às representações que construímos a respeito de nosso papel profissional, tendo sempre em perspectiva as coordenadas do mundo objetivo (o meio físico), social (normas, valores) e subjetivo (qualidades e capacidades atribuídas a um ser humano).” (MAZZILLO, 2004, p. 304)

Essas situações de observação e avaliação, então, que envolvem não apenas os mundos representados (HABERMAS, 1981), mas também “a gama de discursos sociais que nos constituem como pessoa humana e como profissionais” (MAZZILLO, 2004, p. 305), tendem a contribuir para que os professores repensem o próprio trabalho e, nesse processo, se reconstituam continuamente.

É crucial também enfatizar, no entanto, como discutido na perspectiva crítico-reflexivo de formação docente (cf. MAGALHÃES, 2004), a relevância e a importância de que se organizem formas de trazer à consciência (VYGOTSKY, 1934\1987), na formação docente em contextos institucionais, os aspectos observados, comentados, avaliados, enfim, pelos professores. Conforme discutido por Vygotsky (1934\1987), a reflexão desencadeia no processo de formação, movimentos semelhantes aos de um jogador de xadrez, cujas estratégias, determinadas pelo que ele vê no tabuleiro, se modificam quando sua percepção também se modifica.

Em vista disso, penso que cabe aos professores/formadores, docentes de línguas nos cursos de licenciatura em Letras, conceber, organizar e regular (AMIGUES, 2004) as diferentes situações de atividade nas salas de aula de suas disciplinas, para que os alunos, futuros professores de línguas, possam também se engajar no trabalho de conceitualização da atividade docente, além de no trabalho de conceitualização dos conteúdos mais diretamente inerentes a essas disciplinas (a própria língua, em seus gêneros diversos, e os processos de produção desses textos).

### 3 *FOOD FOR THOUGHT? FOOD FOR THINKING!:* RELATOS DE FUTUROS PROFESSORES EM AULAS DE LI

“[...] o propósito da formação docente não é reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar uma atitude de busca também fora dos mapas, para que seja possível encontrar os lugares procurados.”  
(CELANI, 2004, p. 56)

Em um artigo no qual discute a reconfiguração da relação dos profissionais do universo acadêmico (docentes-pesquisadores) com os saberes acadêmicos, a partir da abordagem do trabalho, Schwartz (2002) aponta que “o formador aborda as situações de atividade a partir do que é natural para ele, a partir do que ele sabe manipular: contextos técnicos, procedimentos, organizações de trabalho, regras de contabilidade, modos de gestão das unidades produtivas, carreiras, estatutos, etc.” No caso de nossa área, poderíamos dizer, por exemplo, que o formador aborda a formação, em larga medida, a partir das teorias de ensino e aprendizagem e de linguagem que quer implementar, das questões didáticas, ainda que sejam da didática de línguas, dos modos e procedimentos de gerenciamento de salas de aula, e outros. Para Schwartz, então, formar, nessa perspectiva, “significa, em parte, tentar antecipar e reagrupar esses elementos formalizáveis e descritíveis, para conceber formações adaptadas ao registro do trabalho” (p. 113).

Menciona ainda Schwartz que, no entanto, o formador não pode negar que essas normas, procedimentos, recursos, enfim, toda essa gama de conhecimentos conceituais, que lhe permitem formar profissionais “*antes mesmo* que cada um tenha encontrado o ambiente no qual exercerá essa atividade” (p. 114 – itálico no original), modificam-se ou sofrem um “retrabalho”, nas situações de atividade, na medida em que o trabalho significa também um encontro com as “histórias (histórias de empresas, histórias de regiões, províncias e vales...)”, e significa ainda “linguagens e vínculos coletivos originais, circulações imprevisíveis entre oficinas de trabalho e os outros locais de vida social [...]” (p. 113). Isso “obriga a repensar o que significa a eficácia, a competência no trabalho; ele reorganiza mais ou menos localmente o que significa conviver nesse espaço; e essa recriação dos espaços de vida, interligada a todos os outros momentos da vida social em geral, constrói histórias e faz a história” (p. 115). Essas questões refletem também, a meu ver, na verdade, o que acontece na própria sala de aulas de línguas, e penso que poderíamos dizer, em todas as salas de aula de conteúdos específicos, não importando tanto se esses conteúdos estejam sendo tratados de maneira mais interativa, em projetos práticos, ou seja, de forma não calcada naquilo que se convencionou chamar de um “modelo tradicional de ensino”, ou não. Isto é, toda situação prática envolve,

na verdade um retrabalho de quaisquer conhecimentos conceituais adquiridos, estejam eles já mais “sedimentados” ou não.

Na sala de aula de línguas, é, por exemplo, quando o aluno precisa mobilizar os conhecimentos já constituídos, para uma tarefa como a de fazer uma apresentação oral, a de elaborar um *abstract* (ou um resumo em português, que seja) para sua monografia de final de curso, ou, no último ano do curso, um currículo para uma escola de inglês, ou até mesmo simular as condições de uma entrevista de emprego, que o futuro professor se depara com a necessidade do retrabalho dos conhecimentos aprendidos (quais elementos caracterizam o gênero, como ele se organiza, qual a postura adequada em uma dada situação de produção oral, etc) na realização do gênero em uma situação concreta, na qual ele se confronta com sua própria história e a dos outros possíveis envolvidos no trabalho (colegas, por exemplo), bem como com as próprias condições de realização do trabalho (o geralmente escasso tempo para preparação, a falta de contato próximo entre os participantes, etc).

Essa afirmação pode ser ilustrada com os excertos de dois relatos reflexivos (mais abaixo), de alunas que participaram do projeto anteriormente citado, sobre as apresentações orais que realizaram, nos quais se observa que apesar do cuidado com o planejamento e a preparação, houve “imprevistos” (em itálico, nos excertos a seguir, com a indicação [1]) decorrentes, no primeiro caso, da falta de atenção do grupo para com os aspectos “orais” do gênero (excerto 1), e, no segundo, muito provavelmente, da própria participação entusiasmada do público (excerto 2).

Porém, é aí também, na sala de aula de língua, que, nesse confronto entre o conhecimento conceitual e a tarefa que precisa ser realizada, o futuro professor avalia o agir docente (o de seu próprio professor e/ou de outros), implícita ou explicitamente (em itálico, com a indicação [2], nos excertos abaixo), entra em contato com sua própria história (em itálico, com a indicação [3]), e começa a construir seus próprios caminhos e reconstituir a história. No excerto 2 abaixo, por exemplo, a observação de um fato na aprendizagem leva a uma consideração sobre a singularidade das situações de ensino e a necessidade de mudanças de rumo, quando necessário, entrelaçando-se na constituição da história da futura professora (em itálico, com a indicação 4). A sala de aula de língua configura-se, portanto, como o “*próprio laboratório das experiências do trabalho*” (SCHWARTZ, 2002, p. 115 – itálico no original), na medida em que os confrontos entre conhecimentos e tarefas a realizar constantemente se apresentam, dos quais os futuros professores precisam encontrar meios para dar conta.

É nesse sentido que entendo que, nesse contexto, os relatos, diários, “conversas” sobre aprendizagem, à luz do ensino vivenciado, aprendizagem e ensino podem aparecer não apenas

em interação, mas também em um *continuum*, nos relatos dos alunos, como visto no excerto 2, abaixo, quando a avaliação da apresentação oral dá lugar a um comentário sobre uma possível situação docente.

#### Excerto 1:

“[...] *Uma das experiências nesse 2º bimestre que achei muito interessante* [2] foi a nossa primeira apresentação de trabalho, apesar do nervosismo eu fiquei muito contente com o nosso resultado, que poderia ter sido melhor, mas *a experiência foi ótima* [2]. Os imprevistos na apresentação ocorreram porque nos preocupamos muito em encontrar um tema interessante para ser abordado, trabalhando mais na elaboração do texto e questões a serem discutidas que *deixamos um pouco de lado o trabalho com apresentação “oral”* [1]. Particularmente, posso afirmar que isso me causou um grande constrangimento perante os meus colegas, mas *foi amenizado nos instantes finais da aula* [2] [quando houve a discussão entre os grupos e a professora]. A dificuldade de me expressar oralmente e em inglês, continua sendo para mim um dos meus grandes desafios, pois *o meu costume de tentar ser perfeccionista, a timidez e a falta de um vocabulário mais rico* [3] são os fatores que me impedem de me expressar bem. Eu me esforço, mas consciente de que é um trabalho difícil e demorado, mas *os estímulos que recebo certamente me animam muito* [2]. *Os exercícios dados em sala de aula conseguem sanar um pouco dessa dificuldade, trabalhando com gêneros textuais e depois com os exercícios, confesso que é uma forma muito estimulante e interessante para mim e para todos, independentemente do grau de dificuldade de cada um* [2].” (A1 – 2º bimestre 2005)

#### Excerto 2:

“Quanto às atividades desenvolvidas, *a que mais me proporcionou dificuldades* [2] foi a exposição oral sobre um tema. Independentemente do resultado relativo aos conteúdos intrínsecos, o que me mostrou maior interesse foi a preparação e a dinâmica adotada pelos grupos. Todos foram interessantíssimos, pois aqueles que não dominavam o inglês, como eu, se esforçaram para que fossem compreendidos. Além de que, os grupos (a maioria) se mostraram muito unidos. A experiência com o meu grupo foi intrigante, pois durante a apresentação nada ocorreu conforme planejado, o que naquele momento me desanimou. Tanta preparação para nada? Mas depois compreendi uma valiosa lição: *se não ocorreu conforme o planejado é porque houve interação com os ouvintes* [1]. O planejamento é essencial, pois proporciona um rumo, mas não nos livra das pedras do caminho. *Imagino que ensinar deva ser assim: seguir um rumo, mas não hesitar em se desviar dele, caso isto o aproxime do aluno.* [4]” (A4 – 2º bimestre 2005)

Em vista do exposto até agora, então, é que afirmo que a discussão da aprendizagem dos alunos de línguas, nos cursos de licenciatura em Letras, precisa ser oportunizada, por meio de diários, relatos, ou “conversas” periódicas, por exemplo, como forma de abrir espaço também para a discussão das questões docentes, em analogia às questões da aprendizagem, na sala de aula de língua desses cursos.

A tarefa do professor em sala de aula é “organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento” (AMIGUES, 2004, p. 50). A estruturação desse meio, pelo qual o professor estabelece relações com os alunos, por sua vez, envolve a presença de ferramentas e recursos para a construção das respostas às questões estudadas. Dessa maneira, os alunos utilizam os recursos para a ação (materiais, técnicos, sociais e simbólicos) que existem nesse meio, sendo o professor aquele que medeia a relação dos alunos com esses recursos, de modo a orientar sua “ação e reflexão [...] sobre os objetos *sensíveis* ou *pertinentes*” (:47 – itálico do autor).

Segundo Amigues (2004), ainda, “esse meio constituído pelo professor é constantemente reconstruído pela ação coletiva”, mediante o engajamento dialógico dos alunos, e é nele que os alunos “podem se apropriar das ferramentas e das técnicas de pensar” (p. 47).

Cabe ao professor\formador – o docente de línguas nos cursos de licenciatura em Letras –, então, assumir também o seu papel de contribuir para a dimensão docente da formação de seu aluno, o futuro professor de línguas, e reconstituir, em uma ação conjunta com os alunos, o *meio-aula* (AMIGUES, 2004), ampliando o objeto de estudo para incluir o processo de aprendizagem dos alunos, e nesse processo, o próprio trabalho docente.

Assim, pode-se instaurar, então, uma relação cultural com o objeto trabalho docente, já na graduação em Letras, o que pode possibilitar uma otimização da relação dos futuros professores com esse processo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, defendi a posição de que a discussão da aprendizagem dos futuros professores de línguas precisa ser oportunizada na sala de aula de línguas dos cursos de licenciatura em Letras, junto com a discussão da linguagem, já presente nas propostas de trabalho com gêneros textuais. Para tanto, apresentei trechos de relatos de alunos de Inglês de um curso de Letras, que discutem sua aprendizagem dessa língua à luz das situações de ensino vivenciadas em sala de aula. Os relatos mostram as avaliações dos futuros professores sobre o agir docente nesse *meio-aula*, que, em sendo em grande parte positivas, revelam que os alunos podem estar construindo os conhecimentos conceituais necessários para que eles dêem conta, em parte, das situações práticas de aprendizagem (e de ensino) da língua, presentes e futuras. Entendendo-se também que é a partir dessas avaliações que esses alunos estão se constituindo em professores (BRONCKART ET AL, 1996; BRONCKART, 1999; MAZZILLO, 2004), pode-se entender que eles estão construindo também um corpo de conhecimentos docentes, que

lhes possibilitará dar conta, em parte, também dos procedimentos docentes, com eficiência. Os relatos mostram também, no entanto, que os alunos experienciam, no *meio-aula*, as mesmas perplexidades e dificuldades sentidas pelos professores em seu meio de trabalho, perante a singularidade das situações, como reveladas nas diversas pesquisas da área, o que precisa levar a um retrabalho dos conhecimentos adquiridos, nessas situações práticas, para dar conta das tarefas. Isso revela, então, que as salas de aula de língua funcionam como verdadeiros *laboratórios das experiências de trabalho* docente (SCHWARTZ, 2002), o que precisa ser melhor compreendido e explorado, como contribuição para a formação docente. Continuar a focar só a produção da linguagem/de textos nas aulas de língua nos cursos de licenciatura, ainda que isso leve em conta os contextos em que essa linguagem/esses textos são produzidos e circulam, e quando e quem/para quem eles são produzidos, não levando em conta os processos de aprendizagem, em analogia com os próprios processos de ensino, é, a meu ver, continuar a insistir em um paradigma de formação que separa o conteúdo \ a língua \ o conceito \ a teoria da prática \ da aprendizagem \ do ensino \ da formação.

## 5 REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho**: Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- BAKHTIN, M (VOLOCHINOV) (1930) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRONCKART, J. P.; CLÉMENCE, A.; SCHNEUWLY, B.; e SCHÜRMAN, M. N. *Manifesto* Reshaping humanities and social sciences: A Vygotskian perspective. **Swiss Journal of Psychology**. Vol. 55, N, 2/3, 1996, p. 74-83.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.
- CASTRO, S. T. R. **A linguagem e o processo de construção do conhecimento**: Subsídios para a formação do professor de inglês. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 1999.
- \_\_\_\_\_. Fatores da construção de conhecimentos de futuros professores de inglês em uma situação de aprendizagem de língua em um curso de Letras. **Signum** – Estudos da Linguagem. 10 (1), julho 2007. p. 51-72.
- CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 37-56.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: P. U. F., 1999.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. e FAÏTA, D. (orgs.) **Linguagem e trabalho**: Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1981.

MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho**: Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico**: Linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAZZILLO, T. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho**: Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 297-325.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. e FAÏTA, D. (orgs.) **Linguagem e trabalho**: Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-126.

SOUZA-e-SILVA, M. C. P. e FAITA, D. **Linguagem e Trabalho**: Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L. (1930) Sobre los sistemas psicológicos. In: VYGOTSKY, L. **Obras Escogidas**. Vol. 1. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1991.

\_\_\_\_\_ (1934) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA OS SUJEITOS DAS ESCOLAS DE JUARA

Ely Alves Miguel (mestranda MeEL/UFMT – [ely.miguel@hotmail.com](mailto:ely.miguel@hotmail.com))  
Maria Rosa Petroni (Docente MeEL/UFMT – [rohpetroni@ufmt.br](mailto:rohpetroni@ufmt.br))

Resumo: O artigo discute a leitura, a partir do levantamento de como alguns gêneros textuais (escolares ou não) estão sendo trabalhados em sala de aula, tendo como referência a forma professores e alunos concebem a leitura. Para obtermos informações, escolhemos duas escolas do município de Juara, um grupo de alunos e professores das respectivas instituições. Utilizamos, para coleta de dados, questionários com questões abertas e fechadas. Serviram de referência para aprofundamento teórico das informações levantadas e analisadas, autores como Juvêncio (1994), Solé (1998), Neder e Possari (2001), Kleiman (2004), entre outros. Os resultados demonstraram um grande número de alunos que se consideram leitores, porém, normalmente, as preferências leitoras não correspondem aos materiais que possuem no lar. Todos consideram a leitura importante, os docentes entrevistados revelaram preocupação com a diversificação textual e a leitura de distração é também priorizada nas práticas pedagógicas, entendida como positiva pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Textos, Leitura, compreensão.

### ABSTRACT

The article discusses the reading from some survey genres as textual (scholar or not) are being worked in the classroom, with reference to the way teachers and students design the reading. To get information, we selected two schools in the Juara county, a group of students and teachers of the respective institutions. It was used for data collection, questionnaires with open and closed questions. Served as a reference for further theoretical information raised and examined, authors as Juvêncio (1994), Solé (1998), and Neder Possari (2001), Kleiman (2004), among others. The results showed a large number of students who consider themselves readers, but usually do not match the preferences readers to materials which have at home. All of them consider important to read, the teachers interviewed showed concern

about the textual diversification and reading for distraction is also prioritized in teaching, seen as positive by the students.

KEYWORDS: Texts, Reading, understanding.

## **INTRODUÇÃO**

Tornar os alunos leitores competentes e capazes de utilizar gêneros textuais que atendam as necessidades específicas de comunicação, adequando-os às situações comunicativas, é um dos grandes desafios de estudiosos e educadores da educação. O processo de leitura envolve o ser humano em todos os aspectos de sua individualidade.

Assim, ao ler, o leitor projeta no texto seus conhecimentos de mundo, lingüístico e de estrutura textual, mobilizando estratégias de leitura consoantes com os objetivos pretendidos. Para garantirmos que na sociedade haja leitores capazes de utilizar os processos de leitura participando ativamente no contexto social, visando à transformação da mesma, precisamos repensar as práticas de leitura escolar e transformar nossas intenções em ações que alterem este quadro negativo de não leitores que temos no país.

Assim, é fundamental apresentar propostas textuais que auxiliem no processo de construção e compreensão dos textos. Isso significa selecionar diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, redimensionando o olhar sobre as possibilidades oferecidas pelo texto.

A idéia da pesquisa surgiu ao reconhecermos a importante função dos diversos gêneros textuais para o aprendizado e desenvolvimento eficaz da língua materna, já que concordamos que, “auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos é compromisso de nosso ofício” (PLATÃO e FIORIN, 2002, p. 3). Assim, saber como tais textos vêm sendo trabalhados em sala de aula constitui-se interessante objeto de estudo. Para isso elaboramos questões direcionadas para investigarmos dois grupos de alunos do III ciclo do Ensino Fundamental, de escola distinta, e alguns docentes, todos eles com vários anos de experiência educacional.

## **I A IMPORTÂNCIA DA LEITURA**

### **1.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA**

Muitos autores definiram o conceito de Leitura, a maioria deles tentando responder às especificidades do momento em que a produção foi realizada. Para Solé (1998), a leitura envolve interação entre leitor e o texto. Isso significa que há a presença de um leitor ativo que examina o texto, extraindo informações que atenda seus objetivos. Assim, o significado obtido pelo leitor não é a réplica do sentido pretendido pelo autor, considerando que no processo de compreensão são ativados conhecimentos prévios (lingüístico, textual e de mundo), os quais estão ligados à experiência individual de quem lê o texto.

Para Orlandi (1983) apud Neder e Possari (2001, pág. 18), “a leitura não é simples decodificação de sinais, mais a busca de significações marcadas pela interlocução entre autor e produtor do discurso”. Neste processo, há desencadeamento da compreensão textual, assegurado pelo sujeito que interfere diretamente no conteúdo, posicionando criticamente diante do exposto.

Para Neder e Possari (2001), a leitura tida como processo de interlocução implica em diálogo (que pressupõem troca) entre autor e leitor. Isso porque no texto, o produtor de discurso evidencia sua visão de mundo, oportunizando ao leitor compartilhar também de sua realidade, em uma relação envolvente.

Assim podemos dizer que “o amor e a leitura tem em comum o prazer, requerem um exercício diário de conquista, de envolvimento, de diálogo com o outro” (Gurgel, 1999, p. 299 e 210.). Além do mais, “através da leitura, portanto, reconhecemo-nos parte da humanidade e não seres isolados, somos capazes de tecer a própria individualidade a partir do e com o outro” (Gurgel, 1999, p. 210).

## **1. 2 IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PRÉVIO NA LEITURA**

No processo de compreensão do texto, o leitor utiliza conhecimentos prévios que lhe permite fazer inferências importantes para o atendimento global. Para Kleiman (2004, p. 13), “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Dessa forma, entram vários níveis de conhecimento (lingüístico, textual e de mundo), os quais interagem entre si, para que o leitor atribua sentido ao que lê.

O conhecimento lingüístico é extremamente importante para a compreensão. Envolve vários níveis da organização lingüística que as pessoas utilizam para produzirem e compreenderem enunciados. Segundo Kleiman (2004, p. 13), “é aquele conhecimento implícito, não

verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes que faz com que falemos português”. Abrange conhecimentos de pronúncia das palavras, vocabulários, normas e usos da língua. A ausência de conhecimento sobre fobia, por exemplo, pode comprometer o entendimento de partes importantes do discurso.

O conhecimento de mundo (ou enciclopédico) são aqueles construídos ao longo da experiência de vida e adquiridos formalmente ou informalmente (através da experiência e convívio social.). São esses conhecimentos que ajudam a entender informações extralingüísticas ou implícitas, porque quando necessitamos, ativamos o conteúdo arquivado na memória para compreender a mensagem, fazendo as inferências necessárias.

O conhecimento Textual desempenha papel importante na compreensão de textos. Dá conta de como a informação é organizada em gêneros textuais. Quando nos deparamos com um texto, acionamos o conhecimento que temos da organização textual, facilitando a compreensão do mesmo.

Para Solé (1994, p. 22), “os textos que lemos também são diferentes e oferecem diferentes possibilidades e limitações para transmissão da informação escrita”. Dessa forma, o conteúdo em função do texto escolhido, obrigando o leitor a compreender os modos de organização textual, mesmo que intuitivamente.

“Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (Kleiman, 2004, p. 20).

É importante ressaltar que os três conhecimentos prévios são ativados constantemente para consolidar a compreensão dos textos, no entanto, normalmente não são percebidos pelo operador do discurso.

Dessa forma, sobre leitura compartilhamos com as considerações de kleiman (2004).

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (Kleiman, 2004, p. 20).

Assim, convém dizer que se tornar leitor pressupõe envolvimento integral do ser humano, considerando que, nessa relação, a sua individualidade é constitutiva do sujeito histórico que constrói um novo discurso (melhorado) a partir do conhecimento comum entre leitor e autor.

### **1.3 OBJETIVOS DE LEITURA**

Toda atividade de leitura precisa considerar a significatividade para o indivíduo, oferecendo-lhe, inclusive, desafios que o leve a insistir na leitura do texto. No entanto, os objetivos e propósitos são fundamentais para garantir a compreensão do texto.

Para Solé (1999, p. 93), “o bom leitor não lê todos os textos que circulam socialmente da mesma maneira. Neste caso, os objetivos com relação a um texto podem ser muito variados”.

Kleiman (2004) destaca que no contexto escolar não há prática de estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura.

“Encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação a distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá nem se quer se põe” (p. 30).

Diferentes contextos, portanto, geram objetivos distintos de leitura, os quais devem ser todos considerados nas situações de ensino. Solé (1999, pág. 92 a 100), elenca alguns objetivos utilizados cotidianamente:

- Obter uma informação precisa ou específica: localização de um dado de interesse, desprezando outros, leitura seletiva, (busca de um número telefônico em uma lista, consulta de um dicionário).
- Seguir instruções: chamada de leitura funcional, na qual é preciso ler todo texto para realizar a ação (receitas, instruções de jogos, regras de funcionamento, orientação geográfica).
- Obter informação geral: é uma leitura guiada pela necessidade do leitor, feita quando se quer saber do que trata o texto, o chamado processo “scanning” (leitura de jornal, por exemplo).
- Aprender: consiste em ampliar conhecimentos, auto-interrogando sobre o que lê, estabelecendo relações com o que já sabe, revendo novos termos, recapitulando, elaborando resumos e sínteses.

- Revisar um texto: para perceber a adequação do texto, melhorando-o para que o leitor compreenda a mensagem.
  - Prazer: importar experiência emocional do leitor, considerando que o prazer é algo absolutamente pessoal.
  - Comunicar um texto a um auditório: exige o uso de uma série de recursos para que as pessoas compreendam a mensagem (discurso, sermão, participação em conferência).
  - Verificar se houve compreensão: significa responder perguntas conscientes sobre o texto.
- Assim, a formação de bons leitores no contexto escolar exige do docente planejamento, diversificação de atividade e textos variados, principalmente, entendimento de que o indivíduo deve ser preparado para enfrentar situações reais da vida.
- Além disso, é importante lembrar que o prazer de ler é extremamente pessoal, pois o tipo de texto ideal para um indivíduo pode ser detestável para outro.

#### **1. 4 IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE LEITURA**

Por meio da linguagem, o indivíduo insere-se na sociedade absorvendo conhecimentos construídos historicamente e trocando experiências. Para atingir seus objetivos, os agentes dos discursos utilizam diferentes modelos discursivos, entendendo que cada situação exige uma formulação textual específica para transmitir seu pensamento.

Assim, é fundamental que a escola proponha diferentes atividades privilegiando os diferentes gêneros textuais para que o aluno perceba os mecanismos lingüísticos presentes nos textos, utilizando-os adequadamente em função de seus interesses.

“É sabido que o aluno, com base em sua experiência de usuário da língua, já tem percepção das características dos gêneros textuais e das situações de comunicação em que se realizam, embora não seja um conhecimento formalizado. Cabe a escola apresentá-lo a diferentes gêneros textuais, usados em diferentes situações e com objetivos diversos, de modo a ampliar sua competência comunicativa. Isso significa afirmar que, na sua prática docente, o professor deve desenvolver no aluno competências que o levem a reconhecer que a pluralidade de discursos contribui para o desenvolvimento de sua alta estima, seu sentido de cidadania e seu papel social”.  
(Pereira et alii, 2006, p. 29 )

A diversificação de gêneros textuais será fundamental no processo de formação de leitores, considerando que assim haverá uma desescolarização da leitura, ou seja, os docentes oportunizarão compreensão de que a leitura não está apenas associada aos livros, principalmente aos didáticos e literários, consagrados como referência de leitura.

Isso significa que diferentes gêneros textuais serão escolhidos em função das seguintes características materiais e sociais do contexto situacional: tempo e lugar; relação entre interlocutores; características e papel social do enunciador e do receptor; grau de formalidade da situação (Pereira et alii, 2006, p.30).

“Os gêneros textuais são tanto quanto as intenções comunicativas: telefonema, bilhete, cartas, receita, horóscopo, bula de remédio, lista de compras, edital de concurso, formulários, aula expositiva, carta eletrônica, bate papo por computador, entre outros inúmeros textos que circulam socialmente” (Pereira et alii 2006, p. 30) .

Conviver com diferentes gêneros textuais aguça a capacidade de distingui-los e de entender seu funcionamento. No entanto, a tarefa de graduar esses textos é atribuição do professor, que não pode esquecer o compromisso político de favorecer o desenvolvimento das competências específicas de leitura.

## **II REFLETINDO SOBRE A LEITURA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE JUARA/MT**

### **2. 1 DELINEANDO A METODOLOGIA DA PESQUISA**

Considerando o interesse em aprofundar algumas questões relacionadas à leitura, escolhemos duas escolas do município de Juara (uma próxima ao centro da cidade e outra em um bairro periférico), para obter dados importantes sobre o tema escolhido.

Os elementos de pesquisa foram dois grupos de alunos do III ciclo do Ensino Fundamental: 1ª fase e 3ª fase<sup>1</sup>. Além disso, responderam aos questionamentos docentes das duas escolas, todos com experiências significativas na educação.

A investigação representou um olhar sobre a importância da leitura para alunos e docentes de diferentes instituições. Talvez um olhar “simplório”, considerando o contato esporádico com a realidade e a propostas de intervenção protocolada. Em contrapartida, realizamos uma análise séria, respeitadora e com reflexões importantes sobre a leitura no contexto investigado.

---

<sup>1</sup> No Mato Grosso há uma organização por ciclos de formação humana, na qual o Ensino Fundamental é dividido em três ciclos. O III ciclo corresponde aos três últimos anos do EF.

Em termos de procedimentos, utilizamos, para coleta de dados, questionários com questões abertas e fechadas para alunos e professores das instituições escolhidas. Além disso, fizemos observações assistemáticas nas escolas e coletamos dados importante, com ajuda de perguntas não-estruturadas, sobre a historia da instituição, destacando a infra-estrutura atual para compreendermos se existe espaços reservados para incentivar a leitura e se há materiais diversificados que auxiliem neste processo de formação de leitores.

De posse dos dados, sistematizamos as informações e transformamos no texto final, o qual apresenta fundamentos teóricos a respeito da leitura, metodologia da pesquisa e os resultados da investigação refletidos com parece relevantes e fundamentados, frequentemente, com afirmações de autores para dar sustentabilidade às considerações.

## **2. 2 ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA DOCENTES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS**

Investigar as concepções docentes sobre a leitura foi fundamental para compreender alguns apontamentos feitos pelos alunos nos questionários utilizados para levantar dados sobre as implicações da leitura no contexto pedagógico e como está a relação do grupo entrevistado com a mesma. Assim, os docentes manifestaram algumas informações importantes para nossa investigação, as quais serão apresentadas e refletidas, inclusive com fundamentos de autores que abordam a leitura de diferentes maneiras.

Quando questionados se lêem frequentemente a maioria (92%) respondeu que sim e os demais afirmaram que raramente se dedicam à leitura. Os dados revelam um compromisso docente com a própria postura profissional, entendendo que a leitura é fundamental para melhoramento da prática. Sem contar que os docentes precisam ser exemplos neste processo sendo leitores competentes, conhecedores de acervos e dominar estratégias de trabalhos com diferentes textos que circulam socialmente.

“Para formar leitores, é indispensável que o formador-mediador-professor seja, ele também um leitor de muitos textos, com conhecimentos teóricos, gosto pela leitura e reconhecimento da importância dos textos, em formato de livro ou não”(Costa, 2006, p. 9).

Perguntamos ainda sobre a quantidade de livros lidos pelos entrevistados no ano de 2006, no entanto nem todos responderam numericamente. A maioria optou por citar alguns livros lidos. Dentre os que citaram o número de livros, tivemos um caso que leu mais de dez (10) exemplares. Já os demais que citaram, leram de três a cinco obras no ano.

Pelas respostas foi possível constatar que as leituras estiveram mais centradas em livros de auto-ajuda e literários. Tivemos citação de duas revistas (Nova Escola e Mundo Jovem), de alguns livros relacionados aos saberes pedagógicos (Sedução na relação Pedagógica de Maria Aparecida Morgado e Psicologia social crítica) e outros específicos, (de área de conhecimento), sendo os dois últimos timidamente citados.

Ao serem indagados se consideram a leitura importante, todos os profissionais responderam afirmativamente, inclusive destacaram motivos para tais respostas. A docente L justifica a importância da leitura alegando que é “única maneira de comunicar de igual para igual”. Está implícito nesta afirmação que o indivíduo leitor tem facilidade de escolher textos que levem em conta a finalidade da comunicação. Além disso, o contato com diferentes textos possibilita inclusão em diversas situações comunicativas, considerando sua instrumentalização para interagir com seus pares.

Temos outros depoimentos que destacam a importância da leitura para os entrevistados:

- “ Aprofunda conhecimentos.” ( C )
- “Amplia limites do próprio conhecimento.” ( I )
- “Traz conhecimentos, amplia horizontes.” ( H )
- “Ampliar e ter visões diferentes dos fatos e acontecimentos ocorridos em nosso mundo.” ( E )
- “ Amplia universo cultural.” ( F )
- “Manter-se atualizada, ampliar horizontes.” ( G )
- “Aperfeiçoa nossa compreensão de mundo”. ( D )

Gostaríamos de chamar atenção para alguns verbos utilizados pelos docentes nas respostas acima: aprofunda, amplia, citados por cinco (5) pessoas, e aperfeiçoa. Praticamente todos estão no tempo presente do Modo Indicativo, indicando que o conteúdo do enunciado é tomado pelo falante, como certo, revelando suas convicções perante o fato.

Outra característica importante é que todos estes vocábulos, citados por sete (7) docentes, e que representa mais de 50% dos entrevistados, são iniciados pela vogal a, o que, simbolicamente, pode representar que a leitura é o gênese de tudo, tem valor ou importância, em suas vidas.

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2001), define as palavras destacadas como:

- Ampliar. v.t.d. 1. Tornar ( mais ) amplo. 2. Reproduzir em formato maior. 3. Aumentar ( ... ) 4. Tornar-se ( mais ) amplo. ( p. 47 ).
- Aperfeiçoar: v.t.d. 1. Tornar ( mais ) perfeito ( ... ) 2. Tornar-se (mais ) perfeito. 3. Adquirir maior grau de instrução ou aptidão. (p. 58 ).
- Aprofundar: v.t.d. 1. Tornar ( mais ) fundo. 2. Examinar ou investigar a fundo. 3. Tornar-se ( mais ) fundo. 4. Penetrar, Adentrar ( - se ). 5. Investigar, ou examinar, assunto, tema, etc, a fundo. ( p. 61 ).

Temos a explicitação do termo tornar o qual repete-se dando significatividade similar as três palavras principais. Isso significa que, mesmo inconsciente, os docentes entrevistados atribuem significados semelhantes para a importância da leitura, identificando-se nas concepções.

Analisando o significado dos elementos acima, percebemos a grandeza das acepções atribuídas, algumas ampliadas com o operador mais que, semanticamente, dá intensidade, agrega valor intrínseco ao indivíduo que o cita.

Ainda temos outras afirmações, como a da docente A, que evidencia a leitura como imprescindível para “a construção e interpretação do mundo que nos cerca”, e da professora I que aponta a leitura como fundamental para a análise da realidade em que vivemos. Isso nos remete a funcionalidade da leitura, a qual não pode restringir-se apenas ao ambiente escolar. Ela precisa acrescentar elementos para que o indivíduo consiga compreender o mundo.

A entrevistada B coloca a leitura como “fonte de informação e desenvolvimento”, considerando o crescimento intelectual/cultural proporcionado pelo contato com diferentes gêneros textuais. Com isso, o ser humano desenvolve habilidades importantes para convivência em sociedade.

Para a docente K, a leitura “permite analisar o sistema educacional e na tomada de novas posturas”. A entrevistada faz uma análise da leitura enfatizando sua importância para entendimento das questões pedagógicas e na melhoria da própria prática, pois é a partir de um bom referencial teórico que o profissional conseguirá avançar em suas concepções.

As docentes H e F destacam a leitura como fonte de diversão e indicada para aliviar o stress. Com isso, apresentam a leitura como algo prazeroso que inclusive, cura. Surge nesta situação a leitura de prazer. Aquela que está diretamente relacionada às escolhas afetivas do indivíduo. Como a leitura é trabalhada em sala de aula foi outro questionamento feito. Todos responderam que privilegiam a diversidade textual. Isso significa que o processo não está apenas centrado em reproduzir textos dos livros didáticos, inclusive a docente J destacou que na escolha dos textos considera aquele que proporcione análise e reflexão da realidade.

Esta afirmação nos remete as sábias palavras de Paulo Freire (1994) quando cita sua experiência de leitura destacando que “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo” (p.15). Ou seja, os fatos do mundo, as experiências de vida de cada criança devem ser consideradas para que ela consiga, a partir da constituição do sujeito (que tem uma vida, uma história e que é considerada também pela escola), inferir sobre a realidade em que vive.

Alguns docentes destacaram que proporcionam momentos de leituras individuais e coletivas com interpretação dirigida em alguns momentos.

Segundo relatos, oportunizam reescritas do texto, dramatização e reprodução do texto lido (iconográfica e oral). Além disso, as professoras L e F disseram que propiciam momentos para que os alunos façam as próprias escolhas, ou seja, é dada a liberdade para que os livros escolhidos sejam de acordo com suas preferências. Já as docentes B e K enfatizam a importância de o professor ler para os alunos dando oportunidade para que eles também leiam e discutam o texto.

É salutar para a formação de bons leitores a concepção que o docente tem sobre leitura, pois isso será elemento desencadeador de experiências educativas importantes para que o ensino e a aprendizagem se tornem mais prazerosos e produtivos.

Para Solé (1998, p. 90) “Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler”.

Neste contexto, o docente é o mediador das ações educativas e também precisa constituir-se leitor experiente que propicia aos alunos certos desafios.

“Trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele - o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática”. ( Solé, 1998, p.91 )

Dessa forma, toda tarefa de leitura precisa ser iniciada com alunos motivados para tal e que sabem o que fazer e como, ou que pelo menos se sintam capazes de fazer, inclusive recebendo ajuda para progredir.

Isso exige que o docente faça escolha de gêneros textuais adequados para o grupo de alunos que atende considerando as especificidades da faixa etária dos envolvidos. Posteriormente, é fundamental elaborar uma ficha técnica do texto e obedecer a etapas importantes do trabalho com o texto, como momentos de pré-leitura, leitura, compreensão da função dos recursos lingüísticos na constituição textual e produções diversas.

“Como podemos fazer diferentes coisas com a leitura, é necessário articular diferentes situações - oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada – e encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento. A única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar” ( Sole, 1998, p. 90).

Os entrevistados citaram vários gêneros textuais utilizados em sala de aula para formar alunos leitores e produtores do discurso. Ganha destaque as histórias em quadrinhos e os literários (poemas, crônicas, fábulas, lendas, contos, parlendas e adivinhações). Além disso, foram citados receitas, poesias, letras de música (canção), notícias, entrevistas, reportagens, artigos de opinião, textos de divulgação científica, gráficos, tabelas, imagens, entre outros.

Percebe-se que há preocupação em trabalhar com a diversidade textual no ambiente escolar. Assim, desenvolver um trabalho que considere as especificidades do grupo de alunos, enfatizando inicialmente, os textos mais familiares do grupo para depois explorar outros, é compromisso de todo docente desejoso pela melhoria da situação de leitura no país, principalmente.

Um dos exemplos mais utilizados são as histórias em quadrinhos, um gênero textual peculiar, misto e lúdico, formado a partir de desenhos e diferentes sinais gráficos. Contém também uma narrativa com diálogos e é marcada por uma seqüência de imagens verbais e não-verbais, combinadas ou apenas imagens visuais.

Para compreender o enredo da história em quadrinhos, o leitor precisa atentar para os gestos, expressões corporais e faciais dos personagens, perceber mensagens implícitas e compreender a função dos balões, onomatopéias e constituição dos quadrinhos. O gênero aparentemente simples e rico que pode constituir-se como referência para desencadear o gosto pela leitura.

“As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do cantinho da biblioteca ou recorre a ela. Ou aquelas outras em que, com objetivo claro resolver uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para um determinado projeto - aborda um texto e pode manejá-lo à vontade sem a pressão de uma audiência”. (Solé, 1998, p.91)

Assim, a leitura torna-se um instrumento importante para o aluno, inclusive de identidade, de luta, de inclusão social, porque através dela o indivíduo “expressa sua linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos”( Freire, 1994, p.20 ).

## **2. 3 SIGNIFICATIVIDADE DA LEITURA PARA ALUNOS DO CONTEXTO PESQUISADO**

Compreender como a leitura é concebida e qual sua importância na vida social, foram objetivos que nos levaram a buscar como está a relação dos alunos com os universos que exigem interpretação de informações registradas e constatar quais alternativas são disponibilizadas no lar e no espaço educacional para estimular atitudes leitoras.

Para obter dados importantes que, inclusive, mantivesse fidedignidade à realidade investigada, apresentamos um questionário (com perguntas abertas e fechadas) para alunos do 3º ciclo de duas escolas estaduais do município.

Assim, os alunos foram estimulados a responder sobre sua relação com a leitura, destacando: hábitos de leitura em casa (sim ou não), gêneros textuais mais lidos no lar, o que gostam de ler, se gostam de ler, a importância da leitura e como é trabalhada na escola. Nesta última, os respondentes foram interpelados a mencionar as estratégias, propostas de diversificação textual, usadas pelos docentes, e se existe preocupação em propor leitura de distração frequentemente.

Indagados sobre a existência do hábito de leitura em casa, quase todos os alunos (83%) responderam afirmativamente. O curioso foi constatar que, dos nove (9) alunos que alegaram não ter familiaridade com a leitura em casa, apenas um é do sexo feminino. Isso nos remete a tabus instaurados na sociedade de que a leitura é coisa de mulher, sem muita importância.

Com relação aos gêneros textuais lidos no lar, a grande maioria citou revistas (33), histórias em quadrinhos e bíblia (27). Outros gêneros também foram citados como panfletos/folhetos (12), jornal (11), livros didáticos (9) e livros literários (6).

Em número menos expressivo aparecem os romances, livros diversos, bula de remédio e os “importantes para o leitor”. Dois dos alunos entrevistados admitiram não ler nenhum gênero textual em casa.

Com relação aos gêneros textuais lidos no lar, a grande maioria (63.5%) citou revistas, vinte e sete (27) alunos (60%), histórias em quadrinhos e bíblia. Outros gêneros também foram citados como panfletos/folhetos 12 alunos (23%), jornal 11 (21.15%), livros didáticos 9 (17.30%) e livros literários 5 (9.6%). Em número menos expressivo aparecem os romances, livros diversos, bula de remédio e os “importantes para o leitor”. Dois dos alunos entrevistados admitiram não ler nenhum gênero textual em casa.

Percebemos que as revistas estão presentes nos lares das pessoas, servindo como elemento importante de leitura. Isso se dá porque há distribuição gratuita de exemplares de várias revistas locais, as quais apresentam diferentes formatos. Já a popularidade das Histórias em quadrinhos ocorreu, principalmente, em função da divulgação de ações educativas das instituições governamentais como, por exemplo, Campanhas contra o mosquito da Dengue, Fome Zero, entre outros. Além disso, o incentivo incansável de muitos docentes para que a leitura constitua-se como importante nas famílias, contribuiu para que as crianças se interessassem, pelo menos, por um tipo textual lúdico.

A Bíblia aparece como preferência similar a das histórias em quadrinhos, no entanto, “a Bíblia é apontada como o único livro que possui lugar cativo na estante, nem sempre para ser lida, mas como objeto cuja função simbólica é reafirmar e transmitir a idéia de que se é bom cristão” (Cardoso, 2000, p.84).

Na verdade, os títulos lidos pelas crianças em casa, em sua maioria, não são comprados pelos pais. Persiste no imaginário das famílias que a responsabilidade pela formação de leitores é, exclusivamente, das instituições de ensino.

Embora a escola incentive e deseje a leitura, dificilmente forma o leitor, se não tiver o apoio dos pais. Isto porque as relações sociais, na família, são espontâneas, envoltas em emoções partilhadas e valores afirmados e/ou vivenciados por todos ( ... ) Na escola há um currículo a ser cumprido, uma hierarquia, há direitos e deveres, e a escola não consegue, de forma alguma, substituir a família na formação de valores; pode colaborar com ela. (Horbatiuk, 2006,p.16).

Isso significa que a leitura envolve muito mais que aspectos cognitivos e na família esta relação vai se revelando uma ação transformadora do modo de ser, de ver o mundo e de interagir com ele, considerando a afetividade construída neste espaço de vivência.

Quando questionados se gostam de ler, 84.6% responderam que sim. 13.5% que não gostam e 1.9% não souberam responder. Os dados mostram que a maioria dos alunos gosta de ler, exceto alguns que admitiram ter ojeriza pela atividade. O curioso é que entre os não leitores convictos temos muitos do sexo masculino, no entanto, há uma garota que afirma não gostar.

Os dados mostram que praticamente todos gostam de ler, exceto alguns que admitiram ter ojeriza pela atividade. O curioso é que entre os não-leitores convictos temos muitos do sexo masculino, no entanto, há uma garota com gosto semelhante.

Com relação aos que gostam de ler, muitos gêneros foram citados, alguns indefinidos quanto à terminologia que o designe. Portanto, elencamos todos abaixo mantendo fidelidade aos nomes que transcreveram no questionário, sem interferência das pesquisadoras.

A preferência de leitura dos alunos que não gostam de ler gira em torno das histórias em quadrinhos, revistas e jornais. Um deles mencionou que prefere o jornal porque o gênero apresenta histórias reais. Este é o perfil de aluno em que a realidade, o hoje têm mais importância. Talvez porque o que é noticiado faça parte de um universo que ele tenha acesso às diferentes informações complementares do fato.

Todos entrevistados afirmaram que a leitura é importante e para isso apresentaram inúmeras justificativas. A maioria dos alunos foca a importância da leitura no processo como um todo, ou seja, o aluno leitor terá um bom desempenho em todas as áreas do saber.

Os termos “ajuda”, “desenvolve”, “melhora” e “aperfeiçoa” nos remete as acepções significativas no contexto pedagógico, pois nestes conceitos a leitura assume dimensão que auxilia e ampara o indivíduo em situações interlocutivas. Além disso, propicia crescimento e progressos acertados e sensatos na vida social, dada à possibilidade de decidir acertadamente, em diversas situações, considerando a aptidão adquirida para concluir com esmero qualquer opção.

Assim, os indivíduos deixam de ser meros expectadores para serem questionadores, capazes de se situar conscientemente no contexto social, e ao mesmo tempo, capazes de acionar processos de leitura aprendidos na escola, no sentido de participar da conquista de uma convivência social mais feliz e menos injusta para todos, sendo, então, “uma pessoa melhor e mais realizada”, conforme afirmam duas alunas.

Isso também incide na segunda justificativa, quando um bom número de alunos concorda que a leitura é importante para a vida e para cada ser humano. Com isso, há uma desescolarização da leitura, a qual ganha dimensão social, significando que o ato de ler não representa apenas satisfação de desejos de um professor que fica o tempo todo cobrando empenho com os livros, mas um compromisso de todos: professores que assumem esta expectativa social, alunos compreendendo seu direito e pais assumindo também sua responsabilidade no processo. Pois “ se os pais derem as mãos aos professores, aí sim, a escola se tornará mais família e a família, mais escola.” ( HORBATIUK, 2006, p. 16 )

As demais justificativas citadas na tabela representam a complexidade e importância da leitura para qualquer indivíduo. O fato de ela nos tornar informados revela que só através da leitura podemos acompanhar os fatos, as evoluções ocorridas, evitando discursos arcaicos, impróprios a algumas situações interativas.

Agora que ler muito melhora o desempenho é algo verídico, considerando a apropriação de vocabulário que ajuda na decisão de quais discursos utilizar na situação em questão e uma série de recursos próprios da dicção (entonação, pausas) que envolvem a leitura em si e estão destinados a torná-la compreensível.

Realmente a leitura “traz mais conhecimento” e proporciona descobertas de coisas novas e diferentes, conforme afirmação de vários alunos. Esta falas podem ser somadas a outro depoimento solitário: “ler ajuda a interpretar o conhecimento”.

Quando lemos, agregamos às nossas leituras construídas as informações que consideramos relevantes para nossa vida. Neste processo, muitas descobertas importantes são feitas e elementos diferentes são incorporados à nossa experiência de leitura. Este arcabouço construído nos ajudará na interpretação de outros conhecimentos que surgirão na história de

cada indivíduo. Vale lembrar que este processo é extremamente intrínseco e cada um constrói sua trajetória a partir das experiências que teve.

Alguns alunos destacaram que a leitura desenvolve a fala (dialogar corretamente, expressar bem), e a escuta, pois a ausência dela (leitura) minimiza a capacidade de ler e, conseqüentemente, de escrever adequadamente.

Essas reflexões nos lembra o compromisso que temos nas instituições de ensino tentando evitar números cada vez mais alarmantes de analfabetos funcionais (pessoas que passaram pelo processo de escolarização, mas apresentam dificuldades extremas de leitura e escrita), pois “por delegação histórica e social, cabe à escola favorecer o desenvolvimento das competências específicas de leitura” (COSTA, 2006, p. 8).

Há uma tentativa de humanização da relação com a leitura revelada na afirmação “a leitura é importante porque convivo com ela” e o entendimento de que ler é muito mais que um contato leitor x livro: “a leitura proporciona viagens por vários lugares diferentes”. É através da leitura que o indivíduo sai do mundo real e chega a mundos desconhecidos, mas que são aproximados pela caracterização inventiva do leitor.

Solicitamos que os alunos descrevessem como a leitura é trabalhada pelo docente em sala, a maioria se restringiu a dizer que é trabalhada a leitura e interpretação dos textos, sem especificar como isso é feito. No entanto, alguns mencionaram que na interpretação dos textos os docentes apresentam questões objetivas e subjetivas, visando ampliar a compreensão dos textos lidos. Há propostas que envolvem exposições orais dos textos lidos; seminários e teatros.

Em uma das escolas existe sala de leitura, a qual é freqüentada por todos os alunos mediante planejamento organizado pela equipe docente e gestora da instituição. Muitos dos alunos citaram como positivo este espaço de leitura.

Outros alunos apenas elogiaram a forma como os docentes conduzem o trabalho de leitura, justificando que é “bem trabalhada”, inclusive de “um jeito bem proveitoso, pois a professora está trazendo sempre coisas novas e diferentes”, enfim, “é ótimo”.

Pelos comentários dos alunos, percebemos uma aprovação dos procedimentos utilizados pelos docentes em sala de aula. Embora existam diferentes estratégias de trabalho com a leitura, é, em sala de aula, que o docente com seu poder criativo, inventivo, tem a “mágica” de transformar aversão em prazer.

Quando “por delegação histórica e social, cabe à escola favorecer o desenvolvimento das competências específicas de leitura” (COSTA, 2006, p. 8).

As respostas analisadas também revelaram que os professores já perceberam a importância da diversidade textual, que funciona como “iscas”, para formação de alunos leitores, pois “somente o docente pode intuir o que convém fazer num determinado momento para ajudar o aluno a aprender a ler” (Juvêncio,1994, p.138).

Em relação à propostas de leitura de distração feita pelos docentes, houve uma grande incidência de afirmações positivas. Ou seja, os professores das turmas em questão estão tendo a preocupação de apresentar a leitura prazerosa e não apenas como sendo algo essencialmente pedagógico.

Sobre isso, SOLÉ (1998) enfatiza que ler por prazer é algo extremamente pessoal, pois o que conta nesta situação é a experiência emocional desencadeada pela leitura escolhida e alerta:

”Em geral, a leitura por prazer associa-se à leitura de literatura. É natural que isso aconteça, pois os textos literários, cada um em seu nível e no nível adequado dos alunos, poderão enganchá-los com maior probabilidade. Entretanto, também é muito freqüente que a leitura do texto literário seja associada ao trabalho sobre estes textos que, por outro lado, é totalmente necessário. Por isso seria útil distinguir entre ler literatura só para ler e ler literatura.” (SOLÉ, 1998, p. 97 )

Para Juvêncio (1994), o objetivo da leitura de distração é o relaxamento, a evasão, a aventura, o passa o tempo. É um tipo de leitura que requer uma disponibilidade afetiva e emocional do leitor, sem nenhuma função utilitária.

Ela pode tornar a forma da leitura para espantar o tédio das salas de esperas, dos percursos das viagens onde o leitor passa o tempo folheando uma revista ou outra publicação, captando aqui e ali uma nota, um fato, uma notícia. É a leitura desinteressada. É a leitura de evasão por excelência. (Juvêncio, 1994, p.122 ).

Quem sabe seja possível assegurarmos a todos os alunos bons referenciais de leitura, inclusive de escolha pessoal, para que consigamos ver, brevemente, pessoas lendo em todos os espaços e adquirindo material para leitura com o mesmo prazer que lutam para garantir seu aparelho de telefonia celular, no mundo moderno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura é essencial para a formação e desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Assim, é de suma importância que ela se faça presente na vida diária da pessoas como algo prazeroso, agradável e necessário.

Assim, no processo de pesquisa, que resultou na elaboração deste texto (trabalho), partimos do princípio de que a leitura envolve interlocução. Além disso, vários aspectos estão envolvidos neste processo, inclusive os objetivos que mobilizam o leitor para tal e a importância do conhecimento prévio para garantir a compreensão textual.

Assume grande relevância neste contexto, os gêneros textuais que, quando bem utilizados, contribuem para garantir o gosto pela leitura e desescolarização desta, tão essencial para a vida de qualquer indivíduo.

Percebemos que alunos e docente entendem que a leitura é fundamental para ter sucesso na atual sociedade da informação e tecnológica. Dessa forma, perdem sentido as atividades reprodutivas meramente mecânicas e ganham destaque atividades que estimulem continuamente o pensamento e promovam o desenvolvimento de habilidades.

Embora nas escolas investigadas tenhamos encontrado um grande número de alunos que se consideram leitores, normalmente, as preferências leitoras não correspondem aos materiais que possuem no lar. Ou seja, há um número limitado de gêneros textuais em casa, os quais não representam o que gostaria de ler.

Todos, alunos e professores, consideram a leitura importante, entendendo que ela é fundamental para o melhoramento da atuação social do indivíduo. Isso significa dizer que ela é a base da educação. Por isso quase todos docentes mencionaram que lêem frequentemente e isso está expresso na quantidade de obras citadas.

Coincidentemente os docentes entrevistados revelaram preocupação com a diversificação textual o que foi confirmado pelos alunos. Além disso, a leitura de distração é também priorizada nas práticas pedagógicas dos entrevistados, o que também foi mencionado como positivo pelos alunos.

Sabemos que comprovamos muitos resultados positivos sobre a importância da leitura nas escolas pesquisadas e até identificamos trabalhos relevantes, que buscam melhorar este quadro aversivo instaurado em nas instituições educacionais. No entanto, entendemos que há muito por fazer ainda. Precisamos abandonar a preocupação exagerada com aspectos estruturais do texto e incentivar a paixão pela leitura, que pode e deve ocorrer em qualquer lugar, desmistificando concepções de que ler está associado apenas aos livros. É salutar rompermos com a lógica fragmentada dos conteúdos e tornar a leitura compromisso de todos na escola. Além disso, promover ações que levem também os pais, ao encantamento proporcionado pela leitura.

Assim, finalizamos com a reflexão de FOUCAMBERT (1994): “A escola precisa de uma reflexão muito mais fundamental. Precisa entender o que é leitura. Acho possível provocar

nos professores e nos pais uma tomada de consciência sobre o que é leitura, a partir de sua própria prática” (p. 5).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRIZA, Lucita. **Como saber se seu aluno entendeu o que leu**. In NOVA ESCOLA: a revista do professor. São Paulo: Abril, ano 177, novembro de 2004, págs 34 e 35.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar**. Cuiabá: UFMT/NEP/MEC, 2000.

COSTA, Marta Morais da. **O professor e a leitura, a semente no campo da história**. In: REVISTA APRENDER BRASIL. Ano 2, nº 9, fev/março 2006, pág. 8 a 10.

EDUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Art Médicas, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini-Aurélio Século XXI: o mini dicionário da língua portuguesa**. 5. ed.rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GURGEL, Maria Cristina L. **Leitura: representações e ensino**. In VALENTE, André (org.). Aulas de Português: perspectivas inovadoras. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 209 a 216.

HORBATIUK, Fahena Porto. **A prática da leitura começa em casa**. In Mundo Jovem: um jornal de idéias. Porto Alegre, RS: PUCRS, 2006, ano XLIV, n 363, p.17.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitura: Aspectos cognitivos da Leitura**. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LUCK, Heloísa. **A gestão pedagógica da escola focada na leitura promove educação de qualidade**. In: GESTÃO EM REDE. CONSED: Brasília, DF, out. 2006, nº 73, pág. 8 e 9.

MELO, Márcio Alessandro. **Um projeto de leitura na escola**. In: MUNDO JOVEM: Um jornal de idéias. RS: PUCRS, ano 45, nº 347, março 2007, pág 6.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli e POSSARI, Lúcia Helena Ventrúsculo. **Linguagem (o ensino, o entorno, o percurso)**. Fascículo 4. Cuiabá: EDUFMT, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Art Méd, 1998.

A influência da noção de gênero textual na representação do texto realizada pelo modelo RST

Juliana Thiesen Fuchs (Mestre. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

juliana.tfs@gmail.com); Maria Eduarda Giering (Doutora. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. eduardag@unisinos.br)

Resumo: Investiga-se a influência de determinadas concepções de organização textual na representação do texto realizada pelo modelo da RST – *Rhetorical Structure Theory*. Parte-se da problematização de que o modelo da RST representa limitadamente o texto; portanto, o analista deve lançar mão de concepções de organização textual fora do escopo da RST. Para a investigação, primeiramente foram pesquisadas teorias com concepções de organização textual semelhantes: Bernárdez (1995), Halliday e Hasan (1989), Dik (1997), Hengeveld (2004) e van Dijk (2006). Então, foi analisado qualitativamente um *corpus* de 50 textos retirados do caderno Ciência do jornal Folha de São Paulo. Nessa análise, foram observados padrões macroestruturais e microestruturais nas estruturas hierárquicas RST dos textos do *corpus*; esses padrões então foram relacionados a elementos como o gênero textual, que restringem as possibilidades de organização de relações, o que evidencia a influência de concepções de organização textual fora do escopo da RST na representação do texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Organização textual. Representação do texto. *Rhetorical Structure Theory*.

**ABSTRACT:** We aim to show the contribution of some conceptions of textual organization to the text representing process carried out by *Rhetorical Structure Theory* – RST. We see a gap in the fact that RST' model seems to produce a limited text representation; so the analyst should account for some conceptions of textual organization out of the RST scope. To carry out this investigation, first we research theories which have the same conceptions of textual organization: Bernárdez (1995), Halliday and Hasan (1989), Dik (1997), Hengeveld (2004) and van Dijk (2006). Then, we carry out a qualitative analysis of a *corpus* of 50 scientific publicizing texts. We conclude that the relational configuration of the *corpus* texts was influenced by contextual elements and by the prototypical strategic organization of the genre scientific publicizing texts. So, it is possible to state that conceptions of textual organization out of the RST scope contribute to the RST representation of texts.

**KEYWORDS:** *Rhetorical Structure Theory*. Textual organization. Text representing.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, problematiza-se a *Rhetorical Structure Theory* – RST (MANN; THOMPSON, 1988), teoria que propõe recursos para a compreensão de como os textos se estruturam e para

a representação dessa estrutura. A RST foi criada na década de 1980 por pesquisadores de orientação funcionalista com o propósito primeiro de possibilitar o trabalho computacional com o texto (análise, geração e sumarização automáticas de texto). Para esse trabalho computacional com o texto, Mann, Matthiessen e Thompson (1992) desenvolveram recursos para a análise da estrutura textual, de forma que a teoria passou a ser usada para os fins tanto da Linguística Computacional quanto da Linguística Textual.

Para a análise textual, a RST propõe um modelo de relações que se estabelecem, recursivamente, entre partes do texto consideradas pelo analista como núcleos e satélites. O primeiro passo para a análise do texto é a sua segmentação em unidades, que podem ser definidas de acordo com os critérios do analista (podem abranger tanto orações quanto parágrafos ou segmentos ainda maiores). Em seguida, o analista relaciona os segmentos; para escolher uma relação para determinados segmentos, o analista deve observar se a definição da relação plausivelmente se aplica ao trecho em questão. Ao relacionar os segmentos do texto, o analista constrói a sua estrutura hierárquica.

A RST está fundada na noção de coerência; por isso a teoria atribui um papel a cada parte do texto. Conforme Mann, Matthiessen e Thompson (1992), todo texto é produzido para atingir determinados fins, e cada parte do texto contribui para o alcance desses fins. Dessa forma, podem ser identificados, no texto, segmentos que parecem desempenhar um papel primordial para os fins do produtor; esses segmentos são considerados nucleares. Consequentemente, outros segmentos desempenham um papel secundário (satélite), contribuindo para a maneira como o leitor compreende ou aceita os segmentos nucleares. Assim, ao longo do texto, estabelecem-se diversas relações RST, cada uma delas ocorrendo entre um segmento considerado nuclear e um segmento considerado satélite (a não ser no caso de relações multinucleares, que se estabelecem entre dois ou mais núcleos). Cada relação pressupõe algum efeito causado no leitor. A relação de Evidência, por exemplo, visa a fazer com que o leitor, por meio do satélite, aumente sua crença naquilo que é dito no núcleo.

Outra noção fundamental para a RST é a de hierarquia, que postula que os textos são organizados de forma que as partes são combinadas em partes maiores, que por sua vez são combinadas em partes maiores ainda, até formarem o texto inteiro. Por isso, é possível representar graficamente a estrutura de relações de um texto por meio de uma árvore. Já foram desenvolvidas algumas ferramentas para a representação arbórea de textos analisados com a RST. Uma delas é a *RSTTool* (O'DONNELL, 2000).

A RST é utilizada atualmente em diversas pesquisas que analisam textos, tanto para fins de investigação de aspectos textuais e discursivos (GIERING, 2008a; 2008b; 2007) quanto para

fins de aperfeiçoamento de ferramentas de geração ou sumarização automáticas de texto (RINO et al., 2007). As pesquisas de Giering (2008a; 2008b; 2007)<sup>1</sup>, por exemplo, utilizam a RST para a análise de segmentos macroestruturais de textos, procurando investigar se determinados gêneros textuais (no caso, artigos de opinião autorais e textos midiáticos de divulgação científica) apresentam configurações recorrentes de relações, o que aponta para uma organização macroestrutural prototípica dos textos desses gêneros.

Nessas pesquisas, portanto, a análise RST dos textos é guiada por uma série de concepções sobre como o texto funciona. Uma dessas concepções é a de que o gênero a que o texto pertence determina a maneira como ele vai se organizar. Essa concepção não está presente nos postulados da RST; a teoria, apesar de enfatizar o ponto de vista comunicacional da linguagem, partindo do princípio de que os textos são produzidos para alcançar determinados fins comunicativos em relação a um leitor, não aborda as regularidades situacionais e culturais que fazem com que os textos funcionem a partir de determinados gêneros.

Outra concepção que guia as análises RST dos textos nas pesquisas de Giering (2008a; 2008b; 2007) é a de macroestrutura, de van Dijk (1998). Para analisar os segmentos macroestruturais dos textos, as pesquisas de Giering (2008a; 2008b; 2007) se baseiam na ideia de van Dijk (1998) de que os textos estão formados primariamente por macroproposições. Ou seja, durante o processo de compreensão de um texto, o leitor percebe que o texto se compõe de grandes movimentos (tanto que, após a leitura, ele é capaz de resumir ou recontar o texto em poucas frases). A macroproposição, dessa forma, constitui um conjunto de proposições que têm uma unidade semântica e que podem, a partir de um processo cognitivo de redução da informação semântica, ser reduzidas a uma única proposição. Cada macroproposição é relativa às proposições do nível imediatamente inferior; assim, o texto está formado por vários níveis macroproposicionais, sendo o nível mais alto composto de uma única macroproposição que dá conta do tema do texto inteiro.

Para van Dijk (1998), o processo cognitivo de formação das macroproposições depende das funções pragmáticas do texto, ou seja, dos macroatos de fala: da mesma forma como os atos de fala regulam as condições de adequação das sequências de proposições (uma proposição se relaciona com outras em função do cumprimento de uma finalidade do produtor textual), há atos de fala mais globais, os macroatos de fala, que orientam as sequências de macroproposições. Assim, pode ser atribuído um macroato de fala às macroproposições gerais

---

<sup>1</sup> Trata-se dos projetos de pesquisa DCEROT (Divulgação Científica: Estratégias Retóricas e Organização Textual), ORTDC (Organização Textual de Textos de Divulgação Científica) e ORTO (Organização Retórica de Textos de Opinião), coordenados pela Profa. Dra. Maria Eduarda Giering e dos quais fez parte a primeira autora deste trabalho, Juliana Thiesen Fuchs.

do texto, ou seja, é possível dizer que o texto inteiro foi produzido a partir de uma única finalidade. É por isso que, para van Dijk (1998), a coerência local depende da coerência global do texto, e só é possível compreender as proposições do texto a partir da sua funcionalidade em relação às macroproposições. Os macroatos de fala e as macroproposições do texto dependem, por sua vez, do gênero de texto em questão. Afinal, uma informação considerada macroproposicional em um texto de divulgação científica, que tem a finalidade de divulgar uma pesquisa, pode ser considerada microproposicional em um texto de opinião, por exemplo.

Essa visão macroestrutural do texto proposta por van Dijk (1998) se assemelha à visão hierárquica do texto proposta pela RST: é possível, a partir de uma árvore de relações RST construída na *RSTTool*, visualizar as macroproposições e as proposições do texto. Porém, não basta a noção de hierarquia da RST para se construir uma representação do texto conforme a sua organização macroestrutural. Ou seja, os elementos teóricos presentes na RST não permitem que o analista necessariamente represente as macroproposições e as proposições do texto na árvore construída na *RSTTool*. Por meio do modelo da RST, o analista pode, por exemplo, eleger como unidades de análise as orações e iniciar a análise do texto relacionando uma oração com outra, até formar segmentos maiores e, dessa forma, construir uma estrutura arbórea. Porém, essa estrutura arbórea, tendo sido construída a partir da microestrutura, dificilmente coincidirá com a organização macroestrutural do texto (que pressupõe que se observe o texto primeiramente a partir de suas macroproposições, em função de um macroato de fala regulado por um gênero). Portanto, se para a RST o analista tem um papel fundamental (escolhendo quais serão suas unidades de análise e atribuindo a elas relações conforme sua interpretação das unidades e da definição das relações), para que ele possa representar a organização macroestrutural do texto ele precisa primeiramente ser capaz de observar como o texto está organizado macroestruturalmente. E, como a RST não apresenta elementos teóricos que deem conta de como se dá a organização macroestrutural do texto, o analista precisa conhecer outras concepções de como o texto funciona para ser capaz de representar essa organização macroestrutural.

Parte-se, assim, da hipótese de que a RST não dá conta da representação da organização textual se não for acrescida de outras concepções de como o texto funciona. É por isso que as pesquisas de Giering (2008a; 2008b; 2007), ao pretenderem verificar se há uma organização prototípica macroestrutural dos textos analisados, utilizam o modelo da RST associado a uma série concepções de como o texto funciona (gênero textual e macroestrutura).

Essa hipótese foi formulada durante a observação de como a RST é utilizada em pesquisas com fins computacionais, como a de Rino et al. (2007)<sup>2</sup>. Essa pesquisa usa o modelo da RST como um dos passos para a sumarização automática de textos: a partir da árvore RST do texto produzida na *RSTTool*, a sumarização, de caráter extrativo, constitui na supressão dos satélites, para que se mantenham, no sumário gerado, apenas as informações nucleares do texto. O *corpus* da pesquisa – intitulado *corpus Summit* – está formado por 50 textos retirados do caderno Ciência do jornal Folha de São Paulo. Observou-se que, na pesquisa de Rino et al. (2007), o método de análise dos textos (representação da estrutura hierárquica dos textos do *corpus* na *RSTTool* para posteriormente serem sumarizados) envolve apenas os pressupostos da própria RST (coerência, hierarquia, nuclearidade). Dessa forma, percebeu-se que as árvores RST construídas para os textos podem não representar a sua organização macroestrutural.

Este trabalho procura mostrar a contribuição de outras concepções de organização textual, fora do escopo da RST, para a representação do texto realizada pelo modelo da RST. Para tanto, o artigo está organizado em duas partes. Na primeira, são apresentadas algumas concepções de organização textual, como a relação entre texto e contexto (BERNÁRDEZ, 1995; Halliday; Hasan, 1989) por meio do gênero, que determina como será o processo estratégico *top-down* de formação do texto (DIK, 1997; HENGEVELD, 2004; VAN DIJK, 2006). Na segunda parte, apresenta-se uma amostra da análise qualitativa realizada com o *corpus Summit*<sup>3</sup>: a partir da representação arbórea na *RSTTool* de um texto do *corpus*, evidencia-se a influência de concepções de organização textual fora do escopo da RST na representação do texto efetuada pelo modelo RST.

## 2 CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

As concepções de organização textual em foco neste trabalho são a de que a organização do texto depende do gênero de texto em questão e de que o texto se organiza partindo do nível macroestrutural até o nível microestrutural. Essas duas concepções têm em comum o fato de mostrarem que o texto se organiza de forma intimamente ligada ao contexto: o gênero textual em questão envolve o fato de que o texto é produzido em uma determinada situação de

---

<sup>2</sup> Trata-se do projeto ProCaCoSA (Processamento de Cadeias de Correferência para a Sumarização Automática de Textos em Português), coordenado pela Profa. Dra. Lucia Helena Machado Rino. A primeira autora deste artigo, Juliana Thiesen Fuchs, participou do projeto na construção das estruturas hierárquicas na *RSTTool* dos textos do *corpus*.

<sup>3</sup> Essa análise foi realizada em Fuchs (2009).

comunicação, a partir de uma determinada finalidade; esses elementos ligados ao gênero determinam como o texto vai se organizar, ou seja, como será construída a sua macroestrutura.

O quadro teórico apresentado aqui se subdivide em dois aspectos: a relação entre texto e contexto e a influência dessa relação no processo de produção do texto. Para abordar a relação entre texto e contexto, são apresentados alguns aspectos das teorias de Bernárdez (1995) e de Halliday e Hasan (1989). Bernárdez (1995) é um linguista textual que considera o texto como um sistema complexo, aberto e dinâmico, já que o texto é a linguagem em uso, e a linguagem não é um estado, e sim um processo contínuo. Ao estudar o texto sob a perspectiva dos sistemas, o autor mostra preocupação com um caráter fundamental do texto como objeto: a complexidade, que faz com que ele seja qualitativamente diferente de objetos simples, como a oração. Esse caráter implica características como o não-determinismo (a impossibilidade de prever exatamente como o texto vai se organizar), a criatividade (a composição de textos concretos adequados a situações concretas), a naturalidade, a falta de estabilidade (por causa da interação com o contexto) e a dependência das condições iniciais de produção. Bernárdez (1995) chama a atenção para o fato de que não existem categorias adequadas para estudar um objeto complexo, como o texto. Ou seja, o autor está preocupado em estabelecer princípios de base para compreender o que é o texto e estudá-lo com categorias próprias à sua natureza complexa.

Para solucionar esse problema da falta de categorias próprias ao nível textual, uma das sugestões de Bernárdez (1995) é a utilização, com adaptações, justamente do modelo da RST. Uma das “adaptações” a que o autor se refere para a utilização do modelo envolve a unidade de análise. Um tipo de unidade de segmentação sugerida por Bernárdez (1990) é a macroestrutura. Segundo o autor, as macroestruturas textuais não são de caráter sintático, e sim de caráter semântico e pragmático: “Existem estruturas textuais distintas às que vêm determinadas pelos elementos concretos superficiais e suas formas de enlace. Elas serão chamadas macroestruturas” (BERNÁRDEZ, 1990, p. 109). Porém, Bernárdez (1990) comenta que não adianta estudar apenas as estruturas; é necessário estudar os processos que subjazem a essas estruturas. Ou seja, não se trata só de estudar a macroestrutura de um texto, pois o texto é um conjunto de processos que levam a um produto final:

O escritor deseja “fazer algo”. Este “algo” costuma estar relacionado com o leitor ou ouvinte: conseguir que este “creia” em algo, “faça” algo etc. Para conseguir esse objetivo, o escritor opta por um meio lingüístico, um texto. Deverá eleger, entre as numerosas possibilidades que se lhe oferecem, uma das formas de “macroestruturar” seu texto, de organizá-lo e compô-lo, e a eleição será feita de acordo com o que

pense que é mais adequado para alcançar seu objetivo (por exemplo, que o leitor creia no que disse o autor) (...) De modo que o falante dispõe de um conjunto de estratégias que pode usar para criar as (macro-)estruturas textuais que aparecerão em seu texto. Não se trata de uma simples aplicação “mecânica”, como no caso das regras da gramática oracional, mas do fato de que deverá ir optando por uma dentre as diversas possibilidades que se lhe oferecem, por preferir uma determinada estratégia em detrimento de outra ou outras, unir estratégias compatíveis, e tudo isso de forma intimamente dependente do contexto em que se leva a cabo a comunicação (BERNÁRDEZ, 1990, p. 110-111).

Assim, Bernárdez (1990) faz referência à RST, dizendo que há similaridade entre o conceito de *retórica* dessa teoria e o de *macroestruturação* do texto. Afinal, as relações da RST seriam estratégias utilizadas pelo produtor para macroestruturar seu texto.

Porém, mesmo que haja categorias de análise próprias ao nível textual, como as da RST, o texto, para Bernárdez (1995), envolve uma complexidade que exige uma abordagem radicalmente distinta da abordagem usada para objetos simples, como a oração. Para dar conta dessa complexidade, o estudo proposto pelo autor leva em consideração a íntima relação do texto com o contexto, estabelecida na noção de sistema. A própria definição de texto como sistema complexo, aberto e dinâmico implica a interação necessária e constante do texto com o contexto.

O funcionamento sistêmico do texto em função do contexto parte do princípio da coerência. Para Bernárdez (1995), “a *coerência* é uma propriedade fundamental dos textos, ao ponto que podemos definir ‘texto’ como ‘aquele objeto lingüístico dotado de coerência’” (p. 129). O autor entende a coerência “em sentido ativo, ou seja, como algo “obtível” pelo produtor e pelo receptor utilizando procedimentos cognitivos, basicamente *estratégias*” (BERNÁRDEZ, 1995, p. 130-131). A coerência, assim, pode ser entendida em termos da forma ótima que o texto deverá adotar para solucionar o seguinte problema: como o produtor pode estar seguro de que seu texto garante, na medida do possível, a concretização de seu objetivo? Essa forma ótima, de acordo com o autor, é a forma estruturalmente estável a que o texto, como sistema, almeja chegar no contínuo do processo. Essa forma estruturalmente estável do texto ocorre quando em situações semelhantes se produzem textos semelhantes; essas invariâncias podem ser chamadas de tipos de texto, ou seja, formas mais ou menos prototípicas que os textos adotam em situações comunicativas dadas; um tipo de texto se transforma em outro quando há uma variação nas variáveis de controle, como o contexto.

Conforme dito anteriormente, o objetivo do produtor é “fazer algo”, e o texto é um meio de ele realizar esse objetivo. Então, o produtor opta, entre as diversas possibilidades que são oferecidas, por uma forma de organizar seu texto; assim, o processo do texto é estratégico. Para realizar seu objetivo, o produtor deve buscar um interlocutor e um contexto prototípicos,

ou seja, o mais estáveis possível, e construir um texto que, por sua vez, seja prototípico: um tipo de texto<sup>4</sup>.

A noção de texto como eleição de estratégias para a concretização de um objetivo dentro de um contexto prototípico faz com que a teoria de Bernárdez (1995) seja, essencialmente, funcional. Nesse aspecto, entre outros, essa teoria se aproxima da teoria de Halliday e Hasan (1989). Os autores consideram o texto como a linguagem que é funcional (ou seja, que desempenha algum papel em algum contexto de situação). Assim como para Bernárdez (1995), para Halliday (1989) o texto é uma ação, é processual, “um produto de um processo contínuo de escolhas de significado que podemos representar como múltiplos caminhos ou passagens através das redes que constituem o sistema lingüístico” (HALLIDAY, 1989, p. 11). Segundo Halliday (1989), é necessário definir o contexto de situação do texto, ou seja, tudo aquilo que é relevante para a interação: o campo (o que acontece), a relação (quem participa) e o modo (qual é o papel da linguagem). No texto, é possível identificar metafunções que dão conta do contexto de situação, ou seja, que materializam as funções para as quais usamos a linguagem: ideacional (o que está sendo dito, materializando o campo), interpessoal (o que está sendo feito, materializando a relação) e textual (de que forma está sendo dito, materializando o modo). Quando os textos configuram significados tipicamente associados a uma configuração situacional particular de campo, relação e modo, esses textos fazem parte de um *registro*.

Hasan (1989) se apropria dos termos campo, relação e modo e os agrupa na noção de *Configuração Contextual* (CC). Na CC, cada variável (campo, relação ou modo) implica um conjunto de opções: elementos obrigatórios e opcionais da estrutura de um texto. Para a autora, os elementos obrigatórios definem o gênero a que um texto pertence, e é possível determinar as condições sob as quais há uma alta probabilidade da ocorrência desses elementos.

Dessa forma, Halliday e Hasan (1989) conceituam o texto a partir da sua íntima relação com o contexto. Tanto essa teoria quanto a de Bernárdez (1995) explicam o funcionamento do texto (linguagem em uso) como uma eleição contínua de estratégias em função de um objetivo dentro de um contexto. Assim, ambas as teorias elucidam a relação necessária entre texto e contexto.

---

<sup>4</sup> A noção de tipo de texto desenvolvida por Bernárdez (1995) constitui aquilo que, neste trabalho, é chamado de gênero de texto, que por sua vez se assemelha à noção de gênero de Halliday e Hasan (1989): quando os textos (entendidos como a linguagem em uso) adotam uma configuração prototípica em um determinado contexto, passam a constituir um gênero textual.

Para abordar a forma como se dá a eleição de estratégias para a formação do texto, são apresentadas, neste artigo, primeiramente, as considerações de Dik (1997) e Hengeveld (2004) sobre a Gramática Funcional Discursiva (GFD), modelo que mostra, a partir de conceitos adaptados do modelo da Gramática Funcional (que explica basicamente o funcionamento da oração), como o texto se organiza macroestruturalmente e como cada unidade menor – a oração, por exemplo – só faz sentido em função das unidades maiores. Esse modelo legitima a ideia de que, a partir da influência do contexto, o texto é o resultado de escolhas que operam de forma *top-down*.

Segundo Hengeveld (2004), o modelo da GFD é hierárquico e modular, trabalhando de forma *top-down*: as decisões nos níveis e nas camadas mais altos de análise determinam e restringem as possibilidades nos níveis e nas camadas mais baixos de análise. Os níveis do modelo da GFD são o interpessoal (pragmático), o representacional (semântico) e o expressivo ou estrutural (morfofossintático e fonológico). Esses níveis interagem com dois componentes: o cognitivo (ou conceitual) e o comunicativo (ou contextual). As camadas de cada um dos níveis também são organizadas hierarquicamente. A camada mais relevante para este estudo é o *move*, do nível interpessoal. O *move* é o veículo para a expressão de uma única intenção comunicativa do falante, alcançada por meio de *atos* de discurso.

Para exemplificar os *moves* e os atos, Camacho (2006b) mostra o seguinte segmento discursivo:

|                                                   |       |        |
|---------------------------------------------------|-------|--------|
| A – Ganhei dois convites para o show do toquinho. | Ato 1 | Move 1 |
| Você tá interessada?                              | Ato 2 |        |
| B – Claro!                                        | Ato 3 | Move 2 |

Camacho (2006b) explica essa seqüência de *moves* e atos da seguinte forma:

De um ponto de vista interacional, ou pragmático, o segmento discursivo como um todo apresenta-se sob a forma de uma troca entre A e B, consistindo em um *Move* de iniciação (*Move* 1), cuja função pragmática é convite, e um *Move* de reação (*Move* 2), cuja função pragmática é aceitação. Como o primeiro *Move* é constituído por dois atos, pode-se dizer que a relação que se estabelece entre eles não é interacional, mas retórica; com efeito, o Ato 2, que veicula o convite propriamente dito, é central em relação ao Ato 1, que exerce uma função subsidiária de preparação ou introdução ao Ato 2 (CAMACHO, 2006b, p. 55).

É possível estabelecer uma relação entre os *moves* e as relações RST: assim como o *move* é formado por atos centrais e subsidiários, as relações RST são formadas por segmentos

nucleares e satélites. Além disso, conforme será visto mais adiante, van Dijk (2004) comenta que as relações RST seriam uma formalização da coerência funcional das proposições em um texto: essas relações mostram como uma proposição funciona em relação a outra (especificando-a, explicando-a, contradizendo-a, exemplificando-a etc.). E essas relações funcionais, conforme van Dijk (2004), podem ser analisadas de maneira pragmática, ou seja, essas relações podem ser consideradas ações (ou processos). Portanto, é realmente possível dizer que as relações RST constituem atos. Além disso, conforme Camacho (2006a), é possível acomodar as relações RST na abordagem discursiva da Gramática Funcional

A abordagem da GFD é relevante para este trabalho porque explica como se dá o processo de escolhas do produtor na formação do texto. Ela mostra a possibilidade (e a urgência) de acomodar o discurso no interior das abordagens funcionais da linguística e o desafio de representar o discurso formalmente.

Outra teoria apresentada aqui para elucidar como se dá a eleição de estratégias para a formação do texto é a de van Dijk (2004). Sua teoria faz referência à GFD ao considerar que uma análise funcional do discurso é composta de dois aspectos: um mais linguístico, que se ocupa das relações funcionais entre estruturas gramaticais e entre estruturas ou estratégias textuais, e um mais interdisciplinar, que se ocupa das relações funcionais entre essas estruturas e as estruturas do contexto (cognição, interação etc.). No aspecto interdisciplinar – cognitivo e interacional – da análise funcional do discurso, van Dijk (2004) contempla aspectos abordados na GFD: os componentes conceitual e contextual que influem nos níveis do modelo (HENGEVELD, 2004).

O outro aspecto da análise funcional do discurso proposta por van Dijk (2004), o linguístico, elucidada a forma como o texto funciona, porque apresenta categorias próprias ao nível textual. Algumas dessas categorias são as macroestruturas (estruturas globais do significado), as superestruturas (estruturas globais da forma) e os macroatos de fala (estruturas globais pragmáticas). Essas estruturas implicam unidades de análise dos textos: as proposições, as macroproposições e os atos de fala.

Van Dijk (2006) mostra como se dá a relação entre as proposições e as macroproposições. Duas proposições (ou macroproposições) são intensionalmente coerentes se uma delas é uma generalização, uma especificação, uma explicação ou um exemplo da outra; essas noções definem uma relação *funcional* entre proposições subsequentes. Da mesma forma, dois atos (ou macroatos) de fala são coerentes se um é uma condição possível para a realização apropriada do outro.

Nesse nível linguístico da análise funcional do discurso proposta por van Dijk (2004), podem ser acomodadas as relações RST (que, conforme Dik, 1997, também podem ser contempladas no modelo da GFD). Afinal, essas relações seriam uma formalização da coerência funcional das proposições em um texto.

Todas as teorias apresentadas nesta seção convergem para a ideia de que os aspectos contextuais (finalidade do produtor, configuração prototípica do texto em função de um contexto prototípico) são cruciais para a compreensão de como o texto se organiza: por meio de um processo contínuo *top-down* de eleição de estratégias que afetam primeiramente os níveis macroestruturais.

Conforme argumentado neste trabalho, essa compreensão de como se dá a organização textual é fundamental para o analista que deseja representar o texto por meio de modelos como o da RST. Os princípios de organização abordados aqui (relação entre texto e contexto e processamento estratégico *top-down* do texto) influem nas escolhas do analista no momento de construir estruturas hierárquicas RST para os textos. A RST, como teoria, não contempla esses princípios, sem os quais o modelo pode gerar uma representação limitada da organização textual.

### 3 LIMITES E POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

Conforme explicitado anteriormente, o objetivo deste trabalho é mostrar a contribuição de outras concepções de organização textual, fora do escopo da RST, para a representação do texto realizada pelo modelo da RST. Para tanto, nesta seção, será apresentada uma amostra da análise qualitativa realizada com o *corpus* Summit (composto, conforme já explicitado, de 50 textos publicados no caderno Ciência do jornal Folha de São Paulo): a partir da representação arbórea na *RSTTool* de um texto do *corpus*, evidencia-se a influência de concepções de organização textual fora do escopo da RST na representação do texto efetuada pelo modelo RST.

Durante a análise qualitativa das estruturas arbóreas RST dos textos do *corpus* Summit, foram observados padrões que conduzissem a generalizações sobre o *corpus*. Essas generalizações giraram em torno de uma questão: de que forma é possível mostrar, no *corpus*, a necessidade da inclusão de concepções de organização textual fora do escopo da RST nas estruturas hierárquicas RST? Primeiramente, foram observados padrões macroestruturais nos textos analisados, procurando-se verificar a incidência de determinadas relações RST nesse nível.

Em seguida, foi observado se as relações RST que ocorrem no nível macroestrutural dos textos se organizam internamente por meio de sequências recorrentes de determinadas relações. Então, foram relacionados os padrões de relações com elementos contextuais, que restringem a organização das relações. Assim, pôde-se demonstrar que a estrutura relacional retórica é apenas um aspecto da organização textual, sendo possível – e imprescindível – relacionar o modelo RST com outros princípios de organização textual.

Observou-se, na análise, que a relação mais freqüente no nível macroestrutural dos textos do *corpus* foi a relação ELABORATION (em que o satélite apresenta detalhes adicionais para o núcleo), aparecendo no nível mais alto da hierarquia em 41 dos 50 textos. Conforme dito anteriormente, a incidência de determinadas relações em determinadas posições nos textos indica a influência de elementos contextuais, que restringem a organização das relações. Para compreender por que essa relação foi tão freqüente, é necessário verificar os elementos contextuais dos textos do *corpus*.

Em primeiro lugar, considere-se, como postulam Halliday e Hasan (1989), o contexto de situação em que os textos foram produzidos (a Configuração Contextual – CC, cujas variáveis – campo, relação e modo – mapeiam o contexto de situação em que os textos foi produzido). O campo (a natureza da atividade social em questão, envolvendo o tipo de atos levados a cabo e os seus objetivos) indica que se trata de textos de divulgação científica (DC) publicados em contexto midiático (caderno Ciência da Folha de São Paulo). Assim, é possível imaginar que: (i) são textos em que encontraremos uma informação científica (a divulgação de uma nova pesquisa ou de uma descoberta científica); (ii) são textos da mídia; portanto, a informação divulgada, mesmo sendo sobre ciência, será escrita numa linguagem “facilitada”, de acesso ao público geral.

A relação (os tipos de participantes envolvidos) indica que os participantes do ato de comunicação são um jornalista e o leitor do caderno Ciência da Folha. Portanto, como se trata de um texto midiático escrito, o locutor constrói uma imagem modelo do interlocutor. Assim, não há retroalimentação direta, e o locutor deve ter o maior cuidado possível ao construir seu texto: deve fazer, conforme comentado por Bernárdez (1995), um texto que se aproxime ao máximo do protótipo dos textos DC.

A variável modo (as funções particulares atribuídas à linguagem e o canal retórico que é distribuído para isso) mostra que o papel da linguagem, nesse caso, é constitutivo (sem ela o gênero texto DC não existiria). Como os participantes da interação não estão presentes fisicamente, ao mesmo tempo, no processo de produção e no processo de leitura do texto, pode-se dizer que não há compartilhamento do processo de produção do texto; é como se o

leitor tivesse acesso ao texto como um “produto acabado” (por meio de um canal gráfico – texto escrito e publicado), mesmo que, durante todo o processo de produção, o produtor regule o texto em função do leitor imaginado. O meio é escrito (a padronização das palavras é própria da linguagem escrita “cultura”).

Assim, como se trata de um texto escrito, a cujo processo de produção o interlocutor não tem acesso fisicamente (não havendo, portanto, de acordo com Bernárdez, 1995, retroalimentação continuada), é fundamental considerar também o contexto de cultura deste gênero. A noção de “contexto de cultura” usada neste trabalho é a postulada por Halliday e Hasan (1989). Para os autores, o contexto não é algo universal: um dado contexto de situação – uma CC – tem significado apenas dentro de uma cultura. O contexto, assim, é construído pelo conjunto de textos produzidos dentro de uma situação específica num contexto da cultura. Dessa forma, para compreender o contexto de situação em que os textos do *corpus* Summit foram produzidos, é necessário considerar seu contexto de cultura. Como esses textos são artigos midiáticos de divulgação científica, serão apresentadas algumas considerações de Charaudeau (2008) sobre o discurso de mediatização científica que podem ajudar a compreender o contexto de cultura dos textos do *corpus*.

Charaudeau (2006) engloba as noções de contexto de situação e contexto de cultura em uma só noção, a de *contrato de comunicação*: conforme o autor, os parceiros da troca linguageira reconhecem reciprocamente as restrições da situação de comunicação; por isso, é possível dizer que eles “estão ligados por uma espécie de acordo prévio sobre os dados desse quadro de referência” (CHARAUDEAU, 2006, p. 68). Os parceiros, portanto, antes de ter qualquer intenção e estratégia particular, devem se submeter “a um contrato de reconhecimento das condições de realização da troca linguageira em que estão envolvidos: um *contrato de comunicação*” (CHARAUDEAU, 2006, p. 68).

Em *Du discours de vulgarisation au discours de médiatisation scientifique*, Charaudeau (2008) define a situação e o contrato de comunicação do discurso de mediatização científica. Esse discurso apresenta características específicas da situação e do contrato de comunicação:

Em sua finalidade, o discurso de mediatização divide-se na dupla finalidade de informação (fazer-saber) e de captação (suscitar interesse). (...) deverá tentar ser explicativo (discurso didático) produzindo suas próprias estratégias de captação (discurso midiático), e sua credibilidade dependerá da maneira de manejar essas estratégias (CHARAUDEAU, 2008, p. 17-18).

Mesmo apresentando uma situação e um contrato de comunicação mais próximos aos do discurso midiático, o discurso de mediatização científica parece manter algumas

características do discurso científico. Isso pode ser observado especialmente na maneira de o texto de divulgação científica abordar os assuntos tratados: como esses assuntos são científicos, é necessário que o texto apresente não apenas a pesquisa ou a descoberta divulgada, mas também os métodos por trás dessa pesquisa ou descoberta. Assim, os textos de divulgação científica acabam apresentando elementos próprios aos textos científicos: resumo, introdução, materiais e métodos, resultados, discussão e conclusões (FELTRIM et al., 2000).

Dessa forma, o contexto de cultura do texto midiático de divulgação científica indica que o texto terá uma organização própria das notícias jornalísticas, mas com elementos próprios aos textos científicos. Quanto ao aspecto jornalístico, o texto se apresenta com um aspecto de “pirâmide invertida”, “em que a novidade da pesquisa é o ponto de partida do autor da matéria divulgativa” (MASSARANI; MOREIRA, 2005). Além disso, “a notícia tem o que podemos chamar ‘estrutura de relevância’, que indica ao leitor qual informação é mais importante ou proeminente no texto” (VAN DIJK, 2004, p. 123). Essa organização se dá por meio de elementos como um título com função de resumo e captação, um *lead*<sup>5</sup> com função de informação e sedução, além de categorias semânticas específicas para a organização de ações, eventos ou situações (conseqüências vêm antes de causas e de condições, tópicos vêm antes de sua elaboração, e informações contextuais e de *background* vêm por último).

Considerando o aspecto científico, no interior da organização da notícia o texto terá de apresentar elementos próprios dos artigos científicos dirigidos aos pares. Assim, em algum momento, o texto deverá informar quais foram os principais resultados da pesquisa divulgada (o que, conforme a estrutura de relevância da notícia, provavelmente aparecerá no início do texto), bem como os materiais e métodos utilizados (o que, seguindo o mesmo princípio, deverá aparecer no meio do texto, figurando como a elaboração de um tópico).

Todas essas características do contexto de cultura, unidas às variáveis do contexto de situação (campo, relação e modo, incorporadas na linguagem por meio das metafunções ideacional, interpessoal e textual), permitem que possamos prever a estrutura potencial do gênero texto de divulgação científica publicado em contexto midiático: quais são os elementos obrigatórios e opcionais desse gênero?

Considerando o que foi dito anteriormente a respeito desse gênero – a finalidade do produtor é, predominantemente, fazer-saber, acompanhada, em menor grau, da finalidade de suscitar interesse; o tema abordado deve ser uma novidade ou um fato interessante; a informação a ser

---

<sup>5</sup> Conforme o *Manual de redação e estilo* do jornal *O Globo*, o *lead* serve para “guiar o leitor, atraí-lo, num processo bem próximo da sedução. (...) As primeiras palavras da notícia devem dizer quem fez o quê, como, onde, quando e por quê. (...) Em notícias mais complexas, a regra admite deixar para o parágrafo seguinte alguns itens do sexteto essencial” (O Globo, 2003, p. 31).

divulgada é científica e deve pressupor a prática científica –, podemos imaginar que o texto DC deve apresentar os seguintes elementos obrigatórios: *mencionar a pesquisa ou a descoberta em questão e explicitar o método e os resultados da pesquisa*. São esses elementos que constituem o gênero em questão; sem eles, o texto DC não poderia ser considerado como tal. Todos os outros elementos que aparecem em textos DC, portanto, são opcionais: constituem estratégias para alcançar outros efeitos no leitor.

Todos os elementos obrigatórios ou opcionais dos gêneros podem ser formulados em termos de escolhas estratégicas do produtor para alcançar sua finalidade. Segundo Bernárdez (1990), o produtor tem à sua disposição várias opções para macroestruturar seu texto e opta por cada uma delas estrategicamente, em função de seu objetivo e do contexto. Assim, conforme comentado anteriormente, essa noção de *macroestruturação textual* está intimamente ligada à noção de *retórica* da RST, e cada relação proposta pela RST seria uma estratégia à disposição do produtor para macroestruturar seu texto. Portanto, os elementos obrigatórios e opcionais que constituem um gênero podem ser pensados em termos das relações RST usadas pelo produtor textual para macroestruturar seu texto.

A pesquisa de Giering (2008a) mostra que as relações mais comumente usadas para a macroestruturação dos textos DC são: ELABORATION (para explicitar os métodos e resultados da pesquisa), PREPARATION (para interessar o leitor), BACKGROUND (para facilitar a compreensão do leitor), INTERPRETATION (para vincular a informação já oferecida com um quadro interpretativo) e COMMENT (para apresentar novas informações relacionadas à pesquisa). O fato de essas estratégias serem recorrentes nos textos analisados na pesquisa mostra que há uma prototipicidade macroestrutural desse tipo textual.

Assim, podemos esperar que os textos do *corpus* Summit estejam organizados macroestruturalmente a partir dessas relações (ou estratégias de macroestruturação textual) mais prototípicas dos textos DC. E, entre essas relações prototípicas, as que mais provavelmente ocorrerão são aquelas que constituem os elementos obrigatórios do texto DC: *mencionar a pesquisa ou a descoberta em questão e explicitar o método e os resultados da pesquisa*.

Conforme dito anteriormente, cada relação RST é formada por um núcleo e um satélite (ou, no caso de relações multinucleares, dois ou mais núcleos). A relação ELABORATION, por exemplo, define que o satélite apresenta detalhes adicionais sobre a situação ou sobre algum elemento do núcleo. O satélite da relação ELABORATION, nos textos DC, explicita o método e os resultados da pesquisa, e o núcleo, geralmente, é o equivalente ao *lead* jornalístico, servindo para mencionar a pesquisa ou a descoberta em questão.

As relações RST, além de poderem ser consideradas equivalentes aos elementos da estrutura textual (HASAN, 1989), também podem equivaler aos *moves* da Gramática Funcional Discursiva (HENGEVELD, 2004). Afinal, conforme dito anteriormente, assim como as relações RST são formadas por segmentos nucleares e satélites, o *move* é formado por atos centrais e subsidiários. Assim, se é possível estabelecer uma equivalência entre as relações RST e os *moves* (e entre os atos de cada *move* e o núcleo e o satélite de cada relação), essa equivalência deve valer para cada nível da hierarquia do texto. Afinal, mesmo que a GFD mostre exemplos de *moves* e atos apenas entre proposições mínimas, como as orações, essa é apenas uma representação não-exaustiva do modelo da GFD; Hengeveld (2004) ressalta que cada nível (interpessoal, representacional e expressivo) pode apresentar camadas de organização discursiva mais altas do que as mostradas por ele.

É possível, portanto, considerar as relações RST macroestruturais dos textos DC como *moves*. Assim, a relação mais prototípica dos textos DC, ELABORATION, seria um *move*, materializado por meio dos atos subsidiários *mencionar a pesquisa ou a descoberta em questão* (nuclear) e *explicitar o método e os resultados da pesquisa* (satélite). Esse *move* é uma estratégia do produtor textual para atingir a principal finalidade de seu texto (o macroato de fala, conforme van Dijk, 1998).

Além disso, conforme Bernárdez (1995), o texto pode ser considerado uma ação global subdividida em ações menores. Cada uma das ações do texto corresponde a uma estratégia para alcançar uma finalidade: há uma finalidade global (o macroato de fala), realizada pela ação global, e finalidades menores, realizadas por cada uma das ações menores do texto, e assim o texto está formado por ações em cada um de seus níveis hierárquicos, até chegar aos níveis menos estratégicos e mais automatizados (como o sintático, o morfológico e o fonológico).

Portanto, um texto DC pode ter a finalidade global *fazer-saber uma determinada pesquisa ou descoberta científica*, que pode ser realizada pela ação global (ou *move*) *mencionar a pesquisa ou a descoberta em questão*, composta pelo ato subsidiário *explicitar o método e os resultados da pesquisa* (satélite da relação ELABORATION). Na escala imediatamente inferior da hierarquia do texto, cada um dos atos do *move* principal constitui um *move* (uma ação) para atingir finalidades menores. Por exemplo, o ato subsidiário *explicitar o método e os resultados da pesquisa* pode constituir um *move* subdividido em atos subsidiários menores, como *contextualizar a pesquisa*; este, por sua vez, pode constituir um *move* em uma escala hierárquica inferior, constituído por atos subsidiários como *apresentar o problema que gerou a pesquisa*, e assim por diante.

Um exemplo de representação arbórea RST de texto do *corpus* Summit que mostra a relação ELABORATION no nível macroestrutural é o seguinte (figura 1):

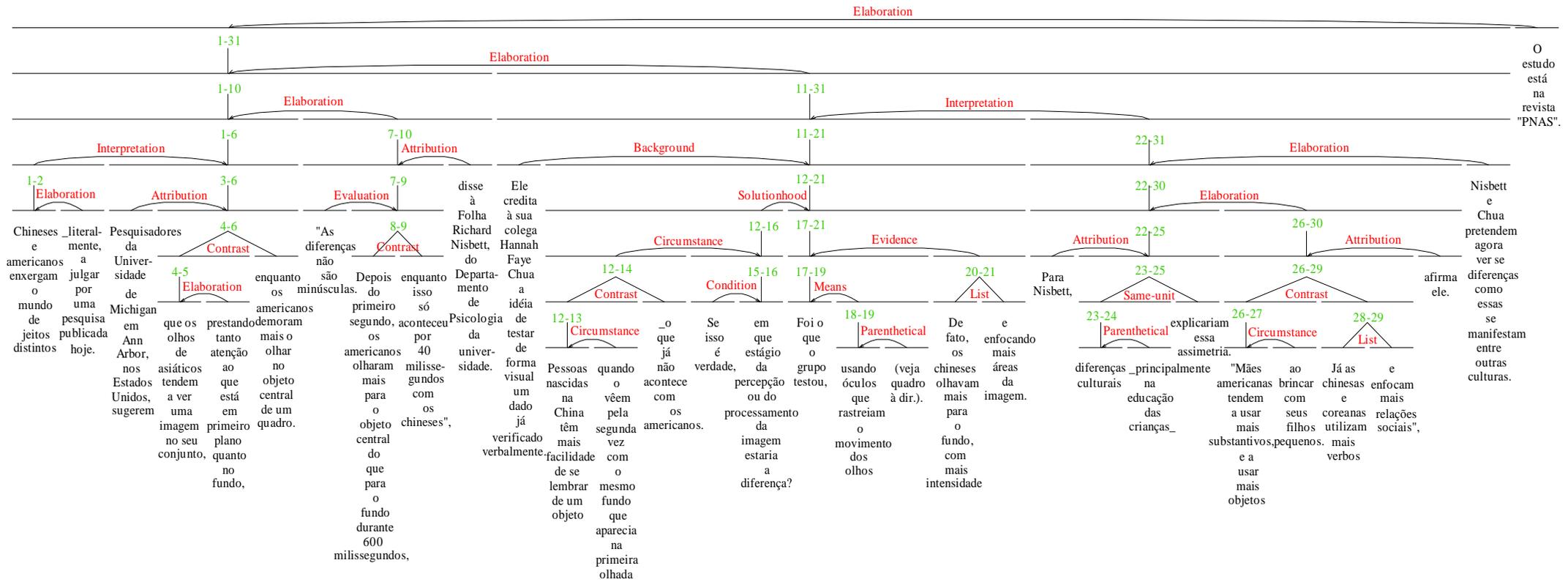


Figura 1: árvore RST do texto *Chineses e americanos enxergam mesma imagem de modo distinto*

Nesse texto, é possível verificar uma relação ELABORATION entre os segmentos 1 a 10 (núcleo, que representa o *move mencionar a pesquisa ou a descoberta em questão*) e 11 a 31 (satélite, representando o *move explicitar o método e os resultados da pesquisa*). Essa relação se estabelece entre esses segmentos para desempenhar a finalidade do texto, que é *fazer-saber uma pesquisa que sugere que os olhos de asiáticos vêem uma imagem no seu conjunto, enquanto os americanos prestam mais atenção no objeto central da imagem*.

Todos os elementos contextuais (em relação ao gênero texto DC) mencionados explicam por que a relação ELABORATION foi a mais freqüente no nível macroestrutural dos textos do *corpus* Summit. Porém, eles são capazes também de explicar por que essa relação se desmembrou frequentemente em determinadas relações.

Conforme mencionado anteriormente, como o satélite da relação ELABORATION, nos textos DC, predominantemente desempenha a função de relatar os procedimentos (metodologia) da pesquisa divulgada, frequentemente ela apareceu desmembrada em uma relação SEQUENCE (11 textos), mencionando a seqüência de procedimentos da metodologia da pesquisa divulgada, ou em uma relação SOLUTIONHOOD (4 casos), como no caso do texto apresentado como exemplo (figura 1). Nesse caso, os segmentos 12 a 16 (satélite) estabelecem um problema (caracterizado como tal especialmente pela pergunta feita no segmento 16); para esse problema, é apresentada uma solução entre os segmentos 17 a 21 (núcleo). Um problema de pesquisa e o método escolhido para a sua “solução” costumam caracterizar a metodologia científica. Por isso, é possível dizer que, justamente nesse trecho de texto, está explicitado o método científico da pesquisa divulgada neste texto. É por isso que, além do trecho que apresenta a pesquisa (segmentos 3 a 6), esse trecho que apresenta o seu método (segmentos 12 a 21) constitui o trecho mais importante para os fins do produtor textual. É por isso também que, na árvore RST que representa este texto, todas as relações apontam para esses dois trechos nucleares do texto.

Pode-se observar, na análise do *corpus* Summit, outro padrão: as relações SEQUENCE e SOLUTIONHOOD, ao comporem o satélite da relação ELABORATION, costumam ser acompanhadas de relações como INTERPRETATION. Por exemplo, ao manifestar a ação de *relatar os procedimentos (metodologia) da pesquisa* por meio da relação SEQUENCE, o satélite da relação ELABORATION, tanto no nível mais alto quanto nos outros níveis macroestruturais, apareceu composto, em três casos, também da relação INTERPRETATION. Nesses casos, além de apresentar uma seqüência de procedimentos da pesquisa, o satélite da relação ELABORATION apresentou interpretações dos resultados da pesquisa. Ao manifestar essa mesma ação por meio da relação SOLUTIONHOOD, o satélite da relação

ELABORATION apareceu composto, em um caso, da relação INTERPRETATION. É o que pode ser visto no texto apresentado como exemplo (figura 1): há uma ação de interpretar entre os segmentos 11 a 21 (núcleo) e 22 a 31 (satélite), representada pela relação INTERPRETATION. A relação INTERPRETATION, assim, figurou na organização macroestrutural dos textos do *corpus* em geral dentro do satélite da relação ELABORATION macroestrutural quando este *relatou os procedimentos (metodologia) da pesquisa*.

Assim, a representação arbórea RST de texto apresentada na figura 1 pode ser considerada uma amostra da configuração prototípica de relações RST dos textos do *corpus* Summit. A ocorrência da relação ELABORATION como a relação macroestrutural mais freqüente do nível mais alto da hierarquia dos textos, desmembrada frequentemente em determinadas relações internas (SOLUTIONHOOD e INTERPRETATION), é um fenômeno que pode ser explicado por elementos contextuais (ligados ao gênero texto DC), que restringem as possibilidades de organização macroestrutural dos textos. Portanto, é possível afirmar que concepções de texto fora do escopo da RST são fundamentais para que se construa a representação do texto com o modelo da RST.

## REFERÊNCIAS

BERNÁRDEZ, Enrique. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra, 1995.

\_\_\_\_\_. Las macroestructuras textuales como objeto del estudio lingüístico. In: JORNADAS DE LENGUA Y LITERATURA INGLESA E NORTEAMERICANA, 1., 1989, Logroño. *Actas de las Jornadas de Lengua y Literatura Inglesa y Norteamericana*. La Rioja: Universidad de Zaragoza, 1990, p. 107-119.

CAMACHO, Roberto Gomes. Gramática, formalização e discurso. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 35, p. 3-26, 2006a.

\_\_\_\_\_. A interface sintaxe e discurso na Gramática Funcional. In: MARCHEZAN, R.C.; CORTINA, A. (Org.). *Os fatos da linguagem: esse conjunto heteróclito*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006b. p. 39-80.

CHARAUDEAU, Patrick. Du discours de vulgarisation au discours de médiatisation scientifique. In: CHARAUDEAU, P. (org.). *La médiatisation de la science*. Paris: De Boeck, 2008.

\_\_\_\_\_. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHINESES e americanos enxergam mesma imagem de modo distinto. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 23 ago. 2005. Ciência. p. A 18.

DIK, Simon. *The theory of functional grammar: part II: complex and derived constructions*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.

FELTRIM, Valéria D.; ALUÍSIO, Sandra. M.; NUNES, Maria das Graças Volpe. *Uma Revisão Bibliográfica sobre a Estruturação de Textos Científicos em Português*. São Carlos: NILC-ICMSC-USP, 2000.

FUCHS, Juliana T. *Rhetorical Structure Theory: limites e possibilidades de representação da organização textual*. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2009.

GIERING, M. E. Contexto midiático, fim discursivo e organização retórica de artigo de divulgação científica. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Orgs.). *Múltiplas perspectivas em Linguística*. 1 ed. Uberlândia: Edufu, 2008a. v. 1, p. 2057-2067.

\_\_\_\_\_. Gênero de discurso artigo de divulgação científica para crianças: estratégias retóricas e estrutura composicional. *Investigações*, Recife, v. 21, p. 241-260, 2008b.

\_\_\_\_\_. Organização retórica do artigo de opinião autoral: configuração prototípica. *Círculo de Linguística Aplicada a la Comunicación - CLAC*, v. 29, p. 1-19, 2007.

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

HENGEVELD, K. The architecture of a functional discourse grammar. In: MACKENZIE, J. L.; GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. Á. (Ed.). *A new architecture for functional grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004, p. 1-21. (Functional Grammar Series, 24).

MANN, W.C.; THOMPSON, S.A. *Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization*. *Text*, 8 (3). 1988, p. 243-281.

MANN, W.C.; MATTHIESSEN, C.M.I.M.; THOMPSON, S.A. Rhetorical Structure Theory and Text Analysis. In: MANN, W.C.; THOMPSON, S.A. *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam: John Benjamins, 1992, p. 39-78.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro. *A retórica e a ciência*. Dos artigos originais à divulgação científica. Multiciência. Revista Interdisciplinar dos Centros e Núcleos da UNICAMP. Atualizado em 25 de maio de 2005. Disponível em: <[http://www.multiciencia.unicamp.br/intro\\_04.htm](http://www.multiciencia.unicamp.br/intro_04.htm)> Acesso em: 4 out. 2006.

O'DONNELL, Michael. *RSTTool 2.4: A Markup Tool for Rhetorical Structure Theory*. Proceedings of the International Natural Language Generation Conference (INLG'2000), 13-16 Jun. 2000, Mitzpe Ramon, Israel. 253-256.

RINO, L.H.M.; COLLOVINI, S.; CARBONEL, Thiago Ianez; FUCHS, Juliana T.; COELHO, J.C.B.; VIEIRA, Renata. Summ-it: Um corpus anotado com informações discursivas visando à sumarização automática. In: QUENTAL, Violeta (Ed.). *Proceedings of the V Workshop on Information and Human Language Technology (TIL 2007)*. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Militar de Engenharia, 2007. v. 1. CD-ROM.

VAN DIJK, T.A. *De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso: una breve autobiografía académica*. 2006. Disponível em: <<http://www.discourses.org/cv/>>. Acesso em: 26 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. *Cognição, discurso e interação*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estructuras y funciones del discurso*. 12. ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. 1998.

## A inter-relação tipo e gênero na formação de alunos produtores de textos: o caso do Ensino Médio

Edna Pagliari Brun – Mestre em Estudos de Linguagens – UFMS (ednapbrun@hotmail.com)

**Resumo:** Os gêneros, merecedores de atenção e estudo devido à grande incidência que têm em nossa vida, vêm ganhando, cada vez mais, um espaço considerável nos livros didáticos de português, sobretudo com o aval mais recente dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dentro desse tema mais amplo (gêneros textuais), objeto de nossa pesquisa de mestrado (BRUN, 2008), o objetivo principal deste artigo é divulgar alguns dos resultados dessa pesquisa. Para isso, analisamos, segundo os pressupostos do ISD, da teoria de gêneros proposta por Bakhtin, e das considerações da Linguística Textual sobre tipos de textos, como esses livros tratam os conceitos de tipo de texto e gênero textual no ensino de produção textual escrita para alunos do Ensino Médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros textuais; tipos de texto; produção textual; livro didático.

**ABSTRACT:** The genre, worthy of attention and study due to the great incidence in which they are present in our lives, are conquering more and more, a considerable space in Portuguese text books, above all with the most recent guarantee in the National Curricular Parameters. Within this wider theme (textual genre), object of our master's degree research (BRUN, 2008), the main objective of this article is to publish some of the results of that research. For that, we analyzed, according to the presuppositions of ISD, of genre theory proposed by Bakhtin and the Textual Linguistics consideration about types of texts, how these books deal with the concepts of text type and text genre in the teaching of text production in writing for students of the elementary education.

**KEYWORDS:** text genre; types of text; text production; text books.

### 1 Considerações iniciais

Os gêneros são estudados com o objetivo de se entender com mais clareza o que acontece quando a linguagem é usada para interação nos diversos grupos sociais, pois as ações em sociedade são realizadas por meio de processos de escrever/ler, falar/ouvir que incorporam formas estáveis de enunciados. Em outras palavras, é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível a comunicação verbal a não ser por meio de textos, entendidos como a realização ou a materialização de discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas (MARCUSCHI, 2005). Portanto, refletir sobre eles é tão

relevante quanto necessário, principalmente, no campo do ensino de língua, que deve partir do texto. No Brasil, essa nova concepção de ensino – calcada nos gêneros – quer em termos de leitura ou de produção, deu-se, via Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1998/1999), como uma alternativa para as práticas pedagógicas vistas como clássicas ou tradicionais.

Não obstante, entendemos que os tipos textuais (ou modos de organização textual) estão intrinsecamente ligados aos gêneros, uma vez que os estruturam e auxiliam na sua caracterização e concretização, daí a importância da articulação entre eles no ensino de leitura e produção de textos.

Com a publicação dos PCN, dando destaque ao ensino de língua apoiado no conceito bakhtiniano de gêneros (BAKHTIN, 2003), os livros didáticos passaram a preocupar-se em incluí-los no ensino dos usos da língua, porém a questão que ora colocamos é como os conceitos de tipo de texto e de gênero textual são abordados por esses livros, se inter-relacionados, separadamente, ou ainda, de maneira equivocada tal qual sustenta Marcuschi (2005).

Com efeito, o gênero é um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular e sob essa rubrica estão todos os textos concebidos socialmente nas mais diversas comunidades linguísticas, portanto em número ilimitado, por exemplo: um telefonema, uma ata de reunião, um romance, uma mensagem de celular etc. Todos esses textos que nomeamos no dia-a-dia possuem uma estrutura pré-definida composta por mais de um tipo de texto, formados por sequências tipológicas – construções ontogenéticas as quais garantem um domínio mais consistente dos gêneros (SCHNEUWLY, 2004) que, diferentemente destes, são em número limitado: narração, descrição, argumentação, injunção, exposição e diálogo (ADAM, 1992).

O ensino de língua alicerçado no estudo do texto, para dar sentido ao ensino de linguagem, não é preocupação recente. Recente (mediante toda a tradição histórica escolar) é a prerrogativa de se tomar os gêneros textuais como objeto de ensino de produção e compreensão textual oral e escrita. Isso já é consenso tanto no meio acadêmico como nos documentos oficiais. Todavia, na prática, ainda se encontra o ensino de língua apoiado apenas no estudo dos tipos de texto ou uma confusão entre tipo e gênero (MARCUSCHI, 2005).

Os gêneros textuais permeiam o ensino desde sempre, porque para ensinar é preciso trabalhar com eles, pois toda forma de comunicação cristaliza-se em formas específicas da linguagem: gêneros. Porém, a particularidade da situação escolar está no fato de que nesse contexto há um

desdobramento em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas um objeto de ensino-aprendizagem.

Por isso nossa preocupação com a transposição e didatização dessas noções, e com a articulação entre elas, pois o ensino embasado somente nas tipologias textuais causaria, de acordo com as teorias da Linguística, certo esvaziamento da noção de gênero, isto é, a provável anulação do conceito de gênero de sua característica sociocultural, historicamente constituída, importante na socialização do aluno pela linguagem oral/escrita; ficando ainda o ensino deles limitado aos seus aspectos estruturais, o que invalidaria a transposição dessa noção para a escola. Por outro lado, abandonar o ensino dos tipos também seria prejudicial, uma vez que eles favorecem a estruturação e o estilo dos gêneros, contribuindo para o seu reconhecimento, conforme sustentam Brait (2000), Bentes (2004), Mari & Silveira (2004), por exemplo.

Assim, nossa pesquisa dedicou-se à investigação dessas noções no ensino de produção textual escrita para alunos do Ensino Médio (EM). Para tanto, recorreremos a quatro livros didáticos de português (LDP) utilizados, de 2006 a 2008, nesse nível de aprendizagem, avaliados e distribuídos pelo MEC. Neles, foram analisados três aspectos: 1) a forma como ocorre a distribuição dos eixos de ensino (produção textual, literatura, gramática), a fim de verificarmos qual o espaço destinado à produção textual nesses livros; 2) os tipos e os gêneros efetivamente propostos para o trabalho de produção de textos dos alunos do EM durante o período; e 3) o modo como são abordados os tipos de texto e os gêneros textuais nas obras selecionadas. Neste artigo, devido à sua extensão, abordaremos apenas os aspectos 1 e 2, cujo objetivo foi verificar qual a importância da produção textual nesses livros e a pluralidade de tipos, gêneros e esferas contemplados pelos LDP de EM, para a produção textual escrita, respectivamente.

## 2 Análise dos livros

Para a constituição do *corpus*, utilizamos o Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, do ano de 2006 (PNLEM/2006/Português). Dos nove LDP avaliados e recomendados para a escolha dos professores das escolas públicas, elegemos os quatro, cujos dados obtidos por meio do Quadro Demonstrativo de Aquisição do PNLEM/2006 (disponível no site [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)) nos permitiram concluir que são das editoras que mais venderam livros ao MEC, via PNLEM. Assim, os selecionados, seguindo a ordem do Catálogo, foram:

| Livros didáticos | Autores | Editora | Edição |
|------------------|---------|---------|--------|
|------------------|---------|---------|--------|

|      |                                                     |                    |               |             |
|------|-----------------------------------------------------|--------------------|---------------|-------------|
| LDP3 | Novas palavras: português                           | Amaral et al.      | FTD           | 2. ed. 2003 |
| LDP4 | Português: de olho no mundo do trabalho             | Terra & Nicola     | Scipione      | 2004        |
| LDP6 | Português: literatura, gramática, produção de texto | Sarmento & Tufano  | Moderna       | 2004        |
| LDP8 | Português: linguagens                               | Cereja & Magalhães | Saraiva/Atual | 2003        |

**Quadro 1. Corpus da pesquisa.**

As obras selecionadas apresentaram três características comuns: 1) a autoria em parceria; 2) a divisão em três frentes distintas: Literatura, Gramática e Produção de Textos, com exceção para o LDP8, que divide a obra em Unidades que contemplam essas três frentes; 3) a estrutura básica composta de duas partes: uma *teórica* na qual são expostos os conteúdos curriculares que o aluno do EM deve apreender, e uma *parte prática* que focaliza atividades e exercícios de verificação da aprendizagem desses conteúdos. A presente análise concentrou-se em alguns aspectos da parte teórica e da parte prática dos LDP.

O quadro abaixo sintetiza os resultados quantitativos obtidos na análise.

| Dados analisados                        |                 | LDP3                             | LDP4               | LDP 6                             | LDP 8                    |
|-----------------------------------------|-----------------|----------------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| <b>Produção Textual – parte teórica</b> |                 |                                  |                    |                                   |                          |
| conteúdos                               | Literatura      | 51,73%                           | 41,05%             | 38,77%                            | 42,54%                   |
|                                         | C. Linguísticos | 30,64%                           | 26,94%             | 35,46%                            | 22,38%                   |
|                                         | Prod. Textual   | 17,63%                           | 32,01%             | 25,77%                            | 20,16%                   |
| <b>Produção Textual – parte prática</b> |                 |                                  |                    |                                   |                          |
| Dados analisados                        |                 | LDP3                             | LDP4               | LDP6                              | LDP8                     |
| n°. de propostas                        |                 | 61 (15 de gên.)                  | 53 (19 de gên.)    | 79 (69 de gên.)                   | 30 (22 de gên.)          |
| n°. total de gêneros                    |                 | 6                                | 11                 | 37                                | 17                       |
| n°. total de tipos                      |                 | 4                                | 6                  | 5                                 | 3                        |
| n°. total de esferas                    |                 | 4                                | 7                  | 12                                | 7                        |
| esferas                                 | 1°. lugar       | - escolar 77,63%                 | - escolar 60,38%   | - outras 30,38%                   | - jornalística 43,33%    |
|                                         | 2°. lugar       | - outras 19,74%                  | - cotidiana 11,32% | - escolar 18,99%                  | - escolar 26,67%         |
|                                         | 3°. lugar       | - cotidiana e jornalística 1,32% | - outras 9,43%     | - cotidiana e jornalística 12,66% | - literária e outras 10% |

**Tabela 1 - Síntese dos resultados obtidos na análise do corpus.**

Com o intuito de verificar o espaço dedicado pelos LDP de EM à produção textual, cabe observar que as quatro obras estudadas dividem-se praticamente em três frentes: *Literatura*, *Conhecimentos Linguísticos* e *Produção Textual*. Nas três primeiras (LDP3, LDP4 e LDP6), essas frentes estão dispostas em três blocos distintos, e na última (LDP8), em capítulos específicos distribuídos em unidades.

Não há uma frente específica para leitura nesses livros. No *corpus* selecionado, 50% dos livros analisados não propõem atividades de compreensão leitora, assim, podemos concluir

que talvez se acredite que os alunos do Ensino Médio já são leitores competentes e por isso prescindem de atividades voltadas exclusivamente para esse fim, fato que não se comprova, segundo os dados divulgados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>1</sup>. Os textos para leitura estão diluídos nas frentes citadas, e muitos estão presentes em função dos exercícios propostos, embora, no tocante à produção textual, em 50% da amostra de livros analisada, verificou-se que esses textos não são do mesmo gênero dos textos solicitados para a escrita, mas o que os une são os tipos de textos que os estruturam.

Essa organização em frentes distintas de estudo dos conteúdos ainda remonta à LDB nº. 5.692 de 1971 (época em que a produção textual passa a integrar os livros didáticos, de acordo com COSTA VAL, 2003), que dicotomizava o ensino de Língua Portuguesa em língua e literatura, acarretando a separação dos conteúdos entre *estudos literários*, *gramática* e *redação*. Separação que se conserva até hoje nos manuais didáticos e até mesmo em muitas escolas, com um professor especializado para cada uma das frentes. Ressaltamos também que até o Catálogo de livros didáticos distribuído às escolas públicas de EM pelos Programas Nacionais do Livro, para a escolha dos LDP pelos professores, encontra-se dividido dessa forma e propõe o preenchimento de fichas de avaliação dos livros com essa mesma separação.

Verificamos que, dentro dessa organização, o espaço reservado para a produção textual ainda está em desvantagem com relação aos outros dois eixos, pelo menos em 3 – LDP3, LDP6, LDP8 – das 4 obras analisadas, e que os conteúdos dirigidos ao ensino de Literatura são mais valorizados pelos LDP para o Ensino Médio. Essa observação fica mais patente no LDP3, que reserva mais da metade dos conteúdos do livro para o ensino de literatura e menos de 20% para o exercício de produção textual (Tabela 1 – *parte teórica*). Talvez isso ocorra nessas obras, porque esses conteúdos são vistos ainda de maneira tradicional e exaustiva (o que não favorece uma abordagem enunciativo-discursiva do texto literário), em forma de compêndio, conforme foi verificado, traçando um percurso cronológico, o mais completo possível, desde as primeiras tendências literárias (Trovadorismo) até as vanguardas contemporâneas, observando autores, obras e fragmento de textos; ou seja, o foco de compreensão do texto literário ainda é a história da literatura e não o texto literário em si, isto é, integrado à área de leitura, conforme as premissas dos PCNEM (BRASIL, 1999).

---

<sup>1</sup> A matriz de referência que norteia as provas de Língua Portuguesa do SAEB está estruturada sobre o foco leitura, que requer do aluno a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Em documento estatístico publicado em 2004, com base nos resultados dessas provas, o MEC afirma que apenas 5,3% de um total de 2.067.147 de estudantes do EM apresentaram um nível de eficiência condizente com 11 anos de escolarização. (Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/qualidade\\_educacao.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/qualidade_educacao.pdf)).

O eixo reservado aos *Conhecimentos Linguísticos* também supera, em muito, o de *Produção Textual*, exceção feita a dois dos livros – o LDP4 – em que essa estatística se dá ao contrário; e ao LDP8, que apesar de privilegiar o ensino de gramática em detrimento do ensino de produção textual, o faz de maneira bastante equilibrada, com menos de 2% de diferença entre a quantidade de conteúdos de um e de outro, além de tentar articulá-los em uma seção dirigida à gramática nos capítulos reservados à produção textual (*Para escrever com adequação*).

A perspectiva dos estudos gramaticais também é tradicional, focada no entendimento da nomenclatura gramatical, e o ápice dessa observação aparece no LDP3, que continua mantendo esses estudos no nível da frase. Os outros 3 livros ainda tentam, embora, timidamente, associá-los à linguística do texto e do discurso, preconizando o texto como unidade de ensino, principalmente o LDP8. Paradoxalmente, os livros analisados trazem – em maior ou menor número – exercícios dos exames nacionais, calcados no uso reflexivo da língua, mesmo que o material didático não dê o apoio necessário ao aluno para resolvê-los. A chamada *sedimentação de práticas*, denominada por Schneuwly e Dolz (2004) à convivência de novos objetos com antigas concepções de ensino, fruto da longa tradição do ensino na disciplina Língua Portuguesa, conforme visto no Capítulo I, parece-nos que também pode ser utilizada para essa mistura de perspectivas quanto ao ensino de conhecimentos linguísticos, talvez como uma forma de contentar tanto os mais conservadores quanto os avaliadores dos Programas do Livro Didático, que se pautam nas novas premissas propostas pelos documentos oficiais dirigidos ao ensino.

Ainda tomando os exames nacionais, a preocupação com eles é fato constante nos livros observados, às vezes, de maneira um tanto exagerada a ponto de essa preocupação ser quase um equívoco, pois as principais finalidades da Educação Básica, de acordo com a LDBEN em vigor, são "desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores" (BRASIL, 1996, art. 22), ou seja, a preocupação maior deve ser com a formação integral do aluno, e não somente com a sua preparação para ser aprovado em concursos para outra etapa de ensino. A esse respeito podemos citar o LDP4, que chega a reservar um apêndice de 40 páginas com questões extraídas desses exames e propor 23 atividades de produção de textos (do total de 53) que já foram alvo de provas de redação de vestibulares, demonstrando assim que o EM ainda traz a herança antiga de curso preparatório.

Isso também pode ser decorrência do fato de que os próprios alunos do EM, de acordo com pesquisa de Abramovay e Castro (2003 *apud* BUNZEN, 2007), consideram que a preparação para o vestibular seja a principal finalidade desse nível de ensino. Logo, os LDP, ao

priorizarem produções textuais voltadas para esse concurso, além de terem um efeito de atualidade, estarão prontos para atender a esse objetivo, compartilhado ainda por vários alunos e até por professores do EM, tendo ainda como consequência uma maior procura por esses livros.

Considerando-se que esses livros são editados em volume único para o período de 3 anos de EM, o número de propostas de produção textual escrita de cada um deles indicou uma média de 20 propostas solicitadas por ano<sup>2</sup> (2,5/mês) no LDP3; 17 (2/mês), no LDP4; 26 (3/mês), no LDP6; e 10 (1/mês), no LDP8. Embora o número de produções efetivamente solicitado pareça pequeno, se atentarmos para o fato de que normalmente as escolas disponibilizam apenas 2 aulas para a prática de produção textual, teremos apenas 8 aulas por mês dedicadas à essa atividade.

Se considerarmos que uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para o ensino de produção de textos englobaria várias etapas, com no mínimo duas produções e vários módulos para esclarecimento de dúvidas e solução dos problemas apresentados pelo aluno, seria praticamente impossível a execução de 3 propostas por mês, tal qual sugere o LDP6, por exemplo. A sugestão mais coerente com o contexto escolar atual seria a do LDP8, 1 proposta por mês ou, no máximo 2, como sugere o LDP4, dependendo da complexidade do gênero abordado. Um número maior somente seria possível se as etapas básicas de produção de um texto fossem desconsideradas. Nesse caso, o aluno escreveria e o professor apenas daria uma nota, porém dessa forma não haveria aprendizado efetivo. Portanto, dependendo do modo como for abordado o ensino dessas produções, esse número poderá ainda significar um trabalho estéril e pouco profícuo para o desenvolvimento e apreensão dos conhecimentos inerentes à utilização da modalidade escrita. É claro que se desejaria um número maior de produções. Mas para que isso seja viável, é necessária uma mudança na organização do atual currículo escolar, colocando-se em prática as premissas dos PCN os quais propõem o estudo interligado de literatura, gramática e produção de texto, em que normalmente se divide a disciplina Língua Portuguesa nas escolas.

O número de gêneros contemplados pelas obras varia bastante, bem como a maneira como são abordados. O LDP3 ocupa-se com 6 gêneros, porém apenas citando-os, e não os estudando como tais, pois o livro fundamenta-se principalmente no estudo dos tipos de texto (36 propostas). Esses gêneros estão a serviço da prática de escrita de tipos (descrição, narração, argumentação e exposição).

---

<sup>2</sup> Levamos em conta que um ano letivo apresenta aproximadamente 8 meses.

O LDP4 aborda um número maior de gêneros (11) e também se apropria principalmente dos tipos de texto (34 propostas) como eixo norteador da produção textual. Da mesma maneira que no LDP3, os gêneros servem ao aprendizado dos tipos (descrição, narração, argumentação e injunção) e a produção é solicitada sem o estudo das características (tema, estrutura composicional, estilo, esfera, função social) desses gêneros.

Já o LDP6, além de abordar um número bem maior de gêneros (37), mostra ao aluno, ainda que resumidamente, as características desses gêneros.

O LDP8, assim como o LDP6, dá preferência ao trabalho de produção textual alicerçado nos gêneros, embora aborde um número bem menor deles (17). Porém, diferentemente do LDP6, essa abordagem ocorre de maneira articulada aos tipos de textos. Os tipos descritivo, narrativo e argumentativo estruturam e auxiliam a caracterização dos gêneros estudados. Por meio de atividades, o aluno é levado a refletir e inferir as particularidades do gênero em estudo.

O fato de esses dois últimos livros optarem pelo ensino de produção textual escrita por meio dos gêneros textuais faz parecer que a escrita é vista por eles sob uma perspectiva discursiva e que a língua é concebida como um meio de ação e de interação social.

O número de esferas privilegiadas também varia, conforme podemos visualizar no Gráfico 1.

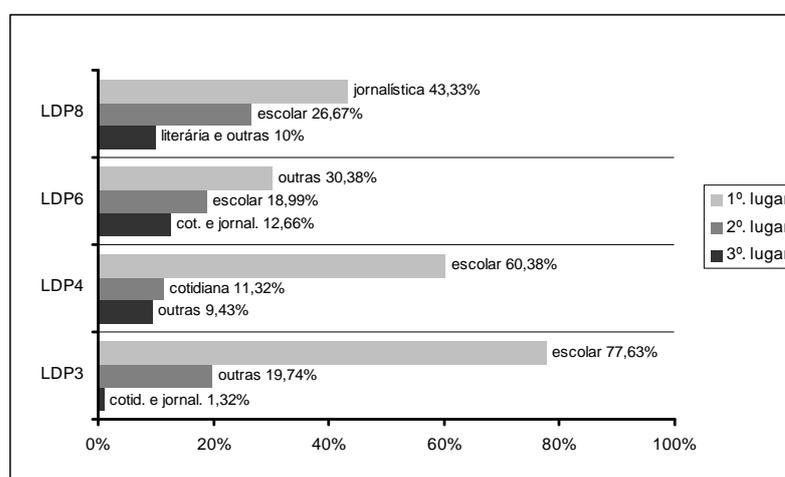


Gráfico 1 - Síntese das esferas priorizadas em cada um dos LDP analisados

Percebemos que, apesar das recomendações dos PCN sobre a prioridade do ensino de gêneros de usos públicos, ou seja, de esferas de circulação fora da escola, a esfera *escolar* ainda é bastante privilegiada pelos 4 livros, demonstrando a grande influência exercida pela tradição das práticas cristalizadas da escrita. Essa esfera é a mais destacada nos livros LDP3 e LDP4, uma vez que, conforme explicado anteriormente, essas obras priorizam o ensino de tipos de texto, os quais estão enquadrados na esfera *escolar*.

A esfera classificada como *outras* também é uma constante nas 4 obras. Ela engloba propostas em que não são especificados o gênero e/ou tipo do texto a ser produzido. O resultado desse encaminhamento pedagógico são redações endógenas (MARCUSCHI, B; CAVALCANTE, 2005), cuja consequência é a aprendizagem cumulativa, não interativa e não dialógica.

O LDP6, mesmo apresentando um número grande de propostas dessa esfera, quando trabalha com gêneros, sugere principalmente o enfoque sobre a estrutura composicional deles, valendo-se de modelos de textos para orientar a produção, caracterizando outro tipo de encaminhamento pedagógico – redações miméticas (MARCUSCHI, B; CAVALCANTE, 2005), atividades mais qualificadas que as anteriores, pois propiciam ao aluno uma aproximação das funções discursivas da produção escrita.

O LDP8 assume postura distinta: traz um número reduzido de propostas de produção de gêneros da esfera *escolar* e um número menor ainda de propostas da esfera *outras*. Predominam as atividades de produção de gêneros da esfera *jornalística*. Essa esfera também comparece no LDP3 e LDP6, porém com menor destaque. Nos dois livros, a esfera *jornalística* empata com a esfera *cotidiana*, também requisitada no LDP6 e LDP4 – ocorrência que nos chama atenção, pois os gêneros mais solicitados dessa última esfera são carta e bilhete, os quais, teoricamente, já deveriam ter sido apreendidos satisfatoriamente por alunos do Ensino Médio, visto sua incidência no Ensino Fundamental. O LDP8 foi o único a dar destaque expressivo à esfera *literária*, evento que talvez possa ser explicado pelo fato de que os outros LDP dispensam um espaço bastante amplo para os estudos de literatura, embora isso não garanta o aprendizado de produção de textos de gêneros dessa esfera.

O LDP8 também é o único que assume um encaminhamento pedagógico que considera o caráter de temporalidade textual na produção de textos, isto é, a longevidade do texto é planejada desde a sua gênese (MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, 2005), graças principalmente a uma parte do livro que propõe a execução de projetos com os textos produzidos pelos alunos (jornal, revistas, varal de poesias, livro de relatos etc.). Nesse tipo de encaminhamento, são considerados os aspectos prospectivo (planejamento) e retrospectivo (revisão e reescrita) dos textos.

Considerando-se o tipo de tratamento didático dado à produção textual, o LDP3 e o LDP4 revelaram uma mescla de *abordagens metodológicas* (BRASIL, 2007). A primeira foi classificada como *transmissiva*, isto é, os conteúdos estão organizados e postos pelo material escolar de modo a fornecer todas as informações ao aluno sobre o objeto de ensino de referência. A segunda, *vivência*, foi constatada especialmente nos poucos exercícios em que o

gênero foi abordado. É o tipo de escrita que pressupõe um saber *a priori* por parte do aluno ou então está baseada na crença de que ele aprenderá a escrever escrevendo.

O LDP6 também é caracterizado por relacionar dois tipos de abordagens. Primeiramente, a *transmissiva*, isto é, a aprendizagem ocorre pela *assimilação* dos conceitos. Conforme verificamos, além de a obra trazer todas as informações referentes aos objetos de ensino, propõe atividades de verificação dos conhecimentos adquiridos. A segunda perspectiva metodológica identificada foi a do *uso situado*, pois as propostas de produção partem do uso socialmente contextualizado do conteúdo ensinado, isto é, são colocadas para o aluno situações efetivas de uso da escrita, por exemplo, a produção de um anúncio classificado no qual o aluno deve oferecer seus serviços pessoais, inclusive informando suas habilidades.

No LDP8, a abordagem metodológica identificada também foi de duas espécies, a *construtiva/reflexiva*, na qual o tratamento didático do conteúdo é feito por meio de questões que levam o aluno a refletir e inferir o conhecimento a respeito do objeto de ensino, e a do *uso situado*, tal qual o LDP6, demonstrando assim que esses dois últimos livros parecem mais abertos às práticas que estão procurando transformar o ensino do texto em Língua Portuguesa. São práticas advindas da virada pragmática, que vem buscando, nos últimos 25 anos, estudar o texto considerando o seu contexto comunicativo-situacional.

Não percebemos em nenhum dos livros didáticos do *corpus* atividades de produção de textos diferenciadas, tais como de retextualização de gêneros (DELL'ISOLA, 2007) ou atividades com textos em que ocorre intertextualidade intergêneros (MARCUSCHI, 2005). Talvez isso se deva ao fato de que essas são práticas de trabalho com gêneros propostas recentemente por pesquisadores da Linguística e ainda não transpostas para os manuais didáticos, visto que os livros analisados foram editados entre 2003 e 2004 (levando em média 2 anos para ficarem prontos), entrando na avaliação do PNLEM apenas em 2005 para a distribuição em 2006; e também porque alguns dos autores dos livros do *corpus* ainda se mostram adeptos de práticas mais antigas e tradicionais de trabalhar com produção textual, desprezando atividades que consideram o aspecto enunciativo-discursivo dos textos, demonstrando, mais uma vez, privilegiar atividades tradicionais, que ainda parecem ser a preferência dos usuários dos LDP. Resumindo os resultados obtidos, abaixo propomos um quadro com a síntese dos objetos de ensino, encaminhamentos pedagógicos e perspectivas metodológicas abordados em cada um dos livros didáticos analisados.

| <b>Livros didáticos</b> | <b>Predominância de objetos de ensino</b> | <b>Encaminhamento pedagógico</b> | <b>Abordagem metodológica</b> |
|-------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| LDP3                    | tipos de texto                            | redações endógenas               | transmissiva e vivência       |

|      |                  |                       |                                     |
|------|------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| LDP4 | tipos de texto   | redações endógenas    | transmissiva e vivência             |
| LDP6 | gêneros textuais | redações miméticas    | transmissiva e uso situado          |
| LDP8 | gêneros textuais | temporalidade textual | construtiva/reflexiva e uso situado |

**Quadro 2 - Síntese dos objetos, encaminhamentos pedagógicos e perspectivas metodológicas dos LDP do *corpus***

### 3 À guisa de conclusão

Conscientes de que o texto deve ser tomado como unidade de ensino que se realiza em gêneros e, portanto, deve ser o objeto priorizado pela disciplina Língua Portuguesa, e tendo ainda o respaldo dos Parâmetros Curriculares Nacionais os quais, apropriando-se desse discurso, parametrizaram o ensino de português alicerçado nesses conceitos, nos preocupamos em verificar como eles estão sendo abordados pelo ensino. Para tanto, estabelecemos como recorte da pesquisa, investigar os livros didáticos dirigidos aos alunos do Ensino Médio.

Neste artigo, priorizamos divulgar alguns dos resultados obtidos na observação dos eixos de conteúdos contemplados na *parte teórica*, e dos tipos, gêneros e esferas priorizados nas propostas de produção textual para alunos do EM, na *parte prática*, nos livros didáticos eleitos para a pesquisa.

A observação do *corpus* evidenciou que o ensino de língua materna no Ensino Médio é fragmentado em três frentes de conteúdos nos livros didáticos: *Literatura*, *Conhecimentos Linguísticos* e *Produção Textual*, sendo a primeira a mais valorizada por 3 dos 4 manuais didáticos analisados.

A análise dos dados possibilitou constatar que, de modo geral, a prerrogativa dos PCN e PCNEM para o ensino de produção textual com base no estudo dos gêneros, como uma forma de contribuição para o exercício da prática discursiva, tem sido ignorada nas propostas de produção textual. Em dois dos livros analisados, os gêneros não foram efetivamente utilizados como objetos de estudo/ensino, mas apenas citados, pois os tipos de textos ainda são o foco principal de ensino. Somente um LDP apresentou um trabalho de articulação entre tipos de textos e gêneros textuais.

Quanto às esferas de circulação de gêneros contempladas, as de maior destaque, pelo menos em 70% do *corpus* analisado, ainda são a esfera *escolar* e *outras* (em que não há indicação das condições de produção, principalmente, do gênero de texto a ser produzido), as quais privilegiam a produção de redações escolares com base nos tipos de textos, gerando assim textos endógenos, visto não terem uma função social mais ampla – fora da escola, ou seja, aqueles cuja finalidade é apenas a avaliação e nota do professor.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENTES, A. C. *Linguagem: práticas de leitura e escrita*. São Paulo: Global Ed. e Distr. Ltda., 2004.
- BUNZEN, C. Um olhar sobre os gêneros interpessoais nos manuais escolares de ensino médio. In: *Letras & Letras*, 23 (1), p. 7-25, jan./jun./2007. Disponível em [www.letraseletras.ileel.ufu.br/index.php](http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/index.php). Acesso em jan./2008.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 15-25.
- BRASIL. *Catálogo do programa nacional do livro do ensino fundamental: PNLD/2008 – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEMTEC/FNDE, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/avalmat/pnldport07.pdf>. Acesso em jun./2007.
- \_\_\_\_\_. *Catálogo do programa nacional do livro do ensino médio: PNLEM/2006 – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEMTEC/FNDE, 2004. Disponível em [http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/ld\\_ensinomedio/ld\\_ensinomedio.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/ld_ensinomedio/ld_ensinomedio.html). Acesso em abr./2006.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º. e 4º. Ciclos – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUN, E. P. *A inter-relação tipo e gênero na formação de alunos produtores de textos*. Campo Grande. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008. 239 p.
- COSTA VAL, M. G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª. a 8ª. séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, Mercado das Letras, 2003.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. Coleção Tópicos de Linguagem.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 237-260.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.
- MARI, H.; SILVEIRA, J. C. C. Sobre a importância dos gêneros discursivos. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). *Gêneros: reflexões em do discurso análise*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004. p. 59-74.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

A Interação Verbal em Contexto Pedagógico:  
*funções comunicativas e formas linguísticas*

Lúcia Sofia Gonçalves da Cunha

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa

**PALAVRAS – CHAVE:** interação, desenvolvimento da linguagem, oralidade, funções comunicativas.

**Resumo:** No âmbito da tese de mestrado “O Desenvolvimento da Linguagem na Interação Pedagógica” (FCSH-UNL, 2008) e partindo de algumas perspectivas do quadro da linguística sistémico-funcional, pretendeu-se aferir a influência da interação pedagógica no processo de evolução da linguagem do aluno.

O *corpus*, constituído por cinco aulas de língua portuguesa, foi analisado no que refere às funções comunicativas (avaliativa e informativa) e às formas linguísticas aplicadas pelos intervenientes (3 docentes e 65 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos).

Uma primeira análise apresenta um panorama linguístico pouco estimulante, onde a oralidade é negligenciada. Os docentes efectuem, prioritariamente, solicitações que demandam respostas simples e curtas, descurando as solicitações que incitam intervenções argumentativas. Conclui-se que a interação pedagógica é vista como um meio de transmissão de conteúdos e não como um recurso que sirva para trabalhar as várias vertentes mais complexas da oralidade.

## *1. Introdução*

A linguagem é uma faculdade do ser humano que se desenvolve bastante cedo e que está em permanente actualização. Embora existam diversas teorias acerca do processo de evolução desta capacidade humana<sup>1</sup>, a maioria dos estudos da área da Psicolinguística centra-se na vertente de aquisição, dando menos ênfase a questões de desenvolvimento da linguagem.

Sabe-se que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem depende de um conjunto de factores, entre os quais a idade, o nível de maturação do sistema nervoso, os níveis de desenvolvimento nos campos social e emocional e também a interacção da criança com o seu meio<sup>2</sup>. Sabe-se também que ao iniciar o Ensino Básico, a criança já fez um conjunto de aquisições linguísticas bastante importantes no meio onde vive, possuindo um desenvolvimento linguístico que lhe permite interagir com sucesso. Contudo, o ambiente familiar de muitas crianças proporciona um registo informal muito diminuto e geralmente os géneros orais mais formais nem são contemplados na vida quotidiana. Assim sendo, compete à escola dar sequência a essa progressão linguística, criando condições materiais e humanas de verdadeira comunicação (DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 1998: 139).

A disciplina de Língua Portuguesa assume especial responsabilidade neste processo, devendo promover aprendizagens conducentes a uma expressão oral fluente, adequada a géneros textuais variados. Todavia, muitas vezes, na prática lectiva, os professores não dão a atenção necessária aos géneros orais.

Deste modo, no âmbito da tese de mestrado “O Desenvolvimento da Linguagem na Interacção Pedagógica”, apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, pretendeu-se aferir a influência da interacção pedagógica no processo de evolução da oralidade dos estudantes.

---

<sup>1</sup> Entre as quais: a teoria Behaviorista (Skinner), a teoria Cognitivista (Piaget) e a teoria Inatista (Chomsky).

<sup>2</sup> Este último factor, central no âmbito das teorias interaccionistas (Vygotsky, 2007), assume uma posição de relevo nesta investigação, pois iremos centrar-nos na interacção verbal entre a criança e o adulto em meios institucionalizados.

## 2. *Orientações teóricas*

Partindo de algumas perspectivas do quadro da linguística sistémico-funcional, designadamente Halliday (1977), Lundgren, Lidén (in PEDRO, 1992), Sinclair, Coulthard (1978, 1982), Mehan (1979, 1985) e Stenström (in RODRIGUES, 1998), o estudo em causa centrou-se precisamente na interacção entre professor e aluno, enquanto situação de estímulo de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos próprios discentes.

Halliday, no decorrer das suas investigações, procurou explicar o modo como os significados são construídos nas interacções linguísticas quotidianas, interpretando ao mesmo tempo a relação entre as regularidades da linguagem e as suas *funções sociais*<sup>3</sup>. Para tal, analisou produtos autênticos das interacções sociais, tendo sempre em conta o contexto, com o desígnio de explicar a razão pela qual o texto significa o que significa e por que ele é validado como é.

No seguimento desta perspectiva, Halliday postula que, na génese do desenvolvimento, algumas funções da linguagem têm de ser detectadas no sistema linguístico da criança, a saber:

- (i) a *função instrumental*, que se manifesta quando a criança formula pedidos;
- (ii) a *função reguladora*, que é utilizada para controlar o comportamento dos outros;
- (iii) a *função interaccional*, que é utilizada pela criança para interagir com os que estão em seu redor;
- (iv) a *função pessoal*, que expressa a sensibilidade da criança, incluindo expressões de sentimentos, de interesse, de desgosto;
- (v) a *função imaginativa*, que se manifesta quando a criança usa a linguagem de forma lúdica, criando ou recriando o ambiente segundo a sua imaginação;
- (vi) a *função heurística*, que se refere à linguagem como meio de investigação da realidade, caracterizada pela elaboração de perguntas com a finalidade de encontrar explicações sobre fenómenos da realidade;

---

<sup>3</sup>Segundo Halliday, as funções da linguagem são unidades abstractas que reflectem o objectivo comunicativo do locutor, envolvem motivação e metas que se querem alcançar ao comunicar com o outro. Podem também ser denominadas por *funções comunicativas* (HAGE, 2007: 50).

(vii) e por fim, através da *função informativa* ou *representativa*, a criança torna-se consciente de que pode transmitir uma mensagem através da linguagem, uma mensagem que tem referência específica ao processo, pessoa, objectos, abstracções, qualidade, estados e relações do mundo real à sua volta.

Dever-se-á esperar que estas funções comunicativas se encontrem na linguagem infantil, no entanto esse processo de evolução varia de acordo com as oportunidades de desenvolvimento que ocorrem no seio familiar, como mostra, em particular, a *teoria dos códigos sociolinguísticos* de Bernstein<sup>4</sup>.

O sistema de análise de Halliday não constitui o modelo de análise desta investigação, mas assume-se a sua importância, na medida em que serviu de fundamento para a elaboração de outros trabalhos, que procuraram estudar as funções comunicativas em contexto pedagógico. É o caso de Lundgren & Lidén (1977), que elaboraram um *modelo de classificação funcional do aluno e do professor*, com a finalidade de descrever o processo de ensino. Pedro (1992: 66-67) retoma esses mesmos modelos, tal como a seguir se mostra.

#### 1. Modelo de classificação funcional do aluno e do professor

| <b>Modelo do professor</b> |                                                                                    |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Instrucional</i>        | 1. transferência de mensagem<br>2. administrativa                                  |
| <i>Reguladora</i>          | 1. regra implícita<br>2. ameaça ou reprimenda<br>3. controle emocional             |
| <i>Avaliativa</i>          | 1. pergunta ligada ao tópico<br>2. pergunta não ligada ao tópico<br>3. confirmação |
| <i>Social</i>              | 1. desligada do tópico tratado                                                     |

| <b>Modelo do aluno</b> |                                                                                                        |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Instrumental</i>    | 1. necessidade de ajuda<br>2. pedido de autorização<br>3. pedido de isenção<br>4. desejo de um objecto |
| <i>Reguladora</i>      | 1. regra implícita<br>2. ameaça ou reprimenda<br>3. controle emocional                                 |
| <i>Interaccional</i>   | 1. comparação<br>2. desejo de cooperação                                                               |
| <i>Pessoal</i>         | 1. expressão de individualidade<br>2. expressão do estado de saúde                                     |
| <i>Heurística</i>      | 1. exploração<br>2. iniciação                                                                          |
| <i>Imaginativa</i>     | 1. resposta aberta                                                                                     |
| <i>Informativa</i>     | 1. resposta evidente<br>2. transferência de mensagem                                                   |

<sup>4</sup> Basil Bernstein refere que o tipo de comunicação familiar não se estrutura de forma semelhante em todas as famílias, distribuindo-se de maneira diferente conforme os meios sociais onde se inserem, havendo uma correspondência entre a sintaxe das relações familiares e a sintaxe linguística da criança.

Analisando estes modelos, foram detectadas algumas falhas na subcategorização das *funções comunicativas*<sup>5</sup>. Realizar uma análise a todas as *funções comunicativas* não seria exequível no espaço nem no tempo disponíveis, optou-se portanto por seleccionar duas funções e segmentá-las.

Atente-se nos dados dos seguintes quadros:

2. Distribuição percentual dos enunciados do professor pelas funções comunicativas.

| <b>Funções comunicativas</b> | <b>Valores percentuais</b> |
|------------------------------|----------------------------|
| Reguladora                   | 24%                        |
| Instrucional                 | 20%                        |
| Avaliativa                   | 55%                        |
| Social                       | 1%                         |

3. Distribuição percentual dos enunciados do aluno pelas funções comunicativas.

| <b>Funções comunicativas</b> | <b>Valores percentuais</b> |
|------------------------------|----------------------------|
| Instrumental                 | 20%                        |
| Reguladora                   | 4%                         |
| Interaccional                | 6%                         |
| Pessoal                      | 3%                         |
| Heurística                   | 7%                         |
| Informativa                  | 60%                        |

Ao observar a distribuição dos enunciados por cada função de cada interveniente, verificámos que 55% dos enunciados do professor se situam na função avaliativa e 60% dos enunciados proferidos pelos alunos integram a função informativa. Assim sendo, optámos por estudar os

---

<sup>5</sup> Aspectos que foram destacados na dissertação de mestrado “Desenvolvimento da Linguagem na Interação Verbal” (Cunha, 2008).

enunciados relativos a estas duas funções, o que nos proporcionará uma visão geral do discurso da aula.

O facto de a junção destas duas funções representar uma das sequências de troca mais comum na interacção professor/aluno (pergunta do professor - resposta do aluno - reacção do professor) e o reconhecimento da importância de que se revestem estas funções, enquanto reflexo do processo de transmissão e aquisição de saberes, confirma o interesse de focalizar a investigação nesta temática.

No ponto seguinte, estabeleceremos uma tipologia de actos referentes às funções avaliativa e informativa.

### **3. Modelo de análise**

A maioria dos estudos sobre a interacção professor - aluno em meio escolar reconhece que o professor ocupa uma posição destacada em determinadas categorias, nomeadamente a quantidade de enunciados, os actos de linguagem efectuados, as estruturas de troca. Tendencialmente, os alunos limitam-se a reagir, respondendo às perguntas sobre um tema que não escolheram, conforme o sistema de comunicação imposto pelo professor<sup>6</sup>. Estas observações foram mais uma vez comprovadas neste estudo, onde se verificou que o professor domina o discurso da aula, ocupando 55% do seu tempo de fala a colocar questões e a reagir às respostas. Consequentemente, os alunos intervêm maioritariamente para responder às questões dos professores.

No que diz respeito à *função avaliativa* do professor, usou-se o esquema de análise de Mehan (1979: 43-44), concebido para analisar a estrutura sequencial do discurso da aula. No que diz respeito à pergunta, Mehan refere que a intenção comunicativa e grau de dificuldade diferem consoante o tipo de solicitação seleccionado pelo docente, sendo assim, subdividiu-a do seguinte modo:

- (i) a *solicitação de escolha*, que ocorre quando o aluno tem apenas de manifestar acordo ou desacordo;

---

<sup>6</sup> No panorama português, Emília Pedro estudou a comunicação de professores e alunos na sala de aula ao nível linguístico<sup>6</sup>. Na sequência da sua investigação, levantou várias questões sobre a estrutura e função da linguagem na aula, remetendo especial atenção para o discurso regulador do professor.

- (ii) a *solicitação de produto*, que pressupõe uma resposta factual do aluno (ex.: nome, data);
- (iii) a *solicitação de processo*, que impulsiona opiniões e interpretações;
- (iv) a *solicitação de metaproceto*, que obriga a uma justificação de raciocínio.

Relativamente à *reacção* do docente, optou-se por usar os estudos de Sinclair e Coulthard (1975), que subcategorizam a reacção da seguinte forma:

- (i) a *confirmação*, que manifesta conformidade com o enunciado prévio;
- (ii) a concordância, que representa uma atitude solidária e de aprovação para com o aluno;
- (iii) a *infirmação*, que visa tornar claro que a resposta dada pelos alunos está incorrecta;
- (iv) a *produção*, que pretende completar ou corrigir uma informação anterior.

Quanto à *função informativa*, Stenström (in RODRIGUES, 1998) subdivide-a da seguinte forma:

- (i) a *resposta adequada directa* caracteriza-se pela sua grande previsibilidade, na medida em que se submete ao esquema sintáctico da pergunta e faz referência explícita ao conteúdo proposicional;
- (ii) a *resposta adequada indirecta* não fornece explicitamente a informação pedida pela pergunta, indicando outro tipo de dado em seu lugar, informação esta que o interlocutor, neste caso o professor, não pediu mas através dela é suposto adquirir a resposta que pretende obter<sup>7</sup>;
- (iii) a *resposta incorrecta* corresponde aos enunciados – resposta que não fornecem o conteúdo proposicional solicitado pelo docente;
- (iv) a *réplica*<sup>8</sup> visa um duplo objectivo: apresentar como falso o conteúdo do acto anterior e considerar contextualmente inadequado esse mesmo acto de discurso.
- (v) a *resposta inadequada*<sup>9</sup> corresponde a um acto inoportuno ou inconveniente. O aluno decide-se pelo *silêncio* ou pela *mudança de tópico conversacional*.

---

<sup>7</sup> Recorrendo a inferências.

<sup>8</sup> Numa primeira análise dos enunciados informativos, verificámos que os alunos não optam pela *réplica*, o que é justificável tendo em conta o estatuto e o papel desempenhados pelos intervenientes. No entanto, é susceptível de ocorrer, associada a comportamentos de indisciplina.

Para a investigação em causa, optou-se por analisar, em particular, o desenvolvimento cognitivo e linguístico processado através da solicitação e da reacção do professor e da resposta do aluno. Assim, numa perspectiva de síntese, relativamente ao que vem sendo exposto, apresenta-se seguidamente o quadro, que serviu de instrumento de análise na investigação.

4. Sistema de análise da função avaliativa do professor e da função informativa do aluno.

| Locutor   | Função      | Acto                  |                                                        |
|-----------|-------------|-----------------------|--------------------------------------------------------|
| Professor | Avaliativa  | Solicitação           | - escolha<br>- produto<br>- processo<br>- metaprocasso |
| Aluno     | Informativa | Resposta adequada     | - directa<br>- indirecta                               |
|           |             | Resposta incorrecta   |                                                        |
|           |             | Réplica <sup>10</sup> |                                                        |
|           |             | Resposta inadequada   | - silêncio<br>- mudança de tópico                      |
| Professor | Avaliativa  | Reacção               | - Confirmação                                          |
|           |             |                       | - Infirmação                                           |
|           |             |                       | - Produção                                             |
|           |             |                       | - Concordância                                         |

## 5. Objectivos

O objectivo central desta investigação foi aferir a influência que o discurso pedagógico oral exerce no desenvolvimento linguístico da criança. Para tal, descreveu-se a linguagem da aula, analisando as formas linguísticas do aluno (sintácticas, semânticas, lexicais, pragmáticas)

<sup>9</sup> Tal como na *réplica*, os dados do *corpus* não apresentam enunciados informativos cujo acto seja uma *mudança de tópico conversacional*. Relativamente ao *silêncio*, detectámos algumas ocorrências, mas estando esta investigação centrada em actos verbais, é uma categoria que não está contemplada na análise.

<sup>10</sup> A *réplica* e a *resposta inadequada* não constituem parte integrante do objecto de estudo desta análise.

associadas às diferentes funções comunicativas, bem como aos valores conectados a essas mesmas formas. Pretendeu-se saber:

- de que forma o aluno desenvolve a oralidade na interacção pedagógica;
- quais as formas linguísticas mais características do discurso do aluno;
- como se exprime o professor na sala de aula;
- como reage o professor às respostas dos seus alunos;
- que repercussões trazem as estratégias linguísticas dos docentes ao desenvolvimento da linguagem dos alunos.

## 6. *Metodologia de investigação*

O *corpus* utilizado neste estudo é constituído por um total de 5 aulas de 90 minutos de Língua Portuguesa, do 2º ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos de escolaridade), gravadas em escolas oficiais do Distrito de Lisboa, durante o ano lectivo 2007/2008. Optou-se por recolher o *corpus* em aulas de Língua Portuguesa, pois regularmente as actividades desenvolvidas tencionam promover a expressão (oral e escrita), a compreensão (oral e escrita) ou o conhecimento implícito<sup>11</sup> dos alunos.

Decidiu-se desenvolver esta investigação no 2º ciclo do Ensino Básico, porque os alunos já se exprimem de forma clara com adequação ao contexto, às regras implícitas e ao objectivo comunicativo (DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001: 34). A amostra é constituída por 65 elementos, com idades compreendidas entre os 9 e 15 anos de idade.

Todos os professores que leccionaram as aulas deste *corpus* possuem licenciatura em ensino, são profissionalizados e têm prática na orientação de estágios. A experiência de ensino dos docentes oscila entre os 10 e os 20 anos e pertencem na totalidade ao sexo feminino.

Após a gravação das aulas e a transcrição ortográfica das mesmas, o *corpus* foi analisado no que refere às *funções comunicativas*<sup>12</sup> em estudo e às formas linguísticas dos intervenientes. Neste estudo, embora os resultados sejam necessariamente parcelares e provisórios, em

---

<sup>11</sup> Refere-se à exploração do funcionamento da língua.

<sup>12</sup> Segundo Halliday, as *funções da linguagem* são unidades abstractas que reflectem o objectivo comunicativo do locutor, envolvem motivação e metas que se querem alcançar ao comunicar com o outro. Podendo ser também denominadas por *funções comunicativas* (HAGE, 2007: 50).

função do *corpus* de análise, julga-se que os dados são suficientes para mostrar tendências significativas, relativamente aos fenómenos estudados.

## 7. *Apresentação dos dados*

Tal como foi exposto anteriormente, o acto de solicitação tem como função comunicativa elicitador de informação e subdivide-se em quatro categorias: *escolha*, *produto*, *processo* e *metaprocesso*. Ao analisar o *corpus*, identificou-se que as solicitações mais recorrentes são as de produto e de escolha, o que indica que 80 % das perguntas efectuadas pelos docentes demandam informações simples, factuais, exigindo uma rápida retomada mental de um conceito previamente determinado.

A solicitação de produto tem como principal forma linguística: as construções interrogativas parciais, parciais múltiplas<sup>13</sup>, construções suspensas, construções imperativas e a ocorrência de marcadores discursivos e do verbo *ser* no presente do indicativo.

Atentando nos exemplos ocorridos no *corpus*, verificamos que os constituintes interrogativos que mais ocorrem no *corpus* em análise são os especificadores nominais: *que*, *qual*, *quanto*; e as expressões nominais: *o que*, *o quê*, *o que é que*; denotando uma reduzida ocorrência de constituintes interrogativos de valor adverbial<sup>14</sup>.

A construção suspensa também se destaca neste tipo de solicitações, funcionando como estratégia na atribuição da vez de falar. Considerando os exemplos, verificamos que este dispositivo linguístico incita o aluno a completar ou a concluir o enunciado:

Prof.: *rapaz é uma palavra*  
Aluno: aguda

[Aula D, E:134-135]

Verifica-se também uma utilização acentuada do verbo *ser* no presente do indicativo. O recurso ao verbo copulativo demonstra a utilização frequente da estrutura de atribuição de propriedades, associada a uma intenção descritiva.

---

<sup>13</sup> Segundo Brito, as interrogativas parciais podem conter os seguintes sintagmas – Q: os especificadores nominais: *que*, *qual*, *quanto*; as expressões nominais (SN): *o que*, *quem*; e os constituintes interrogativos com valor adverbial: *onde*, *quando*, *por que*, *porque*, *como*. (2003: 464)

<sup>14</sup> Este dado está estreitamente relacionado com as propriedades da solicitação de produto, que representa a elicitador de informação de um facto, de uma informação simples (assumindo como resposta adequada uma definição, uma nomeação ou uma enumeração).

Prof.: vamos lá ver qual é o masculino de égua?

Aluno: cavalo

[Aula A, E:350-351]

As perguntas abreviadas apresentam-se através de construções elípticas e são utilizadas pelo professor para evitar a repetição de estruturas linguísticas, “acelerando” o ritmo do sistema de tomada de palavra (MATEUS, 2003: 872). Visto o sintagma - Q ser o mesmo, o professor opta por ocultá-lo, é através do contexto linguístico que se torna possível recuperar essa expressão. Atente-se nos exemplos seguintes:

Prof.: qual é o género de menino?

Alunos: masculino

Prof.: *e menina?*

Alunos: feminino

Prof.: *então e gémea?*

Alunos: feminino

Prof.: *e gémeo?*

Alunos: masculino

[Aula A, E: 320-327]

Utilizando a conjunção copulativa *e* ou o marcador discursivo *então* o professor mantém a ligação com o primeiro enunciado, estabelecendo a coesão entre enunciados sucessivos.

Quanto à solicitação de escolha é empregue maioritariamente para verificar se os alunos estão a acompanhar o que o professor transmite, para diagnosticar o conhecimento já adquirido ou para apresentar hipóteses, facilitando assim o raciocínio do aluno. Como se pode verificar seguidamente, este tipo de solicitação manifesta-se linguisticamente sobretudo através de construções interrogativas totais<sup>15</sup> e interrogativas *tag*.

Prof.: *essas palavrinhas aí Teresa e Luísa são escritas com letra maiúscula?*

Aluno: sim

[Aula A, E: 158-159 ]

---

<sup>15</sup> O exemplo mostra que este tipo de solicitação corresponde às perguntas que esperam “da parte do alocutário, uma resposta afirmativa ou negativa” (Brito, 2003: 461), não são ainda uma proposição porque não são ainda dotadas de valor de verdade; é a resposta que lhes dá o estatuto de proposição, ou seja, o alocutário é convidado a validar ou invalidar todo o enunciado anterior.

No entanto, também foi possível encontrar interrogativas *tag*<sup>16</sup>, tais como: *não é?*, *pois não?*, *não é verdade?*, *está bem?*, *certo?*, *é não é?*. Verificando-se que a resposta que o aluno fornece permite ao professor saber se o aluno concorda com o que foi dito e permite observar se ele está a captar a informação pretendida.

O presente do indicativo é o tempo verbal mais recorrente na solicitação de escolha e de produto, assumindo um valor gnómico, que remete para um efeito de objectividade. Ao considerar o seguinte exemplo, verificamos que a resposta do aluno é que transmite a veracidade ou não do enunciado – solicitação.

Prof.: e repor *leva* acento?

Aluno: não

[Aula D, E: 174-175]

As solicitações de processo e metaproceto correspondem somente a 9% no discurso avaliativo dos professores, ou seja, em todo o *corpus* recolhido (aproximadamente 7 horas e 30 minutos) apenas temos 10 minutos dedicados à exposição de opiniões e à formulação de argumentos. O professor utiliza um conjunto de dispositivos linguísticos para esse efeito, nomeadamente construções interrogativas parciais múltiplas. Os sintagmas - Q mais recorrentes são: *qual é que*, *o que é que*. Atente-se no seguinte exemplo:

Prof.: olhem *o que é que* vocês acham deste tipo de resposta que a Marta deu?

[Aula B, E: 165]

Existem determinadas marcas linguísticas que caracterizam a solicitação de processo, designadamente o uso de verbos específicos, como o *achar* e *concordar*, característicos da função que este acto requer.

Aferiu-se também que, neste tipo de solicitações, o professor tende a direccionar a questão para um aluno em particular<sup>17</sup>. Como se pode ver nos seguintes exemplos, as formas linguísticas usadas para esse efeito são as seguintes:

Prof.: o que é que *tu* achas *Érida*?

[Aula D, E: 200]

O professor refere o nome do aluno que pretende que dê a resposta, usa o pronome pessoal na segunda pessoa do singular ou emprega a flexão verbal na segunda pessoa do singular.

---

<sup>16</sup> As interrogativas *tag* se apresentam manifestamente como um mecanismo de confirmação do conteúdo proposicional da declarativa que precede essa interrogação.

<sup>17</sup> Termes d'adresse et honorifiques em KERBRAT - ORECCHIONI (1992: 15-34).

A solicitação de metaprocesso pretende que os alunos expliquem e justifiquem o seu raciocínio. Este tipo de solicitação apresenta-se, na sua grande maioria, através de construções do tipo interrogativa parcial com valor adverbial:

Prof.: *porque é que optaste por essa? porque é que achas que é essa a primeira? diz lá, explica lá*

Aluno: porque fui à terceira letra

[Aula E, E: 355-356]

Ao observar os exemplos do *corpus*, verificou-se que as solicitações de metaprocesso tendem a surgir em série, isto é, ocorrem uma após a outra. E, em metade das solicitações de metaprocesso, o professor acaba por responder ele próprio à solicitação.

Os alunos manifestam uma grande dificuldade em responder de forma correcta a solicitações de metaprocesso. Não se considera que eles não tenham as estruturas linguísticas necessárias para concretizar esse tipo de discurso, contudo é visível a dificuldade dos alunos em relacionar, sintetizar, argumentar ou justificar oralmente os temas propostos em sala de aula.

Ao analisar a função informativa, verifica-se que as marcas linguísticas da resposta adequada e incorrecta são bastante restritas, devido à estreita dependência<sup>18</sup> que une a pergunta e a resposta.

No que respeita à resposta adequada directa, observou-se que a estes enunciados correspondem substancialmente a frases declarativas afirmativas, associada a advérbios de afirmação, marcando o acordo por parte dos alunos aos enunciados – solicitação do professor.

O verbo *ser* no presente do indicativo é aqui também o tempo verbal mais recorrente, assumindo uma estrutura de definição e de descrição de propriedades de um determinado conceito. Exemplo disso é o enunciado – resposta que se segue:

Prof.: *sabem o que é que é um freguês?*

Aluno: *é uma pessoa*

[Aula B, E: 95-96]

Ao analisar o *corpus*, metade das respostas directas dos alunos correspondem a respostas abreviadas, onde se afere, na maioria dos casos, o apagamento de toda a proposição à

---

<sup>18</sup> Ao formular uma pergunta, o locutor que a enuncia possui uma certa autoridade, impondo ao alocutário um conjunto de obrigações. A pergunta não só o obriga a tomar a palavra, como também a dar uma resposta relevante, que esteja conectada com a pergunta que a suscitou. Neste par, os enunciados pergunta – resposta estão estruturalmente conectados, dependentes um do outro (tal como acontece nas trocas confirmativas).

excepção da entidade a substituir o sintagma – Q<sup>19</sup>. Assim, metade dos enunciados dos alunos nem sequer corresponde a uma frase, sendo constituída apenas por nomes comuns, ocorrendo também adjectivos, pronomes ou formas verbais.

Prof.: o que é isto?

Aluno: *parêntesis*

[Aula D, E: 443-444]

Como vemos no exemplo, as respostas abreviadas tendem a conter somente a entidade a substituir o sintagma - Q, o que revela um grande valor de objectividade.

Por fim, a resposta incorrecta corresponde a 28% do grupo das respostas. No *corpus*, a resposta incorrecta é manifestada sobretudo através de declarativas negativas e construções elípticas. Exemplos desses casos são os seguintes:

Prof.: diga lá aos seus colegas explique lá

Aluno: *não sei*

[Aula D, E: 325-326]

Prof.: então vamos lá ver conjunto de montanhas

Aluno: rochedo

[Aula A, E: 223-224]

A adequação do enunciado do aluno à solicitação do professor é determinante para a resposta ser directa, indirecta ou incorrecta. Neste último caso, a resposta incorrecta não tem qualquer probabilidade de ser validada, pois o seu conteúdo temático não é o pretendido pelo professor. Esta análise mostra que as respostas dos alunos se apresentam dependentes da construção sintáctica e do conteúdo programático da pergunta, usando frequentemente as mesmas estratégias e construções linguísticas. Nota-se que as respostas dos alunos são rápidas, curtas e simples, o que mostra que as suas estruturas sintácticas e lexicais não são diversificadas e não estão a evoluir enquanto participam e se exprimem na aula. São competências como o conhecimento implícito, a compreensão (oral e escrita) e a memorização que estão a ser exploradas sucessivamente. Mas como será que os professores reagem a respostas tão directas? Será que os professores pedem aos alunos para completar, corrigir ou reformular os enunciados, tornando as respostas mais elaboradas e complexas? Ou simplesmente aceitam,

---

<sup>19</sup> por vezes também ocorre apagamento da oração subordinada e apagamento dos constituintes à direita do sujeito.

manifestando que afinal é mesmo o tipo de respostas que pretendem? Ao analisar a reacção do professor foi possível responder a essa questão.

Esta sequência de fecho desempenha um papel importante na estimulação da participação, na consolidação de saberes, na reformulação e no redireccionamento das respostas dos alunos. Passa-se então a referir como os professores reagem às respostas dos alunos.

Para validar totalmente a resposta do aluno, o professor opta 60% das vezes por repetir o enunciado do discente, ou parafrasear a sua resposta (20%).

Prof.: então como é que se chama este texto? Edson

Aluno: “Isso não é nome de gente”

Prof.: “Isso não é nome de gente”

[Aula B, E: 63-65]

Para autenticar a resposta dada, o professor serve-se de advérbios de afirmação: *sim*, *exactamente*; interjeições *ah!*; bem como expressões reforçadoras da verdade da asserção: *sim senhora*, *é verdade*, *está certo*, *é isso mesmo*. Estas formas linguísticas manifestam conformidade total com o que o aluno refere.

Por vezes, o professor não valida totalmente o enunciado do aluno, confirmando apenas parcialmente a resposta. Quando o enunciado do aluno está incompleto, o professor opta por o repetir, induzindo o aluno a completar a informação em falta. Veja-se o seguinte exemplo:

Prof.: se está em vez de um nome é um

Alunos: pronome

Prof.: *é um pronome*

Alunos: pessoal

[Aula C – E: 191-194]

Considerando o exemplo seguinte, verifica-se que o professor opta por uma estrutura interrogativa, imperativa ou até mesmo suspensa, de forma a incitar informação em falta:

Prof.: como é que é?

Aluno: “eu” é o sujeito

Prof.: “eu” é o sujeito *e agora?*

Aluno: “viu-o” é o predicado

Prof.: “viu-o” é o predicado *e mais!*

[Aula C, E: 257-261]

A concordância corresponde à reacção do professor para com os alunos e coincide com uma atitude de aprovação. Considerando os exemplos:

Prof.: é uma palavra esdrúxula *certíssimo*

[Aula D, E: 146]

Prof.: *que lindos sim senhora*

[Aula C, E: 288]

Verifica-se que o reforço pode ser manifestado através de expressões de reforço, de advérbios de afirmação, de advérbios de intensidade, de locuções adverbiais, de adjectivos no grau normal, no grau superlativo absoluto sintético ou analítico. Observando os exemplos, afere-se que a concordância assume diferentes graus, pode ir desde um adjectivo de afirmação, até a uma locução adverbial associada a um nome próprio.

A infirmação total é utilizada pelo professor quando este invalida totalmente a resposta do aluno, optando por reformular totalmente a resposta do aluno e produzindo ele próprio a resposta correcta. Analisando este dado, confere-se que as dificuldades do aluno, por vezes, não são inseridas na aprendizagem, visto que o docente opta por transmitir a resposta correcta e avançar para outra solicitação<sup>20</sup>. Atente-se no seguinte exemplo:

Prof.: conjunto de casas  
Aluno: casarão  
Prof.: *casario casario*

[Aula A, E: 230-232]

A produção ocorre quando o professor corrige um enunciado na sua totalidade ou parcialmente. Também se considera que se trata de produção total quando o professor coloca uma questão e responde imediatamente a seguir, o que acontece frequentemente, impossibilitando a participação dos alunos.

Considere o seguinte exemplo:

Prof.: o que é um nome abstracto? *uma coisa abstracta é uma coisa que não percebo bem porque não é uma coisa visível nítida*

[Aula A, E: 274]

Os exemplos retirados do *corpus* mostram que a produção proferida pelo professor detém uma estrutura sintáctica complexa. As marcas linguísticas que identificam este movimento são as conjunções, nomeadamente as disjuntivas, copulativas e causais, que manifestam várias alternativas, adicionam informação e justificam o enunciado anterior. Esta característica contrapõe-se com a simplicidade e objectividade das respostas dos alunos.

## 8. *Considerações finais*

---

<sup>20</sup> Este factor também está associado ao ritmo exigido na exposição e aquisição de saberes.

Esta investigação tomou como ponto de partida a questão de saber como evolui a linguagem das crianças em contexto de sala de aula, assumindo-se desde logo o papel preponderante do professor nesse mesmo processo de desenvolvimento. Para o efeito, elaborou-se um sistema de análise constituído pela combinação de aspectos de natureza interaccional e indicadores linguísticos vinculados a referenciais teóricos considerados pertinentes.

Poder-se-á concluir que a promoção da capacidade de expressão oral dos alunos depende da forma como o professor organiza e selecciona as actividades. O desenvolvimento da linguagem oral deverá ser transversal e contínuo e não pode ser um trabalho esporádico. Se a interacção verbal tem um estatuto de relevo no processo de ensino, e só por si favorece, entre outros aspectos, o aperfeiçoamento linguístico, então deve ser usufruída pelo docente.

O professor exerce bastante influência na evolução linguística das crianças, sendo ele próprio um modelo linguístico. Nas sequências analisadas, verifica-se que as escolhas linguísticas por ele seleccionadas condicionam as realizações do aluno. Estando estas marcas linguísticas relacionadas com o objectivo comunicativo de cada acto, é necessário reflectir sobre a qualidade das *solicitações*. Assim sendo, admitimos que, no processo de transmissão de saberes, o professor poderia ter um papel mais determinante, no sentido de promover o desenvolvimento da expressão oral:

- (i) variando o tipo de construções interrogativas (totais, parciais e parciais múltiplas);
- (ii) alternando os constituintes interrogativos (especificadores nominais, expressões nominais e morfemas interrogativos com valor adverbial);
- (iii) evitando as construções elípticas (perguntas abreviadas);
- (iv) diversificando o tipo de verbos seleccionados, de forma a descentralizar-se das estruturas de definição e atribuição de propriedades;
- (v) evitando responder às perguntas formuladas;
- (vi) incitando a participação, servindo-se de expressões reforçadoras da asserção;
- (vii) encarando as *respostas incorrectas* como uma ferramenta útil para a progressão linguística e cognitiva.

No que tange aos géneros orais, depreende-se que a escola ainda não tomou totalmente a si a responsabilidade do seu ensino. A tradição escolar é pouco desenvolvida nesse domínio e os conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem oral na escola são ainda limitados.

Considera-se essencial que na escola sejam propiciadas situações em que os alunos interajam através de textos orais, que ensinem aos alunos as estratégias necessárias para compor textos orais de géneros distintos, especialmente géneros orais argumentativos.

Em relação à dimensão da linguagem oral, fica perceptível que, embora ela esteja presente na sala de aula, o seu ensino é realizado de forma acidental, durante actividades diversas e pouco controladas, deste modo, é necessário que se estabeleça um procedimento de ensino mais sistemático. Nesta perspectiva, é imprescindível reflectir sobre a qualidade das solicitações, para que a interacção professor – aluno “toque” homogeneamente as várias dimensões cognitivas e linguísticas.

## ***9. Referências bibliográficas***

CAMPOS, M. H. e XAVIER, M. F. (1991). **Sintaxe e semântica do Português**. Lisboa: Universidade Aberta.

CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. (2006). **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Editora Contexto.

COULTHARD, M. (1977). **An introduction to discourse analysis**. Harlow: Longman.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). **Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais**. Lisboa: Ministério da Educação.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2004). **Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1º ciclo**. Lisboa: Ministério da Educação.

DILLER, Anne-Marie (1989). **La pragmatique des questions et des réponses**. Tübingen.

DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIO (1991). **Programa Língua Portuguesa – Plano de organização do ensino-aprendizagem II – Ensino Básico 2º ciclo**. Lisboa: Ministério da Educação.

FARIA, I. H. (2003). **Uso da linguagem**. In Mateus, Maria Helena Mira, Brito, Ana Maria, Duarte, Inês, Faria Hub Isabel. *Gramática Da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 73.

FONSECA, F. e FONSECA, J. (1977). **Pragmática linguística e ensino do Português**. Coimbra: Livraria Almedina.

HAGE, S., RESEGUE, M., VIVEIROS, D., PACHECO, E. (2007). In **Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais**. *Prófono Revista de Atualização Científica* v. 19, n. I, p. 49 – 58.

HALLIDAY, M. (1973). **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. (1977). **Learning how to mean: Explorations in the development of language**. Nova York: Elsevier.

HALLIDAY, M. (1978). **Language as social semiotics**. *The social interpretation of language and meaning*, London: Edward Arnold.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). **Les Interactions Verbales II**. Paris : Armand Colin.

MAINGUENEAU, D. (1996). **Les termes clés de l’analyse du discours**. Paris : Éditions du Seuil.

MAINGUENEAU, D. (2005). **As categorias da análise do discurso**. In MENÉNDEZ, F. (org.) *Análise do discurso*. Lisboa: Huguin, p. 81-105.

MATEUS, M. H. M., BRITO, A. M., DUARTE, I., FARIA, H. I. **Gramática Da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho, p. 906-910.

MEHAN, H. (1979). **Learning lessons. Social organization in the classroom**. Cambridge: Harvard University Press.

MEHAN, H. (1985). **The structure of classroom discourse**. In *Handbook of discourse analysis 3*. New York: Academic Press.

LIDÉN, E. (1977). **Language functions in teaching**. Göteborg: Pedagogiska Institutionen, Göteborgs Universitet.

LUNDGREN, U. P. (1977). **Model Analysis of Pedagogical Processes**. Stockholm: CWK/Gleerup (2ª edição 1981).

PEDRO, E. (1992). **O Discurso na Aula – uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal**. Lisboa: Editorial Caminho.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1978). **A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation**. In **Studies in the Organization of Conversational Interaction**. New York: Academic Press, p. 7-56.

SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. (1978). **Toward an Analysis of Discourse: The English by teachers and pupils**. Oxford: Oxford University Press.

SINCLAIR, J. & BRAZIL, D. (1982). **Teacher talk**. Oxford: Oxford University Press.

VYGOTSKY, L. S. (2007). **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

## A INTERDISCIPLINARIDADE ATRAVÉS DO GÊNERO CANÇÃO: UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULA

Adriana Janete Zini (Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade de Caxias do Sul,  
Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática pela UNIVILLE,  
[azini@caxias.rs.gov.br](mailto:azini@caxias.rs.gov.br))

Carla Roberta Sasset Zanette (Licenciada em Letras - Habilitação em Português e Inglês e  
Literaturas da Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade de Caxias do Sul,  
Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade de Amparo,  
[czanette@caxias.rs.gov.br](mailto:czanette@caxias.rs.gov.br))

Lucien Beatriz Pellin De Bastiani (Licenciada em Letras – Habilitação em Português e Inglês  
e Literaturas da Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade de Caxias do Sul,  
Especialização em Literatura Infanto-juvenil pela Universidade de Caxias do Sul,  
[lbastiani@caxias.rs.gov.br](mailto:lbastiani@caxias.rs.gov.br))

Neci Gasperin (Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul,  
Especialização em Psicopedagogia pela Universidade de Caxias do Sul,  
[ngasperin@caxias.rs.gov.br](mailto:ngasperin@caxias.rs.gov.br))

Resumo: Este artigo apresenta situações de produção de textos elaboradas pelas pesquisadoras da Secretaria Municipal da Educação, que participam do projeto Genera 2, em parceria com a Universidade de Caxias do Sul. Essas atividades foram aplicadas nas *Oficinas pedagógicas interdisciplinares de leitura e produção de textos* aos professores que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos da rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, no ano de 2008. A proposta desse trabalho consiste em aproximar os conceitos que permeiam as diferentes disciplinas através da produção de textos de gêneros variados, tendo como base a canção “Insolação do Coração”, de autoria de Carlinhos Brown e Michael Sullivam, interpretada pelo grupo musical Babado Novo. A escolha dessa canção deve-se ao fato de a mesma apresentar uma letra alegre, simples e tratar de temas de interesse dos alunos, tais como: futebol,

carnaval, amor. Nesse sentido, a constelação de gêneros elaborada, a partir dessa atividade, proporcionou a produção de: notícia, receita, bula de remédio, carta pessoal, dicas, conto, regras esportivas, entrevista, folheto, paródia e estandarte.

**PALAVRAS CHAVES:** Gêneros textuais, interdisciplinaridade, leitura, produção, Educação de Jovens e Adultos.

#### ABSTRACT

This article shows situations of text productions elaborated by researchers from the Secretaria Municipal da Educação, that it is participating from the project Genera 2, in coloboration with the Universidade de Caxias do Sul. Those activities were applied at the *Oficinas pedagógicas interdisciplinares de leitura e produção de textos* to teachers that teach in the education of teenagers and adults modality in the municipal schools of Caxias do Sul , in the year of 2008. The proposal of these activities consist in approximating the concepts that permeat different disciplines writing texts of varied types, having as basis the song “Insolação do Coração”, written by Carlinhos Brown and Michael Sullivam, interpreted by the musical group Badado Novo. The song's choice is based on the fact that it has a happy lyric, it is also simple and handle with interesting subjects for the students, such as: soccer, carnival and love. Therefore, the “constelação de gêneros” that was elaborated whereof this activitie, provided the creation of texts like: advertisement, recipe , drug description leaflet, personal letter personel, tips, short story, sportive rules, interview, flier, parody and banner.

**KEYWORDS:** Textual genre, interdisciplinary, reading, text production, teenagers and adults education.

A rede municipal de ensino de Caxias do Sul atualmente é composta por oitenta e cinco escolas de Ensino Fundamental, sendo que dessas, vinte e uma oferecem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que tem o objetivo de preparar jovens e adultos para o exercício da cidadania e para atender as exigências do mundo do trabalho. O público da EJA caracteriza-se por pessoas que não tiveram oportunidade de estudar ou encontram-se em distorção idade-série.

Nos últimos anos, na modalidade EJA das escolas municipais de Caxias do Sul, têm-se observado um aumento significativo de matrículas de jovens entre quinze e dezoito anos, principalmente aqueles que tiveram uma ou mais reprovações no ensino regular. Essa crescente juvenilização da EJA exige mudanças significativas nas propostas pedagógicas, que devem estar apoiadas em planejamentos dinâmicos e metodologias diferenciadas que promovam um constante diálogo entre educadores e alunos.

Nesse cenário, o grande desafio para os professores da EJA é justamente ressignificar o espaço da escola, trabalhar com a autoestima dos alunos que tiveram a escolaridade interrompida e realizar a mediação entre o conhecimento escolar e as demandas práticas do mundo do trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam o desenvolvimento de competências básicas destinadas à EJA que envolvem:

- I - Desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- II - Constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiro sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III - Domínio de competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV - Desenvolvimento da capacidade de relacionar a teoria à prática e ao desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- V - Uso das várias linguagens como instrumento de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício da cidadania.

Diante disso, a Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com o objetivo de criar situações de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de jovens e adultos.

Preocupada em oferecer uma educação de qualidade para todos e acreditando na importância do estudo da teoria dos gêneros de textos em todos os níveis de ensino, a Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul investe na formação continuada, promovendo encontros, cursos e seminários para capacitação dos educadores. Nesse sentido, em 2008, foram oferecidas oficinas de leitura e produção de textos, a fim de buscar subsídios teórico-metodológicos de qualificação da prática pedagógica para os professores da EJA, visto que, segundo ressalta Neves,

[...] Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito.

Enquanto assessoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação e pesquisadoras do Projeto Genera 2, coordenado pela Dr. Neires Maria Soldatelli Paviani, participamos do planejamento e execução das oficinas, juntamente com os professores Dr Normelio Zanotto e Dra Suzana Damiani.

Cabe ressaltar que nesses encontros foram desenvolvidas propostas de leitura e produção de textos a partir de um tema comum, os quais apresentavam-se relacionados aos diferentes componentes curriculares da EJA, permitindo, assim, a concretização de uma proposta interdisciplinar por meio da teoria dos gêneros de texto, pois segundo Marcuschi (2005, p. 19):

[...] gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

[...] O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, no dia-dia. Pois nada que fizemos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero.

Marcuschi (2005, p.35)

O objetivo do ensino embasado em gêneros textuais é possibilitar que o aluno, em especial o da EJA, tenha a oportunidade de explorar diversos gêneros que fazem ou não parte de suas interações sociais, uma vez que a escola representa, muitas vezes, o principal contato com o universo da escrita, conforme salienta Schneuwly e Dolz (2004, p. 78):

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção / recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é muito necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multipliquem; na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas lingüísticas que as possibilitam.

Cabe, portanto, ao professor garantir aos alunos o acesso a uma variedade de gêneros textuais, uma vez que a diversidade de gêneros ajuda na ampliação do universo cultural, na inclusão social e na inserção do aluno no mundo letrado, já que, conforme Irandé Antunes (2005, p.20)“saber atuar verbalmente é uma condição de sucesso para o exercício de nossas atividades sociais”.

Muitos são os gêneros a serem trabalhados em sala de aula, tais como: notícias, entrevistas, dicas, blog, e-mails, crônicas, panfletos, convites, receitas, manuais, cartazes, bulas de remédio, relatórios, documentos pessoais, anúncios de jornais, charges, quadrinhos, poemas, bilhetes, ofícios, gravuras, fábulas, rótulos, embalagens, etc.

Trabalhar a diversidade de textos na escola, além de enriquecer os conhecimentos, instiga o desejo de realizar produções textuais próprias, desenvolve a competência discursiva e amplia a capacidade de produzir e interpretar textos.

Além disso, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para a linguagem em uso e para as atividades culturais e sociais, uma vez que o trabalho com gêneros textuais permite relacionar diferentes áreas de conhecimento, contribuindo para o aprendizado e a aplicação da escrita e da leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam:

[...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena apresentação numa sociedade letrada. Cabe, portanto a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpreta-los. (BRASIL, 1997, p. 30)

Tais parâmetros ainda teorizam brevemente sobre os gêneros textuais, afirmando que

Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p. 34)

Conforme AMARAL (2007),

“os professores das diversas disciplinas precisam ensinar o aluno a ler os gêneros próprios de suas matérias, uma vez que eles são gêneros textuais produzidos de forma particular em cada área de conhecimento. Ler literatura, por exemplo, não é o mesmo que ler enunciados de problemas; ler textos de história não é o mesmo que ler gráficos em geografia. O aluno não lê textos de cada uma das disciplinas com facilidade sem ter compreendido os conceitos e as relações entre eles, do modo particular como são abordados nelas. Seja qual for a disciplina, a leitura se dá de forma particular, e exige conhecimentos específicos para ser bem sucedida. Então, ler é uma competência indispensável para a aprendizagem em cada uma das áreas, uma competência que precisa ser ensinada pelos professores de cada uma delas. [...] não há como ler textos, gráficos ou imagens, sem ter compreendido bem a natureza dos gêneros textuais das diferentes áreas de conhecimento, ou seja, a situação particular em que textos, gráficos ou imagens foram produzidos. A situação de produção de um texto é sempre histórica, isto é, tem uma história. Em matemática, por exemplo, o professor pode ensinar a situação de produção de um gênero textual matemático trabalhando com o nascimento de conceitos a eles relacionados, registrados na história da matemática.”

De posse dessas ideias é que se configurou a oficina “A interdisciplinaridade através do gênero canção: uma proposta para sala de aula”, a qual, por meio dos gêneros de textos, possibilitou um planejamento inter-relacionado entre os componentes curriculares que configuram a modalidade EJA, tendo como fio condutor a canção “Insolação do Coração”, que, por sua vez, desencadeou em diferentes propostas enunciativas de leitura e produção de

texto, com as respectivas contribuições teórico-metodológicas referentes aos gêneros textuais produzidos.

A escolha dessa canção levou em consideração aspectos essenciais para a elaboração de um planejamento didático, visando garantir estratégias eficazes de aprendizagem. São estes: o ritmo da canção, que é alegre e dinâmico; a banda que interpreta a música é conhecida e atual; os temas são abrangentes e de interesse dos jovens e adolescentes (futebol, carnaval, amor, ...). Ao apresentar a proposta de trabalho ao grupo, na intenção de motivá-los e despertar o gosto por atividades dinâmicas, as pesquisadoras optaram por uma coreografia que foi orientada pela professora de Educação Física e realizada por todos os professores presentes. Essa dinâmica permitiu que o grupo se exercitasse na prática, tanto na dança quanto no canto.

Após essa vivência, o grande grupo subdividiu-se em outros menores, os quais receberam propostas diversificadas de leitura e produção, tendo como referência o texto base a canção “Insolação do Coração”, com o objetivo de explorar diversos gêneros textuais, a fim de contemplar os componentes curriculares da EJA. Tal iniciativa propunha produzir uma constelação de gêneros, ou seja diferentes propostas de leitura e escrita, dando origem a diversos gêneros, com características e especificidades próprias, porém sempre norteados por um propósito comum, no caso, o texto base.

A constelação de gêneros foi utilizada aqui como ferramenta didática voltada ao planejamento interdisciplinar, como forma de garantir que mais de uma disciplina tenha como foco a leitura e produção de textos, contribuindo, assim, verdadeiramente para uma aprendizagem significativa.

Destacamos que essa prática foi feita com os professores, a fim de que esses percebam a verdadeira relevância do processo de ensino-aprendizagem estar voltado ao trabalho de leitura e produção de gêneros de texto nas aulas e, conseqüentemente, passem a adotá-los em suas aulas como parte integrante e sistemática de seus planejamentos.

Possibilitar situações de aprendizagem aos alunos da EJA exige que o professor, essencialmente, reconheça as diferenças e semelhanças dos seus alunos em relação a outros grupos ou aos letrados, no que envolve idade, conhecimento e experiências, para assim, posteriormente, selecionar o quê e para quê ensinar, considerando sempre a história de vida dos alunos e, ao mesmo tempo, oportunizando-lhes novos conhecimentos.

Nesse sentido, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escolha do gênero textual é critério fundamental para a busca de uma aprendizagem significativa, que considere o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e produção relacionadas aos

conhecimentos prévios dos alunos, seus saberes e suas vivências, uma vez que

[...] cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos produzirem. Isso pode ser feito, tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo. (*Cadernos FAPA - N. Especial VI Fórum FAPA – www.fapa.com.br/cadernosfapa II*)

Além disso, as produções realizadas pelos professores despertaram a curiosidade, a predisposição e a ousadia para o trabalho com gêneros textuais possibilitando, assim, práticas pedagógicas interdisciplinares. Essa vivência possibilitou a reflexão sobre o papel do professor enquanto pesquisador do conhecimento, viabilizando projetos de aprendizagem interdisciplinares que consideram os conhecimentos prévios dos jovens e adultos, respeitam as diferenças regionais e de cultura, contemplam assuntos de interesse e possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais ao mundo contemporâneo. Nesse sentido, propostas interdisciplinares são fundamentais para quebrar com a fragmentação do conhecimento apresentado em disciplinas isoladas, pois representa um modo de trabalho coletivo, no qual os professores assumem a necessidade de tratar os assuntos de sua disciplina relacionando-os a outros componentes curriculares, buscando novas formas de construir o conhecimento.

Segundo Zabala, pode-se:

[...] concluir que a coexistência de diferentes conhecimentos isolados uns dos outros não tem nenhum sentido. Assim, devemos levar os alunos e as alunas a disporem de uma estrutura cognoscitiva que lhes sirva para dar resposta ao número mais elevado possível de problemas e questões que a vida em sociedade lhes coloque, o que significa que as novas contribuições, resultado de sua experiência cotidiana ou do estudo formal, vão integrando-se em uma mesma estrutura na qual diferentes esquemas de conhecimento estejam articulados em um todo. (ZABALA, p.108).

Assim, o conhecimento passa a ser tratado numa rede complexa e a interdisciplinaridade surge como forma de estabelecer um diálogo entre as áreas do conhecimento. Para tanto, o trabalho

em equipe torna-se indispensável, pois os professores e os alunos enfrentam novos problemas, traçam novos objetivos, repensam a avaliação e se fortalecem enquanto grupo. Os espaços de construção coletiva na Educação de Jovens e Adultos permitem trilhar diferentes caminhos, criar referenciais mais solidários, traçar planos de ação pedagógica com conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências e favoreçam novas formas de aproximação da realidade social.

Vale ressaltar que os profissionais que atuam com jovens e adultos devem ter sempre presente que os indivíduos que procuram a EJA, além da certificação do Ensino Fundamental, buscam a sua inserção na sociedade de forma competente e, conseqüentemente, uma vida mais qualificada.

A seguir transcreveremos a letra da canção “Insolação do Coração”, de autoria de Carlinhos Brown e Michael Sullivan, interpretada pelo grupo “Babado Novo”, as atividades realizadas e as considerações finais.

*Paz, carnaval, futebol*

*Não mata, não engorda e não faz mal*

*Carnaval, futebol*

*Se joga para cima e vira sol*

*Vai vai vai fica aqui meu avião*

*Vem vem vem que o Brasil não tem vulcão*

*Vai vai vai suba aqui na minha moto*

*Vem vem vem que aqui não tem terremoto*

*Eu canto,*

*Paz, carnaval, futebol*

*Não mata, não engorda e não faz mal*

*Carnaval, futebol*

*Se joga para cima e vira sol*

*Temporal de calor,*

*Tome um sorvete,  
O tempo é bom para o amor  
No pólo sul tem vento frio  
Pra namorar, vem todo mundo atrás do trio*

*Beija docinho,  
Que estou doidinho,  
Pra te molhar a boca,  
Insolação  
Febre e paixão  
Dei férias ao meu coração*

*Eu canto,  
Paz, carnaval, futebol  
Não mata, não engorda e não faz mal  
Carnaval, futebol  
Se joga para cima e vira sol*

Foram apresentadas 12 (doze ) propostas de produção de textos ao grupos de professores, as quais foram elaboradas, socializadas e sistematizadas.

A proposta número 1

*Escreva uma notícia para ser veiculada no Jornal Pioneiro, cujo assunto principal seja a ocorrência de um “terremoto”. Não esqueça de informar o que aconteceu, onde, quando e quem são os envolvidos.*

A proposta número 2

*Na música há a expressão “tome um sorvete”. Você sabe que existem sorvetes caseiros. Portanto crie uma receita de sorvete para socializar aos colegas do grupo.*

A proposta número 3

*Escreva uma carta para seu(sua) amigo(a), que mora no exterior e não conhece o Brasil, detalhando as características deste país tropical.*

A proposta número 4

*Na música há menção a palavras relacionadas às condições climáticas do país, tais como: temporal, calor, frio. Escreva a previsão do tempo para o próximo fim de semana, não esquecendo de que essa informação será muito importante para as pessoas programarem*

*suas atividades de lazer.*

A proposta número 5

*A expressão “não engorda e não faz mal” reforça a importância dos cuidados com a saúde. Escreva 05 dicas importantes para melhoria da qualidade de vida, as quais serão publicadas na Revista Saúde e Prevenção.*

A proposta número 6

*As palavras “insolação e febre” nos remetem à sensação de mal-estar. Quando nos sentimos assim, precisamos procurar orientação médica. Invente o nome de um medicamento, com a respectiva bula para tratar desses sintomas.*

A proposta número 7

*Sua escola está promovendo um concurso de contos com o tema “Um amor de carnaval”. Você participará do concurso escrevendo a sua história.*

A proposta número 8

*O Brasil é conhecido mundialmente pelo futebol. Assim como todos os esportes, o futebol tem suas regras. Você terá que dar uma aula de futebol aos seus alunos. Escreva as principais regras, que serão abordadas nessa aula para que o jogo se efetive.*

A proposta número 9

*Você é um famoso repórter esportivo e recebeu a tarefa de entrevistar o técnico da Seleção Brasileira de Futebol, Sr. Dunga, sobre o desempenho do Brasil nas Olimpíadas de Pequim. Elabore questões que você fará nessa entrevista.*

A proposta número 10

*Sua escola está promovendo uma Caminhada da Paz pelo bairro. Você terá que divulgar o evento para a comunidade através de folhetos contendo todas as informações, portanto sua tarefa é criar os folhetos.*

A proposta número 11

*Cantar também é uma forma de contar. A partir da canção trabalhada, elabore uma paródia empregando conceitos matemáticos, a fim de que a Matemática possa ser vista de uma forma mais lúdica e prazerosa.*

A proposta número 12

*No seu bairro está se formando um grupo carnavalesco, do qual você faz parte. No carnaval de 2009, o bloco desfilará e, para tanto, necessita ter o nome e o “estandarte”. Você está encarregado de criar o nome e o símbolo que representa o bloco.*

Em contato com as situações de produção, foi possível constatar que o grupo de professores da Educação de Jovens e Adultos demonstrou interesse e envolvimento em realizar as atividades propostas, uma vez que:

- a proposta de diferentes produções baseadas na canção possibilitou que os professores percebessem planejamento viável e aplicável em sala de aula, em especial aos alunos da EJA;

- as propostas de produção transcenderam a disciplina de Língua Portuguesa, contemplando, assim, os diferentes componentes curriculares e, conseqüentemente, atingindo o objetivo maior que é o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em todas as áreas;

- cada gênero produzido teve o merecido destaque por meio de apresentação oral e escrita ao grande grupo;

- a partir do gênero canção foram desencadeados outros doze gêneros distintos, os quais foram discutidos e sistematizados conforme suas estruturas, características, intencionalidades e usos sociais;

- as diferentes produções realizadas pelos professores permitiram que os mesmos buscassem seus conhecimentos prévios e pesquisassem outros novos, relacionando-os às manifestações próprias de cada gênero.

Dessa forma o desenvolvimento desse projeto nas Oficinas Interdisciplinares de Leitura e Produção possibilitou verificar a eficácia e a viabilidade de um planejamento didático, com foco na leitura e na produção, seja oral ou escrita, nos diferentes componentes curriculares, por meio dos gêneros de texto, como forma de superar a visível fragmentação entre as disciplinas na atual estrutura curricular da escola e em muitos manuais didáticos, buscando assim, garantir uma aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Antunes. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. *Aula de Português: encontro & interação*. São paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. Vol. 2.

Cadernos FAPA - N. Especial VI Fórum FAPA. Disponível em: <[www.fapa.com.br/cadernosfapa11](http://www.fapa.com.br/cadernosfapa11)> Acesso em: 10 jun. 2009.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCUSCI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2004.

PAVIANI, Jaime. *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*. Porto Alegre: Pyr, 2005.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (Org). *Aprendendo com jovens e adultos*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALA, Antoni. *Enfoque Globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ARTEMED Editora, 2002.



# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## **A INTERDISCURSIVIDADE EM TÍTULOS DE HISTÓRIAS INVENTADAS POR ALUNOS DA 3<sup>A</sup> SÉRIE<sup>1</sup>**

Roberta Freitas

(Mestranda em Educação Brasileira

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

[roberta\\_sfreytas@hotmail.com](mailto:roberta_sfreytas@hotmail.com))

Eduardo Calil

(Pós-doutor em Linguística

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

[eduardocalil@hotmail.com](mailto:eduardocalil@hotmail.com))

Resumo: Esse trabalho visa analisar como os títulos dados em histórias inventadas sofrem interferência de textos que compõem o universo discursivo de alunos da 3<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Assumindo a noção de dialogia bakhtiniana, e conseqüentemente, sua interpretação dada pela Análise do Discurso de linha francesa, ao formular a noção de “interdiscurso”, iremos analisar um conjunto de 132 textos escritos por alunos de uma escola particular de Maceió, como parte de um projeto didático sobre “contos”. Nossos resultados mostram como uma prática letrada pode ser salutar na configuração do processo de escritura, uma vez que encontramos grande multiplicidade de referências relacionadas a textos literários ou advindas de filmes, televisão, assuntos estudados em sala de aula ou ainda relacionados ao cotidiano dos alunos. Esses elementos permitem a constituição de uma espécie de “matéria

---

<sup>1</sup> Pesquisa apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

prima” para o processo de criação, que terá efeito sobre quem escreve e alimentará todo o processo escritural.

**Palavras-chave:** Interdiscursividade; Polifonia; Autoria.

### **Abstract**

This work aims to evaluate how the titles used in invented stories suffer interference from texts that make up the discursive universe of students in the 3<sup>rd</sup> grade of elementary school. Assuming the concept of dialogism bakhtiniana, and hence, its interpretation given by the Analysis of Discursive French line, to formulate the notion of "inter-discourse," we will examine a set of 132 texts written by students at a private school in Maceió, as part of a didactical project about "tale". Our results show how a lettered practice can be written important in the configuration of process of writing, since we found large number of references to literary texts related or resulting from movies, television, subjects studied in class or related to daily life of students. These elements allow the formation of a sort of "raw material" to the process of creation, which will take effect on who writes and feed the whole process book.

**Keywords:** inter-discourse; polyphony; Author.

## **1. A produção textual nas séries iniciais**

O processo de escritura, ou seja, a produção textual nas séries iniciais é uma atividade realizada para auxiliar o desenvolvimento da criança. Sabe-se que os textos escritos, pelas crianças, no momento em que estão se alfabetizando “são geralmente propostos pela escola, em situações formais, fortemente marcadas por procedimentos didáticos relacionados aos métodos de ensino, cuja ênfase sobre aspectos gráficos, alfabéticos e ortográficos é historicamente conhecida.” (CALIL, 2008, p. 1).

Entretanto, com este pensamento, as escolas acabam de certa forma “bloqueando” o pensamento das crianças que ao invés de escreverem o que pensam terminam preocupando-se apenas com as normas gramaticais. Para abolir (ou pelo menos minimizar) esta problemática

as escolas devem ter em mente que para escrever um texto é necessário que o aluno tenha o que dizer, como dizer e para quem dizer, no caso de alunos das séries iniciais, durante a sua produção, procuram escrever sobre o que está mais próximo a sua realidade e adotando uma linguagem que se ajuste ao seu vocabulário.

É importante lembrar que as crianças escrevem com uma linguagem própria, procurando dentro de suas limitações expor suas idéias e suas vivências, utilizando de diversas formas para reproduzir as suas descobertas. Em alguns momentos escrevem tentando reproduzir algum texto conforme o modelo que memorizou, e em outras situações criam o seu próprio texto, explanando o seu ponto de vista e escrevendo baseando-se em suas características próprias, singulares. Sabe-se que cada pessoa mantém uma relação única com o texto, e no instante de sua produção ocorrem fatos que jamais se repetirão.

No trabalho de Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997) as autoras afirmam que na produção de textos, há a singularidade de quem os produz. A singularidade, para as autoras, nada mais é do que ocorrências únicas que talvez não se repitam jamais, justamente por representarem instâncias episódicas, locais de construção, sujeito e linguagem; sendo assim, percebe-se que a criação de texto é algo momentâneo e particular.

Ao analisar um texto verifica-se vestígios da herança cultural do sujeito e das ações sobre ela, percebendo que repetição e criação estão juntas nas diversas maneiras de retomar o vivido, é da realidade que o aluno tem o seu material de escrita, ele usa a maneira de pensar e refletir acerca dos acontecimentos para escrever o seu texto. “A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social.” (GOULART, 2003, p.106). Como afirma Leal (2003):

[...] o sentido maior da produção de texto nas primeiras aprendizagens é garantir a escrita como um bem cultural, no processo de ampliação e compreensão do mundo. É permitir às crianças assumir os seus discursos circundantes. Assim é que a atitude de quem ensina fará crescer a dimensão da alteridade e rever a natureza dos vínculos que se estabelecem nesses movimentos (p. 66-67).

## **2. O dialogismo e a linguagem**

Adotando a noção de dialogia empregada pela teoria bakhtiniana, elemento constitutivo de toda possibilidade de dizer e, por conseqüência, sua interpretação dada pela Análise do Discurso de linha francesa, ao formular a noção de “interdiscurso”, tentaremos discutir especificamente como os títulos dados em histórias inventadas, por crianças, sofrem interferência de outros textos que compõem o universo discursivo de alunos altamente letrados das séries iniciais do Ensino Fundamental. Podemos afirmar que as marcas de dialogia fazem parte do processo de imersão do sujeito no processo escritural.

Assumindo como referencial teórico o estudo desenvolvido por Bakhtin que considera o dialogismo a característica essencial da linguagem e o princípio constitutivo de todo discurso. Isto conforme Souza & Calil (2004) “significa dizer que ele é a condição para a produção de sentido, do dizer, do texto. Não há linguagem, nem texto, nem discurso que exista fora da relação dialógica com outros textos e discursos.” (p. 106). Esta teoria se marca através das relações com o outro, considerando que todo texto é resultado de uma ação dialógica entre o texto escrito e outros textos conhecidos pelos alunos seja para compor o seu sentido, se opor a idéia defendida por ele ou simplesmente assegurar o que foi dito.

O princípio dialógico é marcado por uma concepção de linguagem que engloba a história e o sujeito, tendo em vista que esta relação se dá por meio da interação entre o “eu” e o “outro” no texto. Segundo Benveniste (2005) é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (p. 286). Considerando que “o homem está inelutavelmente preso ao outro naquilo que há de mais caracteristicamente humano, a linguagem. A alteridade é uma dimensão constitutiva do sentido. Não há identidade discursiva sem a presença do outro” (FIORIN, 1994, p. 36).

A função dialógica da “linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe-se a outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*.” (BENVENISTE, 2005, p. 286). “Não pode haver enunciado isolado. Um enunciado sempre pressupõe enunciados que o precederam e que lhe sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia.” (BAKHTIN, 1994, p. 375).

### **3. A construção do sentido no texto**

“O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que um texto participe de um diálogo.” (BAKHTIN, 1992, p.404). A este “movimento” interacional de ir e vir ou, como assinala Bakhtin, diálogo para trás e para frente Pêcheux (1975) denomina de interdiscurso, onde afirma que o texto “não é uma unidade fechada [...] pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer).” (ORLANDI, 2007, p. 54). Para Bakhtin:

A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso. (1994, p. 286).

Orlandi (2007) considera que o texto “original” é uma ficção, ou melhor, é uma função da historicidade, num processo retroativo. São sempre vários, desde sua “origem”, os textos possíveis num “mesmo” texto. (p.14). O texto escrito é o congelamento destes conflitos.

Nesse produto apaga-se, em parte, o processo de produção, cria-se a ilusão do sujeito controlador dos sentidos e rompe-se a relação do “autor” com a linguagem (escrita), produzindo-se um efeito de homogeneidade, de unidade na dispersão que não é outra coisa senão um efeito da própria escrita. (CALIL, 2004, p. 45).

O interdiscurso opera-se com o sentido dado no processo histórico que a partir da relação entre diferentes textos expede um discurso, ou como destaca Calil (2004), “é na articulação entre já-dito e o dito (não-dito), entre o conjunto do dizível, do interpretável e as condições de produção do dizer que se dá a busca pela concretude daquilo que se ‘deseja’ dizer.” (p. 45). Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a um outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. Há o primado do interdiscurso (a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros sentidos e é daí que eles tiram sua identidade. (Orlandi, p.30-31).

Como foi destacado em algumas obras, várias “vozes” sociais se exprimem, se enfrentam, se entrecrocaram, manifestando diferentes pontos de vista acerca de um determinado tema, remetendo a visões plurais de mundo, que representam diferentes

elementos históricos, sociais e lingüísticos. É comum fazer referências ao papel do “outro” na constituição do sentido no texto, o que ocasiona uma “insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz” (BARROS, 1994, p. 3), pois “todo texto representa o repetível, o reproduzível e que o remete à língua enquanto sistema, em oposição ao que nele é acontecimento único, irrepetível e que o remete a outros textos, também irrepetíveis” (LEMOS, 1994, p. 41). Na construção do sentido no texto “o sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (a memória discursiva).” (Orlandi, p. 31).

#### **4. Manuscritos escolares e o processo de escritura**

Os textos adotados como material de análise desse estudo foram escritos entre os anos de 1997 e 1998 por um grupo de alunos da mesma turma, de classe média e classe média alta, da 3ª série<sup>2</sup> de uma escola particular da cidade de Maceió, como parte de um projeto didático sobre “contos”, desenvolvido pela professora. Esses textos fazem parte de um conjunto de produções que compõe um *corpus* formado por 132 manuscritos<sup>3</sup> escritos em casa ou em ambiente escolar. Possivelmente esses alunos possuíam forte contato com as riquezas culturais daquela época como os livros que fazem parte da literatura infantil, revistas, histórias em quadrinhos, programas de televisão, filmes, novelas, desenhos animados, etc., deste modo, podemos afirmar que certamente faziam parte de uma cultura letrada.

Durante a execução deste projeto os alunos foram fortemente imersos no gênero em questão, isto aconteceu em decorrência do trabalho desempenhado pela professora que colocou em circulação uma significativa quantidade de textos, lendo e incentivando aos alunos a leitura de contos previamente selecionados, conforme indicações do projeto didático desenvolvido pela escola. Pois, como afirma Antunes (2003), “para escrever bem, é preciso, antes de tudo, *ter o que dizer*, conhecer o objeto sobre o qual se vai discorrer.” (Idem, p. 70, *itálico do autor*).

As condições de produção dos manuscritos contavam ainda com as seguintes orientações: a professora solicitava aos seus alunos que escrevessem uma história inventada, a

---

<sup>2</sup> No decorrer do trabalho será utilizada a nomenclatura empregada no período de produção dos textos estudados. O atual 4º ano sendo ainda chamado de 3ª série.

<sup>3</sup> Estes manuscritos pertencem ao banco de dados “Práticas de Textualização na Escola - PTE” organizado pelo Prof. Dr. Eduardo Calil, no Centro de Educação (CEDU) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

proposta era efetuada sem títulos dados previamente por ela, visando uma menor interferência no processo de criação de seus alunos para que escrevessem de forma mais informal e espontânea.

Nesse trabalho apresentaremos uma análise sobre esse conjunto de manuscritos, onde recortaremos os títulos dados, buscando esclarecer como as crianças intitulam suas histórias, estabelecer as diferenças e semelhanças entre os títulos e identificar de que modo esses títulos indiciam marcas dos textos que circulam no universo letrado em que esses alunos estão inseridos. Para atingir o nosso propósito, tentaremos resgatar os fatos ocorridos na época em que os textos foram escritos, bem como o que circulava na mídia naquele período (como filmes, novelas, desenhos animados, fatores históricos, políticos e econômicos) e no universo escrito (histórias em quadrinhos, fábulas, lendas, contos de fada, etc.) para, em seguida, encontrarmos possíveis relações entre os títulos dados às histórias inventadas pelos alunos e tais acontecimentos.

## **5. Diferenças e semelhanças entre os títulos**

Ao produzirmos um texto normalmente iniciamos a história pelo título. Isto se acontece devido à prática pedagógica que estamos inseridos na qual fomos estimulados a dar primeiro o título para em seguida produzir o texto. Essa prática discursiva é determinada por um conceito de escrita segundo o qual é necessário pensar para depois escrever.

Partindo deste ponto de vista ao analisarmos os 132 manuscritos, verificamos que apenas quatro não apresentam título. Os demais manuscritos aparecem com o título destacado do corpo do texto: no início da página e parcialmente centralizado, seguindo o modelo normalmente estabelecido nas escolas. Na maioria das histórias as crianças utilizavam o nome de um personagem principal como título o qual é descrito no corpo do texto, havendo relação entre o título dado e a caracterização dos personagens descritos nas histórias inventadas.

Através desta discussão sobre as possibilidades de nomeação de um personagem e sua inserção no título da história (possibilidades múltiplas de significação mas que não podem ser qualquer uma, pois são determinadas historicamente), procurou-se mostrar que a noção de autor – enquanto efeito da própria escrita – não pode deixar de contemplar os efeitos de sentido produzidos nas relações entre as palavras e as posições discursivas mobilizadas. (CALIL, 2004, p. 43).

Percebe-se o uso de onomatopéia no título de uma história: O Toc Toc, também apareceu uma repetição no título de duas descrições de personagens: O Toc Toc e O Come Come, e em três histórias inventadas aparece o uso de nome próprio no título das histórias.

## **6. O percurso da interdiscursividade (a retomada do já-dito) nos títulos das histórias inventadas**

A presença da marca dialógica de elementos que estavam circulando dentro e fora da sala de aula, durante a produção dos textos, parece ter interferido no processo de criação dos títulos de muitas histórias inventadas destes alunos. Para Pêcheux (1975, p. 162) citado por Calil (2004) “o interdiscurso é o lugar do já-dito ‘antes, em outro lugar e independentemente’” (p. 37, sublinhado do autor) da memória discursiva fora da consciência daquele que fala ou escreve, ou seja, no processo de criação há uma ressignificação que é própria do dizer. “Cada termo, cada palavra abre e fecha concomitantemente campos de interpretação, possibilitando a cada instante a ressignificação do que já-(está)-lá.” (Idem, p. 109).

Um fato chamou a atenção, apenas um dos títulos aparece a palavra “princesa” sabe-se que este enunciado pertence ao universo discursivo que representa os “contos de fada” e associada ao enunciado “princesa” aparece o nome Catarina, neste caso trata-se de uma história inventada intitulada: “A princesa Catarina”, vale ressaltar que essa história foi escrita por uma menina que estudava na mesma sala em que a sua colega Catarina, provavelmente eram amigas e por este motivo a colega “deu-lhe” o título de princesa.

Essa interpretação marca um processo metafórico pela criança ao escolher o título de sua história tendo em vista que há a substituição do nome da princesa que poderia ser associada ao nome de princesas bastante conhecidas entre as crianças como Cinderela, Rapunzel, Bela Adormecida, Branca de Neve, Ariel, entre outras, mas, no entanto, metonimicamente falando a menina Catarina, personagem que possui forte presença no cotidiano da aluna que escreveu a história, talvez por este motivo foi inserida no título da história sendo comparada a uma princesa. Logo, a união entre Princesa e Catarina é resultado da relação entre os processos metonímicos e metafóricos bastante discutidos nos trabalhos de Cláudia Lemos (1998).

Assim como a relação com os “contos de fadas” encontramos títulos de histórias que remetem aos “contos de assombração” ou às narrativas populares como na história intitulada: “Castelo mal-assombrado”, podemos relacionar este título às lendas ou aos filmes de terror. E muito provavelmente, a escolha dos termos “princesa”, “castelo” e “mal-assombrado” para intitular as histórias possivelmente está relacionada a retomada do projeto didático sobre “contos” que foi desenvolvido em sala de aula pela professora tendo em vista que vários textos relacionados a este gênero circularam na escola no período em que esses manuscritos foram produzidos, apesar do texto se configurar de modo bastante diferente aos “contos” lidos pelas crianças. Isto acontece devido a presença do “elemento dialógico que indicaria uma forte relação entre este manuscrito e o gênero no qual ele se inscreve [...] faz parte de sua configuração textual e interfere no processo de criação como um elemento estrutural.” (SOUZA & CALIL, 2004, p. 114).

Durante a construção do texto as crianças tentam dissertar acerca de fatos ocorridos seja com elas (algo que aconteceu e chamou bastante atenção), como é o caso de duas histórias (escritas por crianças diferentes que provavelmente combinaram a história ou uma copiou da outra) intituladas: “O dia de três de abril de 1998”, onde descreveram o que aconteceu na escola neste dia; ou que estão na mídia, isto é, fatos que ocorreram no país ou até mesmo no mundo como exemplo podemos citar o título nomeado: “A destruição da floresta”.

Há títulos que remetem a desenhos animados. Uma das crianças intitulou sua história de: “Banana da onda” desenho exibido pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) que traz à mente o desenho intitulado: “Bananas de Pijamas” outra criança dá à sua história o título de: “Homem Tartaruga” lembrando o título do desenho animado “As tartarugas Ninjas” exibido pela rede Globo entre os anos 90 e que fez muito sucesso entre as crianças.

Outro título que segue a característica do “Banana da onda” e do “Homem Tartaruga” é a história intitulada: “Dino Men” que lembra o desenho da “Família Dinossauro” também exibida pela rede Globo no mesmo período, a palavra Dino vem do nome de um personagem do desenho que representava o patriarca da Família Dinossauro, ou seja, a criança reproduziu o nome dele “Dino” acrescentando apenas a palavra “Men” que lembra os personagens, ou melhor, super-heróis de outros desenhos animados: Superman, X-man, entre outros. Isso é possível, pois “a cada nova palavra posta em cena, há um movimento de volta sobre o que já havia sido escrito e de ida sobre as possibilidades de direção da história.” (CALIL, 2004, p. 49).

Também encontramos títulos relacionados a filmes como é o caso dos títulos: “O Fantasma de Canterville”, “O Fantasma da Ópera”, “Titanic”, “Godzilla”, “Dez dálmatas e no meio um escuro”, entre outros. No título “O elefante e a formiga filme 2” há relação com a fábula “A cigarra e a formiga”. Percebemos também a presença de nomes advindos da mitologia como é o caso do título: “Fênix”.

A história “Cachorzul” traz no título o nome de um cachorro como o personagem principal da história e após escrever o texto o aluno desenhou o cachorro que lembra o personagem “Bidu” cachorro (de cor azul) da “Mônica” ambos personagens das histórias em quadrinhos da “Turma da Mônica” escritas por Maurício de Souza. Provavelmente o “Cachorzul” recebeu este nome através da aglutinação entre Cachorro + Azul resultando assim na palavra cachorzul.

## **7. Considerações finais**

Os títulos que destacamos indiciam marcas do que circulava no universo letrado em que esses alunos estavam inseridos. Nossos resultados mostram o quanto uma prática letrada pode ser salutar na configuração do processo de escritura dos alunos, uma vez que encontramos uma grande multiplicidade de referências relacionadas a textos literários (que estão associados ao projeto didático sobre “contos” desenvolvido pela professora) ou advindas de filmes, histórias em quadrinhos, desenhos animados, reportagens, assuntos estudados em sala de aula ou ainda relacionados com o cotidiano dos próprios alunos. Esses elementos permitem a constituição de uma espécie de “matéria prima” para o processo de criação, que terá efeito sobre aquele que escreve e alimentará todo o processo escritural, compondo, assim, a materialidade própria de cada manuscrito escolar.

O cruzamento entre o texto de TV (desenho, filme, reportagem), contos de fada (princesa), contos de assombração (castelo mal-assombrado), discursos sobre o cuidado com a natureza e o universo escrito nos títulos das histórias inventadas refletem o aquilo que conforme o trabalho de Calil (2004) marca o “já-dito (da historicidade) no dito, do dizível no dizer, mostrando que o sentido não nasce neste contexto interacional, nem no texto (na história escrita)” (p. 18), nem em quem “combina” a história, “mas nas *relações* entre os textos e suas articulações com as formações discursivas.” (Idem, *itálico do autor*).

## Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. et al. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas – SP: Associação de leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letra, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação.** 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BARROS, Diana P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana P.; FIORIN, José L. (orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Edusp, 1994. p. 1-9.

CALIL, Eduardo *Autoria : a criação e a escrita de histórias inventadas.* Londrina : Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula.** São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FIORIN, José L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana P.; FIORIN, José L. (orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.

GOULART, Cecília. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In: COSTA VAL, M. Graça.; ROCHA, G. A. S. (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 85-107.

LEAL, Leiva de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. Graça.; ROCHA, G. A. S. (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 53-67.

LEMOS, Cláudia T. G. A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, Diana P.; FIORIN, José L. (orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Edusp, 1994. p. 37-43.

\_\_\_\_\_. (1992) “Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança”. In: *Substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação.* Vol.1, n.3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 151-172.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 5ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. (1975) “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas”. In: F. Gadet & T. Hak (eds.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Campinas: Unicamp, 1990.

SOUZA, Ana Cristina de O.; CALIL, Eduardo. **Marcas da dialogia no manuscrito escolar: um caso de poesia.** In: cd rom Anais do II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem

Aplicadas ao Ensino. João Pessoa: Idéia Editora; Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste, 2004 (p. 105-116).

## A INTERNALIZAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNEROS DISCURSIVOS POR ALUNOS DO CURSO DE LETRAS

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

(Mestre em Letras, professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste, email: malinoskicristiane@uol.com.br)

**Resumo:** O trabalho abordou a internalização do conceito de gêneros discursivos por alunos do curso de Letras. Fundamentou-se em Vygotsky, Bakhtin e em outros estudiosos sobre o assunto, concebendo-se a língua e seu ensino sob uma ótica sociointeracionista. Constatou-se que os alunos têm internalizado o discurso pedagógico atual, defendendo que os gêneros devem ser tomados como instrumento de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Entretanto, parece que o contato desses sujeitos com a teoria não foi satisfatória para lhes propiciar a internalização adequada do conceito, visto que a maioria deles, ao tecer comentários sobre os gêneros, apresentam explicações vagas, sem aprofundamento e reflexão. **Palavras-chave:** gêneros discursivos; internalização; professores em formação.

**Resumen:** El trabajo abordó la internalización del concepto de géneros discursivos por alumnos del curso de letras. Basados en Vygotsky, Bakhtin y en otros estudiosos sobre el asunto, concibiéndose la lengua y su enseñanza bajo una óptica sociointeraccionista. Se constató que los alumnos han internalizado el discurso pedagógico actual, defendiendo que los géneros deben ser tomados como instrumentos de enseñanza aprendizaje de la lengua portuguesa. No obstante parece que el contacto de esos sujetos con la teoría no fue satisfactoria ya que no consiguió propiciarles la internalización adecuada del concepto, puesto que la mayoría de ellos al realizar comentarios sobre géneros, presentan explicaciones vagas, sin profundidad ni reflexión.

**Palabras claves:** géneros discursivos; internalización; profesores en formación.

### 1. Considerações iniciais

Conforme aponta Bakhtin, “todo enunciado, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as”(BAKHTIN, 1999, p.98). Nesse sentido, este artigo consiste também em um elo da cadeia de discussões sobre a natureza interativa da

linguagem, respaldando-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992; 1999) e Vygotsky (1998; 1998) como também nos diversos trabalhos produzidos pelo Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, da Universidade Estadual de Maringá-Paraná, mais especificamente nos estudos de Menegassi (2005; 2007); Dona Hilá (2006); Ritter (2005) e Ohuschi (2005). Assim, constituída a partir de uma reação a ditos anteriores, esta reflexão pretende outras reações-respostas, quer servindo de base para estudos, apreciações críticas, comentários, resenhas quer exercendo influência no modo de se conduzir as disciplinas teóricas e práticas do curso de Letras, redimensionando a formação inicial do professor.

Construídos a partir de respostas aos postulados de Bakhtin e Vygotsky como também a partir de releituras desses teóricos, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) retomaram o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos definindo-os como unidade do ensino de Língua Portuguesa e justificando que os gêneros são elementos organizadores do processo discursivo. A partir daí, diversas reações-respostas vieram à tona e culminaram numa extensa bibliografia acerca dos gêneros discursivos/ textuais no ensino da Língua Portuguesa, por exemplo: Barbosa (2001); Lopes-Rossi (2002), Dionísio, Machado, Bezerra (2002); Cristóvão, Nascimento (2004, 2005) dentre outros .

Uma vez que as discussões sobre gêneros já se encontram bastante avançadas, nosso objetivo neste trabalho é verificar que conhecimentos sobre gêneros discursivos foram internalizados por alunos do terceiro ano do curso de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati, a fim de contribuir com uma reflexão crítica acerca da qualidade da formação de professores de língua materna nessa Instituição de Ensino. Para tanto, discute-se o conceito de internalização das funções psicológicas superiores, no caso particular deste trabalho, a elaboração conceitual, (VYGOTSKY, 1998) e também o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos (BAKHTIN,1992), pressupondo-se que os sujeitos pesquisados já detenham informações suficientes para lhes assegurar a avaliação de propostas de materiais didáticos de Língua Portuguesa bem como a construção de planejamentos de ensino em torno dos gêneros. Essas abordagens fundamentarão a discussão do corpus do estudo, constituído de análises críticas produzidas pelos sujeitos sobre as propostas didáticas em torno do gênero discursivo entrevista presentes na unidade três do livro didático *Português: uma proposta para o letramento, 7ª série*, de autoria de Magda Soares (2002). Escolheu-se esse material em virtude de ter sido selecionado como uma das alternativas do *Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2008* (BRASIL, 2007), programa que objetiva prover as escolas da rede municipal, estadual e federal com obras didáticas de qualidade.

## **2. Internalização de conceitos na perspectiva de Vygotsky**

De acordo com Vygotsky (1998), todas as funções psicológicas superiores, como as atividades de associação, planejamento, comparação e formulação de conceitos têm origem nos intercâmbios sociais. Nesse sentido, é na dinâmica interativa, nas trocas verbais efetivas com os seus pares que o sujeito dá significado às coisas do mundo, constrói conhecimentos e se constitui como sujeito. Isso implica em considerar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não corresponde a um processo passivo e individual, mas consiste em um processo ativo e interativo, influenciado pela conjuntura sociocultural, portanto, um processo histórico e social.

A elaboração conceitual, nessa perspectiva, não se desenvolve espontaneamente. Ela é concretizada na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros sujeitos. Por isso, os conceitos são construções culturais, resultados das experiências e participação do indivíduo em um determinado grupo cultural. Sendo assim, Vygotsky (1998) estabelece diferenças entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos ou sistematizados. Embora se relacionem e se influenciem constantemente, os primeiros são adquiridos no curso das interações cotidianas enquanto que os científicos são adquiridos por meio do ensino sistemático, em sala de aula.

Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo internaliza conceitos espontâneos e científicos. Vygotsky chama de internalização “a reconstrução interna de uma operação externa” (1998, p.74). Pensando em um conceito sistematizado, como o conceito de gêneros de discursivos a ser elaborado pelos alunos de Letras, depreendemos que o modo como esse conceito é internalizado decorre da participação do aluno nos eventos sociais da sala de aula. Baquero (1998), ao comentar a definição de Vygotsky, conceitualiza a internalização “como criadora da consciência e não como receptora de conteúdos externos” (p.35). Assim, ao internalizar um conceito, o sujeito não o transfere para sua consciência, mas o reorganiza de modo particular, reconstrói-o internamente.

Segundo Vygotsky (1998), três momentos constituem o processo de internalização:

1º) “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (p.75). A partir de uma situação social de interação, o indivíduo mais experiente expõe (de forma espontânea ou dirigida) uma acepção de um conceito, conforme esse se apresenta em seu grupo social. Pensando o contexto da sala de aula, a apresentação de um conceito científico ou sistematizado ocorre de modo explícito e deliberado. O professor,

exercendo o papel social que lhe cabe e fazendo uso de instrumentos mediadores, apresenta um conceito ao aluno, ou melhor, apresenta a expressão particular de um conceito. O aluno, assumindo seu papel nessa relação social, começa a reconstruir o conceito de modo próprio, apreendendo os significados estáveis, convencionados, e os distintos sentidos que são possíveis nesse grupo social.

2º) “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (p.75). Nesse momento, o processo é idiossincrático, ocorrendo a “sedimentação” do conhecimento. O aluno distingue as diferentes significações e os sentidos dados aos objetos de conhecimento, transforma a palavra do outro em palavra própria, desenvolvendo uma expressão particular desse conceito, formando seu conceito sobre as coisas, significando-as de modo próprio. Não há, portanto, transferência de conceitos, mas uma reconstrução ativa pelo sujeito.

3º) “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (p.75). Ao longo das experiências escolares, das interações com o professor e outros alunos, o aluno elabora e reelabora os conceitos, responde e aprende a aplicá-los em outras situações de interação do cotidiano ou da sala de aula, o que demonstra que a elaboração conceitual é uma produção social que tem origem na atividade humana.

O externo, por meio das condições sócio-históricas, permite que o aluno internalize o conhecimento. No entanto, para que essa internalização ocorra em nível profundo é preciso que sejam propiciadas situações enriquecedoras de diálogo, análise, reflexão, transformação, sedimentação, caso contrário a internalização se dará em nível superficial apenas, quando o aluno somente repete o que diz o professor ou o material didático. Para exemplificar essa questão, recorre-se aos estudos realizados pelo grupo de pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, da Universidade Estadual de Maringá. Ohushi e Menegassi (2005), em pesquisa sobre a concepção de escrita de alunos de um curso de Letras, demonstraram que “a própria grade curricular do curso não permite que os alunos construam uma concepção de escrita consolidada no decorrer da graduação, já que as disciplinas são estanques (...), eles não lêem, não discutem, não estudam sobre nenhum aspecto teórico da escrita, o que propicia um bloqueio no processo de desenvolvimento e internalização da concepção de escrita do professorando” (OHUSHI; MENEGASSI, 2005). Dona Hilá apontou que “os professores em formação não dispõem de conhecimentos prévios específicos sobre os gêneros textuais. Reconhecem as tipologias como objetos de ensino-aprendizagem, reforçando provavelmente o ensino que receberam nos anos que antecederam a graduação” (2006, p.8). Constatação semelhante foi realizada por Ritter (2005). A pesquisadora percebeu que a concepção

tradicional de leitura internalizada, por futuros professores de Língua Portuguesa, durante os níveis fundamental e médio de sua formação, ainda não é desconstruída no nível superior. Segundo Ritter:

A transformação dessas atitudes em relação a essa representação depende, entre outros aspectos, do amadurecimento da noção do funcionamento da linguagem enquanto ação humana. Isso requer que o professorando experencie, vivencie a perspectiva enunciativa do ensino de língua portuguesa no decorrer do processo de sua formação inicial e não somente em alguns momentos, como no caso, o estágio. O trabalho conjunto, o contato dialógico entre os pares desse processo, professorando - corpo docente do curso, constituem uma das condições para a implementação desse movimento dinâmico (2005, p.08).

Essas pesquisas demonstram que muitas vezes as características das atividades sociais nas quais estão implicados os professorandos não são ricas o suficiente para promover a internalização adequada de conceitos de linguagem, gêneros, leitura e escrita. Essa situação acaba por propiciar uma lacuna na formação inicial do professor, que inevitavelmente refletirá em sua atuação em sala de aula de ensino fundamental e médio e, conseqüentemente, no modo como os alunos vão internalizar esses conceitos.

No processo de internalização de conceitos, a mediação do outro e do signo é outro aspecto destacado nos estudos de Vygotsky. O outro atua na “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), assim definida: “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1984, p. 97). No contexto escolar, o papel do professor é justamente interferir na ZDP do aluno, criando condições, propondo desafios para que o nível potencial se torne real, internalizado. Duas questões precisam ser trazidas à tona, nesse momento: 1º) Um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em Língua Portuguesa, requer sempre uma condição de experiência prévia para o aluno, pois “a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos” (VYGOTSKY, 1998, p.116). Pensando o conceito de gêneros discursivos, é preciso que o aluno tenha já internalizado noções fundamentais acerca da Teoria da Enunciação, conhecendo aspectos basilares da interação verbal; 2º) é necessário que haja um tempo para que ocorra a internalização, para que o nível potencial venha a se constituir como real, visto que esse processo, na acepção de Vygotsky (1998), é decorrência de uma série prolongada de eventos que ocorrem ao curso do desenvolvimento.

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto um verbalismo vazio uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VYGOTSKY, 1998, p.104).

Assim, uma longa série de processos de atividades compartilhadas – reconstrução individual – novas atividades compartilhadas – nova reconstrução individual precisa dar lugar à prática de transmissão – repetição, rompendo-se com o verbalismo inócuo e propiciando a construção efetiva de conhecimentos em sala de aula.

Esse processo pressupõe também a mediação por sistemas de signos, destacando-se especialmente a linguagem. Segundo Baquero (1998, p.51), “o pensamento vygotkiano vai na direção de considerar a origem social signos, tanto por sua formação histórica na vida sócio-cultural como pelo fato de que um signo é um instrumento sempre utilizado para fins sociais”. Assim, no processo de elaboração conceitual, a palavra mediatiza, estabelece a interação social e favorece a progressiva assimilação dos múltiplos bens culturais, incluindo os conceitos científicos. É por meio da linguagem que os desafios serão propostos, que o professor, como mediador, propiciará situações diversas de leitura, diálogo, debates, para que, assim, ao longo do tempo o aluno reorganize internamente, de forma adequada, os conceitos que serão necessários nas interações sociais futuras, quer sejam em sala de aula ou na vida social.

### **3. Gêneros discursivos**

Conforme aponta Vygotsky (1998), a relação de um indivíduo com um conceito é sempre mediada por outros conceitos. Partindo desse pressuposto, compreendemos que no âmbito da formação do professor, as noções bakhtinianas acerca de gêneros discursivos precisam ser reconhecidas e problematizadas no interior de outros conceitos-chave de Bakhtin, isto é, a partir das noções de dialogismo e enunciado.

A noção de dialogismo é o conceito-chave nos fundamentos filosóficos de Mikhail Bakhtin. Nessa perspectiva, todo dizer consiste em uma resposta a outros dizeres, prolongando aqueles dizeres que o antecederam, polemizando com eles (BAKHTIN, 1999). As produções acadêmicas, como o artigo científico, por exemplo, constituem um diálogo, pois são uma

reação a ditos anteriores e, uma vez realizadas, serão alicerces para outras reações-resposta. Elas surgem em função de trabalhos anteriores, refletindo sentidos e visões de mundo e exercendo influência sobre os trabalhos posteriores, visto que são base para estudos, apreciações críticas, comentários, resenhas. Dessa forma, assim como a comunicação face a face, “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (BAKHTIN, 1999, p.123), enfim, está em constante diálogo com outros discursos.

Bakhtin reage ao tratamento da língua como um todo isolado que se sustenta em si mesmo (o objetivismo abstrato), criticando-o e defendendo um estudo do fenômeno lingüístico em sua totalidade, ou seja, no interior das relações sociais, pois a “interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua ” (BAKHTIN, 1999, p.123). Trata-se, então, de estudar a língua como discurso, em sua integridade concreta e viva. A língua, enquanto discurso, realiza-se na forma de enunciados – sendo o enunciado a unidade real e concreta da comunicação discursiva – que, por sua vez, não se esgotam nos limites da dimensão lingüística, mas sempre se encontram vinculados às condições da situação de interação social (por isso são únicos e irrepetíveis na comunicação discursiva) e a outros enunciados (porque são sempre respostas a outros enunciados).

Rodrigues (2005) observa que o enunciado, na perspectiva bakhtiniana, possui, portanto, um “horizonte extraverbal”, o qual por ser analisado em três elementos essenciais. O primeiro deles é o horizonte espacial e temporal, que consiste em compreender o “onde” e “quando” do enunciado, o contexto de interação; o segundo – o horizonte temático (objeto e conteúdo temático do enunciado) – compreende o que se fala e a finalidade do enunciado; e o terceiro refere-se ao horizonte axiológico, ou seja, a atitude dos interlocutores em relação ao objeto do enunciado, aos outros enunciados e aos interlocutores.

Pensando a linguagem em todo o seu potencial social, interacional e ideológico, Bakhtin argumenta que ela precisa ser entendida e explicada a partir dos vínculos com as condições concretas em que se realiza, portanto, levando em conta também os sujeitos participantes da dinâmica interlocutiva e o meio extraverbal.

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

A palavra é socialmente dirigida. Assim, a interação não consiste em uma mera troca de turnos de uma interlocução, deve, pois, ser compreendida como fator constitutivo da linguagem, fator esse que devolve ao interlocutor a condição de participante ativo da atividade comunicativa.

Por isso, ao construir o enunciado, o locutor/ produtor não pode fazê-lo de um modo aleatório, sem qualquer obediência a regras sociais, mas deve organizar sua fala a partir de “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso ” (BAKHTIN, 1992, p.262). Caso contrário, a interação torna-se impossível. Rodrigues (2005), ao analisar os conceitos de gêneros em Bakhtin, observa que a definição de gênero como tipo de enunciado refere-se a uma “tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes” (RODRIGUES, 2005, p.164). Nesse sentido, a noção de gênero bakhtiniana deve ser observada não em termos de propriedades formais, mas em sua relação com o contexto interacional, o que nos permite atribuir-lhe um caráter social, discursivo e dialógico.

Os gêneros discursivos apresentam três características essenciais e interligadas: o conteúdo temático, isto é, o objeto e a finalidade discursivos, o que é dizível por meio do gênero; a construção composicional, ou seja, os aspectos estruturais compartilhados pelos textos pertencentes aos gêneros; o estilo, representado pelos traços lexicais e gramaticais da língua.

A variedade dos gêneros do discurso é imensa, pois a variedade da ação humana, de sujeitos, de contextos sociais e ideológicos é infindável, e cada campo dessa ação admite um repertório de gêneros do discurso que se modifica com a ampliação e diversificação das atividades humanas. Em virtude disso, Bakhtin chama a atenção para as diferenças (ideológicas) existentes entre gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros secundários – o artigo científico, a resenha, a tese científica, por exemplo – surgem nas esferas de interação social mais complexas e organizadas, no âmbito de ideologias mais formalizadas, como a científica, a jurídica, a artística. Já os gêneros primários – como o relato familiar, a conversa telefônica entre amigos – constituem-se em contextos de comunicação vinculados a esferas sociais cotidianas, no cerne de ideologias menos formalizadas.

É importante assinalar que Bakhtin (1992), ao realizar essa diferenciação, não pretende dividir os enunciados em dois grupos absolutamente estáticos e isolados entre si, pois, dessa forma, estaria negando a complexidade social, dialógica e ideológica da linguagem. Ele registra que os gêneros secundários, no processo de sua constituição, absorvem e reelaboram diversos

gêneros primários, como acontece com o romance, que incorpora e reelabora gêneros primários como o diálogo cotidiano e o romance.

Ressalte-se ainda que, como modos de dizer, os gêneros organizam e regulam a produção dos enunciados, o que torna possível a interação entre os sujeitos. Essa propriedade faz com que eles estejam sempre se renovando a cada circunstância de uso da língua, pois toda interação contribui para a permanência dos gêneros. No entanto, se os gêneros estão sempre atrelados aos contextos sociais, são “relativamente estáveis”, pois as transformações que ocorrem em sociedade viabilizam novas formas de interação, portanto, novos gêneros. Por exemplo, o surgimento da tecnologia da internet impulsionou outros modos de atividades comunicativas, por isso o aparecimento de gêneros novos como os blogs, os chats e e-mails.

Mesmo reconhecendo a diversidade e a maleabilidade dos gêneros, resultantes das diferenças ideológicas dos diversos contextos sociais, Bakhtin defende que só o estudo dos tipos relativamente estáveis de enunciados pode favorecer a investigação do fenômeno lingüístico em sua totalidade e complexidade. Por essa razão, desde o final da década de 90, diversos pesquisadores e educadores, motivados pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) vêm defendendo os gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua Portuguesa na escola, destacando a necessidade de se considerar as particularidades dos gêneros nas atividades de leitura e produção de textos.

Para Rojo

Aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/ enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p.199).

Nesse sentido, ao se tomar os gêneros discursivos para as situações de ensino da língua, parte-se das condições sociais concretas em que os gêneros estão inseridos, isto é, investiga-se quem fala (ou escreve), para quem fala, o que fala, para que fala, quando e onde fala (em que situação social, cultural, espacial e temporal). A partir desse levantamento, investigam-se os aspectos lingüísticos, buscando-se verificar a relação desses com os condicionamentos sociais.

#### **4. A internalização do conceito de gêneros discursivos por alunos do curso de Letras**

O corpus deste trabalho constitui-se de análises críticas, produzidas pelos professores em formação, sobre as propostas didáticas em torno do gênero discursivo entrevista presentes em na unidade três do livro didático *Português: uma proposta para o letramento, 7ª série*, de autoria de Magda Soares (2002). Participaram 11 (onze) alunos do 3º ano do curso de Licenciatura em Letras: Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus de Irati.

A atividade foi realizada no curso da disciplina de Linguística Aplicada, que é ministrada, nessa Instituição de Ensino, no 3º ano e tem como um de seus objetivos “analisar as propostas de leitura, produção de textos e gramática de livros didáticos do ensino fundamental e médio”. Assim, a disciplina pretende fornecer ao aluno o instrumental necessário para que ele avalie as propostas de livros didáticos com as quais futuramente se deparará nas situações de ensino.

Apresentou-se aos alunos o seguinte comando:

“À luz das discussões sobre gêneros discursivos ocorridas nas aulas de Linguística Aplicada, faça uma análise das atividades de leitura do gênero entrevista presentes na unidade três do livro didático “Português: uma proposta para o letramento”, de autoria de Magda Soares.

- Levante e discuta, a partir do manual do professor, qual a concepção de linguagem que fundamenta o livro didático;
- Compare o que a autora defende no referencial teórico com as atividades propostas;
- Aponte pontos positivos e negativos das propostas apresentadas, exemplificando e tecendo comentários críticos”

Ressalte-se que a docente que propôs a atividade assumiu a disciplina no mês de setembro, faltando 20 horas-aula para o encerramento da carga horária. Nessas aulas deveria trabalhar o item “Gêneros discursivos: considerações teóricas e propostas curriculares para o ensino da Língua Portuguesa”, que constava no plano de ensino da disciplina. Inicialmente, observou-se que os alunos, embora já estivessem no 3º ano do curso, não haviam lido ainda a teoria bakhtiniana sobre interação verbal e gêneros do discurso; lembravam vagamente de alguma discussão sobre o assunto no 1º ano do curso e haviam lido algo sobre gêneros nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para o Estado do Paraná (DCE’s), por solicitação da docente de Estágio Supervisionado. De posse dessas informações, a professora buscou recuperar e discutir oralmente alguns conceitos basilares propostos nas obras de Bakhtin (1992; 1999); solicitou a leitura e discutiu alguns desdobramentos dessa teoria em artigos sobre os gêneros textuais/ discursivos no ensino da

língua materna, mais especificamente nos textos de Lopes-Rossi (2002); propôs estudos e solicitou a criação de propostas didáticas envolvendo gêneros discursivos. Ao final dessa etapa, propôs a análise do material didático, disponibilizando cinco horas-aula para o trabalho. No livro didático, alvo das discussões, as orientações teóricas e metodológicas ao professor são apresentadas página a página ao longo do livro e ao final, num encarte denominado “Sobre esta coleção”. A autora destaca como fundamentos teóricos da coleção: o letramento como fundamento e finalidade do ensino de português; a concepção de língua como discurso; os gêneros como unidade de ensino. Assumindo essas concepções, a autora pretende propiciar condições para que o aluno não apenas aprenda a decodificar a língua escrita, mas faça uso das práticas sociais de leitura. Para isso, defende que a língua seja vista não somente como meio de transmissão de mensagens, mas como um processo interativo. Nesse sentido, as práticas discursivas materializadas em diferentes gêneros e, portanto, constituídas conforme determinados condicionamentos sociais (quem fala, para quem fala, para que fala, em que momento fala...) – ou seja, a prática viva da língua – devem governar toda a ação pedagógica na sala de aula, rompendo-se com a indesejada fragmentação e o artificialismo muitas vezes presentes no ensino fundamental (SOARES, 2002).

A maioria dos alunos, 9 (nove) no total, identificou que a concepção de linguagem que fundamenta o livro didático é a concepção sociointeracionista. No entanto, não se pode dizer que esses alunos tenham internalizado os princípios básicos do sociointeracionismo, uma vez que a autora do livro didático expõe claramente que “considera-se aqui a língua como processo de interação (inter-ação) entre sujeitos” (SOARES, 2002, p.5), favorecendo a cópia, apenas, do conceito. Um fato que corrobora a suspeita de cópia é que a maior parte não expôs qualquer comentário sobre os fundamentos da concepção, embora o comando da atividade solicitasse a discussão do conceito; aqueles que o fizeram reproduziram ou parafrasearam as palavras da autora, não deixando margens para que se pudesse perceber, neste momento, que saberes sobre o sociointeracionismo foram interiorizados pelos alunos durante a graduação.

2 (dois) alunos simplesmente não mencionaram a concepção de linguagem e outro demonstrou não ter conhecimento do que seja uma concepção, revelando uma lacuna no processo de formação desse sujeito. Este assim respondeu:

“Sabe-se que a concepção de linguagem para o livro didático é aquela em que o livro poderá ser lido, estudado, pesquisado e selecionado, didaticamente”.

Já é consenso na Lingüística Aplicada que a adoção de uma metodologia de ensino da língua está diretamente relacionada como o professor pensa/ concebe a linguagem. Sendo assim, o professor necessita realizar sua prática seguramente embasada em concepções de linguagem para que possa adotar uma postura metodológica produtiva. Por isso, os cursos de formação inicial do professor precisam propiciar aos alunos oportunidades para a internalização adequada das teorias lingüísticas que poderão fundamentar seu trabalho na escola.

De modo geral, os alunos têm internalizado o discurso pedagógico atual, ao reconhecer a importância do trabalho com gêneros no ensino da Língua Portuguesa. Exemplos disso são as explicações de dois alunos:

“O trabalho com os gêneros discursivos, com diferentes pontos de vista, faz com que nos alunos desperte o senso crítico e também os faz entrar em contato direto com os diferentes gêneros que existem no social”;

“O professor precisa rever seus conceitos sobre os gêneros discursivos e trabalhar mais a dimensão social e lingüístico-textual simultaneamente. Dessa forma, levar o aluno à aprendizagem mais profunda da língua e também de mundo”.

É provável que tal conhecimento tenha sido internalizado durante as atividades compartilhadas entre docentes e alunos, na sala de aula da graduação, as quais foram mediadas pela leitura de textos como os PCN's e as DCE's, bem como no contato desses alunos com os professores da Educação Básica, durante a prática do estágio, que por sua vez internalizaram o discurso atual no processo de formação inicial, na universidade, ou na formação continuada, freqüentando, por exemplo, cursos de atualização oferecidos pelas Secretarias de Educação.

Na unidade do livro didático analisado, as primeiras propostas para o estudo do gênero entrevista, inseridas na seção “Preparação para a leitura”, preocupam-se com a investigação acerca do âmbito social em que se insere o texto:

Preparação para a leitura

Vocês vão ler uma matéria que foi publicada nesta revista:

(segue no livro a reprodução reduzida da capa da revista “Almanaque Brasil de Cultura Popular)

Identifiquem em que mês e ano foi publicado esse número da revista.

Observem, na parte inferior da capa, o destaque para um certo dia do mês em que foi publicado esse número: que dia é e o que se comemora nesse dia?(...)

Vejam a cópia reduzida das páginas que apresentam o papo-cabeça com Martinho da Vila, grande nome da música popular brasileira:(...)

Prevejam: qual será o tema desse papo-cabeça? (SOARES, 2002, p.151-152)

Essas atividades possibilitam que o aluno recupere algumas das condições de produção da entrevista: o momento histórico em que a entrevista foi publicada (quando a entrevista foi publicada); o acontecimento social que motivou a entrevista; o lugar social do texto (onde a entrevista circula). Permite que o aluno levante, portanto, que a matéria a ser lida foi publicada na revista Almanaque Brasil de Cultura Popular – revista de periodicidade mensal – no mês de novembro de 1999, data em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra (dia 20 de novembro). Destaque-se, também, o fato de o manual didático apresentar a cópia reduzida, tanto da capa da revista como da entrevista. Esse aspecto favorece que o leitor visualize a entrevista conforme publicada originalmente, o que lhe permite, em situações reais de comunicação, identificar o gênero discursivo, bem como adquirir elementos importantes para a construção de sentidos na leitura do gênero. Conhecer o contexto da interação, o “horizonte espacial e temporal”, proporciona condições para que o aluno observe o texto não apenas em suas peculiaridades formais, mas em funcionamento, dentro de uma determinada esfera social de interação.

No que se refere às análises sobre a “Preparação para a leitura” notou-se que foram muito superficiais. Apenas 6 (seis) professorandos constaram em suas análises algum comentário referente às condições de produção, chamando a atenção para o fato de que não apenas os aspectos lingüísticos e textuais constituem o gênero. Citam-se como exemplos os seguintes comentários:

“Já no início da unidade temos uma proposta de leitura do gênero entrevista, com atividades prévias, que levam em conta principalmente o contexto em que foi publicado o número da revista, que serve de suporte para a entrevista. São atividades que promovem a reflexão do aluno sobre o que significa o dia 20 de novembro, bem como a relação da imagem com esta data”;

“Mostra-se a capa da revista onde tal texto foi publicado, e o leitor é instigado a pensar sobre as indagações: o mês e o ano em que a revista foi publicada e qual é a comemoração de uma determinada data explícita na capa; induz os alunos a refletirem ainda sobre o desenho da capa e a palavra nela destacada; mostra-se uma cópia reduzida (em visualização exatamente igual a da revista); pede-se para tentar prever o assunto do texto (...). A autora propõe esclarecer ao aluno quais as condições de produção daquele texto. É importante que o aluno saiba de onde vem o que irá ler, qual o papel que esse texto poderá exercer quando estiver em circulação.”

Embora não tenha dado explicações contundentes, um aluno chamou a atenção para a ausência de discussão sobre o interlocutor da entrevista:

“Faltou trabalhar outras questões da dimensão social, colocar o aluno em contato com questões do tipo: quem é o interlocutor?”

Recuperar o interlocutor pretendido é fundamental no estudo do gênero, pois o interlocutor condiciona a interação verbal, funciona como uma baliza que orienta a ação do locutor, a escolha da linguagem e a carga informativa do processo de interlocução.

O fato de outros 5 (cinco) alunos não apresentarem qualquer consideração referente às condições de produção revela que o contato desses alunos com a teoria dos gêneros discursivos pode não ter sido satisfatória para lhes propiciar a internalização de conceitos fundamentais para a análise e discussão de propostas didáticas em torno dos gêneros, visto que o estudo dos gêneros discursivos parte sempre da análise dos aspectos sócio-históricos que compõem a situação comunicativa.

Apenas um aluno fez referências ao tema da entrevista, sem, no entanto, aprofundar a discussão:

“o tema abordado na entrevista é um tema polêmico que suscita debates. Uma excelente oportunidade para o professor trabalhar a oralidade, estabelecer comparativos entre essa e a escrita e também levar os alunos a discutir um tema atual se o texto for olhado, por exemplo, pelo prisma das cotas raciais nas universidades”.

Além de levantar o tema da entrevista – o qual pode ser facilmente recuperado quando o aluno observar a cópia reduzida – o livro poderia ter questionado “Por que esse tema mereceu ser veiculado na revista?”; “Com que finalidade esse tema foi escolhido?”; “Por que o entrevistado escolhido foi Martinho da Vila?”. Vale ressaltar que o tema da entrevista é, atualmente, amplamente discutido no cenário nacional e que Martinho da Vila é um cantor famoso, da raça negra, o que demonstra que nem todos os negros são mal sucedidos – questões essas que também poderiam ser propostas e discutidas pelo professor.

No que se refere às análises a respeito das atividades sugeridas após a leitura da entrevista, apenas 4 (quatro) alunos destacaram o trabalho com a dimensão lingüística do texto:

“A autora trabalhou muitos pontos da gramática, mas não de forma isolada, privilegiando sempre o texto”;

“Ela ainda faz questões de cunho epilingüístico, ou seja, que proporcionam a reflexão daquilo que envolve questões gramaticais”;

“Já a atividade quatro é mais voltada para os aspectos lingüísticos, trabalham com a função de determinadas palavras no texto, neste caso o “você”, ou seja, ao usar a palavra ‘você’, a quem o entrevistado está se referindo”.

Desse modo, esses alunos demonstraram conhecimentos de que as abordagens atuais para o ensino da língua materna defendem que as questões gramaticais devem ser trabalhadas não de forma isolada e fragmentada, mas dentro do texto, privilegiando não a metalinguagem, mas as atividades epilingüísticas, voltadas para a reflexão de aspectos lingüísticos. No entanto, eles não questionaram o fato de as propostas não promoverem o exame da relação entre a escolha de determinados elementos lingüísticos e a situação de interação, certamente por não terem internalizado noções sobre as condições de produção, o que seria possível se os alunos tivessem lido e discutido as fontes teóricas sobre a interação verbal. Esse conhecimento daria oportunidade de os alunos constatarem que no estudo do gênero entrevista, mais importante do que levantar “a quem se refere à primeira pessoa do plural” seria questionar: “por que o entrevistador se insere na entrevista?”; “há alguma relação dessa marca (o uso do ‘nós’) com o interlocutor pretendido e com o objetivo da entrevista”.

Outras questões relacionadas à investigação das particularidades constitutivas do gênero entrevista foram desconsideradas pelos alunos. Observem-se as seguintes atividades presentes no livro:

1. Releiam a primeira pergunta da entrevista:

“Como você vê as conquistas?”

a) Conquistas de quê? Por quem?

b) Por que o entrevistador não precisou dizer nem ao entrevistado nem ao leitor a que conquistas se referia?

Um de vocês vai ler em voz alta a resposta de Martinho da Vila à primeira pergunta. Em seguida, identifiquem o que ficou implícito nas expressões abaixo, depois expliquem por que o entrevistado pôde deixar estas informações implícitas (SOARES, 2002, p.155).

Constata-se que as características do gênero não estão claramente expostas na unidade, mas podem ser construídas pelo aluno por meio das perguntas de compreensão. As perguntas propiciadas levam o aluno a descobrir que no gênero entrevista muitas informações não são explicitadas, mas ficam subentendidas na situação.

Uma condição fundamental que a unidade não explora e não foi comentada pelos alunos refere-se à finalidade social da entrevista. Construída pelo entrevistador e entrevistado, o gênero entrevista apresenta características interativas já que se mostra em forma de diálogo,

pergunta/resposta, a fim de divulgar fatos, idéias de um dos participantes, na maioria das vezes de pessoas públicas, com o objetivo de melhor expor sua identidade pública e pessoal. Embora o objetivo seja divulgar as idéias do entrevistado, não há como negar que o entrevistador, o qual direciona a entrevista, limitando as possibilidades argumentativas do entrevistado, também deixa opiniões nas perguntas ou comentários que realiza – que estão sempre em consonância com o veículo em que a entrevista é publicada – tal como acontece nos trechos seguintes, e que poderiam ser explorados nas atividades de leitura: “Entrevistador: O povo negro tem consciência de sua história? Se não tem, por que não tem?(...). Entrevistador: A surrada questão que se discute é por que negro que sobe na escala social casa com branca” (SOARES, 2002, p.154). Portanto, a escolha de determinadas perguntas, bem como o modo como elas são realizadas não é “neutro”, mas evidencia opiniões do entrevistador (e da revista).

Enfim, sobre as análises dos exercícios sugeridos após a leitura da entrevista, notou-se que a maioria dos alunos apresentou comentários de caráter geral, sem aprofundamento e com pouca reflexão. Assim, nas explanações ora eles copiaram ou parafrasearam algum trecho da fundamentação teórica do livro ora construíram de modo próprio, mencionando vagamente algum aspecto relacionado às discussões sobre os gêneros discursivos, como demonstram as seguintes apreciações:

“a autora privilegiou mais o conteúdo temático do que o gênero entrevista”;

“o conceito de gênero discursivo tão bem elaborado por Lopes-Rossi atua como facilitador tendo em vista que pretendemos tecer alguns comentários sobre um gênero discursivo revista, selecionado no livro didático “Português: uma proposta para o letramento”;

“A reportagem escolhida é de dimensão social e textual, ela quer saber em que mês e ano foi publicada a reportagem, na dimensão textual ela pergunta qual o significado das palavras ‘esse’ e ‘essa’”.

Verifica-se nesses trechos a superficialidade das discussões. No primeiro exemplo, o aluno fez referência ao termo “conteúdo temático”, mas parece não saber que o termo se trata de uma característica inerente aos gêneros discursivos, relacionada ao objeto e finalidade discursiva da entrevista. No segundo, o aluno demonstra confusão entre o gênero entrevista e o suporte revista. O último revela desconhecimento dos gêneros da esfera jornalística, não sabendo diferenciar uma entrevista de uma reportagem.

Levando-se em conta que o processo de internalização é decorrência da participação do sujeito em situações de interação social, torna-se fundamental recuperar o contexto em que se deu a construção de conhecimentos sobre os gêneros discursivos para que se possa entender o porquê das dificuldades dos alunos. Em primeiro lugar, saliente-se que os alunos não leram a teoria bakhtiniana sobre interação verbal e gêneros discursivos; tiveram acesso apenas a alguns conceitos expostos oralmente pela professora. Assim, não houve leitura e discussões aprofundadas e interativas em sala de aula sobre fontes teóricas que representam o sociointeracionismo; o outro, nessa situação, mesmo buscando preencher a lacuna, ocasionada pela falta de leitura das teorias lingüísticas, com a exposição de conceitos, acabou por tornar-se um mediador autoritário que, ao invés de desestabilizar e provocar a reflexão, propiciou a reprodução de informações. Em segundo lugar, não houve tempo satisfatório para consolidar o processo de construção de saberes sobre os gêneros discursivos. A interiorização é resultado de uma série de eventos interpessoais (entre os sujeitos) e intrapessoais (reorganização individual) desenvolvidos ao longo da experiência acadêmica. Nesse sentido, é pouco provável que em 20 horas-aula os alunos conseguissem interiorizar noções fundamentais sobre o sociointeracionismo e sobre a influência dessa teoria no processo de ensino e aprendizagem da língua materna e, ainda, aprendessem a aplicar essas noções em outras situações de interação como, por exemplo, na análise de propostas de livros didáticos. Em terceiro lugar, as condições para a realização das análises críticas parecem inapropriadas: os alunos deveriam ter estudado o gênero entrevista para que, então, tivessem condições de tecer considerações críticas sobre as propostas didáticas em torno do gênero, evitando divagações e distorções.

## **5. Considerações finais**

Ao fundamentar-se nos pressupostos vygotkianos sobre o processo de internalização das funções psicológicas superiores, o presente artigo buscou levantar que saberes sobre os gêneros discursivos foram interiorizados por alunos de um curso de Licenciatura em Letras. Os dados levantados a partir de análises críticas produzidas por esses sujeitos sobre as propostas de uma unidade de livro didático demonstraram que os alunos têm internalizado o discurso pedagógico atual, defendendo, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que os gêneros discursivos devem ser tomados como objeto de ensino-aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa. No entanto, percebe-se que os comentários tecidos por eles foram frágeis e superficiais. De modo geral, não exploraram o trabalho com a

dimensão social do gênero entrevista; não estabeleceram relações entre as marcas lingüístico-textuais e as condições de produção da entrevista. Em razão dos fatos discutidos, algumas pistas podem ser elencadas para um trabalho mais profícuo nos cursos de formação inicial do professor:

- a) É fundamental que os alunos leiam e discutam com seus pares as fontes teóricas primárias a respeito da interação verbal e gêneros discursivos;
- b) O professor-formador deve atuar como mediador, propondo desafios, instigando os alunos à reflexão e à criticidade;
- c) Os instrumentos de mediação precisam ser adequados aos objetivos da discussão;
- d) É preciso que os alunos sejam submetidos a condições apropriadas para a internalização de noções fundamentais sobre os gêneros discursivos. O processo de elaboração conceitual depende das situações sociais em que o aluno participa. Assim, se não houver discussão sobre as fontes teóricas e tempo para a sedimentação do conhecimento, é provável que a internalização não se dê em nível profundo.

## 6. Referências

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

DONÁ HILA, C. V. Gêneros textuais e a formação dos professorandos no curso de Letras. In: **Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, I**, 2006, Florianópolis-SC. Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

MENEGASSI, R. J. (Org.) . **Interação e Escrita**. 1. ed. Maringá-PR: Departamento de Letras Editora, 2007.

OHUSCHI, M. C. G; MENEGASSI, R. J. As teorias lingüísticas da escrita no curso de Letras. In: **CELLIP**, Seminário do Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná, 17, 2005, Guarapuava-PR. Anais do XVII Seminário do Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná. Guarapuava-PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005.

RITTER, L. C. B. O ensino da compreensão textual em uma seqüência didática de leitura. In: **Congresso Internacional Linguagem e Interação**, 2005, São Leopoldo-RS. Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação. São Leopoldo-RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento – livro 7**. São Paulo: Moderna, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## A literatura marginal-periférica e a leitura literária escolar

**Mei Hua Soares (Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP/ [meihua@usp.br](mailto:meihua@usp.br))**

**Neide Luzia de Rezende (Profa. Dra. Da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP/ [neirez@usp.br](mailto:neirez@usp.br))**

Resumo: Discutir a pertinência da inserção da literatura na esfera educacional, considerando-a como força atuante dentro do campo literário, bem como as relações dessa vertente com o mercado cultural, constitui um dos objetivos deste estudo. Para tanto foram utilizadas, sobretudo, as noções de campo (Pierre Bourdieu) e secundariamente a de polissistema (Itamar Even-Zohar). O processo de leitura das obras dessa modalidade pelo aluno leitor foi abordado à luz da teoria da recepção (Hans Robert Jauss e Vincent Jouve). O *corpus* selecionado para a análise dos elementos que favoreceriam a identificação por parte do receptor é constituído de quatro obras *marginais* e/ou *periféricas* de autores diferentes: *Capão Pecado*, de Ferréz; *Graduado em marginalidade*, de Sacolinha; *Vão*, de Allan da Rosa e *Te pego lá fora*, de Rodrigo Ciríaco. Depreendeu-se do estudo que o valor maior das obras marginal-periféricas estaria relacionado à representatividade social e à apropriação da escrita por grupos historicamente desfavorecidos, o que ocasionaria identificação por parte do leitor, aluno de escolas de periferia.

**Palavras-chave:** literatura, escola, jovem.

### **Abstract**

This study discusses the pertinency of the inclusion of the literature “marginal-periférica” in educational sphere. It was based on the notion of field of Pierre Bourdieu and supplemented by the polysemy of Itamar Even-Zohar. The reading process was seen through the reception theory (Hans Robert Jauss and Vicent Jouve). In order to analyze the elements that help in the process of reader identification, the *corpus* was *Capão Pecado* by Ferréz, *Graduado em Marginalidade* by Sacolinha, *Vão* by Allan da Rosa and *Te Pego Lá Fora* by Rodrigo Ciríaco. The conclusion is the value of this kind of literature seems to be related to the social representation and the writing appropriation by historically deprived

groups, because of that, the public school readers, raised in the outskirts of a metropolis identify themselves with the texts.

**Keywords:** literature, school, young.

### ***A cultura híbrida do jovem na escola***

Não é de hoje a problemática do ensino de literatura e nem ela ocorre apenas no Brasil. Há tempos a literatura não ultrapassa os limites funcionais nas aulas de língua portuguesa e, antes, como hoje, provavelmente, não seduz grande parte dos alunos. Atualmente, a dificuldade de despertar o prazer pela leitura e o gosto pela arte literária encontra ainda um agravante, quase uma concorrência desleal: a imagem. Em meio a inúmeros bombardeios de *outdoors*, *games*, videoclipes, programas de televisão, *internet* e de todo esse universo virtual e imagético em que estamos inseridos, naturalmente os escritos literários, tão menos saborosos e atraentes à primeira vista, perdem força a cada dia no contexto escolar<sup>1</sup>:

Uma das decorrências mais visíveis do que chamei tempo acelerado da indústria cultural é a perda de memória social generalizada que lesa o seu consumidor inerme. Apesar da força e da nitidez com que as imagens da TV são projetadas no cérebro do espectador, este não tem literalmente, tempo de absorvê-las na retentiva, que Santo Agostinho considerava “o ventre da alma”. O problema não se deve a uma eventual falha técnica do canal de comunicação, pois a TV é um dos intentos mais complexos e requintados da eletrônica moderna; o problema está na urgência da substituição e, daí, no caráter descartável que o signo adquire dentro do regime industrial avançado. Da corrente de representações e estímulos, o sujeito só guardará o que a sua própria cultura vivida lhe permitir filtrar e avaliar. (BOSI, 2003, p.10)

Em geral, os educadores apontam a necessidade de despertar o aluno para um prazer menos descartável, porém mais trabalhoso de se alcançar: aquele que a leitura fruída de uma obra pode propiciar. No entanto, sabe-se também que, na maior parte das vezes, o aluno não está familiarizado com a prática da leitura, com a qual normalmente terá contato apenas ao ingressar nas instituições de ensino.

O que poderia tornar-se uma prática prazerosa aparece apenas como tarefa aborrecida ou como um dever a ser cumprido entre tantos outros. O ato de ler é considerado importante, mas a “literatura” apenas se enquadra como mais um elemento disciplinar um tanto quanto obsoleto.

Outro entrave que deve ser considerado é a violência presente nas escolas (principalmente públicas, pois abrigam alunos que parecem ter, desde muito cedo, maior contato com elementos que geram violência) que caminha lado a lado com o desinteresse pelo que é

---

<sup>1</sup> Já Aristóteles chamava a atenção para a sedução da imagem. Percebia como certos artifícios do cenário poderiam atrair a atenção do público e insistia na importância – para contrapor – do enredo.

ensinado e discutido em sala. Mesmo mediante muitos esforços em tornar atraente o conteúdo das aulas, estas não conseguem superar o abismo existente entre contexto escolar e cotidiano, pois a função educacional não permite que, nas esferas de ensino sejam tratados temas que fujam ao controle do que é considerado “pedagógico” ou “politicamente correto”.

Diante desse panorama, devemos nos perguntar quem é esse jovem aluno que tanto queremos que leia? Quais são as suas concepções de mundo? Quais são os seus referenciais sociais, culturais e literários ?

Nesta discussão sobre a cultura escolar do jovem aluno, a noção de cultura escolar é utilizada para denominar o encontro dos referenciais culturais preexistentes e aqueles concomitantes à sua inserção na escola e dos valores impostos constantemente pelas instituições de ensino ao longo de sua vida. O que resulta desse encontro? Esse resultado é considerado quando se pensa na formação do jovem? Tocar nessas questões servirá para repensarmos o processo literário em sala de aula e para refletirmos em que medida poderíamos realizar “ajustes” ou rupturas no intuito de aproximá-lo do aluno jovem das escolas públicas de periferia.

Os alunos que estiveram envolvidos com o processo de leitura de textos de literatura marginal-periférica (e posteriormente com outros textos, filmes e debates suscitados a partir de tais leituras) são alunos de uma escola da rede pública estadual de ensino, a maior parte pertencente às camadas sócio-econômicas pouco favorecidas, moradores de uma área periférica da zona norte do estado de São Paulo, situada na Vila Cruz das Almas (Freguesia do Ó, próximo ao Morro Grande, Vila Brasilândia e Pirituba). O bairro possui poucas opções de lazer, como centros de cultura ou de esportes, mas mesmo para estas poucas, principalmente no que diz respeito aos cursos paralelos voltados para atividades culturais, a procura por parte dos jovens ainda é bastante tímida. Os meninos ainda preferem o futebol. A própria escola oferece turmas de treinamento para competições entre escolas da região, mas tampouco ela incrementa atividades voltadas para a área cultural. Já foram realizadas algumas tentativas (oficinas curtas de arte, de teatro e de artesanato), mas a falta de interesse ou desistência por parte dos jovens, o que geralmente as leva à extinção.

Por intermédio de questionários informais, aplicados logo no início das aulas de português em turmas do ensino médio (primeiros, segundos e terceiros anos) cujos alunos têm aproximadamente entre 15 e 18 anos – visando colher informações sobre os jovens que iriam participar das aulas ao longo do ano para definir quais leituras e práticas seriam

adotadas – é possível ter uma amostra do perfil dos alunos. Dos que responderam ao questionário (cerca de cento e cinquenta alunos), computou-se o seguinte:

- a maior incidência de hábitos está relacionada ao uso do computador para: jogar *games*; conversar on-line (em *lan-houses* ou bibliotecas, pois poucos têm o aparelho em casa); ler e escrever diários virtuais (*blogs*); visitar *sites* de relacionamentos (*orkut*)
- a maior parte não tem por hábito a leitura, nas horas de lazer costumam assistir à TV;
- poucos têm alguma atividade artística que desenvolvem no tempo livre;
- a maioria leu entre zero e dois livros inteiros;
- os tipos de música que mais apreciam é *funk*, axé, rock, pagode, *rap* e pop;
- uma parte já está no mercado de trabalho (formal e informal).

Quando questionados sobre a importância da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, a resposta geralmente revela uma representação utilitária que se tem do ensino de leitura e escrita: servirá para arranjar emprego, para “melhorar” no trabalho, para aprender mais, para falar e escrever melhor etc. Alguns alegam que não serve para nada.

Uma característica que pude detectar (não mediante a análise dos questionários, mas no cotidiano em sala) é que tais alunos, ao mesmo tempo em que sentem orgulho de viver nas “quebradas”, próximos ao “submundo” e da “vidaloka”, não querem ser vistos como excluídos, ou, não querem ser dignos de dó. Percebe-se uma sensação de “pertencimento” a um tipo de vida periférica que envolve perigo e alguma transgressão. Ao longo das aulas e das leituras de textos periférico-marginais, alguns dos alunos que apresentavam um perfil mais próximo do estereótipo de “marginalidade” (alunos envolvidos com drogas, violentos, apáticos, em regime especial da Fundação CASA, ex-FEBEM), aparentaram, ainda que timidamente, maior interesse do que manifestam pelas aulas ou leituras tradicionais.

Dentro das salas de aula (quase sempre cheias, com cerca de quarenta alunos), esse aluno comporta-se segundo as “regras” ditadas pelos próprios jovens, o que reforça o caráter da necessidade de aceitação por parte do outro, ainda mais latente nessa fase. Observa-se um consumismo exacerbado: quase todos (inclusive os alunos de visível baixa renda) possuem aparelhos celulares, *MP3* ou *MP4*, os quais ostentam como maneira de integração e utilizam, não sem contrariar o professor, em aula. Quanto mais nova a tecnologia que

“possuem”, maior o *status* social. As vestimentas são bastante características: mesmo sendo obrigatório o uniforme escolar, os meninos costumam vestir enormes blusões com capuz (mesmo no calor!), bonés ou toucas de times, de marcas esportivas ou de *tags* (“pichos” de um determinado grupo). As meninas geralmente vestem calças justas, camisetas e blusinhas decotadas e coladas ao corpo, maquiagem, cabelos alisados ou encaracolados com gel e, nos pés, botas de salto “plataforma” ou tênis de marcas (re)conhecidas pelos próprios jovens. Obviamente há quem destoe desse padrão totalitário, mas os elementos citados podem ser observados em grande quantidade, o que aparenta constituir um “código” de vestuário desses jovens.

Recentemente, pude observar uma tendência crescente entre os alunos de se organizarem em grupos (constituídos de pessoas da própria escola ou da comunidade) que se unem – sob o signo da pichação – para formar uma “família”, que se auto-protege de outros grupos e cria suas próprias leis, as quais devem ser obedecidas pelos integrantes, sob pena de serem expulsos ou sofrerem retaliações. A influência norte-americana é perceptível, não só na organização dos grupos como também na música, nas roupas, na linguagem etc. Identificam-se por meio de bonés bordados com as pichações que simbolizam o grupo e pelas siglas. Quando questionados por mim sobre as “famílias”, os alunos pouco falam, receosos. Muitos, que não pertencem a nenhuma “família”, querem fazer parte de alguma, como forma de pertencimento, de assegurar uma possível proteção e de ser reconhecido por um coletivo.

Dentro da sala muitas vezes os alunos agredem-se uns aos outros. Essa agressão pode ser física (geralmente em turmas do ensino fundamental II, ou seja, entre os mais novos) ou moral, verbal (entre os mais velhos, mais comum no ensino médio) quando se dá de maneira implícita (não menos contundente), mais elaborada, uma vez que eles já “dominam” certas formas de ataque oral e de depreciação moral. Outra dificuldade durante as aulas é manter o aluno de ensino fundamental sentado em sua cadeira: ele precisa se expressar corporalmente, seja andando pela sala, seja dançando, seja brincando com o outro. Há preconceitos de diversas ordens, o que decerto decorre dos valores

vigentes na sociedade: preconceito em virtude da raça, da cor<sup>2</sup>, do nível sócio-econômico<sup>3</sup>, de gênero<sup>4</sup>, de comportamento, de região<sup>5</sup> entre outros.

A maior parte dos alunos reclama muito da escola, das matérias, dos professores e da direção que, segundo eles, ou são – professores e direção – repressores demais ou maleáveis demais; não enxerga uma finalidade específica na escola, apenas vislumbra que deva ser para prepará-lo para o mercado de trabalho. Há uma grande necessidade de expressão por parte desse jovem, o que é constatado pelas pichações freqüentes em cadernos, livros, carteiras, cadeiras, paredes, mesas, lousas etc. A escrita literária ainda está longe de seu domínio, mas a vontade de apresentar ao mundo algo seu, de deixar suas marcas, está presente nele.

A linguagem dos alunos e alunas também tem suas peculiaridades: sempre carregada de gírias locais, de palavrões e de expressões de conotação sexual. No entanto, quando alguém entre os alunos fala de maneira “errada” ao se dirigir à turma ou ao professor, ou seja, quando alguém não se utiliza das normas da língua padrão, sofre “gozações” – gritos, piadinhas e xingamentos (burro, estúpido, tonto) – por parte dos demais. Isso denota a arraigada concepção de que quem não obedece à norma culta (embora poucos o façam, tanto na fala quanto na escrita) não deve ser considerado ou respeitado<sup>6</sup>.

Tendo em vista estes elementos aqui rapidamente expostos, ainda é difícil falar em uma “cultura escolar do jovem periférico”. Coexistem, como pudemos observar, certos comportamentos, valores, posturas, atitudes, idéias e sentidos que delimitam um “sujeito social”. Há ainda o agravante da presença constante da cultura de massa, em detrimento de

---

<sup>2</sup> O preconceito relacionado à cor e a raça ocorre mesmo entre iguais. Geralmente o tom é de piada, com a intenção de fazer “graça”, mas revela uma faceta extremamente perversa e desde cedo introjetada no aluno.

<sup>3</sup> Esse tipo de preconceito existe tanto do “mais rico” para com o “mais pobre”(menos freqüente), como do “mais pobre” com o “mais rico”(esse último tachado de “burguesinho”, “filhinho da mamãe” etc).

<sup>4</sup> Há um comportamento visivelmente machista por parte dos alunos homens e, também, por parte das alunas. Como querem ser aceitas e “admiradas” pelos meninos considerados mais “populares”, muitas copiam as vestimentas, modos e trejeitos de cantoras, artistas e dançarinas que vêem na mídia, como maneira de se “destacarem”. O problema é que há nessa reprodução de valores um grau de permissividade que assusta pela sexualidade e sensualismo precoces e que contribui para a reafirmação do preconceito de gênero (objetificação da mulher). O preconceito contra homossexuais dentro da escola também é nítido (não só por parte dos alunos, mas também por parte dos professores).

<sup>5</sup> Em uma turma de primeiro ano do ensino médio havia uma aluna recém-chegada do nordeste que sofreu inúmeros preconceitos por causa de seu “sotaque” nordestino, embora a maior parte dos alunos também fosse de origem nordestina.

<sup>6</sup> Em uma de minhas aulas, durante a explanação de orientações para a produção textual, surgiu a pergunta: quem não domina a escrita tem menor valor? Os alunos prontamente responderam que sim, revelando a importância (desmesurada) que atribuem à escrita padrão. Mediante uma nova pergunta minha – quem é analfabeto não tem valor? – eles começaram a pensar melhor sobre a questão, embora alguns continuassem a reafirmar “quem é analfabeto é burro, é ignorante, é preguiçoso”. Resolvemos então redirecionar a aula para refletir sobre os preconceitos lingüísticos e a exclusão literária.

uma cultura popular, o que termina por esmaecer ainda mais uma possível “cultura periférica”. Ecléa Bosi apresenta considerações sobre a distinção entre cultura popular e cultura de massa, apontando o preconceito para com a primeira por parte de uma elite:

O vínculo criador-comunidade não esgota os caracteres da obra de arte. Um forte componente lúdico anima todo ato genuinamente estético e será, talvez, o traço distintivo mais importante a separar a arte (popular ou não) da indústria cultural. Intervém aqui, para a análise correta deste último fenômeno, uma categoria básica – a do mercado. Esta categoria distingue, no interior de uma ampla cultura popular, uma cultura pseudopopular, ou popularesca, que é outorgada às massas segundo a concepção preconceituosa que a elite do poder tem de “massa”. (BOSI, 2007, p.82-83)

A autora, ao estudar as influências da comunicação de massa, utiliza-se da análise funcional. Cada uma das atividades relacionadas aos objetivos da comunicação de massa exerceria *funções* e *disfunções* (BOSI, 2007). Se pensarmos nesta perspectiva, a literatura marginal ou periférica pode desempenhar uma *função* social importante – e, ao que tudo indica, é justamente esta a finalidade que os autores marginal-periféricos concebem como fundamental em suas obras – na medida em que abre o mundo da literatura para o leitor das camadas pobres e traz a periferia para o universo literário. Mas, concomitantemente, pode ocasionar *disfunções* na leitura escolar, por exemplo. Entre elas a “disfunção narcotizante”<sup>7</sup>, onde o aluno apenas leria passivamente aquilo que está representado no livro, uma vez que somente reifica o que para ele já está dado em seu cotidiano, uma leitura “colada” (BOSI, 2007). A redução da leitura a um único gênero literário, o de fácil entendimento pela linguagem e pela temática, e o mote constante da violência poderiam promover uma fetichização do texto literário.

Então, que lugar caberia à literatura marginal-periférica na escola?

O *status* de “cultura popular” folclórica – portanto, considerada “digna” de ser estudada no âmbito educacional – não lhe parece pertencer, pois há em sua elaboração elementos que a aproximam da “cultura de massa”. No entanto, ela também não poderia ser apenas classificada como “de massa”, já que, em princípio, destina-se aos leitores das próprias comunidades de seus autores, ou seja, a um público bastante restrito, visto que a literatura não se apresenta como a arte mais apreciada nas periferias. Poderíamos considerá-la, então, como produto de um hibridismo entre a cultura de massa e a cultura popular.

Mas o que realmente deve ser ressaltado nesse momento da pesquisa é o fato de existirem pontos de confluência entre essa chamada “cultura híbrida”, na qual poderíamos “encaixar” a literatura marginal-periférica e a cultura do jovem aluno em questão, o que possivelmente

---

<sup>7</sup> Merton-Lazarsfeld usa o termo para analisar uma das disfunções da publicidade, segundo Ecléa Bosi (BOSI, 2007, p.41).

propiciaria uma aproximação entre ambos. Veremos mais adiante os elementos literários e extra-literários envolvidos nesse processo de identificação e em que medida poderíamos trabalhar com e para além deles.

### *Sala de aula*

Quando ingressei como professora na rede pública estadual de São Paulo, os relatos ouvidos de professores da rede eram bastante desanimadores: salas superlotadas, alunos desinteressados e agressivos, com problemas de aprendizagem e dificuldades familiares e financeiras, faltosos, conteúdo curricular excessivo e inadapável para a “clientela”, além dos baixos salários.

Como entrei no final do mês de agosto (3º bimestre) de 2004, as turmas para as quais eu lecionaria já haviam sido distribuídas para outros professores e era preciso que me adequasse tanto aos alunos quanto à matéria que já estava em andamento. Resolvi ler alguns textos com os alunos para ver o que acontecia. Fui até a biblioteca e peguei alguns livros rapidamente (os que estavam na prateleira da frente, em desordem). Selecionei duas obras para a leitura em sala. No mesmo dia havia duas aulas com a mesma turma, uma oitava série do ciclo antigo (o que corresponderia hoje ao nono ano) cujos alunos eram, a maioria, repetentes e, como depois fiquei sabendo, pertenciam a uma turma considerada altamente “indisciplinada” e da qual os professores “fugiam”).

O primeiro texto era um conto de Edgar Allan Poe (“O espelho”). Como se tratava de um conto de terror, envolto em suspense e mistério, esperava que o texto pudesse “prender a atenção” dos alunos. No entanto, a leitura foi um fracasso: gritos, piadinhas, urros, dificuldade em achar algum aluno que se dispusesse a ler; tendo conseguido um, percebi que a oralização era quase silábica, o que provavelmente agravava o desinteresse, a falta de concentração e a dispersão da turma. A segunda aula foi após o intervalo. Não tendo desistido do intuito de levar um texto para que os alunos tivessem contato (no registro diário da sala percebi, antes de optar pelo trabalho com os textos, que não havia nenhuma leitura realizada desde o começo do ano letivo, apenas exercícios de gramática, um filme infantil e atividades de redação em função do filme). Dessa vez era um texto que eu não conhecia<sup>8</sup>, só tive tempo de realizar uma leitura superficial durante o rápido intervalo. Era um capítulo de *Esmeralda: por que não dancei*, de Esmeralda Ortiz. Resolvi ler eu mesma

---

<sup>8</sup> Não havia realizado a leitura do texto, mas já havia assistido a uma reportagem sobre a ex-menina de rua Esmeralda que havia escrito o livro com o apoio de um jornalista.

o texto para a sala, com algumas pausas no início para chamar a atenção de um ou outro aluno que ainda queria fazer algazarra, mas, ao longo da leitura, percebi que em algo ela se diferenciava da anterior: havia um silêncio participativo da turma. Estranhei o silêncio e procurei entendê-lo; entre um trecho e outro, comecei a ouvir comentários baixos sobre o conteúdo da leitura.

O livro trata da experiência da autora com drogas pesadas, como *crack* e cocaína, e de como conseguiu deixar de ser dependente delas. O capítulo lido em sala narrava um episódio ocorrido com uma das amigas da autora, a qual deixara seu bebê na Praça da Sé para fumar *crack*, e, ao voltar, pela manhã, encontrara o bebê morto por causa do frio. A leitura desse trecho provocou um “horror” na sala de aula. Consegui terminar a leitura e ainda tecer alguns comentários com os alunos. O impacto da leitura – entrevisto pelos comentários baixos como “nossa!”, “que horror!” e, principalmente, pelo silêncio – permitiu que conversássemos um pouco sobre o que fora exposto, fato incomum durante ou após as leituras em sala<sup>9</sup>.

Após esse dia, tentei a leitura de outros textos, mais “convencionais” e legitimados acreditando que a turma poderia reagir melhor depois de uma experiência bem-sucedida. Mas foi em vão: o desinteresse surgia no decorrer da leitura, às vezes logo no início dela. Tentei algumas vezes ler após a contextualização do texto, explicitando os aspectos que faziam dele uma leitura importante, interessante, porém, era nítido que a comunicação não se efetuava. Não conseguia identificar se o descompasso se dava pela linguagem, pelo tema, pelo estilo literário ou pela soma desses fatores. Com essa turma, não consegui realizar nenhuma outra leitura com o mesmo êxito.

### ***Vislumbrando possibilidades***

No ano seguinte, com outra turma de oitava série, após realizar a leitura do mesmo texto de Esmeralda Ortiz<sup>10</sup>, incentivei os alunos a escrever textos curtos, nos quais eles narrariam ou descreveriam algo em um rápido espaço de tempo por mim determinado. A idéia era

---

<sup>9</sup> Em uma mesma turma leituras diferentes requerem estratégias diferentes. Em uma turma de segundo ano do ensino médio, durante as leituras de obras marginais, observou-se que qualquer interrupção do professor ocasionava a dispersão da sala. Já durante a leitura de um poema de Baudelaire (“O albatroz”), as interrupções se fizeram necessárias para esclarecer o significado de alguns termos, estabelecer outras relações semânticas, e, com isso, reter a atenção da classe, o que contribuiu para que a turma compreendesse, e gostasse, do texto.

<sup>10</sup> A leitura desses textos não fez parte de um projeto específico, elaborado e autorizado pela coordenação da escola ou pela diretoria de ensino, apenas foi incorporada como obediência às orientações de trabalho com leitura e escrita com os alunos.

desbloquear a mente e escrever sem se policiar demais. Após a atividade, um dos alunos, repetente, ausente, órfão, com passagem por instituições reformatórias, resolveu me contar sobre as suas aventuras como pichador. Tivemos uma longa conversa sobre o cotidiano dele e percebi o seu interesse, ainda que tímido, pela leitura realizada e pela escrita “descompromissada”. Infelizmente, mais adiante, ele optou por deixar a escola, mas essa abertura pontual, após a leitura e a escrita realizadas em sala, chamou a minha atenção.

Em outra turma de primeiro ano de ensino médio também tive experiências que contribuíram para dar impulso à idéia desta pesquisa. Durante uma aula percebi que um dos alunos estava concentrado em desenhar algo na contracapa de seu caderno. Quando a aula terminou, pedi-lhe para ver o desenho que tanto o havia absorvido. Ele titubeou um pouco, mas mostrou: era um dos personagens – Zé Pequeno – do filme *Cidade de Deus*, dirigido por Fernando Meirelles e que havia sido transmitido na noite anterior pela TV. Empunhando uma arma e com um balãozinho de fala, típico dos desenhos em quadrinhos, o personagem dizia: “Dadinho o c..., meu nome é Zé Pequeno”. Trata-se do momento do filme em que Zé Pequeno, um morador da favela, desde cedo envolvido em crimes e com gosto pela violência e pela crueldade, deixa claro que já não é mais uma criança, e sim um dos líderes do tráfico da região. Perguntei a razão dele ter escolhido justamente aquela fala, aquele momento específico do filme para reproduzir em seu caderno e ele respondeu com brilho nos olhos: “Por que essa parte é muito louca, professora!”. Percebi a admiração e identificação com a personagem.

Nessa mesma sala de primeiro ano do ensino médio apresentei a síntese de algumas opções de leitura, sendo a escolhida (em detrimento dos canônicos contos de Machado de Assis e romances de cavalaria, típicos do Trovadorismo) uma reportagem sobre subemprego da jornalista Natália Viana, publicada na revista *Caros Amigos*<sup>11</sup>. A leitura se estendeu com êxito pelas cinco aulas com a turma durante a semana. Os alunos se revezavam na leitura em voz alta para os demais e, ao término de cada aula, discutíamos um pouco sobre os temas presentes no texto. A reportagem, escrita em linguagem bastante coloquial, com diálogos carregados de gírias, retratava a situação em diversos subempregos que a jornalista vivenciara para fazer a reportagem, como suposta desempregada – garçoneite, propagandista de placa em farol, massagista, montadora de bijuterias em grande escala – e abordava a exploração a que estavam submetidos tais trabalhadores. As primeiras leituras foram bastante truncadas, a sala estava mais interessada em se ater aos erros do colega

---

<sup>11</sup> *Caros Amigos*, edição 94, São Paulo: Editora Casa Amarela, Janeiro de 2005.

leitor. No entanto, com o transcorrer das aulas, o conteúdo da reportagem, exposto de maneira predominantemente narrativa, passou a ser o objeto de maior atenção<sup>12</sup>. Ao final da leitura, após as discussões, solicitei alguns comentários por escrito. Nessa ocasião, expus que nada havia de vergonhoso em trabalhar naqueles subempregos e que, na realidade, o horror está em ser vítima de um sistema que degrada as pessoas através da exploração de mão-de-obra; relatei também já haver trabalhado como garçom e como entregadora de panfletos nos faróis de São Paulo. Presenciei então mais um momento de identificação da turma, que passou a fazer comentários mais pessoais: “eu também já passei por isso”; “eu já fui humilhado dessa e daquela forma”; “meu patrão também me trata dessa maneira”; “infelizmente eu preciso fazer essas coisas, pois ajudo a sustentar minha família” etc. Foram discussões que aproximaram os alunos e alunas do texto escolhido e propiciaram um pensar acerca de assuntos que estão presentes na vida deles (as). Percebi que se reconheciam no interior de um grupo; ali, na sala de aula, eram uma comunidade interpretativa, a exemplo do que diz Stanley Fish (FISH, 1980).

Após essa experiência, passei a arriscar outras leituras que abordassem temas do horizonte de expectativas dos alunos, para usar uma já corrente expressão de Hans Robert Jauss. Escolhi um capítulo (“Meninos torturados”) do livro *Pixote – a lei do mais forte*, de José Loureiro, onde o autor discorre sobre um episódio ocorrido com garotos de rua, em outubro de 1974. O teor do texto é forte, e mais uma vez os alunos trouxeram indagações e propiciaram rica discussão sobre a condição dos meninos de rua e da crueldade com que são tratados. Para complementar alguns pontos sobre as questões levantadas, li um trecho do livro *A escola e o conhecimento*, do professor e filósofo Mário Sérgio Cortella, onde o autor a partir da história de um índio que vem conhecer a cidade, traça observações sobre a civilização (se um homem não é livre, nenhum o é).

Essa leitura ofereceu aos alunos a oportunidade de responder a uma outra tarefa escolar, para a qual pediram minha ajuda: montar uma cena teatral que seria avaliada pela professora de Artes. A sala inteira precisaria participar: atuar, montar o roteiro, o cenário, os figurinos, a sonoplastia. Decidimos todos em comum acordo montar um texto próprio, cujo tema seria a vida de um jovem que se envolve com drogas. O processo de escrita foi coletivo: uns falavam que um primo era “assim” (e o personagem ganhava tintas desse primo), que o amigo havia “caído nessa vida” (e a caracterização do modo de vida ia

---

<sup>12</sup> De resto é o que se observa mesmo num leitor culto: se o enredo seduz, as falhas iniciais (sobretudo aquelas de ordem técnica, como falhas de revisão ou de tradução) tendem a ser ignoradas com o transcorrer da leitura.

ficando mais clara), que os drogados agiam dessa ou daquela maneira etc. O texto final, apesar de simples, agradou. A linguagem coloquial aproximou a escrita da fala e tudo ficou mais íntimo para os alunos-atores. O mais curioso foi ver o “pior aluno da sala” engajar-se no projeto para ser o protagonista da peça (e ele acabou sendo um grande protagonista!). O melhor foram os ensaios. Em um deles, resolvi inserir uma pequena briga entre o personagem principal e seus algozes, o que causou um alvoroço na sala: alguns achavam que isso não era possível, que o diretor da escola não permitiria, que traria problemas. Mas ousamos incluí-la, e deu certo. Os alunos, embora “descolados”, têm receio de testar certas coisas no âmbito escolar. A pergunta “*mas isso pode aqui na escola?*” rondou o processo, o que considerei muito proveitoso, pois pudemos discutir aspectos da realidade e da realidade na arte, como aquilo que é nocivo no meio social pode ser, pela arte, um meio positivo de reflexão. Em um dos ensaios, resolvi trazer uma sétima série para assistir. Novamente, um dos alunos, o considerado mais “baderneiro” e “improdutivo”, foi o que mais vibrou com as cenas enquanto espectador. Não queria ir embora. O entusiasmo parecia provir da identificação com o anti-herói protagonista (um adolescente criminalizado em virtude do envolvimento com drogas). O resultado final ficou muito interessante, apesar da pouca quantidade de ensaios e do nervosismo de todos (a peça, que era para ser apenas encenada na própria classe, terminou por ser assistida pela escola inteira).

Também houve experiências positivas com turmas do segundo ano do ensino médio. Em uma delas, ofereci textos de literatura marginal-periférica a dois alunos repetentes que não participavam de quase nada durante as aulas (o desinteresse não era só pelas aulas de português, mas pelas demais matérias também). Para um deles o professor coordenador pediu-me que aplicasse um castigo, ou seja, que o obrigasse a me entregar um trabalho. Solicitei a leitura de um poema de Allan Santos da Rosa, “O alvo”, do livro *Vão*. É um poema difícil, mas há trechos muito próximos da realidade, além da linguagem utilizada ser uma mescla do poético com o coloquial. Depois de algum tempo fui até ele e perguntei o que ele havia achado do texto. Mesmo um pouco confuso ele disse que havia gostado de algumas partes e até escreveu um curto texto com algumas reflexões sobre o que acabara de ler. Foi a primeira atividade realizada por ele no ano. Com o outro aluno, a atividade era ler um capítulo do livro *Capão Pecado*, de Ferréz, e entregar algo relacionado a ele como “trabalho de recuperação paralela”. O aluno não só leu e gostou como pediu para ler o restante do livro. Nessa mesma sala, lemos coletivamente um artigo também do Ferréz,

publicado pela revista *Caros Amigos* sobre a violência na periferia<sup>13</sup>, o que gerou discussões profícuas e comentários polêmicos.

Quando ministrei aulas para o ensino médio do período noturno, também tive a oportunidade de trabalhar com a literatura marginal-periférica e, mais uma vez, pude observar o interesse das turmas frente a essa modalidade. Eram salas do segundo ano do ensino médio, a maior parte dos alunos e alunas trabalhava durante o dia e vinha para a escola sem muita motivação, como é característico entre os estudantes noturnos da rede pública de ensino. No princípio, tentei apresentar a eles artigos e reportagens atuais, mas o desinteresse era quase geral. Em uma das noites, muitos alunos haviam faltado (em virtude de ser uma sexta-feira, após um feriado) e juntamos as turmas. Como eram poucas pessoas, pudemos ler um poema de Allan da Rosa (“Escamas”) e conversamos muito tempo sobre ele. Essa experiência foi uma das mais completas pelo fato de termos conseguido nos estender por quatro aulas seguidas<sup>14</sup>. Naquela noite de sexta, todas as demais turmas já tinham ido embora, mas o tempo parecia não ter passado para nós. Ao término das discussões alguns alunos elogiaram a aula e pediram que trabalhássemos mais com esse tipo de leitura. Então parti para as leituras coletivas de capítulos do livro *Capão Pecado*, de Ferréz, com essas mesmas turmas. As aulas foram dinâmicas e poucos alunos se dispersaram durante o processo. O texto mais violento e a linguagem próxima da oralidade causaram impacto entre os alunos e alunas. No final da leitura de cada capítulo, alguns me procuravam para pedir o livro emprestado. Logo após a leitura em cada aula eu abria espaço para os comentários e apontamentos, mas a maior parte não se pronunciava, talvez por timidez ou por vergonha em falar algo impertinente diante da sala. Os comentários ocorriam mesmo depois das aulas ou nos corredores, de maneira mais informal.

Uma expressão utilizada por esses mesmos jovens, em letras de *rap* e também em obras de literatura marginal-periférica, sintetiza as adversidades ocasionadas pela violência urbana e esse gosto pelo perigo: *vida loka*. Traduz a “adrenalina” existente no dia-a-dia da periferia e o caos no qual está imerso o morador-sobrevivente dela. Outra expressão comum que faz alusão ao jovem considerado esperto, descolado, malandro, marginal ou marginalizado é “bicho solto”. Pude observar, a partir de algumas situações vivenciadas na escola, que grande parte dos meninos e meninas ali presentes, diante da violência, das privações e das disparidades sociais que vivenciam, procuram inserir-se nesse meio através de uma

---

<sup>13</sup> *Caros Amigos*, edição 107, São Paulo: Casa Amarela, Fevereiro de 2006.

<sup>14</sup> Acredito que o formato das aulas é um agravante no ensino de literatura, já que os 45 minutos não permitem um aprofundamento no que está sendo lido e analisado.

máscara social que lhes permite suportar as agruras a que são submetidos diariamente. Ser um “bicho solto” ou ter uma “vida loka” passa a ser sinônimo de *status* para esse jovem que é continuamente excluído social e economicamente de um círculo privilegiado, uma tentativa de subverter a ordem vigente, tomar à força aquilo que lhe é constantemente negado: já que não há igualdade, não há justiça, não há dinheiro, não há saída, a solução é ser um fora-da-lei, um marginal.

No entanto, apesar do progresso nas aulas de leitura e literatura, percebi que, mesmo atentos à literatura marginal-periférica que lhes era apresentada, os jovens ainda tinham dificuldades em apreciar outros textos, já que as expressões de enfado e as conversas paralelas surgiam durante as leituras de textos canônicos. Diante disso questionava-me se estar estritamente restrito a um determinado tipo de literatura que não exige outras aptidões do leitor ao qual se destina seria a melhor opção de leitura. As narrativas<sup>15</sup>, por exemplo, trazem linguagem de fácil entendimento, os temas têm apelo marcado pela violência, pela sexualidade e por momentos de clímax a cada capítulo – o que prende a atenção do leitor, como se fosse uma novela –, os personagens são facilmente decifráveis. Tudo isso contribui para que a leitura seja fluída, sem momentos de digressão, nem de questionamento ou reflexão mais profunda que façam com que o leitor abandone seu cômodo lugar de receptor “passivo”. Percebi esse fato, que antes era apenas instintivo, quando propus às salas trabalhar com um artigo de opinião que se estruturava na ironia<sup>16</sup>. A maior parte dos alunos não conseguia identificar essa peculiaridade, fundamental para o entendimento do texto. A linguagem, por distanciar-se da coloquialidade, também consistiu em empecilho na recepção. Somente com apoio de outros materiais (outros artigos relacionados, discussões que elucidavam o tema e um filme<sup>17</sup> referente ao assunto) é que foi possível “desvendar” o conteúdo do artigo com as turmas.

Isso contribui para explicitar que foi observado um fenômeno entre alunos não-leitores – o interesse por textos marginal-periféricos –, mas que a formação de um sujeito leitor *na escola* não é feita somente de leituras “de gosto”, o que não significa que essa ou aquela literatura não sirva, mas que o leitor-aluno para se tornar um leitor pleno, autônomo, precisa da mediação do leitor especialista, no caso, o professor.

---

<sup>15</sup> Essa “facilidade” durante a leitura é mais comum nas narrativas marginal-periféricas (contos e romances). O trabalho com poemas de Allan da Rosa, citados anteriormente, por exemplo, suscitou muitas indagações e reflexões.

<sup>16</sup> “Caros Inimigos”, artigo de Cesar Cardoso sobre a dominação e a exploração ao longo da história mundial para a *Revista Caros Amigos*, edição 115, São Paulo: Casa Amarela, outubro de 2006.

<sup>17</sup> *Fahrenheit, 11 de setembro*, de Michael Moore.

## *A crítica literária*

Não são muitos os estudos sobre a posição sócio-cultural ocupada pela literatura marginal-periférica na esfera da cultura e da crítica literária. Talvez um dos fatores que possivelmente põem em dúvida o valor literário legítimo de obras marginal-periféricas e, conseqüentemente, o posicionamento favorável da crítica, seja a dificuldade de distingui-la dessa literatura massificada, destinada essencialmente ao consumo e que não traria elementos que levassem ao “corte”, à modificação e transformação do pensar no sujeito leitor como os romances popularescos ou textos mais digeríveis que serviriam apenas para “consolar” – estruturas de consolação (ECO, 2006) – o receptor.

É relevante o fato de a literatura marginal-periférica ter surgido entre os que mais se encontram apartados da escrita, ser oriunda das camadas populares apesar da invasão de uma cultura massificada que impõe padrões éticos e estéticos, de ter surgido de dentro da periferia para<sup>18</sup> fora dela.

Bourdieu, ao referir-se a essas cisões e agrupamentos dentro do *campo* aponta elementos fundamentais para a existência do mesmo:

A noção de campo de produção cultural (que se especifica como campo artístico, campo literário, campo científico etc) permite romper com as vagas referências ao mundo social (através de palavras como “contexto”, “meio”, “fundo social”, “social *background*”) com que normalmente a história social da arte e da literatura se contenta. O campo de produção cultural é este mundo social absolutamente particular que a velha noção de república das letras evocava. Mas não se deve ficar limitado ao que não passa de uma imagem cômoda. E se é possível observar todos os tipos de homologias estruturais e funcionais entre o campo social como um todo ou o campo político, e o campo literário, que como eles têm seus dominantes e dominados, seus conservadores e sua vanguarda, suas lutas subversivas e seus mecanismos de reprodução, ainda é verdade que cada um desses fenômenos reveste-se de uma forma inteiramente específica no interior do campo literário. A homologia pode ser descrita como uma semelhança na diferença. Falar de homologia entre o campo político e o campo literário significa afirmar a existência de traços estruturalmente equivalentes – o que não quer dizer idênticos – em conjuntos diferentes. (BOURDIEU, 1990, p.169-170)

O que é importante ressaltar é a condição dessa literatura que surge nas margens do campo literário dominante, a qual, embora fruto de uma parte do campo (ou de um sistema dentro de um polissistema, se partirmos do modelo do crítico israelense Itamar Even-Zohar) não-dominante, não só faz parte do campo como é peça fundamental dele no movimento de forças contrárias que determinam a existência do mesmo:

---

<sup>18</sup> “Se a promoção das classes pobres depende da instrução, na cidade ou no campo, se é preciso reivindicar o direito à ciência e à arte, essa luta já é, em si, uma fonte de cultura”. (BOSI:2007:21)

(...) um dos alvos mais importantes que estão em jogo nas lutas que se desenrolam no campo literário ou artístico é a definição dos limites do campo, ou seja, da participação legítima nas lutas. Dizer a propósito dessa ou daquela corrente, desse ou daquele grupo, que “isso não é poesia”, ou “literatura”, significa recusar-lhe uma existência legítima, significa excluí-lo do jogo, excomungá-lo. Essa exclusão simbólica não é senão o inverso do esforço no sentido de impor uma definição de prática legítima, no sentido, por exemplo, de constituir como eterna e universal uma definição histórica de tal arte ou tal gênero que corresponda aos interesses específicos dos detentores de um determinado capital específico. Quando bem sucedida, essa estratégia, que, assim como a competência que ela coloca em jogo, é inseparavelmente artística e política (no sentido específico), consegue garantir-lhes um poder sobre o capital detido por todos os demais produtores, na medida em que, através da imposição de uma definição da prática legítima, é a regra do jogo mais favorável a seus trunfos que se acaba impondo a todos (e sobretudo, pelo menos no limite, aos consumidores), são as suas realizações que se tornam a medida de todas as realizações.(BOURDIEU, 1990, p.173)

Se estendermos ainda mais essa noção de campo literário e de forças que atuam dentro dele (dominantes e não-dominantes), apropriando-nos da noção de *polissistema*, poderemos entender a literatura marginal-periférica não só como parte constitutiva de um campo maior, mas como um sistema dentro de um polissistema onde não somente duas forças opostas travam lutas, mas onde diversas forças de diferentes poderes atuam e se relacionam (inter-relações e intra-relações).

A teoria de polissistema de Even-Zohar compreende ainda que os processos que ocorrem dentro de um sistema alternam-se entre si de acordo com o fortalecimento ou enfraquecimento dos fenômenos. O que anteriormente encontrava-se à margem – obras, autores, gêneros ou apenas elementos parciais de vertentes literárias – poderá direcionar-se e ocupar o centro e vice-versa (movimento centro-periferia e periferia-centro) de acordo com a força, a mudança de diretrizes ou de outros elementos envolvidos no jogo intrínseco ao sistema:

O que constitui a troca no eixo diacrônico é a vitória de um estrato sobre outro. Neste movimento opostamente centrífugo e centrípeto, os fenômenos são arrastados do centro para a periferia, enquanto isso, em sentido contrário, certos fenômenos podem abrir-se para o centro e ocupá-lo. Um polissistema, não obstante, não deve ser pensado em termos de um só centro e uma só periferia, posto que, teoricamente, se supõem várias destas posições. Pode ter lugar um movimento, por exemplo, no qual certa unidade (elemento, função) se transfira da periferia do sistema adjacente dentro do mesmo polissistema, e, nesse caso, poderá logo continuar movendo-se, ou não, até o centro do segundo. (EVEN-ZOHAR, 1972)

O autor destaca ainda a condição existencial do sistema que prescinde das forças opostas para firmar-se enquanto tal. Assim como na teoria sobre os campos de Bourdieu, Zohar afirma a necessidade de uma “regulação” através dos movimentos que ameaçam a hegemonia dos fenômenos canonizados.

Tendo em vista essas afirmações, podemos depreender que qualquer sistema literário, ou elemento do sistema literário, inserido num mais amplo teria condições de suplantar e

tomar o lugar dos gêneros canônicos, desde que se firmassem o suficiente para que tal fato ocorresse. Diante disso, podemos supor que a literatura marginal-periférica, mais do que subverter a ordem canônica (literária e social) com suas especificidades, precisaria de mais força enquanto movimento de oposição, de ajustes para “substituir” o fenômeno dominante. É de se perguntar se tal evento, que ainda não é possível hoje, talvez o seja após alguma maturação do movimento, ou talvez nunca ocorra por estar muito próximo das regras já estabelecidas, não constituindo, portanto, uma força oposta, mas sim complementar ao campo dominante<sup>19</sup>. De qualquer modo, é preciso considerar que os textos, canonizados ou não, são apenas fruto dos processos que envolvem essas relações intra e inter-sistêmicas, resultados dessas relações tão complexas que compõem o campo (ou sistema-polissistema) literário.

### ***Identificação e distanciamento do leitor***

Durante o ato de leitura, o leitor escolar permanece provavelmente na esfera do leitor/lido; o que corresponderia ao envolvimento stanislavskiano – ou catártico – com a obra lida. Para se chegar à instância de “leitante” ou – ainda aludindo às práticas teatrais – ao distanciamento brechtiano, seria (ou é) necessário atingir esse leitor com outras “leituras” do mesmo texto (leituras críticas). O processo aparenta ser simples, mas passar de uma atividade leitora que se atém aos aspectos “envolventes” da narrativa para uma leitura distanciada, reflexiva, que remete a outros textos e envolve elementos cognitivos, epistemológicos, sociológicos e socioculturais, não consiste em algo facilmente alcançável numa aula de leitura. Relacionado a isso, o fato de a obra a ser lida ser estranha ao universo do leitor, seja por seus códigos lingüísticos, seja pelos temas literários abordados, surge como um agravante a essa passagem.

Uma das possibilidades durante a leitura é o estranhamento do leitor perante a obra, o qual também poderia suscitar uma experiência artística de valor reflexivo. No entanto, o jovem em questão pode ainda não estar preparado para a recepção de obras com as quais não estabelece uma relação imediata de identificação. O estranhamento causado por uma obra pela qual não vê despertado o seu interesse não o impulsiona, na maior parte das vezes, a obter um distanciamento crítico ou artístico, fato que poderia ser facilmente observado em

---

<sup>19</sup> Em elementos como estrutura textual, o enredo, as personagens, os conflitos da trama etc., muitas obras marginal-periféricas são bastante próximas das obras tradicionais. A inserção no mercado editorial bem como a exposição na mídia impressa e televisiva podem ser fatores que denotam essa similaridade com o campo literário dominante.

leitores mais desvoltos – com outras referências literárias – ou mais adultos. Essa questão, longe de querer ser determinista, aponta apenas uma necessidade de ampliar não somente o horizonte de leitura do jovem leitor, mas também as suas experiências sociais, culturais, de vida. Há, entretanto, que se realizar esta passagem do leitor “colado” ao texto, numa estrita relação de identificação, para o leitor que consegue (e vê prazer estético nisso) distanciar-se do mesmo para realizar uma fruição de outra ordem.

Essa transição de um determinado tipo de leitor (diretamente envolvido com texto) para outro (distanciado, crítico) apresenta dificuldade em se efetuar possivelmente pelo fato da leitura identificada propiciar um efeito catártico poderoso. O receptor, ao ser “lido” pela obra, entrevê a si mesmo. É fundamental considerar que esses tipos de leitores convivem ou não no mesmo, não são pessoas diferentes, mas diferentes níveis de leitura. O leitor, na estrita definição do termo, ou seja, “aquele que lê”, e lê autonomamente, escolhe e maneja a leitura segundo suas próprias regras:

Se o “leitante” apreende o texto em relação ao autor, o “lendo” apreende o universo textual por si próprio. O “lendo”, de fato, é essa parte do leitor aprisionada pela ilusão referencial que considera o tempo da leitura, o mundo do texto como um mundo que existe. Esquecendo a natureza lingüística do texto, ele “acredita”, por um momento, no que lhe está sendo contado. (...) Existe de fato um nível de leitura em que, por meio de certas “cenas”, o leitor reencontra uma imagem de seus próprios fantasmas. Assim, de fato, ele que é “lido” pelo romance: o que está em jogo então na leitura é a relação do indivíduo com ele mesmo, de seu eu com seu inconsciente. (JOUVE, 2002, p.52)

Ao apresentar um texto que encontra ressonância no sujeito receptor (jovem aluno de periferia), tanto por seus aspectos literários estruturais (temática, linguagem, personagens) que possibilitam a “entrada” do leitor no universo literário, quanto por atender às expectativas do indivíduo pertencente a uma determinada comunidade intelectual ou interpretativa, o sujeito apropria-se da leitura, justamente por se ver “reafirmado” por ela, e, a partir desse ponto-chave, ele defende o texto, a obra, o gênero, como se defendesse a si mesmo.

Basicamente, a distinção desses dois momentos de leitura, ou desses “dois leitores”, se encontra enunciada com variações em vários pensadores. Já estava em Aristóteles, nos efeitos da obra no espectador (identificação/catarse e prazer na execução), Roland Barthes (prazer e fruição), Hans Robert Jauss (prazer e conhecimento), para citar os que conhecemos melhor.

O prazer aponta para o objeto de prazer, que é fruído no isolamento; o prazer estético de certa forma elimina este isolamento do prazer, porque agora se toma posição, se encontra prazer no objeto de prazer. Realiza-se assim aquele hiato no decurso do prazer que se descreve como distância estética ou como momento de contemplação” (GIESZ apud JAUSS, 2002, p.96)

Jauss não dissocia um prazer do outro, pelo contrário, ambos são complementares na recepção literária, o que reafirma a importância do movimento identificação-distanciamento para que o processo desencadeado no leitor pela leitura seja completo:

Designa-se por *katharsis*, unindo-se a determinação de Górgias com a de Aristóteles, aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique. Como experiência estética comunicativa básica, a *katharsis* corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social – isto é, servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação –, quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar. (JAUSS, 2002, p.101-102)

Para considerar esse contato profundo com o texto literário como um “primeiro passo” para a recepção literária na escola, o qual deveria ser seguido por um segundo, ainda que concomitante – o distanciamento crítico do receptor – é essencial que ele tenha acesso a outros textos, outras referências que dialoguem com a obra lida. Sem esse movimento de aproximação e distanciamento é muito provável que o aluno receptor não perceba os aspectos sociais, históricos, culturais e estruturais que envolvem o texto literário; dessa maneira, a sua experiência leitora ficará restrita à recepção de obras que condigam apenas com as suas referências rotineiras. Em outras palavras: corre-se o risco de um “fechamento” enquanto leitor, ao passo que, o interessante – principalmente por se tratar de um leitor *aluno*, inserido no processo de aprendizagem – seria abrir-se para outras leituras e ser capaz de fruí-las também.

Esse diálogo entre obras distintas, canônicas ou não-canônicas, que fomentem a vivência literária do aluno leitor, parece consistir em um dos cerne para se atingir o *desdobramento* (JOUVE, 2002) ou a *duplicidade* do leitor: o leitor *identificado* e, ao mesmo tempo, o *distanciado*. E para que esse fenômeno seja estabelecido na leitura escolar, o professor, enquanto mediador, precisa estar preparado para lidar com questões que, muitas vezes, o tiram de uma comodidade com relação ao que considera pertinente ou não enquanto leitura. Abrir mão daquilo que define como legítimo literariamente, ou seja, de seu lugar de detentor (ou legitimador) <sup>20</sup> das leituras que “merecem ser lidas” em sala de aula é fundamental para que um processo dialógico ocorra.

---

<sup>20</sup> O professor acaba por reproduzir a autoridade da crítica literária. Na medida em que aprova e reconhece determinadas obras como canônicas, inserindo-as na escola como o modelo literário canônico, ele passa a reafirmar o que está dado como legítimo no campo literário. “*Se o modelo da luta entre o padre lector e o profeta auctor, que evoquei no começo, se transpõe tão facilmente, é porque, entre outras razões, uma das apostas da luta é a de se apropriar do monopólio da leitura legítima: sou eu que lhes digo o que está dito no livro ou nos livros que merecem ser lidos em oposição aos livros que não o merecem*”. (BOURDIEU, 200, p.242)

## Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. *Arte Poética*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BOURDIEU, Pierre. “Leitura, leitores, letrados, literatura”. In: *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. “O campo intelectual: um mundo à parte”. In: *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOSI, Alfredo. “Cultura brasileira e culturas brasileiras”. In: *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis, Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

DALCASTAGNÊ, Regina (org.). “Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: *Ver e imaginar o outro – alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo (SP): Horizonte, 2008.

EVEV-ZOHAR, Itamar. *Teoria di Polissistema* (Teoria del polisistema). A primeira versão foi publicada com o título “Polysystem Theory”. In: *Poetics Today*, 1972. Esta versão em português é tradução do espanhol, que, por sua vez, também foi traduzida do inglês e se encontra no site oficial do autor ([www.tau.ac.il/~itamarez](http://www.tau.ac.il/~itamarez) ou [www.itamar.even-zohar.com](http://www.itamar.even-zohar.com)).

JAUSS, H. R. “A estética da recepção”. In: LIMA, L.C. (Org.) *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. “O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *khatarsis*”. In: LIMA, L. C.(Org.) *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## A LÍNGUA E CULTURA ALEMÃS NO SUL DO BRASIL ATRAVÉS DA MÚSICA

Ciro Damke, Doutor, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE  
([cdamke@hotmail.com](mailto:cdamke@hotmail.com)).

Resumo: O Brasil é mundialmente conhecido, e reconhecido, como um país plurilíngüe e multicultural, alguns autores o chamam de *grande mosaico nacional* onde os *vários brasis se encontram*. Nestas últimas inclui-se a língua, junto com a cultura, aqui nesta análise as músicas alemãs. Com este trabalho pretendemos ampliar os estudos sobre a participação dos imigrantes alemães e de seus descendentes, portanto, em um dos *brasis*, no processo civilizatório, na formação sócio-cultural do povo brasileiro e, através de sua língua e cultura, na composição deste *grande mosaico nacional*. Para isso, utilizamos o gênero textual letras de músicas no tempo e no espaço sócio-histórico do falar da língua alemã no sul do país.<sup>1</sup>

PALAVRAS-CHAVE: Língua; cultura, musicas alemãs.

**ABSTRACT:** Brazil is world-wide known, and recognized, as a multicultural and multilingual country, some authors even call it *the great national mosaic* where *the diverse Brazils meet each other*. The latter one includes the German language and music as well as the culture. This work intends to extend the studies on the participation of the German immigrants and descendants, therefore, one of *the Brazils*, in the civilizing process, the Brazilian socio-cultural formation and, through its language and culture, the composition of its *great national mosaic*. It is used the text genre letters of music in the in the social-historical space and time of the German language speech in the south of Brazil.

KEYWORDS: Language, culture, German musics.

---

<sup>1</sup> Alguns destes aspectos foram abordados anteriormente por Damke em *Políticas lingüísticas e a conservação da língua alemã no Brasil*. Madri: Espéculo, nº 40, 2008.

## 1 – INTRODUÇÃO

A diminuição e o aumento da utilização de uma variedade lingüística depende de vários fatores. Por isso, não é fácil comprovar se há conservação ou renascimento de uma língua, ou se a diminuição do uso de uma variedade já se aproxima mais da morte, de sua extinção. São três os fatores que têm importância fundamental nestes processos: a competência, o desempenho e as atitudes dos falantes com relação às variedades utilizadas. Na maioria dos casos, como afirma Schlieben-Lange (1991, p.108ss.), os três fatores agem juntos, assim, à uma maior utilização da língua corresponde, em geral uma maior competência e atitudes mais positivas com relação às variedades utilizadas. No caso de língua e cultura alemãs no sul do Brasil, esta afirmação nem sempre corresponde à realidade.

Concordando com Fishman (1966), definimos o termo *manutenção da língua (language maintenance)* como o processo de conservação de uma determinada variedade lingüística de um indivíduo em si, ou de uma comunidade lingüística inteira, no transcorrer de várias gerações com base em sua consciência de grupo, lealdade lingüística, credo religioso etc.

Como *regressão do uso da língua (Sprachverfall/language shift)*, conforme o autor citado, definimos a diminuição do uso; enquanto *renascimento lingüístico*, como o aumento da utilização de uma variedade lingüística. No que se refere a utilização de uma ou mais variedades lingüísticas por uma comunidade, concordamos com o autor, (1975, p.109) que afirma, que em suma, nenhuma comunidade necessita de mais de um sistema lingüístico oficial para sua comunicação no mesmo contexto social. No entanto, assim como o autor, também nós enfatizamos a importância da existência do bilingüismo e até do multilingüismo, quando as necessidades comunicativas dos membros de uma comunidade lingüística assim o exigirem.

A regressão e perda de uma língua têm implicações dos mais diversos aspectos na vida do falante e também na própria sociedade na qual este está inserido, no entanto, somente agora pesquisadores estão acordando para esta questão como afirma Woodbury (2003, p. 39):

Sociolingüistas e lingüistas-antropólogos estão apenas agora começando a entender os efeitos da perda ou da mudança de línguas nas comunidades. O processo é complicado porque a perda pode ser voluntária ou involuntária, embora sempre haja algum tipo de pressão. Qualquer que seja o caso, percebe-se frequentemente uma perda de identidade social, como um

símbolo de derrota pela força colonial, se não ainda por aqueles que abandonam a língua, então pelos da geração seguinte.

Além disso, a perda não é somente uma questão de percepção da identidade. Muito da vida cultural, espiritual e intelectual de um povo é transmitido pela língua: rezas, mitos, cerimônias, poesia, oratória, vocabulário técnico, saudações, despedidas, registros conservacionais, humor, maneiras de falar com as crianças, e os termos para hábitos, comportamentos e emoções. Quando se perde uma língua tudo isso precisa ser refeito numa outra língua com diferentes categorias de palavras, sons e estruturas gramaticais. Pesquisas lingüísticas em comunidades onde a mudança está ocorrendo mostram que quase sempre este 'refazer' implica numa perda abrupta de tradições mesmo quando é mantida a identidade social.

Segundo o autor (idem, 2003, p. 39.), as causas, fatores da regressão de uma língua podem ser os mais diversos: “a pressão sofrida pelas línguas pode ser econômica, social, cultural, religiosa, política ou militar, ou uma combinação destes fatores”. Diversos destes fatores estão presentes no processo de conservação e regressão da língua alemã no sul do Brasil.

O processo de perda lingüística (*Sprachverfall*) foi, também observado, por Borstel (2003, p. 144) em comunidades lingüísticas por ela pesquisadas:

A cultura e a identidade de minorias lingüísticas surgem a partir das considerações da heterogeneidade lingüística que se dá em grupos restritos no país. Pois atualmente, as comunidades lingüísticas de imigrantes encontram-se em um processo de perda cultural e lingüística, pois os grupos étnicos estão limitados a pequenos grupos que falam a língua materna, restrita à rede familiar em determinadas comunidades de formação étnicas culturais. As revitalizações de redes culturais e lingüísticas regionais, só serão possíveis, se houver um programa nacional de educação bilíngüe, reconhecendo a necessidade do uso de duas variedades lingüísticas em contextos de línguas em contato no Brasil. O que se observou nestas duas comunidades interétnicas é que os jovens estão cada vez mais assimilando a cultura nacional e deixando de lado a língua e a cultura materna.

Alguns dos aspectos da perda lingüística ou regressão de uma língua observados no contexto sob análise, que não chegam, porém, a morte lingüística, *language death*, já foram descritos por Crystal (2000). Ammon (1973, p. 570), já naquele ano, ligava a regressão lingüística, denominada por ele *Sprachauflösung*, à seqüência de gerações.

Se há forças que pressionam a *Sprachverfall* (regressão/perda lingüística), há também aspectos que são responsáveis pela *Spracherhalt* (conservação) da língua e cultura alemãs. No entanto, como não é possível, num único trabalho, abordar todos estes fatores, analisaremos aqui, mais especificamente, as chamadas *músicas populares alemãs*, ou melhor, as letras musicais como gênero textual, responsáveis, também, entre outros fatores, pela conservação da língua e cultura alemãs no sul do Brasil.

Partimos do princípio, com base na sociolingüística, que a língua/linguagem, assim como a cultura, os usos e costumes, fazem parte da identidade do próprio ser humano. Assim, não é possível falar-se em construção do sujeito ou da identidade do indivíduo, sem se falar também da identidade étnica, do aspecto cultural e, portanto também da própria identidade lingüística. As músicas, no nosso caso, trazidas pelos imigrantes alemães e ainda hoje cantadas por seus descendentes, fazem parte da cultura destes imigrantes e, em termos gerais, dentro de um contexto de pluralismo lingüístico e cultural, fazem parte da própria cultura brasileira. Por isso, conhecer e estudar textos de músicas alemãs que ainda são cantadas em Clubes de Terceira Idade, conjuntos de músicas e pessoas em geral na região oeste do Paraná e no sul do Brasil, é uma forma, ao lado do resgate das próprias músicas, de se conhecer melhor o aspecto multifacetado da própria cultura da região.

Também Certeau (2001, p.9) afirma que a cultura faz parte da vida social de qualquer pessoa, no entanto, se insurge constantemente contra o que ele chama de *cultura no singular* e prega, o que coincide com o nosso ponto de vista, *a cultura no plural*. Afirma também, que (ibid.): “Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que as práticas tenham significado para aquele que as realiza”.

O fato de os descendentes de imigrantes alemães ainda cantarem músicas populares alemãs com a intensidade que se conhece, depois de quase dois séculos de aculturação, mostra justamente que estas têm um profundo significado para eles, em outras palavras, estas fazem parte da própria identidade, a identidade, conforme Schneider in Damke (1997, p.277) *de brasileiros descendentes de imigrantes alemães*.

Ao se reconhecer o aspecto multicultural do povo brasileiro, estudar a influência e participação dos imigrantes, no caso alemães, na formação da cultura brasileira, é também uma forma de se estudar e conhecer a própria cultura brasileira, por isso o motivo do presente estudo.

Sob a visão da sociolingüística, a língua, assim também a cultura, não é estática, imutável, mas se altera constantemente, tanto no espaço temporal quanto geográfico pelo uso que os falantes fazem dela como meio de comunicação e interação com o grupo social do qual fazem

parte. O mesmo afirma Napolitano (2005, p. 90-91) quando diz que os conceitos de *passado, herança cultural e tradição* devem ser vistos com muito cuidado na definição de cultura/música:

temos uma pluralidade de tempos e tradições, muitas vezes conflitiva, que transforma a criação e o consumo musical num labirinto histórico, em cujas galerias se encontram vários passados materializados em vários estilos, gêneros e temas poético-musicais.

Ainda com relação à importância da música popular brasileira e a dificuldade em se definir o que é *música popular* diz (idem, p. 7): “Não só a música brasileira, no sentido estrito, mas a partir de uma mirada local, é possível pensar e repensar o mapa mundi da música ocidental, sobretudo este objeto-não-identificado chamado de música popular”.

Quanto à formação da música popular brasileira e ao aspecto multicultural e multi-étnico desta, o autor (ibidem, p. 7) diz: “A música, sobretudo a chamada música popular, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sócio-cultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional”.

Na visão da dinamicidade da língua e cultura, os vários brasis continuam a se modificar constantemente.

Com relação às músicas populares alemãs, objeto de nosso estudo, pode-se afirmar o mesmo. Quando o autor fala em *mosaico da cultura brasileira* e nos *vários brasis* que a formam, vem justamente de encontro ao nosso ponto de vista quando defendemos o aspecto da diversidade lingüística e cultural do povo brasileiro, o que também coincide com a concepção de Certeau (2001, p. 192 ss), já citado, quando defende o que ele chama de *cultura no plural*: “Mais do que um conjunto de valores que devem ser defendidos ou idéias que devem ser promovidas, a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social”. Estes aspectos, o da dinamicidade e a estreita relação entre cultura e contexto social estão fortemente presentes nas letras musicais que analisamos<sup>2</sup>.

## 2 – A IMPORTÂNCIA DAS MÚSICAS POPULARES ALEMÃS

Antes de seguir, e continuando ainda as reflexões teóricas, consideramos necessário definir, o que entendemos, no presente contexto, por *músicas populares alemãs*. Já afirmamos que consideramos a língua e cultura, e no presente caso também a música, como fazendo parte da

---

<sup>2</sup> Veja-se mais em DAMKE, Ciro; FRANCENER, Djeini Suelen e GUNDT, Miria. *Como se canta em alemão na Terceira Idade*. Marechal Cândido Rondon – PR: EDUNIOESTE, 2007.

própria constituição ser humano. Assim, ser *ser humano* significa relacionar-se como indivíduo com outros seres humanos através da língua, cultura etc. Daí o aspecto individual e social da língua e cultura que defendemos. Sob esta ótica não é fácil definir e compreender a música, em especial a popular, como afirma Moraes (2000, p.212): “(...) como parte constitutiva de uma trama repleta de contradições e tensões em que os sujeitos sociais, com suas relações e práticas coletivas e individuais e por meio dos sons, vão (re)construir partes da realidade social e cultural”.

Também Duarte (2002, p. 187) tenta fugir da uniformização, homogenização do significado de *música* dizendo que não deve ser visto como algo universal, mas que é “criada e compartilhada pelos diferentes grupos e culturas”.

É justamente este aspecto, o do pluralismo lingüístico e cultural que nos levou a pesquisar com um pouco mais de profundidade o tema *músicas populares alemãs*, estas, na concepção de Napolitano (2005, p.110), fazendo parte do *grande mosaico* chamado *cultura brasileira*.

A importância da música e da arte de cantar é vastamente conhecida pelo mundo afora, até sob seu aspecto moralista através do provérbio “Quem canta, seus males espanta ?”

Um verso em alemão segundo Munz (1962, p. IV) e Müller (1981, p. 112), também destaca esta importância:

*Onde se canta  
Pode-se estar tranqüilo,  
porque pessoas más  
não sabem cantar.<sup>3</sup>*

Um outro verso em alemão cuja autoria seria do poeta Eduard Mörike, mas cuja origem bibliográfica é desconhecida, tem significado idêntico:

*Quem aprende música,  
Um bem celestial tem,  
Pois na primeira origem  
Do próprio céu provém.  
Mesmo que muitas vezes  
As coisas como fumaça vão  
Fica na eternidade  
A música como viva canção,  
Porque os próprios anjos*

---

<sup>3</sup> As traduções do alemão para o português, quando não há destaque diferente, são da nossa autoria e nelas procuramos conservar, acima de tudo, o sentido do texto.

*No céu músicos são.*

Da mesma forma Jaskulsky (1999, p. 14ss), em mais de 50 textos, destaca a importância da música dizendo “Viva a música” e “céus e terra passarão, mas a música não passará”.

Fischer (s. r.) muito bem destaca o caráter universal, sem limites e fronteiras, da música:

*Melodias rompem fronteiras,  
são linguagens deste mundo,  
cantemos e façamos ressoar debaixo do imenso céu,  
participem do nosso cantar.*

Esta música foi apresentada em 2005 na região Oeste do Paraná por um coral de mais de 100 participantes da região *Rhein-Hunsrück*, Alemanha, como um chamado para a paz e harmonia entre os povos. Aliás, para este aspecto universal da música, também Jaskulsky (1999, p. 25) chama atenção “Sine musica nulla disciplina” (Sem música não há disciplina). Disciplina, ao lado da ordem, significa, como o restante do texto deixa claro, também paz e harmonia.

Recentemente as *Geschwister Hofmann* (Irmãs Hofmann), duas cantoras de músicas populares alemãs, em seu novo CD sob o título *Grenzenlos* (sem fronteiras), reforçaram a idéia de que a música efetivamente não tem limites, não tem fronteiras, seja entre povos, etnias ou regiões.

Estas considerações mostram bem a importância e o caráter universal da música, do canto, e se esta não tem fronteiras, deve ser considerada, como toda a cultura e língua, um dos direitos inalienáveis *do* indivíduo e *dos* indivíduos, como grupo social.

O direito à manutenção e ao uso da própria língua e à prática da cultura por parte dos indivíduos pertencentes a minorias étnicas foi reconhecido na convenção da UNESCO em Barcelona em 1996 através da *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos*. Esta declaração diz: “... são direitos pessoais inalienáveis exercíveis em qualquer situação: ser reconhecido como membro de uma comunidade lingüística, usar a língua privada e publicamente, manter e desenvolver a própria cultura, dispor de serviços culturais...”

Mais recentemente, em outubro de 2005, na Assembléia da UNESCO em Paris, foi aprovado por mais de 150 votos o *Estatuto* em defesa da diversidade cultural no mundo.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Veja-se mais na Revista *Ciência e Cultura* temas e tendências (2006, nº1, p.9)

Estes fatos mostram a preocupação, também dos organismos internacionais, na valorização da diversidade lingüística e cultural, ponto de vista que defendemos ao longo do trabalho.

### **3 – O REPERTÓRIO DAS MÚSICAS**

Convém esclarecer que desenvolvemos dois projetos, um de pesquisa e outro de extensão sobre o assunto. No primeiro coletamos, junto a corais, principalmente da Terceira Idade, conjuntos musicais ou junto a famílias em torno de 150 letras de músicas das quais selecionamos 100 das mais cantadas. No projeto de extensão fizemos a reescrita (muitas em alemão gótico) deste repertório para deixá-lo, em forma de compêndio, à disposição de grupos, conjuntos e pessoas em geral que apreciam e ainda cantam músicas populares alemãs. Os temas que mais estão presentes no repertório são: a saudade da terra natal que ficou longe, o sentimento de amor, paixão, desejos de felicidade, o espírito aventureiro do povo alemão, a saudade da juventude, etc. Alguns destes temas serão analisados nos tópicos seguintes.

#### **3.1 - O TEMA *HEIMAT***

O sentimento que mais se destaca é a saudade da *Heimat*, da pátria distante. Este é um fato totalmente compreensível, e até seria anormal se assim não fosse. Deixar a terra natal, amigos, a própria família ou parte dela, talvez alguma pessoa especial, deixar um país inteiro com seus aspectos culturais, históricos, geográficos, políticos etc, diferentes da nova terra para onde estavam migrando, quem não sentiria saudade? Mey in Signorini (1998, p. 70), já define *Heimat* como “aquele intraduzível conceito germânico que engloba desde os quitutes maternos até as sepulturas dos ancestrais e a árvore sob a qual beijamos o nosso primeiro amor”.

Diversas músicas destacam este tema:

1) *Lieb Heimatland, ade!*

Querida terra natal, adeus.

2) *In der Heimat ist es schön.*

Na terra natal é belo.

3) *Im schönsten Wiesengrunde ist meiner Heimathaus.*

No mais belo vale está a minha casa paterna.

4) *In der Heimat, in der Heimat, da gibt's ein Wiedersehn.*

Na terra natal, na terra natal, lá tem um novo encontro.

5) *Kennst du das Land?*

Você conhece a terra?

6) *Muss i denn, muss i den zum Städtele naus.*

Então, então eu tenho que deixar a minha vila.

7) *Abschied.*

Adeus.

8) *Heimatlos.*

Sem pátria.

9) *Kein schöner Land.*

Não há terra mais bonita.

10) *Das schönste auf der Welt ist mein Tirolerland.*

A terra mais bonita é o meu Tirol.

11) *Tirol, Tirol, Tirol, du bist mein Heimatland*

Tirol, Tirol, Tirol, você é a minha terra natal.

A lista poderia se estender bem mais ainda, porém o número já é suficiente para mostrar o quanto a saudade, a falta da pátria distante, as lembranças da terra natal com tudo o que faz parte dela devem ter doído na alma dos imigrantes e de seus descendentes. Por isso, é fácil de se entender porque estas músicas eram, e ainda são, as mais cantadas até hoje.

### **3.2 - O TEMA JUGEND**

Ao lado deste tema, também outros como a temática *Jugend* (juventude) segundo Damke e Francener, (2005, p. 61-64) está amplamente presente nestas músicas. Tomamos como exemplo a música *Schön ist die Jugend*. O texto e a tradução são de Hübner-Flores (1983, P. 30).

#### **Die Jugend**

*1 - Schön ist die Jugend bei frohen Zeiten,*

*Schön ist die Jugend, sie kommt auch nicht mehr!  
Sie kommt nicht zurück, kommt auch nicht wieder,  
Schön ist die Jugend, sie kommt nicht mehr!*

*2 - Ich Hab' ein Weinstock und der trägt Reben  
Aus diesen fließt der süsse Wein,  
Drum sag ich noch einmal, schön sind die Jugendjahre,  
Schön ist die Jugend, sie kommt nicht mehr!*

*3 - Und wer verheiratet ist, der muss zufrieden sein,  
Es stellt sich Kreuz und Trübnis ein,  
Drum sag ich noch eimal: schön ist die Jugendzeit,  
Schön ist die Jugend, sie kommt nicht mehr!*

### **A juventude**

*1 - Bela é a vida em alegres tempos,  
Alegre é a juventude, que não volta mais.  
Ela não regressa, não vem novamente,  
Alegre é a juventude que não volta mais!*

*2 - Tenho uma parreira que carrega frutos  
Do quais brota o doce vinho:  
Por isso digo mais uma vez, alegres são os anos da juventude,  
Alegre é a juventude que não volta mais!*

*3 - Quem é casado deve estar satisfeito,  
Aparecem cruzeiros e obstáculos,  
Por isso digo mais uma vez: bela é a juventude,  
Bela é a juventude, ela não volta mais!*

Como já afirmamos, esta música foi assumida como verdadeiro hino oficial das pessoas da Terceira Idade.

### **3.3 - O TEMA WANDERLUST**

Sobre o espírito de aventura do povo germânico, em outra oportunidade (Damke, 1997, p. 30ss) já escrevemos que a tendência ao sonho, à fantasia, às aventuras, o chamado *Wanderlust*

(amor à aventura, às conquistas) do povo alemão, descendente dos antigos germânicos era bem conhecida. Corre em suas veias o sangue irrequieto dos antigos bárbaros: germanos, alemanos, hunos, godos, visigodos, vikings, celtas, iberos, que invadiram a Europa no século V depois de Cristo. Também Hübner-Flores (1983, p.110ss) e Damke (1997, p.15ss) afirmam que a obsessão pelo desconhecido, pelo longínquo, que levava a querer conhecer novos mares e novas terras, a saudade dos habitantes do norte pelo ensolarado sul era um atributo dos europeus, aqui incluídos os alemães, mundialmente conhecido e que é amplamente cantado por poetas e cantores. Este espírito aventureiro, o *Wanderlust*, é comparado à vida nômade do povo cigano na música *Zigeunerleben* (vida de cigano) que faz parte do repertório de músicas populares alemãs em estudo.

### **Lustig ist das Zigeunerleben**

*1 - Lustig ist das Zigeunerleben, faria, faria, ho!*

*Brauch' dem Kaiser kein' Zins zu geben, faria,faria,ho!*

*Lustig ist es im grünen Wald, faria, faria, ho!*

*Wo des Zigeuners Aufenthalt, faria, faria, ho!*

*2 - Soll uns einmal der Hunger plagen, faria, faria, ho!*

*Gehn wir uns ein Häschen jagen, faria, faria, ho!*

*Häschen nimm dich wohl in Acht, faria, faria, ho!*

*Wenn des Jägers Büchse kracht, faria, faria, ho!*

*3 - Sollt uns einmal der Durst sehr quälen, faria, faria, ho!*

*Gehn wir hin zu Wasserquellen, faria, faria, ho!*

*Trinken das Wasser wie Moselwein, faria, faria, ho!*

*Wär es der schönste Champagnerwein, faria, faria, ho!*

*4 - Madel willst du Tabak rauchen, faria, faria, ho!*

*Brauchst dir keine Pfeif' kaufen, faria, faria, ho!*

*Pfeif' und Tabak hab' ich hier, faria, faria, ho!*

*Geb' ich gerne, gerne dir, faria, faria, ho!*

*5 - Wenn uns tut der Beutel hexen, faria, faria, ho!*

*Wir uns're Taler wechseln, faria, faria, ho!*

*Wir treiben die Zigeunerkunst, faria, faria, ho!*

*Da kommen die Taler all wieder zu uns, faria, faria, ho!*

6 - *Wenn wir auch kein Federbett haben, faria, faria, ho!*  
*Tun wir auch uns ein Loch ausgraben, faria, faria, ho!*  
*Legen Moss und Reisig 'nein, faria, faria, ho!*  
*Das soll uns ein Federbett sein, faria, faria, ho!*

### **Alegre é a vida de cigano**

1 - *Alegre é a vida de cigano, faria, faria, ho!*  
*Não se precisa pagar imposto para o imperador, faria, faria, ho!*  
*Alegre é no meio do mato verde, faria, faria, ho!*  
*Onde fica a casa dos ciganos, faria, faria, ho!*

2 - *E se a fome nos perseguir, faria, faria, ho!*  
*Caçamos um coelho, faria, faria, ho!*  
*Coelho, tome cuidado, faria, faria, ho!*  
*Quando a arma do caçador disparar, faria, faria, ho!*

3 - *E se alguma vez a sede nos atormentar, faria, faria, ho!*  
*Procuramos uma fonte de água, faria, faria, ho!*  
*Tomamos a água como o vinho do Mosela, faria, faria, ho!*  
*E pensamos ser champanha, faria, faria, ho!*

4 - *Menina, se você quer fumar tabaco, faria, faria, ho!*  
*Não precisa comprar cachimbo, faria, faria, ho!*  
*Ponha a mão no meu bolso, faria, faria, ho!*  
*Ali tem cachimbo e tabaco, faria, faria, ho!*

5 - *Quando a sacola estiver vazia, faria, faria, ho!*  
*Trocamos algumas moedas, faria, faria, ho!*  
*Exercemos a arte dos ciganos, faria, faria, ho!*  
*E já temos dinheiro nas mãos, faria, faria, ho!*

6 - *Mesmo que não tenhamos cama de penas, faria, faria, ho!*  
*Fazemos um buraco em algum lugar, faria, faria, ho!*  
*Colocamos feno e palha neles, faria, faria, ho!*  
*Isto será nossa cama de penas, faria, faria, ho!*

A letra enaltece a vida alegre, feliz e despreocupada do povo cigano, idéia que é reforçada pela interjeição em forma de estribilho: *Faria, faria, faria, faria, faria, ho*. Segundo o texto, quando a fome e a sede *apertar*, busca-se os recursos da natureza: *mata-se um coelho e toma-se água de vertente como se fosse vinho da região do rio Mosela*. E quando o dinheiro acabar, *exerce-se a profissão característica do povo cigano: ler a sorte*.

#### **4 – CONCLUSÕES**

Diversos outros temas abordados pelas músicas coletadas poderiam ser analisados, porém acreditamos que as abordagens feitas já provam que as músicas populares alemãs, mesmo em fase de regressão, são um dos fatores de conservação da língua e cultura alemãs. E quanto mais forte for a relação entre as músicas e a própria identidade das pessoas que apreciam e ainda cantam estas músicas, maior o poder de influenciar a conservação da própria língua e cultura alemãs, fato comprovado ao longo dos quase dois séculos da imigração alemã ao Brasil.

Concluimos com as palavras de Sole (1975, p. 16) que defende o pluralismo lingüístico em oposição ao monolinguismo:

Em tais circunstâncias nos encontramos diante do dilema de se o abandono da língua materna é coisa necessária e até desejável, já que é bom sintoma de assimilação e integração à sociedade dominante, ou se existe a possibilidade de alcançar os mesmos fins mediante uma visão mais ampla da pluralismo lingüístico que inclua também o aspecto lingüístico.

No caso dos imigrantes alemães, deixamos a palavra aos próprios imigrantes, SCHNEIDER em GLOBUS (1984:3/10) resumindo os sentimentos dos descendentes dos imigrantes alemães com muita propriedade diz:

Nós somos brasileiros, e sobre isto não deve haver dúvidas. Assim como os filhos e netos dos portugueses se tornaram brasileiros...Nós amamos esta terra, pois ela é nossa pátria. Ano após ano nós ajudamos a construir o progresso desta terra, ajudamos de pequenas vilas fazer cidades e de cidades, grandes metrópoles. Nós nos sentimos em casa aqui, nós amamos esta terra...

A pergunta que sempre se faz, de novo, é: até quando este quadro continuará a existir? Quanto tempo a língua alemã, na forma de qualquer variedade, continuará a existir? Como já comentado, não há, para estas perguntas, respostas categóricas. Certo é, no entanto, que, devido aos modernos meios de comunicação, pressão social, modernização da agricultura etc, mostram-se tendências de assimilação cada vez mais fortes. Apesar disso, a forte conservação e utilização, faz prever que a língua e cultura alemãs continuarão a existir no Brasil ainda durante muitos anos.

Somos da opinião (DAMKE, 1998, p. 20ss), que uma minoria, aqui o caso de imigrantes, tem o dever, tanto sob o aspecto político quanto lingüístico, de se adaptar ao novo contexto da vida, isto significa querer pertencer à nova pátria, o que exige um certo grau de assimilação. No entanto, este processo deveria ser levado a efeito dentro de uma política democrática o mais liberal possível, o que significa, que o processo de assumir a nova cidadania, da qual faz parte também, a nova língua, deve ser levado a termo com respeito à língua materna do falante e a toda sua cultura de origem.

Com relação à cultura, da qual fazem parte as músicas populares alemãs, sua conservação e utilização transcorreu, como prova a história, de forma bastante democrática. O fato de os temas mais freqüentemente abordados pelas músicas fazerem parte da vivência e, portanto, da própria identidade de descendentes de imigrantes alemães, fez com que estas se tornassem um dos fatores mais importantes da conservação da língua e cultura alemãs no sul do Brasil.

## **5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMMON, Ulrich. *Dialekt und Einheitssprache in ihrer sozialen Verflechtung*. Weinheim/Basel: s. e., 1973.

BORSTEL, Clarice N. von. A interface língua e identidade alemã no Brasil. In: VANDRESEN, Paulino. (Org. ) *Variação, Mudança e Contatos Lingüísticos no Português da Região Sul*. Pelotas: EDUCAT, 2006.

CERTEAU, Micchel de. *A cultura no plural*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

CRYSTAL, David. *Language death*. s. l., 2000.

DAMKE, Ciro e FRANCENER, Djeini Suelen. Variação em Músicas Populares Alemãs. In: *Anais da 8ª Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários*. Marechal Cândido Rondon: Unioeste, 2005.

DAMKE, Ciro. *Políticas lingüísticas e a conservação da língua alemã no Brasil*. Madri: Especulo, nº 40, 2009.

- DAMKE, Ciro, FRANCENER, Djeini S. e GUNDT, Miria. Como se canta em alemão na Terceira Idade. In: SOARES, Alexandre S. F. (org.) *Anais da 9ª Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários*. Marechal Cândido Rondon – PR: EDUNIOESTE, 2007.
- DAMKE, Ciro. *Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinseln in Südbrasilien*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang, 1997.
- DAMKE, Ciro. Variação lingüística e a construção do sujeito. In: *Revista da JELL – Jornada de Estudos Lingüísticose Literários*. Marechal Cândido Rondon: Escala, 1998.
- DUARTE, Geni Rosa. História e música. In: Cattelan, João C. e Von Borstel, Clarice Nadir (Orgs.). *Anais da 5ª JELL Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários “Lingüística: linguagem e produção de sentidos”*. Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 2002.
- FISCHER, Theo. *Melodien sprengen Grenzen*. St. Augustin: Chormusikverlag, s.d.
- FISHMAN, Joshua. *Language loyalty in the United States*. Mouton: The Hauge, 1966.
- FISHMAN, Joshua. *Soziologie der Sprache: eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*. München: Max Hueber, 1975.
- HOFMANN, Geschwister. *Grenzenlos*. CD ROOM.
- HÜBNER-FLORES, H. A. H. *Canção dos Imigrantes*. Porto Alegre/Caxias: EST/EDUCS, 1983.
- JASKULSKY, H. *Das Kanon Buch: 400 Kanons aus 8 Jahrhunderten*. Mainz/London/Madrid/ New York/Paris/Tokyo/Toronto: Schott, 1999.
- MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNIRINI, Inês (Org) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp. 1998.
- MORAES, José Geraldo Vinci de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. In: *Revista Brasileira de História*, nº20/39, ANPUH/Humanistas/FAPESP, 2000.
- MÜLLER, Telmo Lauro. *Colônia alemã: histórias e memórias*, 2 ed. Porto Alegre: EST, 1981.
- MUNZ, E. *Alle singen mit*. Welzheim: s.e., 1962.
- NAPOLITANO, Marcos. *História & Música: história cultural da música popular*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. *Soziolinguistik: eine Einführung*. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, 1991.
- SCHNEIDER. In: *GLOBUS*, 1984, Nº 3.
- WOODBURY, Anthony. Línguas em extinção. In: HEYE, Jürgen (org.). *Lingüísticas: panorama da Lingüística Contemporânea*. Rio de Janeiro: PUC (Texto em CD), 2001.

## **A multimodalidade do infográfico como critério para sua análise como gênero textual**

**Francis Arthuso Paiva – (Mestrando/UFMG, paivafrancis@yahoo.com.br);  
Orientadora: Carla Coscarelli (Doutora/UFMG, cvcosc@yahoo.com.br)**

**RESUMO:** O infográfico é um texto da esfera jornalística. Utilizamos a Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (1996) de acordo com a qual há uma intencionalidade no uso das imagens por parte do produtor do texto, assim como há intencionalidade ao se usar as palavras na sintaxe. Consideramos a leitura do infográfico uma leitura hipertextual, pois o leitor orienta sua hierarquia de leitura em consonância com suas necessidades, graças à disposição simultânea de informações. Adotamos o Modelo de Leitura Reestruturado de Coscarelli (1999), segundo o qual a leitura é subdividida em domínios de processamento interdependentes e não-lineares. A partir dessa análise, propusemos duas categorias de infográficos os jornalísticos e os didáticos. Isso demonstrou que o infográfico é um gênero textual que integra modalidades semióticas de modo proporcional e simultâneo.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros textuais, multimodalidade, leitura.

**ABSTRACT:** the infográfico is a text from globe journalistic. Based on the book Reading Images of Kress & Van Leeuwen (1996) there is a intention in the use of the images for the writer , just as there is intention into use the words on syntax. Considerate the read of the infographic a read of hypertext , because the reader follow your hierarchy of reading, being responsible to take the decision above what read. Adopting the Model of Reading Restructure, of Coscarelli (1999), second she, the read is subdivide in domains of processing interdependentes and non-linear. With that propusemos two cetegories of infographics: journalistic and didactic. That demonstrated what the infographic is a genre what integrates modalities semiotic in order proportional and simultaneous.

**KEYWORDS:** genres, multimodality, reading.

### **1-Introdução**

O infográfico é um texto muito utilizado pela mídia jornalística em publicações que o exploram para fazer notícias, reportagens e divulgação de ciência e tecnologia. É unânime entre o jornalismo que se trata de um recurso eficaz, pois torna o assunto fácil de ser compreendido. Os leitores parecem confirmar essa premissa, graças ao sucesso que esses

textos têm entre eles. Para a linguística, é mais um fenômeno da linguagem e apenas por esse motivo já deveria ser estudado

Por ser um texto multimodal, o infográfico apresenta desafios para análise, porque não é coerente analisá-lo sem integrar suas modalidades. No entanto, a leitura não é um fenômeno diretamente observável.

O que podemos afirmar como constante nos infográficos é a integração muito proporcional das modalidades semióticas utilizadas na sua composição, sobretudo, no caso da nossa pesquisa, as modalidades verbais e visuais. Já sabemos que a integração entre as modalidades é inerente aos discursos, que são permeados por diferentes modos de dizer, porém há um contínuo entre os textos com maior e menor integração entre as modalidades. Há textos como notícias cujas imagens apenas as ilustram, porém há textos como as HQs em que a integração entre verbal e visual é altamente proporcional, assim como nos infográficos.

Defendemos que essa integração entre as modalidades, juntamente com a simultaneidade de informações presentes no infográfico são características da textualidade desse texto, tratando-se de uma recorrência plausível para confirmar a ocorrência de um gênero do discurso.

Para mostrarmos a integração entre verbal e visual, utilizaremos os princípios da Gramática do design visual de Kress e Van Leeuwen (1996), para analisar o visual, desenvolvida na perspectiva sistêmico-funcional de Halliday e Matthiessen (2004), também utilizado por nós para análises do verbal. Essa análise também reforça a noção de simultaneidade de informações, demonstrada também com o auxílio do Modelo de leitura reestruturado de Coscarelli (1999), para quem toda leitura é hipertextual. Para finalizar, apontaremos duas categorias de infográficos, com as quais percebemos uma constante genérica.

## **2- A integração em textos multimodais**

A gramática sistêmico-funcional (Halliday e Matthiessen, 2004) também considera o contexto de uso de uma língua para sua análise. Ela é sistêmica justamente porque acredita que as escolhas gramaticais são motivadas e não arbitrárias. Concomitantemente, ela é funcional porque promove subsídios para analisar qual é a implicação dessas escolhas no sistema gramatical. Para ela, há três metafunções, quais sejam metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual. A primeira, ideacional, tem função de representar o

mundo, suas ações, estados, abstrações, consciência a segunda, de promover as interações sociais e a terceira, de estabelecer coerência ao texto.

Vamos nos deter à metafunção Ideacional que será ferramenta de análise deste artigo para cumprir nosso objetivo, embora seja válido analisar o infográfico no tocante às outras metafunções, mas fugiria do escopo deste trabalho, bem como dos moldes de um artigo, em relação ao tamanho e profundidade de abordagem.

## 2.1 O ideacional pela gramática sistêmico-funcional

Halliday e Matthiessen (2004, p.172) apresentam tipos de processos realizados na metafunção ideacional. A estrutura da metafunção ideacional é formada por processo, um participante envolvido nesse processo e uma circunstância associada com esse processo. Um grupo verbal realiza a função de processo; um grupo nominal, a função de participante e um grupo adverbial ou sintagma preposicionado, a função de circunstância. Para cada processo, há uma terminologia diferente para o participante que realiza o processo (o sujeito).

Considerando-se a transitividade dos processos, podemos ter dois participantes em uma oração, caso dos processos transitivos, em que o processo se estende, direciona ou se relaciona com outro participante. Nos processos intransitivos, o processo se reduz ao próprio participante realizador do processo (sujeito). Também para cada processo esse outro participante possui uma nomenclatura diferente.

No quadro abaixo, (Halliday e Matthiessen, 2004, p.260) temos todas essas relações com suas nomenclaturas.

| <b>Tipos de processo</b> | <b>Categoria de significado</b> | <b>Participantes diretamente envolvidos</b> | <b>Participantes indiretamente envolvidos</b> |
|--------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Material:                | ‘Fazendo’                       | Ator, meta                                  | Recipiente, cliente;                          |
| Ação                     | ‘Fazendo’                       |                                             | escopo; iniciador,                            |
| Evento                   | ‘Acontecendo’                   |                                             | atributo                                      |
| Comportamental           | ‘Comportando’                   | Comportante                                 | Comportamento                                 |

|                                                     |                                                    |                                                                                |                                              |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Mental<br>Percepção<br>Cognição<br>Desejo<br>Emoção | ‘Sentindo’<br>‘Vendo’<br>‘Pensando’<br>‘Desejando’ | Experienciador,<br>Fenômeno                                                    | _____                                        |
| Verbal                                              | ‘Dizendo’                                          | Dizente, alvo                                                                  | Recebedor; verbiagem                         |
| Relacional<br>Atribuição<br>Identificação           | ‘sendo’<br>‘atribuindo’<br>‘identificando’         | Portador, atributo<br>Identificado,<br>identificador;<br>Característica, valor | Atribuidor, beneficiário<br><br>Destinatário |
| Existencial                                         | ‘existindo’                                        | Existente                                                                      | _____                                        |

## 2.2 A gramática do design visual

O livro *Reading images* (Kress e Van Leeuwen, 2006) é uma tentativa de criar critérios para a análise da gramática do visual. Para os autores essa gramática “é culturalmente específica; não universal” (Kress e Van Leeuwen, 2006, p. 04). Isso quer dizer que, como eles mesmos frisam no livro, o ocidente cria maneiras de produzir o visual e valoriza essas maneiras, havendo diferença até mesmo dentro do mundo ocidental, ou de pessoa para pessoa.

Baseados na gramática sistêmico-funcional, eles propõem que o visual também se organiza em três metafunções, porém os elementos que materializam essas funções, é claro, são visuais. Eles estabelecem, na medida do possível, relações entre o linguístico e o visual, ressaltando que são modos semióticos diferentes com limitações e habilidades diferentes como já dissemos, porém existem muitas proximidades apontadas por eles. Vamos expor as análises feitas por eles a respeito da metafunção ideacional através do visual e perceberemos essas proximidades.

Também nos deteremos à exposição e ao uso dos conceitos da metafunção ideacional da gramática visual, assim como o fizemos com a gramática sistêmico-funcional em decorrência das razões já expostas acima.

## **2.2.1 O ideacional pela gramática visual**

Os processos da metafunção ideacional no visual se dividem em duas estruturas representacionais: Narrativa e Conceitual (o conceitual se divide em Classificacional, Analítica e Simbólica). Veremos que a estrutura narrativa possui processos análogos ao processo material do linguístico (fazendo, acontecendo). Já a estrutura Conceitual é análoga aos processos relacional, comportamental, existencial e verbal.

O processo mental por sua vez “tem uma categoria pequena no visual, porque é difícil distinguir visualmente entre cognição e afeição”. (Kress e Van Leeuwen, 2006, p. 77)

### **2.2.1.1 O processo narrativo**

Se no processo material temos os participantes ator e meta participando de um processo como vimos na gramática sistêmico-funcional, a gramática visual aponta os vetores entre os participantes da imagem como o processo. Esses vetores são linhas que se formam entre os participantes. A imagem de um homem atirando em outro homem possui como participante ator o homem que realiza o processo e o outro participante meta o homem que recebe essa ação. O processo, na imagem, é o vetor que parte do participante ator e vai até a participante meta que recebe a ação. Há também as circunstâncias de local como a posição dos participantes no 1º plano e fundo, bem como a posição de outros participantes, que não precisam ser necessariamente humanos. Circunstâncias de meio como o instrumento, no caso do exemplo a arma usada pelo participante ator.

## **2.3 Encaixamento**

Assim como há orações complexas subordinadas ou encaixadas na linguagem, há também, no visual, imagens encaixadas: processos menores encaixados em maiores, o que forma uma estrutura multidimensional.

## **3- Análise**

Feitas as explicações a respeito das teorias utilizadas, partiremos para a análise do infográfico. Nosso intuito é demonstrar como os modos verbais e visuais podem apresentar em um mesmo texto informações distintas para um mesmo fim e simultaneamente.

Que as informações são distintas não é novidade, pois vimos que Barthes já afirmava que os modos visuais e verbais eram independentes, apesar de conectados. Vimos também que ele acreditava que o texto verbal elaborava o visual, quando ocorriam juntos (ancoragem). Ao utilizarem uma história feita por uma criança, cuja narrativa verbal é completada por um desenho feito por ele, Kress e Van Leeuwen (2006, p.113) já demonstraram que não há apenas essa relação de ancoragem:

As palavras e a figura se complementam umas as outras. A figura não ilustra a história, mas a continua. (...) Elas são parte de um texto concebido de modo multimodal, em que a cada modo, o verbal e o visual, é dado um papel definido e equivalente.

Para eles houve uma mescla entre o visual e o verbal, uma vez que a narrativa é terminada por um desenho, contrariamente à ancoragem de Barthes, segundo a qual o texto simplesmente elabora a imagem.

Acreditamos que o processo de criação do infográfico seja mais complexo do que o do exemplo deles. O infográfico utiliza-se do modo verbal e visual, cada qual com estruturas diferentes, sem que o verbal seja apenas elaboração (ancoragem) do visual, assim como o exemplo da história da criança.

Entretanto, a estrutura do infográfico não é linear como a da história, em que o desenho vem na sequência do texto verbal, mais o completando do que efetivamente mesclado a ele. Essa não linearidade proporciona, acreditamos, a simultaneidade característica do infográfico, ao integrar os modos e ao integrar informações, distintas, mas não excludentes.

Kress (2008) cita as páginas da Web como grande exemplo de textos que proporcionam ao leitor várias informações simultaneamente. Sim, mas a Web é um meio eletrônico, cuja principal característica são os links que interconectam textos, bastando o internauta clicá-los a sua escolha. Há infográficos eletrônicos também, que utilizam links inclusive e até outros modos semióticos como sons e movimentos. No entanto, o objeto de nossa pesquisa são infográfico em meios convencionais como revistas, de papel. Esses infográficos são bons exemplos de que a multimodalidade gera textos com exposição simultânea de informações.

Mostraremos isso ao analisar um infográfico através das gramáticas que demonstramos ser compatíveis teoricamente. O nosso método será analisar o verbal e o visual, em relação aos

processos da metafunção ideacional que eles realizam no infográfico *Insurgência máxima* da revista *Superinteressante*, publicação especializada em matérias tratadas com infografia. Como se trata de processos de estruturas distintas, veremos que são informações diferentes, através de modos diferentes, cumprindo em um mesmo texto uma mesma função, tudo simultaneamente.

A função do infográfico *Insurgência máxima* é responder a pergunta-título: como são as emboscadas aos americanos no Iraque? Ele realiza isso sem auxílio de uma reportagem que o acompanha. Essa é a principal característica dos infográficos didáticos.

Os infográficos, principalmente os didáticos, como veremos mais abaixo, são formados por um pequeno texto introdutório, uma figura ou um conjunto delas e legendas que acompanham essas figuras. Pode haver ainda quadros, tabelas e outros gêneros que auxiliam nas informações, o que os tornam gêneros de textos híbridos. “Como hibridismo genérico ou intergenericidade ou até mesmo intertextualidade inter-gêneros, entende-se a mescla de gêneros textuais distintos com a finalidade de criar um novo”. (Marcuschi, 2002, p. 31). O infográfico *Insurgência máxima* possui essa formação. Na sequência, analisemos a sua parte linguística.

# SUPER RESPOSTAS

EDIÇÃO EMILIANO URBIM (emiliano.urbim@abril.com.br)

INSURGENCIA MÁXIMA

## Como são as emboscadas aos americanos no Iraque?

TEXTO: DANILO CÉZAR CABRAL | IMAGEM: LUIZ IRIA | ILUSTRAÇÃO: ÉBER EVANGELISTA | DESIGN: ADRIANO SAMBUGARO

Blindados militares americanos atravessam uma rua estreita de uma cidade em ruínas. Os pedestres vão escasseando e de repente uma bomba enterrada é detonada, destruindo o primeiro veículo do comboio. Quando os soldados se dão conta, surgem insurgentes armados de todos os lados e eles ficam cercados. Essa emboscada pode estar acontecendo agora, em algum lugar do Iraque.

Da invasão de 2003 para cá, apesar da segurança ter melhorado, ainda ocorrem muitas emboscadas, onde os explosivos artesanais são as grandes estrelas (ver na tabela ao lado). Essa fragilidade é mais aparente em Mosul, 390 km ao norte de Bagdá. Insurgentes árabes sunitas transformaram a cidade curda em um centro de atentados anti-americanos. O sargento Tim Carter, baseado no local e sobrevivente de 6 emboscadas, diz: "É difícil diferenciar um insurgente de um civil. Um garoto pode cumprimentar você e dali a pouco lhe lançar uma granada".

Nestas páginas, um cenário que explica por que os americanos querem o fim da guerra.

### PRONTO E SOCORRO

Veículos são usados para formar barricadas ou fazer "delivery" de insurgentes. Ambulâncias são os favoritos: elas provocam hesitação nos soldados americanos, que perdem segundos preciosos.

### LIGAÇÃO FATAL

Uma das virtudes que a falta de recursos inspira é a criatividade: o explosivo dos insurgentes é acionado por um celular modificado, que "liga" direto para o detonador. A montagem da bomba pode ser feita com ferramentas comuns, encontradas em qualquer loja de eletrônicos.

### CLÁSSICO SOVIÉTICO

O AK-47, herança da URSS, é o fuzil de assalto mais usado do planeta, hit entre guerrilhas e milícias por todo o mundo. Baixo custo e robustez são seus principais atributos.

### MULTIUSO

O RPG (granada disparada por foguete, na sigla em inglês) é um lançador de explosivos simples e com múltiplas aplicações. Usado para abater de veículos blindados a helicópteros de ataque.

### CENÁRIO PERFEITO

Áreas urbanas são ideais para a preparação de uma emboscada: proporcionam espaços restritos e inúmeros locais onde os atacantes encontram esconderijo e proteção.

### CONTRA-ATAQUE

Regra nº 1 para o veículo americano emboscado: manter-se em movimento. Se não for possível - como neste cenário, em que um Stryker ficou preso e um Humvee foi pelos ares -, a orientação é fugir a pé da "área de abate", abrindo fogo contra os inimigos.

### PRESENTE-SURPRESA

DIED (sigla em inglês para aparelho explosivo improvisado) é uma bomba caseira geralmente enterrada e usada para danificar veículos e obstruir caminhos. Apesar do improviso, tem um grande poder de destruição.

### O IRAQUE ESTÁ BOMBANDO

ANO A ANO, O NÚMERO DE SOLDADOS AMERICANOS MORTOS POR ALGUM TIPO DE BOMBA CASEIRA IRAQUIANA.

| Soldados mortos | Ano   |
|-----------------|-------|
| 68              | 2003  |
| 198             | 2004  |
| 407             | 2005  |
| 432             | 2006  |
| 492             | 2007  |
| 125             | 2008* |

\*ATÉ SETEMBRO

(Fonte: Revista Superinteressante - Figura 1: Infográfico Insurgência máxima)

### 3.1- Metafunção ideacional – o verbal

#### Texto introdutório

Blindados militares americanos atravessam uma rua estreita de uma cidade em ruínas. Os pedestres vão escasseando e de repente uma bomba enterrada é detonada, destruindo o primeiro veículo do comboio. Quando os soldados se dão conta, surgem insurgentes armados de todos os lados e eles ficam cercados. Essa emboscada pode estar acontecendo agora, em algum lugar do Iraque.

Da invasão de 2003 para cá, apesar da segurança ter melhorado, ainda ocorrem muitas emboscadas, onde os explosivos artesanais são as grandes estrelas (ver na tabela ao lado). Essa fragilidade é mais aparente em Mosul, 390 km ao norte de Bagdá. Insurgentes árabes sunitas transformaram a cidade curda em um centro de atentados anti-americanos. O sargento Tim Carter, baseado no local e sobrevivente de 6 emboscadas, diz: “É difícil diferenciar um insurgente de um civil. Um garoto pode cumprimentar você e dali a pouco lhe lançar uma granada”.

Nestas páginas, um cenário que explica por que os americanos querem o fim da guerra. 5

#### 1º Parágrafo

|                                |                   |                  |               |                            |
|--------------------------------|-------------------|------------------|---------------|----------------------------|
| Blindados militares americanos | atravessam        | uma rua estreita | de uma cidade | em ruínas.                 |
| Ator                           | Processo Material | Meta             | Escopo        | Circunstância de Qualidade |

|              |                   |
|--------------|-------------------|
| Os pedestres | vão escasseando   |
| Ator         | Processo Material |

|           |                        |                                             |                           |
|-----------|------------------------|---------------------------------------------|---------------------------|
| e         | de repente             | uma bomba enterrada                         | é detonada,               |
| conectivo | Circunstância de tempo | Ator do grupo verbal a seguir: “destruindo” | Processo material passivo |

|                   |                                |
|-------------------|--------------------------------|
| destruindo        | o primeiro veículo do comboio. |
| Processo material | meta                           |

|           |             |      |                   |
|-----------|-------------|------|-------------------|
| Quando    | os soldados | se   | dão conta,        |
| Conectivo | ator        | Meta | Processo material |

|                   |                     |                             |
|-------------------|---------------------|-----------------------------|
| surgem            | insurgentes armados | de todos os lados           |
| Processo material | ator                | Circunstância de localidade |

|           |          |                                                  |          |
|-----------|----------|--------------------------------------------------|----------|
| e         | eles     | ficam                                            | cercados |
| conectivo | Portador | Processo relacional atributivo<br>Circunstancial | atributo |

|                |                        |                        |                             |
|----------------|------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Essa emboscada | pode estar acontecendo | agora,                 | em algum lugar do Iraque    |
| Ator           | Processo material      | Circunstância de tempo | Circunstância de localidade |

O primeiro parágrafo é constituído praticamente pelo processo material, que representa o fazer e o acontecer, possui ideia de ação, muito próximo do processo narrativo do visual. Aliás, esta será a primeira aproximação que faremos entre o visual e o verbal: o primeiro parágrafo é uma tentativa de dar dinamicidade à figura do infográfico.

Ao analisarmos os grupos verbais dos processos, perceberemos que estão no presente. Os grupos nominais dos atores nomeiam eventos que acontecem na cena do infográfico como *Blindados militares, os soldados, uma bomba enterrada, insurgentes armados*. O ator da última oração é um grupo nominal cujo núcleo é a coisa representada pelo substantivo *emboscada*. Esse núcleo é introduzido por um dêitico específico *Essa*. Elementos como os dêiticos possuem a função de situar o leitor no espaço-tempo, neste caso indicar que a ação narrada anteriormente é considerada uma emboscada. As circunstâncias apontam para a ambientação do espaço-tempo, situando o leitor, o que já é feito na figura.

Apontar o primeiro parágrafo como uma tentativa de criar a noção de movimento na figura do infográfico é o argumento que encontramos para justificar a contrariedade do princípio segundo o qual o texto verbal não traz as mesmas informações do visual em textos em que os modos ocorrem juntos. Como afirmamos antes, esses dois modos possuem suas vantagens e limitações. O visual é mais propenso a imagens estáticas, já o verbal possui condições de representar movimento.

## 2º parágrafo

|                             |
|-----------------------------|
| Da invasão de 2003 para cá, |
| Circunstância de tempo      |

|           |             |                   |
|-----------|-------------|-------------------|
| apesar de | a segurança | ter melhorado,    |
| Conectivo | Ator        | Processo material |

|           |                   |                    |
|-----------|-------------------|--------------------|
| ainda     | ocorrem           | muitas emboscadas, |
| Conectivo | Processo material | Ator               |

|           |                             |                                              |                     |
|-----------|-----------------------------|----------------------------------------------|---------------------|
| onde      | os explosivos artesanais    | são                                          | as grandes estrelas |
| Conectivo | Característica/identificado | Processo relacional identificativo intensivo | Valor/identificador |

|                  |                                          |                    |                             |
|------------------|------------------------------------------|--------------------|-----------------------------|
| Essa fragilidade | é                                        | mais aparente      | em Mosul,                   |
| Portador         | Processo relacional atributivo intensivo | Atributo qualidade | Circunstância de localidade |

|                            |
|----------------------------|
| 390 Km ao norte de Bagdá.  |
| Circunstância de distância |

|                            |                   |                |                                           |
|----------------------------|-------------------|----------------|-------------------------------------------|
| Insurgentes árabes sunitas | transformaram     | a cidade curda | em um centro de atentados antiamericanos. |
| Ator                       | Processo material | Meta           | Atributo de resultado                     |

|                                                                         |                 |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| O sargento Tim Carter, baseado no local e sobrevivente de 6 emboscadas, | diz:            |
| Dizente                                                                 | Processo verbal |

|                                              |                     |                                        |
|----------------------------------------------|---------------------|----------------------------------------|
| É                                            | difícil             | diferenciar um insurgente de um civil. |
| Processo relacional identificativo intensivo | Valor/identificador | Característica/identificado            |

|                                |                   |      |
|--------------------------------|-------------------|------|
| Um garoto                      | pode cumprimentar | you  |
| Ator desta e da próxima oração | Processo material | meta |

|           |                        |            |                   |              |
|-----------|------------------------|------------|-------------------|--------------|
| e         | dali a pouco           | lhe        | lançar            | uma granada. |
| Conectivo | Circunstância de tempo | recipiente | Processo material | meta         |

O segundo parágrafo apresenta um ponto de vista a respeito do fato narrado no primeiro. Há o uso do processo relacional, que atribui e identifica. Na oração “onde os explosivos artesanais são as grandes estrelas” temos o processo relacional identificativo intensivo. Esse processo possui dois participantes Característica/valor e identificado/identificador. Neste caso, temos o grupo nominal *os explosivos* como característica/identificado e o grupo nominal *as grandes estrelas* como valor/identificador. Há relação de equivalência entre eles. A anteposição do epíteto *grandes* ao núcleo *estrelas* deixa-o interpessoal, como uma avaliação pessoal do locutor, ainda mais reforçada pelo uso do dêitico específico o artigo *as*. (Halliday e Matthiessen, 2004, p. 319)

Outra oração também utiliza o processo relacional, porém, atributivo. Em “Essa fragilidade é mais aparente em Mosul” Essa fragilidade é portador e mais aparente é atributo. O grupo nominal Essa fragilidade possui um determinante específico, que no discurso retoma o fato anterior, introduzindo um núcleo que tem como origem um epíteto – fragilidade- frágil – epítetos nessa posição têm função de pós-dêitico, ou seja, também ajuda o leitor a se situar no espaço-tempo. Há uso de outro epíteto no grupo nominal atributo *mais aparente*. O epíteto *aparente* é intensificado com o *mais*. Quando se usa um epíteto como núcleo do participante

atributo, este é classificado como de qualidade. Isso denota avaliação do locutor sobre o que diz.

Ambas as orações são relacionais. Possuem estruturas idênticas: dois participantes formados por grupos nominais e um grupo verbal formado por verbo de ligação. No entanto, é possível diferenciá-las entre relacionais atributivas e identificativas seguindo o princípio da reversibilidade (Halliday e Matthiessen, 2004, p.215), de acordo com o qual nas orações do processo relacional identificativo podemos inverter os participantes, o que não é possível no processo relacional atributivo. Não é comum ouvir: “Mais aparente em Mosul é essa fragilidade”. Gramaticalmente está correta, contudo temos que frisar o princípio da gramática sistêmico-funcional de estudar a língua em uso, corrente, que aceita “onde as grandes estrelas são os explosivos artesanais” ou “onde os explosivos artesanais são as grandes estrelas” ambas do processo identificativo.

Apesar dessa diferença, as duas são intensivas, pois se centram no que o portador é como atributo ou valor dele.

Trabalhamos essas duas orações não apenas para demonstrar como esse parágrafo é do sendo e não do fazendo e acontecendo como no processo material, além de ser mais opinativo em relação ao outro, mas também para exemplificar como é o processo relacional, predominante no modo verbal do infográfico, como veremos ao analisarmos as legendas.

Outro processo que aparece neste parágrafo é o verbal para introduzir uma citação. Nas considerações, veremos mais sobre o posicionamento do locutor do infográfico.

### 3º Parágrafo

|                        |                |                   |
|------------------------|----------------|-------------------|
| Nestas páginas         | um cenário que | explica           |
| Circunstância de lugar | Ator           | Processo material |

|           |                |                              |                  |
|-----------|----------------|------------------------------|------------------|
| por que   | os americanos  | querem                       | o fim da guerra. |
| conectivo | Experienciador | Processo mental desiderativo | fenômeno         |

O parágrafo final termina com uma circunstância de lugar funcionando como dêitico, fazendo referência à imagem do infográfico e um processo mental, o processo do sentir. Os participantes são o experienciador e o fenômeno. É desiderativo porque o grupo verbal formado pelo verbo querer é usado com o argumento de desejo.

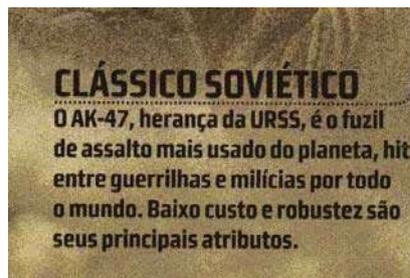
## Legenda 1



|                                                           |                                          |                                                               |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| O RPG (granada disparada por foguete, na sigla em inglês) | é                                        | um lançador de explosivos simples e com múltiplas aplicações. |
| Portador desta oração e ator da seguinte                  | Processo relacional atributivo intensivo | Atributo                                                      |

|                           |                                                             |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------|
| (é) Usado                 | para abater de veículos blindados a helicópteros de ataque. |
| Processo material passivo | escopo                                                      |

## Legenda 2



|                             |                                              |                                                                                             |
|-----------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| O AK-47, herança da URSS,   | é                                            | o fuzil de assalto mais usado do planeta, hit entre guerrilhas e milícias por todo o mundo. |
| Característica/identificado | Processo relacional identificativo intensivo | Valor/identificador                                                                         |

|                        |                                              |                             |
|------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------|
| Baixo custo e robustez | são                                          | seus principais atributos.  |
| Valor/identificador    | Processo relacional identificativo intensivo | Característica/identificado |

## Legenda 3



|                              |      |                     |                   |                                                                                      |                    |
|------------------------------|------|---------------------|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Uma das virtudes             | que  | a falta de recursos | inspira           | é                                                                                    | a criatividade:    |
| Característica/identificador | meta | Ator                | Processo material | Processo relacional identificativo intensivo com equivalência entre os participantes | Valor/identificado |

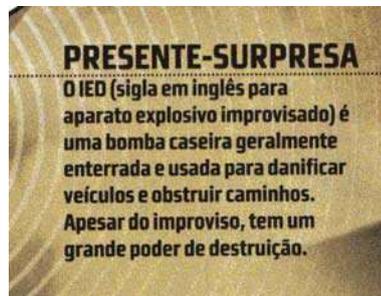
|                             |                           |                           |
|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|
| o explosivo dos insurgentes | é acionado                | por um celular modificado |
| meta                        | Processo material passivo | Ator                      |

|      |                   |                   |
|------|-------------------|-------------------|
| que  | “liga” direto     | para o detonador. |
| Ator | Processo material | meta              |

|                     |                           |                                                 |
|---------------------|---------------------------|-------------------------------------------------|
| A montagem da bomba | pode ser feita            | com ferramentas comum,                          |
| meta                | Processo material passivo | Circunstância de meio e meta da oração seguinte |

|                           |                                  |
|---------------------------|----------------------------------|
| (são) encontradas         | em qualquer loja de eletrônicos. |
| Processo material passivo | Circunstância de localidade      |

#### Legenda 4

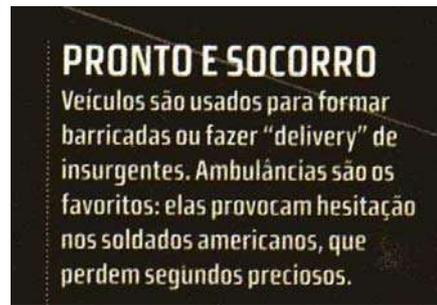


|                                                            |                                          |                                                                                                                       |                           |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| O IED (sigla em inglês para aparato explosivo improvisado) | é                                        | uma bomba caseira                                                                                                     | geralmente enterrada      |
| Portador                                                   | Processo relacional atributivo intensivo | Atributo e meta dos 2 processos passivos a seguir e ator dos 2 últimos, ativos e ainda portador do atributo de posse. | Processo material passivo |

|           |                           |           |                         |          |           |                         |           |
|-----------|---------------------------|-----------|-------------------------|----------|-----------|-------------------------|-----------|
| e         | usada                     | para      | danificar               | veículos | e         | obstruir                | caminhos. |
| conectivo | Processo material passivo | Conectivo | Processo material ativo | meta     | conectivo | Processo material ativo | meta      |

|                            |                                           |                               |
|----------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------|
| Apesar do improvisado,     | tem                                       | um grande poder de destruição |
| Circunstância de concessão | Processo relacional atributivo possessivo | Atributo de posse             |

## Legenda 5



|          |                           |           |                         |            |
|----------|---------------------------|-----------|-------------------------|------------|
| Veículos | são usados                | para      | formar                  | barricadas |
| Meta     | Processo material passivo | conectivo | Processo material ativo | Meta       |

|           |                         |                            |
|-----------|-------------------------|----------------------------|
| ou        | fazer                   | "delivery" de insurgentes. |
| Conectivo | Processo material ativo | meta                       |

|                             |                                              |                     |
|-----------------------------|----------------------------------------------|---------------------|
| Ambulâncias                 | são                                          | os favoritos:       |
| Característica/identificado | Processo relacional identificativo intensivo | Valor/identificador |

|      |                   |           |                          |
|------|-------------------|-----------|--------------------------|
| elas | provocam          | hesitação | nos soldados americanos, |
| Ator | Processo material | Meta      | escopo                   |

|      |                   |                     |
|------|-------------------|---------------------|
| que  | perdem            | segundos preciosos. |
| Ator | Processo material | meta                |

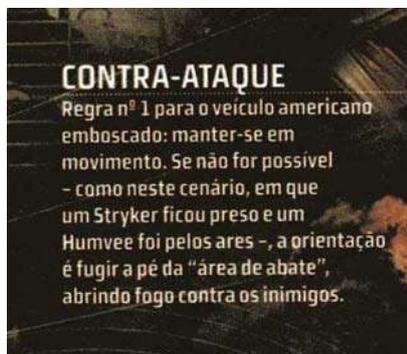
## Legenda 6



|                                               |                                          |                                            |                   |                                     |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------|
| Áreas urbanas                                 | são                                      | ideais para a preparação de uma emboscada: | proporcionam      | espaços restritos e inúmeros locais |
| Portador e ator do processo material seguinte | Processo relacional atributivo intensivo | Atributo de qualidade                      | Processo material | meta                                |

|           |              |                   |                         |
|-----------|--------------|-------------------|-------------------------|
| onde      | os atacantes | encontram         | esconderijo e proteção. |
| Conectivo | Ator         | Processo material | meta                    |

## Legenda 7



|                                                |                             |      |              |
|------------------------------------------------|-----------------------------|------|--------------|
| Regra nº 1 para o veículo americano emboscado: | manter                      | se   | em movimento |
| Ator                                           | Processo material           | meta | Escopo       |
|                                                | Portador da oração seguinte |      |              |

|           |                                               |                           |
|-----------|-----------------------------------------------|---------------------------|
| Se        | não for                                       | possível, -               |
| conectivo | Processo relacional atributivo circunstancial | Atributo de circunstância |

|                             |            |                                               |                           |
|-----------------------------|------------|-----------------------------------------------|---------------------------|
| como neste cenário, em que  | um Stryker | ficou                                         | preso                     |
| Circunstância de comparação | Portador   | Processo relacional atributivo circunstancial | Atributo de circunstância |

|           |           |                                          |               |
|-----------|-----------|------------------------------------------|---------------|
| e         | um Humvee | foi                                      | pelos ares -, |
| Conectivo | Portador  | Processo Relacional atributivo intensivo | atributo      |

|                             |                                              |                     |                        |
|-----------------------------|----------------------------------------------|---------------------|------------------------|
| a orientação                | é                                            | fugir a pé          | da área de abate,      |
| Característica/identificado | Processo relacional identificativo intensivo | Valor/identificador | Circunstância de local |

|                                  |
|----------------------------------|
| abrindo fogo contra os inimigos. |
| Circunstância de modo            |

Nas legendas, vemos o uso predominante de orações do processo relacional, que serve para caracterizar e identificar, são concebidos pelo sendo, representando mais o estático. Há também o uso de orações do processo material, entretanto, elas cumprem a função de descrever, exemplificando, o que é uma limitação para o processo relacional, considerado estático. Essa relação entre material e relacional é comentada por (Halliday e Matthiessen, 2004, p. 216).

Além do mais, ao analisarmos a imagem do infográfico, veremos que as legendas são processos encaixados em elementos do visual. Defenderemos que as legendas são processos encaixados nas circunstâncias de meio e local da imagem do infográfico.

### **3.2 - Metafunção ideacional – o visual**

Na imagem do infográfico, temos como processo maior uma ação transacional bidirecional. O processo é de ação porque há vetores partindo dos participantes, que possuem papel duplo – atores e metas ao mesmo tempo –. Por causa desse duplo papel, nesse processo, os participantes são chamados de inter-atores. Por haver atores e metas o processo é classificado como transacional.

Os inter-atores desse processo na imagem são os chamados insurgentes pelo infográfico e os soldados americanos. Essa relação entre primeiro plano, centro e fundo define a posição dos participantes no cenário, ajudando a defini-los como participantes. Como vemos os primeiros atiram nos segundos e vice-versa. Os vetores partem dos inter-atores insurgentes até os soldados americanos, que são as metas, ao mesmo tempo em que há vetores partindo dos soldados americanos até os insurgentes, que passam a ser metas também, por isso o processo é bidirecional.

As circunstâncias de meio são os instrumentos usados pelos participantes no processo de ação, ou seja, o instrumento de onde parte o vetor. No infográfico, esses instrumentos são as armas utilizadas pelos insurgentes e americanos. É delas que partem os vetores. Aliás, os vetores são potencialmente definidos pelas linhas de fogo amareladas que partem das armas.

Como circunstância locativas, entendemos o posicionamento de um participante em relação a outro, a criação do cenário. Na imagem, temos como circunstância de local o cenário de combate em uma rua. O inter-atores insurgentes estão posicionados no primeiro plano e ao centro os soldados americanos e no fundo outros participantes. Essa relação entre primeiro plano, centro e fundo define a posição de atacantes dos insurgentes e vítimas dos americanos, que, no entanto, se defendem.

No fundo, localizados no alto dos escombros de um prédio, temos outros participantes, que funcionam como circunstâncias e não atores. Embora estejam, alguns, projetando vetores, eles estão numa posição que reforça a ideia de cerco ou emboscada, como utilizado no infográfico, aos americanos. Isso ocorre com a ambulância, também posicionada ao fundo. O veículo em explosão, meta de outro processo encaixado neste como veremos depois, é um participante

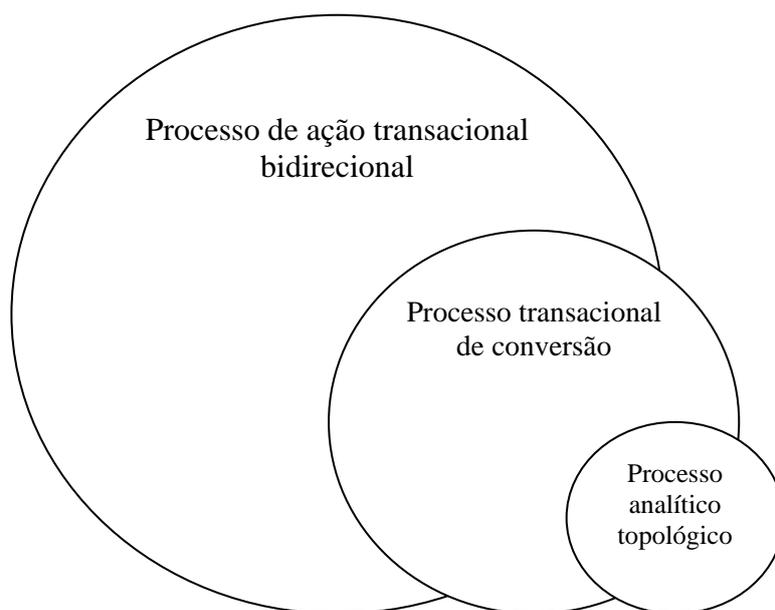
localizado a frente do veículo central e muito a frente da ambulância. Essa posição também indica a posição “sem saída” dos americanos na emboscada. Isso também demonstra que, embora o processo bidirecional seja simultâneo, não é proporcional. A posição dos interatores americanos sugere desvantagem, apesar de também serem atores.

Essas circunstâncias locativas também definem qual é o processo maior nessa estrutura que Kress e Van Leeuwen, (2006, p. 109) chamam de estrutura multidimensional, isto é, processos encaixados em outros processos.

No canto direito do infográfico, no primeiro plano, temos um outro processo encaixado no processo que apresentamos acima. Trata-se de um processo de conversão, formado por um ator – insurgente que segura um celular –, um revezador – a bomba – e a meta – veículo em explosão –. O processo de conversão tem como característica principal o participante revezador que é ator de um processo e meta de outro. Primeiro temos um vetor partindo do insurgente até a bomba e outro vetor da bomba ao carro em explosão.

Como circunstância de modo, temos o celular na mão do insurgente de onde parte um vetor em forma ondas. Kress e Van Leeuwen, (2006, p. 71) chamam esse tipo de vetor de amplificado, que sugere frequência. Visualmente, o vetor entre a bomba e o veículo é representado pelo amarelo da explosão debaixo do participante.

Ainda menor, há outro processo encaixado a esse. A estrutura do desenho da bomba é analítica topológica. Há uma relação de representação entre o todo/portador – a bomba – e suas partes/atributos possessivos, nomeadas verbalmente por grupos nominais. A estrutura multidimensional da imagem do infográfico é representada no esquema abaixo:



## Integração entre verbal e visual

|                    |              | Relação entre verbal e visual                   |                                                        |                                                           |                                                                                                              | Integração                                               |
|--------------------|--------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Verbal             |              | Característica                                  | Visual                                                 | Característica                                            | Objetivo                                                                                                     |                                                          |
| Texto introdutório | 1º parágrafo | Predominância do processo material              | Referência a elementos da imagem                       | Processo de ação transacional bidirecional                | Presença de inter-atores em cenário                                                                          | Dar dinamicidade à imagem estática                       |
|                    | 2º parágrafo | Predominância do processo relacional            | Presença de ponto de vista sobre o assunto             | Posicionamento em desvantagem dos inter-atores americanos | Inter-atores americanos posicionados no centro, sob círculo de inter-atores insurgentes.                     | Marcar o posicionamento do locutor a respeito do que diz |
|                    | 3º parágrafo | Uso do processo mental e elemento dêitico.      | Reafirma o ponto de vista sobre o assunto              | Cenário desvantajoso para os americanos                   | Posição de vítima dos americanos                                                                             | Reafirmar o posicionamento do locutor                    |
| Legendas           | Legenda 1    | Processo material e relacional atributivo       | Caracteriza participante, dando exemplos com ação      | Instrumento de inter-ator                                 | Circunstância de modo de onde parte o vetor                                                                  | Caracterizar o instrumento/arma                          |
|                    | Legenda 2    | Processo relacional identificativo              | Identifica participante                                | Instrumento de inter-ator                                 | Circunstância de modo de onde parte o vetor                                                                  | Identificar o instrumento/arma                           |
|                    | Legenda 3    | Processo material e relacional identificativo   | Explica participante com ação do fazer                 | Instrumento de ator                                       | Circunstância de modo de onde parte o vetor                                                                  | Explicar, acontecendo, o instrumento                     |
|                    | Legenda 4    | Processo material e relacional atributivo       | Caracteriza participante, explicando com ação do fazer | Revezador                                                 | Revezador que recebe ação de ator e age sobre uma meta ao mesmo tempo                                        | Explicar e caracterizar revezador.                       |
|                    | Legenda 5    | Processo material e relacional identificativo   | Identifica participante, dando exemplo com ação.       | Participante que serve como circunstância locativa        | Posicionamento bem ao fundo do cenário                                                                       | Sugerir o cerco aos americanos                           |
|                    | Legenda 6    | Processo material e relacional atributivo       | Caracteriza cenário, dando justificativa               | Cenário das circunstâncias locativas                      | Relação entre primeiro plano, centro e fundo                                                                 | Sugerir o melhor posicionamento dos insurgentes          |
|                    | Legenda 7    | Processo relacional atributivo e identificativo | Identifica e caracteriza participantes                 | Inter-atores americanos e meta do processo de conversão   | Vetores partindo dos inter-atores americanos – tiros – e vetor que partiu do revezador – amarelo da explosão | Sugerir a defesa dos inter-atores americanos             |

Acreditamos que, com nossa análise, ficou evidente que os modos semióticos realmente são utilizados simultaneamente. Também ficou claro que no infográfico não há simplesmente uma relação de ancoragem ou mesmo uma relação contínua, linear entre os modos, muito menos entre as informações.

Também ficou explícito que os modos verbais e visuais carregam informações diferentes, porém eles podem estar relacionados como visto.

#### **4 - Hipertextualidade e leitura**

Já a hipertextualidade é entendida aqui como a recorrência de um texto a outros textos. Não só em sua formação, como na integração de gêneros, mas também na sua produção de leitura. É muito comum a idéia de que a leitura de textos seja linear e hierarquizada: da esquerda para a direita, da primeira letra maiúscula ao último ponto final, letra por letra, palavra por palavra, frase por frase, parágrafo por parágrafo. Entretanto, Coscarelli (2003, p.03) ressalta que

Não há linearidade no texto impresso, assim como também não há na leitura, e a existência de títulos, subtítulos, topicalizações, cadeias referenciais, entre inúmeras outras formas de marcar a diferença de status entre os elementos do texto, evidenciando muitas vezes uma hierarquia das informações (macroestrutura proposicional), é um dado que corrobora essa afirmação. Além disso, podemos dizer que a leitura nunca é linear, porque envolve o estabelecimento de relações, a ativação de diferentes informações, envolve lembranças e projeções, pausas para reflexões ou descanso, entre outros motivos, bem como a consulta a outros materiais, a volta a outras partes do texto; sem mencionar ainda que o leitor pode pular palavras, parágrafos, páginas, capítulos, ler o final para depois ler o começo

Se essa linearidade não é garantida nem mesmo em gêneros mais convencionais, tampouco o será no infográfico, que, como vimos, segue a lógica da disposição simultânea das informações. Acreditamos que a hipertextualidade não é fator de complicação para o processamento da leitura, até mesmo porque acreditamos que a leitura seja um processo hipertextual. O modelo de leitura com que trabalharemos ajudará a entender isso.

##### **4.1 -Modelo de leitura**

O modelo de leitura mais apropriado para a análise do infográfico é o proposto por Coscarelli (1999), de acordo com o qual o processamento da leitura se divide em domínios integrados:

a leitura é um processo complexo que envolve desde a percepção dos sinais gráficos e sua tradução em som ou imagem mental até a transformação dessa percepção em idéias, provocando a geração de inferências, de reflexões, de analogias, de questionamentos, de generalizações, etc. Essa definição permite postular que leitura não é um todo sem subdivisões, pelo contrário, é possível apontar vários domínios que estão envolvidos nela. (COSCARELLI, 1999. p. 31)

Esses domínios são:

1. **o processamento lexical:** reconhecimento do leitor das palavras do texto, bem como seus morfemas.
2. **o processamento sintático:** reconhecimento do leitor das ligações sintáticas possíveis entre as palavras de uma sentença.
3. **a construção da coerência (ou significado) local:** reconhecimento do leitor das proposições possíveis para uma sentença formada por palavras.
4. **a construção da coerência temática:** reconhecimento do leitor das relações entre sentenças; formação de inferências.
5. **construção da coerência externa ou processamento integrativo:** reconhecimento do leitor da produção de informações feita por ele durante a leitura, comparando-a com as informações que já dispõe para efetuar juízos de valor acerca do que leu: foi-lhe útil, mudou sua forma de pensar sobre o assunto, alterou sua memória a respeito daquele assunto?

A autora enfatiza que se trata de um modelo teórico, pois não há como demonstrar que a leitura funcione assim, porém, é um modelo útil para estudar a leitura como se objetiva nesta pesquisa, principalmente porque ele tem como princípio a não linearidade do processamento dos domínios, aproximando-se da idéia de processamento hipertextual da leitura, isto é, os domínios são integrados.

Para ela, um modelo seriado – processamento linear dos domínios – seria limitado porque se subentende que um processamento como o sintático, por exemplo, apenas seria solicitado após o processamento lexical e assim por diante. Não há como provar que seja assim, no entanto, há casos em que o processamento dos domínios ocorre concomitantemente de modo que um auxilia o outro no processamento da leitura, como em casos em que o processamento sintático pode auxiliar a construção da coerência ou vice-versa como em casos de resolução de ambigüidades. Para Coscarelli, o Modelo de Leitura Reestruturado considera fatores contextuais e pragmáticos que os outros modelos mais seriados desconsideram. Exemplo disso é que o Modelo Reestruturado considera o conhecimento de mundo, de língua,

familiaridade com o gênero textual entre outras características próprias de cada leitor que influenciam também o processamento da leitura.

Para os modelos seriados, o processamento dos domínios são autômatos, portanto, inconscientes, o que o Modelo Reestruturado critica, nos dizeres de Coscarelli (1999, p 44)

Parece que algumas operações mentais envolvidos na análise e compreensão de textos são automáticas e, portanto, inconscientes, mas não foram sempre assim, tornaram-se com a prática assim, e qualquer problema como ambigüidade, palavras desconhecidas, estruturas sintáticas muito complexas, incoerência semântica, inadequação pragmática, falha na recepção ou transmissão do *input*, entre outros problemas, pode tornar consciente esse processamento. Nesses casos, o que deveria ser automático e mais inconsciente passa a ser desautomatizado e, portanto, mais consciente.

## 4.2 - A leitura de imagens

Outro fator que habilita o Modelo Reestruturado de Leitura de Coscarelli (1999) como suporte teórico desta pesquisa é fato de, assim como a Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (1996), ela também pressupõe que a leitura de imagens segue um processamento próximo ao processamento do lingüístico.

as discussões relacionadas ao processamento do estímulo verbal acabam servindo também para as discussões a respeito do processamento de imagens. Sabe-se que a compreensão de imagens é um processo complexo que envolve a percepção e o processamento de estímulos visuais (não-verbais) como formas, cores, movimentos, tamanhos, diferença figura e fundo, etc. Apesar de ser diferente da leitura em relação ao tipo de estímulo a ser processado, a construção da representação mental de uma imagem possui muitas semelhanças com a da leitura da escrita. A diferença entre a construção da representação mental de um texto verbal e de imagens parece residir principalmente nas operações normalmente consideradas mais modulares do processamento, ou melhor, naquelas operações que lidam diretamente com o estímulo externo, que corresponderiam na leitura às operações do processamento lexical e sintático. (COSCARELLI, 1999. p. 144)

O que ela chama de estímulo externo são os signos, ou seja, a parte material com que o leitor tem contato ao ler o texto, porque embora no esquema de processamento do Modelo Reestruturado de Leitura os domínios sejam interdependentes, eles têm funções diferentes; cada qual responsável por processar estímulos diferentes, que se dividem em estímulos externos – processamento do material: léxico e sintático – e estímulos internos: os demais

processamentos –. Portanto, a diferença está no acesso ao material que é imagético em vez de lingüístico e não no processamento desse material. Acessam-se cores, desenhos, espaços, profundidade, linhas entre outros recursos visuais e não morfemas, palavras e frases.

Em sua tese, Coscarelli (1999, p. 157) analisou as diferenças entre textos escritos, filmes e imagem estática apontando as vantagens e desvantagens na expressão de informação de cada uma delas. A respeito da imagem estática, uma dessas diferenças é conveniente para esta pesquisa

É interessante notar que os casos de estado inicial anterior à ação (INIT), de resultado da ação (RSLT), relação de causa entre eventos (CAU) e do aspecto do evento (ASPCT) são todos facilmente expressos através de texto escrito e de filme. A imagem estática, por sua vez, é capaz de expressar o estado inicial, a ação em si ou o resultado, mas não os três ao mesmo tempo.

Chama atenção essa análise porque demonstra muito bem a necessidade do infográfico de integrar texto escrito com imagens estáticas<sup>1</sup>. Fica mais evidente que essas duas modalidades se integram como apontamos, pois informar apenas com imagens estáticas é limitado e informar apenas com palavras compromete informações que seriam mais bem expressas por recursos imagéticos, como vimos na disposição simultânea de informações, capaz de dispor muitas informações no espaço concomitantemente. Essa seria uma vantagem: posicionar o leitor em um espaço – mesmo que virtual – onde ocorre o evento informado pelo infográfico. Essas teorias nos fornecerão meios para analisar os infográficos, bem como produzir os experimentos através dos quais atingiremos nossos objetivos.

## **5- Categorias de infográficos**

Um estudo de Dionísio (2006) utiliza conceitos da esfera jornalística para conceituar infográfico segundo os quais: “criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenhos, fotografias, tabelas etc.), conjugados a textos curtos para apresentar informações jornalísticas de forma sucinta e atraente” (Rabaça e Barbosa citados por Dionísio, 2006, p. 138). Também “é uma das mais sofisticadas formas de explicar complexas histórias ou procedimentos, por que combina palavras com imagens, quando palavras apenas poderia ser cansativo para leitores e a imagem apenas seria insuficiente” (Harris e Lester citados por Dionísio, 2006, p. 138).

---

<sup>1</sup> Existem os chamados infográficos interativos que utilizam outras modalidades como o movimento, som e links; são digitais e muito comuns na internet. No entanto, o objeto desta pesquisa são os infográficos com imagens estáticas, publicados em revistas convencionais, de papel.

Nas palavras da própria autora para definir infográfico, não há intenção de tratá-lo como gênero: “uma das criações gráficas em alto crescimento no jornalismo impresso, telejornalismo e webjornalismo, que está alterando a forma de apresentação da escrita na nossa sociedade” (Dionísio, 2006, p. 138). Logo após, “a leitura de um gênero textual que contém infográfico pode ser realizada de várias formas.” (Dionísio, 2006, p.139). Essa última citação deixa evidente sua posição em não considerar o infográfico um gênero textual, mas sim um recurso gráfico-visual que paralelamente acompanha um gênero jornalístico. Na continuação, ao dar exemplos de como ele pode ser lido, porém, ela dá pistas de que a leitura independente do infográfico é possível (Dionísio, 2006, p. 139):

- (a) Pode-se ler texto como um todo, isto é, o texto verbal principal + o infográfico.
- (b) Pode se ler apenas o texto verbal principal e olhar as imagens.
- (c) Pode-se ler apenas o infográfico, que possui seu próprio título e subtítulo.

Na opção C, a autora afirma que a leitura de apenas o infográfico é possível e que ainda ele possui características de independência do texto verbal, como título e subtítulo. Outro estudo também utiliza conceitos de infográfico parecidos com os conceitos acima. Trata-se do estudo de Teixeira (2006) que dá os seguintes conceitos:

una aportación informativa, realizada con elementos icónicos y tipográficos, que permite o facilita la comprensión de los acontecimientos, acciones o cosas de actualidad o algunos de sus aspectos más significativos, y acompaña o sustituye al texto informativo. (VALERO SANCHO citado por TEIXEIRA, 2006, p.3)

Também o considera como “expressões gráficas, mais ou menos complexas, de informações cujo conteúdo são factos ou acontecimentos, a explicação de como algo funciona, ou a informação de como é uma coisa” (Peltzer citado por Teixeira, 2006, p. 3)

A primeira citação faz uma concessão importante para o objetivo deste trabalho, pois considera possível o infográfico substituir o texto informativo. Essa característica, no entanto, é alvo de críticas no trabalho de Teixeira (2006). Ao analisar a revista Superinteressante da Editora Abril, ela sentenciar

Ela (a infografia) deve ser, portanto, complementar à notícia ou à reportagem, de modo a enriquecer os conteúdos informativos, auxiliando na compreensão de fenômenos complexos ou na sistematização de dados diversos, sobretudo daqueles de ordem numérica. Durante anos, mais precisamente entre 1994 e 2000, esta foi a

principal característica da infografia na revista *Superinteressante* que conseguia superar o teor meramente didático, em nome do jornalismo de qualidade. Este tipo de recurso sempre acompanhava as matérias principais, não como apêndice, mas como instrumento complementar ao texto, com estrutura autônoma, mas relacionada à matéria de referência, como recurso obrigatório. Neste período, mais de 80% das reportagens da revista traziam alguma infografia, não raro em páginas duplas e com bastante destaque. Com a reforma editorial de 2000, no entanto, tais recursos continuaram presentes na revista, mas praticamente circunscritos a seções fixas destinadas a explicar as dúvidas do leitor sobre fenômenos cotidianos. Os infográficos são comuns também como recurso complementar às notas e notícias da seção “Supernova”, que traz, em textos curtos, informações sobre recentes descobertas científicas. (TEIXEIRA, 2006, p. 4)

Para ela, portanto, há dois propósitos para o uso do infográfico, um de caráter jornalístico e outro de caráter didático (de divulgação científica e tecnológica). O infográfico jornalístico é utilizado para complementar a informação veiculada em uma notícia ou reportagem e geralmente explica um fato trazido nesses textos com propósito de explicar como ele funciona, como aconteceu ou age. Por outro lado, há circunstâncias em que o infográfico possui caráter didático, ao apresentar-se sem o acompanhamento de uma reportagem ou notícia. Isso explica o fato de Dionísio (2006) considerar infográficos como recursos que acompanham gêneros textuais e não como gêneros textuais independentes.

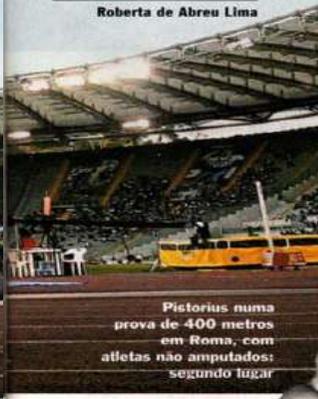
A seguir, um exemplo de cada um desses infográficos, que não tem a pretensão de categorizar todos os tipos possíveis, mas esclarecer as duas principais categorias. A primeira, jornalística, mencionada pela lingüista Dionísio (2006) como a coadjuvante de um texto jornalístico e também defendida pela jornalista Teixeira (2006). A segunda, apresentada por Teixeira (2006) como didática, não reconhecida por Dionísio (2006) como gênero.

# DOPING TECNOLÓGICO



Corredor amputado é barrado na Olimpíada porque suas próteses representam vantagem sobre outros competidores

Roberta de Abreu Lima



Pistorius numa prova de 400 metros em Roma, com atletas não amputados: segundo lugar

O corredor sul-africano Oscar Pistorius viu desmoronar na semana passada o grande sonho de sua vida — participar da Olimpíada de Pequim, em agosto. Seu nome foi barrado pela Federação Internacional de Atletismo, num episódio de grande repercussão no meio esportivo porque Pistorius é um corredor de características especiais: teve as duas pernas amputadas abaixo do joelho e corre com próteses feitas de fibra de carbono. E como corre. Ele é recordista paraolímpico nos 100, 200 e 400 metros, e seus resultados nas últimas competições de que participou foram impressionantes para atletas deficientes. Em julho do ano passado, conquistou um segundo lugar numa prova disputada por corredores não deficientes em Roma. Pistorius corre 400 metros em 46,34 segundos, apenas um segundo a mais do que o tempo exigido para a classificação nos Jogos de Pequim. Em junho do ano passado, a Federação de Atletismo aprovou a participação do corredor em competições oficiais. Seguiu-se um intenso debate sobre os limites do uso da tecnologia nessas competições. Em resposta à polêmica, a federação solicitou que Pistorius viajasse a Colônia, na Alemanha, para se submeter a uma série de testes destinados a avaliar a influência das próteses em seu desempenho nas pistas.

Na Alemanha, dez especialistas em ciência do esporte conduziram análises biomecânicas e fisiológicas de Pistorius em ação com suas próteses. Os dados foram comparados com os de cinco atletas não deficientes com desempenho similar ao do sul-africano nos 400 metros. O resultado indicou que as próteses o favoreceram na manutenção da velocidade (veja o quadro abaixo). Ao gastar 25% menos energia do que os outros corredores, ele tem um consumo menor de oxigênio, o que o deixa menos cansado. Uma peculiaridade do esportista é a capacidade de completar a segunda metade da prova num tempo menor que o da primeira — o que contraria a lógica da diminuição de velocidade com o aumento da fadiga. Com base nessas conclusões, a Federação de Atletismo mudou seu veredicto e tornou Pistorius não habilitado a competições olímpicas. O atleta declarou que vai recorrer da decisão a última instância, no caso a Corte Arbitral do Esporte, entidade que funciona na Suíça e reúne 300 especialistas em legislação esportiva de 87 países.

"Pela minha experiência com esportistas amputados, as próteses de Pistorius não são suficientes para transformá-lo em campeão", diz André Pedrinelli, médico do esporte e chefe do grupo de amputados do Instituto de Ortopedia e Traumatologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. "Mas, se ele for autorizado a competir, será aberto um precedente para outros casos no futuro, quando teremos próteses ainda mais aperfeiçoadas", ele completa. Pistorius nasceu em Pretória, na África do Sul, em 1986. Onze meses depois, os médicos lhe amputaram as duas pernas devido a uma má-formação óssea — ele não tinha as fíbulas e alguns ossos dos pés. Quando aprendeu a andar, já usava próteses. Na adolescência, tornou-se esportista. Praticou futebol, críquete, tênis, rúgbi e pólo aquático antes de começar a correr e a impressionar o atletismo com suas atuações. Agora, sua luta é pela realização do sonho olímpico.

## As diferenças na pista

Como as próteses de Oscar Pistorius influenciam seu desempenho nas corridas

**Na largada**  
O atleta com pernas leva vantagem

**ATELTA COM PERNAS**  
Conta com a força dos pés, dos quadris e dos músculos das panturrilhas e das coxas para dar o impulso



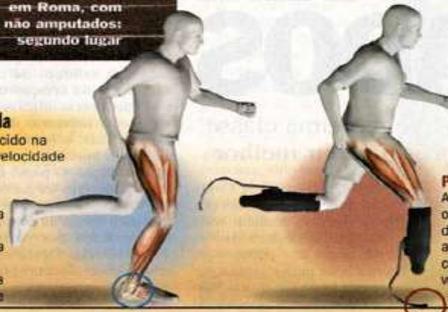
**PISTORIUS**  
Conta apenas com a musculatura das coxas e dos quadris para arrancar. Precisa fazer força para manter as próteses nos blocos de apoio

## Durante a corrida

Pistorius é favorecido na manutenção da velocidade

### ATELTA COM PERNAS

Quando o pé toca o solo, 40% da energia produzida pelos músculos para efetuar cada passada se perde



### PISTORIUS

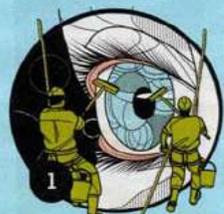
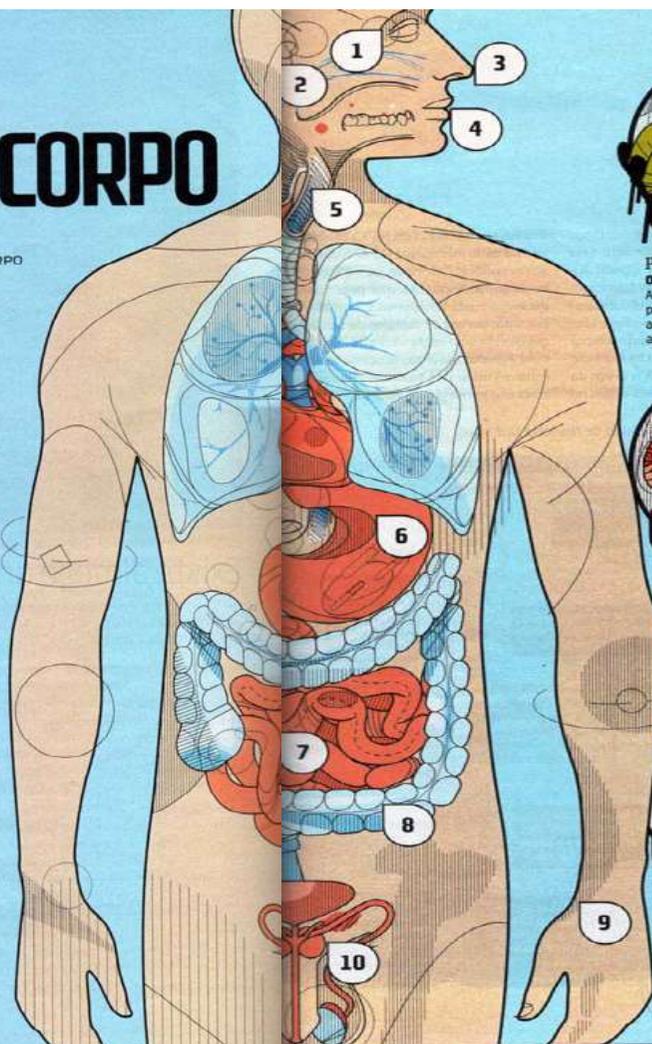
A lâmina que substitui o pé fica em contato com o solo por menos tempo. Por isso, apenas 10% da energia da passada se perde. Além do mais, ao tocar o solo, a prótese se comprime e funciona como uma mola, possibilitando um impulso três vezes maior. As passadas de Pistorius são mais largas e ele gasta 25% menos energia durante a corrida

( Fonte: Revista Veja - Figura 2: Exemplo 01. Infográfico jornalístico.)

# INQUILINOS DO CORPO

VOCÊ NÃO É VOCÊ. VOCÊ É MAIS QUE VOCÊ. ALÉM DE 10 TRILHÕES DE CÉLULAS PRÓPRIAS, UM CORPO SAUDÁVEL ABRIGA 100 TRILHÕES DE MICROORGANISMOS DE ATÉ 100 MIL ESPÉCIES. PARA CHAMAR SEU CORPO DE LAR, DOCE LAR, ELES PAGAM UM ALUGUEL E TANTO: DIGEREM SUA COMIDA, PRODUZEM VITAMINAS E O PROTEGEM DE DOENÇAS.

TEXTO DANIEL SCHNEIDER INFOGRÁFICO LUCIANO VERONEZI DESIGN BRUNO OLIVEIRA  
EDIÇÃO RODRIGO RATIER (rratier@abril.com.br)



**1**  
**LIMPADORES**  
**ONDE** Olhos. **QUEM** *S. epidermidis*.  
Defendendo o território contra invasores, essa bactéria ajuda as lágrimas na faxina da conjuntiva, a membrana que reveste os olhos.



**2**  
**FABRICANTES DE CERA**  
**ONDE** Ovidos. **QUEM** *S. epidermidis*.  
Junto com a *Corynebacterium*, produz um pouco de cera - a maior parte, fabricada por glândulas no canal do ouvido, tem enzimas antibacterianas.



**3**  
**DEDETIZADORES**  
**ONDE** Nariz. **QUEM** *S. epidermidis*.  
Aqui, a onipresente bactéria das áreas externas ajuda na defesa do corpo. Sua simples presença inibe ataques de bactérias de pneumonia.



**4**  
**PEDREIROS**  
**ONDE** Boca. **QUEM** Várias bactérias.  
Cada ml de saliva contém 100 milhões de bactérias! A comida acumulada traz espécies como *Bacteroides*, que causam placas e cáries nos dentes.



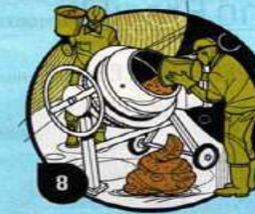
**5**  
**PROFESSORES**  
**ONDE** Garganta. **QUEM** *Streptococcus*.  
A presença dessas bactérias em pequena quantidade estimula o sistema imunológico a combater organismos invasores.



**6**  
**PERFURADORES**  
**ONDE** Estômago. **QUEM** *H. pylori*.  
O ácido clorídrico costuma matar tudo. Mas a bactéria *Helicobacter pylori* às vezes resiste e provoca feridas na parede do estômago.



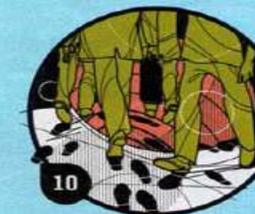
**7**  
**MINERADORES**  
**ONDE** Intestino delgado. **QUEM** Bactérias.  
As poucas bactérias que sobrevivem ao muco antimicrobial absorvem nutrientes que o corpo não utiliza. Se aumentarem, causam diarreia.



**8**  
**FABRICANTES DE DEJETOS**  
**ONDE** Intestino grosso. **QUEM** Bactérias.  
Quilos de bactérias comem o que o corpo não absorve (fibras e celulose). Na fermentação, produzem metade do peso das fezes e os gases do cocô.



**9**  
**SEGURANÇAS**  
**ONDE** Pele. **QUEM** Várias bactérias.  
Alimentando-se de gordura (o sebo da pele), 3 tipos de bactérias liberam substâncias que agem como antibióticos, impedindo a vinda de organismos nocivos.



**10**  
**TURISTAS**  
**ONDE** Genitais. **QUEM** *Lactobacillus*.  
No pênis, os microorganismos só passam pelo local e são logo expulsos pela urina. Na vagina, a bactéria *Lactobacillus* deixa o ambiente ácido e protege contra candidíase.

(Fonte: Revista Superinteressante – Figura 3: Exemplo 02. Infográfico didático.)

## 6- Conclusão

O infográfico é um gênero textual que integra modalidades semióticas de modo mais ou menos proporcional, a fim de explicar como funciona um objeto, como ocorrem fenômenos bio-físico-químicos ou como é ou foi um fato geo-histórico; circula nas esferas jornalísticas e didáticas, integrado a outros gêneros textuais com os quais cumprem um objetivo único ou utilizado como único gênero na veiculação de um discurso.

Esse seria um conceito do gênero textual infográfico fomentado por este trabalho. Como a única certeza sobre os gêneros textuais é que são flexíveis mediante as necessidades dos interlocutores nos discursos, não devemos nos prender a um conceito que tente englobar todos os usos, formas e funções que um texto possa exercer.

No entanto, a característica principal do infográfico, como vimos, sua integração entre modalidades visuais e linguísticas parece ser uma constante. A noção de visualidade deve ser entendida não apenas como utilização de recursos visuais como as imagens utilizadas no infográfico dos exemplos 1 e 2, mas, sim, como a recriação do espaço onde acontece o fato apresentado no infográfico, isto é, a visibilidade do assunto para um leitor mais letrado no ambiente imagético do que lingüístico; outro modo de se atingir a escala humana de falamos antes. Duarte (2008, p. 23) também observou que: “os infográficos recorrentes no jornal Folha de São Paulo, também parecem funcionar como meios de reconstituição dos fatos relatados, mostrando os cenários e a posição ocupada pelos seres no momento em que se desenrolava o acontecimento”.

Considerar o contexto situacional de uso dos infográficos nas análises demonstraria quais ações esse gênero realiza, para quais interactantes, quais as relações entre eles. Fica como proposta para futuros trabalhos.

## 7- Referências

CABRAL, Danilo Cezar et al. Insurgência máxima. **Superinteressante**, v. 258, p. 50-51, nov. 2008.

COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. **Espaços hipertextuais**. Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição, jun. 2003, FAE - UFMG, BH. Coord.: Eduardo Fleury Mortimer, Ana Luiza B. Smolka. ISBN: 85-86091 (CD- ROM)

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e letramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (orgs.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2006

DUARTE, Viviane Martins. **Textos multimodais e letramento**: habilidades na leitura de gráficos da Folha de São Paulo por um grupo de alunos do Ensino Médio. 2008. 219f. Dissertação (Mestrado em estudos lingüísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, POSLIN, Belo Horizonte.

HALLIDAY, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Edition, London: Arnold.

KRESS, Gunther. **Multimodalidade e aprendizagem**: novas perspectivas do conhecimento, representação e comunicação. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Palestra proferida na Visitas internacionais, promovida Pelo IEAT-UFMG, em Belo Horizonte, em 14/08/2008. Disponível em: [http://www.ufmg.br/ieat/index.php?option=com\\_content&task=view&id=374&Itemid=9](http://www.ufmg.br/ieat/index.php?option=com_content&task=view&id=374&Itemid=9), Acesso em 20 out. 2008.

KRESS, Gunther e VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006 (original de 1996).

LIMA, Roberta de Abreu. Doping tecnológico. **Veja**, São Paulo, v. 2044, n. 3, p. 80-81, 23 jan. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Parte I: Suportes teóricos e práticas de ensino. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

SCHNEIDER, Daniel et al. Inquilinos do corpo. **Superinteressante**, v. 248, p. 36-37, jan. 2008.

TEIXEIRA, Tattiana. O uso do Infográfico na Revista Superinteressante: um breve panorama. IN. Sousa, Cidoval, Ferreira, Roberto e Bortoliero, Simone (org.). **Jornalismo Científico e Educação para as Ciências**. Taubaté: Cabral Editora, 2006, pp. 165-180. Disponível em <[http://www.nupejoc.cce.ufsc.br/paginas/produ/abjc\\_2004\\_livro.pdf](http://www.nupejoc.cce.ufsc.br/paginas/produ/abjc_2004_livro.pdf). > Acesso em 03 jan. 2008.

## A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores

Celia Abicalil BELMIRO

Professora doutora, CEALE/ FaE/Universidade Federal de Minas Gerais

( [celiab@terra.com.br](mailto:celiab@terra.com.br) )

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma parte dos resultados de pesquisa de doutorado sobre relações entre imagens e textos verbais em livros de literatura infantil, e suas contribuições para a formação docente. São sinalizados diferentes recursos discursivos encontrados em imagens e textos em livros de literatura infantil para a construção das dimensões narrativa e descritiva. O conceito de estilo bakhtiniano ajuda a estruturar e unificar os enunciados produzidos pelo enunciador e indica o resultado de uma visão de mundo. Nas obras aqui analisadas, a relação imagem e texto verbal apresenta dois recursos fundamentais: a predominância da enunciação, que introduz a força do narrador na orientação de leitura, e a intertextualidade, utilizada em algumas narrativas infantis como expediente para atualização do enredo. Essa orientação metodológica permite recuperar experiências de leitura dos professores e indicar a importância dos aspectos da multimodalidade para a formação da competência leitora do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imagem, texto, literatura, formação docente

### ABSTRACT:

This paper presents a part of the results of a Doctorate research on the relations between images and verbal texts in infant literature books and their contribution to the education of teachers. Different discursive resources were found in images and texts in infant literature books towards the construction of the narrative and descriptive dimensions. Bakhtin's concept of style helps providing structure and unity to the enunciated production of the enunciator and indicates the result of a world vision. In the works here analyzed, the relation between image and text presents two fundamental resources: the predominance of enunciation, as the power of the narrator in guiding the reading, and the intertextuality, used in some infant narratives as a device to update the plot. This methodological orientation allows the recovering of teachers' reading experiences and indicates the importance of multimodality aspects in the construction of teachers' reading ability.

**KEYWORDS:** Image, text, literature, teachers' education.

A MULTIMODALIDADE NA LITERATURA INFANTIL E  
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES

Celia Abicalil Belmiro

**1. Introdução**

Este trabalho apresenta uma parte dos resultados de pesquisa de doutorado sobre relações entre imagens e textos verbais em livros de literatura infantil, e tem a finalidade de trazer contribuições para a formação docente. Filia-se à linha de pesquisa sobre letramento e alfabetização, destacando nos gêneros discursivos as relações entre imagens e textos verbais, a partir de suas naturezas constitutivas. O propósito deste texto é indicar alguns recursos discursivos encontrados em imagens e textos em livros de literatura infantil para a construção das dimensões narrativa e descritiva.

Preliminarmente, apresento algumas explicações sobre a escolha do material e o olhar sobre ele depositado, para compreender o modo de abordagem de acordo com o objetivo da pesquisa, que é verificar as relações entre imagem e texto verbal atravessadas pelas categorias do visível e do legível.

As reflexões metodológicas baseiam-se em algumas práticas de trabalho que venho trilhando nos últimos anos: uma delas é o estudo específico sobre o objeto livro didático de língua portuguesa e as propostas de relação entre as imagens e os textos, sejam literários ou não; outro aspecto é o estudo de livros de literatura infantil, nos quais me concentro nas diferentes práticas de escrita visual e verbal; por fim, como se articulam novas formas de sociabilidades por essas escritas e as dificuldades de assimilação desses comportamentos pelas práticas escolares. Tanto individualmente quanto no todo, os estudos têm mostrado a importância da presença do professor nas produções ditas escolares e as possibilidades de diálogo advindas da presença implícita do leitor literário mirim.

A escolha dos livros de literatura infantil deu preferência a um grupo de 29 obras, selecionadas primeiramente pelo contato de uma leitura prazerosa, mas com uma visada que desse margem a estranhar aparentes reduções de imagem e de texto verbal para facilitar interpretações infantis. Foram assim divididos: 19 livros são parte integrante dos livros do PNBE (2006 e 2008)<sup>1</sup> e 10 livros fazem parte do acervo do PROALE<sup>2</sup>. O interesse do estudo não se prende a construir categorias que possam se tornar universais, mas a dar entendimento às relações entre texto e imagem nesse suporte e nesse gênero. Os livros selecionados apresentam características importantes que permitem avançar as interrogações apontadas já em textos anteriores; são publicações atuais (algumas da década de 1970), podendo indicar alguns caminhos pelos quais autores e ilustradores optaram para que essas duas dimensões de expressão pudessem (ou não) ser permeadas uma pela outra. Com isso, suponho que a discussão que trago no momento possa esclarecer o modo como a multiplicidade de relações entre imagem e texto tem amparo: nas mudanças de valor outorgado a esses dois modos de expressão do homem; na assimilação de tecnologias como apoio para a divulgação de idéias e para a construção de novas modalidades expressivas; na ativação de processos cognitivos da visualidade até então não valorizados ou desconhecidos; no respeito a diferentes processos de conhecimento que não sejam permeados pela linguagem verbal.

## **2. Conceitos e textos abordados na pesquisa: o estilo, a enunciação, a interdiscursividade**

Em análise sobre o conceito de estilo bakhtiniano, depreende-se que o estilo resulta de uma visão de mundo, que estrutura e unifica os enunciados produzidos pelo enunciador e é através do conjunto descritivo que se apreende um estilo de vida. Nas obras analisadas, a relação imagem e texto verbal apresenta dois recursos fundamentais para sua realização: o primeiro é a predominância da enunciação que introduz a força do narrador na orientação de leitura. O segundo é o da intertextualidade: utilizado em algumas narrativas infantis como expediente para atualização do enredo, esse recurso traz para os nossos dias o imaginário do conto de fadas tradicional, aproximando-o do imaginário das crianças do século XXI, que agregam

---

<sup>1</sup> Trata-se do Plano Nacional de Biblioteca Escolar, que avaliou e selecionou obras de literatura, no intuito de compor acervos para escolas públicas das áreas finais do Ensino Fundamental – PNBE 2006 – e da Educação Infantil e escolas públicas que atendem as séries iniciais do Ensino Fundamental – PNBE 2008 –, ambos coordenados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG, em convênio com a Secretaria de Educação Básica do MEC.

<sup>2</sup> PROALE - Programa de Alfabetização e Leitura, vinculado à Faculdade de Educação/UFF.

experiências na área da tecnologia, da insegurança urbana, das transformações por que passa a estrutura familiar, tantas são as diferenças das crianças do mundo de Perrault, Andersen, entre outros. As categorias apresentadas são uma orientação metodológica de aproximar as obras em grandes eixos e de destacar as especificidades encontradas, explicitando a importância dos aspectos da multimodalidade para a formação da competência leitora do professor.

### O aspecto do estilo

O livro *Vizinho, vizinha*, de Roger Melo, com ilustrações de Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Melo, propõe uma leitura múltipla, aberta, pelo trabalho com imagens, palavras e imagem/palavra. São três ilustradores que assumem, cada um, os três protagonistas do livro e definem seus modos de ser através de cores, de traços, de volumes, enfim, de estilo próprio, único, estruturado pela linguagem, fundada socialmente. São as marcas ideológicas na linguagem de que fala Bakhtin. Isso porque há tanto trabalho verbal quanto imagético e uma proposta de interação entre essas duas dimensões, de forma a construir um vasto campo de possibilidades de leitura. Uma dominante na proposta do livro é a complementaridade permanente entre imagem e texto em forma de legenda; muito do que dizem as imagens não tem paralelo no texto escrito, e vice-versa. Mas outra proposta igualmente relevante é o diálogo entre as imagens, como que demarcando, pela descrição constante, as personagens, seus modos de ser, seus atributos físicos e psicológicos, enfim, uma composição visual que ultrapassa a transcrição denotativa do texto verbal e amplia as conotações e implicações assumidas pela plasticidade das imagens (fig.1). Ex: “O vizinho coleciona discos da velha guarda”.

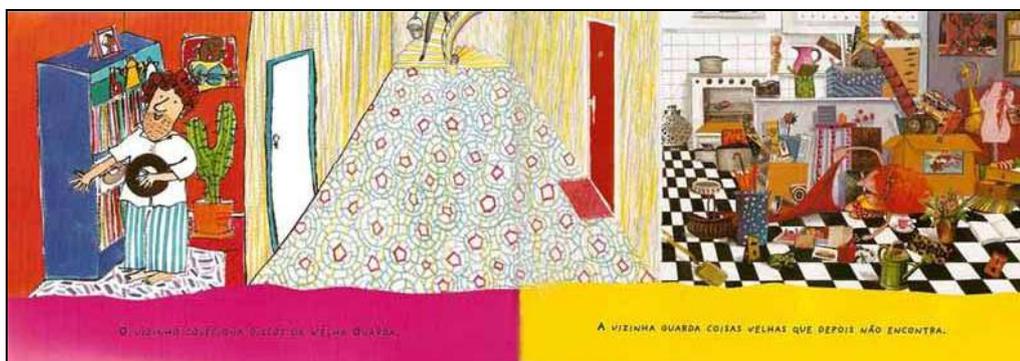


Figura 1  
*Vizinho Vizinha*

Esse texto é complementado pela roupa do rapaz, suas calças largas e listradas, blusa folgada, descalço, ele cantando emoldurado por um cacto e uma pintura na parede de um músico

violonista – o cenário mais perfeito para estar com os pés em um tapete rústico e a voz solta na garganta. A simplicidade do rapaz opõe-se à extravagância da mulher do apartamento em frente, que está em busca das coisas perdidas dentro de casa e nunca achadas, uma parafernália: “A vizinha guarda coisas velhas que depois não encontra”.

Outro exemplo é a página em que os protagonistas saem e as crianças ficam em casa. O texto diz o horário e o que tio, avó e crianças foram fazer: “Quatro e quarenta: o vizinho saiu com o canário. A sobrinha espreita.” (à esquerda); “Vinte para as cinco: a vizinha levou o relógio ao concerto. O neto observa.” (à direita) (fig.2). Porém, as imagens acrescentam outras informações fundamentais para a compreensão da história: onde e como a sobrinha espreitava, onde e como o neto observava, as portas abertas e o corredor como elo entre as crianças.

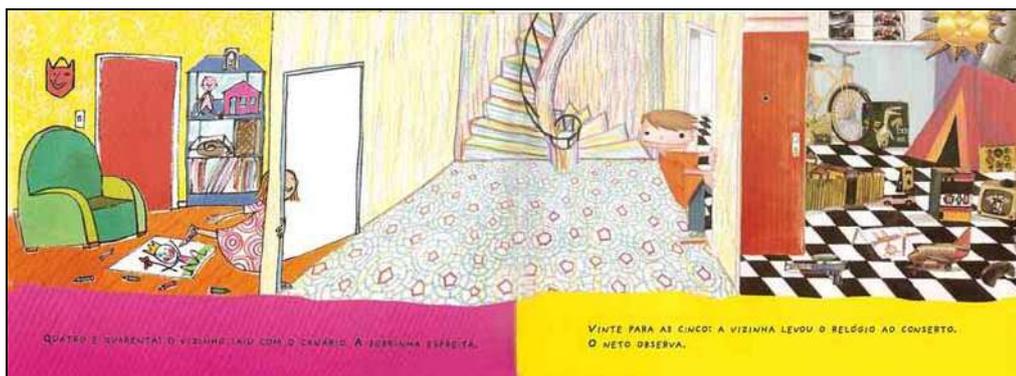


Figura 2  
*Vizinho Vizinha*

Outros elementos que orientam a leitura são as cores e o estilo de desenho de cada personagem: rosa fúcsia para a página do homem, amarelo ouro para a página da mulher; cada personagem foi desenhada por um artista, explicitando no estilo do traço e nos objetos de decoração as marcas da singularidade de cada casa. O conjunto gráfico-editorial é bem sucedido, sugerindo uma linguagem aberta e convidativa. O traço, o desenho, a técnica, a mistura de técnicas – como a colagem –, as cores das páginas, os elementos selecionados, tudo constitui o campo de significações dos personagens. Embora os conteúdos semânticos estejam imersos tanto nas palavras quanto nas imagens, o elo significativo da existência de cada personagem está no intercâmbio dessas duas dimensões.

Nesse livro, é através do conjunto descritivo que se apreende um estilo de vida. Em análise sobre o conceito de estilo bakhtiniano, Fiorin (2006, p. 46-51) lembra que o estilo não traduz a expressão da subjetividade, mas resulta de uma visão de mundo, e que estrutura e unifica os enunciados produzidos pelo enunciador. Além disso, o estilo constitui-se em oposição a outros estilos, sendo, portanto, dialógico. Tanto pela objetividade com que se descrevem verbalmente as personagens, como pela suposta dependência da imagem ao referente, a aparente transparência das imagens e das palavras esconde uma opacidade orgânica que busca incessantemente o dito e o não dito, o implícito e o implicável, o intraduzível, mas compreensível pelas fendas de leitura. Por isso, o tempo verbal é o presente do cotidiano, que se desdobra indefinidamente nos mesmos atos diários: passeia com o passarinho às quatro e quarenta, leva o relógio para consertar às vinte para as cinco, ou alimenta um rinoceronte debaixo da pia – formas verbais que dão a dimensão do estar no mundo de cada vizinho. O presente, que do ponto de vista filosófico é a ausência de tempo, marca as histórias pessoais, contrastando o modo de ser de cada um; além disso, não promove a transformação dos sujeitos, apenas fá-los se movimentarem. Esse recurso lingüístico aponta na direção da realização de tarefas que enclausuram os personagens no seu mundo interior, como círculos que se repetem. Por isso, o texto se assemelha à estrutura de um roteiro cinematográfico, cada enquadramento à espera de se tornar real através do acontecimento.

Pode-se retomar a noção de *estilo*, que o poeta norte-americano Bukowski tanto preza, ao dizer que “tudo é uma questão de estilo”, e que Bakhtin aponta como marca da subjetividade autoral, indício da enunciação. Ora, é o estilo dessa obra que determina sua leitura, sua agilidade na montagem das personagens e a tensão na constituição plástica do jogo de sentidos. São três ilustradores que imprimem a sua marca no modo de ser de cada personagem, construindo seus mundos particulares (o vizinho, a vizinha, o faxineiro). O confronto das imagens propicia uma leitura em contraponto, cujos níveis mais elevados superam a simples constatação do visto. Esse é um motivo para se trabalhar em página dupla, sempre com uma visão do conjunto. Além da seleção dos objetos que organizam os cenários da cada apartamento, sua composição orienta o espectador para o modo como devem ser compreendidos; ademais, o traço dos desenhos define o modo de ser de cada um (fig.3). Como lembra Mário de Andrade, o traço, essa convenção eminentemente desenhística, é convencional e denuncia que a escolha do desenho, sua precisão, seus meneios e formas sugestivas é o estilo do artista e, acrescento, orienta o modo de olhar. O conjunto

personagem/casa nos é dado a ver por traços inteiramente distintos: a pressão da mão, que carrega o lápis e suas imprecisões, vai modelando rapaz, porta de sua casa, máscara na parede, poltrona, peixe e até passarinho que leva para passear. Ao contrário, a definição da pintura dos objetos do apartamento da vizinha aponta para outra concepção de vida, uma energia diferente, que muitas vezes é sentida pelo leitor/espectador sem que tome consciência dessas marcas/índices que modelam o perfil dos protagonistas.

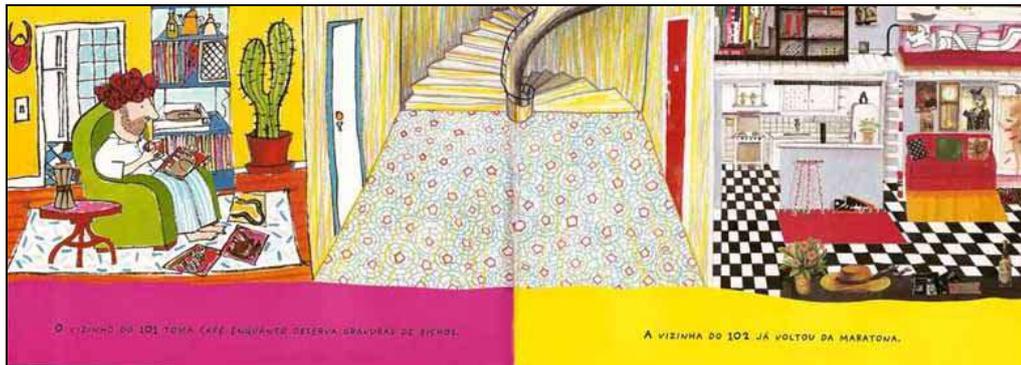


Figura 3  
*Vizinho Vizinha*

Paradoxalmente, o acúmulo do descritivo se transforma em narrativo. O tempo e o modo como o cotidiano dessas vidas constitui uma narração tornam-se visíveis pela concepção gráfica da autoria. A paginação dupla é, na verdade, dividida em três partes, pois o que está no centro, o corredor, é que determina o fluir do tempo cotidiano, marcado pelas ações de uma personagem, o faxineiro do prédio, que limpa, lava, descansa, ouve a música vinda do apartamento da vizinha e avança para outros andares (fig.4). O corredor, como lugar de interações e de marcação temporal dos acontecimentos da história, constitui o espaço dinâmico dos encontros, das trocas e das expectativas de transformação.



Figura 4  
*Vizinho Vizinha*

Quando as crianças se encontram no corredor, as portas abertas permitem o fluxo de vivências e de intercâmbios, com leveza e vivacidade já esquecidas pelos mais velhos. A simplicidade com que esses pequenos atores criam turbulência na vida dos adultos alerta-os para a existência do outro, uma motivação para abrir seus olhos e suas vidas. O texto verbal acompanha as rupturas impostas na organização das casas e nos modelos já constituídos, num acúmulo de palavras sem pontuação, sem verbos, que denunciam a construção de um espaço novo, comum a todos, uma página onde apartamento da esquerda, corredor, apartamento da direita se transformam em um único espaço renovado de convivência. Ali no corredor está o tempo das mudanças, a expansão das relações, onde o fluxo dos acontecimentos não permite a permanência no mesmo. Por isso, observa-se a troca permanente de tapete da porta na mulher (fig.5). A mudança da cor e de padrão vai resultar, ao fim e ao cabo, como lugar da palavra, do aceno, como que pondo em uso a possibilidade de proporcionar interações por meio das quais os homens se constituem: “bem-vindo”. O efeito de presença que naturalmente caracteriza a descrição é tratado plasticamente, de maneira a que, junto com a fragmentação da narrativa clássica, constitua a proposta narrativa do livro.

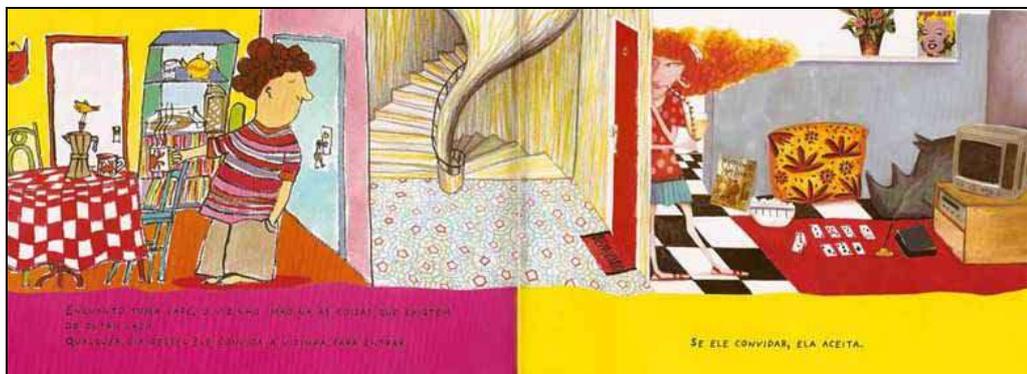


Figura 5  
*Vizinho Vizinha*

O fato de essa obra realizar, com imagens e palavras, um acúmulo de descrições, possibilita construir outra zona de sentidos, longe do modo de realização do signo lingüístico saussureano, em que muitas vezes a relação biunívoca significante/significado marca a posição das imagens como ilustração da palavra ou do texto e que tende a reafirmar a supremacia de uma linguagem sobre a outra. O projeto narrativo desse livro aproveita a plasticidade das imagens e a discursividade do texto e, finalmente, mescla os dois para apresentar um resultado ético que dialoga com a sua riqueza estética.

### O aspecto da leveza

O texto de Manoel de Barros é uma narrativa poética, ou uma poesia narrativa, tão ao gosto da mestiçagem de gêneros, estilos e linguagens que caracteriza a produção literária contemporânea. As fronteiras, em Manoel de Barros, se tornam impuras e avessas, o que faz da sua aparente simplicidade uma arma contra o lugar-comum. O livro *Poeminha em língua de brincar* se organiza com poucos elementos, sem muitos adereços paratextuais, mas com imagens que fazem uma releitura do texto de Barros, mostrando que caminham juntos, texto e imagem, com a mesma finalidade, como diz ele, de “chegar ao grau de brinquedo para ser séria de rir” (fig.6).



Figura 6  
*Poeminha em língua de brincar*

O projeto editorial trabalha com o intuito da essencialidade, o que permite um enxugamento de elementos visuais e uma concentração no texto verbal. Este, sim, é o resultado de uma leveza que faz os sentidos acordar. Calvino (1990, p. 28) lembra uma passagem de Paul Valéry, para quem é necessário ser leve como um pássaro, não como a pluma; por isso, acredita que a leveza “está associada à precisão e à determinação, nunca ao que é vago ou aleatório”. Manoel de Barros também lembra que seu protagonista “falava em língua de ave e de criança”. Nada mais leve e essencial. A preocupação de Calvino em não se acomodar, pelas vicissitudes do peso de viver, leva-o a buscar deslocamentos constantes para fora do círculo fechado da conservação, que é uma forma de opressão. Descartando a fuga para o sonho ou para a irracionalidade, acrescenta (p. 19):

Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos...

E apresenta três acepções distintas da leveza:

1) um despojamento da linguagem por meio do qual os significados são canalizados por um tecido verbal quase imponderável até assumirem essa mesma rarefeita consistência; 2) a narração de um raciocínio ou de um processo psicológico no qual interferem elementos sutis e imperceptíveis, ou qualquer descrição que comporte um alto grau de abstração; 3) uma imagem figurativa da leveza que assuma um valor emblemático...

Essas acepções são corporificadas no texto de Barros de forma definitiva, obrigando a que sua leitura compreenda “essa mesma rarefeita consistência”. A elaboração de sua linguagem dá consistência discursiva ao seu texto, com o frescor de deslocamentos inesperados para alimentar a existência de seus personagens e de seus leitores: “E jogava pedrinhas: Disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada sobre uma lata ao modo que um bentevi sentado na telha”. Essa outra ótica, que dispensa pensar, permite sentir, extravasar o encantamento das palavras livres, que o pensamento solto em forma de pipa, com a linha presa ao coração, faz-de-conta que é verdade. São imagens do texto poético que orientam um modo de entender o mundo. Por isso é possível compreender, nessa outra ótica (fig.7), “que certa rã saltara sobre uma frase dele e que a frase nem arriou. Decerto não arriou porque não tinha nenhuma palavra podre nela”.

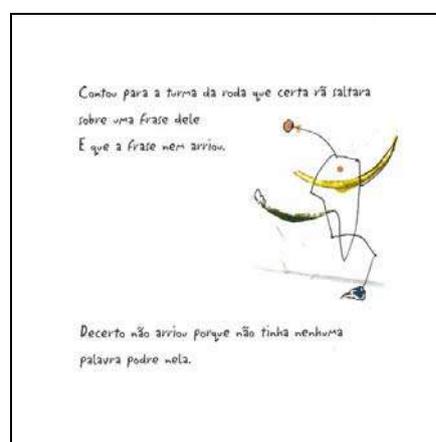


Figura 7

*Poeminha em língua de brincar*

Retomando as discussões postas no capítulo quarto, são imagens colocadas na dimensão do legível, e numa outra dimensão do inteligível, pois não basta a imagem *no* texto, afeita à noção de descrição pictural. Nesse caso de Barros, as imagens verbais caracterizam um mundo que deve ser ainda construído, são imagens inaugurais, fluidas e abertas para interpretação do leitor. Para a terceira acepção da leveza, “uma imagem figurativa da leveza que assuma um valor emblemático”, o autor faz a apresentação, logo no início do texto, do rosto do menino: “ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada”, e que se repetirá no meio da história, enfatizando que sua expressão poética é a maneira com a qual se arremessará para o mundo dos sentidos.

Barros fala das coisas da natureza como as coisas de um mundo mais palpável, mas nada nele é palpável, o que resulta em uma concretude sem peso. Ao falar de Lucrecio, Calvino o recoloca como o poeta em que o conhecimento do mundo se transforma em dissolução da compacidade do mundo, na percepção do que é infinitamente minúsculo, móvel e leve. Diz ele (1990, p. 21): “A poesia do invisível, a poesia das infinitas potencialidades imprevisíveis, assim como a poesia do nada, nascem de um poeta que não nutre qualquer dúvida quanto ao caráter físico do mundo”. Esse é o paradoxo que Barros quer nos ofertar.

A natureza da obra de Manoel de Barros é um labirinto em direção ao Nada, ao enfrentamento que elimina a *Dona Lógica da Razão*, para ir em direção à compreensão das coisas na sua inteireza, na sua natureza irrestrita. Vale lembrar a discussão apresentada no capítulo 4 sobre os eixos da relação imagem e texto, o paradoxo e o paralelo. No caso desse livro de Barros, o questionamento do autor sobre a lógica da racionalidade supõe embate com a perspectiva de *síntese pacífica*, portanto, uma crença na fratura irredutível da lógica que sustenta o discurso. Isso é o que possibilita a existência daquelas imagens visuais do livro: pois o texto de Barros, mantendo a *opacidade enunciativa* de seu discurso poético, sustenta a tensão criadora com outros sistemas, dando margem à autonomia das imagens em relação ao texto fonte. Por outro lado, a posição autônoma do artista possibilita a realização de um intercâmbio com o texto literário fora do parâmetro linguajero, operando no âmbito da plasticidade. Esse é o meio pelo qual imagem e texto se assentam na natureza leve de suas dimensões discursiva e

plástica. O que os aproxima, portanto, é a possibilidade de a imagem falar a partir do texto, havendo espaço para que cada dimensão melhor se aproprie de suas modalidades expressivas. Mantendo a opacidade significativa como característica comum entre a literatura e o plástico, esses registros não funcionam como espelho, um assemelhando-se ao outro em características. Do ponto de vista da sua realização, as imagens, que são desenhos pintados, não tentam explicar nem descrever coisa alguma, não se interessam em fazer o leitor compreender, mas incentivam uma postura frente ao ato criador. Essa ritualização contemporânea da imagem que dá autoridade à realização autoral se aproxima da linguagem poética bakhtiniana (1998) que vê na autoridade poética o traço de encantamento cuja força significa o homem que fala sua palavra.

Manoel de Barros não se preocupa só em ser entendido, mas em fazer de seus versos uma “coisa-nada”, uma língua a ser criada, para brincar, como um evento próprio da poesia, um monólogo no sentido bakhtiniano. Sentencia: “Se o Nada desaparecer a poesia acaba” (fig.8).

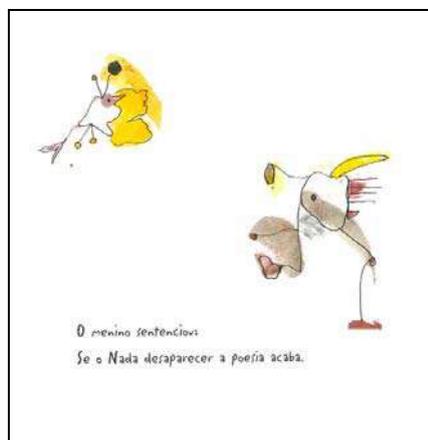


Figura 8  
*Poeminha em língua de brincar*

Nesse sentido, o discurso poético se ausenta do cotidiano e constitui um monólogo, no sentido bakhtiniano, uma construção, quase um objeto conceitual. Essa é a forma de, transgredindo a fala prosaica, submetê-la à sua própria essencialidade. Sua proposta é desfazer os lugares-comuns, deixar que as experiências verbal e visual sejam o resultado de uma disponibilidade para o sensível.

O texto começa pelo pronome pessoal ele: “Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada. Falava em língua de ave e de criança”. Quem seria ele? Barros avança no seu discurso, como se houvesse um contrato de antemão com o leitor, sendo aí o espaço de diálogo instituído com o leitor; afinal, “dispensava pensar”. A consideração de que aí está implícita a estrutura clássica do gênero *conto*, que se consagrou infantil, possibilita subentender o “Era uma vez um menino”. Já no começo, pois, o autor anuncia o tom que o faz original, distanciado do repetido, do já sabido. Mesmo mantendo a estrutura canônica do conto, a sua linguagem poética transgride as normas clássicas da narratividade e seu texto começa a desconcertar um leitor distraído, mais afeito a uma leitura mecânica. Esse mundo particular da linguagem, em que o Nada é língua de brincar, é a própria casa do jabuti, a poesia, onde o menino se interna e ali se salva: “E se internou na própria casca ao jeito que o jabuti se interna”. E sendo o Nada língua de brincar, o é também na plasticidade oferecida ao leitor: o desenho, altamente conceitual, traduz em seus traços, como que tocando levemente a lembrança de um figurativismo, a manifestação de um Nada significativo.

Por outro lado, tomando um novo ponto de vista a respeito do projeto discursivo da obra, as imagens assumem uma funcionalidade, mostrando plena interação com a proposta: a técnica e o material dos desenhos, menos que reproduzir um modo infantilizado de expressão, desejam cultivar um olhar que traduza a liberdade infantil da livre expressão e do livre compreender. Vale a pena notar a única vez em que a ilustração interrompe o fluxo narrativo e abre espaço para o destaque da enunciação: o comentário do narrador quer justificar e dar coerência à existência do seu personagem – “Decerto não arriou porque não tinha nenhuma palavra podre nela”.

Do ponto de vista da construção dessas duas instâncias – verbal e plástica –, portanto, é o vazio preenchido pelo Nada que tudo significa. Texto e imagem caminham juntos brincando com os sentidos, com as percepções, nos convocando ao estado de criação. Esse livro se abre para acolher a arte, a estética, em que o Nada é o todo.

### A interdiscursividade

Esse conceito bakhtiniano tem sua origem no cruzamento de enunciados que, por sua própria natureza, são atravessados por diferentes vozes. Em texto sobre as idéias de Bakhtin, Fiorin (2006, p. 51-55) apresenta o nascimento do termo intertextualidade, suas apropriações e equívocos. Por isso, a preferência na pesquisa pelo termo interdiscursividade, que dá condições de melhor compreender a discussão que pretendo travar. Entendendo a materialidade do enunciado como texto e o enunciado como uma posição assumida pelo enunciador, observa-se que o enunciado é da ordem dos sentidos e que o texto é manifestação do enunciado. Além disso, Fiorin alerta que “o enunciado não é manifestado apenas verbalmente, o que significa que, para Bakhtin, o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão (pictórica, gestual etc.)”. Dessa forma, o que proponho é compreender as relações entre o discurso imagético e o discurso verbal como possibilidades interpretativas e que abaixo especifico em uma das obras abordadas.

*Coração de ganso*, de Regina Rennó, é um livro cuja temática se desenvolve com dois grupos de personagens: de um lado, gansos, de outro, galinha e seus pintinhos. A história se desenvolve quando um dos gansos se encanta pela galinha e seus pintinhos e resolve se juntar ao grupo. Seus companheiros rechaçam qualquer possibilidade de aproximação e aprisionam seu parceiro como castigo. Galinha e pintinhos o salvam e o ganso resolve ir embora com os amigos, abandonando seus pares. Sua realização gráfica apresenta poucos elementos, com formato de folha quadrado e toda a história é colorida a lápis de cor. Os elementos são bem definidos, organizando uma estrutura narrativa canônica. O jogo de leitura que está presente na obra é proposto pela relação de intertextualidade com a história clássica infantil do patinho feio (fig.9).

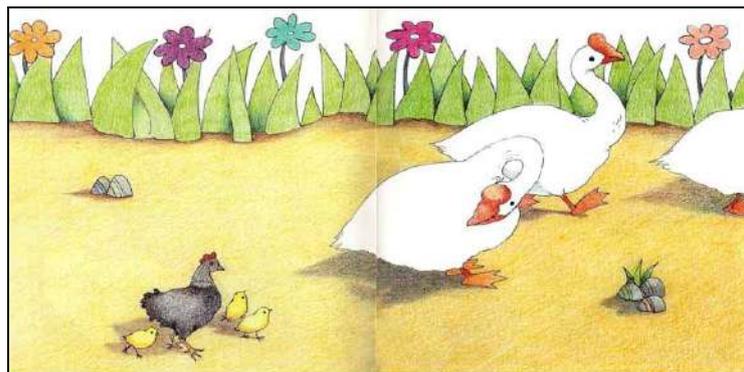


Figura 9  
*Coração de Ganso*, página dupla

No movimento contrário, o protagonista não busca a semelhança como fator de segurança e identificação para constituição da subjetividade, mas a liberdade da escolha pelo amor favorece a convivência com a diferença. É uma temática contemporânea, arrojada para a idade do leitor-modelo em questão e para a época em que vivemos. Mas é o fundo ético, o qual ampara o enredo, que dá sustentação à concepção do projeto editorial. As relações interdiscursivas de construção da narrativa encontram-se em vários livros infantis contemporâneos, dialogando com algumas formas renovadas de sociabilidade, provando que é possível mostrá-las na ficção (fig.10).

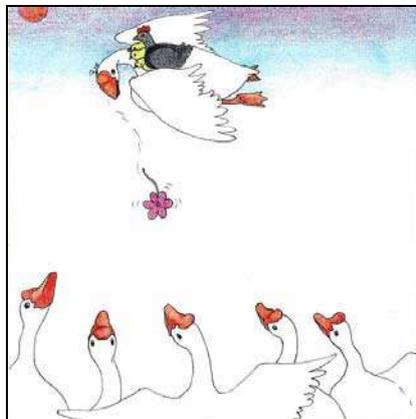


Figura 10  
*Coração de Ganso*

### 3. Conclusão

As análises aqui propostas enfocam alguns aspectos e possibilidades interpretação das relações entre imagens e textos verbais em livros de literatura infantil. Frequentemente professores tendem a fazer uma leitura da obra apoiada na linearidade da escrita alfabética: lêem o texto verbal e depois mostram para os alunos as imagens que se restringem, dessa forma, a mera ilustração do que foi ouvido. A simultaneidade de leitura das duas linguagens se perde, pois oferece uma ordenação de compreensão da leitura, primeiro a audição do texto verbal e depois uma visada pelas imagens, que não dá a dimensão da necessária aproximação de linguagens para, daí, surpreender os sentidos que se oferecem na obra. Outra questão que pode ser considerada dirige-se à formação inicial dos professores para tratar a leitura literária de forma mais inclusiva, contemporânea e para que se recuperem as tensões que as linguagens verbais e visuais propõem. A leitura literária de obras infantis, considerada como objeto de

ensino e pesquisa em contextos de formação acadêmica em cursos de pedagogia, merece um espaço mais definido, assentado num contexto de formação cultural que ajude o futuro professor a se desenvolver intelectualmente e a se posicionar de maneira multidisciplinar. Afinal, as crianças e os jovens contemporâneos estão a nos convocar novos olhares sobre nossa capacidade de ler o mundo.

#### 4. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. O Discurso na poesia e o discurso no romance. In: **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo, SP: Ed. Unesp, 1998. 439 p.
- BARROS, Manoel de. **Poeminha em língua de brincar**. Ilustrações: Martha de Barros. São Paulo, SP: Record, 2007.
- CALVINO, Ítalo. Leveza. In: **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1990. p. 13-41.
- FIORIN, José Luiz. O estilo. In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, SP: Ática, 2006. 144p.
- MELLO, Roger. **Vizinho, vizinha**. Ilustrações: Graça Lima, Mariana Massarani, Roger Melo. São Paulo, SP: Cia. das Letrinhas, 2007.
- RENNÓ, Regina. **Coração de ganso**. São Paulo, SP: Editora Mercuryo Ltda. Coleção Mercuryo Jovem, 2007.



# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DE ARTIGOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: INFLUÊNCIAS EXTERNAS SOBRE ESCOLHAS DO PRODUTOR

Maria Eduarda Giering (Doutora, Universidade do Vale do Rio dos Sinos,  
[eduardag@unisin.br](mailto:eduardag@unisin.br))

**RESUMO:** Trata-se de resultados dos projetos Organização Retórica de Textos de Divulgação Científica – ORTDC – e Divulgação Científica: Estrutura Retórica e Organização Textual – DCEROT. Buscou-se, numa etapa quantitativa, identificar a organização retórica predominante de artigos DC destinados a adultos e a jovens, publicados em revistas e jornais eletrônicos do país. Empregou-se a *Rhetorical Structure Theory* – RST, seguindo proposta de Bernárdez (1998). Na etapa qualitativa, focalizaram-se fatores restritivos das escolhas dos produtores textuais para macro-organizar os textos, que se situam na intersecção de três contextos: o midiático, o acadêmico e o de ensino. Entre esses fatores externos, identificaram-se o fim discursivo, a identidade do interlocutor ao qual ele se destina, o gênero de discurso a que pertence. Eles atuam conjuntamente na determinação das relações retóricas predominantes dos artigos DC, caracterizando-os de forma peculiar.

**PALAVRAS-CHAVE:** divulgação científica – macro-organização – retórica – contexto – gênero textual

**ABSTRACT:** These are results from projects Organização Retórica de Textos de Divulgação Científica – O.R.T.D.C. (Rhetorical Organization of Scientific Popularization Texts) and Divulgação Científica: Estrutura Retórica e Organização Textual – DCEROT (Scientific Popularization: Rhetorical Structure and Text organization). In a quantitative stage, the aim was the identification of a prevailing rhetorical organization within SP papers addressed to adults and young adults, publicized in electronic magazines and newspapers throughout the

country. *Rhetorical Structure Theory – RST* has been applied, according to Bernárdez's proposal (1998). In qualitative stage, focus was on factors that restrict text producers' choices to macroorganize texts, which are placed within the intersection of three different contexts: mediatic, academic and teaching context. Among external factors, discursive aim, identity of target interlocutor and discourse genre to which texts belong have been identified. They act jointly upon determining prevailing rhetorical relations on SP papers, characterizing them in a peculiar way.

KEY WORDS: scientific popularization – macroorganization – rhetoric – context – text genre

## 1. Introdução

Os estudos lingüístico-discursivos sobre textos de divulgação científica midiática (doravante DC) são incipientes no Brasil. Este artigo traz resultados de pesquisas que os têm como tema, enfocando sua macro-organização retórica. Trata-se de verificar como se organizam predominantemente artigos DC e que principais fatores contextuais restringem as opções do produtor. Parte-se de resultados quantitativos da análise da organização retórica macroestrutural dos *corpora* dos projetos Organização Retórica de Textos de Divulgação Científica (ORTDC) e Divulgação Científica: Estrutura Retórica e Organização Textual (DCEROT): 120 artigos dirigidos ao público adulto e 62 direcionados ao público jovem, respectivamente. Os primeiros foram extraídos das revistas eletrônicas *Scientific American* Brasil, *Ciência Hoje*, *Revista Pesquisa FAPESP* e dos Cadernos de Ciências dos jornais em versão eletrônica *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo* e *O Globo*; os segundos, retirados das revistas eletrônicas *Ciência Hoje das Crianças*, *Recreio* e *Mundo Estranho* e no caderno *Folhinha* do jornal *Folha de São Paulo on-line*.

A intersecção do discurso midiático de divulgação científica com o discurso científico mostrou-se claramente na pesquisa ao se verificar a presença concomitante, nos artigos DC dos *corpora*, especialmente nos textos dirigidos ao público adulto, das partes componentes do artigo científico dirigido aos pares e das partes da notícia. No *corpus* infantil, manifestou-se mais fortemente a relação do discurso midiático com o didático, ao se observar, numa quantidade significativa de artigos, uma macro-organização que visa à explicação de um tema científico.

Os resultados mostraram que fatores externos têm papel fundamental na organização retórica macroestrutural dos artigos DC, que apresentam distinções relevantes conforme o fim

discursivo e o público a que se destinam os textos. É possível, inclusive, admitir-se a existência de gêneros textuais distintos.

## 2. A organização retórica macroestrutural dos artigos

Para a identificação da organização retórica macroestrutural dos artigos, recorreu-se à Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory – RST*) (MANN; THOMPSON, 1988) conforme o enfoque dado pelo linguista textual E. Bernárdez (1995), para quem o texto é uma “ferramenta para conseguir um fim” (BERNÁRDEZ, 1995, p. 184), cujo processo de formação é visto como uma *ação*. Para este autor, pode-se entender a finalidade da comunicação lingüística como uma mudança de contexto, uma vez que a situação existente após a produção do texto é diferente daquela anterior a sua produção: (Contextoa → Ação → Contextob). Dessa forma, o processo de formação do texto pode ser descrito como “uma sucessão de passos (ações) dependentes do contexto e, ao mesmo tempo, modificador (criador) de contexto” (BERNÁRDEZ, 1995, p.166). Saliente-se que o contexto, para o linguista, é um conjunto de fatores que exerce influência sobre o processo de produção do texto, abarcando características do produtor, do receptor, do meio, da situação comunicativa, entre outras.

Para dar conta das ações que se realizam na produção do texto, Bernárdez (1995) propõe a adoção da Teoria da Estrutura Retórica (doravante RST), que possibilita analisar a organização textual como um conjunto de processos. A RST atribui papel e intenção a cada unidade de informação do texto, tendo em vista o que o leitor deve julgar verdadeiro, a fim de estabelecer relações entre unidades textuais. Ela oferece um modelo de enfoque cognitivo e de descrição de processos que permite tratar das tomadas de decisão do produtor implicadas na concepção de texto como configuração de estratégias e possibilita, de forma probabilística, prever as estratégias de formação do texto, num nível macroestrutural. Bernárdez vincula a RST à idéia de que a organização textual pode ser entendida como uma série de vias ou opções de continuidade (Apresentativa, Hipotática, Paratática) e de relações pragmáticas e semânticas entre segmentos informacionais do texto (Antítese, Capacitação, Concessão, Evidência, Fundo, Justificativa, Motivação, Preparação, Reformulação, Resumo, Alternativa, Causa, Circunstância, Condição, Elaboração, Avaliação, Método, Propósito, Solução, Comentário, Contraste, Lista, Reformulação Multinuclear, Seqüência, União). Tais partes ou unidades se organizam em núcleo e satélite, pressupondo que um texto seja formado por dois níveis básicos de informação: o que contém a informação mais importante proporcionada pelo

produtor, e o que encerra a informação secundária, ou seja, a informação que auxilia na compreensão, na aceitação da informação principal.

Essas relações são funcionais, pois a característica que todas partilham é a de apresentarem categorias de efeitos produzidos ou de intenções do produtor. Por exemplo, a relação de Justificativa procura aumentar a inclinação do leitor para aceitar que o produtor apresente a informação nuclear; a relação de Concessão visa a aumentar a atitude positiva do leitor frente à informação nuclear, e assim, cada uma das relações. Essas relações podem ser descritas especialmente em termos de objetivos do produtor e de suposições do produtor sobre o leitor.

Na pesquisa que se empreendeu para identificação da organização retórica macroestrutural dos artigos DC dos *corpora*, utilizaram-se, como unidade de análise, segmentos contíguos de textos reduzíveis a uma macroproposição. O objetivo foi verificar como ocorre a predominância das relações retóricas dos textos DC, observando a ocorrência de relações núcleo/satélite que se estabelecem entre níveis de informação macroestrutural nos textos dos *corpora*.

De acordo com a concepção do processo de formação do texto como ação, o produtor textual “faz algo” com o intuito de que o leitor/ouvinte “creia” em algo, “faça algo” etc. Para conseguir esse objetivo, deve eleger, entre as possibilidades que se lhe oferecem, as formas de “macroestruturar” seu texto, de organizá-lo ou de compô-lo. Essa eleição, afirma Bernárdez (1989), se dará de acordo com o que ele pensa ser mais adequado para alcançar seu objetivo (por exemplo, que o leitor creia no que ele, produtor, afirma). Para isso, o produtor tem, a sua disposição, um conjunto de estratégias textuais que lhe servem para estruturar o texto da forma que lhe parece a mais adequada. Na verdade, o produtor cria (macro)estruturas, aplicação que não se dá “mecanicamente”, como é o caso das regras da gramática oracional.

A idéia é a de que o texto é construído a partir de objetos entre os quais se estabelecem relações de determinadas classes, destacando-se relações de dois tipos fundamentais: de “subordinação” e de “coordenação”. No texto, essas relações se especificam em relações (a) semânticas e (b) pragmáticas. As primeiras “enlaçam semanticamente partes do texto” (Bernárdez, 1989, p. 113); as segundas são estabelecidas conscientemente pelo produtor para conseguir que o leitor/ouvinte “faça algo”.

### 3. Influências externas na organização dos artigos DC

Para contemplar a relação texto e contexto, decidiu-se empregar a noção de fim discursivo, aqui entendida como a finalidade da ação comunicativa do produtor no contexto de interação.

Essa identificação informa sobre como o texto funciona enquanto ação sobre o contexto. Ressalte-se que se considera a inevitável subjetividade do leitor-analista dos artigos estudados, levando-se em conta, conforme Mann e Thompson (1988), a idéia de que o resultado da análise do observador é aquela que ele considera a mais plausível em relação ao ponto de vista do produtor que escreveu o texto.

Quando se partiu para a seleção do *corpus* de artigos DC endereçado ao público adulto, acreditava-se que todos os textos possuísem a mesma finalidade no contexto de interação, ou seja, a de divulgar, a de informar (fazer-saber) o público-leitor sobre pesquisas científicas. Provavelmente esta hipótese inicial tenha se formulado a partir da idéia de que os artigos científicos se organizam por meio do gênero textual notícia, já que estão inseridos no contexto midiático. Porém, à medida que se avançou nas análises, verificou-se que, embora a grande maioria dos artigos selecionados – 116 textos num total de 120 analisados – tivesse como fim discursivo o fazer-saber, quatro textos fugiam a esse fim, apresentando o fazer-criar como finalidade. Ao se focar a recorrência das relações retóricas no nível macroestrutural dos artigos, constatou-se que a mudança do fim discursivo determinara ocorrências predominantes de relações não evidenciadas nos outros 116 textos cujo fim era o de fazer-saber. Concluiu-se, dessa forma, que o fim discursivo dos artigos era fator restritivo das ações do produtor no processo de produção dos artigos.

Embora se tenha verificado alguns textos com o fim de fazer-criar, considerando os 116 artigos DC dirigidos a adultos do total de 120 artigos do *corpus*, é possível dizer que o fim recorrente é, de fato, o de fazer-saber o leitor de resultados de pesquisas científicas. Esse fim conduz o produtor a certa macro-organização de seu texto DC, ou seja, ele o estrutura retoricamente realizando ações (macroações) mais prováveis. Identificou-se que essa macro-organização se concretiza pela execução de macroações predominantes. Nos 116 artigos DC de fim fazer-saber, contabilizou-se: Elaboração (125)/ Resumo (95)/ Comentário (83)/ Preparação (58)/ Interpretação (42)/ Fundo (41). Quando se tratou dos quatro artigos de fim fazer-criar, houve a predominância da Preparação (3), do Resumo (3), da Evidência (3), da Elaboração (2), do Comentário (3), da Concessão (1). A relação de Evidência, que acontecia em menor grau nos artigos de fazer-saber – 3 ocorrências em 116 –, passou a predominar – 3 ocorrências em 4 artigos. Verificou-se, portanto, que, no caso de haver alguma mudança quanto ao fim discursivo, outras macroações são exigidas, ainda que as relações retóricas acionadas para a execução do fazer-saber persistam (é o caso, por exemplo, da Preparação). Isso acontece porque, ainda que esses artigos DC se centrem em fazer-criar o leitor numa controvérsia gerada no meio científico sobre determinada pesquisa ou descoberta, a polêmica

é apresentada em função de resultados da pesquisa ou da descoberta apresentados ao leitor. Ou seja, os artigos de fim fazer-criar do *corpus* não deixaram de informar o leitor, tornando-se, no entanto, a divulgação dos resultados da pesquisa pano de fundo para a instalação da polêmica que geraram.

No Projeto ORTDC, que estudou artigos endereçados ao público adulto, o segundo fator externo restritivo que se deseja tratar neste artigo – adequação ao interlocutor – não se expunha de forma clara. Até então, o foco mais evidente como fator que interfere na macro-organização retórica dos artigos DC era o fim discursivo (fazer-saber/fazer-criar), como se viu. No entanto, ao se compor o *corpus* de artigos DC dirigido ao público infantil para o Projeto DCEROT, constatou-se que a adequação ao público leitor criança levava o produtor a uma nova macro-organização dos textos, valendo-se inclusive de um diferente fim discursivo, o fazer-compreender.

Assim, na seleção dos artigos DC para crianças, verificou-se que os fins discursivos variavam consideravelmente em relação aos fins do *corpus* de texto para adultos: dos 62 artigos selecionados, 25 tinham fim discursivo fazer-saber; 35, fazer-compreender; 2, fazer-criar. Distinguiam-se, assim, marcantemente, os artigos DC dos dois *corpora* dos Projetos, o que trouxe forte repercussão sobre a organização macroestrutural dos textos. Salienta-se, nos números precedentes, a grande presença de artigos que visam fazer-compreender<sup>1</sup>, o que não ocorrera entre os exemplares do *corpus* para adultos<sup>2</sup>. Esses textos de fim discursivo fazer-compreender se salientaram não apenas por seu maior número em relação aos demais fins, mas principalmente por sua organização macroestrutural, que se revelou bastante diversa daquela de textos cujo objetivo é fazer-saber uma descoberta ou o resultado de uma pesquisa científica ou, ainda, daqueles cujo fim é fazer-criar.

A organização retórica predominante dos artigos para crianças assinalou fortemente essas diferenças. Nos artigos de fim fazer-saber, ocorreram predominantemente: Preparação (21/25) – Elaboração (19/25 – Comentário (21/25); nos de fazer-compreender: Preparação (16/35) –

---

<sup>1</sup> Considera-se o fim discursivo “fazer-compreender” como aquele que caracteriza os textos não somente por “fazer-saber”, ou seja, por informar o leitor, mas, mais especificamente, pela intenção do produtor de modificar a percepção do leitor sobre determinado tema, implicando uma organização explicativa, conforme Coltier (1987). O “fazer-compreender” difere do fim instrucional, pois não remete a uma cronologia de atos a serem executados.

<sup>2</sup> O fato de não ocorrerem artigos DC de fim fazer-compreender no *corpus* dirigido a adultos não significa que textos com esse fim discursivo não sejam veiculados em revistas de divulgação científica endereçadas a esse público. A questão relevante é o porquê de eles não terem sido selecionados para o *corpus*. Na verdade, textos de fim fazer-compreender ocorrem em número muito restrito nas revistas selecionadas e não são veiculados na mesma seção dos artigos DC que informam sobre pesquisa ou descoberta científica. Algumas revistas (por exemplo, a *Scientific American Brasil*), inclusive, não publicam artigos com esse fim.

Solução (35/35) – Comentário (30/35); nos de fazer-criar: Preparação (2/2) – Fundo (1/2) – Avaliação (1/2) – Solução (1/2).

Ao se focar o motivo de o *corpus* infantil ter diferido tão marcadamente do dirigido ao público adulto quanto aos fins discursivos e quanto a sua organização retórica predominante, foi indispensável considerar justamente o fato de os textos se dirigirem a um outro tipo de destinatário – a criança, fator que influenciou os objetivos do produtor textual e, conseqüentemente, as escolhas do produtor. Para o adulto, prevalecia o intuito de informar, divulgar uma pesquisa ou descoberta científica ou, em menor grau, apresentar uma controvérsia a partir de resultados. Em se tratando de público infantil, o surgimento de número considerável de textos de fim fazer-compreender apontou para a intenção de explicar processos ou funções de um determinado tema curioso ou que faz parte do cotidiano do leitor jovem, sob o viés científico. Ou seja, neste caso, o objetivo do produtor passa a ser o de interrogar uma evidência ou resolver um enigma, transformando “o fenômeno problemático em fenômeno normal” (COLTIER, 1987, p. 9). Evidenciou-se, portanto, na figura do destinatário a quem se dirigiam os textos, o papel crucial do contexto de interação na organização retórica do texto. A finalidade da comunicação do produtor do texto para crianças visa a uma mudança de contexto de modo diferenciado a do adulto. O texto assume, neste caso, uma clara dimensão educativa.

A relação de Solução presente em todos os artigos de fim fazer-compreender corresponde à organização problema-solução<sup>3</sup>, comum a gêneros de texto do contexto didático. Assim, se o *corpus* de artigos dirigidos a adultos situava-se especialmente na interseção dos contextos midiático e científico<sup>4</sup>, uma vez que os artigos apresentavam a estrutura da notícia e, paralelamente, a estrutura do artigo científico dirigido aos pares; os artigos dirigidos a crianças puseram em evidência um dado externo fundamental: o objetivo de explicar (fazer-compreender) indica que os artigos DC para crianças estão na confluência dos contextos midiático, científico e didático, com ênfase no midiático e no didático. Neste caso<sup>5</sup>, o contexto midiático se mostra em função de algumas escolhas de relações retóricas, como por exemplo, a Preparação, cujo efeito visa a fazer com que o leitor se sinta mais preparado, interessado ou orientado para a leitura da informação nuclear. São trechos que se situam, em

---

<sup>3</sup> Ver Giering 2008b.

<sup>4</sup> Ver Giering 2007.

<sup>5</sup> Neste artigo, trata-se exclusivamente das relações retóricas predominante do produtor dos artigos, por isso não se faz referência às escolhas em nível de microestrutura.

geral, no primeiro parágrafo dos artigos ou no título e “preparam” o leitor para a informação ou explicação a seguir. Já o contexto didático se apresenta na recorrência da relação retórica de Solução, cujo núcleo compreende a explicação (Por quê? Como?), permitindo a apresentação de um saber científico, que leva para além do saber comum, enfocando conceitos e raciocínios lógicos para fazer-compreender a razão de ser do fato, as causas do fato.

Para ilustrar essas ocorrências, seguem três textos DC: dois deles têm o fim fazer-saber, o primeiro dirigido ao público adulto, o segundo, ao público infantil. O terceiro texto, de fim fazer-compreender, é direcionado ao público infantil. Saliente-se que os textos transcritos apresentam seus segmentos numerados, incluindo o título, a fim de facilitar a análise.

**(1) É dos barbudos que elas gostam menos**

**(2) Estudo revela impressão negativa que homens com barba podem causar em entrevista de emprego**

(3) Se entre as décadas de 1960 e 1980 a barba era considerada um atrativo pelas mulheres, um símbolo de virilidade, hoje ela passou a ser rejeitada não só entre o público feminino, mas também nas relações entre homens, principalmente em ambientes de trabalho. (4) Esta é a conclusão de uma dissertação de mestrado defendida recentemente no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

(5) O objetivo do trabalho era avaliar se o uso de barba é capaz de gerar impacto à primeira vista. (6) Para isso, o psicólogo Altay Alves de Souza realizou testes com públicos diferentes: jovens universitários e profissionais de recursos humanos, responsáveis por contratação de empregados para empresas de grande porte.

(7) Os participantes do estudo tiveram que avaliar fotos de homens com e sem barba, bigode e cavanhaque.

(8) Um dos experimentos envolveu a participação individual de 116 estudantes (68 homens e 38 mulheres), entre 17 e 31 anos. (9) Eles tinham que avaliar uma das fotos tiradas com homens de características similares, na faixa dos 30 anos, que podiam ter ou não barba, bigode e cavanhaque. (10) Os participantes – que não conheciam o objetivo do estudo – julgaram 12 qualidades pessoais, entre as quais inteligência, competência, responsabilidade, posição política, atratividade, agressividade, simpatia e status social.

(11) Para os participantes de ambos os sexos, os modelos de barba e bigode pareceram mais velhos que os homens sem barba. (12) Porém, essa impressão pode não estar ligada à quantidade de pêlo facial, pois os homens com cavanhaque foram considerados mais jovens do que aqueles de bigode, por exemplo. (13) Os barbudos foram ainda considerados os mais responsáveis, ao lado dos de bigode, em comparação com os de cavanhaque, e mais cultos em relação a ambos.

(14) No entanto, a avaliação dos barbudos foi menos satisfatória no quesito atratividade. (15) “De fato, 83% das estudantes universitárias demonstraram sua preferência por homens sem barba ou só com bigode”, afirma Souza em seu estudo. (16) “Esperávamos que homens de barba – um atributo físico associado com masculinidade, maturidade, dominância e status – fossem avaliados como mais atraentes pelas mulheres, o que não ocorreu”.

(17) Para elas, as faces mais atraentes eram as intermediárias, nem excessivamente maduras, nem excessivamente infantis.

(18) Segundo o psicólogo, os resultados indicam que a barba pode ter evoluído como um sinal de dominância através de seleção intra-sexual – competição entre machos por dominância e recursos – e não seleção intersexual – a escolha preferencial exercida pelas fêmeas.

#### **(19) Símbolo de rebeldia**

(20) Em outro experimento, Souza também apresentou fotos de homens com e sem barba, cavanhaque e bigode para dezenove profissionais da área de recursos humanos, entre 30 e 62 anos, responsáveis pela contratação em grandes empresas de São Paulo. (21) Os participantes tiveram que apontar, entre os modelos, qual seria o melhor empregado, colega de trabalho e chefe, além do mais organizado e criativo.

(22) O psicólogo verificou que, em 60% dos casos, os homens sem barba, bigode ou cavanhaque tiveram a avaliação mais positiva. (23) “Os empregadores associam a barba a atitudes não conformistas”, ressalta Souza em seu estudo. (24) “Numa seleção como essa, homens que apresentam sinais claros de disposição para se adequar às regras podem ser preferidos pelos empregadores. (25) Estudos como este podem ajudar profissionais de recursos humanos a se desvincularem das primeiras impressões e darem atenção aos aspectos mais relevantes do futuro empregado.”

(26) Símbolo de rejeição às normas vigentes, principalmente nos períodos de repressão, a barba foi usada por muitos jovens da época, inclusive ícones de esquerda como Fidel Castro, Che Guevara e Lula. (27) “A barba pode representar uma estratégia escolhida por esses líderes políticos para reforçar suas mensagens.”(28) Essa orientação política se verificou também nos experimentos de Souza: “a posição política dos modelos com barba foi considerada mais de esquerda em comparação com os de face limpa”.

(FILHO, <http://cienciahoje.uol.com.br/4240>)

Este artigo, de autoria do jornalista Mario César Filho e publicado na revista *Ciência Hoje online*, tem como fim discursivo fazer-saber: informar o leitor sobre resultados de uma dissertação de Mestrado que investigou o impacto do uso da barba na sociedade brasileira atual. Para concretizar o fim discursivo, observam-se as seguintes opções/macroações do produtor, conforme considerações do leitor-analista<sup>6</sup>:

MACROAÇÃO 1 – Estabelece-se uma relação de Preparação da Via Apresentativa: o satélite encontra-se no título (segmento 1) e o núcleo compreende os segmentos 2 a 27. O título, que se constrói a partir de um verso da marchinha carnavalesca “Nós, Os Carecas” – “É dos carecas que elas gostam mais” –, focaliza o critério atratividade adotado na pesquisa para avaliação de homens que usam barba: “É dos barbudos que elas gostam menos”. A informação contida no satélite tem como propósito fazer com que o leitor se sinta interessado

---

<sup>6</sup> O leitor-analista é um observador que deve, em primeiro lugar, conhecer as categorias de análise proporcionadas pelo modelo. Ele examina o texto e encontra combinações consistentes de unidades e de relações que compreendem o texto inteiro. A expressão completa que melhor explicita cada uma das conclusões do observador é: “é plausível ou crível, do ponto de vista do observador, que foi verossímil do ponto de vista do produtor que escreveu o texto que <a conclusão> é certa” (MANN; THOMPSON, 1988).

na leitura do artigo não só por seu conteúdo curioso, mas também pelo apelo humorístico revelado na paródia do verso carnavalesco.

MACROAÇÃO 2 – Estabelece-se uma relação de Resumo da Via Apresentativa: o satélite está no segmento 2, o núcleo compreende os segmentos 3 a 27. No subtítulo, o leitor encontra informação resumida sobre o conteúdo do artigo. Se o título cativa emocionalmente o leitor, o subtítulo foca a informação nova que o artigo apresenta.

MACROAÇÃO 3 – Estabelece-se uma relação de Elaboração da Via Hipotática: o núcleo está nos segmentos 3 e 5, e o satélite entre os segmentos 6 a 24. No satélite, o produtor procura detalhar a informação central apresentada no núcleo, ou seja, depois de sintetizar os resultados da pesquisa do mestrando em Psicologia da USP sobre como as pessoas veem os barbudos no ambiente de trabalho, ocorre, no satélite, o detalhamento da pesquisa, com a apresentação da metodologia de estudo e de seus resultados.

MACROAÇÃO 4 - Estabelece-se a relação de Comentário da via Hipotática. O núcleo está nos segmentos 11 a 24; o satélite encontra-se do segmento 25 ao 28, ou seja, sobre o núcleo que informa os resultados da pesquisa, o produtor tece comentários acerca de sua importância para profissionais de recursos humanos e sobre a orientação política dos usuários de barba.

Por se tratar de um texto que se encontra na intersecção dos contextos midiático e científico, identificam-se tanto características da notícia (SWALLES, 1990) quanto do artigo científico (FELTRIM et al., 2000). O artigo apresenta a formatação da notícia – título, subtítulo, *lead*, corpo, intertítulo –, e também da organização do artigo científico – resumo, introdução, objetivo, materiais e métodos, resultados, discussão, conclusão.

Considerando as partes da notícia no texto, verifica-se a presença do título e do subtítulo, nos quais se sucedem as relações retóricas de Preparação e de Resumo. O conteúdo do título exerce função de sedução, própria da condição de captação<sup>7</sup> dos discursos midiáticos (CHARAUDEAU, 2006); já o subtítulo tem função resumitiva, privilegiando a informação. A relação de Elaboração articula o *lead* da notícia com o corpo do texto, situando-se, no núcleo da relação, informações básicas sobre o autor e a natureza da pesquisa, além de seu objetivo. Como unidade da notícia, verifica-se também a existência do intertítulo no interior do satélite da relação de Elaboração: *Símbolo de Rebeldia* (segmento 19).

Quanto às partes do artigo científico, o resumo está no subtítulo (relação de Resumo); objetivo, materiais e métodos assim como os resultados se colocam nos segmentos

---

<sup>7</sup> A condição de captação é uma condição do discurso midiático, conforme Charaudeau (2008), e se caracteriza por “pôr em cena a informação de tal maneira que essa participe de um espetáculo que, como todo espetáculo, deve sensibilizar o espectador” (Charaudeau, 2004).

correspondentes à relação de Elaboração; a discussão dos resultados e a conclusão estão presentes na relação de Comentário. É possível afirmar que as recorrências de determinadas relações – Preparação, Resumo, Elaboração e Comentário – estão diretamente ligadas a essas duas organizações textuais, isto é, a cada artigo DC repete-se a organização da notícia e a do artigo científico, o que faz com que, correlativamente, se repitam as macroações retóricas do produtor.

*É dos barbudos que elas gostam menos* é um artigo dirigido ao público adulto. Veja-se, a seguir, a análise do artigo dirigido a crianças *Espelho, espelho meu*, que também tem como fim discursivo o fazer-saber: divulgar pesquisa que comprovou o fato de os elefantes se reconhecerem diante do espelho.

### **(1) Espelho, espelho meu**

#### **(2) Cientistas descobrem que os elefantes se reconhecem diante do espelho**

(3) Imagine a cena: uma elefanta olha para dentro de sua própria boca em frente a um espelho. (4) Parece trecho de desenho animado, mas não é. (5) Uma pesquisa liderada por psicólogos acaba de mostrar que os elefantes se reconhecem ao ver sua imagem refletida num espelho. (6) Até agora só se sabia que os grandes macacos e os golfinhos – além, é claro, dos seres humanos – conseguem compreender que, ao olhar para um espelho, estão vendo a si mesmos.

(7) Se você tem algum bichinho de estimação, pode fazer o teste. (8) Os gatos e cachorros, por exemplo, quando são postos na frente de um espelho, agem com curiosidade, mas logo depois se desinteressam pelo que vêem. (9) “Gatos e cães podem aproximar-se do espelho, às vezes dar a volta para ver se há alguma coisa atrás, ou, então, nem prestar atenção”, conta César Ades, pesquisador do departamento de psicologia experimental da Universidade de São Paulo. (10) “Já algumas espécies de passarinhos e certos macacos acreditam que a imagem refletida é um outro animal, chegando a brigar com seu reflexo ou até fugir dele”. (11) Os elefantes, por sua vez, se comportam de maneira diferente, como comprovaram os cientistas após realizarem experimentos com esses animais.

(12) Por cerca de cinco dias, todas as manhãs, três elefantas – Happy, Maxine e Patty – eram colocadas, por uma hora, na frente de um espelho que foi pregado na parede do pátio onde elas vivem no zoológico de Nova Iorque, Estados Unidos. (13) Durante esse tempo, três câmeras filmaram todos os movimentos dos bichos, sendo que uma, posta atrás do espelho, mostrou bem as reações dos paquidermes.

(14) O espelho usado no experimento era enorme: tinha quase 1,20 metro de largura por 2,50 metros de altura. (15) No primeiro contato com ele, os elefantes mostraram curiosidade pelo novo objeto. (16) Investigaram a sua superfície e a sua moldura, tocando em ambos com a tromba e até farejando. (17) A parede onde estava o espelho também foi explorada pelos bichos, que tentaram escalar o muro para ver o que tinha do outro lado ([clique aqui](#) para ver um vídeo dessa travessura animal).

(18) É importante dizer, porém, que os cientistas também observaram os elefantes quando ainda não havia sido posto o espelho no zoológico e, quando fizeram isso, primeiro deixaram o espelho coberto para só então revelá-

lo por completo. (19) Isso foi fundamental para mostrar que os elefantes faziam coisas na frente do espelho que não realizavam quando ele não estava lá.

(20) Quer alguns exemplos? (21) Os elefantes fizeram suas refeições bem na frente do espelho, coisa que nunca tinham feito antes. (22) Além disso, eles balançaram sua tromba e seu corpo repetitivamente e de um jeito diferente do normal. (23) Maxine chegou a colocar a ponta da tromba dentro da boca e agir como se estivesse analisando o seu interior. (24) Além disso, ficou jogando a orelha de um lado para o outro na frente do espelho – comportamentos que indicam a tendência dos elefantes de analisar seus próprios corpos, assim como nós fazemos na frente de um espelho.

(25) Outro teste bem bacana foi o seguinte: os pesquisadores fizeram um X bem em cima do olho dos elefantes, ou seja, num lugar que eles não conseguem enxergar. (26) Quando ficou na frente do espelho, Happy começou a tocar a tal da marquinha que fizeram nela. (27) O que isso quer dizer? (28) “Um elefante que esfrega uma marca que viu, ao espelho, no seu rosto, está demonstrando capacidade de pensar que a imagem que ele vê diante de si na verdade corresponde ao seu próprio corpo”, conta César Ades.

(29) Ficou assim comprovada a capacidade de os elefantes se reconhecerem no espelho. (30) E se você achou essa pesquisa divertida, saiba que, para entender mais sobre como funciona a mente desses animais, muitos estudos ainda virão. (31) A conferir!

(MATTOS, <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/64455>)

Esta notícia foi redigida pela jornalista Rosa Maria Mattos e publicada na revista *Ciência Hoje das Crianças on-line*. Verifica-se que este texto apresenta uma macro-organização semelhante a de *É dos barbudos que elas gostam menos*. O ponto diferencial está no uso do pronome “você”, escolha lingüística do produtor no nível microestrutural, comum nos artigos DC dirigidos ao público infantil do *corpus* DCEROT. O produtor, diferentemente do que comumente se encontra nos artigos DC para adultos, implica o leitor diretamente. Vejam-se as relações retóricas:

MACROAÇÃO 1 – Estabelece-se uma relação de Preparação da Via Apresentativa: o satélite encontra-se no título (segmento 1), e o núcleo compreende os segmentos 2 a 30. A expressão *Espelho, espelho meu* remete ao conto de fadas *A Branca de Neve e os sete anões*, próprio do universo infantil. Esta ação de aproximação do público leitor é semelhante à estratégia empregada no artigo precedente, na qual o produtor se valia da referência a uma marchinha de carnaval.

MACROAÇÃO 2 - Estabelece-se uma relação de Resumo da Via Apresentativa: o satélite está no segmento 2, o núcleo compreende os segmentos 3 a 28. No subtítulo, o leitor encontra informação resumida sobre o conteúdo do artigo.

MACROAÇÃO 3 – Estabelece-se uma relação de Elaboração da Via Hipotática: o núcleo está entre os segmentos 3 a 11; o satélite, entre os segmentos 12 a 29. No segmento nuclear,

situam-se informações que respondem a questões gerais: Quem? Uma pesquisa liderada por psicólogos; O quê? Elefantes se reconhecem ao verem sua imagem refletida num espelho, diferentemente de outros animais. O satélite da relação de Elaboração detalha a pesquisa, informando sobre os animais que foram objeto do experimento, a duração e o local onde ela ocorreu, a descrição do processo, os resultados.

MACROAÇÃO 4 – Estabelece-se a relação de Comentário da via Hipotática. O núcleo está nos segmentos 2 a 29; o satélite encontra-se nos segmentos 30 e 31. Depois de informar sobre a pesquisa e de relatar o experimento, o produtor, remetendo-se diretamente ao leitor que considerou “divertida” a informação – *E se você achou essa pesquisa divertida...* –, diz que outros estudos sobre como funciona a mente animal acontecerão, convidando o leitor a buscar futuramente a nova informação: “*A conferir!*”.

Chama a atenção o fato de que as relações retóricas de *Espelho, espelho meu* – Preparação, Resumo, Elaboração e Comentário – são as mesmas de *É dos barbudos que elas gostam menos*, ainda que se trate de textos dirigidos a públicos bastante diferentes.

Em *Espelho, espelho meu* também se verifica a presença das partes da notícia: título, subtítulo, *lead* e corpo. Atente-se para a relação retórica de Elaboração que abarca *lead* e corpo da notícia. Também se constata a organização do artigo científico: resumo (subtítulo), introdução (núcleo da relação de Elaboração), materiais e métodos, resultados (satélite da relação de Elaboração).

Constata-se, pois, que a macro-organização retórica de artigos de fim fazer-saber dirigidos para crianças pode apresentar muitas semelhanças<sup>8</sup> com a dos artigos dirigidos aos adultos. As diferenças ficam por conta de escolhas do produtor de procedimentos linguístico-discursivos, como se observou no uso da modalidade alocutiva<sup>9</sup> e da opção por aproximar-se do leitor através da referência a fatos próprios do universo infantil.

Se as semelhanças persistem nos artigos de fim fazer-saber, elas se desvanecem nos de fim fazer-compreender. Veja-se o artigo DC a seguir:

**(1) Por que piscamos?**

**(2) Aprenda mais sobre as funções desse ato que não serve só para paquerar**

---

<sup>8</sup> Na verdade, a sequência linear predominante de relações Preparação/ Resumo/ Elaboração/ Comentário foi a mais recorrente nos *corpora* adulto e infantil, quando o fim discursivo do texto era fazer-saber.

<sup>9</sup> Na modalidade enunciativa da alocução, conforme Charaudeau (1992), o locutor implica o interlocutor no ato de enunciação.

(3) Se você vai responder que pisca para paquerar, saiba que existem outros motivos que justificam esse abrir e fechar de olhos que realizamos naturalmente. (4) Com esse simples reflexo, lubrificamos nossos olhos e os protegemos de corpos estranhos presentes no ar.

(5) Quando piscamos, ativamos a glândula lacrimal, que fica atrás e ao lado de cada olho, responsável pela produção da lágrima. (6) É a lágrima que age em conjunto com nossas piscadelas. (7) O oxigênio que ela contém se espalha e protege nossa córnea – uma espécie de lente que a luz atravessa para que possamos ver. (8) Na lágrima há ainda gorduras e sais minerais, que são substâncias protetoras para os olhos. (9) É também para espalhá-las por toda a superfície do olho e remover partículas de poeira ou corpos estranhos que as pálpebras abrem e fecham.

(10) Piscamos a cada cinco ou sete segundos, tempo necessário para que a lágrima cumpra todas essas funções e, depois, seja eliminada através de dois furinhos que ficam nos cantos das pálpebras, próximos ao nariz. (11) Se piscarmos menos que isso, a córnea não recebe o oxigênio necessário para sua proteção e seu bom funcionamento. (12) Os olhos ficam sem lubrificação, sem brilho e até podemos ter a sensação de visão borrada e de dor.

(13) Bom, agora que você já sabe que piscar é saudável, pode usar seu charme e suas lindas pálpebras para caprichar nas piscadelas. (14) Mas tenha cuidado: piscar ou apertar os olhos exageradamente pode significar dificuldade na visão, alergias, inflamações ou que existe algum corpo estranho que precisa ser removido. (15) Em todos esses casos, o ideal é procurar um oftalmologista.

(CORREA, <http://cienciahoje.uol.com.br/98776>)

Este artigo foi escrito por Beatriz Simões Correa, médica e membro da Sociedade Brasileira de Oftalmologia, o que confirma que os artigos de divulgação científica midiática nem sempre são escritos por jornalistas. Especialistas nas mais diferentes áreas também redigem esses artigos, seja para adultos seja para crianças. O texto *Por que piscamos?*, que tem por fim discursivo explicar as funções do ato de piscar, apresenta as seguintes macroações do produtor:

MACROAÇÃO 1 – Estabelece-se uma relação de Preparação da Via Apresentativa: o satélite encontra-se no título e no subtítulo (segmentos 1 e 2), e o núcleo compreende os segmentos 3 a 12. O título apresenta-se sob forma de pergunta direta, o que já antecipa o fato de que o texto irá trazer uma resposta para a questão apresentada. O subtítulo incita o leitor a ler o artigo a fim de obter maiores informações sobre o ato de piscar. Observe-se que tanto a pergunta do título quanto a presença do verbo no modo imperativo no subtítulo são índices da escolha do produtor de implicar diretamente o leitor, instigando-o à leitura do artigo.

MACROAÇÃO 2 – Estabelece-se uma relação de Solução: o núcleo situa-se entre os segmentos 4 a 12, e o satélite no segmento 3. No satélite, encontra-se o problema apresentado; no núcleo, expõe-se a solução, cabendo ao leitor reconhecer que o conteúdo do núcleo traz a solução para a questão posta no satélite. Permeado pelo bom humor, o satélite da relação de

Solução faz referência a um fato do cotidiano do leitor jovem, que poderia responder com irreverência a pergunta direta do título, relacionando o ato de piscar com o de namorar. Essa antecipação hipotética de uma resposta do leitor serve de suporte para a reformulação da pergunta colocada no título: *saiba que existem outros motivos que justificam esse abrir e fechar que realizamos naturalmente*. Veja-se também aqui a presença do verbo no modo imperativo (saiba que...), que revela a decisão do produtor de implicar alocutivamente o leitor. O complemento – *existem outros motivos que justificam esse abrir e fechar que realizamos naturalmente* – retoma de forma indireta a pergunta do título e caracteriza, assim, o satélite da relação de Solução.

O núcleo da relação traz informações sobre os motivos do ato de piscar, esclarecendo ao leitor o mecanismo que envolve esse fenômeno orgânico. Lembra-se aqui a esquematização da pergunta que leva a uma explicação conforme Coltier (1987, p. 10): “O fenômeno B existe conforme deve ser. Quais as causas da existência de B?”. Veja-se também que o satélite da relação de Solução abarca a maior parte do texto, como acontece com a Relação de Elaboração em muitos dos textos de fim fazer-saber.

MACROAÇÃO 3 – Estabelece-se uma relação de Comentário: o satélite está nos segmentos 1 a 12; o núcleo, no segmento 13 a 15. Nessa relação, o produtor retoma a brincadeira do namoro que teve lugar no satélite da relação de Solução, para fazer referência à mudança de situação que ocorre naquele momento do texto, no qual o leitor *já sabe* (segmento 13) que piscar é saudável. O produtor salienta, a partir das informações científicas sobre os motivos de se piscar a cada cinco ou sete segundos, o quanto isso é saudável. Nos segmentos 14 e 15, ainda se dirigindo diretamente ao leitor, o produtor adverte sobre a diferença entre o piscar saudável e o que revela algum problema de saúde, quando, então, o médico deve ser consultado. Note-se que o produtor do texto é oftalmologista, o que justifica o conselho final: *...o ideal é procurar um oftalmologista*.

Diferentemente dos dois artigos de fim fazer-saber analisados, *Por que piscamos?* não apresenta a organização do artigo científico. O contexto científico se coloca em termos do saber que é transmitido em forma de explicação. Quando às partes da notícia, observam-se apenas o título e o subtítulo. O contexto midiático está mais fortemente marcado pela opção do produtor por aproximar-se do leitor, através de implicações e de referências a fatos do universo de conhecimento do leitor jovem, obedecendo à condição de captação do discurso midiático. Por outro lado, a organização da explicação por meio da relação retórica de Solução é o que mais se destaca no texto, relacionando-o fortemente com o contexto didático.

Cabe salientar que a explicação que se apresenta no texto de fim discursivo fazer-compreender de divulgação científica relaciona-se ao que caracteriza a explicação conforme Grize (1990, p. 105), para quem a seqüência explicativa deve satisfazer três condições: (1) o fenômeno a ser explicado deve ser incontestável, bem estabelecido e reconhecido pelo conjunto da comunidade discursiva de referência; (2) ele deve obrigatoriamente estabelecer relação com outros saberes sobre a questão; (3) aquele que propõe a explicação deve ser considerado competente e neutro. Também se identifica nos textos, conforme Grize (1990), Adam (1999) e Coltier (1986), que a explicação possui uma textura específica: “fase de questionamento + fase resolutiva + fase conclusiva” (ADAM, 1999, p. 132).

#### 4. Considerações finais

Destaca-se, lembrando Bernárdez (1995), que a finalidade da comunicação linguística acarreta mudança de contexto. A identificação dos fins do produtor indica a modificação que o texto impõe no contexto de interação. Para o público adulto, a intenção prioritária, nos *corpora* estudados, é informar, mas, em se tratando do público criança, o produtor revela também o objetivo de agir educativamente, o que se mostra no número considerável de textos de fim fazer-compreender do *corpus* infantil.

Na condição contextual de o texto dirigir-se ao destinatário criança, o produtor do artigo DC assume a finalidade de fazer-compreender, configurando-o para cumprir essa intenção, que assume uma natureza educativa, revelada pela necessidade de explicar um fato científico. A relação retórica de Solução é a que organiza os conteúdos de maneira a concretizar a intenção de explicar, o que, por sua vez, manifesta uma macro-organização textual específica, aquela já descrita para os textos explicativos conforme Coltier (1986), ou para a seqüência explicativa, de acordo com Grize (1990) e Adam (2008).

Como os textos de fazer-compreender caracterizam uma macro-organização peculiar bastante diferente daquela que realiza os textos de fazer-saber ou fazer-crer, em que se manifesta a organização da notícia atravessada pelo artigo científico, é possível afirmar que se está diante de um gênero textual diferenciado – que se nomeará provisoriamente de “artigo DC de explicação de saber científico”.

Ele surge quando o produtor do texto, situado no contexto midiático, se vê na contingência de explicar um saber científico para o público leigo. Esse gênero advém, pois, da prática discursiva da divulgação científica midiática e está condicionado a uma esquematização textual própria. Define-se, de antemão, certas necessidades, como a de organizar segmentos

proposicionais que comportam necessariamente um problema e uma solução, os quais, unidos, dão lugar privilegiado à relação de Solução. Esta opção retórica se reflete na macro-organização textual, pois restringe o produtor a valer-se da organização da sequência explicativa. Como se trata de um texto midiático, a condição de captação obriga o produtor a recorrer a estratégias de aproximação, reveladas, macroestruturalmente, em especial, pela escolha da relação retórica de Preparação. Além disso, partes da notícia se fazem presente: título, subtítulo, intertítulo. O contexto científico se manifesta pelo saber que envolve o fato científico reconhecido pelo conjunto da comunidade discursiva de referência.

Esse gênero diferenciado apresenta uma organização peculiar tanto do ponto de vista retórico quanto de sua estrutura composicional macroestrutural. O produtor, seja ele um jornalista ou um cientista, quando num contexto midiático como o que caracterizou o dos *corpora* da pesquisa, diante da necessidade de produzir um texto para explicar um saber científico, precisa levar em conta as características do gênero textual “artigo DC de explicação de saber científico”, realizando macroações obrigatórias, como a presença necessária da relação de Solução, e facultativas – como as relações de Preparação e Comentário.

#### REFERÊNCIAS:

ADAM, Jean-Michel. **Linguistique textuelle**. Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan. 1999.

\_\_\_\_\_. **A lingüística textual**. Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

BERNÁRDEZ, E. **Teoría y epistemología del texto**. Madrid: Cátedra, 1995.

\_\_\_\_\_. Las macroestructuras textuales como objeto del estudio lingüístico. **Actas de las I Jornadas e lengua y Literatura Inglesa y Norteamericana**. Logroño: Colegio Universitario, p. 107-119, 1989.

CHARAUDEAU, Patrick. **La médiatisation de la science**. Bruxelas: De Boeck, 2008.

\_\_\_\_\_. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Grammaire du sens et de l’expression**. Paris: Hachette, 1992.

\_\_\_\_\_. Captação. In: CHARAUDEAU, P.; MAIGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo, Contexto, p. 93, 2004.

COLTIER, D. Approches du texte explicatif. **Pratiques**, Metz (51): 3-22, sept. 1086.

CORREA, Beatriz Simões. Por que piscamos? **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em < <http://cienciahoje.uol.com.br/98776>. Acesso em: 12 nov. 2007.

FELTRIM, V.D., ALUÍSIO, S.M.; NUNES, M.G.V. Uma revisão bibliográfica sobre a estruturação de textos científicos em Português. **Série de Relatórios do NILC**. NILC-TR-00-11, 2000. Disponível em: < <http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/projects/scipo.htm> >. Acesso em: 10 maio 2007.

FILHO, Mário Cesar. É dos barbudos que elas gostam menos. **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em < <http://cienciahoje.uol.com.br/4240> >. Acesso em: 04 mar. 2006.

GIERING, Maria Eduarda. Configuração prototípica de artigos de divulgação científica e o texto como sistema aberto. In: SIGET, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4, 2007, Tubarão-SC. Anais do 4o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão : Editora da UNISUL, 2007. p. 1416-1428.

\_\_\_\_\_. A divulgação científica midiática para crianças e os fins discursivos. **Revista do Gel**, São José do Rio Preto: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, v 5, n.1. p. 181- 195, 2008a.

\_\_\_\_\_. Gênero do discurso artigo de divulgação científica midiática para crianças: estratégias retóricas e estrutura composicional. In: **Investigações**. Linguística e Teoria Literária. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/UFPE. v. 21, n. 2, jul, p. 241-257, 2008b

GRIZE, J.-B. **Logique et langage**. Paris: Ophrys, 1990.

MANN, W.C. e THOMPSON, S.A. **Rhetorical Structure Theory**: toward a functional theory of text organization. *Text* 8, v. 3, p. 243-281. 1988.

MANN, W.C.; MATTHIESSEN, C.M.I.M.; THOMPSON, S. A. Rhetorical Structure Theory and Text Analysis. In: MANN, W.C. & THOMPSON, S.A. **Discourse description**: diverse linguistic analyses of a fund-raising text. Amsterdam, John Benjamins, p. 39-77, 1992.

MANN, B. **Introducción a la Teoría de la Estructura Retórica** (Rhetorical Structure Theory: RST), agosto 1999. Disponível em <<http://www.sil.org/~mannb/rst/spintro.htm>>. Acesso em: 8 jul. 2004.

MATTOS, Rosa Maria. Espelho, espelho meu. **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em: < <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/64455>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

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



A página *Web*: recursos semióticos na construção da imagem da empresa

Gorete Marques (Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria, ILTEC  
/ FCT, Portugal, goretema@estg.ipleiria.pt)

**RESUMO:** O impacto tecnológico no universo empresarial, à semelhança das mudanças operadas na sociedade, veio alterar concepções na comunicação entre as pessoas e no discurso empresarial. O presente artigo centra-se no estudo de práticas discursivas e de representação que delas resultam no género textual multimodal sítio *Web*, no seio de um grupo empresarial português. Pretende-se analisar os textos e imagens que compõem o sítio, a partir de uma perspectiva da Semiótica Social. Com base nos estudos de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) e no sistema da transitividade de Halliday (1994, 2004), serão descritos e identificados processos semióticos conducentes à criação de uma identidade empresarial. Os resultados obtidos serão articulados no sentido de identificar e interpretar representações criadas através do género textual em análise como parte integrante da(s) cultura(s) do grupo empresarial.

**PALAVRAS-CHAVE:** representação; empresa; sítio *Web*; multimodalidade.

**ABSTRACT:** Advances in technology and the ongoing process of globalization have a significant impact over social discourses, including those which are at play within the entrepreneurial context. This papers aims to study discursive practices and their representation in a Portuguese company's multimodal genre website, from the standpoint of Social Semiotics. Based on Kress and van Leeuwen's studies (1996, 2006) and on Halliday's system of transitivity (1994,2004), this analytical work will describe and identify semiotic processes leading to the

creation of that company's identity. The results will be articulated to identify and interpret representations, created through the genre website as a part of the company's culture(s).

KEYWORDS: representation; enterprise; Website; multimodality.

## 1. Introdução

Com o recente desenvolvimento tecnológico, novos contextos do uso da linguagem e novas formas de comunicação surgiram, tendo vindo alterar o nosso entendimento sobre o modo do discurso (Butt *et al*, 2000, p. 251). De uma era em que se valorizava a linguagem escrita, ensinada prescritivamente e fortemente regulada na nossa sociedade, passámos para uma era em que a imagem alargou o seu espaço na comunicação. Neste novo paradigma comunicacional, o visual tem um papel central na vida contemporânea ocidental que se coaduna com o aumento das interações com experiências visuais construídas (Rose, 2007, p. 4). Com efeito, o texto multimodal tem vindo a proliferar como consequência do frequente recurso às numerosas possibilidades de combinações de recursos semióticos, promovido pelas novas tecnologias. No domínio económico, as empresas, conscientes da existência de um mercado progressivamente mais concorrencial e global, apostam na sua imagem e na dos seus produtos/serviços, através de inúmeros meios como as brochuras, as *newsletters* e os sítios *Web*.

Neste contexto, o presente artigo centra-se no género multimodal sítio *Web* de um grupo empresarial localizado na região de Leiria (Centro de Portugal), onde o tecido empresarial está fortemente implementado, em particular no mesmo sector de actividade. O grupo em questão, *Grupo Electrofer*, desenvolve a sua actividade industrial no fabrico e montagem de estruturas metálicas, no tratamento de superfícies, metalização e pintura e equipamentos para tratamento de superfícies.

Pretende-se analisar algumas práticas discursivas multimodais, nomeadamente linguagem verbal e visual (imagens), e as representações que daí resultam no género multimodal sítio *Web* do

referido grupo empresarial, de forma a responder às seguintes questões: (i) o que revelam as escolhas semióticas sobre a empresa? (ii) de que forma os sistemas semióticos verbal e visual constroem diferentes dimensões do significado? Tentar-se-á responder às questões acima ao longo de uma análise de cariz interdisciplinar onde se aplicarão princípios da Linguística Sistémico-Funcional (Halliday 1994, 2004) e da Semiótica Social (Kress e van Leeuwen, 1996, 2006) aplicados ao Discurso Empresarial. Considera-se, neste âmbito, literatura recente sobre Discurso Empresarial (Silvestre, 2003), partindo-se do conceito de que a empresa é uma construção realizada pelas pessoas, com interesses comuns em torno de práticas sociais (crenças, valores, procedimentos, entre outros aspectos). Estas práticas, que contêm sempre uma dimensão cultural, constroem-se discursivamente. É o que defende Fairclough (2001) com a bi-dimensão linguagem-sociedade, ao afirmar que o discurso constrói a sociedade e é construído por ela e que, com base no discurso, se constroem identidades sociais dos participantes discursivos.

Ao longo deste artigo, descrever-se-á, num primeiro momento, o enquadramento teórico bem como os instrumentos de análise utilizados. Seguir-se-á a descrição da metodologia utilizada e do *corpus* em análise. Posteriormente, apresentar-se-á a análise do *corpus*, os seus resultados gerais e, por fim, as considerações finais do estudo.

## **2. Enquadramento teórico**

A linguagem em contextos profissionais tem sido alvo de estudo em diferentes áreas. O crescente desenvolvimento das pesquisas contribuiu para o perfilar de um campo de estudo (Bargiela-Chiappini e Harris, 1997, p. vii). Entende-se, nesta investigação, o discurso como uma prática social no mundo empresarial através do qual são veiculados sistemas de valores, atitudes, relações simbólicas e a imagem institucional das empresas, tanto internamente como externamente, criando-se identidades, formas de pensar e de agir. Esta aceção baseia-se na definição de Discurso Empresarial de Silvestre que considera que “o discurso empresarial não se refere apenas ao discurso que ocorre **nas** empresas, mas também ao facto de estas existirem como resultado da sua constituição em função de práticas discursivas diversas.” (2003, p. 16). Neste contexto, considera-se que o sítio *Web* faz parte da empresa, é construído por ela e, por sua vez, mantém-na viva.

O sítio *Web* é um dos meios de representação dinâmico cada vez mais utilizado no universo empresarial com o objectivo de publicitar as empresas bem como aos seus serviços/produtos. Porém, a sua função de representação não pode ser descurada. A identidade das empresas é construída através de uma rede de associações, pelas hiperligações que vão sendo descobertas pela mão do visitante. As empresas optam frequentemente por apresentar aspectos que consideram significativos, desde o seu historial (que poderá incluir dados autobiográficos, sucessos, inovações), *status*, tamanho, liderança, reputação, reconhecimento de terceiros à manifestação de sentimentos. A sua identidade é construída pela combinação de diferentes sistemas semiótico que veio expandir a realidade multimodal (no caso deste sítio *Web* verbal e visual). Efectivamente, esta nova realidade deve ser objecto de estudo porque as imagens, como as palavras, nunca são inocentes. Esclarece-se que se segue a definição de multimodalidade de Kress (2001, p. 20): “the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined”.

Nesta base, estudar-se-ão os recursos do sistema semiótico verbal no modo escrito e do sistema semiótico visual, considerando que o sítio *Web* desta empresa é construído pelos seus produtores (empresária, fotógrafo, designer), seguindo o entendimento tradicional de que a imagem acompanha e complementa o texto verbal.

O conceito de linguagem desenvolvido pela Linguística Sistémico-Funcional (doravante LSF) revela-se determinante para um outro enfoque dos dois sistemas semióticos em referência (verbal e visual). Halliday define a linguagem como uma rede de sistemas ou conjuntos de opções para a realização de significado: "a network of systems, or interrelated sets of options for making meaning" (Halliday 1994, p. 15). A LSF preocupa-se em perceber de que forma a linguagem é estruturada no seu uso, pelas escolhas léxico-gramaticais (léxico e estruturas) dos falantes, as quais veiculam significados, considerando que a linguagem serve para construir experiências, para negociar relações e para organizar mensagens com sucesso. A realização simultânea destes três tipos de significados remete respectivamente para as três metafunções propostas por Halliday: metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual, que permite uma compreensão da mensagem como um todo. A função de realização de significado da linguagem não lhe é, no entanto, exclusiva. Conforme enfatizam Halliday e Hasan (1985, p. 4), a linguagem é apenas um dos sistemas semióticos, que, com outros, constrói significados e se inter-relaciona.

Esta abordagem sócio-semiótica da linguagem de Halliday com o foco no significado tem sido expandida e adaptada a outros sistemas semióticos. Foi, na verdade, um ímpeto-chave no desenvolvimento da Semiótica Social que defende que um mesmo significado pode ser comunicado através de recursos de representação distintos, inscritos em diferentes sistemas semióticos. Estes implicam todos os tipos de objectos e acções, que têm um potencial teórico ou semiótico para articular como significados sócio-semióticos. A Semiótica Social vê, assim, os recursos semióticos em uso e a sua acção em contextos específicos.

O enquadramento teórico sócio-semiótico da Linguística Sistémico-Funcional ancora a Semiótica Social de Kress e van Leeuwen (2006) que a vêem como uma fonte de inspiração para pensarem nos processos semióticos gerais e sociais, para a descrição de imagens (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 20). Nos seus trabalhos sobre a análise da semiótica visual e na sua Gramática do Design Visual (1996, 2006), Kress e van Leeuwen baseam-se nas metafunções de Halliday, adaptando-as ao mundo do visual. Clarificando esta ideia, a imagem é, então, vista não apenas como representação abstracta ou concreta do mundo (significado representacional), mas interage com os participantes envolvidos (significado interaccional) e com os seus próprios elementos (significado composicional). O facto de Kress e van Leeuwen relacionarem as metafunções de Halliday não significa que pretendam fazer corresponder estruturas linguísticas e visuais. Como defendem, não se pretende uma transposição directa visto que nem tudo o que é realizado pela imagem o é pela linguagem ou vice-versa. Os sistemas são, pois, usados e explorados para os fins que melhor servem o produtor de texto, ou seja, a sua missão comunicativa. Efectivamente, veiculam significados pertencentes e estruturados pelas culturas na sociedade, que se realizam de forma específica e independente, cada um com as suas possibilidades e limitações de significado (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 19). Interessa, porém, salientar que a importância da LSF na contribuição para enquadramentos teóricos para o desenvolvimento de teoria multimodal e intersemiótica, ao considerar que as formas de todos os sistemas semióticos se relacionam com as funções de significado que servem em contextos sociais. (Unsworth, 2008, p. 2).

### **3. Categorias Analíticas: a transitividade e as estruturas de representação**

Com base no enquadramento teórico apresentado, a análise centrar-se-á na representação, sendo utilizados fundamentalmente dois instrumentos de análise que se integram na metafunção da representação. Estudar-se-á o sistema da transitividade para a linguagem e as estruturas de representação para o visual, descritos sumariamente abaixo.

Segundo Halliday, a linguagem permite ao homem criar uma representação mental da realidade para fazer sentido do que acontece à sua volta e na sua mente: “Language enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of what goes on around and inside them” (1994, p. 106). Esta construção pode ser analisada na metafunção ideacional, através do significado experiencial o qual é expresso pelo sistema da transitividade que constrói o mundo da experiência no conjunto de tipos de processos (Halliday, 2004, p. 170). A transitividade permite que se perceba de que forma as categorias semânticas se inter-relacionam, através da análise de processos, participantes no processo e circunstâncias associadas ao processo, para que se entenda que diferentes escolhas ao nível da transitividade permitem diferentes representações do mesmo evento. Halliday divide as categorias semânticas em três processos principais: (i) processos mentais que representam a experiência do mundo interior, da consciência, do sentir e do saber; (ii) processos materiais que representam o fazer, o mundo exterior e (iii) os processos relacionais que relacionam fragmentos de experiência, classificam e identificam. Estes últimos dividem-se em processos relacionais identificativos e atributivos. Nos limites destes processos principais, há outros processos que partilham algumas das suas características: (iv) na fronteira entre os processos materiais e mentais existem os processos comportamentais (que representam a manifestação exterior de processos de consciência e de estados fisiológicos); (v) na fronteira dos processos mentais e relacionais encontram-se os processos verbais (que representam na linguagem relações simbólicas construídas na consciência humana, com processos como dizer); (vi) na fronteira entre os processos relacionais e materiais situam-se os processos existenciais (em que os fenómenos são reconhecidos por serem, existirem ou acontecerem).

Cada processo tem um esquema de construção de um domínio particular de experiência, ao qual se associam participantes e circunstâncias. Estas categorias semânticas vêm, assim, representar linguisticamente o que se passa no mundo. De forma breve, apresenta-se abaixo uma referência aos principais participantes directos. No mundo do fazer, o Actor realiza a acção e a Meta é o participante a quem é dirigida a acção (opcional). No mundo da consciência, dos processos

mentais, o Experienciador experiencia um Fenómeno. O mundo do ser realiza-se por três tipos de realização: intensivo ( $x$  é  $a$ ), circunstancial ( $x$  está em  $a$ ) e possessivo ( $x$  – Possuidor tem a – Possuído) os quais podem classificar-se em atributivos ( $a$  é atributo de  $x$ ) e identificativos ( $a$  é a identidade de  $x$ ). Nos processos atributivos, é atribuído à entidade Portador um Atributo (uma qualidade, posse ou circunstância) enquanto nos processos identificativos, o Identificador identifica o Identificado. Nos processos comportamentais, há um Comportante que responsável pela acção e a um processo, sendo que um dos participantes deve ser animado ou humano. Nos processos verbais, podem existir vários participantes: o Dizente (o participante que fala), o Receptor (o participante para quem é dirigida a mensagem), a Verbiagem (o que é dito) e, quando o Dizente age sobre outro, há um Alvo (participante atingido pelo processo). Nos processos existenciais, representa-se uma realidade existente, o que existe, havendo lugar a um participante: o Existente. Halliday define igualmente participantes em vários tipos de processos que não estão directamente envolvidos nos processos e que, pela natureza deste trabalho e pelo *corpus* em análise, não serão referidos.

No significado representacional, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) apresentam duas estruturas de representação em textos multimodais: a representação narrativa e a representação conceptual que, salientam, não são estanques. Aliás, estes autores defendem que, tal como na linguagem, as imagens podem ser simples ou complexas, pelo que uma imagem pode formar uma estrutura multidimensional.

A representação narrativa descreve os participantes numa acção, num processo de transformação enquanto a representação conceptual é estática, descreve os participantes em termos de essência, como eles são, em termos de classe, estrutura ou significado. Na representação narrativa há sempre a presença de um vector – que indica uma direcção – e que, segundo o seu tipo e o número de participantes envolvidos, implicam processos diferentes. Os processos de acção têm como base o facto de (i) o Actor, que pode sempre partir do vector ou ser o próprio vector, ser único participante (processos não-transaccionais); (ii) existirem dois participantes: o Actor e a Meta para a qual se dirige o vector (processos transaccionais unidireccionais) ou uma bidireccionalidade entre os dois participantes (processos transaccionais bidireccionais) denominados Interactores; (iii) haver apenas a presença do vector e da Meta, uma acção que decorre sem que se saiba quem ou o que a desencadeou, sendo o Actor anónimo ou estando

apagado. Nos processos reaccionais o vector é formado pela direcção do olhar do Reactor que tem de possuir características humanas. O vector pode dirigir-se a um Fenómeno (processos transaccionais) ou não (processos não-transaccionais). Os processos verbais e mentais utilizam-se frequentemente nos balões que ligam o que os participantes dizem ou pensam. Nestes processos liga-se o participante com características humanas, Dizente ou Experienciador a um conteúdo de fala ou mental. Nos processos de conversão, verifica-se uma cadeia de processos transaccionais em que um participante  $x$  actua como Meta em relação a um participante  $y$  e como Actor em relação a um participante  $z$ . O participante é não apenas transmissor de mensagem, mas também modificador (processos frequentes na representação de eventos naturais, por exemplo na representação do ciclo hidrológico em diagrama). Por fim, a representação em simbolismo geométrico não inclui participantes, apenas vectores, que indicam direccionalidade, como, por exemplo, vectores em forma de hélice ou setas.

No que respeita à representação conceptual, divide-se, de forma geral, em três tipos de processos: classificacionais, analíticos e simbólicos. Os processos classificacionais representam participantes que se apresentam num grupo, definido por características comuns a todos os sujeitos classificados, através de uma taxonomia. Os processos analíticos envolvem uma estrutura de *Parte-Todo em que* os diversos Atributos Possessivos são representados como as partes de um Portador (representado como o todo). Por fim, os processos simbólicos representam o que um participante significa ou é. Tendo em conta o *corpus* de análise, os processos classificacionais e os processos simbólicos não serão objecto de desenvolvimento neste artigo.

Os processos analíticos envolvem uma estrutura de *Parte-Todo em que* os diversos Atributos Possessivos são representados como as partes de um Portador (representado como o todo). Os processos analíticos subdividem-se em estruturas não-estruturadas e estruturadas. Nos processos analíticos não-estruturados mostra-se os Atributos Possessivos do Portador, mas não o Portador em si, ou seja, apenas as partes sem que se mostre como se conjugam como um todo. Os processos estruturados dividem-se em processos estruturados temporais e espaciais. Os processos analíticos temporais diferem dos outros processos que se focam no espaço, por envolverem uma dimensão temporal o que sugere narrativa. A sua principal característica é serem realizados por linhas do tempo em que os participantes são ordenados linearmente numa linha real ou imaginária e interpretados como um conjunto de estádios sucessivos de um processo temporal em

curso. As estruturas analíticas estruturadas espaciais subdividem-se em processos exaustivos e inclusivos. Os processos podem ser exaustivos por representarem exaustivamente os Atributos Possessivos do Portador, sendo que, desta forma, o Portador é tido em conta. No caso dos processos inclusivos, o Portador não é totalmente considerado quando são mostrados apenas alguns dos seus Atributos que com ele partilham o espaço, não o ocupando totalmente.

Os processos podem também ser topográficos ou topológicos, havendo situações em que ambos coexistem. Os primeiros representam relações espaciais e a localização relativa dos Atributos Possessivos, apresentados em relação a uma escala, o que acontece com os processos *supra* descritos. As estruturas topológicas representam os participantes sem estarem integrados numa escala. Neste caso, as estruturas mostram as relações lógicas entre os participantes, a forma como estão ligados, sem considerar o tamanho ou a distância entre si, sequer em relação à distância do Portador (no caso das estruturas inclusivas).

Kress e van Leeuwen apresentam ainda as estruturas analíticas espaço-temporais para os casos em que há uma combinação entre uma estrutura analítica de espaço e uma linha do tempo (por exemplo num gráfico bidimensional).

#### **4. Metodologia**

O *corpus* em questão, sítio *Web* (Figura 1) cinge-se à página principal do Grupo e às páginas de uma das suas empresas, *Electrofer II Construções Metálicas*, pelo facto de ainda não terem sido construídas as hiperligações para as outras empresas do Grupo. O *Grupo Electrofer* é um grupo em ascensão constituído por quatro empresas: *Electrofer II Construções Metálicas*, *Electrofer III Tratamento de Superfícies*, *Electrofer IV* e *Supertrat*. As suas instalações encontram-se localizadas em diferentes pontos de Portugal, apesar de actualmente estar em construção um conjunto de edifícios numa área de 25 mil metros quadrados.

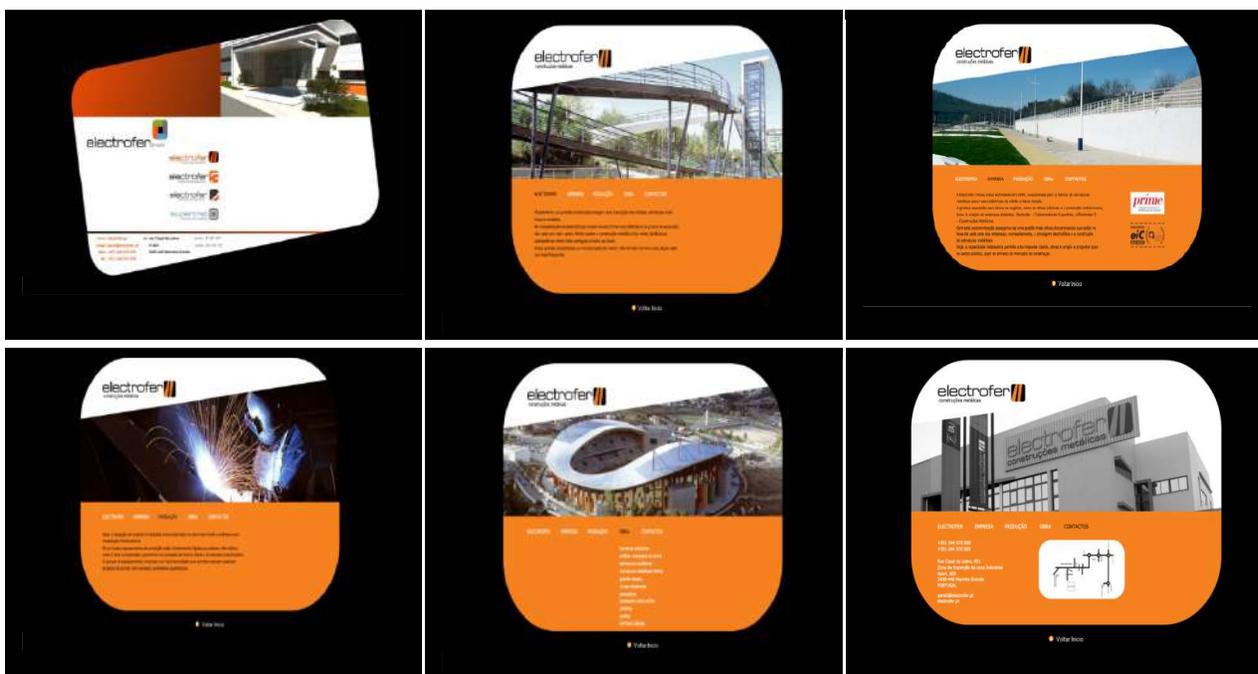


Figura 1. *Corpus* de análise.

Sendo a construção de sítios *Web* um processo contínuo e não um projecto único com conteúdo estático (Lynch, 2001, p. 2), torna-se fundamental retirar a informação, datá-la e contextualizá-la. Neste caso, importa referir que as páginas foram recolhidas no dia 10 de Fevereiro de 2009, no sítio <http://www.electrofer.pt>. Os textos foram redigidos por uma sócia da empresa, as fotografias tiradas por uma empresa externa e a composição (criação do sítio) foi da responsabilidade da designer gráfica da empresa, responsável pelo Departamento de Comunicação e Imagem.

Os instrumentos de análise do *corpus* anteriormente descritos permitem a aplicação de uma metodologia de base qualitativa, complementada, contudo, com a necessária quantificação de dados. Com o sistema da transitividade de Halliday e as estruturas de representação de Kress e van Leeuwen estudar-se-á a forma como a empresa se representa semiótico-discursivamente em cada página *Web*.

## 5. Análise

Parte-se do princípio de que as páginas principais dos sítios *Web* empresariais têm como função (i) apresentar a primeira informação sobre a empresa, (ii) estabelecer a sua identidade e missão,

mostrando ao visitante o conjunto do todo, isto é, de que forma o sítio está estruturado bem como as hipóteses de navegação. Na página principal deste sítio *Web*, apresentam-se as empresas que constituem o grupo, como se de um índice se tratasse (Figura 2).



Figura 2. Página principal do grupo.

A análise realizada na página principal resume-se à análise da representação em termos visuais. Trata-se de uma representação estática, conceptual integrada. O visitante pode observar uma fotografia da entrada do edifício de uma das empresas do grupo, os contactos do grupo e os logótipos das empresas que o constituem. Nesta parte representa-se, assim, o Todo (através do logótipo do grupo empresarial) e as suas Partes (os logótipos das empresas), através de um processo analítico exaustivo, no sentido em que o processo representa exaustivamente os Atributos Possessivos (as empresas) do Portador (o grupo empresarial). No que respeita à fotografia, há lugar a um processo analítico inclusivo já que a fotografia mostra apenas um atributo do Portador que não está ausente. Por um lado, poder-se-á pensar que o Portador será o grupo (presente através do seu logótipo), por outro lado, poder-se-á considerar como Portador o logótipo de uma das empresas do grupo que se visualiza na fotografia.

Os logótipos das empresas deveriam funcionar como ícones de acesso às empresas, mas tal acontece. Apenas a primeira – *Electrofer II Construções Metálicas* – permite viajar online. Apesar de não ser dada a informação de que as páginas se encontram em construção (informação facultada directamente pela responsável do Departamento de Comunicação e Imagem), poder-se-á associar a ideia de identidade em construção preconizada por Lister *et al* (2008, p. 246). Afinal, o grupo expandiu-se rapidamente nos últimos anos, estando actualmente ainda em construção novos edifícios. A análise, debruçar-se-á, desta forma, sobre a empresa disponível: *Electrofer II*

*Construções Metálicas.* As páginas *Web* da empresa resumem-se a cinco páginas cujos textos serão transcritos para facilitar a análise. De acordo com as hiperligações disponíveis, a análise partirá da esquerda para a direita.

A primeira página da empresa tem como hiperligação a palavra ELECTROFER:



Figura 3. Primeira página da empresa.

## ELECTROFER

Actualmente, as grandes construções exigem uma execução mais rápida, estruturas mais leves e verticais.

As interpretações arquitectónicas trazem novas formas volumétricas e os prazos de execução são cada vez mais curtos. Neste quadro a construção metálica e/ou mista (betão/aço) apresenta-se como a mais vantajosa a todos os níveis.

A sua grande versatilidade e a incorporação de menor mão-de-obra torna-a uma opção cada vez mais frequente.

(Transcrição do texto)

Da análise da transitividade, realça-se, nesta página, o facto de a empresa nunca ser apresentada como participante. Aliás, sucedem-se as nominalizações, portadoras de processos relacionais, do mundo do ser, cuja função é classificatória atributiva (“Os prazos de execução são cada vez mais curtos”; A construção metálica e/ou mista (betão/aço) apresenta-se como mais vantajosa). É o

transformar da dinâmica da acção em relações estáticas. A maior parte dos processos utilizados é material, do mundo do agir e do fazer, associados a Actores (“As grandes construções”; “As interpretações arquitectónicas”; “A sua grande versatilidade e a incorporação de menor mão-de-obra”). Manifesta-se, então, uma capacidade de realização no mundo físico, complementada pela atribuição de consciência à entidade que instancia o Experienciador (“As grandes construções exigem”).

A importância atribuída à modernidade arquitectónica das construções metálicas está igualmente presente na fotografia que representa uma estrutura metálica inovadora. Pela análise da representação visual, a fotografia é conceptual, apresentada através de um processo analítico inclusivo. O Atributo é parte de construção metálica realizada pela empresa que se conjuga com o Portador, representado pelo logótipo da empresa.

A segunda página da empresa tem como hiperligação a palavra EMPRESA:



Figura 4. Segunda página da empresa.

## EMPRESA

A Electrofer iniciou a sua actividade em 1984, vocacionada para o fabrico de estruturas metálicas para redes eléctricas de média e baixa tensão.

A gradual expansão para áreas de negócio, como as obras públicas, e a protecção anticorrosiva, levou à criação de empresas distintas: Electrofer – Tratamento de Superfície, e Electrofer II – Construções Metálicas.

Com esta autonomização assegurou-se uma gestão mais eficaz dos processos que estão na base

de cada uma das empresas, nomeadamente, a zincagem electrolítica e a construção de estruturas metálicas.

Hoje, a capacidade instaladora permite uma resposta rápida, eficaz e ampla a projectos quer do sector público, quer do privado do mercado de construção.

(Transcrição do texto)

Num texto composto unicamente de processos materiais, a empresa é representada como Actor, logo no seu início, seguindo-se nominalizações que a ela se ligam indirectamente “gradual expansão (...) capacidade instaladora”. De realçar igualmente a noção temporal desenvolvida por circunstâncias de tempo: Há um caminho percorrido desde 1984 (criação desta empresa), passando pela expansão (criação do grupo) até ao presente (capacidade de resposta a projectos).

À construção escrita sobre o caminho percorrido pela empresa, associa-se uma fotografia que representa a urbanização do terreno onde se localiza actualmente o *Grupo Electrofer*, sendo visível ao fundo, à direita, o início da construção do edifício. Da análise visual, considera-se a representação conceptual pelo processo analítico temporal o qual, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 94), parece ocupar uma posição intermédia entre a representação narrativa e a analítica. A fotografia permite uma leitura do tempo em que o participante – a empresa – estava a ser construído.

Ainda na mesma página encontram-se dois logótipos que compõem processos analíticos exaustivos. Uma vez mais considera-se o logótipo como um Todo e, neste caso, dois Atributos como um todo em relação a um Portador presente (o logótipo da empresa). Apesar de não se aprofundar, nesta análise, a metafunção interpessoal, interessa referir que a presença dos logótipos funciona como credibilidade para o leitor. O logótipo “Prime – Programa de Incentivo à Modernização da Economia” é a publicitação de que a empresa recebeu apoio por parte do Ministério da Economia e da Inovação, através de um Programa cujos objectivos passavam por reforçar a produtividade e competitividade das empresas. A obrigatoriedade de publicitação deste apoio era de um ano, mas, como o Programa já foi concluído em 2006, pode-se afirmar que em 2009 o logótipo do apoio não é obrigatório. A sua presença leva a crer que se trate de uma

questão de credibilidade, de mostrar que a empresa é tão credível que teve inclusivamente apoio do Estado Português. O logótipo “Empresa Certificada eiC ISO 9001” mostra que a empresa cumpre as normas de certificação de qualidade estabelecidas logo tem a capacidade de fazer face às exigências dos (potenciais) clientes públicos e privados. Vai, assim, ao encontro da frase: “Hoje, a capacidade instaladora permite uma resposta rápida, eficaz e ampla a projectos quer do sector público, quer do privado do mercado de construção.”

A terceira página da empresa tem como hiperligação a palavra PRODUÇÃO:



Figura 5. Terceira página da empresa.

## PRODUÇÃO

Após a recepção do projecto é realizada uma preparação de obra recorrendo a software para modelação trimdimensional.

Os principais equipamentos de produção estão directamente ligados ao sistema informático, onde é feita a preparação, garantindo um processo de fabrico fiável e de elevada produtividade.

O parque de equipamentos, incorpora um nível tecnológico que permite executar qualquer projecto de acordo com elevados parâmetros qualitativos.

(Transcrição do texto)

Neste texto, predomina a explicação de como o trabalho se realiza na empresa, apesar de a empresa não aparecer directamente como participante. Regista-se o recurso à passiva, onde o sujeito não se encontra realizado linguisticamente, em orações constituídas por processos

materiais. O segundo participante destas orações é a “preparação” da obra, a Meta dos processos materiais (realizar e fazer). O participante “equipamentos” aparece como Portador de um processo relacional atributivo (“Os principais equipamentos de produção”) e como Possuidor de um processo relacional possessivo (“O parque de equipamentos”). No caso destes relacionais o segundo participante relaciona-se com o mundo informático (Atributo: sistema informático; Possuído: um nível tecnológico...). Se a representação se divide aqui em processos materiais e relacionais que se ligam a léxico do mundo informático, na fotografia encontra-se uma realidade diferente: a imagem de um homem a soldar. Do ponto de vista da análise da representação visual, esta é a única imagem do sítio que se enquadra na representação narrativa. Há um Actor (o soldador) e uma Meta (a viga) ligados por um vector, o que se traduz no processo de acção transaccional unidireccional.

A quarta página da empresa tem como hiperligação a palavra OBRA:



Figura 6. Quarta página da empresa.

| OBRA                        |
|-----------------------------|
| barreiras acústicas         |
| estádio municipal de Leiria |
| estruturas auxiliares       |
| estruturas metálicas mistas |
| guarda corpos               |
| naves industriais           |
| passadiços                  |

passagens para peões  
piscinas  
pontes  
OUTRAS OBRAS  
(Transcrição do texto)

A listagem das obras parece ser realizada por um princípio de categorias, confirmado pelo uso do plural. A única excepção que não segue esse princípio é a do “estádio municipal de Leiria” que especifica não só uma obra como a localiza geograficamente. Ao clicar em cada uma das obras, o visitante terá acesso a imagens relacionadas com cada tópico. Trata-se de fotografias de obras realizadas que aparecem compactadas em movimento e cuja concepção não é objecto de estudo neste artigo. No último tópico, OUTRAS OBRAS, aparece uma listagem de clientes associados a obras/ trabalhos realizados, indicando-se, nalguns casos, a sua localização geográfica. Curiosamente, num tópico que remete, *a priori*, para “outros” trabalhos encontra-se a indicação de clientes de renome em Portugal, como é o caso da Somague, e de clientes internacionais como a Ferrovia Agroman e a BPC Odebrecht. Voltando à página OBRAS, a escolha do estádio de Leiria para a fotografia representativa das obras e o facto de a mesma obra se encontrar especificamente indicada na listagem das obras não é inocente. A escolha pode, com efeito, ter sido realizada consciente ou inconscientemente, mas, de acordo com o apresentado pela empresa, uma das razões terá sido, sem dúvida, a importância da obra para a empresa. Relativamente à análise da representação visual, a representação é conceptual analítica exhaustiva dado que a fotografia mostra o estádio em toda a sua dimensão.

A última página da empresa tem como palavra CONTACTOS:



Figura 7. Última página da empresa.

## CONTACTOS

+351 244 570 500

+351 244 570 509

Rua do Casal da Lebre, 451

Zona de Expansão da zona Industrial

Apart. 605

2430-446 Marinha Grande

PORTUGAL

geral2@electrofer.pt

electrofer.pt

(Transcrição do texto)

Esta página aparece como a última informação, seguindo o princípio de que visitante acede a todas as hiperligações da esquerda para a direita. Por mais simples que pareça a informação necessária para contactar a empresa, é um elemento de extrema importância. Por este facto, seria de evitar o erro ortográfico na morada da empresa e poder-se-ia completar a identificação do sítio *Web*. Visualmente, a representação é, uma vez mais, conceptual, sendo integrada: Na fotografia, com a fachada do edifício do grupo, a representação é analítica inclusiva. O mapa de localização

é um processo analítico topográfico que contempla relações físicas espaciais, ou seja, que representa a localização do Atributo.

## 6. Resultados gerais

Os dados decorrentes da análise realizada permitem responder às duas questões fundamentais que nortearam este trabalho. Primeiramente, as escolhas semióticas realizadas sobre a empresa revelam que a empresa não se expõe nem ao nível do escrito nem ao nível do visual, a saber: (i) o seu *status* (tamanho/ experiência) é representado pela dimensão das obras que realizou (visíveis nas imagens), pela fachada de um edifício (visível nas imagens) e pela referência à qualidade dos materiais e dos processos utilizados (apresentados nos textos); (ii) a sua missão, os seus objectivos e projectos actuais/futuros não são expressos; (iii) não há referências de: a) por quem é constituída a empresa; b) quem são os colaboradores; c) quais as funções os colaboradores. Conclui-se que a empresa se esconde no *sítio*, raramente é participante directo, apesar de mostrar “obra feita”. Aliás, as construções metálicas já realizadas são efectivamente o seu cartão de visita para os clientes. De realçar igualmente a presença dos logótipos relativos ao PRIME e à Certificação de Qualidade que funcionam como factor de credibilidade e de seriedade. Em segundo lugar, os sistemas semióticos verbal e visual constroem diferentes dimensões do significado. Não há uma duplicação da realidade o que, no entanto, não impede que se registre uma tendência comum de construção do significado. A clara maioria da existência de processos materiais, seguida de processos relacionais e, por fim, de um processo mental não pode ser redutoramente entendida em oposição à representação do visual maioritariamente conceptual. Aliás, o simples facto de a empresa aparecer apenas uma vez directamente como Actor e de se repetir o recurso às nominalizações obriga a que se considere criticamente a materialidade presente a partir dos participantes. No visual, a representação é conceptual, sendo a maioria dos processos analíticos. Estes processos caracterizam-se pela ausência (de vectores ou de simetria composicional, por exemplo) e são considerados como a opção mais elementar do sistema de representação visual (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 91). Na estrutura de Parte-Todo, os Atributos da empresa representados no *sítio Web* da empresa são as obras realizadas e a fachada do edifício.

## 7. Conclusão

As empresas, tal como o ser humano, vivem de representações que produzem e reproduzem consciente ou inconscientemente. Quando decidem avançar para a concepção de um sítio *Web*, as empresas adquirem um meio lhes dá o poder de gerir a forma como pretendem ser representadas externamente. Cada empresa deveria, antes de mais, colocar-se três questões: (i) qual o objectivo de conceber um sítio? (ii) em que medida o sítio é relevante para a missão da empresa? (iii) o que se pretende da audiência após a consulta do sítio? Estas três questões de base são um excelente ponto de partida para que a empresa se questione sobre a representação externa mais adequada sobre si, no fundo, o que pretende que os (potenciais) clientes saibam sobre si e sobre os seus serviços/bens. Aliás, como Castells defende, nesta nova economia informacional e global a competitividade das empresas depende da sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada no conhecimento (2007, p. 95). No caso do sítio *Web*, a forma como a informação é partilhada tem evoluído muito rapidamente. Muitas empresas já apostam no sítio *Web* numa vertente de comunicação bilateral no sentido em que o sítio não é apenas uma “montra”, mas contém uma função interactiva. O *corpus* aqui em estudo encontra-se na primeira fase dos sítios *Web*, isto é, na fase de uma comunicação geral, indirecta e unilateral. É um sítio que, de acordo com Gurău e Mc Laren (2006, p. 11), está orientado para a própria empresa dado que se espera que o visitante seleccione a informação de que necessita a qual é apresentada em várias secções do sítio.

As práticas semiótico-discursivas do *corpus* analisado revelam uma empresa, por um lado, retraída, reservada, que não “fala de si”, mas, por outro lado, representam uma empresa que tem valor pelo que já realizou no mundo das construções metálicas e pelo reconhecimento de terceiros. São valores que são veiculados harmoniosamente em ambos os sistemas semióticos estudados e que fazem parte da identidade da empresa. O enquadramento teórico utilizado permite ver que de forma o visual também molda atitudes, crenças e valores (Connelly, 2008, p. 163). Não obstante o facto de haver lugar à realização de representações diferentes (no geral, uma maioria de processos materiais e uma representação visual conceptual), existe uma complementaridade na criação do significado. Esta vai para além dos pontos de contacto entre as estruturas linguísticas e as estruturas visuais que Kress e van Leeuwen (2006) apontam. Poder-se-

á, por exemplo, observar que a existência de correspondência entre processos nos sistemas semióticos não se traduz por representações semanticamente relacionadas, quando o universo tratado em cada um deles é diferente (cf. figura 5). Por outro lado, também se pode observar que os sistemas traduzem relações de complementaridade pormenorizada (cf. figura 3), quando a modernidade arquitectónica se espelha num e noutra sistema semiótico ou quando a noção temporal se coaduna (cf. Figura 4).

Os sistemas representam realidades diferentes podendo, no entanto, interagir intersemioticamente em termos ideacionais. Afinal, a dimensão material do sistema verbal e a dimensão conceptual do sistema visual não se opõem dado que o maior participante, a construção metálica, reagrupa qualidades de materialidade e de caracterização. A empresa não assume directamente na primeira pessoa o seu crescimento e a sua expansão, apesar de o sucesso estar presente em ambos os sistemas semióticos.

## 8. Referências

- BARGIELA-CHIAPPINI, F. ; S. Harris (eds.). **The languages of business : An International Perspective**. Edinburgh: Edinburgh University press, 1997.
- BUTT, D. et al. **Using Functional Grammar: An Explorer's Guide**. 2 ed. Macquarie: Sydney, 2000.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- CONNELLY, J. Symbolic Constructions in Global Public Visuals: A pedagogic Framework for Critical Visual Literacy. In: UNSWORTH, L. (ed.). **Multimodal Semiotics and Functional Analysis in Contexts of Education**. London: Continuum, 2008.
- FAIRCLOUGH, N. (2001). **Language and Power**. 2. ed. London: Longman.

- GURAU, C.; Y Mc Laren. The online communication model of UK biotech firms: matching communication functions with target audiences' needs. In RAMALLO, F; X. Rodríguez-Yáñez (eds). **Discourse and Enterprise – Communication, Business, Management and other Professional Fields**. Germany: Lincom Europa, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K. **Functional Grammar**. 2. ed. London: Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M.A.K.; C.M.I.M. Matthiessen. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M.A.K.; R. Hasan. **Language, context and text: a social semiotic perspective**. 2. ed. London: Oxford University Press, 198
- KRESS, G.; T. van Leeuwen. **Multimodal Discourse – The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; T. van Leeuwen. **Reading Images**. 2. ed. London: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; T. van Leeuwen. **Reading Images**. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- LISTER, M. *et al.* **New Media: a Critical Introduction**. 2. ed. London: Routledge, 2008.
- LYNCH, P; S. Horton. **Web Style-Guide: Basic design principles for creating Web sites**. 2. ed. New Haven: Yale University Press.
- ROSE, G. **Visual Methologies –An Introduction to the Interpretation of Visual Materials**. London: Sage, 2007.
- SILVESTRE, C. **Permanências e Mudanças nas Relações de Género no Discurso Empresarial: das Representações às Práticas de Chefia - um Estudo de Análise Crítica do Discurso**. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2003.
- UNSWORTH, L. Multimodal Semiotic Analysis and Education. In: UNSWORTH, L. (ed.). **Multimodal Semiotics and Functional Analysis in Contexts of Education**. London: Continuum, 2008.



## A POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA, A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E O GÊNERO TEXTUAL INFOGRÁFICO

Juliana Alles de Camargo de Souza (Mestre e Doutoranda em Linguística Aplicada -  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS- [julianaacs@gmail.com](mailto:julianaacs@gmail.com) )

**RESUMO:** Este estudo parte da constatação de que as sociedades têm ampliado o interesse, a necessidade e a preocupação frente ao conhecimento e controle do que é feito em ciência. Assim, o desenvolvimento, a popularização da ciência e os modos como a sociedade absorve e utiliza os resultados da atividade científica requerem ações que contribuam para a alfabetização e o letramento científico. Objetiva-se mostrar como funciona linguística e discursivamente o infográfico, que reserva conteúdo e forma essenciais à compreensão das ciências. Se esse texto se constrói como otimização comunicativa de noções complexas, conjugando o texto e a imagem, é significativa a investigação e o trabalho com ele e a partir dele, porque visa a fazer saber e fazer compreender ciência. Dessa forma, pretende-se demonstrar, mediante base teórica semiolinguística de Charaudeau, a configuração textual-discursiva desse gênero de texto, e investigar seu relevante papel na divulgação científica.

**PALAVRAS-CHAVE:** alfabetização e divulgação científica, Semiolinguística, infográfico, explicação.

**ABSTRACT:** This study is based on the finding that societies have been spreading their interest, their needs and their concerns to the knowledge and to the control of what is made in science. The science development and popularization and the ways the society absorbs and uses the science practice results require actions that contribute to the alphabetization and scientific literacy. The infographic has content and form essential to the comprehension of science. The objective here is to show how the infographic works in a linguistic and discursive way. The investigation is important starting from the infographic and with the infographic since it is a communicative optimization of complex notions, merging text and image. This way, using the Charaudeaus' Semiolinguistic theory, we aim to show the textual-

discursive configuration of this text genre and to investigate its important role in scientific popularization.

**KEYWORDS:** scientific literacy and popularization, Semiolinguistic, infographic, explanation.

## 1 Introdução

Ignácio Cabral Perdomo (2001) afirma que os tempos de hoje são uma época em que se vivem mudanças rápidas, contínuas e envolvidas em contradições. O autor explica essa afirmação, quando reconhece que, mesmo com o enorme conhecimento alcançado, e persistentemente em expansão, a sociedade chamada de “tecnológica e de informação” abriga atitudes e situações absurdas, vistas com indiferença que preocupa. Justifica: se existe, por um lado, a preocupação com a erradicação do analfabetismo, por outro, a completa ignorância científica é mitigada.

Essa idéia inicial se completa com:

Essa crescente inserção socioeconômica da ciência supõe, por sua vez, a aceitação, pela sociedade, do caráter benéfico da atividade científica e de suas aplicações. Do mesmo modo, implica uma rápida **assimilação**, na vida cotidiana dos indivíduos, dos artefatos técnico-científicos transformados em objetos de consumo, dada a velocidade com que vêm ocorrendo as inovações nesse campo. A própria sociedade amplia seu interesse e preocupação em melhor **conhecer** – e também **controlar** – o que se faz em ciência e o que dela resulta. Nesse contexto, torna-se crucial o modo pelo qual a sociedade percebe a atividade científica e absorve seus resultados, bem como os tipos e canais de informação científica a que tem acesso (ALBAGLI, 1996, p. 396-404).

Glynn and Muth (1994) observam o impacto dramático que a ciência traz à qualidade da vida das pessoas, com destaque para as influências ambientais e econômicas. A partir disso, respondem à questão sobre o que significa ser cientificamente alfabetizado, evocando o que indica a o relatório *Science for All Americans* da *American Association for the Advancement of Science* (AAAS) (1989, p. 4):

[...] alfabetizado em ciência é quem tem consciência de que ciência, matemáticas e tecnologias são empreendimentos humanos com esforço e limitação; entende conceitos chave e princípios científicos; é familiarizado com o mundo natural e reconhece simultaneamente sua diversidade e unidade; e usa o conhecimento e os caminhos/modos científicos de pensar para objetivos individuais e sociais.<sup>1</sup>

Perdomo (2001) ainda contribui para este quadro contextualizador que aqui se desenha, com definições de alfabetismo científico<sup>2</sup>. Primeiro, cita o *Educational Testing Service* (ETS)

---

<sup>1</sup> Tradução livre da articulista.

<sup>2</sup> Neste trabalho, utilizo o termo “alfabetismo científico” com o mesmo sentido de letramento, respeitando a nomenclatura empregada pela maioria dos que estudam a chamada “alfabetização científica”. Justifico: o conceito adotado por esses analistas, mesmo usando alfabetismo ou alfabetização, coincide com o que atribuo a

(RUTHEFORD e GRAHAM, 1995 *apud* PERDOMO 2001, p. 4) que o situa como “o uso de informação impressa e escrita para funcionar na sociedade, alcançar os objetivos pessoais e desenvolver os conhecimentos e potencial próprios”. Segundo, registra o fato de que se fala de alfabetismo científico como “conhecimento que é requerido”, o qual conta mais com o conhecimento de processos do que de conteúdos, o que o torna um “conhecimento sobre como fazer algo mais que o conhecimento de algo” (PERDOMO, 2001, p. 5).

Adiante, esse autor indica o caráter fechado da noção de ciência a partir de Horton (1993 *apud* PERDOMO, 2001, p. 6) que a define como “algo que se relaciona a explicações gerais, leis e teorias, objetivas, universais e independentes do tempo, do lugar e do contexto”. De igual forma, cita o verbete do dicionário Merriam-Webster *on-line* (2001): ciência é “um conhecimento ou um sistema de conhecimento que cobre verdades gerais ou a operação de leis gerais que são obtidas e provadas por meio do método científico”. Acaba aportando na noção de ciência mais abrangente: “elemento fundamental da cultura, que conforma a visão de mundo das pessoas, conectada fortemente ao pensamento filosófico, que compreende ideais, normas e maneiras de pensar que estão no coração da nossa cultura” (SJOBORG, 1996 *apud* PERDOMO, 2001, p. 5). E diz mais, sob essa perspectiva contemporaneamente mais adequada:

La ciencia es uno de los más grandes productos culturales de la humanidad y la noción de una “persona educada” en nuestra sociedad moderna debe incluir un encuentro con la ciencia como empresa humana (PERDOMO, 2001, p. 5).

Em vista disso, no instante em que se vê a ciência como empresa humana, se estabelece o elo desta com as condições sociais e históricas em que ela é gerada e desenvolvida, aberta ao entendimento de mais pessoas, por elas vivenciada, julgada e empreendida. Os resultados científicos se compartilham e se organizam temporal e espacialmente. Por conseguinte, o texto torna possível esse compartilhar de experiências e resultados e, nesse sentido, a escrita e a leitura constituem ponto alto de encontro do indivíduo e das comunidades com o conhecimento.

Para completar esta conceituação, lembra-se o que anota Timothy Lenoir (2003), no livro “Instituindo a Ciência”:

Em vez disso, enfatizo a maneira como essa ciência, na condição de prática cultural, está imbricada em uma rede sem costuras com outras formas de práticas sociais, políticas, inclusive estéticas, e eu trato a formação de disciplinas e das instituições científicas como sítios para a construção e sustentação de formas de identidade

---

letramento (uso de habilidades de leitura em situações novas, autonomia leitora de diversas linguagens, mais do que a simples decodificação de signos linguísticos) e letramento científico, em especial (noção explicitada no texto do artigo).

social e cultural, situadas relativamente a esses outros corpos culturais. [...] Entretanto, da perspectiva histórica que prefiro adotar, o conhecimento é sempre situado, local e parcial (LENOIR, 2003, p. 14-16).

Da pontualidade da concepção de ciência como uma produção cultural e situada, é possível reconhecer a alfabetização ou letramento científico como fato fundamental para a (sobre)vivência dos grupos sociais mediante a expansão do acesso ao conhecimento. Como portas de entrada, podem-se citar a construção da competência leitora bem como a valorização da capacidade autônoma e participativa, pilares de sustentação das identidades sociais e culturais.

Do artigo *How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy*, de Norris e Phillips (2002), emprestam-se os seguintes tópicos, os quais elucidam o letramento em ciência: (a) o discurso sobre os objetivos da educação científica e a reforma da educação científica são conduzidos em termos de letramento; (b) não se aprende ciência sem texto, o texto é fundamental para a educação e, mais precisamente, para o letramento científico; (c) os pontos listados justificam o sentido do letramento como central no letramento científico (ou alfabetização científica); (d) repudia-se o sentido de alfabetização científica como uma noção simplista de reconhecimento de palavras e localização de informação na leitura; (e) o sentido de letramento deve ser considerado de forma mais séria.<sup>3</sup>

No corpo desse artigo, considera-se significativo o fato de que os autores remetem o letramento a um currículo que providencie conhecimento científico suficiente para que alunos possam ler artigos elementares, de ciência e de divulgação desta, mediante habilidades básicas de compreensão e interpretação, que promovem uma certa independência (autonomia) no aprender ciência. Localiza-se, então, no objeto de estudo – o infográfico – a presença de elementos verbais associados a outros, em imagens (desenhos ou fotos) e se aponta a necessidade de ser capaz, também, de compreender os níveis de representação verbal e não verbal associadas (a multimodalidade). Ressaltam-se situações de produção e leitura do texto que mobilizam habilidades cognitivas e estratégias de construção textual, em vista, também, de serem diferentes os interlocutores em cena. Assim, isso ratifica o dizer de Norris e Phillips (2002), os quais também acentuam que o letramento é bem mais do que memorização de vocabulário científico.

Essa ação significa ser capaz de ler materiais relacionados à ciência para informação, sim, todavia, também e principalmente, para avaliação crítica de conclusões contidas nesses materiais. Enfim, os autores concluem que a leitura é, verdadeiramente, um processo estratégico inserido num contexto que requer do leitor condições de avaliar a relação do que é

---

<sup>3</sup> Tradução livre adaptada da articulista.

lido com o mundo onde se verificam os resultados científicos. Estrategicamente, vista a leitura como ato comunicativo, ela constitui e é constituída pela ação de inferenciar significados no texto. Este traz informação a ser integrada com o conhecimento já existente e promove a interpretação do texto num contexto. A construção ativa de (novos) significados pressupõe tanto o domínio de significados intra e extratextos quanto as decisões relacionadas com o mundo em que vive esse leitor. Nigro (2007, p. 63) alude a essa compreensão: “Compreender, interpretar, analisar e criticar textos: é isso que o sentido fundamental da alfabetização engloba.”

Em um trabalho no qual questiona as fronteiras que os estudos do discurso delineiam para a popularização científica, Myers (2003) escreve que o que se denomina popularização da ciência inclui textos sobre ciência os quais não se endereçam aos especialistas ou cientistas. Igualmente, relata a idéia disseminada que atribui maior valor ao discurso científico. Comprova essa asseveração pela existência, nas análises de textos de popularização, de uma visão dicotômica que separa o que se considera ciência do que é visto como mera transcrição ou tradução daquela, postado fora das instituições científicas. Essa noção (a) parece consequente de uma concepção de ciência ainda centrada na autoridade indiscutível de uma entidade sacralizada e medieval.

Adiante, Myers (2003) enumera e critica algumas constatações que derivam dessa divisão. Uma delas é a de que os cientistas e as instituições às quais se filiam são as autoridades que podem dizer o que é ou não ciência; outra, a de que a esfera pública é uma *tabula rasa*, ignara, sobre a qual se imprimem os conhecimentos. Outras asseverações perante as quais o autor se insurge argumentativamente são: (i) o conhecimento transita apenas em uma direção: da ciência para a sociedade; (ii) o conteúdo da verdadeira ciência é informação contida em uma série de afirmações escritas, indiscutíveis, cristalizadas; (iii) finalmente, a crença de que haja uma tradução de um discurso a outro, o que implica dizer que a informação não apenas muda a forma de se textualizar, mas se simplifica tanto, que se degrada.

Conclusivamente, este estudo aborda a divulgação científica como uma atividade ligada à ciência, alimentada por esta, mas também como propulsora da atividade científica institucionalizada. Zamboni (2001, p. 141), em resumo, auxilia a defesa desse ponto de vista, ao dizer que “atribuir à produção do discurso de vulgarização científica a natureza de um gênero discursivo próprio não significa desconhecer as relações genealógicas que continuam a vinculá-lo ao campo e ao discurso científicos”. A autora argumenta, o que aqui é pressuposto, que se estabelece uma nova ordem ontológica em que o discurso vulgarizador se distancia da

ciência, assumindo novos imperativos, determinados pelas circunstâncias diversas de uma nova inserção social e econômica.

## **2 As revistas de divulgação científica:**

Fazer jornalismo científico implica ser uma espécie de porta-voz do conhecimento humano, segundo o que conta Oliveira (2007, p. 11), de uma palestra com Steve Mirski (s.d.). Essa asseveração liga-se ao que foi indicado sobre as concepções de ciência e alfabetização científica e levanta a questão do jornalismo de revista. Convoca-se a voz de Scalzo (2008) que relata a história das revistas, criadas sob o signo da diversão, quando ilustravam, por exemplo, com gravuras e fotos, lugares aonde jamais o leitor poderia ir. Dessa maneira, ajudavam as pessoas impossibilitadas de acessar livros a se educarem. No paralelo com o jornal, a autora revela a função deste marcada explicitamente pela política; já as revistas “vieram para ajudar na complementação da educação, no aprofundamento de assuntos, na segmentação, no serviço utilitário que podem oferecer a seus leitores” (SCALZO, 2008, p. 14).

Diante disso, ainda com o detalhe de que a revista “tem foco no leitor – conhece seu rosto, fala com ele diretamente. Trata-o por ‘você’” (SCALZO, 2008, p. 15), sublinha-se a singularidade desse universo comunicativo. De modo igual, recortam-se as revistas de divulgação científica em que o infográfico é protagonista ou coadjuvante essencial da textualização de informação e conhecimento, focos<sup>4</sup> da tese de doutorado em andamento onde nasce este artigo.

## **3 Falando semiolinguisticamente do infográfico**

A seleção de infográficos, no período de coleta já indicado na nota 4, possibilitou a observação desses textos. Associaram-se a esses registros estudos teóricos sobre os dados que foram emergindo da investigação atenta da configuração dos textos multimodalizados. Tais anotações são pontos de partida para a análise do funcionamento textual e discursivo do infográfico. Nesse contexto, a teoria Semiolinguística de Charaudeau (1992, 2001, 2006, 2008) mostra-se, peculiarmente, produtiva por considerar aspectos situacionais, discursivos e semiolinguísticos na análise do ato de comunicação. Por essa razão, explicam-se algumas linhas gerais que justificam a escolha teórica de base, inserindo-se a Figura 1:

|         |
|---------|
| SUJEITO |
|---------|

---

<sup>4</sup> O projeto de tese em questão chama-se “O infográfico e a divulgação científica: aspectos textuais e discursivos”. Estudam-se infográficos selecionados das revistas: Mundo Estranho, Superinteressante, Saúde! É vital e *American Scientific* Brasil, no período de janeiro de 2007 a dezembro de 2008. A orientação deste trabalho é da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eduarda Giering, UNISINOS.

| Competências                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SITUACIONAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | DISCURSIVA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | SEMIOLINGÜÍSTICA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>* identidade dos protagonistas (status, papel social e situação/localização) dentro das relações de poder (hierarquia);</p> <p>* finalidade do ato de comunicação (fins discursivos);</p> <p>* propósito: princípio de pertinência (tematização: macro e microtemas);</p> <p>* circunstâncias materiais (situações interlocutivas ou monolocutivas).</p> | <p>* estratégias de <i>mise en scène</i>:</p> <p>a) <b>ordem enunciativa</b> - (modalização do discurso e construção dos papéis enunciativos – alocutivo/elocutivo/delocutivo);</p> <p>b) <b>ordem enunciatória</b> – (modos de organização do discurso: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo);</p> <p>c) <b>ordem semântica</b> – “entorno cognitivo compartilhado” (SPERBER e WILSON, 1989) (teoria das inferências).</p> | <p>- construção do texto -</p> <p>* manipulação – reconhecimento das formas do signo, suas regras combinatórias e seu sentido.</p> <p>Modo de expressar uma intenção de comunicação de acordo com os elementos do quadro situacional e as exigências da organização do discurso.</p> <p>A formalização compreende 3 níveis:</p> <p>a) saber-fazer a composição do texto (composição paratextual e interna);</p> <p>b) saber-fazer a construção gramatical:</p> <p>* a modalidade;</p> <p>* tipos diferentes de construção;</p> <p>* marcas lógicas;</p> <p>* o sistema dos pronomes;</p> <p>* o sistema de anáfora;</p> <p>* o aparato formal da enunciação;</p> <p>c) saber-fazer: uso adequado das palavras e do léxico, segundo o valor social que transmitem.</p> |
| <p>A competência situacional determina o que está em jogo num ato de linguagem. Não há linguagem sem propósito.</p>                                                                                                                                                                                                                                         | <p>A competência discursiva exige que cada sujeito que se comunica e interpreta seja capaz de manipular (EU) – reconhecer (TU) as estratégias de colocação em cena que se desprendem do marco situacional.</p>                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

**FIGURA 1** – Competências de linguagem.

**Fonte:** Construída pela articulista, com base em CHARAUDEAU, 2001.

Charaudeau (2001) triparte o ato de comunicação e o fundamenta nas competências do sujeito comunicativo, em: competência situacional, discursiva e semiolinguística. Essa concepção advém do fato de que se articulam linguagem e ação, ligam-se o externo ao interno da linguagem, o que vai redundar em diferentes níveis de organização da configuração textual. Igualmente, o autor postula que um ato de linguagem constrói seu sentido numa situação de intercâmbio específica que sobredetermina os recursos linguísticos a serem colocados em texto. Explicita que o ato de comunicação se faz por um sujeito que se dirige a outro, quando se instaura a pergunta: “quem se dirige a quem?”, concluindo que existem sujeitos comunicantes e interpretantes, os quais alternam o protagonismo no jogo comunicativo. Assim, a competência situacional ampara-se: (i) nas identidades dos protagonistas, marcadas por seu papel social, seu *status* e lugar de onde falam; (ii) no fim discursivo, que expressa a

finalidade de um ato comunicativo; (iii) na tematização do que se vai comunicar; (iv) nas circunstâncias materiais, que o autor classifica, diferentemente da visão bakhtiniana, em monolucivas (escritas) e interlocutivas (orais). Essa competência delinea o que está em jogo num ato de linguagem, especificamente.

A competência discursiva envolve as estratégias de *mise en scène*. Triparte-se nas ordens (i) enunciativa (em que se constroem os papéis enunciativos e a modalização); (ii) enunciatória (em que se usam os modos de organização do discurso); (iii) semântica (em que se compartilham conhecimentos por discernimentos, por crenças e por inferências – em meio ao “entorno cognitivo compartilhado” expressão trazida de SPERBER e WILSON, 1989).

Finalmente, a competência semiolinguística implica um sujeito comunicante/interpretante que reconhece e manipula formas de signos e suas regras combinatórias na busca de alcançar o fim ou expressar uma intenção, sobredeterminadas, é essencial lembrar, pela situação e pelas exigências discursivas. Essa última competência abarca um saber fazer composicional do texto – em que se inclui a paratextualidade<sup>5</sup> – um saber fazer a construção gramatical e outro, relativo ao uso adequado de palavras e léxico.

Neste ponto do artigo em curso, considera-se oportuno inserir as definições de infográfico, já elaboradas por estudiosos da Comunicação, no recorte do periodismo científico. Convida-se o termo multimodalidade<sup>6</sup>, já que explicita o perfil do texto objeto da pesquisa onde nasce este estudo.

Machado (2002) remete a De Pablos (1999) que cunhou o termo infoperiodismo, para denominar a utilização de infográficos como sistema de escrita multicódigos no jornal impresso. De Pablos (1999, p. 18) relata que, em “um dia perdido da pré-história, o ser humano descobriu o traço: um material deixava parte de si numa superfície mais dura e quieta”. Nasceram as artes gráficas com uma enorme força comunicativa e se fazendo o primeiro veículo de comunicação humana estável.

A partir daí, a história humana começa a ser escrita com o auxílio desses registros que descrevem e contam as atividades e as descobertas que os grupos e as comunidades empreenderam. Mais adiante, o uso da sinergia entre escrita e desenho foi o primeiro hipertexto de que se tem conhecimento, este que é a “interrelação entre dois pontos informativos, um ancorado no outro, como se combinaram aquelas primitivas mensagens de texto e desenho” (DE PABLOS, 1999, p. 18).

---

<sup>5</sup> A noção de paratexto, adotada por Charaudeau, vem de Genette (1982).

<sup>6</sup> A multimodalidade, a exemplo do paratexto, remete ao uso de recursos tanto verbais quanto não verbais na elaboração de texto. Logo a seguir, a palavra multicódigos também remete a esse uso.

Sancho (2000) define o uso da infografia, primeiramente, como uma ferramenta poderosa que favorece a sobrevivência da imprensa. Aconselha a necessidade de os leitores irem se acostumando à linguagem visual e aponta a novidade dos termos infografia e infográfico em dicionários da Espanha, de onde fala. Relata que, desde que se usam desenhos informativos, há hábitos de infografar, e que o computador só veio a resolver e a agilizar as dificuldades técnicas de impressão dessas imagens: seu uso, por conseguinte, contabiliza mais de 200 anos em periódicos. Por fim, quer desfazer a confusão definitiva da infografia, situando-a como “um texto de elementos icônicos e verbais (tipográficos), que permite ou facilita a compreensão dos acontecimentos, ações ou coisas da atualidade ou alguns de seus aspectos mais significativos e acompanha ou substitui o texto informativo” (SANCHO, 2000, p. 124). Ainda na Comunicação, Sojo (2002) compara uma série de definições de infografia, para dizer que, entre os argumentos coletados para considerá-la ou não um gênero periodístico, aparecem definições como: (i) é um texto que fala por si mesmo, com marcas formais próprias; (ii) inclui seleção de dados, hierarquização e difusão; (iii) é um texto em que se expressa em linguagem visual, com formas, imagens, volumes, cores, entre outros recursos icônicos, arranjados numa sintaxe própria, conjugada à palavra.

De posse dessas premissas, verifica-se, já, em que medida a semiolinguística pode auxiliar este estudo, e o quanto abre as possibilidades de se estudar o fenômeno da semiótica da informação que se opera na composição infográfica.

A partir deste ponto, realiza-se uma análise de um infográfico mediante aspectos relativos às competências explicitadas na Figura 1, em especial, os componentes situacionais, os modos de organização e a formalização do texto. Focaliza-se, na análise, o texto infografado “Como o xampu e o condicionador limpam os cabelos?”, elaborado por Tiago Jokura e Luiz Iria para a revista Mundo Estranho, infográfico que se encontra no anexo, ao final deste artigo.

De início, na situação de produção, identificam-se os interlocutores: (i) o redator do infográfico, Tiago Jokura, responsável pela elaboração verbal do texto; (ii) o infografista Luiz Iria, encarregado do design; (iii) na base da pesquisa sobre o tema, a consultora da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da USP, a farmacêutica Maria Valéria Robles Velasco; (iv) do outro lado, um leitor jovem, público a quem se dirige esta revista. Após esta identificação, pode-se dizer que a finalidade deste infográfico é fazer compreender ou explicar como agem o xampu e o condicionador nos cabelos. Ainda no quadro situacional, a tematização apresenta um problema sob forma de pergunta e sua resolução organizada mediante legendas e desenhos sobre a ação do xampu e do condicionador nos fios do cabelo. Há uma situação monolocutiva, pois o texto comunica pela via impressa.

Quanto ao modo de organização, verificam-se o descritivo, mediante as legendas 1, 2 e 3, as quais descrevem o cabelo, a glândula sebácea e o xampu, respectivamente. Evidencia-se o modo de organização descritivo, numa construção descritiva expressa pelo: (i) nomear, (ii) localizar-situar e (iii) qualificar. Por isso, se reconhece a existência de um ser que se diferencia descritivamente num universo de sentido. Efetua-se uma operação que faz existirem seres significantes no mundo, por meio da classificação, o que se vê nas expressões das legendas citadas: “o cabelo é feito de sais minerais, água, queratina [...]”; “película protetora que diminui o atrito [...]”; “[...] o xampu é composto de substâncias tensoativas [...]” Esta atividade é anterior à sucessão de ações e a sua organização. O nomear focaliza os seres (diferencia), agrupa-os em “constelações” em torno de núcleos de referência (assemelha).

O segundo componente da construção descritiva – o localizar-situar – consiste na determinação do lugar ocupado por um ser no espaço e no tempo. Essa ação requer a atribuição de características ao ser, já que ele depende, para existir e para funcionar, de sua posição espaço-temporal. Ao localizar-situar, aponta-se um recorte objetivo do mundo balizado pela visão projetada por um grupo cultural. Ao nomear o cabelo, a glândula sebácea e o xampu, localizam-se esses elementos, para, por intermédio de sua qualificação, dar continuidade à explicação que se propõe. Note-se essa ação é concretizada pela palavra e pelo desenho, simultaneamente, a partir da parte inferior do meio da página, para o alto desta.

Já no qualificar, retoma-se o nomear, pois neste primeiro ato, os seres passam a existir. Suas propriedades permitem as classificações constitutivas desses seres e explicitam uma qualidade caracterizante e específica (“transparentes”, “sebácea”, “cabeludo” e “protetora” são alguns exemplos disso, nas legendas 1 e 2 ). Qualificar oportuniza, assim como o nomear, recortar a infinidade do mundo e estabelecer classes e subclasses de seres.

A seguir, nas legendas 4, 5 e 6, pode-se identificar a entrada em procedimento narrativo<sup>7</sup>, quando se lê: “As moléculas hidrófilas se misturam com a água, mas as hidrofóbicas odeiam a água e logo procuram uma sujeirinha para se juntar [...]”; “A lavagem leva embora o sebum dos fios, deixando-os com carga elétrica negativa, o que faz com que os fios tentem se repelir.”; “O condicionador [...] quando encontra os fios, eletrizados negativamente pelo xampu, torna-os neutros [...]”. Explica-se isso com a afirmação de que se encontra “em jogo um universo contado entre realidade e ficção” (CHARAUDEAU, 2008b, p. 156), e com a noção semiolinguística de narrativa que “nos leva a descobrir um mundo que é construído no desenrolar de uma sucessão de ações que se influenciam umas às outras e se transformam

---

<sup>7</sup> Segundo o que aponta a Semiolinguística, a narrativa é uma totalidade e o modo narrativo de organização de texto, um de seus componentes.

num encadeamento progressivo” (CHARAUDEAU, 2008b, p. 157). Percebe-se um sujeito que narra, e que desempenha um papel de testemunha que está em contato direto com o vivido, mediante experiência de assistir à transformação dos seres sob efeito de seus atos<sup>8</sup>. Assim, este narrar tem um narrador em desenho e palavra, que testemunha um fato para cujo contar reuniu tudo o que pudesse particularizar sua narrativa. A inserção, nessa ação de contar, de tensões expressas pelas frases: “Sozinha, a água não consegue soltar a sujeira presa [...]” (legenda 3) e “ [...] mas as hidrofóbicas odeiam água e logo procuram ” (legenda 4) ratificam o desencadear narrativo, com a dramaticidade que lhe é peculiar. Essa dramaticidade, que Charaudeau (2006) atribui ao midiático, decorre da necessidade que a mídia tem de procurar emocionar seu público, de mobilizar sua afetividade e desencadear o interesse e a paixão pelo que é informado. A encenação sutil do discurso de informação acontece, em verbo e imagem. A dupla articulação do modo de organização narrativo se revela (i) numa construção sucessiva de ações (lógica acional) numa organização lógica narrativa; e (ii) numa realização de uma representação narrativa, um universo narrado, que é a organização da encenação narrativa.

Jacobi (1999, p. 80) detalha que uma descoberta científica, e, neste caso, do fato científico infografado, é sempre ficticiamente reconstruída dentro de um encadeamento discursivo que o escritor tenha escolhido. O autor atribui eficácia a essa estratégia escolhida, o “colocar em narração”, o que corrobora com o princípio de otimização informativa promovido pelo uso da infografia.

Vinculada aos modos de organização, que aqui se trazem de forma sucinta para esclarecer a configuração textual e discursiva do infográfico, é reconhecida a categoria explicativa englobante desses dois procedimentos, o descritivo e o narrativo. Esta configuração discurso-texto se proporciona porque o “texto é o resultado de uma combinação de múltiplos fatores de naturezas diversas que se situam além dos sistemas da língua” (CHARAUDEAU, 2008b, p. 159). Visto isso, tomam-se emprestadas as acepções sobre a explicação do verbete do Dicionário de Análise do Discurso (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 228). Por conseguinte, a explicação: (i) pode definir-se por características conceituais; (ii) explicar e explicação remetem a cenários, a tipos de discursos e a interações diferenciadas; (iii) o discurso explicativo é utilizado como caracterizador da relação entre um fenômeno a explicar (*explanandum*, M) e um fenômeno explicante (*explanans*, S). Daí a distinção entre (i)

---

<sup>8</sup> No narrativo em funcionamento, os papéis do sujeito se distinguem em: (i) um sujeito que descreve (observador de detalhes) e sábio (sabe identificar, nomear e classificar elementos e suas propriedades); (ii) sujeito que narra (testemunha que está em contato direto com o vivido, experiente ao assistir seres se transformando sob efeito de seus atos) (CHARAUDEAU, 1992, p. 755-777; 2008b, p.157).

explicação causal (com possível predicação, como em: “Xampu: substância feita de [...]); (ii) funcional (neste caso em estudo, a resposta à pergunta título é explicativa funcional: o xampu e o condicionador limpam os cabelos: para livrá-los da sujeira, xampu; e para restaurar o PH neutro desses, o condicionador); (iii) intencional (remetendo ao fazer algo para cumprir uma intenção como em: Ele comprou xampu para lavar os cabelos) (PLANTIN s.d. *apud* CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 228-229).

Mesmo que de forma muito resumida, indica-se que o explicar sucede a questões que não são compreendidas. Ao ler um título-pergunta (“Como o xampu e o condicionador limpam os cabelos?”) encabeçando a página, após o qual se descrevem, primeiro, as características do cabelo, do xampu e do condicionador, bem como, em segundo, se narra o que acontece, tudo isso se volta a um explicar, já que (i) se estabelece um problema da ordem do saber, há um questionamento do real (pergunta título); (ii) uma evidência é interrogada; (iii) há uma resolução a apresentar.

Partindo do que propõe Adam (2001), é possível dizer que o texto tem: (i) uma situação inicial, expressa no pequeno título no alto da página: “Limpendo o telhado” (este remete à ação de higiene habitual dos cabelos); (ii) um problema ou questão que se institui (pergunta do título do infográfico); (iii) uma resposta em forma de explicação, conforme já se analisou, mediante um descrever/narrar. Não se identifica, linguisticamente expressa, uma macroproposição de avaliação. Adam (2001, p. 132) define-a como o elemento conclusivo da sequência explicativa. No entanto, pode-se entender que esse juízo/avaliação talvez não se escreva nem se desenhe aqui, mas se torna possível presentificá-los, ao reconhecer que o leitor possa avaliar se é positiva ou não, para si, a ação dessas substâncias, no quadro da saúde e da beleza dos cabelos. Em outros termos, a avaliação ou juízo restringe-se mais ao discurso do que ao texto e vem ao encontro daquilo que caracteriza, afinal, a própria divulgação científica midiática. Segundo Charaudeau (2008a, p. 17), ela é híbrida, pelas visadas<sup>9</sup> do fazer saber e também a do suscitar interesse (captação), próprias dos discursos didático e midiático, respectivamente. É possível afirmar-se, portanto, que a avaliação, ausenta-se do lugar no esquema explicativo, no final da sequência, como indica Adam (2001), mas se faz e se constitui na finalidade mesma da divulgação científica midiática encorpada neste infográfico. Na nota de rodapé da seção de análise sobre a especificidade do discurso de divulgação científica midiática, adjetivado, entre aspas, como “educativo e cultural”, Charaudeau (2008, p. 17) defende:

---

<sup>9</sup> Visadas, segundo a Semiologia, correspondem “a uma intencionalidade psico-sócio-discursiva que determina a expectativa do jogo de linguagem do sujeito falante e, por conseguinte, da troca linguageira” (CHARAUDEAU, 2004, p. 23)

“Educativo e cultural” na medida em que se trata de sensibilizar, de maneira recreativa, um público, por um saber especializado com fins cidadãos diversos (interessar jovens, prevenção contra um mal, desenvolver tecnologias etc). A “instrução” é transmitir um saber para que seja apropriado por alguém e para que seja reproduzido.<sup>10</sup>

Em vista disso, a ação explicativa se encerra, deixando ao leitor, a partir do conhecimento explicado, a tarefa de avaliar, como cidadão, o uso ou não dessas substâncias. Demonstra-se isso, quando Charaudeau (2006, p. 122) afirma que “[...] a opinião não deve ser confundida com o conhecimento. Este é independente do sujeito que sabe; a opinião, ao contrário, revela um ponto de vista do sujeito a respeito de um saber.”

Finalizando, na esteira do estudo das competências que alicerça este trabalho, pode-se concluir que: na competência discursiva, na ordem enunciatória, reconhecem-se os modos de organização descritivo e narrativo inseridos numa categorização explicativa. Segundo, na ordem enunciativa, reconhece-se o delocutivo<sup>11</sup>, a modalização em que se faz a Asserção. Esta consiste no apresentar uma constatação, algo que se impõe aos interlocutores em seu modo de dizer e que, sendo delocutivo, implica ser desligado do locutor e do interlocutor. Existe um Propósito (tema) em si que se impõe aos interlocutores no seu modo de dizer.

No que tange à competência semiolinguística classificada na configuração da Figura 1, primeira e essencialmente se enfatiza a característica paratextual que é evidenciada no texto em análise. O infográfico mostra um desenho com base na parte inferior da página, a qual conduz o olhar do leitor da raiz à ponta do fio de cabelo que se recorta na mostra de suas partes, nas quais os três elementos (cabelo, xampu e condicionador) atuam e, enfim, fazem o seu trabalho. No interior do couro cabeludo, desenhos representam as glândulas sebáceas, em tom vermelho, significando a energia vital do cabelo.

No fio que se estende desenhado pela parte central da página, vão se demarcando: (i) a cutícula e o córtex na base, situando-os no couro cabeludo; (ii) o sebum e a micela (sujeirinha a que se juntam as moléculas hidrofóbicas do xampu, que levam embora o sebum pelo ralo, na hora do enxágue); e os outros atores dessa história, os que vêm salvar o cabelo da sujeira e do mau aspecto: o xampu e o condicionador, em ação. Veja-se que uma circunferência com um sinal de subtração vem junto à palavra xampu, sinal indicativo da redução da cobertura sebosa e da polaridade negativa que se instaura, a qual desorganiza as escamas da cutícula, evento que causa o embaraçamento dos fios. Acima, no desenho do fio de cabelo em ascensão

---

<sup>10</sup> Tradução livre da articulista.

<sup>11</sup> Charaudeau (1992, 2008), quando apresenta os modos de organização do discurso, triparte o modo enunciativo (o modo de organização que trata da maneira como o sujeito que fala age na encenação do ato comunicativo) em três funções: (i) alocutiva (estabelece a relação de influência entre o locutor e seu interlocutor, implica o destinatário); (ii) elocutiva (revela um ponto de vista do locutor em relação a um objeto); (iii) delocutiva (sob aparente neutralidade, retoma fala de um terceiro; não implica o interlocutor).

pelo centro da página, aparece o condicionador que envolve esse fio; observe-se a circunferência com um sinal de adição no interior, indicando a restauração da carga elétrica positiva, evento que torna os cabelos neutros e fáceis de pentear (desenho, a partir da metade para o alto da página, aparece com um película protetora do fio de cabelo, em cor branca: símbolo da cabelo de PH equilibrado, novamente, e limpo).

O aporte complementar a essa análise de paratexto focada na imagem simultânea à palavra tem seu ponto alto quando se descobre que a figura acompanha o procedimento descritivo porque nomeia, situa, qualifica – ao desenhar os elementos, discriminando-os em formas e cores – e narra, caso se considere o movimento ou a sequência que se constrói por intermédio das ações dessas substâncias no cabelo. Ainda, todo esse complexo imagem-palavra elabora uma explicação para a pergunta inicial.

Outro aspecto pertinente à competência semiolinguística, ao ser formalizado o texto é o do emprego mesmo das palavras da ciência, ou seja, o uso de um léxico especializado (córTEX, queratina, melanina, moléculas, micelas, substâncias tensoativas, dentre outras). Esse procedimento corrobora com a postulação de Jacobi (1999) sobre a popularização<sup>12</sup> da ciência como um empreendimento que demanda, da parte de quem escreve, recorrer a uma série de mecanismos. Um deles é a relação, em texto, entre os termos da ciência e os da linguagem mais comum, ação que torna acessíveis e compreensíveis os termos mais complexos e especializados e, afinal, que proporciona a partilha de significação. O autor sublinha que a “aculturação científica passa pela aquisição e pela mestria nesta língua” (JACOBI, 1999, p. 158).

## **5 Considerações finais**

Se, para o analista de linguagem e discurso, a investigação se faz fascinante, a questão que se impõe é: por que não se utilizar esse texto multimodal, extremamente interessante, motivador e instigante em ações de letramento em ciência na escola?

Outras considerações: (i) muito se tem a investigar ainda sobre esse texto de multimodalidade inquestionável. Guimarães (2004, p. 3) aponta o estudo “do fenômeno cromático como processo amplo, [...] a exigir um estudo de natureza interdisciplinar”, o que vem a complementar algumas conclusões encontradas, e anotadas na seção anterior, sobre o significado das cores no processo imagético descritivo e narrativo do infográfico. Diz ele:

---

<sup>12</sup> O autor utiliza o termo francês *vulgarisation*, mas com um sentido que se pode entender semelhante ao demarcado aqui: o de uma situação particular e não de mera degradação de um discurso científico primeiro.

A apreensão, a transmissão e o armazenamento da informação 'cor' (como texto cultural) são regidos por códigos culturais que interferem e sofrem interferência dos outros dois tipos de códigos da comunicação humana (os de linguagem e os biofísicos) (GUIMARÃES, 2004, p. 4).

De igual maneira, (ii) Dondis (2007, p. 30) diz que “[...] criamos um design a partir de inúmeras cores e formas, texturas, tons e proporções relativas; relacionamos interativamente esses elementos; temos em vista um significado”. No texto investigado, isso acontece: há o fio de cabelo, centralizado na página, em tamanho maior que todos os demais elementos, e ladeado pelos coadjuvantes das ações narradas: o xampu e o condicionador. Também, ao se confirmar o posicionamento central e ascendente do fio de cabelo desenhado no meio da página, corrobora-se o fator equilíbrio visual, citado por Dondis (2007, p. 32) como “a referência visual mais forte e firme do homem, sua base consciente e inconsciente para fazer avaliações visuais”.

Todas as constatações que trazem o infográfico à cena dos trabalhos de análise textual-discursiva implicam concebê-lo como uma demonstração das categorizações da composição textual. Prova disso é a escolha de imagem e palavra conjugadas para responder a uma dúvida expressa por uma pergunta de pesquisa como a que aparece no título. Prova disso também é o enfeixamento de procedimentos descritivos e narrativos que fluem no interior de uma explicação, demandada pela ciência e guiadas pela pergunta que envolve uma situação de dúvida, de um não saber.

Evidencia-se a multimodalidade do texto focalizado e suas características emergentes desses três níveis de configuração de texto: o situacional, que permite reconhecer, no infográfico, o desenho específico da situação de comunicação; o nível das restrições discursivas, em que as instruções da situação chamam, por exemplo, os modos de organização descritivo e narrativo para compor uma explicação mediante o fim de fazer-compreender um dado fenômeno; o nível da formalização e da configuração textual, “cujas recorrências formais são voláteis demais, para tipificar de forma definitiva um texto, mas constituindo os índices” (CHARAUDEAU, 2004, p. 38).

Dessa maneira, motiva-se e funda-se uma discussão sobre o seu caráter de gênero, o que não é o objetivo deste artigo, mas que importa, na medida em que, como um texto de feição singular e multimodal, nascido numa esfera de atividade humana e indiciado pelas três competências do sujeito, contribui para os processos de letramento científico. Sua produção envolve ações específicas e a interpretação requer competências de conhecimentos verbais e visuais. Sua presença em revistas lhe confere estatuto de material de leitura que é via de acesso à educação

linguístico-científica, o que lhe outorga lugar ontologicamente marcado como texto de divulgação científica.

## 6 Referências Bibliográficas

- ADAM, Jean-Michel. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 2001. 223 p.
- ALBAGLI, Sarita. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, 1996.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette Éducation, 1992. 927 p.
- \_\_\_\_\_. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. **Revista latinoamericana de estudios del discurso**, Caracas, ALED, v.1, n.1, p. 7-22, 2001.
- \_\_\_\_\_. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. *In*: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: p. 13-41, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006. 283 p.
- \_\_\_\_\_. **La médiatisation de la science: clonage, OGM, manipulations génétiques**. Paris: De Boeck, 2008a. 128 p.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. Contexto, 2008b. 256 p.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. 555 p.
- COULTIER, Danielle. Abordagens do texto explicativo. **Revista Pratiques**, França, n. 51, p. 3-22, 1986.
- DE PABLOS, José Manuel. **Infoperiodismo: el periodista como creador de infografía**. Madrid: Editorial Síntesis, 1999. 238 p.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 236 p.
- GENNETTE, G. (1982). *In*: CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, ALED, v. 1, n. 1, p. 7-22, 2001.
- GLYNN, Shawn M.; MUTH, Denise. Reading and writing to learn science: achieving scientific literacy. **Journal of research in science teaching**, v. 31, n. 9, p. 1057-1073, 1994.
- HOLTON, G. (1993). Alfabetismo científico y educación *In*: PERDOMO, Ignacio Cabral. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vera Cruz: [s.n.], p. 13, 2001.
- JACOBI, Daniel. **La communication scientifique: discours, figures, modèles**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1999. 276 p.

JOKURA, Tiago; IRIA, Luiz. Como o xampu e o condicionador limpam os cabelos? **Mundo Estranho**, n. 70, p. 57, dez. 2007.

LENOIR, Timothy. **Instituindo a ciência**: a produção cultural das disciplinas científicas. São Leopoldo: Unisinos, 2003. 380 p.

MACHADO, Irene. (2002). Infojornalismo e a semiose da enunciação. Disponível em [www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt). Acesso em 21 jan. 2009.

MERRIAM-WEBSTER *on-line*. (2001). *In*: PERDOMO, Ignácio Cabral. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vera Cruz: [s.n.], p. 6, 2001.

MYERS, Greg. Discourse studies of scientific popularization: questioning the boundaries. **Discourse Studies**, Londres, v. 5, n. 2, p. 265-279, 2003.

NORRIS, Stephen P.; PHILLIPS, Linda M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. **Scientific literacy in its fundamental sense**. Canadá: University of Alberta, Edmonton, Alberta, p. 224-240, 2002.

OLIVEIRA, Fabíola de. **Jornalismo científico**. São Paulo, SP: Contexto, 2007. 91 p.

PERDOMO, Ignácio Cabral. Alfabetismo científico y educación. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vera Cruz: [s.n.], 2001. Disponível em [http://www.rieoei.org/deloslectores\\_Didactica\\_de-las\\_Ciencias\\_y\\_la\\_Matematica.htm](http://www.rieoei.org/deloslectores_Didactica_de-las_Ciencias_y_la_Matematica.htm). Acesso em jan. 2008.

PLANTIN, Christian. Explicação e argumentação. *In*: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. (Orgs.). **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. 555 p.

RUTHERFORD, F. J.; GRAHAM, A. D. (1995). Educational Testing Service (ETS). *In*: PERDOMO, Ignácio Cabral. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vera Cruz: [s.n.], p. 4, 2001.

SANCHO, José Luis Valero. (2000). La infografía de prensa. Disponível em <http://grupo.us.es/grehcco/ambitos03-04/03sancho.pdf>. Acesso em 11 nov. 2008.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de revista**. São Paulo, SP: Contexto, 2008. 112 p.

SJOBERG, S. (1996). *In*: PERDOMO, Ignácio Cabral. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vera Cruz: [s.n.]. p. 5, 2001.

SOJO, Carlos Abreu. Es la infografía um gênero periodístico? **Revista Latina de Comunicação Social**, Espanha, n. 51, jun./set. 2002. Disponível em <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2002abreujunio5101.htm>. Acesso em 29 out. 2008.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. (1989). *In*: CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, ALED, v. 1, n. 1, p. 7-22, 2001.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. Subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. **Cientistas, Jornalistas e a Divulgação Científica**. Campinas: Autores Associados (FAPESP), 2001. 167 p.

## ANEXO

**Colocar aqui o infográfico enviado em arquivo anexo no formato solicitado. Substituir.**

>> LIMPANDO O TELHADO

# Como o xampu e o condicionador limpam os cabelos?

TIAGO JOKURA

SÉRIE HIGIENE  
ESTA É A ÚLTIMA  
REPORTAGEM  
DA SÉRIE

**5** A lavagem leva embora o sebum dos fios, deixando-os com carga elétrica negativa, o que faz com que os fios tentem se repelir. E, sem a cobertura sebosa, as escamas da cutícula ficam desordenadas, ajudando a embarçar os fios, que, por causa da polaridade, já não querem ficar juntos. A solução para este caos é o condicionador

**3** Sozinha, a água não consegue soltar a sujeira presa ao cabelo e é aí que entra o xampu. Ele é composto de substâncias tensoativas – lauril sulfato de sódio e lauril éter sulfato de sódio, principalmente –, cujas moléculas se dividem em hidrófilas e hidrofóbicas

**1** O cabelo é feito de sais minerais, água, queratina e melanina – as duas últimas estruturam e dão cor aos fios, respectivamente. Tudo isso fica armazenado no córtex, parte interna do fio. Ele é revestido pela cutícula, um conjunto de escamas transparentes, dispostas como telhas em um telhado, cuja função é proteger o fio

**6** O condicionador tem substâncias que deixam o produto com carga elétrica positiva. Por isso, quando encontra os fios, eletrizados negativamente pelo xampu, torna-os neutros e muito mais fáceis de pentear. Além disso, condicionadores têm substâncias, como silicone, que simulam o sebum e proteínas e aminoácidos que ajudam a botar as escamas em ordem :-)

**4** As moléculas hidrófilas se misturam com a água, mas as hidrofóbicas odeiam água e logo procuram uma sujeirinha para se juntar. E, quando encontram o sebum, formam aglomerados de moléculas – as micelas –, que vão embora pelo ralo na hora do enxágue

**2** Próxima a raiz do pêlo, a glândula sebácea produz uma substância gordurosa (chamada sebum) que se espalha pelo couro cabeludo e “banha” os fios, formando uma película protetora que diminui o atrito entre eles e facilita a escovação. Por outro lado, o sebum faz com que partículas de sujeira grudem na cabeleira



CONDICIONADOR: MARIA VALÉRIA ROBLES VEILASO; DA FACULDADE DE CIÊNCIAS FARMACÉUTICAS DA USP. © INFOGRÁFICO LUÍZ IRIA

DEZEMBRO 2007 MUNDO ESTRANHO 57

Infográfico de Análise – Como o xampu e o condicionador limpam os cabelos?

Fonte: JOKURA, Tiago e IRIA, Luiz. Como o xampu e o condicionador limpam os cabelos? Mundo Estranho, dezembro de 2007, p. 57.



## A produção de gêneros textuais em provas de vestibular

Elizabeth Maria da Silva

(Mestra. Universidade Federal de Campina Grande.

professoraelizabethsilva@gmail.com)

**RESUMO:** Tendo em vista que algumas instituições, a exemplo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), vem requisitando, na prova de redação, a escrita de um gênero textual e não mais da dissertação, tradicionalmente solicitada na escola e na maioria dos vestibulares, este trabalho tem como principal objetivo descrever e analisar as provas de redação aplicadas nos vestibulares da UFCG em 2007. Os dados, analisados a partir dos estudos de letramento (BARTON & HAMILTON, 2000; GEE, 2000; VÓVIO & SOUZA, 2005), indicaram que as práticas letradas escolares parecem não ser suficientes para que os candidatos demonstrem as práticas exigidas por tais provas, visto que outros letramentos, como o midiático, também são exigidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** redação, gêneros textuais, práticas letradas.

**ABSTRACT:** having in mind that some institutions, following the example of the Federal University of Campina Grande (UFCG), are requiring in the composition test the writing of a textual genre instead of an essay, traditionally requested in school and in most university entrance exams, this article has the main objective of describing and analyzing the composition test presented in the 2007 university entrance exam of the UFCG. The data, which were analyzed on the basis of literacy studies (BARTON & HAMILTON, 2000; GEE, 2000; VÓVIO & SOUZA, 2005), indicated that the school literacy practices appear to be insufficient to enable the candidates to demonstrate the practices demanded by those exams, because other literacies, such as the mediatic, are also required.

KEY WORDS: composition, text genre, literacy practices.

## 1. INTRODUÇÃO

Em conversas informais com nossos alunos e colegas de trabalho, temos percebido que a redação de vestibular parece ser uma das preocupações da maioria de professores e alunos que faz parte da terceira série do ensino médio ou de cursinhos pré-vestibular. Um dos principais motivos que justificam tal preocupação é o fato de que a prova de redação<sup>1</sup> é eliminatória nos processos seletivos, conforme o artigo 1º da Portaria N° 94/2001 estabelecida pelo Ministério de Educação e Cultura:

todos os Processos Seletivos para ingresso nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Federal de Ensino Superior incluirão necessariamente uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, segundo normas explicitadas no edital de convocação do processo seletivo.

Na literatura sobre escrita, há vários estudos referentes à redação de vestibular. Temos, por exemplo, trabalhos voltados para a observação de “acertos” e “erros” quanto ao uso da variedade padrão da língua portuguesa (cf. FERREIRA, 1979; GUALBERTO, 1979), pesquisas referentes à textualidade das redações (cf. LEMOS, 1977; PÉCORA, 1986; ROCCO, 1981; COSTA VAL, 1999; LIMBERT, 2006), bem como estudos voltados para a caracterização da redação de vestibular como um gênero textual (cf. PILAR, 2001; PAVANI & KÖCHE, 2006; ZANUTTO & OLIVEIRA, 2004; HILA, 2007). Além desses trabalhos, há alguns tematizando os critérios de correção de redação a exemplo do realizado por Therezo (2002).

Em todas as provas de redação focalizadas pelos pesquisadores referidos, há um ponto em comum, é exigida a produção de dissertações. A solicitação da escrita deste gênero escolar é, de fato, recorrente nas provas de redação da maioria dos vestibulares realizados nos estados

---

<sup>1</sup> Nos vestibulares do Brasil, a redação ora é denominada de questão de redação, ora de prova de redação. Optamos por esta segunda nomenclatura pelo fato de ser a denominação mais recorrente nos exames e a utilizada na portaria do MEC N° 94/2001.

do Brasil (cf. UFAC, UFAL, UFRJ, UFSC, UFSP, entre outros), com exceção das provas aplicadas por algumas instituições tais como UFRN, UNB, UEPB, UFCG e UFPB, nas quais vem sendo exigida a produção de gêneros textuais diversos.

Tendo em vista o novo direcionamento que foi dado às provas de redação, em alguns vestibulares, especialmente nos aplicados pela Universidade Federal de Campina Grande<sup>2</sup>, (artigo de opinião e relato de experiência, UFCG 2005; depoimento e carta denúncia, UFCG 2006; carta protesto e memorial, UFCG 2007; reportagem e análise comparativa de dois poemas, UFCG 2008), traçamos como principal objetivo deste artigo descrever e analisar as práticas letradas requeridas nestas provas. Focalizaremos, mais especificamente, as provas aplicadas em 2007 nos vestibulares regular e especial.

Tal estudo poderá oferecer contribuições para as duas instituições diretamente envolvidas no processo seletivo, quais sejam as universidades, enquanto instituições elaboradoras do exame de vestibular, e as escolas de nível médio, enquanto instituições preparadoras para este exame. O contato com os resultados deste trabalho poderá, assim, apontar redirecionamentos ou reafirmar tanto (n)a elaboração das provas de redação do vestibular, quanto (n)a abordagem de redação realizada no ensino médio.

## 2. METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo formulado, realizamos uma pesquisa de natureza descritivo-interpretativa, de cunho qualitativo, a qual valoriza a interpretação, a descoberta e o processo de indução dos dados (cf. ANDRÉ, 1995).

Assim como Duarte (2002), acreditamos que os dados da realidade não se dão a conhecer, objetivamente. Por isso, a pesquisa descritivo-interpretativo não se limita à mera descrição destes que, sem dúvida, é uma etapa importante, mas procura sobretudo entender tais dados, explicá-los, mostrar o que significam e como significam.

A metodologia utilizada nesse tipo de pesquisa é, assim, centrada em métodos e procedimentos que visam interpretar os significados e as ações dos agentes envolvidos na investigação, numa perspectiva qualitativa (cf. MOITA LOPES, 1994). Neste sentido, está

---

<sup>2</sup> O vestibular aplicado por esta instituição é relativamente recente, já que a UFCG se desmembrou da Universidade Federal da Paraíba em 2002. Desde o primeiro ano da realização do seu processo seletivo, a prova de redação é pautada na solicitação da escrita de gêneros textuais.

relacionada aos princípios subjacentes ao paradigma interpretativo, em oposição ao positivismo, no qual são utilizados métodos e procedimentos que visam à formulação de leis gerais, numa perspectiva quantitativa (cf. MOREIRA & CALEFFE, 2006).

O *corpus* analisado foi constituído pelas duas provas de redação aplicadas em 2007 pela Comissão de Processos Vestibulares (COMPROV).

### 3. FUNDAMENTÃO TEÓRICA

#### 3.1 Letramento: um fenômeno plural

A palavra *letramento* é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy* que significa “a condição de ser letrado”, um atributo dado àqueles que tanto dominam as habilidades de leitura e escrita quanto sabem usá-las nas diferentes situações sócio-comunicativas nas quais são requeridas. Embora *the literacy* tenha esse duplo sentido, o *letramento* diz respeito ao *uso* da leitura e da escrita; já o *saber* ler e escrever é denominado de *alfabetização*.

Quando realizamos pesquisas fundamentados teoricamente nos estudos sobre letramento, pelo menos duas concepções são evocadas, a autônoma e a ideológica. Na primeira, pressupõe-se que há apenas uma forma de conceber o letramento, sendo esta forma caracterizada pela supremacia da modalidade escrita, que é vista como um produto completo em si mesmo, cuja interpretação é determinada pelo funcionamento/articulação dos elementos internos do texto. Dessa forma, o letramento é pensado como atividade única, universal, invariável e singular, já que é a mesma seja qual for a situação comunicativa em que figurar.

Já na segunda concepção, estudiosos tais como Scribner & Cole (1981), Heath (1983), Street (1984), Barton & Hamilton (2000) e Gee (2000) começaram a defender a tese, com a qual concordamos, de que não há um Letramento com “L” maiúsculo e “o” no singular, porém múltiplos *letramentos* situados em contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem.

Nesta perspectiva, a leitura e a escrita, consideradas interligadas à ideologia e ao contexto sócio-histórico em que aparecem, são vistas como atividades humanas complexas,

intimamente relacionadas às pessoas e aos lugares onde são utilizadas. Isso nos permite dizer que os usos e as funções do letramento se modificam a cada agência de letramento na qual são observados.

As agências letradas dizem respeito às áreas da vida (casa, trabalho, escola, igreja, etc.) dos sujeitos, as quais estão associadas a diferentes letramentos – escolar, acadêmico, midiático, familiar, político, religioso, profissional, entre outros. Nestas agências, aparecem eventos de letramento, que, por sua vez, requisitam determinadas práticas letradas.

Barton & Hamilton (2000), Marcuschi (2001), Kleiman (2001), Lopes (2006), estes três ancorados naqueles, defendem que os eventos de letramento são atividades nas quais o letramento tem um papel. Geralmente, há um texto escrito ou textos, e o central nestas atividades é a discussão sobre o texto. Na maioria das vezes, são atividades que têm textos escritos envolvidos para serem lidos ou para se falar sobre eles. Com isso, podemos dizer que os eventos de letramento são situações comunicativas *mediadas* por textos escritos. Ao destacamos a palavra *mediadas*, queremos dizer que, para ser um evento, não é necessária a presença de um texto escrito graficamente, mas que a idéia de um determinado texto seja retomada oralmente.

A pregação de um padre ou de um pastor, por exemplo, é um evento de letramento, na medida em que esses representantes eclesiais organizam o seu discurso com base em leituras bíblicas e doutrinárias. A consulta médica é também um evento, já que o médico atende ao paciente, dá o diagnóstico a ele e lhe prescreve um remédio com base na leitura da literatura médica, em leituras feitas durante sua formação enquanto profissional da área. As aulas expositiva-dialogadas, ministradas pelos professores, são também eventos, uma vez que o discurso do professor, assim como do aluno estão pautados em experiências de leitura, no conhecimento de mundo que ambos têm quanto ao tema focalizado na aula.

Já as práticas letradas são definidas por Barton & Hamilton (2000, p.7) como sendo maneiras culturais como as pessoas usam a língua escrita na sua vida. Entretanto, não é permitido às pessoas utilizarem a língua da forma que quiseram, quando, onde e com quem preferirem. As práticas são formadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos, prescrevendo quem pode produzir ou ter acesso aos mesmos. Tais regras foram constituídas pelas agências de letramento, logo, cada agente demonstra determinadas práticas conforme a agência da qual ele participa.

Isso porque as práticas letradas articulam as atividades de leitura e escrita às estruturas sociais em que elas são embutidas e que ajudam a formar (cf. BARTON & HAMILTON, 2000; MARCUSCHI, 2001). Desse modo, estão sempre orientadas por finalidades sociais e culturais, além de serem construídas sócio-historicamente pelas agências.

Vale salientar que as práticas são relativamente estáveis, apresentando determinadas características que lhes foram definidas como constitutivas, mas, ao mesmo tempo, são flexíveis, pois podem ser apropriadas pelos agentes de formas diferenciadas. O fato é que não é possível criar práticas todos os dias, senão não haveria relações interpessoais estáveis.

Desta forma, podemos dizer que a prática letrada não é a mesma em todas as situações. Se assumimos isto, estamos assumindo que os letramentos não se confundem com a alfabetização. Enquanto aqueles dizem respeito à competência que o sujeito tem lidar com as demandas de leitura e de escrita requeridas nas diferentes práticas sociais, este se refere ao domínio do código linguístico, o que não garante, necessariamente, a inserção dos sujeitos no universo letrado.

Essa diferenciação confirma a existência de vários tipos de letramento, familiar, religioso, literário, político, digital, midiático, e não apenas a do escolar, bem como ratifica o fato de que o multiletramento, permeando a sociedade, contribui para o surgimento dos níveis de letramento – sujeitos mais letrados em certos letramentos em detrimento de outros – mas dificilmente iletrados em qualquer agência.

Portanto, estamos partindo do pressuposto de que as práticas de uso da escrita são amplas, variáveis e plurais, sendo situadas socio e culturalmente, assumindo significados específicos em contextos determinados, instituições e esferas sociais. Isso implica reconhecer que, da mesma forma que os agentes estão distribuídos social, econômica e culturalmente de maneira desigual na sociedade, eles têm contato com diferentes tipos de letramentos, uns mais que outros, apresentando, portanto, níveis diferenciados de letramento. Por isso, partilhamos da idéia de Vóvio & Souza (2005, p. 46-47) quando afirmam que

Visto que numa dada cultura há diferentes letramentos associados aos variados domínios da vida, bem como diversidade nos modos como os sujeitos tomam parte de eventos e situações nesses domínios, parece-nos adequado e relevante examinar de que forma esses sujeitos, situados em contextos específicos, membros de determinadas comunidades, atuam em eventos mediados pela escrita.

Gostaríamos de finalizar este item com uma afirmação de Geertz (1997, p.11) bastante pertinente à perspectiva de letramento aqui adotada: “Aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo (...) as formas de saber são sempre inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros”. Essa afirmação do antropólogo está em plena concordância com o cerne de nossa abordagem, haja vista que os estudos realizados conforme essa perspectiva são indissociados da cultura, pois os usos e os significados da escrita são concebidos sociocultural e historicamente situados.

No próximo item, mostraremos as práticas letradas requeridas pelo evento prova de redação o qual se configura na agência acadêmica.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Manual do Candidato ao Vestibular da UFCG (2007, p.76), no capítulo Programa das Disciplinas, apresenta algumas orientações gerais para a prova de Língua Portuguesa, na qual está inserida a redação, conforme pode-se ler:

Na escrita, situação de interação socialmente situada, o candidato deverá demonstrar capacidade de: 1) expressar-se com grau de formalidade adequado à situação comunicativa e ao tema; 2) produzir texto coeso e coerente **no gênero solicitado**. Para isso, deverá ter o domínio das seguintes habilidades e conteúdos: a) planificação do texto: **mobilização de conhecimentos sobre a relação entre a situação comunicativa, o gênero textual e o tema**. B) textualização: mobilização de conhecimentos relativos a **(1) formas de organização tipológica/seqüencial do texto (descrição, narração, argumentação, injunção) e sua relação com o gênero selecionado**; (2) aspectos coesivos (referenciação e seqüenciamento/encadeamento); (3) aspectos estilísticos (adequação ao grau de formalidade do texto, determinados pela relação autor/tema); (4) aspectos normativos (concordância e regência; convenções do sistema escrito – pontuação, ortografia, acentuação gráfica) [grifos nossos].

Os grifos acima evidenciam que o Manual se refere explicitamente às noções de gêneros e de tipologias textuais. Embora não defina qual gênero é (ou será) objeto de avaliação na prova de redação, este Manual sinaliza uma nova proposta teórica de escrita subjacente a essa prova – ancorada em situações comunicativas precisas com a solicitação da escrita de gêneros textuais<sup>3</sup> –, diferente das propostas que tradicionalmente são apresentadas em

---

<sup>3</sup> Estamos considerando a prova de redação como um gênero textual, já que esta concepção de gênero subjaz tanto as instruções dadas no Manual do Candidato quanto as indicadas na prova de redação.

concursos semelhantes, pautadas na indicação de dissertações, como já dito. Essa abordagem de gêneros nas provas de redação propostas pela UFCG sinaliza que a concepção de escrita adotada pelo MEC não influenciou apenas a academia, mas também o vestibular dessa instituição e algumas escolas de nível médio da cidade (cf. SILVA & LINO DE ARAÚJO, 2006a).

Observando as provas de redação dos vestibulares regular e especial aplicados pela UFCG em 2007, notamos, de fato, à semelhança das provas realizadas em 2005 e 2006 (cf. SILVA & LINO DE ARAÚJO, 2006b), a apresentação de uma proposta textual, na qual são indicados dois gêneros dos quais os candidatos deveriam escolher apenas um para produzir. Tendo-o escolhido, os vestibulandos deveriam atender a, pelo menos, três práticas letradas, a saber: participação no jogo enunciativo, adequação do texto ao tema proposto e uso do registro escrito formal da língua portuguesa.

A primeira prática letrada consiste no aceite da mudança de posição enunciativa – de vestibulando para a posição indicada na situação comunicativa proposta na prova. Ainda que os vestibulandos estivessem ocupando a posição enunciativa de candidatos que deveriam escrever a redação com vistas a serem avaliados no tocante a uma vaga no ensino superior, deveriam, no momento da produção textual, assumir uma das posições enunciativas sugeridas nas propostas de redação, conforme mostraremos a seguir. Isso porque um dos critérios observados pela banca corretora é a participação dos candidatos no jogo enunciativo.

A noção de jogo enunciativo foi estudada também por Lino de Araújo (2004), quando analisou o telejornal *Jornal Nacional*, transmitido pela Rede Globo de televisão. Segundo a pesquisadora, os sujeitos responsáveis pela transmissão de informações não assumiam a posição enunciativa de repórteres – aqueles que estão preocupados com o simples repasse de notícias –, mas, ocupavam, pelo menos, duas posições enunciativas diferentes, a saber: a de “defensores públicos”, já que criticavam as ações governamentais e reclamavam quanto ao descaso por parte dos políticos, defendendo, assim, os cidadãos, e a de “professores”, uma vez que instruíam/ensinavam os telespectadores como poderiam economizar energia, pois estavam em período do apagão (acionamento de energia).

Desse modo, assim como os repórteres assumem posições enunciativas diferentes como constitutivas do telejornal *Jornal Nacional*, fato que diferencia este telejornal de outros, os

candidatos ao vestibular da UFCG são incumbidos de assumir uma posição enunciativa que, provavelmente, não é a sua, como indício de que estão atendendo a uma das práticas letradas requisitadas pela prova, o que contribuirá para que obtenham êxito na redação.

O atendimento à segunda prática letrada, adequação do texto ao tema indicado, é tão importante quanto o é a primeira prática. Diríamos que é complementar ao jogo enunciativo, pois o candidato deve, além de assumir uma das posições enunciativas apresentadas na prova, abordar o tema proposto. Em outros termos, não basta apenas escrever uma palestra, por exemplo, respeitando as condições de produção e a estrutura composicional deste gênero, mas o candidato deve fazê-lo contemplando o tema indicado. O inverso também é verdadeiro: não basta abordar o tema mas é preciso tratá-lo de acordo com a situação comunicativa criada na redação e a posição enunciativa.

A terceira prática letrada requerida na prova de redação diz respeito ao uso do registro escrito formal da língua portuguesa, tanto porque é característico dos gêneros solicitados como por causa da exigência do concurso vestibular.

Vejam de que forma as três práticas letradas são requeridas nas provas de redação aplicadas nos vestibulares regular e especial da UFCG em 2007:

Ex.: 1

### REDAÇÃO

Os textos “As viúvas do sertão”, “Droga tipo exportação” e “Um negócio lucrativo” podem ajudá-lo(a) no recorte temático do gênero escolhido para produção. NÃO é permitido copiar fragmentos desses textos sem que sejam usados, com a indicação da fonte, para apoiar sua argumentação.

### CONTEXTUALIZAÇÃO

A revista Nordeste está preparando a edição comemorativa de 1º aniversário, com a criação de duas novas seções: *Cartas e Memórias*. O tema dessa edição comemorativa é **a realidade difícil da zona rural, com destaque para as condições subumanas de sobrevivência das políticas públicas de fixação do homem no campo**. Como conhecedor dessa realidade, escolha UMA das duas situações comunicativas apresentadas a seguir, para redigir seu texto, com, no mínimo, 20 linhas e, no máximo, 25, a ser enviado para a revista.

#### Situação I

Imagine-se um cidadão atuante em prol das melhorias da condição do homem do campo e elabore uma CARTA-PROTESTO, sobre o tema da edição da revista.

ATENÇÃO!!!

CARTA-PROTESTO é entendida nesta prova como um gênero de texto, em que se discute um fato que gera insatisfação pessoal ou coletiva, com o objetivo de chamar a atenção da população para as possíveis soluções desse mesmo fato. O registro linguístico utilizado é o formal.

#### Situação II

Imagine-se como descendente de um homem do campo e elabore suas memórias referentes a experiências vividas na infância e adolescência.

**ATENÇÃO!!!**

**MEMÓRIA** é entendida nesta prova como um gênero de texto, em que se recuperam experiências e lembranças de vida individuais ou coletiva, com um teor reflexivo/interpretativo, utilizando o registro formal da língua.

(Prova de redação do vestibular regular UFCG 2007)

Ex.: 2

## **REDAÇÃO**

Escolha UMA das duas situações comunicativas apresentadas a seguir, e redija seu texto, com 20 linhas, no mínimo, e 25, no máximo.

### **SITUAÇÃO I**

A Editora Globo reeditou o romance de Érico Veríssimo *Clarissa*. A revista *Época*, interessada pela temática desse romance, achou conveniente publicar uma resenha sobre ele. Como resenhista de veículos de comunicação escrita, escreva essa **RESENHA**, para ser publicada na revista semanal *Época*, que tem como leitores público jovem e adulto, com grau de escolaridade médio e superior.

**ATENÇÃO!!!**

**RESENHA** é entendida, nesta prova, como um gênero textual que apresenta, de forma sintética, uma obra (características, informações, forma...) acompanhada de uma avaliação, com o objetivo de oferecer informações que orientem o leitor sobre a leitura ou não dessa obra. O registro lingüístico é o formal.

Para escrever sua resenha, inclua o resumo do enredo, comentários sobre a personagem central e sobre a ambientação em que a narrativa se desenvolve.

### **SITUAÇÃO II**

Imagine-se como um profissional que teve dificuldade de escolher sua profissão e que deverá proferir uma **PALESTRA**, para um público formado por jovens e seus pais, sobre a escolha de um curso superior.

**ATENÇÃO!!!**

**PALESTRA** é entendida, nesta prova, como um gênero de texto que, mesmo sendo apresentado oralmente, é previamente escrito, desenvolvendo-se o tema proposto. A profundidade com que se explora o tema depende do público alvo e do tempo de que se dispõe. Escrito em registro formal, pode conter expositivas, argumentativas, narrativas e/ou descritivas.

Para auxiliá-lo a planejar sua palestra, releia os textos I e II. Não copie partes dos textos, sem que sejam indicadas as fontes e sem que elas fundamentem sua argumentação ou exposição.

(Prova de redação do vestibular especial UFCG 2007)

Podemos observar nas provas apresentadas uma relação intra-gênero, já que no interior do gênero prova de redação é solicitada a produção de outros gêneros, carta protesto e memória (vestibular regular 2007); palestra e resenha (vestibular especial 2007), para os quais são

apresentadas condições de produção a exemplo de objetivo, público alvo, ambiente de circulação.

Nesta relação intra-gênero, se estabelece um jogo enunciativo, uma vez que os candidatos se deparam no vestibular com duas situações: uma simulada – assumir o papel social indicado nas instruções referentes ao gênero escolhido e escrever para o locutor sinalizado na prova – e outra real, produzir um dos gêneros indicados na prova com o objetivo de ser avaliados pela banca corretora de correção. Tais situações são bastante imbricadas, haja vista que o cumprimento das práticas letradas requeridas na situação simulada implica o atendimento à situação real. Em outros termos, a participação no jogo enunciativo se constitui numa prática exigida na prova de redação.

Este jogo é sinalizado no início das instruções dadas para a produção de cada gênero, no item SITUAÇÃO, pelo uso do verbo “imagine”, cuja carga semântica aponta para uma escrita fundamentada numa criação, num convite para o candidato “esquecer” a sua posição enunciativa, vestibulando, e assumir outra que, provavelmente, não é a sua de origem: *cidadão atuante em prol das melhorias da condição do homem do campo, descendente de um homem do campo, ou resenhista de veículos de comunicação escrita e profissional que teve dificuldade de escolher sua profissão.*

Tendo assumido uma das posições enunciativas indicadas na prova, o candidato deverá produzir o gênero escolhido para ser supostamente publicado em meios de comunicação. A memória e a carta protesto seriam teoricamente publicados na *Revista Nordeste* e a resenha, na *Revista Época*. Já a palestra deveria ser escrita com o objetivo de ser proferida para um *público formado por jovens e seus pais*. A referência a estas revistas, bem como a indicação do público alvo da palestra contribuem para a constituição da simulação do contexto comunicativo dos gêneros indicados.

Os jogos enunciativos são recorrentes nas provas de redação em que é solicitada a produção de um gênero textual, isto porque, embora sejam indicados o objetivo da produção, o público alvo e o ambiente de circulação do gênero, o destinatário é o corretor de redações de vestibular que as avalia com o objetivo de selecionar candidatos que almejam uma vaga no ensino superior.

Dessa forma, as situações comunicativas propostas na prova, assim como acontece normalmente na escola, não se concretizam efetivamente, mas servem para orientar a escrita

dos candidatos, de modo que não pensem que a escrita é um dom (cf SERCUNDES, 1998) e, portanto, que não é necessário conhecer o objetivo do texto e o interlocutor alvo antes de escrever. Isso porque já é característico deste gênero não circular, a menos que a instituição elaboradora do concurso decida publicar, em sites ou em livros, as melhores redações produzidas no vestibular, como acontece, por exemplo, com os textos escritos nos vestibulares da Fuvest e da UNICAMP.

A participação no jogo enunciativo implica, além de adequar o texto às condições de produção, respeitar as estruturas composicionais dos gêneros, as quais foram, brevemente, descritas nas provas no item *ATENÇÃO!!!*

No caso da escrita da memória, como se trata de um gênero cujas seqüências textuais predominantes são a narrativa e a argumentativa, podendo aparecer também a descritiva, os candidatos deveriam recorrer aos elementos da narrativa: definir uma experiência a ser contada por um narrador-personagem, caso a experiência fosse individual, ou por um narrador-observador se a experiência fosse de um terceiro, envolvendo personagens situadas em um determinado tempo e espaço. Além da apresentação da história e da caracterização/descrição das personagens e do ambiente, os candidatos deveriam refletir a respeito da recordação, conforme prática exigida pela prova – *recuperar experiências e lembranças de vida individuais ou coletiva, com um teor reflexivo/interpretativo.*

Já na produção da carta-protesto, conforme instruções dadas na prova, os candidatos deveriam *discutir sobre um problema que está afetando a população e, ao mesmo tempo, alertá-la quanto à necessidade de buscar soluções para esse fato.* Para tal, poderiam recorrer, pelo menos, a seqüências textuais expositivas, argumentativas e injuntivas. Embora não tivesse explícito na prova, os candidatos deveriam escrever a carta, respeitando a estrutura formal desse gênero, a saber: local e data, saudação inicial, corpo da carta, saudação final e assinatura. Além disso, deveriam, ao longo do texto, interagir com o destinatário, outra característica do gênero carta.

Em relação à resenha, foi descrita na prova *como um gênero textual que apresenta, de forma sintética, uma obra (características, informações, forma...) acompanhada de uma avaliação, com o objetivo de oferecer informações que orientem o leitor sobre a leitura ou não dessa obra.* Nesse sentido, os candidatos poderiam utilizar seqüências expositivas, para apresentar informações sobre a obra; narrativas, para contar o enredo do romance; argumentativas, para

tecer comentários e injuntivas para persuadir o leitor sobre a leitura ou não da obra. Apesar de não constar nas instruções sobre a resenha, os candidatos deveriam também formular um título.

Quanto à palestra, foi caracterizada na prova como um gênero previamente escrito, cuja profundidade com que se explora o tema depende do público alvo e do tempo de que se dispõe. Podendo conter seqüências expositivas, argumentativas, narrativas e/ou descritivas. Nestas instruções, não é explicado para os candidatos o passo a passo da produção da palestra, que, em geral, acontece da seguinte forma – primeiro, o palestrante saúda o público, se apresenta e diz o objetivo de sua fala; depois, ele começa a tratar sobre o foco de sua palestra e, ao final, tende a fazer um apelo ao público no tocante ao que foi exposto.

A descrição destas quatro situações comunicativas apresentadas nas provas aponta para uma relação entre a participação no jogo enunciativo e o acionamento de práticas letradas advindas de letramentos, haja vista que, para assumir uma das posições enunciativas indicadas, os candidatos devem recorrer a práticas letradas que se configuram não apenas no letramento escolar, mas também em outros letramentos.

A memória e a palestra, diferentemente da resenha e da carta, quase não aparecem nos livros didáticos e nos módulos de conteúdo, utilizados na escola, e raramente são discutidos ou ensinados nas aulas ministradas pelos professores de Língua Portuguesa/Redação. O que implica dizer que a banca elaboradora das provas está exigindo dos candidatos não apenas gêneros abordados na agência escolar, mas também em outras agências de letramento, de modo que, aqueles que têm contatos com letramentos tendem a obter bons resultados na redação, ao passo que aqueles cujas práticas letradas se limitam às escolares tendem a apresentar um desempenho pouco satisfatório, conforme dados que vimos analisando (cf. SILVA, 2008).

Em outros termos, podemos dizer que o letramento escolar parece não ser suficiente nem o único que pode ajudar os candidatos a demonstrar as práticas letradas exigidas nas provas de redação aplicadas pela UFCG.

Em relação à segunda prática letrada requerida, adequação do texto ao tema indicado, os candidatos deveriam participar do jogo enunciativo contemplando os seguintes temas: *realidade difícil da zona rural, com destaque para as condições subumanas de sobrevivência das políticas públicas de fixação do homem no campo* (prova aplicada no

vestibular regular) e, caso não tenham preferido escrever a resenha sobre o livro *Clarissa*, deveriam escrever sobre o tema *escolha de um curso superior* (prova aplicada no vestibular especial).

Ainda que os candidatos não tivessem conhecimento prévio do assunto, a contribuição temática foi oferecida, nas duas provas, uma vez que os textos apresentados na prova de língua portuguesa – “As viúvas do sertão”, “Droga tipo exportação” e “Um negócio lucrativo” (vestibular regular) e “Como escolher a carreira certa” e um trecho do livro “Casa de Pensão” (vestibular especial) – tratavam, (in)diretamente, do tema focalizado na redação. Desse modo, eles poderiam fazer referência, em suas produções, a esses textos, na condição de subsidiar a argumentação presente no gênero produzido, conforme orientação dada nas provas – *Não copie partes dos textos, sem que sejam indicadas as fontes e sem que elas fundamentem sua argumentação ou exposição.*

O oferecimento de contribuição temática é outro elemento que favorece a configuração do jogo enunciativo proposto nas provas. Isto porque, mesmo sendo um contexto de seleção e uma avaliação pautada única e exclusivamente no produto, desconsiderando, portanto, a identidade e o histórico de letramento dos candidatos, a banca elaboradora da prova apresenta propostas de redação pautadas na concepção de escrita como processo.

Uma das características desta concepção é a de que para escrever é preciso ter o que dizer, sendo a intertextualidade um fator importante para tal, visto que contribui com a consistência argumentativa apresentada pelo sujeito, o qual poderá fazer, no seu texto, referências a outros textos seja com o objetivo de concordar com as idéias expostas seja com o de refutá-las. Ao contrário da escrita vista como um dom, uma inspiração divina, na qual apenas a indicação do tema e do modelo de texto a ser escrito são considerados suficientes para que os candidatos escrevam a redação.

Confirma-se, assim, o jogo enunciativo, já que, embora a redação deva ser escrita com fins avaliativos, se tem a preocupação de oferecer a todos os candidatos os elementos norteadores da produção textual em situações sócio-comunicativas reais – produção do gênero solicitado, articulando a estrutura composicional do mesmo às condições de produção dadas, assim como ao tema indicado.

Por fim, quanto à terceira prática letrada exigida pela prova, utilização do registro escrito formal da língua portuguesa, verificamos que, diferentemente das outras duas práticas

comentadas a pouco, esta parece ter peso diferenciado nas redações corrigidas. Conforme os dados analisados em nossa dissertação (SILVA, 2008), no caso das redações cujos candidatos participaram do jogo enunciativo e abordaram o tema proposto, o atendimento parcial à terceira prática não os prejudicou no tocante à nota recebida. Em outros termos, ainda que alguns candidatos tenham desrespeitado algumas regras que regem a norma culta da língua portuguesa, obtiveram nota 9 e até mesmo nota 10.

Já no caso dos candidatos que não conseguiram participar do jogo enunciativo e/ou que abordaram parcialmente o tema dado na redação, o uso do registro formal parece ter sido significativo para que permanecessem no processo seletivo, pois o atendimento a esta última prática parece ser um elemento que garante o recebimento de nota 1, permitindo que tais candidatos continuem no processo seletivo, uma vez que o recebimento de nota 0 na redação implica a eliminação do examinando no vestibular.

Vale salientar que, embora tenhamos feito comentários sobre cada uma das práticas letradas requeridas pelas provas de redação, o fizemos separadamente pela complexidade do objeto de investigação e por questões didáticas, já que as consideramos imbrincadas e interligadas: a participação no jogo enunciativo proposto na prova de redação implica, além de respeitar as condições de produção do gênero textual escolhido, adequar o texto à estrutura composicional do gênero, ao tema indicado e utilizar o registro escrito formal da língua portuguesa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo analisado as provas de redação, verificamos a exigência não apenas de gêneros abordados na agência escolar (carta e resenha), mas também em outras agências de letramento (memória e palestra). Isso sinaliza que somente o letramento escolar parece não ser suficiente nem o único que pode ajudar os candidatos a demonstrar as práticas letradas exigidas nas provas de redação aplicadas pela UFCG.

Cientes de que a escola é considerada uma agência letrada cujo principal objetivo é o de preparar os alunos para ingressar na universidade e de que o vestibular é um concurso cuja principal finalidade é a de avaliar os alunos que concluíram o ensino médio, é preciso que as práticas letradas requeridas por tais agências sejam explicitamente evidenciadas.

Nesse sentido, tais resultados apontam para uma reflexão quanto ao tipo de práticas letradas que devem ser exigidas tanto na escola como no vestibular. Como uma das finalidades do ensino superior é proporcionar uma formação geral aos alunos, a nosso ver, nada mais justo e pertinente do que os vestibulares exigirem, na prova de redação, práticas letradas configuradas em diferentes letramentos, ou seja, exigirem sujeitos multiletrados.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Fundamentos da pesquisa etnográfica. In.: **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995. p. 15-69.
- BARTON, David e HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In.: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz. **Situated Literacies**. London e New York: Routledge, 2000. p. 07-15.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In.: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, N° 115, 2002. p. 1-13.
- FERREIRA, Maria Nazareth Lopes. **Emprego das preposições: atualização nas redações do vestibular**. Dissertação de Mestrado. Campina Grande: UFPB, 1979.
- GEE, James Paul. The New literacy studies. In.: **Situated Literacies**. Reading and Writing in Context. London: Routledge, 2000. p. 180-197.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- GUALBERTO, Maria Ieda Félix. **Análise descritiva da concordância verbal no vestibular**. Dissertação de Mestrado. Campina Grande: UFPB, 1979.
- HEATH, Shilery B. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HILA, Cláudia Valéria Doná. As representações do contexto de produção da redação do vestibular. In.: **Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Santa Catarina, 2007. p. 837-852.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.). Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In.: KLEIMAN, Ângela (org.). **A formação do professor**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

LEMOS, Cláudia T. G. de. Redações no vestibular: algumas estratégias. In.: **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, Unicamp – IEL, n° 23, 1977.

LIMBERTI, Rita de Cássia A. Pacheco. “Herrar” é “umano”: alguns aspectos da produção textual de vestibulandos. In.: LARA, Gláucia Muniz Proença. **Língua (gem), texto e discurso** – entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, Minas Gerais: FALE/UFMG, 2006. p. 181-196.

LINO, Denise de Araújo. **Um “professor” no horário nobre**: estudo da explicação em telejornais. (Tese de Doutorado Inédita). São Paulo: USP, 2004. p. 128-135.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB, 2006. 221p.

MANUAL DO CANDIDATO, COMPROV / UFCG, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In.: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MEC 94/2001. Portaria.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In.: **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, Educ, V. 10, N° 2, 1994. p. 329-338.

MOREIRA, Herivelto & CALEFFE, Luiz Gonzaga. Abordagens à Pesquisa e Classificação da Pesquisa. In.: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 39-94.

PAVANI, Cínara Ferreira & KÖCHE, Vanilda Salton. Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo. In.: **Caderno Seminal digital**, Ano 12, N° 5, V. 5 (Jan/Jun 2006).

PÉCORRA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PILAR, Jandira. A redação como gênero. In.: MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 159-172.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Crise na linguagem**: a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinado a escrever. In.: CHIAPPINI, Lúgia & GERALDI, João Wanderlei (orgs.). **Aprender e ensinar com textos**. v.1 São Paulo: Global, 1998. p. 21-39.

SILVA, Elizabeth Maria da. **Práticas de escrita e histórico de letramento em redações de vestibular** (no prelo). Universidade Federal de Campina Grande, 2008. 180p.

SILVA, Elizabeth Maria da Silva & LINO DE ARAÚJO. Redação no vestibular e no ensino médio: um estudo sobre efeito retroativo. In.: **Anais do III Congresso de Iniciação Científica**. Campina Grande, 2006a. p. 34-44.

---

\_\_\_\_\_. Redação e/ou gêneros textuais: caminhos de produção de textos no vestibular e no ensino médio. In.: **Anais da XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do Nordeste**, 2006b, João Pessoa.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 1-21.

THEREZO, Graciema Pires. **Como corrigir redação**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2002.

VÓVIO, Cláudia Lemos & SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In.: KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). **Letramento e formação do professor** – práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005 (Coleção Idéias sobre Linguagem). p.41-64.

ZANUTTO, Flávia & OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. O gênero redação de vestibular: o que prova essa (re)produção textual? In.: **MATHESES - Revista de Educação** - v. 5, n. 1 - p. 83 - 103 - jan./jun. 2004.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## A PRODUÇÃO DE SENTIDO HIPERTEXTUAL CONSTITUÍDA PELAS TECNOLOGIAS MÓVEIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Maria Itamara Alves Garcia

(Mestranda em Linguística Aplicada – UNISINOS – [m.itamara@hotmail.com](mailto:m.itamara@hotmail.com))

Dinorá Moraes de Fraga

(Profa. Dra. Linguística Aplicada e Semiótica - UNISINOS - [DINORAF@unisinis.br](mailto:DINORAF@unisinis.br))

**Resumo:** Este trabalho consiste na reflexão sobre o hipertexto nas relações dialógicas e complexas do ambiente educacional e dos fluxos de linguagens que surgem neste ambiente, culminando na produção de sentido. Sob o Paradigma do Pensamento Sistêmico, o referencial teórico baseia-se nas teorias de Edgar Morin e Mikhail Bakhtin. Para tal fim, será utilizada a pesquisa em andamento que visa compreender o hipertexto enquanto processo de produção de sentido em contexto multimidiático através da elaboração de blogs por alunos de nível médio em uma escola de Porto Alegre. Os alunos tiveram autonomia para utilizar aparelhos digitais móveis como: celular, câmera digital e os aparelhos de media player na organização dos blogs, além do espaço da Web. A pesquisa se caracteriza como uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação. Os resultados parciais da pesquisa estão demonstrando a importância do hipertexto e das estratégias de ensino em contexto digital.

**Palavras-chave:** hipertexto, produção de sentido, tecnologia digital, objeto de aprendizagem.

## **Abstract**

This work is the reflection on the hypertext in dialogical relationships and complex environmental education and flow of language that arise in this environment, culminating in the production of meaning. Under the paradigm of systemic thinking, the theoretical framework is based on the theories of Mikhail Bakhtin and Edgar Morin. To this end, shall be used for ongoing research that aims to understand the hypertext as a process of production of meaning in context multimidiático through the development of blogs by students at the secondary level in a school of Porto Alegre. Students were free to use mobile digital devices such as mobile phone, digital camera and media player devices in the organization of blogs in addition to the area of Web search is characterized as a qualitative approach of action research. The partial results of research are demonstrating the importance of hypertext and the strategies of education in the digital environment.

**Keywords:** hypertext, sense of production, digital technology, the object of learning.

### 1. Introdução

As tecnologias digitais, na sociedade atual, possuem uma importância fundamental e a utilização de seus recursos na educação podem representar uma abordagem de ensino e aprendizagem significativa. Unidos a este contexto, os avanços da tecnologia digital trouxeram questões que propõem o repensar da definição e do conceito de hipertexto. É necessário partir da semiótica e identificar a imagem, a música e o movimento enquanto seus formadores. A esfera do hipertexto que compõe a produção de sentido possui, além dos elementos verbais, outros como: imagem, som, animação e links. Além disso, possui uma estrutura não-linear e autoria coletiva. Este contexto de produção textual e de construção de conhecimento pode ser mediado pelos aparelhos digitais móveis.

Frente a este contexto desafiador, elaboramos uma pesquisa que ainda se encontra em andamento e procuramos estudar os paradigmas do pensamento científico a fim de selecionar aquele que propõe refletir princípios coerentes com este trabalho, pois, segundo Foucault (1986, p. 29):

Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma não podem mais ser admitidas.

O Pensamento Sistêmico, enquanto Paradigma, propõe uma visão a partir de três pressupostos: a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade. Na dimensão da complexidade, é possível ampliar o foco de observação, partindo da rede complexa de interações percebidas até a observação do fenômeno em estudo. Este movimento sistêmico contempla o princípio da conexão universal dos objetos e fenômenos. A instabilidade, enquanto dimensão sistêmica, pressupõe a permanente transformação ao enfatizar o princípio de movimento permanente e de desenvolvimento. Por fim, a intersubjetividade, enquanto pressuposto, é enfatizada a partir da participação do pesquisador no processo de pesquisa e da importância dos sujeitos e das suas relações que aí são problematizadas.

Sob o paradigma do pensamento sistêmico, os pressupostos teóricos que orientam a reflexão sobre a pesquisa são as teorias de Edgar Morin e Mikhail Bakhtin. Morin (1988) propõe a emergência de promover o pensamento científico complexo. Segundo ele, pensar a complexidade é respeitar três princípios fundamentais: o complexo (o todo), a imprevisibilidade e a racionalidade aberta. Segundo Bakhtin (2003), a palavra não sai da gramática ou de dicionários, ela sai dos lábios dos seres humanos, pois a consciência lingüística está na heteroglossia e não na língua isolada. O estudo, nesta perspectiva, busca comprometer-se com as questões sociais que emergem da heteroglossia dialogizada (termos de Bakhtin).

A partir deste contexto, a compreensão do hipertexto enquanto processo de produção de sentido em contexto multimidiático, através de um diálogo entre as concepções do paradigma do pensamento sistêmico complexo de Edgar Morin e a intersubjetividade na interação dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin, constitui o foco desta pesquisa. Como desafio, propomos compreender o hipertexto não como gênero do discurso ou suporte tecnológico, mas como processo de produção de sentido constituído na relação dialógica e na complexidade.

Este estudo caracteriza-se como uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação de cunho histórico-sócio-antropológico. Devido a esse fato e ao contexto de pesquisa, foi escolhido o método segundo as concepções de Edgar Morin. Os procedimentos da pesquisa tiveram quatro momentos distintos: a observação participante, a produção de sentido elaborada pelos movimentos hipertextuais na organização do blog, o diário dos movimentos e a entrevista aberta.

A relevância científica deste estudo reside na reflexão sobre a importância das tecnologias digitais e seus objetos de aprendizagem enquanto mediadores na construção do conhecimento e na produção de sentido. O movimento deste repensar supõe a análise conceitual do hipertexto enquanto processo dinâmico de sistema aberto e de novas formas de produção textual em meio multimodal através de uma práxis dialógica na intersubjetividade, de acordo com o seu contexto sócio-histórico e cultural: uma sociedade globalizada e em permanente aceleração do tempo.

O texto está organizado em seis partes. Na próxima parte, são focalizados os princípios epistemológicos do paradigma do pensamento sistêmico, na terceira, a teoria da complexidade de Morin, na quarta, a teoria dialógica do discurso do Círculo de Bakhtin. Na quinta parte, são descritos os procedimentos da pesquisa e os resultados parciais e, na última parte, as conclusões.

## 2. O Pensamento Sistêmico enquanto paradigma da ciência

Segundo Morin (1998, p. 12), “a grande descoberta do século é que a ciência não é o reino da certeza”. Os pilares da ciência moderna: ordem, separabilidade e lógica, reconhecidas por ela como “fundamentos absolutos”, foram descartadas, respectivamente, por Laplace, Pascal e Popper. Morin critica a racionalidade fechada e os paradigmas modernos. Para ele, os conceitos dominantes e suas relações “racionais” formam um paradigma de redução e de disjunção, tornando-nos cegos nesta era de globalização. A partir daí, é questionado o pensamento científico moderno e os paradigmas: cartesiano, newtoniano e positivista dão lugar ao paradigma “emergente”, termo utilizado por Boaventura Santos (1999).

A complexidade

A partir das descobertas da física, podemos afirmar que a complexidade não é mais uma propriedade específica dos fenômenos biológicos e sociais, e sim, um pressuposto epistemológico transdisciplinar. A complexidade fez cair o pressuposto da simplicidade da ciência moderna. Morin (1998) propõe a emergência de um novo paradigma que promova o pensamento científico complexo. Segundo ele, pensar a complexidade é respeitar três linhas fundamentais: o complexo (o todo), a imprevisibilidade e a racionalidade aberta. Aponta Morin (1998, p.17): “Não somos seres fluidos nem sólidos. Somos híbridos que vivem à temperatura de sua combustão e destruição.” O pressuposto da complexidade também é descrito por Morin através dos princípios da contextualização do objeto, do foco nas relações de seus elementos, da operação lógica de conjunção ou integração, da dialógica dos conceitos antagônicos que se relacionam e se complementam em um sistema, das relações casuais recursivas (que não tem a ver com a retroação dos sistemas auto-reguladores, e sim, com os processos em que os efeitos são necessários àquele que o gera), de não negar ou reduzir a contradição e da relação hologramática (o todo está nas partes e elas estão no todo, não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo e vice-versa). Visando uma síntese destas concepções, apresentamos a figura 1, a seguir:

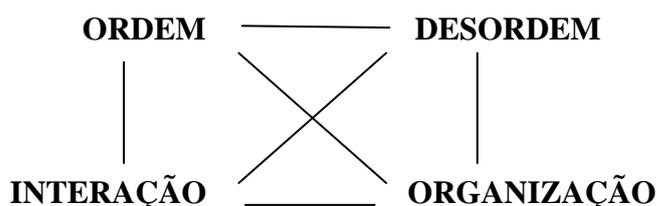


Figura 1: A complexidade  
Fonte: Morin, 1996, p. 204

Nesse aspecto, o hipertexto em uma relação possível com o diagrama de Morin caracterizar-se-ia pela não-linearidade através da complexidade, da instabilidade, da intersubjetividade e da relação dialógica de seus elementos, definindo-se como um sistema complexo. Esta é a proposta que queremos desenvolver neste trabalho. Para melhor compreendê-la, utilizaremos o processo de produção textual desenvolvido com os alunos desta pesquisa.

#### A Instabilidade

A instabilidade fez cair o pressuposto epistemológico da estabilidade da ciência moderna. No caso do hipertexto, é possível considerá-lo reversível com relação a sua estrutura. Entretanto, o hipertexto, enquanto processo, é irreversível; logo, não-linear.

Entre as teorias que contemplam a instabilidade está a Termodinâmica. Essa teoria preocupa-se com o movimento da energia e como a energia cria o movimento. As leis da termodinâmica postulam que a energia pode ser transferida de um sistema para outro.

Em 1865, Clausius formulou a segunda lei da termodinâmica. Esta lei postula que a quantidade de entropia (grandeza termodinâmica que corresponde ao grau de desordem ou caos) aumenta seu valor com o tempo e que, na interação de uma parte do sistema com outra parte, a energia tende a se dividir buscando o equilíbrio. Esta lei foi chamada de Lei da Entropia. É interessante mencionar que esta lei foi elaborada após seis anos da publicação de Darwin, “A Origem das Espécies”, e que a palavra entropia significa “evolução” em grego. Ela foi aceita entre os cientistas; entretanto, eles não entenderam a potencialidade da segunda lei da termodinâmica.

Somente na segunda metade do século XX, com Prigogine, a Lei da Entropia foi estudada profundamente. Prigogine descobriu que a entropia pode crescer o seu valor durante um processo natural de um sistema (vivo ou não), de uma forma espontânea e em um único sentido. Este movimento é irreversível, por isso, a entropia, segundo Prigogine, também é chamada de “flecha do tempo”. A partir daí, podemos pensar que, ao se consumir energia, aumenta a entropia no universo. Esta é irreversível e dinâmica, mas não estabelece sua velocidade; entretanto, o tempo avança na direção do aumento da desordem, do caos.

De acordo com Prigogine (1996), nos sistemas em equilíbrio, ou seja, nos sistemas lineares, as flutuações contrabalançam-se. Entretanto, quanto mais longe do equilíbrio, os sistemas mostram-se instáveis, em desequilíbrio, ou seja, não-lineares, pois as flutuações não se contrabalançam. As flutuações são incessantes e inevitáveis nos sistemas. Elas têm origem interna e externa. As internas são geradas espontaneamente; enquanto que, as externas são causadas por um ambiente com fortes flutuações ocorridas ao acaso, apresentando uma perturbação (crise).

Em um ponto de bifurcação, uma flutuação de uma região do sistema pode invadir o todo e fazê-lo saltar de uma forma de funcionamento para outra inesperada. Chama-se “salto qualitativo”. O sistema deixa o seu curso natural e escolhe, entre as alternativas

disponíveis, uma nova forma de funcionamento. Surge, então, a nova ordem de um processo de auto-organização. Prigogine (1996) afirma que essa escolha é influenciada por escolhas anteriores a dos caminhos anteriores trilhados, por isso prever a evolução dos sistemas já não é mais instantâneo, mas deve ser baseado no comportamento das bifurcações anteriores.

No hipertexto, uma nova ordem surge a partir dos hiperlinks acessados. Comparando os dois contextos, podemos pensar da seguinte forma: no hiperlink (ponto de bifurcação), o sujeito/leitor poderá clicar (a ação enquanto flutuação) e invadir o hipertexto (o todo) e fazê-lo saltar de uma forma (ordem) para outra (ordem). Ele deixa a sua ordem atual (seu curso natural) e escolhe, entre os hiperlinks (alternativas) disponíveis, uma nova ordem (organização) conforme os diferentes pontos de conexões possíveis através da ação de clicar do sujeito/leitor. Segundo Prigogine (1984), as estruturas dissipativas são sistemas não-lineares e instáveis, na qual o caos leva a novas formas de comportamento e estruturas diferentes das formas anteriores. Para o autor, a instabilidade, a desordem e a imprevisibilidade são fatores preponderantes nessas novas formações, às vezes mais complexas na sua organização. Foucault (1986, p. 43) critica o pensamento moderno e aponta a necessidade de ressignificar o paradigma com vistas à pesquisa com o propósito de análise e descrição das “dispersões” que, segundo ele,

Tal análise não tentaria isolar, para descrever sua estrutura interna, pequenas ilhas de coerência; não se disporia a suspeitar e trazer à luz os conflitos latentes; mas estudaria formas de repartição. Ou ainda, em lugar de reconstituir cadeias de inferência, em lugar de estabelecer quadros de diferenças (como fazem os lingüistas), descreveria sistemas de dispersão.

O reconhecimento da “desordem” nos estudos científicos exige uma nova forma de pensamento: a inclusão da indeterminação e da imprevisibilidade. O movimento de um sistema, após uma perturbação indeterminada, torna-se indeterminado, não-linear e, conseqüentemente, imprevisível. Portanto, o tempo está associado à evolução e à auto-organização. Os princípios que eram vistos como “desvios” passam, agora, a serem reconhecidos como condição necessária para a evolução. Nesse aspecto, gostaríamos de ressaltar a importância do estudo do hipertexto na linguística e a importância de subsidiar esses estudos com uma abordagem epistemológica na linha das discontinuidades. As concepções sobre instabilidade podem ser contempladas na figura 2, a seguir:

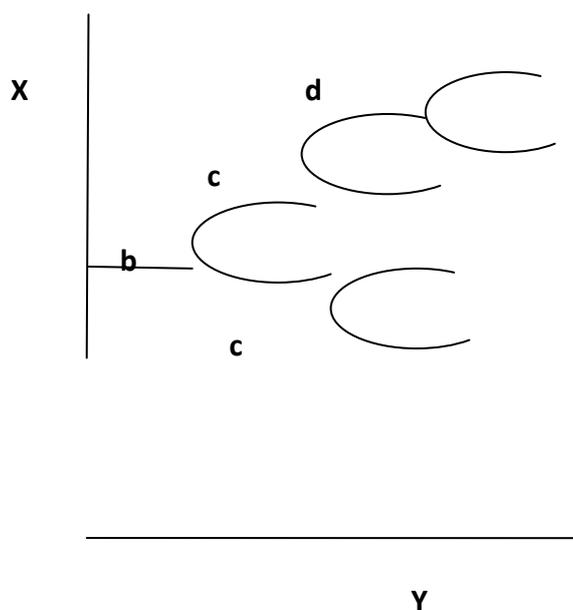


Figura 2: A auto-regulação através da instabilidade

Fonte: Prigogine, 1996, p. 73

As características da indeterminação e da imprevisibilidade estão constituidas no processo hipertextual. O fator de instabilidade é desencadeado pela imprevisibilidade e pela indeterminação da ação do sujeito leitor/autor na comunicação discursiva e pela organização do programa que constitui a não-linearidade do sistema aberto.

### A Intersubjetividade

Descrever o pressuposto da intersubjetividade é passar, obrigatoriamente, pelo âmbito da linguagem que, por sua vez, passa pelo âmbito social. Morin (1996) aponta como oitava avenida da complexidade a volta do observador na sua observação. O observador está no objeto de observação, assim como o objeto de observação está no observador (princípio hologramático). Para ele, visualizar a contextualização do objeto de estudo é fundamental. Todos os elementos e suas relações fazem parte deste contexto, inclusive o próprio sujeito/observador. A intersubjetividade é a pluralidade de sujeitos que estão inseridos no contexto do objeto de estudo.

### 3. Edgar Morin e a Teoria da Complexidade

Segundo Morin (1996), a ciência deve assumir a complexidade. Ele afirma que um sistema não é totalitário e hierárquico do todo. Ele é aberto às politotalidades. Segundo ele, as relações todo-partes devem ser mediadas pelas interações, que são as ações entre as unidades complexas. A idéia de organização emergiu nas ciências sob o nome de estrutura, mas esta palavra só remete a idéia de ordem. A organização é ativa. Ela cria a ordem e a desordem e pode produzir a entropia (degradação) ou a neguentropia (regeneração). Para Morin,

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes e as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios da nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (MORIN, 1996, p. 38).

Para o autor (2006, p.83), “o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa equação mestra da ordem que seria equivalente à palavra mestra dos grandes mágicos. O objetivo é dialogar com o mistério do mundo”. E para que isso ocorra, é importante trabalhar com a incerteza e o diálogo com a irracionalidade, pois a complexidade é pensar conjuntamente os conceitos antagônicos. O princípio dialógico permite a dualidade de noções eventualmente antagônicas, mas que se constituem complementares. A relação dialógica permite a dualidade em si, afastando uma possível síntese dialética. No caso do campo de problematização deste estudo, o hipertexto não tem sequência e topicidade definida. A noção de coerência não cabe em seu contexto. Entretanto, ele liga textos não necessariamente correlacionados. Estas características do hipertexto expressam que os seus elementos estão constituídos em uma relação dialógica, pois não são coerentes, mas são relevantes.

O princípio hologramático postula que o todo está nas partes, assim como as partes estão no todo. Não no sentido reducionista ou holístico, mas no sentido dialógico. Morin utiliza a palavra holograma devido a sua imagem possuir as mesmas características, tanto no todo, quanto em suas partes. Esta relação constitui uma contradição. Na ciência clássica, a contradição indica sinal de erro lógico, pois ela imobiliza o sistema linear. Entretanto, na

teoria da complexidade, a contradição é reconhecida como parte do sistema e suas relações consideradas como dialógicas.

No hipertexto, a hologramaticidade encontra-se em sua característica de intertextualidade através da relação dialógica da autonomia e da interdependência de seus textos em uma estrutura rizomática. Também é possível comparar este princípio com a característica de fragmentaridade (no sentido de parte do todo) do hipertexto, devido à ausência de um centro regulador. O sujeito autor não controla o tópico e o leitor, por sua vez, controla e organiza os textos acessíveis a ele.

Morin (1996) defende o movimento de causalidade circular recursiva nos sistemas. Contudo, é importante diferenciar causalidade circular recursiva da retroativa. A recursão é mais complexa do que a retroação. Na causalidade circular retroativa, o movimento é linear e o sistema é auto-regulado por um mecanismo de retroalimentação. Nesse aspecto, existe uma diferença com relação ao movimento de causalidade circular recursiva. Segundo Morin (1996, p. 123), “são os processos em que os efeitos e os produtos são necessários ao próprio processo que o gera. O produto é produtor daquilo que o produz. E embora nomeado como circular, trata-se de um movimento espiral em que ora é produto, ora é produtor.” No hipertexto, o princípio recursivo é encontrado na sua capacidade de auto-organização. Por ser um sistema aberto, possui características de instabilidade que promovem uma nova ordem em seu processo hipertextual.

Concordamos com Vasconcellos (2008) quando elabora a seguinte questão: Como é possível o produto ser produtor do próprio processo que o produz? Esta, por sua vez, remete-nos a uma questão a ser estudada na pesquisa: Como é possível no hipertexto o leitor/ouvinte ser autor/falante do próprio processo de enunciação que o constituiu como leitor/ouvinte? Neste sentido, é importante pontuar a possibilidade de entender a produção de sentido hipertextual enquanto processo de causalidade circular recursiva e estudar seus movimentos na perspectiva da complexidade. No hipertexto, ela também pode ser expressa através de sua característica multimodal, que permite conectar simultaneamente as linguagens verbais e não-verbais de forma integradora e com enunciações interpostas ao mesmo tempo, em um sentido hologramático.

De acordo com Morin (1996), a complexidade é dialógica pela junção de conceitos que lutam entre si e que formam sua totalidade. Para ele, a ordem e a desordem

permanecem conjuntamente. A ordem é relativa e relacional e a desordem é incerta. As duas são faces do mesmo tempo, complementares e antagônicos. Como afirma Morin (1996, p. 202), “devemos considerar a ordem e a desordem nas organizações sistêmicas, pois um mundo absolutamente determinado, tanto quanto um completamente aleatório, é pobre e mutilado; o primeiro, incapaz de evoluir, e o segundo, de nascer”.

A ordem e a desordem juntas organizam o universo. A ordem estabelecida desintegra-se em função de aspectos do acaso, desordenando o seu estado original para iniciar um movimento de transformação da organização de seu sistema com vistas para uma nova ordem. A ordem não é absoluta, incondicional e eterna. Na verdade, ela é relativa, pois a complexificação e a relativização andam juntas. A desordem é composta por um pólo objetivo e outro subjetivo. No pólo objetivo está a instabilidade através das dispersões e desintegrações. No pólo subjetivo está a idéia da impredictabilidade ou da relativa indeterminabilidade. Conforme Morin (1996, p. 104):

Ora, hoje, a presença da dialógica da ordem e da desordem mostra que o conhecimento deve tentar negociar com a incerteza. Isso significa ao mesmo tempo em que o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo ou a equação-chave, mas dialogar com o mundo. Portanto a primeira mensagem: Trabalhe com a incerteza.

Para o autor, trabalhar com a incerteza incita a crítica, a racionalidade, a irracionalidade e, especialmente, o pensamento complexo. A volatilidade do hipertexto contempla o princípio da imprevisibilidade, pois as escolhas do sujeito autor/leitor com relação às conexões acessadas são passageiras, irreversíveis e atualizadas. A instabilidade está ligada à imprevisibilidade: o hipertexto não possui, aparentemente, a estabilidade do texto impresso.

Morin (1996) critica a racionalidade fechada e a “racionalização” da ciência moderna. Para ele, a razão é um fenômeno que evolui (importante salientar que a definição de evolução aqui não é apenas de progressão e desenvolvimento, mas, também, de regressão e destruição) de forma descontínua e não-linear. Ela sofre mutações e reorganizações. Segundo ele, somente através da razão aberta é possível o reconhecimento das dispersões e das desordens, pois ela é o diálogo com o irracional. E esta razão aberta é complexa, reconhecendo e enfrentando a complexidade da relação sujeito-objeto, ordem-desordem, racional-irracional, racionalizável-irracionalizável.

Segundo Morin, é preciso contextualizar o objeto. Contextualizar é integrar o objeto no contexto, vendo a sua existência dentro de um sistema. O contexto em questão não se refere apenas ao ambiente, mas às relações entre todos os elementos envolvidos. Contextualizar o objeto só é possível se adotarmos o princípio dialógico através da manutenção da dualidade dos conceitos antagônicos sem realizar uma síntese dialética. Afirma Morin (1996, pg. 328):

A causalidade complexa não é linear: ela é circular e inter-relacional; a causa e o efeito perderam a sua substância; a causa perdeu seu poder soberano e o efeito, sua total dependência. Eles estão relativizados um em relação ao outro, eles se transformam um no outro. A causalidade complexa não é somente determinista ou probabilística; ela cria o improvável; neste sentido, ela não diz respeito mais a corpos isolados ou populações, mas a seres individuais interagindo com o seu ambiente.

Todo o conhecimento é um processo auto-eco-organizador. A construção do conhecimento faz-se a partir do autoconhecimento. O processo auto-eco-organizado é a capacidade de uma organização sistêmica de transformar-se e reorganizar-se.

O pensamento ecologizante proposto por Morin (1996) sustenta uma relação inseparável entre o ser humano, o conhecimento e o ambiente (cultural, social, político e natural). O ser humano necessita da relação com o ambiente, com outros seres humanos e consigo mesmo para se conhecer e se transformar, num movimento de auto-eco-conhecimento. Este ser humano torna-se sujeito quando passa a ser o autor de seu processo organizador. A busca da auto-organização se dá através da construção de sua autonomia. Esta, segundo Morin, deve ser nomeada por autonomia-dependência, já que se trata de uma relação dialógica necessária na dualidade antagônica e complementar.

A autonomia-dependência é expressa em três dimensões: técnica, política e ética. Esta prática não ocorre individualmente, pois o ser humano é um ser social. E é através deste processo que se constitui a cultura: um círculo recursivo que envolve a relação entre a intersubjetividade e os universos constituídos pela própria intersubjetividade, que são os ambientes nas três dimensões.

A possibilidade de relacionar as concepções de Morin acerca da intersubjetividade na interface do processo de produção de sentido hipertextual enriquece a pesquisa e viabiliza o estudo na perspectiva da comunicação discursiva. Trata-se do estudo do sujeito do discurso e do sujeito autor de sua própria vida que se traduz na autoria de seu processo organizador.

Este é o sujeito autor/leitor do hipertexto, um ser humano que carrega consigo o ser social no sentido dialógico de Bakhtin e Morin. E, em ambos os casos, ele é autor do processo. Sempre será, pois é autor/complemento da cultura. Esta cultura que é representada pelo processo dos universos do ambiente e da intersubjetividade, através de Morin, está intimamente relacionada às concepções de ideologia de Bakhtin, o qual remete o seu conceito para a consciência social.

Bakhtin nomeia ideologia o conjunto dos universos que formam a cultura dominante. Essa afirmação pressupõe, então, que toda a pesquisa ou ação da ciência parte, e faz parte, de um sistema maior, ideológico e/ou cultural, no qual se processa de forma recursiva. Portanto, não é possível estudar o hipertexto enquanto objeto isolado, mas sim, totalmente comprometido com intersubjetividade, a cultura e/ou a ideologia. Abaixo, veja a figura 3, na qual são detalhadas as idéias de Morin sobre a auto-eco-organização:



Figura 3: Auto-eco-organização  
 Fonte: Morin, 1996, p. 268

O hipertexto, enquanto processo, pode ser considerado um sistema circular recursivo, pois possui características de auto-organização segundo Morin. A sua auto-organização pode ser evidenciada pelas suas características de instabilidade através da indeterminação e imprevisibilidade, seja pela organização do programa ou pela indeterminação da ação do sujeito leitor/autor. Também através da não-linearidade do hipertexto é possível compreender a sua auto-organização, já que a sua constituição textual plurilinearizada permite saltos qualitativos e a organização de novas ordens através das vias direcionadas pelos hiperlinks.

#### 4. O Círculo de Bakhtin e a Teoria Dialógica do Discurso

Segundo o Círculo de Bakhtin (1988, p. 31), o signo linguístico é um produto ideológico. Para ele, o conceito de ideologia equivale ao conceito de cultura. Um signo pode refletir (reproduzir) a cultura ou pode refratar (alterar) esta mesma cultura, ressignificando-a. Entretanto, todo signo carrega dentro de si uma cultura (ideologia). Para o Círculo de Bakhtin, esta característica é tão fundamental que sem a cultura o signo não existe; por isso, ele o nomeia de signo ideológico. A ideologia (cultura) é o reflexo das estruturas sociais (da relação dialética entre as diversas culturas). E “tudo que é ideológico possui um valor semiótico”. A palavra hipertexto exprime a idéia de escrita/leitura não-linear. Possui textos variados (verbais e não-verbais) na forma de hiperlinks, cujo o acionamento se faz tocando o mouse. Estes hiperlinks trazem em seu bojo textos com signos que, muitas vezes, refratam, alternando o percurso de leitura. Esta característica propõe a não-linearidade do texto. O signo em questão transcende a dimensão unitária (linear e sequencial) que é imposta pela cultura, constituindo-se de multidimensões através do relacionamento sequencial e de acesso de múltiplas idéias

Nesse sentido, é interessante a reflexão sobre as concepções de signo do Círculo de Bakhtin com o objetivo de remetê-las à realidade do hipertexto, este conjunto de textos verbais e não-verbais formados por uma pluralidade de signos com propósitos de refletir e de refratar: as escrituras (textos escritos, poemas), as imagens (fotos, gravuras, desenhos), os sons (músicas, falas, ruídos) sons/imagens (vídeos) e etc. Todos são signos ideológicos. Muitos são responsáveis pelas refrações, novos significados que ocorrem no processo hipertextual e que, através da desordem e da não-linearidade, acabam fundando uma nova ordem (que não deixa de ser linear para ela mesma).

A ideologia, segundo ele (1988, p. 34), possui caráter semiótico, de criatividade e compreensão. A criatividade ideológica refrata a sua realidade específica, pois existe uma diversidade cultural. Entretanto, quem dá a definição comum a todos os fenômenos é o seu caráter semiótico. No caráter da compreensão, busca-se defini-lo como “uma resposta a um signo por meio de signos”, isto é, o que existe é o deslocamento, a qual a cadeia, “de signo em signo para um novo signo, é única e contínua. (...) em nenhum ponto a cadeia se quebra”.

Ele compreende o mundo social e cultural como um grande diálogo, iniciado na pré-história e mantido até nossos dias. No hipertexto, podemos comparar as idéias do Círculo de Bakhtin com as características de interatividade e iteratividade, as quais são definidas através das relações dialógicas que mantêm: entre sujeito autor/leitor e textos, e entre textos e fragmentos. Para ele (1988, p. 33), “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.” É impossível, diante desse enunciado, não fazer uma comparação com a teoria de Morin, que defende a complexidade através do princípio hologramático e dialógico. Sendo interessante pontuar o princípio dialógico, o qual ambos os autores defendem, enquanto pressuposto de suas teorias. O dialógico, neste sentido, não tem a ver com dialética e, sim, com complementaridade.

O Círculo de Bakhtin chama de consciência individual a estrutura que é composta de signos com conteúdos culturais e semióticos através da interação social que é constituída entre indivíduos em um meio organizado socio-culturalmente. O signo é elaborado na intersubjetividade (interindividualidade para ele). Nesse sentido, a concepção de interindividualidade está relacionada à idéia de dialogismo, ou seja, de uma pluralidade de vozes em relação dialógica.

No hipertexto, a consciência individual (para nós social e cultural) expressa-se através dos movimentos de seu processo. É importante ressaltar que o processo hipertextual possui uma organização na qual se caracteriza pela autoria coletiva expressa pela intersubjetividade, tornando o processo hipertextual o reflexo da sua cultura. De acordo com ele (1988, p. 37-38),

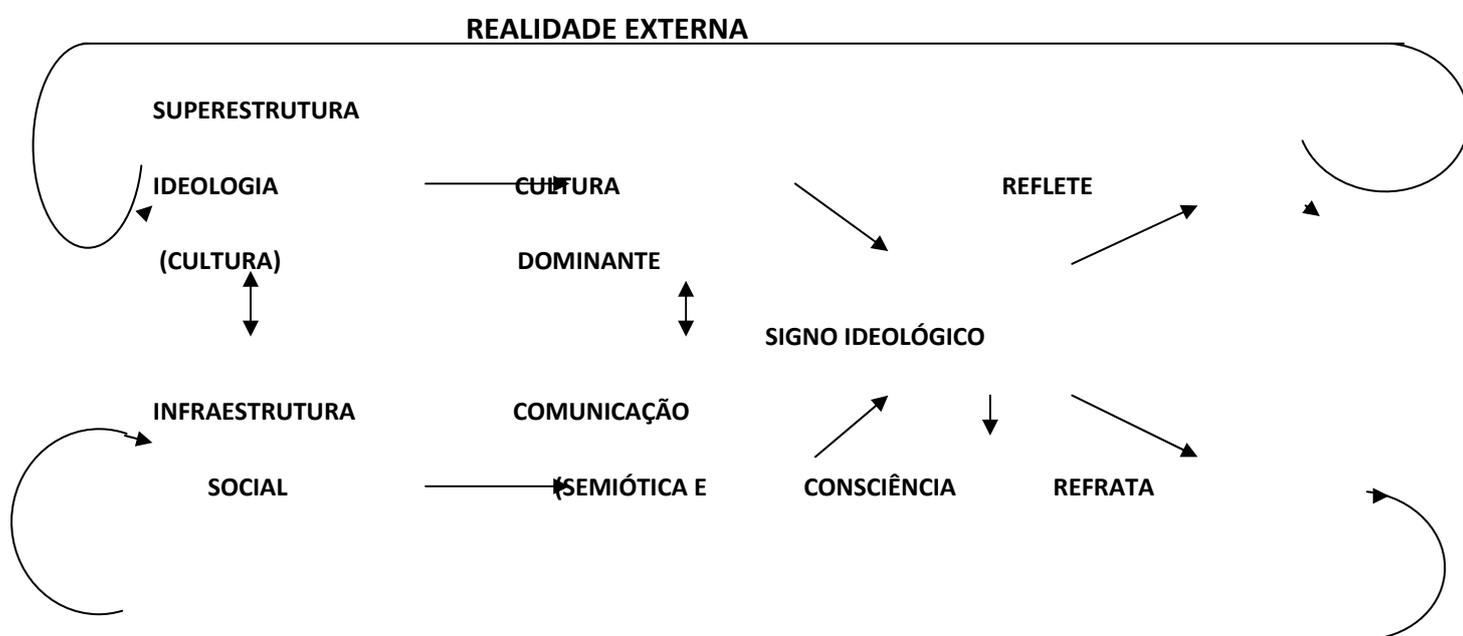
Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica, todos os signos não-verbais, banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (...) Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. (...) Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída.

Nessa citação, ele descreve a importância dos signos não-verbais na constituição do sentido e os autoriza a fazer parte da consciência constituída verbalmente. De acordo com suas concepções, é possível pensar em estudar os fenômenos linguísticos não-verbais, além dos verbais. Os textos não-verbais, quando constituídos de sentido, não necessitam da palavra, muitas vezes, e estão sempre ligados às manifestações verbais. A característica multimodal do hipertexto possibilita estabelecer a conexão simultânea entre a linguagem

verbal e a não-verbal de forma integradora. O suporte material do hipertexto permite que os enunciados sejam interpostos ao mesmo tempo. O hipertexto é uma forma textual elaborada de acordo com o seu contexto material e cultural (ideologia). Uma de suas características é quanto à sua espacialidade topográfica. O espaço hipertextual, a princípio, é ilimitado. Ele continua na rede em processo, mesmo que o sujeito autor/leitor desligue o computador. Nesse caso, podemos afirmar que nessa forma textual o sujeito não é o determinante, e, sim, o contexto em que ele está inserido, de acordo com a teoria do autor.

Nesse contexto, é possível avaliar a importância do signo linguístico, o qual pode refletir (reproduzir a ordem vigente) ou refratar (ressignificar a ordem), com possibilidades de abrir oportunidade para o estabelecimento de uma nova ordem. Importante lembrar aqui que o “signo possui duas faces como Jano” (1988, p. 47). A ordem, em questão, representa os interesses dominantes (sociais e culturais) daquele momento. Pode-se comparar essas concepções do Círculo de Bakhtin com as concepções de Morin e do Pensamento Sistêmico. O que o autor nomeou como a organização da evolução do signo, pode ser considerado a organização de um sistema aberto com características de auto-organização, como o hipertexto. A seguir, na figura 4, é possível visualizá-la enquanto um processo de causalidade circular recursiva, organizada de acordo com a concepção do Círculo de Bakhtin (1988, p. 124),

Nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.



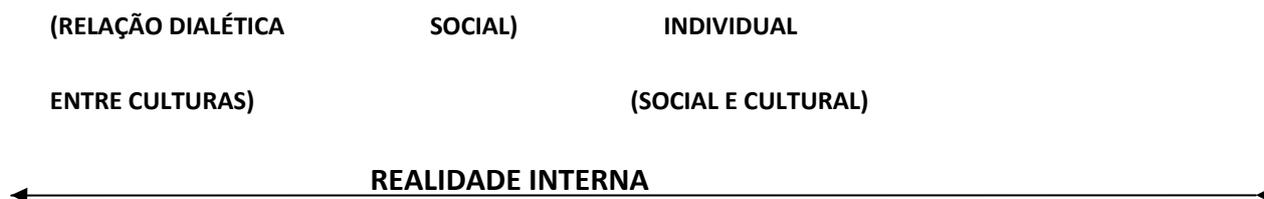


Figura 4: A evolução do signo  
 Fonte: Elaborado pela Autora

Remetendo as concepções do Círculo de Bakhtin às questões que problematizam o hipertexto, pode-se buscar o esclarecimento de alguns aspectos. O falante do autor, assim como o sujeito/autor do hipertexto, possui apenas parte da palavra. Ela não pertence totalmente ao falante, pois está em uma zona fronteira. No hipertexto, o sujeito/autor interage com a organização hipertextual que, por sua vez, tem haver com a organização do sistema em si que foi constituído por uma realidade cultural. Nesta realidade cultural, encontramos a pluralidade de vozes, compondo, assim, a autoria coletiva. A interação verbal de Bakhtin está na alteridade. O conceito de alteridade está relacionado à síntese socio-cultural de uma heteroglossia dialogizada.

Segundo o autor (1988), o discurso interior, que é constituído do social e do cultural, possui o limite de acordo com a construção cultural do falante. O hipertexto não pode ser considerado infinito e ilimitado, pois a constituição cultural do sujeito autor/leitor tem a capacidade de limitá-lo. Quem dá o limite é o próprio sujeito autor/leitor constituído na alteridade da autoria coletiva. Entretanto, concordamos com o Círculo de Bakhtin quando exemplifica a cadeia de enunciações como ilhas em um oceano. O hipertexto, este “oceano” de signos (a expressão de heteroglossia dialogizada), é onde se constrói os enunciados (como ilhas que emergem) de acordo com a constituição cultural daqueles que constituem a autoria coletiva.

A comunicação discursiva é um processo complexo e amplamente ativo. O ouvinte é ativo pois, após compreender o significado linguístico do discurso, ocupa uma posição de compreensão responsiva. O ouvinte deverá concordar ou discordar. A compreensão responsiva começa já no início da percepção do discurso e continua ao longo de todo o processo discursivo. Esta compreensão responsiva, por sua vez, é esperada pelo sujeito falante que aguarda a resposta.

O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas. Significação e apreciação estão interligadas na comunicação discursiva, pois a compreensão depende da

orientação ativa, tanto do falante quanto do ouvinte, em direção a um determinado sentido que a palavra deverá assumir numa dada interação dialógica. A compreensão é um processo dialógico. Compreender a enunciação de outra pessoa requer uma orientação específica do ouvinte em relação à ela; além disso, é preciso que ele encontre o lugar dessa enunciação no contexto de suas significações anteriores.

No hipertexto, o sujeito/leitor deveria constituir a posição de compreensão responsiva ativa. Entretanto, o que ocorre muitas vezes é que o sujeito/autor, ao acessar os hiperlinks, acaba por fazer imergir textos que não são de sua vontade, mas que ele, enquanto sujeito/leitor, acaba por aceitá-los. A questão é saber em que grau este sujeito autor/leitor posiciona-se quanto a sua compreensão responsiva e em que intensidade a vontade e a responsabilidade deste sujeito autor/leitor constitui a determinação de sua ação na constituição da comunicação discursiva.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 280), “o primeiro e mais importante critério de conclusividade do enunciado, é a possibilidade de responder a ele, em termos mais preciosos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição de compreensão de compreensão responsiva”. A “intereza” do enunciado, ou seja, o “tudo dito”, é composto por três elementos ou fatores (BAKHTIN, 2003, p. 281-282): a exauribilidade do objeto e do sentido, o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

Segundo Bakhtin (2003), todo o enunciado é um “elo de cadeia” da comunicação discursiva através da posição ativa do falante com relação ao objeto e o sentido que, por sua vez, caracteriza o conteúdo semântico-objetual que se efetua em dois momentos: no primeiro, através da determinação da composição e o estilo e, no segundo, o elemento expressivo o qual determinou o primeiro.

No hipertexto, trata-se do sujeito falante/ouvinte. No processo enunciativo do hipertexto, o sujeito/autor, dotado de uma vontade discursiva, acessa hiperlinks (escreve textos/prodiz sentido); paralelamente a esta ação, este mesmo sujeito é sujeito/leitor na medida em que lê as marcas (ou cartografias) produzidas por ele. Nesse contexto, a questão da vontade e da responsabilidade do sujeito autor/leitor do hipertexto é ativa. O autor, mesmo com certas limitações quanto prever os tópicos e assegurá-los para a sua leitura, é ativo no sentido de estruturar o hipertexto de acordo com suas escolhas e deixá-las

disponíveis para a leitura. Com relação ao leitor no hipertexto, este possui uma compreensão responsiva ativa, na qual torna-se também autor no momento que organiza e seleciona o que será lido.

Um dos pressupostos básicos na teoria de Bakhtin é a interação verbal cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Toda enunciação é um diálogo que faz parte de um processo ininterrupto. O enunciado reflete todos aqueles que o antecederam e aqueles que o sucederão. É um elo de cadeia que pode ser compreendido no interior desta cadeia.

No hipertexto, podemos identificar o dialogismo através de sua característica de intertextualidade. Através dos hiperlinks, podemos ter acesso a muitos textos na rede. Esta intertextualidade permite uma relação dialógica entre os discursos, pois em cada texto estão constituídas vozes que foram elaboradas a partir de uma heteroglossia dialogizada.

Podemos conceituar alteridade como a natureza ou condição do que é o outro, do que é distinto. Decorre do princípio de que é no reconhecimento do outro que os indivíduos constituem-se como sujeitos. A alteridade está intimamente relacionada com a concepção de dialogismo de Bakhtin. Para ele, o conhecimento não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica.

Na obra de Bakhtin, "Hacia una Filosofia del acto ético (1997)", estão as noções de evento, ato e acontecimento que defendem uma filosofia da ação responsável, ou seja, o sujeito é responsável e copartícipe do contexto em que ele e os outros estão inseridos e tem um compromisso inevitável com o outro "concreto".

Segundo Faraco (2008, p. 50), no processo de autoria, devemos proporcionar condições para que o sujeito saia de uma consciência linguística; para Bakhtin, ptolomaica. Faraco descreve esta consciência como plurivocal; entretanto, ela "não se percebe como tal e está dogmaticamente dominada por vozes sociais incapazes de se verem pelos olhos de outras vozes do plurilinguismo". Bakhtin propõe a sua substituição pela consciência galileana, como aponta Faraco, "uma consciência linguística relativizada capaz de se ver pelos olhos da bivocalidade, pelo mútuo aclaramento crítico das vozes sociais".

No hipertexto, espaço dialógico retrata a realidade descrita por Bakhtin na medida em que a autoria é concebida por uma autoria coletiva. O processo hipertextual reflete não

somente a voz do sujeito/navegador daquele momento, mas muitas outras vozes daqueles que já passaram e deixaram marcas e daqueles que virão para fazer o mesmo.

O autor no hipertexto tem importância e uma contribuição muito significativa. Apesar de suas limitações quanto a prever os tópicos e não assegurar a sua leitura, o autor será sempre produtor da ideologia produzida em seu contexto sócio-histórico cultural, ou seja, ele é um sujeito ativo nessa relação dialógica. O leitor, apesar de possuir uma compreensão responsiva ativa e, ao mesmo tempo, controlar o que será lido no hipertexto, não pode ser considerado superior, pois ele é quem irá limitar a leitura do hipertexto, segundo as suas condições. Ele também é um sujeito ativo, com característica sócio-histórica e cultural determinada, atuante nesta relação dialógica, assim como o autor.

## 5. Os procedimentos da pesquisa e os resultados parciais

A metodologia da pesquisa procurou contemplar as concepções de Morin e Bakhtin:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê, devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o cabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 45).

Este estudo caracteriza-se como uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação de cunho histórico-sócio-antropológico que possibilita a interpretação de dados, acontecimentos, comportamentos, atitudes dentro do contexto no qual está inserido. Devido a esse fato e ao contexto de pesquisa, foi escolhido o método segundo Edgar Morin. Os instrumentos da pesquisa são: a observação participante, a entrevista aberta, o diário dos movimentos hipertextuais e o blog.

Os participantes da pesquisa são os alunos de nível médio de uma escola de Porto Alegre. São duas turmas, em um total de 40 alunos. As turmas são muito heterogêneas. Os alunos são de várias faixas etárias: adolescentes, adultos jovens e adultos de meia idade. As turmas também são heterogêneas quanto ao nível sócio-econômico dos alunos. As diferenças observadas são muito acentuadas. Uma característica que consideramos marcante nesses alunos é o desejo de aprender. O desejo do conhecimento e da autonomia

intelectual é notável. Entretanto, muitas são as dificuldades encontradas na formação devido ao meio social, econômico e cultural em que vivem. E muitas vezes, o meio “sufoca” o desejo.

Com o objetivo de construir um espaço de avaliação do conhecimento na disciplina de Filosofia, foi proposta a produção de sentido através da construção de um blog individual. O resultado foi surpreendente: os critérios da avaliação da disciplina tiveram que salientar mais o processo de construção de conhecimento, do que o resultado final, pois a cada dia, os alunos ressignificavam suas produções. Pediram para continuar nas férias e utilizar o blog ao longo do curso. E a atividade pedagógica que, inicialmente tinha o objetivo de sistematizar e avaliar o conhecimento construído, transformou-se em um processo de construção de conhecimento e informação. O contexto multimidiático em que foram elaboradas as produções textuais é constituído pela sua diversidade de instrumentos disponíveis para este fim e pela variedade de textos, caracterizando-o como multimodal. A proposta do trabalho foi a construção de um blog. Através dessa construção, foram elaborados movimentos no espaço digital que, por sua vez, constituiu-se em um hipertexto. Os alunos tiveram autonomia na escolha das opções referentes aos movimentos hipertextuais no espaço digital. Possuíram a liberdade para utilizar tecnologias móveis como: celular, câmera digital e os aparelhos de media player (mp3, mp4, mp5, mp6, mp7, mp8, etc.) na organização do blog, além do espaço da Web, inclusive utilizando espaços físicos dentro e fora da escola.

O corpus da pesquisa foi desenvolvido em quatro momentos distintos: através da observação participante, da produção de sentido elaborada pelos movimentos hipertextuais na organização do blog, do diário dos movimentos e da entrevista aberta realizada.

A interpretação dos dados será baseada nas concepções de Morin e do Círculo de Bakhtin, pois segundo Foucault (1986, p. 26): “Não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele e, sim, ao contrário, de mantê-lo em sua coerência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria”.

De forma mais ampla, buscamos como referência de base para a interpretação dos dados, os conceitos definidos nas obras do Círculo de Bakhtin segundo Brait (2006, p. 29):

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que

especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico.

## 6. Conclusões

“Navegar” na Internet é percorrer um caminho não-linear onde a leitura e a escrita acontecem simultaneamente. É percorrer caminhos utilizando desvios e atalhos através dos hiperlinks. Essa construção do dia-a-dia é permitida devido a uma característica essencial do hipertexto: ele é reconfigurado permanentemente. Ser inacabado que possibilita a construção e, principalmente, a criação de saberes e de conhecimentos. Nesse sentido, a produção textual encontra potencialidades multimodais, o que possibilita o enriquecimento de alternativas de ensino e aprendizagem. As tecnologias digitais possuem uma importância fundamental na construção do conhecimento e este contexto pode ser mediado pelo hipertexto.

## Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. *Hacia una filosofia del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRAIT, B. *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2007.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FARACO, C. A. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hucitec, 1988.

FARACO, Carlos A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. *Delta*, São Paulo, v. 17. Especial, 2001.

FARACO, Carlos A. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O Interacionismo Sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

FRAGA, Dinorá M. A internet como contexto de produção textual: possíveis implicações para o ISD. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 2. n. 2, p. 55-59, jul.-dez. 2004.

FRAGA, Dinorá M. Entre a não-linearidade hipertextual e a noção de arbitrariedade. *Revista Educação e Tecnologia*, v. 11. n. 2, p. 33-42, jul.-dez. 2006.

FRAGA, D.; FLORES, T. *Hipertexto: que texto é esse?* Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 44(1), p. 115-132, jan.-jun. 2005.

FRAGA, D.; FLORES, T. Fundamentos Culturais e Lingüísticos do Hipertexto. *Verso e Reverso*, São Leopoldo, n. 38. 2004. Disponível em: <http://www.unisinos.com.br>.

MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

MORIN, E.; PRIGOGINE, I. (Orgs.). *A sociedade na busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

MORIN, E.; PRIGOGINE, I; SCHNITMAN, D. F. *Nuevos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

MORIN, E. *Complexidade e Liberdade*. Ensaios THOT – Associação Palas Athena, São Paulo, n. 67, p. 12-19, 1998.

PRIGOGINE, I. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: UNESP, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papyrus, 2008.





## **A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALFABETIZANDOS/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ANÁLISE**

Sandra Monteiro Lemos (Mestre em Educação - PPGEDU/UFRGS- mlemo03@terra.com.br)

Resumo: Este trabalho recorte de uma dissertação de mestrado, conta com o aporte dos Estudos Culturais, sendo que suas análises buscam fugir às narrativas canônicas, constituindo-se em estudos contra-disciplinares e pós-disciplinares. Utilizando-se da análise textual e do discurso, procura compreender como o sujeito-aluno, participante de um programa de alfabetização de adultos, expressa, através da produção textual, suas percepções acerca da importância da alfabetização e da escolarização. Para tanto, utilizou como objeto de análise uma publicação da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul intitulada “Jovens e Adultos: ressignificação dos saberes no mundo letrado” (SECRETARIA, 2005/2006). Tal publicação decorre de política pública, destinada à alfabetização de jovens e adultos, que se propõe a suprir defasagens acumuladas historicamente, sendo o Programa "Alfabetiza Rio Grande" uma dessas. Ao olhar para as produções textuais dos alunos/as que “escaparam” ou ficaram fora do projeto universal de escolarização, este estudo buscou dar visibilidade a algumas das crenças sobre alfabetização e/ou alfabetismo que estão presentes nos textos produzidos por eles e que compõem essa publicação. O estudo identificou através da análise das produções textuais desses/as alfabetizandos/as, os diversos “mitos” em relação às expectativas da alfabetização e da escolarização desses/as alunos/as, os usos sociais que fizeram da escrita e da leitura, bem como as habilidades que demonstraram de seu uso e o quanto à “experiência de si”, através da escrita, pôde aproximá-los de um (re)conhecimento de maior ou menor domínio dessas competências.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Mito do alfabetismo. Prática social da escrita.

### **ABSTRACT**

### **THE TEXTUAL PRODUCTION OF LEARNERS IN EDUCATION OF YOUNG ADULTS IN AND ANALYSIS**

This work is part of a master's dissertation, with according to the contribution of Cultural Studies, that through your looking attempts to escape canonical narratives, and cross-disciplinary and post-disciplinary research. Using the textual analysis and discourse, seeks to understand how the subject-student, participant in a program of adult literacy, as expressed through the textual production, their perceptions about the importance of literacy and

schooling. For both, used as the object of analysis a publication of the *Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul* on "Youth and Adults: resignification of knowledge in the literary world" (SECRETARIA, 2005-2006). This follows publication of public policy for the literacy of young people and adults, it is proposed to supply historically lags accumulated, and the "Alfabetiza Rio Grande " one. When looking at the textual productions of these students those who "escaped" or were outside the project of universal education, this study sought to give visibility to some of the beliefs about literacy and / or literacy that are present in the texts produced by them and that make this publication. The study identified by analyzing the textual productions of learners, the various "myths" about the expectations of literacy and the schooling of these students, the social uses made of writing and reading, as well as the skills they demonstrated in their use and on "experience of self" through writing, could bring them closer to a recognition of greater or lesser area of expertise.

Keywords: Textual genres. Myth of literacy. Social practice of writing.

## 1. Apresentação

O presente trabalho é parte integrante de um estudo amplo<sup>1</sup> (LEMOS, 2008), recebendo adaptações para constar nessa publicação. O estudo amplo a que me refiro teve como objetivo problematizar quem seria o sujeito “analfabeto” residente no Rio Grande do Sul, participante de um programa de alfabetização de adultos, lançando um olhar mais localizado – não um olhar mais “verdadeiro” ou mais correto, mas um olhar singular. Para tanto, utilizei como *corpus* de análise uma publicação da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SE/RS – intitulada “Jovens e Adultos: ressignificação dos saberes no mundo letrado” (SE/RS, 2005/2006). A referida publicação compôs o Caderno Pedagógico 2005/2006 e apresentou as percepções dos sujeitos participantes de um programa de alfabetização para jovens e adultos: professores, instituições e alfabetizandos, através de produções textuais.

Partindo do trabalho amplo, o estudo que ora apresento toma como base as análises das 47 produções textuais de alfabetizando/as adultos, pinçando apenas 14 para constarem nesse trabalho, devido aos seus limites propostos. Através da seleção efetuada, me proponho a apresentar e discutir a diversidade identificada nas produções textuais analisadas. Para tanto me utilizo das seguintes categorias, em relação às expectativas da alfabetização e da escolarização desses/as alunos/as, quais sejam: a dos “mitos”, a dos “usos sociais da escrita e da leitura” e da “escrita de si”.

---

<sup>1</sup> Dissertação de Mestrado intitulada *Programa Alfabetiza Rio Grande: a “importância de voltar a estudar” na produção textual de alfabetizandos adultos*, tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup> Iole Maria Faviero Trindade, defendida em 31/03/2008, FACED/UFRGS.

## 2. As âncoras das análises empreendidas

Antes de apresentar as referidas análises julgo importante informar ao leitor sobre o lugar de onde é concebido esse estudo: os Estudos Culturais em Educação. O objeto a ser analisado com as práticas de pesquisas dos Estudos Culturais caracteriza-se como artefato cultural por ser um processo de construção social (SILVA, 1999). Tais artefatos culturais, identificados como sendo documentos relativos ao Programa *Alfabetiza Rio Grande*, e, dentre esses o referido Caderno Pedagógico, são discutidos com vistas a problematizar seus significados e representações.

Ao olhar as produções escritas nos artefatos selecionados, localizo determinadas representações da importância da alfabetização para os sujeitos identificados como “analfabetos”, na busca de superarem tal condição, pelas significações expressas através de suas produções textuais, o que me possibilitará problematizá-las.

O insistente e crescente interesse pelas questões culturais, seja nas esferas acadêmicas, seja nas esferas políticas ou na vida cotidiana, vem de certa forma, contribuindo para a centralidade da cultura, como forma de ampliar as possibilidades de pensar o mundo (VEIGA-NETO, 2003).

Um dos estudos que se associa ao dos Estudos Culturais, e que é útil para minhas análises, é o do pensamento pós-moderno, para reconhecer que não há uma perspectiva privilegiada a partir da qual possamos ver e entender melhor a realidade social, cultural, econômica, educacional, etc. Há, sim, uma maneira de pensarmos sobre nossas ações e, sobretudo, sobre aquilo que fazemos e que pode ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado (VEIGA-NETO, 2002), fornecendo, assim, importantes *insights* que poderão contribuir para engendrar novos caminhos. Nesse sentido, ao olhar para as representações e significações acerca do “analfabetismo” e do “analfabeto”, será possível questionar e problematizar discursos que produzem e constituem maneiras de se reconhecer como aluno e aluna, nas políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos.

Silva (1999) nos dirá que, metodologicamente, duas tendências se encontram sob tensão no campo dos Estudos Culturais: de um lado, pesquisas etnográficas e de outro, as pesquisas de interpretação textual. Para esse trabalho, como ferramenta metodológica, utilizei-me da análise textual e do discurso. Localizando os textos dos/as alunos/as como artefatos culturais, e estes como “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (id., p.142), identifiquei as representações ali

construídas. Grossberg (1995) avalia que as lutas por identidade não mais envolvem questões de adequação ou distorção, mas a política de representação de si, isto é: como as identidades são produzidas e adotadas por meio de representação.

Sobre a representação, Hall (1997, p.25) considera que “nem as coisas por si próprias nem os usuários da linguagem podem fixar sentido na linguagem. Coisas não significam: nós construímos sentido usando sistemas de representação – conceitos e signos”. As representações não são fixas e nem suas transformações não expressam aproximação do correto, do verdadeiro ou do melhor.

Utilizo-me da Análise Crítica do Discurso, pela sua associação ao campo dos Estudos Culturais, especialmente, ao pós-estruturalismo, já que em uma de suas vertentes, se baseia na análise *foucaultiana*, que descreve o caráter “construtivo” da linguagem. Texto e discurso passam a ser vistos como artefatos produtivos, construtivos de formações sociais, comunidades de identidades sociais dos sujeitos. Para Luke (1996, p.15) “todos os textos são, na verdade, multidiscursivos, ou seja, eles se guiam por uma variedade de discursos, campos de conhecimento e vozes”.

Outra área de estudos que orienta este estudo é a da lingüística. Ao olhar para os textos produzidos pelos alunos do Programa, identificando-os como um gênero discursivo, amparo-me nos estudos de Bakhtin. Para o autor, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes tipos ou gêneros textuais que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo (procedimentos recorrentes de linguagem). A escolha do gênero (no caso, um gênero discursivo escolar) não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de parâmetros essenciais, como: quem está falando, para quem está falando, qual é a sua finalidade e qual é o assunto do texto. Nesse sentido, podemos localizar quem está falando, os alfabetizando; bem como para quem estão falando, no caso, para a Secretaria de Educação e suas Coordenadorias, como também para professores, colegas e público em geral. A finalidade: refletir sobre o Programa *Alfabetiza Rio Grande*, além do assunto do texto – a percepção dos alunos em relação ao que é proposto pelo programa.

Embora o estudo dos gêneros tenha se constituído no campo da Poética e da Retórica, tal como foram formuladas por Aristóteles, foi na Literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou. Entretanto, com o surgimento da prosa comunicativa, outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso foram necessários, causando um abalo na teoria dos gêneros, com base nos estudos desenvolvidos no interior da

cultura letrada. Assim, emergiram os estudos que Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos, considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo. Dessa forma, as relações interativas são produtivas de linguagem (MACHADO, 2005).

Machado (2005) observa que Bakhtin distingue os gêneros discursivos em primários (os da comunicação cotidiana) e secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita), tratando-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo. Já os diversos matizes que adquirem os gêneros discursivos estarão vinculados ao contexto em que serão analisados. O estudo dos gêneros discursivos exige que examinemos, sobretudo, “a natureza do enunciado” em sua diversidade e nas diferentes esferas de atividade comunicacional, isso porque, como afirma Bakhtin:

A linguagem participa na vida através dos enunciados concretos que a realizam, assim como a vida participa da vida através dos enunciados [...]. Os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua (BAKHTIN *apud* MACHADO, 2005, p. 156).

Assim, os enunciados elaborados pelos alunos no material analisado são entendidos como uma resposta a outros enunciados. O vínculo estreito que Bakhtin verifica entre discurso e enunciado evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas lingüísticas. “Enunciado” e “discurso” pressupõem uma dinâmica dialógica de troca entre sujeitos discursivos no processo da comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário, como no caso analisado.

### **3. As produções textuais dos/as alunos/as em análise I**

#### **3.1 O *script***

É importante destacar que, não tive acesso ao modo como os textos foram produzidos, no entanto, é possível identificar, em alguns deles, marcas que sugerem a cenografia do momento da escrita. Dalla Zen (2006),<sup>2</sup> ao analisar textos de narrativas infantis, argumenta

---

<sup>2</sup> Tese de Doutorado defendida pela Prof.<sup>a</sup> Maria Isabel Habckost Dalla Zen na FAGED/UFRGS, em 2006, pertencente à Linha de Estudos Culturais em Educação, intitulada: “‘Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu’: práticas culturais em narrativas escolares”.

sobre a relativa estabilidade da narrativa escolar ou escolarizada, pois esta estaria submetida a determinadas regras de produção de discursos próprias de um lugar específico (a escola), normalmente “ligado a um *script*, a um quadro cênico mais ou menos esperado que se constitui dentro de uma ordem” (DALLA ZEN, 2006, p. 63). No caso do *corpus* que escolhi, localizados também dentro das narrativas escolares, porém de alunos jovens e adultos integrantes de turmas de alfabetização, uma das principais regras estabelecidas seria a focalização do Programa “Alfabetiza Rio Grande”. A partir dessa premissa, identifiquei alguns dos seus possíveis *scripts*.

Um primeiro grupo seria de textos que foram produzidos em resposta a algumas perguntas expressas no alto da folha, ou mesmo na parte inferior, da seguinte forma: “O que é ser alfabetizado?”, “Por que eu voltei a estudar?”, “Por que eu resolvi estudar?”, “Por que retornei a estudar?”, “Como me sinto na escola?”, “Por que eu não estudei?”, “Para você, o que significa saber ler e escrever?” ou “O que pensam de serem alfabetizados?”. Identifiquei, ainda nesse mesmo grupo, o seguinte enunciado: “Faça um desenho com recorte, que represente o seu crescimento como estudante”. Tal proposta didática teria como base o mesmo pressuposto das perguntas, ficando evidente, através de seu enunciado, que o estudo estaria provocando um crescimento do aluno. Ao analisar tal *script*, identifiquei que os enunciados já partem de uma idéia pressuposta de que o estudo, representado também pela escola ou mesmo pela alfabetização, seria algo muito importante. Tais perguntas estariam direcionando as respostas, o que, conforme Foucault, seriam os procedimentos exteriores de controle e delimitação do discurso (FOUCAULT, 1998, p. 21).

Um segundo grupo é composto de textos que nos permitem visibilizar a proposta didática da professora através da forma como se estrutura – acróstico, carta enigmática, desenhos a serem pintados e poema. Um último grupo poderia ser formado por textos em que o *script* a ser seguido é o título a partir do qual a narrativa é elaborada, sendo eles: “Eu!”, “Minha história”, “Oração”, “Depoimento”, “Texto sobre minha vida”. Dalla Zen (2006) argumenta, a partir de Adam e Revaz, que os *scripts* “nada mais são do que seqüências de ações convencionais, socialmente instituídas para determinadas ocasiões” (idem, p. 64). Assim, no caso da elaboração de um texto na sala de aula, uma conversa prévia da professora com os alunos sobre o tema em questão, no caso, o Programa “Alfabetiza Rio Grande”, tangenciado por temáticas alusivas à alfabetização, à EJA e às histórias de vida, “nutriram” as idéias dos alunos, induzindo-os à escrita.

Outra marca que identifiquei nos textos diz respeito ao modo como aparecem no livro. Dos 47 textos, analisados no estudo amplo, 22 tiveram sua imagem digitalizada. Esses textos

apresentam a forma “original” como foram produzidos, sendo que, nesses, foi possível identificar o que Dalla Zen destaca como sendo o atendimento a alguns requisitos enfatizados pela professora. Nesse caso, tais requisitos adquirem uma conotação especial no momento da produção do texto. Ao concordar com Silveira (2005, p. 358) na identificação da “gramática do narrar”, a autora defende a existência da “gramática do escrever” na escola associando-a aos gestos enunciativos da professora, indicando o cuidado no momento da escrita (DALLA ZEN, 2006, p. 65). Nesse sentido, tais gramáticas produziriam efeitos no momento da escrita, o que a autora reconhece também como “eco da voz pedagógica”, inspirada em Silveira (2005, 2002) e Bakhtin (1990). Os textos cujas imagens aparecem digitalizadas permitem identificar a letra, a disposição na folha, as ilustrações, ou seja, indicações dos cuidados na apresentação do texto. É interessante destacar que há marcas de gênero, por exemplo, que podem ser identificadas pelo predomínio de flores e casas nos desenhos, nos textos com ilustrações, sendo que tais textos foram feitos por mulheres. Há apenas um texto de homem que é colorido, onde podemos identificar o cuidado com que procurou apresentá-lo. Foi escrito com caneta e possui uma espécie de moldura feita com lápis de cor ou giz de cera.

Há textos que aparecem digitados, que sugerem transcrição de fala. Identifiquei 16 textos que aparecem entre aspas. Contudo, não há possibilidades de ser precisa essa identificação, pois, conforme as informações que recebi, os textos enviados poderiam ter diversos formatos, inclusive entrevista. Identifiquei, também, nove textos que, embora não contenham aspas, parecem responder a uma pergunta, podendo ser, em alguns casos, uma transcrição da resposta.

Diante da diversidade apresentada nos textos analisados, busquei identificar as recorrências de determinados enunciados, procurando, assim, examiná-los a partir das unidades analíticas que produzi. Procurei visibilizar, também, quais os enunciados que se diferenciaram e como apareceram a/s marca/s do/s *outro/s* nessas produções escritas, sendo que, especificamente para este último enfoque, me foi útil o termo *polifonia*.

Silveira (2002) observa que o primeiro conceito de *polifonia* veio à luz com Bakhtin e será retomado por Ducrot em seu estudo clássico *Teoria polifônica da enunciação*, que procura traçar caminhos lingüísticos para a identificação dessa *polifonia*. Autores franceses como Maingueneau (1993) e Authier-Revuz (1982, 1990), ao retomarem tais conceitos, propõem a chamada *heterogeneidade discursiva*, construto teórico que se superpõe em muitas dimensões à chamada *polifonia*.

Trata-se [a polifonia] da incorporação, ao próprio discurso, das vozes de outros enunciadores ou personagens discursivos – o(s) interlocutor(es), terceiros, a opinião pública em geral ou o senso comum – ou seja, o coro de vozes que se manifesta normalmente em cada discurso, visto ser o pensamento do outro constitutivo do nosso, não sendo possível separá-los radicalmente. (KOCH, 1986, *apud* SILVEIRA, 2002, p. 67)

A análise dos textos permitiu identificar uma diversidade de vozes que atravessam os enunciados, ao verificar a importância da escrita e da leitura, bem como da escolarização. Assim, ao considerar tal polifonia, optei por pontuar as recorrências propondo três categorias, a partir das temáticas da alfabetização<sup>3</sup> e do alfabetismo, as quais serão apresentadas resumidamente na próxima seção.

#### **4. As produções textuais dos/as alunos/as em análise II**

Com relação às categorias de análise produzidas, quais sejam: os “mitos”, os “usos sociais da escrita e da leitura” e a “escrita de si”, há de se destacar especialmente, que não há uma especificidade única, rígida. Esses mesmos textos possuem também alguns aspectos que transitam, em alguns momentos, por outras tantas categorias que podem advir conforme o olhar do leitor. Contudo, de acordo com o referencial teórico, de inspiração *foucaultiana*, não é o rigor metodológico que utilizamos para chegar ao conhecimento o que conta como imprescindível, mas sim as interrogações e problematizações que podem ser formuladas, conforme as relações de saber e poder aí imbricadas.

##### 4.1 A presença dos “mitos” constituindo verdades

A partir do campo teórico ao qual me vinculo, Veiga Neto (2000) observa que Lyotard (1988), no início dos anos 1970, teria sido um dos primeiros autores a formular o entendimento de que os pressupostos nos quais se assentava o projeto moderno teriam sido inventados pelo próprio iluminismo. Tais pressupostos explicariam situações e eventos acontecidos na história da humanidade. Sendo geograficamente localizados e historicamente datados, não seriam eternos, nem transcendentais, nem universais, nem insuspeitos. Os “pressupostos funcionavam como narrativas semelhantes aos mitos, que acabam por legitimar as instituições, as estruturas e as práticas sociais” (VEIGA NETO, 2002, p. 45). Tais

---

<sup>3</sup> Valho-me da diferenciação utilizada por Trindade (2004) para os termos *alfabetização* e *alfabetismo*. Ao utilizar o termo *alfabetismo*, a autora o reconhece como “estado” ou “condição” que assume aquele/a que aprende a ler e a escrever, ou seja, os usos que faz dessas habilidades adquiridas não somente após passar pelo processo de *alfabetização*, mas mesmo antes e durante a aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita.

pressupostos, para Lyothar, legitimariam as narrativas modernas, ao que denominou de *grandes narrativas* ou *metanarrativas*.

Aproximo tal entendimento a determinados mitos que identifiquei nas narrativas examinadas. Tais mitos relacionam-se às possíveis equações entre alfabetização e desenvolvimento social e econômico, alfabetização e desenvolvimento cognitivo e alfabetização e escolarização (COOK-GUMPERZ, 1991; GRAFF, 1990), podendo originar, a partir dessas equações, determinadas crenças que considerariam a alfabetização como oportunidade para a expressão de sonhos, religiosidade ou reabilitação.

Vejam os seguintes fragmentos dos textos dos/as alunos/as: “[...] Se não temos estudo, não conseguimos um bom trabalho. E isso é o que me fez voltar a estudar. E quero completar meus estudos, e um dia conseguir um bom trabalho[...]”, no texto 29. No texto 17 está escrito: “Eu resolvi estudar para ter mais oportunidade de mudar mais um passo para frente na sabedoria no trabalho e trocar conversa com os outros porque o saber não ocupa lugar[...]”.

Os textos<sup>4</sup> 29 e 17 trazem em seu conteúdo um aspecto emblemático presente em alguns dos textos analisados que relacionam dois fenômenos: alfabetização e desenvolvimento econômico e social. Ou seja, através da alfabetização poder-se-ia conseguir um “bom trabalho”, ou mesmo “ter mais oportunidades”. Tal pressuposto de que quanto maiores as taxas de alfabetização de uma determinada sociedade, maiores seriam as possibilidades de que ela se tornasse desenvolvida, tanto do ponto de vista econômico, quanto do social, vêm conduzindo há décadas programas e acordos com organizações nacionais e internacionais. Na mesma direção, o analfabetismo estaria sendo vinculado a uma das causas do subdesenvolvimento dos países periféricos (DI PIERRO & GALVÃO, 2007). A relação que pode ser aí identificada – entre alfabetização e desenvolvimento econômico e social – passa a ser aquilo que estudiosos, dentre eles, Winchester (1990) denominou de “descrição usual do alfabetismo” – que impulsionou as campanhas de alfabetização de massa, sendo a crença nos poderes do alfabetismo para terminar com a discriminação, a opressão e a indignidade, forjada no século XIX. Crença essa que Graff (1990) denominou “mito do alfabetismo”. Em outras palavras, estaria sendo concedido ao alfabetismo um “poder” intrinsecamente positivo tanto para os sujeitos quanto para a sociedade.

---

<sup>4</sup> Não foram feitas correções gramaticais ou ortográficas nos textos aqui transcritos. A numeração utilizada obedece ao ordenamento dos textos analisados no trabalho mais amplo.

Recorrendo a fatos históricos, Graff (idem) nos mostra que não há a possibilidade da existência de uma relação direta entre alfabetização e desenvolvimento social e econômico. E que, “a história do alfabetismo sugere claramente que não existe uma rota única para o alfabetismo universal” [...] e também que “o alfabetismo de massa foi alcançado na Suécia, por exemplo, sem escolarização formal ou instrução na escrita”. Além desse exemplo da Suécia, no século XVI, o autor ilustra, com outros exemplos, que as demandas por força de trabalho que possibilitaram o desenvolvimento das trocas comerciais, da idade média até o século XIX – ou mesmo o impulso industrial, não se correlacionaram diretamente às habilidades alfabéticas ou às taxas de escolarização da população.

No trecho “[...]Antigamente as pessoas tinham menos estudo e viviam bem: Hoje não é mais assim![...]”, do texto 29, pode ser identificado com o discurso do senso comum, alimentado pelo repertório dos discursos que supervalorizam a necessidade de escolarização. Não podemos perder de vista a contextualização histórica das exigências de cada época, bem como o significado do “viver bem”, que difere de pessoa para pessoa.

O que podemos identificar, contudo, através de alguns dos textos analisados é a crença na alfabetização como um ampliar de possibilidades. Outra possibilidade atribuída a alfabetização, constituinte do “mito do alfabetismo”, que seria importante pontuar, refere-se às habilidades de socialização e às habilidades cognitivas.

Cook-Gumperz em seus estudos sobre o mito do alfabetismo, observa que as habilidades e funcionalidades da alfabetização foram sendo definidos por conceitos que contém certos julgamentos sociais sobre habilidades específicas, contribuindo para que o analfabetismo assumisse uma nova especificidade como a ausência de todas as habilidades “funcionais”, tornando mais provável a associação negativa com uma capacidade limitada (COOK-GUMPERZ, 1991). Sobre tal limitação, Vinão-Frago(1993) através de seus estudos sobre o alfabetismo e suas conexões entre a oralidade e os processos sociais mais amplos, tece críticas à divisão da sociedade em modos de pensamento: avançados e primitivos; domesticados e selvagens, ocorrido a partir do advento da escrita, como fator divisor do pensamento humano. Questiona que tipo de transformações a escrita, como tecnologia da palavra, causa nos processos psicológicos superiores, defendendo que a capacidade de generalizar, ordenar e classificar não é somente dos escolarizados.

Inúmeras práticas se desenvolvem a partir de concepções que, muitas vezes, estão permeadas dos discursos que supervalorizam os sujeitos escolarizados em detrimento dos não-escolarizados. Sobre essa questão, Trindade (2004) observa:

Consideramos problemáticos os discursos que desvalorizam as habilidades dos não-escolarizados, ao mesmo tempo em que valorizam as dos escolarizados, já que essa habilidade deve ser analisada no seu contexto de aprendizagem e uso. Podemos, isto sim, lançar um outro olhar para a relação entre as equações alfabetização e escolarização, bem como alfabetização e mudança cognitiva, destacando a importância de considerarmos tais equações como produtos culturais que ganham contornos regionais e históricos (p. 132).

São os discursos gestados na modernidade que reiteram a escola como *locus* privilegiado através da qual a possibilidade da constituição de uma alfabetização moral para a produção do “bom cidadão” ou mesmo do “bom brasileiro” e do “cidadão educado”, como apontam alguns fragmentos presentes outros textos. É Trindade novamente quem destaca que a desmistificação de certas crenças “inventadas” na modernidade permite, ao mesmo tempo, “a desconstrução de sonhos ou pesadelos, pois se nos mostra que somos menos autônomos do que pensávamos, mostra também o quanto somos mais humanos e históricos” (TRINDADE, 1998, p. 52).

#### 4.2 Referências aos usos sociais da escrita e da leitura

Ajudar os filhos nas tarefas escolares seria um dos usos das habilidades que o aprendizado da leitura e da escrita poderia favorecer, como no texto 34, onde a alfabetizanda J. nos diz: “[...] Quero aprender para que eu possa ajudar minha filha”. Ou mesmo quando a alfabetizanda S. nos diz: “[...] aprendi a ler e a escrever para ensinar meu filho nos temas da escola [...]” no texto 6. Mais adiante, em seu texto, ela nos mostra outras habilidades que o aprendizado da leitura e da escrita pode lhe proporcionar, “[...] aprendi a fazer contas, a conhecer os números, as horas e até mesmo dinheiro, coisas que eu não sabia [...]”.

Ambos os textos remetem à possível limitação, representada pela impossibilidade anterior de ajudar os filhos nas tarefas escolares, devido ao não-domínio da escrita e da leitura. Viñao Frago (1993) adverte que Erickson vê como falácia considerar as tarefas escolares como sendo de capacidade ou nível cognitivo mais elevado que a exigida pelas tarefas de casa, do trabalho ou das relações sociais e familiares. Viñao Frago vai nos dizer, ainda, que cada habilidade deve ser valorizada no seu contexto de aprendizagem e uso.

A funcionalidade do aprendizado da leitura e da escrita pode ser identificada na produção e leitura de um gênero textual, especialmente, a carta. Carta essa, manual, escrita e enviada pelo correio, e que atualmente vem perdendo espaço, sobretudo dentre aqueles que dominam a tecnologia da informática, e fazem uso da internet, substituindo-a pelo *e-mail*. A funcionalidade da carta manuscrita aparece por meio das habilidades de escrita, exigência

amorosa, imposta pelo namorado, no texto 21: “Eu sou viúva e arrumei um velho e ele me pediu uma carta e eu disse que não sabia escrever e ele, me disse que só ia ficar comigo se eu aprendesse a escrever carta para ele [...]”, como também no texto 46, por meio de habilidades de escrita e leitura, fruto novamente de uma exigência amorosa, imposta, agora, pelo próprio alfabetizando: “as vezes quero escrever algumas coisas para os meus filhos, e eu escrevo. Eles me mandam alguma cartinha, posso ler. Tantas coisas posso ficar sabendo!” (O., p.67).

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever e ler, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros textuais, entretanto, houve necessidade de um *desdobramento*, como forma de operacionalização, em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. Schneuwly e Dolz (1999) observam que, em muitas dessas situações de decisão didática, a transformação dos gêneros em *produtos culturais da escola* corroboram para o desaparecimento da comunicação, ao se tornarem situações fictícias, de *domínio* do gênero em estudo. Os autores nos permitem pensar sobre o quanto a possibilidade do uso social e não apenas escolar da escrita e da leitura, como as evidenciadas nos textos 21 – pela necessidade de escrita para o namorado – e 46 – como possibilidade de saber notícias dos filhos –, apresentados anteriormente, podem contribuir para a ampliação dessas habilidades.

As atividades cotidianas em uma sociedade de cultura escrita fazem suas exigências, conforme destaca J., no texto 22: “[...] porque preciso no meu dia-a-dia pegar ônibus, até mesmo fazer compras [...]”, sendo portanto, para a alfabetizanda, um uso importante esse conhecimento específico da leitura e da escrita, sendo que se vale de diferentes estratégias para dar conta de tal exigência.

O fragmento do texto 36 aponta para a utilidade da leitura para fazer tricô, aprendido na infância e cultivado, ao que parece, por toda vida, uma vez que seu domínio possibilita “[...] tirar alguma receita das revistas”.

O sentido utilitário do aprendizado da leitura e da escrita, que veio na esteira do discurso do letramento, tem seus efeitos materializados em práticas, conforme aparecem no texto 22: pegar ônibus e “até mesmo fazer compras”. Ler receitas de tricô nas revistas, como no texto 36, utilizar a agenda telefônica e comprar produtos no supermercado, são atividades descritas em outros textos que permite pensarmos que as atividades propostas pelo programa de alfabetização desses alunos estariam possibilitando o desenvolvimento de algumas habilidades que poderiam atender algumas de suas necessidades.

Kleiman nos dirá que tais abordagens de letramento, predominantemente instrumentais, são típicas de programas emergenciais como o da alfabetização de adultos. Em suas palavras, tais programas

[...] organizam-se, geralmente, com base na análise das necessidades de leitura diversificada: a seleção de panfletos do sindicato, bulas de remédios, contratos de compra e venda, faturas, cheques, embalagens, como material didático estaria obedecendo a critérios utilitários [...] (KLEIMAN, 2006, p. 54)

Assim, conforme o que aparece em alguns textos desses/as alunos/as, estes/as estariam adquirindo habilidades importantes para o atendimento de suas necessidades cotidianas.

#### 4.3 A “escrita de si”: produção das verdades sobre si impulsionada pela prática pedagógica

Através das “tecnologias do eu”, os sujeitos produzem verdades sobre si. Técnicas, para Foucault, seriam algo assim como passos, regras, sendo estas reconhecidas por ele como “práticas confessionais”. A experiência de si está constituída, em grande parte, a partir de narrativas, e, nesse sentido, Larrosa destaca que:

[...] o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. (LARROSA, 1994, p. 47).

As práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais não são autônomas. De acordo com o mesmo autor, estariam incluídas em dispositivos<sup>5</sup> sociais coativos e normativos de tipo religioso, jurídico, médico, pedagógico, terapêutico, etc. Assim a partir de tais dispositivos poder-se-ia perguntar também pela gestão social das narrativas, pelos poderes que gravitam sobre elas, pelos lugares nos quais o sujeito é induzido a interpretar-se e a reconhecer a si mesmo como personagem de uma narração atual ou possível, a contar-se a si mesmo de acordo com certos registros narrativos.

---

<sup>5</sup> Dispositivo é um conceito usado por Foucault, que significa “o conjunto das práticas discursivas e não discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder” (SILVA, 2000, p. 43).

Muito utilizado didaticamente na EJA, o trabalho a partir das histórias de vida permite um “reconhecimento da realidade do aluno”, na justificativa de alguns professores, sendo que tal atividade teria se tornado praticamente obrigatória, sobretudo em programas de alfabetização de adultos pautados nos discursos construtivista e *freireano*.

Durante o período em que visitei turmas de alfabetização do Programa “Alfabetiza Rio Grande”, eram unânimes as respostas recebidas das professoras quando solicitava que me exemplificassem alguma atividade realizada com os seus alunos: a primeira atividade apontada era a “história de vida”.

Fazendo o cruzamento entre a “escrita de si” – presente na produção textual dos alunos – e os estudos sobre a trajetória da alfabetização e letramento, veremos de que forma tais escritas estariam se materializando através das práticas didático-pedagógicas que vão constituindo a docência. Trindade (2005), ao analisar a trajetória das práticas em alfabetização escolar, observa que muitos professores que alfabetizam, hoje, utilizando propostas reconhecidas como inovadoras, tiveram seu processo inicial de leitura e escrita pautado por um determinado método de ensino. Métodos e cartilhas eram bem vistos e utilizados entre o final do século XIX e os anos 60 do século XX. Entre os anos 80 e 90 do mesmo século, ocorreriam críticas ferrenhas a tais instrumentos de ensino, que passariam a ser vistos como homogeneizadores.

Abro um parêntese, neste momento, para trazer um texto bastante emblemático que encontrei no *corpus* analisado. Aludindo à discussão de Trindade, trazida sumariamente nos parágrafos anteriores, não poderia deixar de trazer o texto 2 que exemplifica a constituição de práticas pelos discursos da psicogênese, apontados pela autora, e que dão visibilidade ao discurso construtivista apresentado antes.

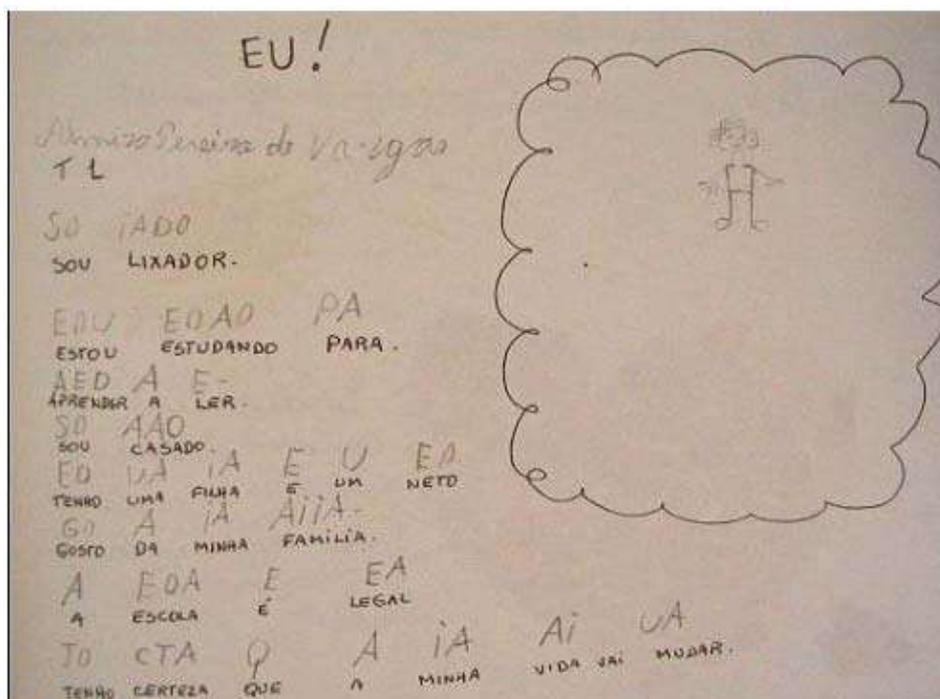


Figura 1: Texto 2, alfabetizando A. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 37).

Identifico que tal texto tem uma estrutura escrita totalmente diferente dos demais. Ao considerarmos a constituição dos discursos em nossas práticas, poderíamos pensar sobre os efeitos de “verdade” dos discursos da psicogênese, por exemplo. O texto 2, de A., nos mostra uma escrita predominantemente silábica. O que me leva a deixá-lo em suspeição: estaria ele pautado pela presença de uma voz pedagógica? Qual? A da psicogênese? Que motivos levaram à sua seleção? Seria uma forma de mostrar que alguns dos alfabetizadores do Programa conhecem a psicogênese da língua escrita?

Retornando as discussões sobre a alfabetização, dentro da perspectiva de um dos letramentos propostos pela escola, levaria o aluno a utilizar a escrita em práticas letradas concretas e de circulação social, conforme argumentou Rojo (2006), em seu artigo *Letramento e a diversidade textual*. A autora completa, ainda, dizendo que:

Neste sentido, a alfabetização deve, ela também, além de trabalhar o conhecimento do alfabeto, fazê-lo sobre textos em gêneros de circulação social concreta, aos quais são importantes para a prática social ativa e cidadã dos alunos, desde guiar-se por receitas e rótulos nas práticas cotidianas culinárias, até deleitar-se com um romance ou escrever uma carta de leitor a um jornal marcando posição (ROJO, 2006, p.28).

O conhecimento das práticas sociais de leitura, mais especificamente, o gênero textual conto, pode ser identificado no texto 4 (Fig.2), onde D. faz uso de uma narrativa que contém elementos que se assemelha ao dos contos infantis.<sup>6</sup> Percebo uma aproximação entre a narrativa feita pela alfabetizanda e o conto da Cinderela, por exemplo.

Tal aproximação pode ser evidenciada através da alusão feita à madrinha, que era muito má, aos trabalhos forçados a que a autora/narradora/personagem era submetida, e ao desfecho com um final feliz. As semelhanças entre tais histórias podem ocorrer porque a história de nossas vidas está intrinsecamente ligada ao conjunto de histórias que ouvimos, “lemos” ou com as quais temos contato em algum momento. Somos constituídos pelo que ouvimos da nossa história ou pelo que narramos, conforme ensina Larrosa (1996). O que exemplifica, também, que D., considerada “analfabeta”, possui um conhecimento, de certa forma, letrado, como sugere Soares (1988), pois se vale de elementos da estrutura do conto na produção de seu texto.

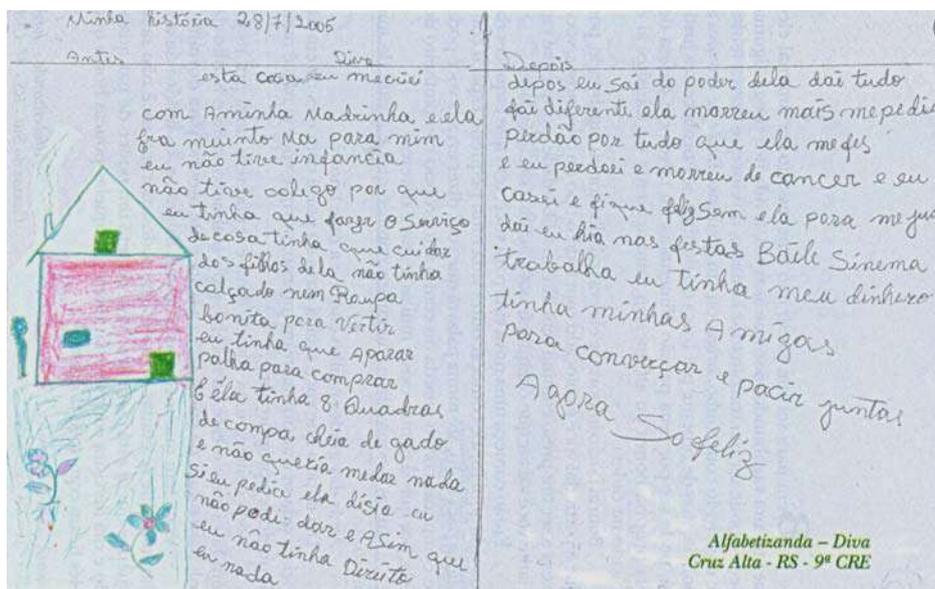


Figura 2: Texto 4,<sup>7</sup> alfabetizanda D. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 39)

<sup>6</sup> Sabemos que tais contos originalmente eram destinados a adultos.

<sup>7</sup> Transcrição: Antes / Esta casa eu me criei / com a minha madrinha e ela / era muito má pra mim / eu não tive infância / não tive colégio por que / eu tinha que fazer todo o serviço / da casa tinha que cuidar / dos filhos dela não tinha / calçado nem roupa / bonita para vestir / eu tinha que aparar / palha para comprar / E ela tinha 8 Quadras / de campo, cheia de gado / e não queria me dar nada / si eu pedia ela dizia eu / não podi dar e Assim que eu não tinha direito / em nada

Depois / depos eu sai do poder dela daí tudo / foi diferente ela morreu mas me pediu / perdão por tudo que ela me fez / e eu perdoei e morreu de câncer e eu / casei e fiquei feliz sem ela para me judia / daí eu hia nas festas bailes sinema / trabalha eu tinha meu dinheiro / tinha minhas Amigas / para conversar e paciar juntas / Agora So feliz (Texto 4, alfabetizanda D., p. 39)

É interessante pontuar que em outro texto, o de número 5, J. faz uma intensa reflexão sobre sua situação atual, dentro da prisão, em comparação ao momento em que esteve fora. Seu texto ilustra como se produz a capacidade de reflexão sobre o que fazemos e o que deixamos fazer conosco, ao tomar a linguagem como possibilidade de constante reinvenção de si mesmo.

O objetivo de J., ao escrever seu texto, pode ser justificado através de “[...] muitas pessoas nem imaginam como é que é a vida de um preso [...]”. Penso que tal argumento nos remete a entender um dos possíveis impulsos que teve para sua enunciação, o que possibilitaria ao leitor conhecer um pouco da “realidade” na qual estão inseridos os encarcerados, sendo J. um deles.

É Larrosa (1994), novamente, quem vai nos dizer que a história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas e, através disso, sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos “de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades” (p. 71). Nesse sentido, a história da autonarração é também uma história social e uma história política.

Sem dúvida, o contexto da escrita desse grupo de textos, interpelados pela intertextualidade que lhe é própria, constituiu algumas materialidades que poderiam ser exemplificadas, dentre outras, no elogio ao programa, à professora e na necessidade de continuidade tanto do programa quanto do estudo.

O elogio ao programa pode ser identificado em alguns textos, como por exemplo no de J. ao nos dizer “[...] O Projeto Alfabetiza, acho que é ótimo [...]”. Já A., no texto 8, observa: “[...] as aulas são interessantes [...]”. I., no texto 39, reitera: “[...] Eu estou gostando das aulas, porque estou aprendendo muitas coisas como: ler e escrever[ ...]” e O., no texto 32, pondera: “[...] Me sinto muito feliz por tar na / escola aprendo ler e escrever [...]”.

Essa categoria, que no estudo amplo denominei de “escrita de si”, apresentada sumariamente nesse trabalho, nos permite visualizar tanto a experiência de si a que alguns/mas alfabetizando/as teriam se submetido, quanto a aspectos da língua escrita e sua relação com o texto. Acerca deste último aspecto, gostaria de destacar dois deles: a coesão e coerência. Ao narrarem suas histórias de vida, suas opiniões e sentimentos, os autores/narradores/personagens permitem que adentremos em seu texto e façamos o exercício da leitura, buscando a produção de sentido. A concepção de texto como constituído por material lingüístico, podendo ser falado ou escrito, está relacionada a uma situação de interlocução, na produção mais recente na área da lingüística. Vidal e Silveira (2005) vão nos dizer que os textos, tanto os orais quanto os escritos, “são caracterizados, entre outros traços,

pela coerência e coesão textual, noções que estão intimamente correlacionadas, mas não se equivalem (p. 137)”. As autoras observam que a noção de coerência é mais abrangente que a de coesão, relacionando-se com a situação de interlocução e os conhecimentos partilhados com os interlocutores. Assim, um determinado texto é coerente se não comporta contradição, ou seja, faz sentido dentro das nossas representações de mundo. As autoras nos dizem, ainda, que um texto é coerente se suas partes relacionam-se tematicamente, se apresentam progressão temática e se o que dizem faz sentido dentro do universo cultural dos interlocutores estando dentro do seu gênero discursivo. Ao apresentar tais reflexões, não poderíamos deixar de pensar nos “textos” das antigas cartilhas, os quais, segundo as mesmas autoras, foram exaustivamente criticados pela pesquisa pedagógica por não possuírem a coesão e a coerência, ou as “possuírem de maneira muito débil” (idem).

Das produções textuais analisadas, uma chamou minha atenção quanto à questão discutida pelas autoras citadas: a coesão e a coerência. No texto 26, V. inicia apresentando seus gostos: “Eu gosto do meu país, estou gostando de ir para escola, fui para escola aprender mais [...]”. Em seguida, há uma quebra do tema, e V. começa a descrever as coisas que possui: “[...] Tenho um cachorro muito bonito, tenho uma casa pintada, tem teto, choveu muito na minha cidade. Na minha casa tem muita coisa [...]”. Após, retorna à temática que envolve a escola e fala da professora: “[...] Professora ensina e eu aprendo [...]”. V. finaliza sua produção com frases curtas e desconexas tematicamente: “[...] a galinha come milho no terreno, o boi é grande, ele toma água, o macaco come banana e pula galho, o papagaio fala com a gente [...]”. Tal produção nos leva a pensar em uma das dificuldades que o aluno com pouco domínio da escrita possui. Lembro-me do quão difícil era para meus alunos, tanto crianças de primeira série, quanto até mesmo os alfabetizando adultos, quando lhes solicitava que fizessem uma produção textual. Algumas vezes, alguns me diziam: “mas professora eu ainda nem sei escrever bem, como é que eu vou escrever um texto?”. Era um dilema aquele momento, tanto para os alunos quanto para a professora. Voltando ao texto 26, a diferença que teria dos “pseudo-textos” das cartilhas seria que, embora as frases de V. fossem curtas e desconexas, tais frases, ao menos para ele poderiam ter significado.

Muitas outras análises poderiam ter sido feitas sobre os textos que foram examinados e aqui apresentados. Contudo, o que tentei mostrar, sem a pretensão de uma análise exaustiva, é que a importância de esses/as alunos/as aprenderem a ler e a escrever, muito além de dominarem a sistemática da cultura letrada, pode representar uma das formas de alcançarem uma aproximação maior de si mesmos, constituindo suas identidades. É Dalla Zen (2006), amparada em Larrosa e Arfuch, quem vai nos dizer que:

Ao contarmos uma história estamos instituindo o movimento da constituição das identidades. A temporalidade inscrita no agora rearticula, retoma o passado, de modo sempre particular, diferente, sujeito às transformações da redescritção no momento da enunciação (DALLA ZEN, 2006, p. 41).

## 5. Finalizando, por ora essa escrita

Identifiquei, através da análise das produções textuais desses/as alfabetizandos/as, aqui apresentadas sumariamente, alguns dos “mitos” em relação às expectativas da alfabetização e da escolarização desses/as alunos/as, os usos sociais que fizeram, da escrita e da leitura, bem como as habilidades que demonstraram de seu uso e o quanto a “experiência de si”, através da escrita, pôde aproximá-los de um (re)conhecimento de maior ou menor domínio dessas competências. Pontuei, também, que as práticas de leitura e escrita, uma vez estando presentes em suas tarefas cotidianas, poderiam estimulá-los a buscar cada vez maior competência nos seus usos. De certa forma, tal sentido, atribuído a essas práticas, parece-me que promove a “desmistificação” de determinadas crenças “salvacionistas” e “redentoras” que cercam a alfabetização e o alfabetismo. Com isso, argumento que, ao contrário de estar apenas “denunciando” e/ou criticando tais “mitos”, estaria propondo desmistificar o “analfabetismo”, por meio do exame de tal “fenômeno”. Defendo a idéia de que os vários tipos de analfabetismo podem ser “vencidos”, com ações dispostas a modificar determinadas situações. Poderíamos iniciar, por exemplo, pensando sobre quais os discursos que estariam nos constituindo e constituindo nossas práticas.

### Referências:

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 27-57.

FERRARO, Alceu Ravello. História da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** In: Revista Educação & Sociedade, v. 23, nº 81. Campinas dez./2002.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. Preconceito contra o analfabeto. Editora Cortez, SP. 2007.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 36-64.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. v. 22, n. 2, 1997, p. 15-46, jul./dez.

JOIA, Orlando; PIERRO, Maria Clara Di; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov./2001.

LEMOS, Sandra Monteiro. **Programa Alfabetiza Rio Grande**: a “importância de voltar a estudar” na produção textual de alfabetizando adultos. Porto Alegre: UFRGS, 2008. f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan./fev./mar./abr./2002, p. 20-28.

MARZOLA, Norma. **O analfabetismo como metáfora**. In: SCHIMIDT, Sarai (Org.) A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 111 – 116.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin – conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

PAIVA, Vanilda. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. 2003. Disponível em site: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora” A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**: Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 61-83.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A elaboração da proposta curricular como processo de formação docente. Alfabetização e Cidadania** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n. 11, p. 75-85, 2001.

STREET, Brian. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current issues in comparative education**. New York: Teachers College/Columbia University, v.5, n. 2, may 12, 2003.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (An)Alfabetismos. In: **Educação & Realidade**: Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Formação de Professores. Porto Alegre: 2004. v.29, n. 2, p. 125-142.

\_\_\_\_\_. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefato e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (org). **Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-133.

VINÃO FRAGO, Antonio. História da alfabetização versus história do pensamento, ou seja, da mente humana. In: VINÃO FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Educação, teoria e crítica. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre/RS. 1993.

### **Material analisado**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/RS. Jovens e Adultos: Resignificação dos saberes no mundo letrado. **Cadernos Pedagógicos**. Santa Maria: Editora Palotti, 2005/2006.

## A REPRESENTAÇÃO DE SI NO GÊNERO ARTIGO CIENTÍFICO DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA<sup>1</sup>

Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (Mestre,UESB, cortesgr@gmail.com)

**RESUMO:** O artigo científico se insere no sistema de gêneros do domínio discursivo da ciência. Com base na concepção socioretórica de gêneros textuais e nos pressupostos da *Nova Retórica*, esta pesquisa teve por objetivo investigar a construção do processo persuasivo do *artigo científico* das disciplinas *História* e *Sociologia*, e o modo pelo qual o *ethos* dos escritores é construído. Para tanto, procuramos analisar as formas de menções de si empregadas pelos escritores, visando à construção do *ethos*. O *corpus* foi constituído de uma amostra de 40 artigos científicos coletados de 8 periódicos – 4 por disciplina – num recorte temporal de 5 anos. Os resultados sugerem que o processo persuasivo do artigo científico de História e Sociologia é construído através de uma *identidade disciplinar* que confere ao escritor um *ethos* de *disciplinaridade*. Os dados apontam algumas regularidades, mas também sugerem diversidades nas funções socioretóricas do gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** artigo científico; representações de si; ethos; identidade disciplinar.

### ABSTRACT

The scientific article is part of the system of genres of the domain of scientific discourse. Based on the socio-rhetorical conception of textual genres and suppositions of the new rhetoric, the objective of this research is to investigate the construction of the persuasive process of a scientific article in the disciplines of history and sociology, as well as to investigate the mode through which the ethos of the writers was constructed. Therefore, we analyze the ways of self mentioning employed by writers, with the purpose of constructing

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão modificada de um dos capítulos da nossa Dissertação de Mestrado, defendida em fevereiro de 2009 na Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Judith C. Hoffnagel.

*ethos*. The *corpus* is composed of forty scientific articles collected from eight journals – four per discipline – over a period of five years. The results suggest that the persuasive process of historical and sociological scientific articles is constructed through disciplinary identity. It grants the writer a disciplinary *ethos*. The data point to regularity, but also suggest diversity in the socio-rhetoric functions of the genre.

**KEY WORDS:** *Scientific article; self-representations; ethos; disciplinary identity.*

## 1. Introdução

Os gêneros textuais<sup>2</sup> têm sido abordados sob diversas perspectivas teóricas, especialmente a partir dos estudos de Bakhtin, (2000), em que o autor define *gêneros do discurso* como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Na perspectiva socioretórica, os gêneros são concebidos como *ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes* (MILLER,1984, p.159). O gênero, nessa visão, tem caráter de resposta retórica para uma demanda situacional.

O artigo científico (AC) se insere no *sistema de gêneros* (BAZERMAN, 2005) do *domínio discursivo* da ciência (MARCUSCHI, 2002). Mas esse gênero nem sempre assumiu a forma relativamente estável que conhecemos hoje (BAZERMAN, 1988; SWALES, 1990). BAZERMAN (2005) afirma que o primeiro AC surgiu a partir da correspondência de Henry Oldenburg, o primeiro editor do periódico *The Philosophical Transactions of the Royal Society*, em 1665. Swales (1990, p. 110) relata que, por meio das cartas - consideradas formas embrionárias do AC - os cientistas trocavam informações sobre experiências e descobertas. Posteriormente, emergia uma nova e recorrente situação retórica que conduzia à criação do AC, um novo gênero, com características distintas das cartas.

Swales (1990, p. 93) conceitua o AC como um texto escrito que se reporta a investigações por um ou mais autores, relacionado a descobertas científicas e problemas teóricos e/ou metodológicos.

No Brasil, há poucos estudos sobre esse gênero, principalmente nas ciências humanas, fato que motivou a escolha pelos artigos de *História* e *Sociologia*, disciplinas consideradas centrais nas ciências humanas e sociais.

---

<sup>2</sup> Alguns estudiosos utilizam o termo *gêneros discursivos* (ou do discurso), mas, neste estudo, adotamos o termo *gêneros textuais*, por ser o mais usual no Brasil.

Assim, com base na concepção socioretórica de gêneros textuais (Miller, 1984, 1994) e nos pressupostos da Nova Retórica (PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. 2005; AMOSSY, 2005), neste estudo investigamos a prática da *autocitação* e o emprego dos *pronomes pessoais de primeira pessoa* nos artigos de História e Sociologia, como formas da *representação de si*, considerada uma forte estratégia na construção de um *ethos* de credibilidade.

O *corpus* foi constituído de uma amostra de 40 artigos científicos<sup>3</sup> – 20 de História e 20 de Sociologia, coletados de 8 periódicos<sup>4</sup> – 4 por disciplina – num recorte temporal de 5 anos (2003 a 2007). A referência aos artigos, nesta análise, se dá através das seguintes siglas: Artigos de História – 1 a 20 – [AH1] ... [AH20]. Da mesma forma, artigos de Sociologia - 1 a 20 – [AS1] ... [AS20].

## 2. A noção de *ethos* e a Nova Retórica

Torna-se necessário esclarecer que o nosso olhar para o *ethos*, neste estudo, se insere no campo da *Nova Retórica*.

A retórica aristotélica abrange três noções: o *logos*, o *pathos* e o *ethos*, sendo este último considerado como a mais forte das três provas da retórica (EGGS, 2005). A prova pelo *ethos*, conforme Mainguenu (2008, p. 13) “consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança.”

Para uma melhor compreensão do *ethos* na perspectiva da nova retórica, torna-se relevante ressaltar que o *auditório* é definido como: “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. Cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.22). Para Mainguenu (2008, p. 15): “A persuasão não se cria se o auditório não puder ver no orador um homem que tem o mesmo *ethos* que ele: persuadir consistirá em fazer passar pelo discurso um *ethos* característico do auditório, para lhe dar a impressão de que é um dos seus que ali está.”

Assim, o *ethos* é uma questão central no processo persuasivo, e, para construí-lo, as escolhas discursivas são feitas cuidadosamente, sempre considerando o jogo de imagens recíprocas

---

<sup>3</sup> Foram adotados os seguintes critérios para a seleção dos artigos: ser o primeiro artigo publicado do respectivo ano, serem escritos originariamente em português.

<sup>4</sup> Veja a relação dos artigos e respectivos periódicos no anexo deste artigo.

orador-auditório que se dá nas situações de interação. O ethos é, então, constituído pela construção discursiva, pelo imaginário social, além da autoridade institucional (AMOSSY, 2005).

### 3. A representação de si nos artigos científicos de História e Sociologia

#### 3.1 A autocitação – frequência e funções retóricas

A citação de trabalhos do próprio escritor é a mais óbvia forma de menção de si, mas ainda é vista com resistência por alguns estudiosos (HYLAND, 2001a). Hellsten *et al* (2007, p. 469) argumenta que “Em grande parte da literatura sobre análise de citações, as citações de si são excluídas como ‘barulho’ ...”<sup>5</sup> Por outro lado, Tang & John (1999) ressaltam que a noção tradicional de escrita acadêmica como distante e impessoal vem perdendo força.

Hellsten *et al* (2007, p. 471-472) afirmam que a autocitação indica um sinal da importância ou impacto da publicação sobre a base do conhecimento. Ademais, a lacuna existente na literatura frente à emergência de um novo tema de pesquisa é também uma outra razão que pode justificar essa prática.

A Tabela 1 evidencia as ocorrências de autocitações nos artigos de História e Sociologia:

**Tabela 1 – Ocorrências de autocitações nos artigos científicos**

| Disciplinas | Total/Ocorrências     |                        |                     |    |       | Média/<br>artigo | % total<br>geral/<br>citações |            |
|-------------|-----------------------|------------------------|---------------------|----|-------|------------------|-------------------------------|------------|
|             | Citações<br>integrals | Citações não-integrals |                     |    | Total |                  |                               |            |
|             |                       | Sistema Autor-<br>data | Sistema<br>numérico |    |       |                  |                               |            |
| HISTÓRIA    | -                     | -                      | -                   | 29 | 100%  | <b>29</b>        | <b>1,4</b>                    | <b>4</b>   |
| SOCIOLOGIA  | 01                    | 33                     | 47,8%               | 35 | 50,7% | <b>69</b>        | <b>3,4</b>                    | <b>5,7</b> |

Os dados indicam uma frequência significativa de citações dos próprios trabalhos, com maior recorrência nos artigos de Sociologia. Chamou-nos a atenção a predominância das escolhas pela forma *não-integral* (SWALES, 1990) nas citações de si. Nas ocorrências de autocitações *não-integrals*, em Sociologia, embora o sistema *autor-data* tenha sido significativo, prevalece a convenção do sistema *numérico*. Tais escolhas, possivelmente, se constituem numa tentativa de equilibrar a representação de si, tendo em vista a resistência de alguns acadêmicos a esse fenômeno. Vejamos alguns exemplos:

<sup>5</sup> *In much of the literature in citations analysis, author's self-citations are excluded as 'noise' ....*

(01) Os senhores de engenho praiheiros já estavam de armas na mão quando receberam a adesão dos demais deputados do partido que voltavam do Rio de Janeiro<sup>6</sup>. [AH6]

## Notas

**6** Sobre a Praieira no interior, veja-se ainda **CARVALHO, Marcus J.M. de**. “A Guerra do Moraes: A Luta dos Senhores de Engenho na Praieira”. Recife, Diss. de Mestrado, UFPE, 1986.

(2) Para isso, pretende-se incursionar pelas especificidades da proposta de reforma agrária enunciada por uma destas entidades patronais – a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) do Rio de Janeiro<sup>2</sup> – no decorrer da década de 1980. [AH16].

**2** A este respeito ver **Sonia Regina de Mendonça**, *O Ruralismo Brasileiro*, São Paulo, Hucitec, 1997; \_\_\_\_\_. *Mundo rural, intelectuais e organização da cultura: A Sociedade Nacional de Agricultura; Mundo Agrário* (Revista Virtual), Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2000, 25 pp.; \_\_\_\_\_. *A política de Cooperativização Agrícola do Estado Brasileiro (1930-1945)*, Niterói, EDUFF, 2002.

A citação não-integral *sistema numérico* é uma convenção fortemente adotada entre os pesquisadores de História. No exemplo (2), notamos que a referência se dá pelo nome completo da autora, prática também adotada nas citações de trabalhos de outros autores. Verificamos também várias citações de si, feitas em série. Isto contribui para a projeção da escritora como uma autoridade no tema estudado, e evidencia um ethos de pesquisadora experiente na comunidade, que participa efetivamente das publicações teóricas da disciplina. A citação dos próprios trabalhos é também considerada uma manifestação de *agência* no gênero artigo científico, uma forma de inscrição do escritor em seu próprio texto (BAZERMAN, 2006). É uma forma de demonstrar familiaridade nas práticas de pesquisa, além de tornar visível que ele é uma agente nesse processo (HYLAND, 2001a). Pela inserção de si em suas atividades de pesquisa, o escritor injeta um elemento de julgamento qualitativo em seu texto.

Nos artigos de *Sociologia*, a autocitação mostrou-se uma prática ainda mais forte. Alguns exemplos:

(4) O contato com os informantes selecionados foi realizada através dos procedimentos de *sistemas de rede*, tais como propostas inicialmente por Furtado (1993) e **adaptados por Martins (2004a)** para estudos em comunidades predominantemente agrícolas.[AS13].

(5) A relação entre os dois campos, para o que se propõe o nome de “simbiose tensionada”, obedece a um modelo complexo, que as simplificações correntes em boa parte da análise política não permitem entender (**MIGUEL, 2002**). [AS6].

(6) Parece que o tropicalismo musical também é constituinte – talvez o derradeiro – dessa estrutura de sentimento da brasilidade revolucionária, ao mesmo tempo que anuncia seu esgotamento e sua superação, quem sabe antevendo uma nova estrutura de sentimento<sup>14</sup>.

14 **Tratei** do tema num capítulo sobre Caetano Veloso (**Ridenti**, 2000, PP. 265-315). Nas ocorrências acima há algumas particularidades que merecem destaque. Em (4) temos a *única* autocitação na estrutura *integral* encontrada em todo o *corpus*. Em (5) ocorre a autocitação no sistema *autor-data*, forma encontrada apenas nos artigos de Sociologia – seguindo um padrão convencional adotado para as citações nesta disciplina. Já a ocorrência (6) exemplifica a autocitação por sistema numérico. Notemos que o escritor, ao resgatar a referência numérica, não se limitou apenas a mencionar o seu nome ou trabalho - forma mais usual - mas também faz uma *menção de si* pelo emprego do verbo “**Tratar**”... com morfema indicativo de pessoa e número (1ª. pessoa do singular).

Alguns escritores comentam seus próprios trabalhos em notas anexas ao texto. A autocitação na estrutura integral e na forma direta, por sua vez, é praticamente inexistente. Acreditamos que estas são estratégias adotadas para atenuar a exposição da própria imagem, além da influência do padrão de impessoalidade imposto pela tradição positivista (HYLAND, 2001a). Ao comparar os dados entre as disciplinas, encontramos variações. Do total de 20 artigos de História, 8 (**40%**) apresentaram ocorrências de autocitações, enquanto que, em Sociologia, há 16 artigos com autocitações (**80%**).

Os nossos dados demonstram similaridade com os achados de Hyland (2001a) – o autor constatou um índice de **5,6%** de autocitações em artigos de Sociologia, e o nosso estudo aponta que, nesta disciplina, do total geral de referências feitas nos artigos, **5,7%** são citações de si. Portanto, essa prática parece ser uma característica marcante deste gênero, nesta disciplina. Já em História, a autocitação apresenta uma frequência mais baixa. Possivelmente, tais escolhas se explicam pelas convenções adotadas em cada comunidade científica.

Citar os próprios trabalhos é, também, uma forma de demonstrar que o escritor é participante da publicação das pesquisas em sua disciplina, além de demonstrar intimidade do pesquisador com as teorias e os problemas disciplinares, portanto, uma forma de exibir disciplinaridade (HYLAND, 2001a). Ademais, a autocitação manifesta a agência e possibilita uma ratificação disciplinar, posto que o escritor pode ser considerado um vanguarda da pesquisa (HARWOOD, 2005). É, pois, uma decisão retórica que pode produzir grande impacto persuasivo, por salientar as contribuições específicas do escritor ao processo da construção do conhecimento em sua disciplina.

As formas de representação de si se associam à criação da identidade disciplinar do escritor acadêmico: “A escrita acadêmica, como todas as formas de comunicação, é um ato de identidade: não somente transmite ‘conteúdo’ disciplinar, mas também carrega uma representação do escritor”<sup>6</sup>(HYLAND, 2002a, p. 1092). A identidade, na visão do autor, é delineada na rede de relações sociais que se travam na construção do conhecimento disciplinar e esse processo também inclui a autocitação.

A representação de si é também construída pelo emprego dos *pronomes pessoais e possessivos de primeira pessoa*, conforme abordamos a seguir.

### 3.2 Os pronomes de 1ª. pessoa – estratégias persuasivas

Embora as convenções de projeção pessoal - particularmente os pronomes de primeira pessoa - sejam consideradas importantes meios de representação de si, ainda há, no discurso científico, um grande preconceito no tocante à questão da subjetividade<sup>7</sup> explícita do escritor.

Hyland (2001<sup>a</sup>, p. 208) assinala que:

A convenção do relato impessoal permanece como um conceito consagrado para muitos, uma pedra fundamental da presunção positivista, que concebe a pesquisa acadêmica como puramente empírica e objetiva, e, portanto, melhor apresentada como se a agência humana não fosse parte do processo.<sup>8</sup>

Os que defendem a erradicação de si na escrita acadêmica subestimam o julgamento humano mediando a ligação na interpretação dos dados, os fenômenos são descritos e representados como uma realidade independente da construção do investigador.

Assim, a escrita acadêmica, de um modo geral, na busca pela objetividade na expressão das idéias, tenta evitar referências específicas de opiniões pessoais, eliminando pronomes pessoais, tanto quanto possível (KUO, 1999; TANG E JOHN, 1999). Romualdo (2008, p. 213) afirma que as estratégias empregadas para tentar ocultar a subjetividade no discurso científico – como o uso dos pronomes de terceira pessoa em vez dos de primeira ou segunda – pode nos levar à conclusão de que “o discurso científico é uma persuasão que não se assume

---

<sup>6</sup> *Academic writing, like all forms of communication, is an act of identity: it not only conveys disciplinary ‘content’ but also carries a representation of the writer.*

<sup>7</sup> Não discutiremos aqui a questão da subjetividade no discurso científico, considerando que o assunto já foi largamente discutido na literatura.

<sup>8</sup> *The convention of impersonal reporting remains a hallowed concept for many, a cornerstone of the positivist assumption that academic research is purely empirical and objective, and therefore Best presented as if human agency was not part of the process.*

como tal”. No entanto, a projeção de uma imagem de si nas práticas discursivas é sempre inevitável (AMOSSY, 2005).

Harwood (2005, p. 1211) argumenta que “Os pronomes associam os pesquisadores aos seus achados, mostrando que os escritores são responsáveis pelas alegações. O efeito pode ser o de persuadir o leitor de que os escritores, como as alegações que eles estão evidenciando, são dignas de serem observadas”<sup>9</sup>. O emprego dos pronomes pessoais, além de dar uma maior visibilidade ao escritor, mostra também a *agência* na escrita acadêmica.

Kuo (1999, p. 122) lembra que os primeiros artigos científicos, ainda na forma de cartas, eram escritos em pronomes de primeira pessoa. E, nessa forma de relato, a agência humana era reconhecida como uma importante função na investigação científica. Somente após o século XIX, o foco dos artigos - principalmente nos relatos experimentais - foi gradualmente sendo deslocado para os métodos de investigação, os resultados e achados, e isto também afetou a escrita do gênero AC, tornando-o impessoal. Todavia, o estilo do artigo tem se tornado mais variado e dinâmico para atender necessidades e exigências específicas de cada disciplina científica.

Nesta pesquisa, contatamos uma frequência bastante significativa dessas estratégias discursivas, conforme as Tabelas 2 e 3:

**Tabela 2– Frequência dos pronomes pessoais e possessivos – 1ª. pessoa singular e plural**

| DISCIPLINAS             | EU sujeito | ME | MEU | NÓS<br>sujeito | NOSSO | NOS | Total      | Média/Art<br>igo | 1.000<br>palavras |
|-------------------------|------------|----|-----|----------------|-------|-----|------------|------------------|-------------------|
| HISTÓRIA (18 artigos)   | <b>80</b>  | 18 | 10  | <b>72</b>      | 3     | 8   | <b>191</b> | <b>10,6</b>      | 1,6               |
| SOCIOLOGIA (17 artigos) | <b>67</b>  | 16 | 12  | <b>174</b>     | 10    | 15  | <b>294</b> | <b>17,3</b>      | 2,2               |

**Tabela 3 - Frequência dos pronomes pessoais e possessivos – 1ª. pessoa plural (coautoria)**

| DISCIPLINAS | NÓS (sujeito) | NOSSO | NOS | Total | Média/Artigo | 1.000 palavras <sup>10</sup> |
|-------------|---------------|-------|-----|-------|--------------|------------------------------|
| HISTÓRIA    | <b>19</b>     | 01    | 01  | 21    | <b>10,5</b>  | 1,6                          |
| SOCIOLOGIA  | <b>47</b>     | 6     | 2   | 55    | <b>18,3</b>  | 2,4                          |

Como revelam os dados, os pronomes pessoais *Eu* e *Nós* foram os mais utilizados para a representação de si nos artigos. Mais uma vez, constatamos variações disciplinares. Os pronomes pessoais e possessivos de *1ª. pessoa do singular* apresentaram uma frequência

<sup>9</sup> Pronouns link the researchers to their findings, showing that the writers are responsible for the claim. The effect can be to persuade the reader that the writers, like the claim they are putting forward, are worth taking notice of.

<sup>10</sup> Nos artigos de *coautoria*, foram computadas 12.800 palavras em *História* (02 artigos), e 22.782 palavras em *Sociologia* (03 artigos).

maior nos artigos de História (único autor) - 56,6%, e, em Sociologia, 32,3%. Por outro lado, o emprego dos pronomes no *plural* prevalece nos artigos de Sociologia (67,7%); em História, este percentual é de 43,4%. Sobre o fenômeno da variação, Hyland (2002b, p. 352-353) pontua o seguinte:

Pesquisa recente tem enfatizado que as disciplinas têm diferentes visões do conhecimento, diferentes práticas de pesquisa e diferentes modos de ver o mundo, e essas diferenças são refletidas nas diversas formas de expressão e construção dos argumentos (Hyland, 2000; Johns 1997). Essencialmente, a escrita acadêmica não é uma massa única não diferenciada, mas uma variedade de letramentos específicos às disciplinas.<sup>11</sup>

Podemos, então, afirmar que a decisão pelo emprego do *EU/NÓS* no gênero AC pode estar associada às distintas convenções adotadas nas comunidades de História e Sociologia, e favorecem a construção de identidades disciplinares.

A decisão para empregar o pronome da primeira pessoa, em especial na forma singular - pode evidenciar posturas autorais e tornar os argumentos mais fortes, demonstrando segurança na apropriação do conhecimento. Verifiquemos alguns exemplos:

### História

(7) **Utilizo** aqui o recurso do paralelismo das situações históricas, e só eventualmente **demonstro** a influência de um espaço regional sobre o outro. [AH3].

(8) **Evidencio** que as diferenças de acessibilidades não são aceitas passivamente pelas mulheres ... **Destaco** que nas idéias de Robert Putnan é dada ênfase ao fator cultural... [AH14].

### Sociologia

(9) **Argumento** que a política estadual... [AS5].

(10) **Vou** mostrar como esta questão se tem colocado na política recente de ciência e tecnologia (1998/2002). [AS12].

Notamos aqui um aspecto relevante: o pronome encontra-se na *posição sintática de sujeito*, e esta escolha tem grandes implicações retóricas (HYLAND, 2001a). Aliás, os pronomes

---

<sup>11</sup> *Recent research has emphasized that disciplines have different views of knowledge, different research practices, and different ways of seeing the world, and these difference are reflected in diverse forms of argument and expression (Hyland 2000; Johns 1997). Essentially, academic writing is not a single undifferentiated mass, but a variety of subject-specific literacies.*

personais (*Eu/Nós*) - empregados nessa modalidade - representam a absoluta maioria (Tabelas 1 e 2). Tais estratégias representam um elemento adicional da presença de si no discurso acadêmico, pois sinalizam a presença do escritor como efetivo participante no processo de pesquisa, além de associá-lo como a fonte daquela proposição.

Por outro lado, o uso do pronome *Nós* nos artigos de autoria singular, pode sugerir uma intenção de reduzir a projeção pessoal (KUO,1999), embora não consiga ofuscar a presença autoral. O alto índice de emprego desse pronome pode estar também associado à interação escritor/leitor. Para melhor elucidar essa relação escritor/leitor, recorremos ao estudo de Kuo (1999, p. 125), que distingue o *Nós inclusivo* do *exclusivo*, sendo que o primeiro é usado para referir-se à interação escritor/leitor, e o segundo é empregado para referir-se mais especificamente aos posicionamentos do escritor. Por exemplo:

**a) *Nós inclusivo***

(11) **Pensem** agora nos líderes populares da Praieira...[AH6].

(12) Para **atingirmos** a legibilidade do social, **devemos realizar** uma tripla vigilância epistemológica, a começar pelas idéias comuns e a sociologia espontânea...[AS15].

Nota-se que o escritor considera o leitor como participante de um diálogo, trazendo-o para as discussões como um parceiro que supostamente conhece e se interessa pelo tema analisado (KUO, 1999). É, portanto, uma forma de solicitar a solidariedade do leitor como participante do discurso.

Já o *Nós exclusivo* é mais empregado para manifestar as proposições e posicionamentos específicos do escritor. Observemos as ocorrências seguintes:

**b) *Nós exclusivo***

(13) Ao **afirmarmos** que o golpe de 1964 teve como protagonistas principais as facções *duras* das forças armadas e o empresariado nacional ... não significa que devemos isentar os setores nacionalistas e de esquerda... [AH7].

(14) Em **nosso entender**, a imagem da ditadura comissária é mobilizada por Campos a fim de justificar o golpe do Estado de 1964 e a atividade dos governos militares... [AS9].

O emprego do *Nós Exclusivo* focaliza bem mais os posicionamentos e pressupostos teóricos do escritor, coloca em relevo a sua pesquisa, as suas propostas e teses. Segundo Kuo (1999), nesta modalidade, o pronome pode colocar o escritor representando a disciplina como um todo. Entendemos, então, que o escritor, ao assumir posicionamentos pessoais, possivelmente, busca adquirir a posição de legítimo membro da disciplina. Assim, a construção social de uma *identidade disciplinar* é também criada por uma combinação de escolhas discursivas, que envolve a opção pelos pronomes de primeira pessoa na construção dos argumentos.

De acordo o pensamento de Tang e John (1999), os pronomes de primeira pessoa expressam uma extensão de papéis ou *identidades* que demonstram *poder de autoria*, fato que pode conferir maior autoridade científica ao texto. Com base na proposta de Ivanic (1998, *apud* TANG E JOHN, 1999), os autores ordenaram as funções do *EU* ao longo de um *continuum*, em termos de graus de poder de autoria e aplicaram a proposta na análise de *ensaios* acadêmicos.

O *continuum* das possíveis identidades dos pronomes pessoais, postulado por Tang e John (1999:527-529) é apresentado na figura abaixo:

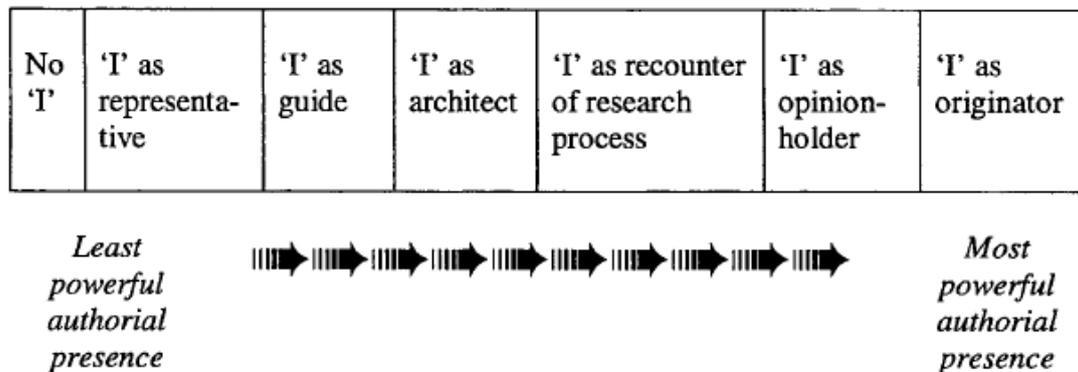


Fig. 1. A typology of possible identities behind the first person pronoun in academic writing.

Fonte: Tang & John (1999:529)

Considerando que a questão do *ethos* está estreitamente relacionada à construção da identidade (MAINGUENAU, 2008b), acreditamos que o modelo do *continuum* da extensão de identidades sugerido pelos autores – pode nos ajudar a melhor compreender a relação *menções de si/identidade/ethos* no gênero AC de História e Sociologia. Entretanto, julgamos necessário efetuarmos uma pequena adaptação: devido às semelhanças das funções *Eu arquiteto* e *Eu narrador do processo de pesquisa*, reunimos essas funções em uma única

categoria - a do *Eu arquiteto*, que será aqui empregada tanto para referir-se ao emprego do pronome na função de *arquitetura da pesquisa*, como também para a *arquitetura do texto*.

As Tabelas 4 e 5 apontam as ocorrências das funções do *Eu*:

**Tabela 4 – Funções Identitárias do *Eu* nos artigos de autoria individual<sup>12</sup>**

| Disc.    | EU Represent. | EU Guia     |             | Eu Arquiteto |             | Eu Portador de Opinião |             | Eu Originador |           |
|----------|---------------|-------------|-------------|--------------|-------------|------------------------|-------------|---------------|-----------|
|          | (plural)      | Sing.       | Plural      | Sing.        | Plural      | Sing.                  | Plural      | Sing.         | Plural    |
| História | 9<br>4,7%     | 51<br>26,7% | 41<br>21,5% | 19<br>10%    | 9<br>4,7%   | 31<br>16,2%            | 19<br>10%   | 7<br>3,7%     | 5<br>2,6% |
|          | 32<br>10,9%   | 29<br>9,9%  | 65<br>22,1% | 27<br>9,2%   | 35<br>11,9% | 31<br>10,5%            | 58<br>19,7% | 8<br>2,7%     | 9<br>3,1% |

**Tabela 5 – Funções Identitárias do *Eu* nos artigos de coautoria**

| Disciplinas                | EU Representativo | EU Guia     | Eu Arquiteto | Eu Portador de Opinião | Eu Originador |
|----------------------------|-------------------|-------------|--------------|------------------------|---------------|
| História<br>(02 artigos)   | 01<br>4,8%        | 11<br>52,4% | 4<br>19%     | 4<br>19%               | 1<br>4,8%     |
| Sociologia<br>(03 artigos) | 5<br>9,1%         | 15<br>27,3% | 14<br>25,4%  | 19<br>34,6%            | 2<br>3,6%     |

A Tabela 4 aponta um contraste entre as duas disciplinas: nos artigos de História, prevalece o uso dos pronomes na forma *singular* em todas as funções do EU na extensão do *continuum*, enquanto que, nos AC's de Sociologia predomina o *EU plural*. Essas escolhas discursivas são guiadas pelas convenções retóricas das respectivas comunidades. Vejamos algumas ocorrências:

### *Eu representativo*

O *Eu representativo* registrou uma frequência maior nos artigos de Sociologia. Devemos ressaltar que essa função é evidenciada especialmente pelo pronome de 1ª. pessoa do plural:

### História

(15) O golpe de 64, bem **sabemos**, não foi um raio em céu azul...[AH7].

### Sociologia

<sup>12</sup> Foram considerados apenas os artigos de autoria individual, que são 18 em História e 17 em Sociologia.

(16) Ou seja, **nascemos** em transformação, **vivemos** em transformação, **estamos** em transformação. [AS12].

A *função representativa* do EU representa uma voz geral, abrangente, que pode representar a comunidade científica da qual o escritor é participante. Esta função, segundo Tang e John (1999) pode sinalizar que o escritor é um membro da comunidade, na medida em que ele demonstra conhecimento dos fatos e compartilha opiniões que são aceitas por outros colegas. O uso do pronome, nessa função, indica um conhecimento compartilhado entre escritor e leitor, é também um tipo de *Nós Inclusivo* - postulado por Kuo (1999), como vimos. Tal estratégia retórica é usada a fim de criar uma identidade com os interesses, valores e crenças aceitas na comunidade, portanto, é também uma forma de exibir disciplinaridade.

Sem perder de vista a idéia de *continuum* da força autoral, veremos algumas ocorrências do *Eu Guia*.

### **História**

(17) Após duas imagens comparativas da cidade, às quais **retornarei** adiante, seguem mais duas imagens de praças ... [AH10].

(18) **Voltemos** às canções. [AH1].

### **Sociologia**

(19) O índice de *mobilização política*, de que **falarei** a seguir ...[AS1].

(20) Mas a isto **voltaremos** depois. [AS15].

O *Eu guia* sinaliza claramente as marcas da interatividade na escrita, diz respeito aos “traços de interatividade que estabelecem uma relação direta do escrevente com seu interlocutor” (MARCUSCHI, 1999:139), e é bem marcante nas duas disciplinas, com maior intensidade em História. A interatividade com o leitor é uma característica fortemente marcada nas ciências humanas e sociais, devido ao seu caráter mais interpretativo e argumentativo. Ademais, provavelmente a presença marcante da função *Guia*, em História, se explica pelo predomínio da estrutura *narrativa* nos artigos desta disciplina.

### **O Eu Arquiteto**

O *Eu Arquiteto* é empregado frequentemente na *introdução* do artigo. Acreditamos que, ao fazer a apresentação do seu trabalho científico através desse pronome, o escritor também apresenta a si mesmo ao leitor como *agente* de sua pesquisa. Por essa razão, o *Eu arquiteto* apresenta um maior grau de poder persuasivo, segundo o modelo do *continuum* de Tang e John (1999). Algumas ocorrências:

### **História**

(21) Neste artigo, **trato** da escrita de biografias ... **analiso** as condições sob as quais a escrita das vidas de brasileiros... [AH5].

(22) **Interessamo-nos**, em **nossa** pesquisa, que visa analisar em detalhes o pensamento político... [AH18].

### **Sociologia**

(23) **Apresento**, primeiro, os detalhes do ajuste fiscal dos estados ... [AS5].

(24) Para marcar as mudanças ocorridas no tratamento do tema, **vamos fazer** uma comparação entre os três trabalhos pioneiros... [AS19].

Os exemplos evidenciam a expressão de posicionamentos mais firmes dos escritores em suas pesquisas e um envolvimento pessoal mais forte do que nas funções do *Eu representativo* e *guia*. Podemos afirmar que todas essas manifestações das menções de si, por meio dos pronomes de 1<sup>a</sup>. pessoa, são marcas da interatividade do escritor com o leitor. Mas, a função do *Eu arquiteto*, acrescenta um ethos de pesquisador engajado na comunidade científica, ao mostrar os posicionamentos pessoais do escritor em sua comunicação científica. Tal estratégia representa um maior investimento do escritor na construção de sua imagem, ao assumir claramente a autoria da investigação científica.

Os dados também apontam variabilidade disciplinar, quanto à frequência do *Eu Arquiteto*, que, de forma geral, apresentou um índice mais elevado nos artigos de *Sociologia*. Acreditamos que esses dados podem indicar traços das peculiaridades epistemológicas da disciplina. Notamos, por exemplo, que, em Sociologia, há uma maior preocupação em detalhar a *metodologia* da investigação científica.

Prosseguindo nesse *continuum* de funções identitárias, vamos às ocorrências do *Eu Portador de Opinião*:

## História

(25) Cabe ainda ressaltar que não **pressuponho** história e biografia como gêneros puros ou inalteráveis em suas disposições... [AH5].

(26) Tal exercício, **a meu ver**, se reveste não apenas de legitimidade acadêmica, como também, e sobretudo, de relevância política... [AH16].

## Sociologia

(27) **Devemos insistir** aqui na questão das representações e categorias do discurso porque não há realidade social que seja pré-discursiva. [AS8].

(28) **Estou seguro** de que uma leitura dessas imagens facultará um reconhecimento menos anacrônico das intenções visadas pelos autores à época de sua feitura. [AS12].

Verificamos que o *Eu portador de opinião* auxilia o escritor a compartilhar seus posicionamentos e opiniões, perspectivas, interpretações e, desse modo, se posicionar frente aos argumentos de outros estudiosos.

Essa função do *Eu* (Tabela 4) foi representativa nas duas disciplinas, com variações na forma singular e plural. Mas, em alguns casos, as fronteiras de uma função para outra não são nítidas, daí a idéia de *continuum*. Observemos os exemplos abaixo:

(29) Neste breve texto, **procuramos argumentar** que o movimento político-militar de abril de 1964 representou, de um lado, um *golpe* contra as reformas sociais ...[AH7].

(30) Por fim, **evidenciamos** que, como partícipe da organização do Estado, aquilo que estamos chamando de “representação das associações profissionais” envolveu, igualmente, uma discussão conceitual, cujos reflexos são de ordem terminológica. [AS7].

Estas ocorrências figuram na parte introdutória do artigo, e os pronomes pessoais funcionam aqui como *arquitetos* do texto e da pesquisa e, ao mesmo tempo, evidenciam as opiniões e argumentos do escritor. Essa ‘transição’ de funções no *continuum* é ainda mais visível, quando comparamos a função do *Eu portador de opinião* com o *Eu originador*, momento em que o escritor, geralmente, apresenta as contribuições de sua pesquisa científica, e aponta o que é novo no conhecimento disciplinar. Na verdade, essas duas funções são fortemente argumentativas.

Alguns exemplos do *Eu Originador* :

### História

(31) Não obstante compartilharmos da tipologia da poética política de Chico Buarque, proposta por Adélia Meneses (nostalgia/crítica/utopia), **sublinhamos** que as três dimensões do tempo correspondente – ontem – hoje – amanhã – não se anulavam, mas faziam parte da estilizada identidade do ser no tempo...[AH1].

(32) Ao analisar a representação feminina no Executivo e Legislativo municipal de Ponta Grossa, **constatamos** que as mulheres possuem pequena representação.

### Sociologia

(33) **A idéia que sustento** é que o formulismo, a rigidez e a própria morosidade dos procedimentos administrativos não são, como os discursos oficiais querem fazer crer, meras ineficiências susceptíveis de desejáveis correções; pelo contrário, do ponto de vista político, são instrumentos funcionais, se não deliberados, *de poder, do poder.*” [AS1].

(34) Por isso **prefiro dizer** que o inglês é uma língua mundial e não global, pois **preservo**, na afirmação, a diferença entre a diversidade da esfera cultural diante da unicidade dos domínios econômico e tecnológico. [AS2].

Como se vê, as funções do *Eu Portador de Opinião* e *Eu originador* podem ser vistas como uma única função: a argumentativa. A função *originadora* do *Eu*, segundo Tang e John (1999), é o resultado de uma progressão natural do *Eu Portador de Opinião*, e evidencia as proposições inovadoras do escritor. Esta é considerada pelos autores função mais poderosa do pronome de 1ª. pessoa, porque apresenta o escritor como pensador e originador de conhecimento em sua comunidade.

As Tabelas 4 e 5 apontam uma baixa frequência do *Eu originador* nos artigos analisados, fato também constatado por Tang e John (1999, p. 534) - apenas **5,61%**. Para os autores, o distanciamento é um mecanismo de proteção usado pelo escritor no momento de declarar novos posicionamentos ou alegações. Segundo Hyland (2002b, p. 354), a objetividade subordina a voz do escritor à voz dos seus resultados, fato que, segundo ele, pode comprometer a identidade do escritor, e, conseqüentemente, a força argumentativa do texto.

Nos artigos que analisamos, em alguns casos, os escritores empregaram largamente os pronomes de primeira pessoa para expressar opiniões mais gerais, aceitação das teses de outros cientistas, etc. No entanto, na *Conclusão* do artigo, ele, normalmente, faz uso da estrutura passiva, mantendo distanciamento e impessoalidade.

Acreditamos que a estratégia do distanciamento e impessoalidade também se explica pela necessidade de adequar-se às variadas audiências acadêmicas, pois, como já salientamos, a menção de si ainda é vista negativamente por alguns acadêmicos.

Encontramos, ainda, ocorrências de autocitação associada ao uso do pronomes de 1ª. pessoa (apenas em Sociologia), conforme verifica-se em:

(35) Com efeito, **eu próprio** já **me** havia deparado, na década de 1980, com algo semelhante à estrutura e às funções desse *familismo amoral*, no **meu próprio trabalho...** [AS1].

(36) Retiro um exemplo de **minha própria pesquisa**, quando **propus**, faz algum tempo, uma distinção conceitual entre ‘mundialização’ e ‘globalização’. [AS2].

(37) A hipótese proposta em **meu livro** *Em busca do povo brasileiro...* [AS18].

Vemos claramente a menção de si sendo aqui empregada para fortalecer o argumento, na tentativa de demonstrar que as obras citadas e esses *nomes* gozam de prestígio acadêmico em suas respectivas comunidades científicas. Para Harwood (2005), a combinação da autocitação com o uso de pronomes pessoais produz um efeito de grande poder persuasivo. Tal prática exhibe a *marca* do escritor e de seus argumentos, expressa *agência*, favorece a construção da identidade e de um *ethos de competência disciplinar*, afinal, a escrita acadêmica “não é uniformemente *sem cara*”<sup>13</sup> (HYLAND, 2002b, p. 352).

Essas estratégias também evidenciam marcas da *cultura disciplinar*, alimentada e recriada pelos padrões sociais e convencionais da comunidade, ou seja, o *habitus* de que fala Bourdieu (apud HANKS, 2008) e os *frames* especializados (DRESSEN-HAMMOUDA, 2008), que constroem a *identidade* disciplinar. Ivanic (1998:32, *apud* HYLAND 2001a, p. 210) argumenta que: “A escrita é, particularmente, uma forma saliente de ação social para a negociação de identidades, porque o texto escrito é deliberado, potencialmente permanente e usado como evidência de muitos propósitos sociais.”<sup>14</sup> Ao adotar as práticas e discursos de uma comunidade, ao mesmo tempo, os escritores adotam essas perspectivas e interpretações, compartilhando pontos de vistas, argumentos e convenções.

Desse modo, as *menções de si* favorecem a construção da imagem positiva de si, e pode ajudar o orador a ocupar uma posição institucional de respeito acadêmico, pois “O *ethos*

---

<sup>13</sup> *My results suggest that academic writing is not uniformly faceless ...*

<sup>14</sup> *Writing is a particularly salient form of social action for the negotiation of identities, because written text is deliberate, potentially permanent and used as evidence for many social purposes.*

profissional de um cientista não depende somente de como as audiências percebem sua competência, mas também de como se considera o ‘lugar’ que esse cientista ocupa em sua comunidade científica legitimadora”<sup>15</sup> (MARINKOVICH & BENITEZ, 2000, p.121) E a conquista de tal *posição* na comunidade científica é um constructo social e discursivo

Talvez possamos associar essa *posição legitimadora* à idéia de *estereótipo*, no sentido postulado por Amossy (2005). Para a autora, a persuasão pode ser construída não somente pela força dos argumentos verbais, ela deriva também da posição social e institucional que o autor ocupa, por “jogos de poder simbólicos” (AMOSSY, 2005, p.135).

Amossy (2005) recorre às noções de *doxa*, *ethos prévio* (ou *pré-discursivo*) e *estereotipagem*. A *doxa* é definida como: “o saber prévio que o auditório possui sobre o orador. Essa imagem pública intervém, sobretudo, quando se trata de uma personalidade há muito conhecida” (AMOSSY, 2005, p. 124-125). O *ethos prévio*, correspondente ao *ethos pré-discursivo* de Mainguenu (2005), diz respeito à idéia que o orador faz de seu auditório e à maneira pela qual será percebido, no momento em que toma a palavra. Por meio do *ethos prévio* o locutor “avalia o impacto sobre seu discurso atual e trabalha para confirmar sua imagem, para reelaborá-la ou transformá-la e produzir uma impressão conforme as exigências de seu projeto argumentativo” (AMOSSY, 2005, p. 125).

Já a *estereotipagem*, que desempenha papel essencial no estabelecimento do *ethos*, é definida como “a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado”(AMOSSY, 2005, p. 125-126). Assim, a posição institucional do orador lhe confere algum grau de legitimidade que pode suscitar uma imagem prévia ou um *ethos pré-discursivo*, já presente na “bagagem dóxica” dos interlocutores, mobilizado pelo enunciado em uma situação. Assim, o *estereótipo* pode ser evocado no jogo da interação verbal, por um nome, uma assinatura, papéis preexistentes, ou elementos lacunares em uma representação familiar para o leitor, como a imagem de um “*intelectual engajado*, o humanista, o homem do campo, etc.” (AMOSSY, 2005, p.137). (grifo nosso).

Acreditamos, então, que a representação de si na escrita acadêmica - cujas marcas podem ser encontradas na autocitação e no uso dos pronomes pessoais - pode ser um dos modos de apreender esse *estereótipo* de ‘intelectual engajado’ no nível da enunciação. Esse engajamento, por sua vez, se associa aos *esquemas coletivos* que constroem o *estereótipo* como elemento da construção do *ethos*, pois o escritor “adapta sua imagem de si aos

---

<sup>15</sup> *El ethos profesional de un científico no sólo depende de como las audiencias perciben su competencia, sino también de cómo se considera el ‘lugar’ de ese científico dentro de la comunidad científica legitimadora.*

esquemas coletivos que ele crê interiorizados e valorizados por seu público-alvo” (AMOSSY, 2005, p.126). Assim, o escritor cria uma *identidade* com os *esquemas coletivos* – que, a nosso ver, se relacionam aos *frames* e *habitus* que integram o conjunto de práticas convencionais da cultura disciplinar, valorizados pela comunidade científica de História e Sociologia - audiência do escritor do gênero artigo científico.

#### 4. Considerações finais

A imagem de si aparece de forma bem marcante nos artigos das duas disciplinas, porém de formas diferenciadas. A média de autocitações é maior nos artigos de Sociologia. O emprego dos pronomes de 1ª. pessoa também apresenta uma frequência variada. A manifestação do *Eu* na forma singular - em artigos de autoria individual – mostrou-se mais acentuada em História, estratégia que acentua a *imagem* e as contribuições individuais do escritor para a construção do conhecimento disciplinar. O *Eu* (plural) parece ser mais forte em Sociologia, estratégia que enfatiza a representatividade do escritor como membro da comunidade disciplinar. As estratégias para persuadir são, portanto, diferenciadas nas duas disciplinas.

Quanto às funções do *Eu* distribuídas no *continuum* - adaptado do modelo de Tang e John (1999) - verificamos que, nos artigos de História (autoria individual), prevalecem o *Eu guia* (singular e plural), *Eu portador de opinião* (plural) e *Eu originador* (plural). Já, em Sociologia, predominam o *Eu representativo*, o *Eu arquiteto* (singular e plural), *Eu portador de opinião* (singular) e *Eu originador* (singular). Os artigos de Sociologia abrangem um maior número de funções, todavia, ao considerarmos a frequência, percebemos que a presença do *Eu* é mais acentuada nos artigos de História.

Lembramos que as escolhas retórico-linguísticas para a representação de si são guiadas pela cultura disciplinar, que inclui o *habitus* e o conjunto de *frames* especializados da comunidade acadêmica da qual participa o escritor (DRESSEN-HAMMOUDA, 2008; HANKS, 2008), daí se explica a variabilidade disciplinar.

Nossa análise sugere, pois, que o processo persuasivo do gênero artigo científico de História e Sociologia é construído a partir da criação de uma *identidade disciplinar*, que confere aos escritores um *ethos* de *disciplinaridade*. E as formas de *representação de si* parecem estar diretamente associadas com a busca dessa *identidade*. E, como a cultura disciplinar se caracteriza pela heterogeneidade, as práticas discursivas das comunidades variam, afinal as situações retóricas e as comunidades disciplinares de *História* e *Sociologia* se constituem em audiências diversificadas.

## 5. REFERÊNCIAS:

- AMOSSY, Ruth. 2005. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: R. Amossy, (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto.
- BAKHTIN, M. 2000. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAZERMAN, C. 2007. *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. 2005 *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. 1988. *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/bazermanshaping> . Acesso em 15/05/2007.
- CARVALHO, Gisele. 2005. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In.: J.L. Meurer, Adair Bonini e Désirée Motta-Roth (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. 2004. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.
- CHERRY, Roger D. 1998. Ethos Versus Persona: Self-Representation in Written Discourse. *Written Communication*. 15:384-410.
- DRESSEN-HAMMOUDA, Dacia. 2008. From novice to disciplinary expert: Disciplinary identity and genre mastery. *English for Specific Purposes*. 27:233-252.
- EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. 2005. In: R. Amossy (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto.
- GOFFMAN, E. 2007. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- HANKS, William F. 2008. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez.
- HARWOOD, Nigel. 2005. Nowhere has anyone attempted ... in this article I aim to do just that a corpus-based study of self-promotional I and We in academic writing across four disciplines. *Journal of Pragmatics*. 37:1207-1231.
- HELLSTEN, I. *et al.* 2007. Self-citations, co-authorships and keywords: A new approach to scientists' field mobility? *Scientometrics*. 72(3):469-486.
- HOFFNAGEL, Judith C. 2005. Gêneros discursivos e a universidade. Anais do VI Congresso Latinoamericano de Estudios del Discurso. Santiago, Chile. Disponível em: [http://extensionfl.com/linguistica/hosted/6to\\_congreso/vi\\_congreso\\_aled-parte\\_3.pdf](http://extensionfl.com/linguistica/hosted/6to_congreso/vi_congreso_aled-parte_3.pdf). Acesso em 17/05/2007.

HOLMES, Richard. 1997. Genre Analysis, and the Social Sciences: An Investigation of the Structure of Research Article Discussion Sections in Three Disciplines. *English for Specific Purposes*. 16 (4): 321-337.

HYLAND, K. 2002a. Authority and Invisibility: Authorial Identity in Academic Writing. *Journal of Pragmatics*. 34:1091-1112.

\_\_\_\_\_. 2002b. Options of identity in academic writing. *ELT Journal*. 56 (4): 351-358.

\_\_\_\_\_. 2001a. Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*. 20: 207-226.

\_\_\_\_\_. 2001b. Bringing in the reader: addressee features in academic articles. *Written Communication*. 18(4):549-574.

\_\_\_\_\_. 2000. *Disciplinary Discourse: Social Interactions in Academic Writing*. Essex: Pearson Education.

\_\_\_\_\_. 1999. Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*. 20 (3):341-367.

KUO, C. 1999. The use of personal pronouns: role relationships in scientific journal articles. *English for Specific Purposes*. 18(2):121-138.

MAINGUENAU, D. 2008a. A noção de ethos discursivo. In: Ana R. Motta & Luciana Salgado. (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. 2008b. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola.

\_\_\_\_\_. 2005. Ethos, cenografia, incorporação. In: R. Amossy (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. 2001. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.

MALUFE, J. R. 1992. *A retórica da ciência: uma leitura de Goffman*. São Paulo: EDUC.

MARCUSCHI, Luiz A. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Angela P. Dionísio, Anna R. Machado e Maria A. Bezerra (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_. 1999. Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita. In: *Anais do I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa*. São Paulo: Humanitas, p. 139-156.

MARINKOVICH, J. & BENITEZ, R. 2000. Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico. *Revista Signos*, 33(48):117-128.

MILLER, Carolyn R. 1994. Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: Aviva Freedman & Peter Medway. *Genre and New Rhetoric*. London, Taylor & Francis, p.67-78.

\_\_\_\_\_. 1984. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech* 70:151-167.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. 2005. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

ROMUALDO, Jonas A. 2008. Ethos e discurso científico. In: Ana R. Motta & Luciana Salgado. (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto.

SILVEIRA, Maria I.M. 2005. *Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica*. Maceió: EDUFAL.

SULLIVAN, Dale L. 1996. Displaying Disciplinarity. *Written Communication*.13 (2):221-250.

SWALES, J. 2004. *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press

\_\_\_\_\_. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

.

TANG, Ramona. 2006. Addressing self-representation in academic writing in a beginner's EAP classroom. *Journal of Language and Learning*. 5 (2):76-85.

TANG, R. & JOHN, S. 1999. The 'I' in identity: exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*. 18:523-539.

## ANEXO

Quadro 1 - Referências aos Artigos Científicos de História

| HISTÓRIA                              |      |           |                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------|------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Periódicos                            | Ano  | Artigo Nº | Referência                                                                                                                                                                                                                                                     |
| História<br>UNESP                     | 2003 | 01        | NAPOLITANO, M. Hoje preciso refletir um pouco: ser social e tempo histórico na obra de Chico Buarque de Hollanda 1971/1978. <i>História</i> , 2003, vol.22, no.1, p.115-134.                                                                                   |
|                                       | 2004 | 02        | Cancelli, Elizabeth. A América do desejo: pesadelo, exotismo e sonho. <i>História</i> , 2004, vol.23, no.1-2, p.111-132.                                                                                                                                       |
|                                       | 2005 | 03        | PIMENTEL FILHO, J. E. Incultura e criminalidade: estereótipos sobre a educação da criança, do jovem e do camponês no século XIX. <i>História</i> , 2005, vol.24, no.1, p.227-246.                                                                              |
|                                       | 2006 | 04        | REICHEL, H. J, BRONICZACK, A. P. S. e EHLERT, D. A história da América Latina na <i>Revista Desarrollo Económico</i> dos anos sessenta do século passado. <i>História</i> , 2006, vol.25, no.1, p.203-225.                                                     |
|                                       | 2007 | 05        | OLIVEIRA, M. da Glória de. Traçando vidas de brasileiros distintos com escrupulosa exatidão: biografia, erudição e escrita da história na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1839-1850). <i>História</i> , 2007, vol.26, n. 1, p.172-196. |
| Revista Bras.<br>de História<br>ANPUH | 2003 | 06        | CARVALHO, Marcus J. M. Os nomes da Revolução: lideranças populares na Insurreição Praieira, Recife, 1848-1849. <i>Rev. Bras. Hist.</i> , 2003, vol. 23, n. 45, p. 209-238.                                                                                     |
|                                       | 2004 | 07        | TOLEDO, Caio N. de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. <i>Rev. Bras. Hist.</i> , 2004, vol.24, n. 47, p.13-28.                                                                                                                                   |
|                                       | 2005 | 08        | MAUAD, A M. Genevieve Naylor, fotógrafa: impressões de viagem (Brasil, 1941-1942), <i>Rev. Bras. Hist.</i> , 2004, vol.25, n. 49, p. 43-75.                                                                                                                    |
|                                       | 2006 | 09        | DUARTE, Regina H. Natureza e sociedade, evolução e revolução: a geografia libertária de Elisée Reclus. <i>Rev. Bras. Hist.</i> , jan./jun. 2006, vol.26, no.51, p.11-24.                                                                                       |
|                                       | 2007 | 10        | POSSAMAI, Zita R. Narrativas fotográficas sobre a cidade. <i>Rev. Bras. Hist.</i> , jan./jun. 2007, vol.27, no.53, p.55-90.                                                                                                                                    |
| Revista<br>História<br>Regional       | 2003 | 11        | FERNANDES, Edson. Família escrava numa boca do sertão, Lenções, 1860-1888. <i>Revista Hist. Regional</i> , 2003, vol. 8, nº 1, p. 9-30.                                                                                                                        |
|                                       | 2004 | 12        | SOUZA, Ricardo L. Método, raça e identidade nacional em Sílvio Romero. <i>Revista Hist. Regional</i> , 2004, vol. 9, nº 1, p. 9-30.                                                                                                                            |
|                                       | 2005 | 13        | CARVALHO, Antonio C. D. Saúde pública: centralização, autoritarismo e expansão dos serviços São Paulo nas décadas de 1930 e 1940. <i>Revista Hist. Regional</i> , 2005, vol. 10, nº 1, p. 9-25.                                                                |
|                                       | 2006 | 14        | NABOZNY, Almir. Uma discussão sobre gênero e acesso ao espaço urbano: o paradoxo da participação política cívica e da participação no Estado. <i>Revista Hist. Regional</i> , 2006, vol. 11, nº 1, p. 7-28.                                                    |
|                                       | 2007 | 15        | MONTEIRO, Cláudia. Ferroviários em greve: relações de dominação e resistência na RVPSC <i>Revista Hist. Regional</i> , 2007, vol. 12, nº 1, p. 9-24.                                                                                                           |
| Tempo<br>(UFF)                        | 2003 | 16        | MENDONÇA, Sônia R. Representação empresarial e reforma agrária na “Nova República”. <i>Tempo</i> , jan. 2003, vol. 7, nº 14, p. 153-178.                                                                                                                       |
|                                       | 2004 | 17        | SALGUEIRO, V. & TELLES, L. T. Entre a tradição acadêmica e o modernismo: a crítica de arte de Antonio Parreiras na Academia Fluminense de Letras. <i>Tempo</i> , jan. 2004, vol. 8, nº 16, p. 115-141.                                                         |
|                                       | 2005 | 18        | ROSA, Claudia B. Retórica e ação política: a complexio no Pro Roscio Amerino de Marco Túlio Cícero. <i>Tempo</i> , jan./jun. 2005, vol.9, nº.18, p.125-145.                                                                                                    |
|                                       | 2006 | 19        | ROCHA, Gilmar. “Navalha não corta seda”: Estética e performance no vestuário do malandro. <i>Tempo</i> , jan. 2006, vol.10, nº. 20, p. 133-154.                                                                                                                |
|                                       | 2007 | 20        | FERNANDES, J. A. Sobriedade e embriaguez: a luta dos soldados de Cristo contra as festas dos tupinambás. <i>Tempo</i> , jan. 2007, vol.11, nº. 22, p. 98-121.                                                                                                  |

**Quadro 2 - Referências aos Artigos Científicos de Sociologia**

| <b>SOCIOLOGIA</b>                                      |            |                  |                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------|------------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PERÍÓ DICO</b>                                      | <b>ANO</b> | <b>ARTIGO Nº</b> | <b>REFERÊNCIA</b>                                                                                                                                                                                                       |
| <i>Revista Brasileira de Ciências Sociais</i> (ANPOCS) | 2003       | 1                | CABRAL, M. V. O exercício da cidadania política em perspectiva histórica (Portugal e Brasil). <i>Rev. bras. Ci. Soc.</i> , fev. 2003, vol.18, n.51, p.31-60.                                                            |
|                                                        | 2004       | 2                | ORTIZ, Renato. As ciências sociais e o inglês. <i>Rev. bras. Ci. Soc.</i> Fev. 2004, v. 19, n. 54, p. 5-23.                                                                                                             |
|                                                        | 2005       | 3                | JASMIN, M. G. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. <i>Rev. bras. Ci. Soc.</i> , fev. 2005, vol. 20, n. 57, p.27-38.                                                             |
|                                                        | 2006       | 4                | LAVALLE, A. G. HOUTZAGER, P. P. e CASTELLO, G. Representação política e organizações civis: novas instâncias de mediação e os desafios da legitimidade. <i>Rev. bras. Ci. Soc.</i> , fev. 2006, vol.21, no.60, p.43-66. |
|                                                        | 2007       | 5                | SOUZA, Celina. Coalizões eleitorais e ajuste fiscal nos Estados brasileiros. <i>Rev. bras. Ci. Soc.</i> , fev. 2007, vol. 22, n. 63, p. 32-167.                                                                         |
| <i>Revista de Sociologia e Política</i> UFPR           | 2003       | 6                | MIGUEL, Luís F. Capital político e carreira eleitoral: algumas variáveis na eleição para o congresso brasileiro. <i>Rev. Sociol. Polit.</i> ,jun. 2003, n. 20, p. 115-134.                                              |
|                                                        | 2004       | 7                | BARRETO, Álvaro A. B. Representação das associações profissionais no Brasil: o debate dos anos 1930. <i>Rev. Sociol. Polit.</i> ,jun. 2004, n. 22, p. 119-133.                                                          |
|                                                        | 2005       | 8                | MATTOS, S.M.S. & DRUMMOND, J. A. O terceiro setor como executor de políticas públicas: ONG's ambientalistas na baía de Guanabara. <i>Rev. Sociol. Polit.</i> ,jun. 2005, n. 24, p. 177-192.                             |
|                                                        | 2006       | 9                | SILVA, Ricardo V. Uma ditadura contra a República: política econômica e poder político em Roberto Campos. <i>Rev. Sociol. Polit.</i> , nov. 2006, n. 27, p.157-170.                                                     |
|                                                        | 2007       | 10               | CARVALHO, Ernani. Revisão e Judicialização da política no direito ocidental: Aspectos relevantes de sua gênese e desenvolvimento. <i>Rev. Sociol. Polit.</i> , jun. 2007, n. 28, p. 161-179.                            |
| <i>Sociologias</i> (UFRS)                              | 2003       | 11               | BARREIRA, Irllys A. F. A cidade no fluxo do tempo: invenção do passado e patrimônio. <i>Sociologias</i> , jan./jun. 2003, n..9, p.314-339.                                                                              |
|                                                        | 2004       | 12               | SOBRAL, Fernanda. Desafios das Ciências Sociais no desenvolvimento científico e tecnológico contemporâneo. <i>Sociologias</i> , jan./jun. 2004, n.11, p.220-237.                                                        |
|                                                        | 2005       | 13               | OLIVEIRA, F. L. e SILVA, V. F. Processos judiciais como fonte de dados: poder e interpretação. <i>Sociologias</i> , jan./jun. 2005, n..13, p.244-259.                                                                   |
|                                                        | 2006       | 14               | MARTINS, Rodrigo C. Representações sociais, instituições e conflitos na gestão de águas em territórios rurais. <i>Sociologias</i> , jan./jun. 2006, n..15, p.288-325.                                                   |
|                                                        | 2007       | 15               | MONTAGNER, Miguel A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. <i>Sociologias</i> , jan./jun. 2007, n..17, p.240-264.                                                                             |
| <i>Tempo Social</i> USP                                | 2003       | 16               | VILLAS BOAS, G. K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. <i>Tempo soc.</i> , abr. 2003, vol.15, no.1, p.45-62.                                                                    |
|                                                        | 2004       | 17               | MICELI, Sergio. Experiência social e imaginário literário nos livros de estréia dos modernistas em São Paulo. <i>Tempo soc.</i> , jun. 2004, vol.16, n.1, p.167-207.                                                    |
|                                                        | 2005       | 18               | RIDENTI, Marcelo. Artistas e intelectuais no Brasil pós-1960. <i>Tempo soc.</i> , jun. 2005, vol.17, n. 1, p. 81-110.                                                                                                   |
|                                                        | 2006       | 19               | BERGAMO, Alexandre. Imitação da ordem: as pesquisas sobre televisão no Brasil. <i>Tempo soc.</i> , jun. 2006, vol.18, no.1, p.303-328.                                                                                  |
|                                                        | 2007       | 20               | JACKSON, Luiz C. Gerações pioneiras na sociologia paulista. <i>Tempo soc.</i> , jun. 2007, vol.19, no.1, p. 115-130.                                                                                                    |

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## A SINCRETIZAÇÃO DE LINGUAGENS: leitura na interação verbo-visual

Neiva Senaide Petry Panozzo

Doutora em Educação

Professora da Universidade de Caxias do Sul

(neiva.panozzo@gmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho discute a leitura a partir de uma abordagem discursiva de textos constituídos por diferentes linguagens, suas combinações e a formação do leitor. A pressuposição é a de que o processo de leitura desse gênero ainda ocorre de forma espontânea, sem se efetivar de modo sistemático. O contato com objetos culturais contemporâneos mostra que o universo verbal escrito não é exclusivo; que as características de articulação verbo-visual existem, porém relegadas nos processos de mediação de leitura. A articulação entre linguagens é aqui focalizada em diferentes textos: literatura infantil, capa de revista e publicidade. A análise busca as interfaces entre expressão e conteúdo das linguagens, homologados entre a visualidade e os elementos lingüísticos, contrastes plásticos, temáticos e jogos de palavras. A interação com esses objetos de leitura implica um leitor que dialoga com todos os aspectos que constituem o texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura, discurso, objetos culturais

## RESUMEN

En este artículo se analiza la lectura de un discurso de los textos que consiste en diferentes lenguajes, sus combinaciones y la formación del lector. El supuesto es que el proceso de lectura de este tipo también se produce en espontánea, sin efecto de forma sistemática. El contacto con los objetos culturales contemporáneos muestra que el universo no es sólo verbal escrito, que las características de la articulación verbo-visuales existen, pero relegados en el proceso de mediación de la lectura. La relación entre el lenguaje aquí se centra en los diferentes textos: la literatura infantil, la cubierta y la publicidad. El análisis tiene por objeto

las interfaces entre expresión y contenido del lenguaje, aprobado entre los elementos visuales y lingüísticos, del universo plástico, contrastes temáticos y juegos de palabras. La interacción con estos objetos implica una lectura de diálogo con todos los aspectos que constituyen el texto.

PALABRAS-CLAVE: lectura, discurso, objetos culturales

**Elaborar uma introdução q costure o tópico 1 e o 2. Levei um susto qdo cheguei no 2...**

## 1 ABRINDO CAMINHOS DE LEITURA

*O leitor é um caçador que percorre terras alheias.*  
Michel de Certeau

Olhar livros para crianças parece ser uma ação simples. Como tantos outros artefatos e produtos destinados ao mundo da infância, a literatura contemporânea produz objetos que são considerados como facilmente apreensíveis, já que parecem pertencer ao território do conhecido, do familiar. Essa perspectiva inicial pode ser explicada desde uma concepção de infância como um período em que predomina o espaço seguro, ou o ingênuo encantamento que nasce do sonho e da fantasia. Porém, uma atenção maior sobre o que inicialmente é simples e natural pode gerar dúvidas, desde a condição de ser criança na atualidade aos objetos a ela destinados. Considera-se, aqui, infância e seus objetos como produtos da cultura e, como tal, constituem-se numa construção complexa e intencional, gerada num determinado contexto e carregada de efeitos de sentidos. Inúmeros estudos contemporâneos se debruçaram para mostrar as mudanças havidas, desde tempos e espaços diferenciados, nos modos de produzir verdades sobre essa fase da vida humana. Este trabalho não busca aprofundamentos sobre o fenômeno infância, mas pretende se deter na análise de um produto que lhe é destinado, o texto de literatura infantil.

*Abrindo Caminho* (2004) é um texto de Ana Maria Machado, **ilustrado por \_\_\_\_\_** que se enquadra na categoria que remete ao poético, pois mistura prosa e poesia, numa espécie de sincretismo de gêneros literários. O texto configura-se de tal forma que é possível identificar a narrativa poética, cuja característica é a de apresentar simultaneamente as particularidades da narrativa e aquelas da poesia, seus meios e seus efeitos, considerando, principalmente, as rimas e o jogo de palavras. Textos com essas particularidades são também qualificados como híbridos, ou sincréticos. Sabe-se que a narrativa poética é um gênero de discussão recente no

meio literário, liderado por Jean-Yves Tadié e M. Schneider (1997), entre outros. A narrativa poética é assim descrita: (fazer a tradução em nota de rodapé e acrescentar tradução nossa)

Le récit poétique en prose est la forme du récit qui emprunte au poème ses moyens d'action et ses effets, si bien que son analyse doit tenir compte à la fois des techniques de description du roman et de celles du poème: le récit poétique est un phénomène de transition entre le roman et le poème. (TADIÉ, 1997).

(articular com a citação anterior , fazer um gancho) aui tu já vais para a intertextualidade, sugiro antes discutir o poético e depois vir para a intertextualidade O texto em foco é construído de tal maneira que articula múltiplas referências, como à poesia de Carlos Drummond de Andrade, *No meio do caminho*, e à música de Tom Jobim, *Águas de Março*. A marca do poema de Drummond é a repetição:

No meio do caminho / No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho / tinha uma pedra / no meio do caminho tinha uma pedra. / Nunca me esquecerei desse acontecimento / na vida de minhas retinas tão fatigadas. / Nunca me esquecerei que no meio do caminho / no meio do caminho tinha uma pedra. (tem pagina?)

E a letra da música de Jobim caracteriza-se pela afirmação cadenciada:

É pau, é pedra, é o fim do caminho / É um resto de toco, é um pouco sozinho / É um caco de vidro, é a vida, é o sol / É a noite, é a morte, é o laço, é o anzol...

A figuração de personagens e o uso de seus prenomes, cenários e caracterizações permitem identificar a presença de personalidades conhecidas no mundo da cultura, como Dante (Alighieri), Carlos (Drummond de Andrade), Tom (Jobim), Cris (Cristóvão Colombo), Marco (Polo) e Alberto (Santos Dumont). O texto engendra o verbal e o visual, a paródia (Neiva, a parodia ridiculariza, não é o caso, aqui há um enaltecimento do original, sugiro usar apenas intertextualidade) e a intertextualidade, a poesia e a música, personagens e história, tudo se mescla numa trama sincrética.

Antes de citar o entrelaçamento do verbal e visual escreva uns dois parágrafos sobre o visual, caracterizando-o) No entrelaçamento do verbal e do visual, produzem-se as conexões entre as diferentes referências que permitem ao leitor fazer as relações e atribuir sentido, como na página de abertura, cujo teor escrito diz: “No meio do caminho de Dante tinha uma selva escura”, na primeira página. Esta frase, isolada da ilustração, traz poucos dados para provocar associações no leitor, considerando que uma criança ainda não deve ter tido acesso à Divina Comédia de Dante Alighieri para reconhecer o jogo de palavras.

A frase inicial do livro é uma paráfrase do Canto I do capítulo Inferno, na versão de Alighieri. Esse canto menciona a entrada na “selva escura” e os encontros do autor Dante<sup>1</sup>. A ilustração ocupa página dupla, com caracterizações figurativas de personagens; a parte escrita está no lado esquerdo e no espaço inferior da folha. A imagem é composta por uma floresta à direita, e nela um leopardo, uma loba, um leão, o poeta Virgílio, considerado o mestre e autor predileto de Dante. Também mostra um anjo e um demônio, em meio às árvores distantes, além da presença de Beatriz, a musa inspiradora, por quem o autor nutriu um amor impossível. Nesse cenário ilustrado há dois espaços diferenciados, um iluminado, onde se localiza Dante, e outro, a floresta, de sombra. Dante contempla a floresta e seus componentes ali figurativizados, que são os mesmos da parte inicial do Canto I da obra original.

O escritor, Dante Alighieri, (1265 – 1321) é caracterizado, em inúmeras obras de arte que retratam o autor, pelo traje vermelho e pela coroa de louros à cabeça, sendo que o mesmo ocorre na obra infantil examinada. Nessa, ainda leva no braço direito um livro de tamanho considerável e na mão traz uma pena de ave, típico instrumento da escrita. Esses dois últimos objetos são indicadores importantes, pois mostram a atividade intelectual da personagem.

Um adulto sem alguns conhecimentos prévios provavelmente teria dificuldades para relacionar os elementos escritos e visuais deste texto. (talvez pudesse falar aqui de letramento ou d emediação articulando com a mesa onde o trabalho será apresentado **Gêneros literários na escola: propostas de formação de leitor?** É necessário um leitor que possua informações tais que permitam organizar a rede de significações. Numa experiência informal de leitura com esse texto, uma pessoa adulta, de nível universitário, interpretou Dante com a personagem Chapeuzinho Vermelho, justificando-se pela veste vermelha e pela presença do lobo atrás de uma árvore. O poeta Virgílio foi confundido com o caçador. Analisando-se essas respostas, fica claro que o leitor cria um filtro de leitura que remete ao universo conhecido da literatura tradicional, já que o livro *Abrindo caminho* é classificado na categoria infantil. Na contracapa do livro há o selo de sugestão de faixa etária a partir de 8 ou 9 anos para leitura individual e de 5 anos se for leitura compartilhada. E isso também serve de indicador para encaixar o não compreendido dentro de referências existentes. O resultado mais provável da leitura desta obra é de levar o leitor a criar estratégias de inteligibilidade, mesmo que sejam totalmente desvinculadas ao que se apresenta. Cabe ao adulto responsável

---

<sup>1</sup> A Divina Comédia está dividida em Inferno, Purgatório e Paraíso. No Canto I, do tomo Inferno, o autor divide em *Selva escura; As feras e O espírito de Virgílio*. O canto inicia na frase: “Quando eu me encontrava na metade do caminho de nossa vida, me vi perdido em uma selva escura, e a minha vida não mais seguia o caminho certo”.

pela mediação de leitura disponibilizar-se a um diálogo prévio com o texto e oportunizar a conversa sobre o que foi lido, com a criança leitora.

O livro em foco é um exemplo da tendência contemporânea da utilização da prosa poética, pois reúne elementos da poesia e da prosa, sem configurar a estrutura clássica do conto, mas contém alguns elementos da narrativa e traz níveis intrincados de realização da leitura, entre eles, a aparente fragmentação, pela omissão das funções tradicionais do conto. Nesta obra, a visualidade contribui decisivamente para a significação, fornecendo à escrita um suporte definidor de referências ao leitor. Mesmo assim, a leitura será mais ou menos aprofundada na medida de competências já instaladas, configurando-se este como um texto sincrético de dificuldade considerável, mesmo sem aprofundamento nas demais páginas, que se anunciam tendo as mesmas características complexas.

Outro aspecto que se considera para que essa obra tome uma distância considerável da simples categorização de literatura infantil é a conexão com o patrimônio artístico e cultural da humanidade, e da realidade brasileira, contribuindo para convertê-la em um gênero cuja natureza é ainda mais híbrida e intertextual. Pois, para além do texto literário, do poético e da música, podemos fazer articulações com o acervo fornecido pela História da humanidade e das artes plásticas, dos descobrimentos e das grandes invenções. O jogo intertextual se manifesta nas ilustrações de (título de livro? Use itálico) “Abrindo caminho” e o texto da “Divina Comédia”, além de tantos outros que se desdobram a cada página, num desafio à compreensão do leitor infantil.

## 2 Caminhos enquadrados

O gênero da história em quadrinhos (não seria literatura ou seria? Veja o título da sessão **Gêneros literários na escola: propostas de formação de leitor?**) possui características marcantes e diferenciais que organizam seu sistema narrativo: as imagens, quase sempre criadas em desenhos, e a escrita. Os elementos narrativos se desdobram em espaços devidamente enquadrados visualmente; o diálogo entre personagens é registrado em balões, cujos contornos indicam tom de voz e emoções, ou então, com legendas. Há uma forte articulação entre os elementos figurativos e os aspectos narrativos, na dimensão do plano da expressão, até mesmo preponderando a visualidade, em alguns casos, sobre o discurso quadrinizado, conforme análise semiótica de Pietroforte (2004).

Um olhar sobre textos de leitura destinados ao público infantil ancora-se aqui num exemplar de revista infantil e brasileira, os quadrinhos da Mônica, criada por Mauricio de Sousa. Essa

personagem é bem conhecida e caracterizada como uma menina forte, explosiva, decidida, que, por vezes, também se mostra feminina e carinhosa. Mônica sempre está com um vestido vermelho, possui um coelhinho de pelúcia azul, Sansão, que é de estimação e utilizado como artefato para bater nos meninos, principalmente Cebolinha e Cascão. Mônica é tipificada como “baixinha, gorducha e dentuça”, na voz sarcástica de Cebolinha, e assim representada visualmente. Ser baixinha gorducha e dentuça se opõe ao idealizado para o protótipo da beleza feminina. Esses personagens revestem os estereótipos identificadores de modelos criados pela cultura e do permanente conflito entre o gênero feminino e o masculino.

Uma capa da revista é o primeiro convite à leitura, elemento de sedução do leitor, onde predomina o espaço da ilustração, deixando uma parte mínima para a escrita. O exemplar número um da “Revista Mônica”, reeditado pela editora Panini, em janeiro de 2007, traz a personagem no balanço, em primeiro plano, e é empurrada por Cebolinha, acompanhado pelo cão Bidu. A situação seria de puro divertimento, não fosse o papel colado embaixo do assento do balanço, com um desenho da personagem, evidenciando seus “dentões”. A localização dessa caricatura é estratégica, para que o leitor tenha seu olhar direcionado para o mesmo e assim “leia” a situação de contraste ali criado: a face ingênua de Mônica sorri, sem saber o que ocorre a partir do movimento do balanço. (poderia inserir ilustrações) Cebolinha ironicamente pisca um olho, enquanto Bidu tem uma expressão de espanto, testemunhando a tapeação do menino. Distingue-se aqui a importância da imagem, cujo sistema assume a direção da leitura, exigindo o diálogo do leitor com seus componentes, para a apreensão de sentido do texto. Não são considerados apenas os aspectos formais e figurativos, mas, principalmente, as relações sociais e éticas entre meninos e meninas, constituídas pelo discurso visual, na temática do conflito e da trapaça. Na edição aqui focalizada inaugura-se o apelo para a leitura da revista, enquanto leva o leitor a participar das artimanhas de Cebolinha contra Mônica, minimizando o valor da atividade lúdica e seus resultados: a alegria e a amizade sugeridas neste texto visual, numa brincadeira compartilhada entre a dupla, ela no balanço e ele a embalar.

A questão das relações entre os universos feminino e masculino é tematizada na capa da revista e na figuração das personagens e em seus elementos expressivos, constituintes da imagem. No objeto de análise, a artimanha de Cebolinha em colar o desenho embaixo do balanço atesta o seu desprezo às características físicas de Mônica, e isso reforça e modela um protótipo negativo da menina. Provavelmente toda menina que tiver dentes grandes, o que é comum no início da segunda dentição, for baixinha e gordinha, poderá ser alvo de provocações semelhantes e também

poderá reagir da mesma forma que a personagem, que sai ameaçando e batendo nos meninos, com seu coelho Sansão. Consta-se que essas manifestações, e até mesmo outras, mais contundentes, ocorrem com frequência no interior das escolas e fora delas.

Vale lembrar, que as identidades feminina e masculina são construídas a partir de um caminho social que vai se realizando pela incorporação de valores próprios do contexto cultural, incluindo a família, a escola e todos os processos de mediação externa, incluindo-se os objetos disponíveis pela cultura. As concepções, os preconceitos, os papéis, as diferenças e os privilégios são apreendidos na convivência e no acesso do patrimônio constituído socialmente, dentre seus componentes, os gêneros e textos lidos.

Apesar do investimento da sociedade no sentido de transformações que são urgentes, quando se pretende alcançar mais qualidade de vida, pelo fomento de uma cultura de paz, os produtos culturais podem atuar de modo a manter, e até consolidar as assimetrias existentes. Sob a égide do incentivo à leitura e do lazer, a revista infantil em quadrinhos pode ser veículo de um discurso de conservação, e mesmo de cultivo de conflitos, modelando estados de ânimo e provocando ações indesejadas.

Percebe-se aqui que os modos de ver/ler uma capa apresentam uma complexidade que requer atenção sobre a natureza peculiar de uma imagem, no caso a ilustração da revista, bem como sinaliza a necessidade de processos de leitura para além do verbal escrito, abarcando o universo visual.

### **3 Indicadores de caminhos**

Na atualidade, a produção cultural das mídias está atrelada à sociedade de consumo e, como tal, seus objetos são padronizados de forma a atender a maior demanda possível de consumidores e, dessa maneira, eles acabam por padronizar seus consumidores. A publicidade tem um discurso persuasivo, sedutor, que está voltado para o consumo. Ela informa características reais ou imaginárias de certo produto, a fim de envolver seu público, criando um desejo que precisa ser satisfeito, por meio do produto.

O **gênero publicitário** (ichi Tb não é literário. Pq não usas so abrindo caminho?) combina as linguagens verbal e não-verbal e inclui as relações com discursos existentes na sociedade. Pode-se afirmar que a publicidade veicula um discurso social que age sobre o lado psicológico de seu público, a fim de alcançar o maior número de consumidores para suas ofertas. As relações entre o discurso publicitário e a construção da identidade na sociedade pós-moderna são estudados por Stuart Hall (2000), numa abordagem de construção de identidade individual e de sociedade. A publicidade relaciona e cria identidade de sujeitos na

medida em que a representa em seus discursos. Nessa construção, utilizam-se temas que fazem com que o público se identifique, se projete no personagem, ou no produto apresentado na peça publicitária, e traz, dentro deste discurso, valores contemporâneos que podem substituir aqueles que antes ancoravam a identidade, ou consolidam papéis legados pela tradição. Portanto, a publicidade constroi, ou reconstroi, representações do seu público, com a finalidade de facilitar o alcance do mesmo. Nem sempre esta construção corresponde à realidade, pode idealizar e sempre incorpora valores. Logo, o leitor está exposto a textos que pertencem à cultura do cotidiano, produzem efeitos e precisam ser incorporados aos processos didáticos e ser apropriados criticamente.

No recorte deste estudo sobre leitura como construção discursiva, busca-se a concepção de infância em publicidade veiculada pela revista “Nova Escola”, em duas edições, outubro e dezembro de 2008. As duas edições mostram uma peça anunciando as matrículas em uma escola particular do centro do País. A composição da página está organizada em duas partes verticais básicas, à esquerda há uma imagem de criança e à direita o texto verbal, cuja chamada é “Aqui o futuro é presente”. Na parte de cima de imagem de criança, e é acrescentado o recurso de imitação de desenho infantil.

A edição do mês de outubro (2008) da revista mostra a imagem de um menino feliz que mostra o logotipo da escola, pela abertura da sua jaqueta (de piloto?). A página tem fundo branco no lado esquerdo, onde se situa o menino, e vermelho, no lado direito que traz o texto escrito. No espaço acima da cabeça do menino há uma metade de um carro desenhado, que se completa à direita, de modo fotográfico e realista. Assim, depreende-se que esta criança tem um sonho infantil de futuro: ter o “carrão vermelho” e, estando na escola que diz “Aqui o futuro é presente”, então já está garantido o alcance desse objeto de valor, porque estuda nessa instituição. Ter posse de um veículo vai além da categoria meio de transporte, indica um determinado *status*, dependendo do modelo possuído. O restante do texto verbal confirma a garantia do processo educativo completo: “Comece, no presente, a construção do futuro do seu filho”. O tempo futuro está na representação do carro e o tempo presente, na criança. Além disso, a letra manuscrita e a imagem desenhada são estratégias discursivas que reforçam a ideia de “feito pela criança”, como se fossem projetos dela própria. O texto verbal, o presente do futuro desse menino, está posto sobre uma superfície toda vermelha, que faz eco à cor do veículo sonhado, e que provavelmente seja concretizado pela proposta escolar.

Portanto, a realização futura desse menino situa-se no sucesso material, simbolizado em poder adquirir o carro vermelho, de modelo clássico. Aqui está construído um sujeito desejante, que

pode realizar seu sonho (de consumo) a partir do saber adquirido na escola X, desde que faça ali a sua matrícula. Os eixos semânticos do querer, do poder, do saber e do fazer ficam explicitados, principalmente na imagem, complementada pelo verbal, ou seja, o discurso se constitui pela encenação criada, pela tematização e pela figuração.

Na edição de dezembro, o mesmo anúncio é mostrado, agora utilizando a imagem de uma menina (que poderia ser uma princesinha loira?). Há alterações no uso de um fundo, agora amarelo e o objeto de desejo foi substituído. Acima da menina há um desenho infantil de outra menininha que segura um regador verde, pela metade. Na parte direita da página, o regador se completa, mostrado realisticamente por foto, molhando dois girassóis que aparentemente nascem da tarja identificadora da escola.

A partir da descrição do contexto figurativo, a menina que rega flores, utiliza água, que é vida, dá a vida. Cuidar de jardim é fazer crescer, aqui, dar vida às plantas. A terra, simbolizada na instituição, as flores são especiais, orientam-se pela luz do sol. Não se pode afirmar que a menina deseja ser jardineira, pois seria muito simplista a associação literal aos objetos. Antes, esses elementos provavelmente revestem o tema da maternidade, pela figuração do regador e da água – dar vida, dos girassóis – crescimento e manutenção da vida, acrescidos pelo amarelo, da luz. Assim, depreende-se que o eixo semântico situa o futuro ancorado no desejo de dar vida (à luz), poder ter uma prole e saber cuidá-la. Isso tudo garantido no presente da menina, estudando na escola X.

O discurso, criado na publicidade acima, traz uma concepção de infância capaz de planejar e ter perspectiva futura de vida, porém com distinções diametralmente opostas quanto aos interesses e principalmente, aos papéis definidos para o menino e para a menina. Fica claro que há uma identidade projetada em cada uma das personagens, cujos valores privilegiam o representante masculino, numa analogia de “dar-se bem na vida” com o consumo de bens materiais e à mulher está reservado o exclusivo papel da maternidade, herdado do passado. Assim, a instituição escolar assume suas concepções pretensamente contemporâneas sobre infância, finalidades da educação e gêneros, mas que seu anúncio publicitário contradiz nas suas articulações verbais e imagéticas.

#### **4 Caminhos percorridos**

Diante do exposto, os apontamentos de leitura verbo-visual mostram a importância da junção das linguagens que constituem os diferentes textos e seus gêneros. As discussões sobre os processos de leitura mostram uma rede produtora de discursos e cada objeto aqui analisado

possui marcas próprias que definem as diferentes categorias priorizadas e as relações estabelecidas na construção do significado.

Uma aproximação deste estudo às práticas pedagógicas busca ressaltar a natureza híbrida presente na literatura infantil, na revista de histórias em quadrinhos e no anúncio publicitário. Constitui-se aqui o destaque da legibilidade desses gêneros e, como tal, é preciso tratá-los, sistemas basicamente verbo-visuais.

Também importa reconhecer que a complexidade existente em cada uma das linguagens participantes, e a variedade de combinações nos recortes aqui examinados, estão presentes no universo cultural do cotidiano e aprender a leitura na perspectiva híbrida é condição do leitor contemporâneo.

### **Referências**

ALIGHIERI. Dante. *A Divina Comédia*, São Paulo: Ed. 34, 1998. 3 vol.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 8 ed. Rio de Janeiro. Editora DP&A. 2000.

MACHADO. Ana Maria. *Abrindo caminho*. Ilustradora Elisabeth Teixeira. São Paulo: Ática, 2004.

MÔNICA. Revista nº 1. Estúdios Maurício de Sousa. São Paulo: Panini Comics, 2007.

NOVA ESCOLA. Revista ed. 216, outubro, 2008, São Paulo: Editora Abril, 2008.

\_\_\_\_\_. Revista edição 218, dezembro, 2008, São Paulo: Editora Abril, 2008.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Semiótica visual – os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2004.

TADIÉ, Jean-Yves; SCHNEIDER, M. *Le récit poétique*. Paris: Gallimard, 1997.

## A transitividade em gêneros de discurso narrativos: implicações para o ensino

Maria Angélica Furtado da Cunha (Doutora, UFRN, angelica@ufrnet.br)

**RESUMO:** Este trabalho objetiva demonstrar que a transitividade pode ter manifestações diversificadas em gêneros de discurso caracterizados pelo predomínio de sequências narrativas. Com base no quadro teórico da linguística funcional norte-americana, são analisadas quatro narrativas de experiência pessoal e quatro narrativas recontadas faladas e suas correspondentes escritas, produzidas por quatro estudantes do terceiro ano do ensino médio. Conclui-se que a combinação de um dado verbo com um ou dois participantes não é uma propriedade especificada no léxico mental, pois é altamente variável nos gêneros de discurso considerados. Quanto à abordagem da transitividade na escola, a categorização dos verbos é mais produtiva quando se investiga o comportamento desses elementos em textos reais, de diferentes gêneros de discurso, observando os efeitos semântico-pragmáticos e morfossintáticos que o uso de um verbo e seus argumentos acarreta.

**PALAVRAS-CHAVE:** transitividade, narrativa, ensino

**ABSTRACT:** This work aims at demonstrating that transitivity can be differently manifested in discourse genres characterized by predominance of narrative sequences. Based on the theoretical framework of North-American functional linguistics, we analyze four spoken and written personal experience narratives and retold narratives, produced by four students from the 12<sup>th</sup> grade. We conclude that the combination of a given verb with one or two participants is not a property specified in the mental lexicon, since it is highly variable in the discourse genres considered. As to the approach of transitivity in school, the categorization of verbs is more productive when we investigate the behavior of these elements in real texts, from different discourse genres, observing the semantic-pragmatic and morphological effects that the use of a verb and its arguments causes.

**KEYWORDS:** transitivity, narrative, teaching

## 1. Introdução

O termo *transitividade* (do latim *transitivus* = que vai além, que se transmite), em seu sentido original, denota a transferência de uma atividade de um agente para um paciente. Segundo Trask (2004, p. 298), a transitividade reflete a “maneira como um verbo se relaciona com os Sintagmas Nominiais (SN) numa mesma oração.” Para a gramática tradicional, a transitividade é uma propriedade do verbo, e não da oração: são transitivos aqueles verbos cujo processo se transmite a outros elementos, que lhes completam o sentido. Por oposição, nos verbos intransitivos a ação não vai além do verbo. Ou seja, a classificação de um verbo como transitivo ou intransitivo se apóia na presença ou ausência de um SN objeto (critério sintático) exigido pelo significado do verbo (critério semântico). Conforme a idéia tradicional de transitividade, um verbo transitivo é aquele que descreve uma relação entre dois participantes de tal modo que um dos participantes age sobre o outro. Um verbo intransitivo é aquele que descreve uma propriedade, um estado, ou uma situação que envolve apenas um participante. Na visão tradicional, portanto, os três elementos da transitividade (sujeito, ação, objeto) co-ocorrem. Apesar da distinção formal rígida entre verbos transitivos e intransitivos, as gramáticas são unânimes em salientar o fato de que a linha de demarcação entre esses tipos de verbo nem sempre é rigorosa.

Neste trabalho, temos por objetivo demonstrar que o fenômeno da transitividade pode ter manifestações diversificadas em gêneros de discurso caracterizados pelo predomínio de sequências narrativas. Tomando como suporte o referencial teórico da lingüística funcional norte-americana, analisamos quatro narrativas de experiência pessoal e quatro narrativas recontadas faladas e suas correspondentes escritas extraídas do *Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal* (FURTADO DA CUNHA, 1998), produzidas por quatro estudantes do terceiro ano do ensino médio. Concluímos que a combinação de um dado verbo com um ou dois participantes provavelmente não é uma propriedade especificada no léxico mental, pois é altamente variável nos dois gêneros de discurso considerados. No que diz respeito à abordagem da transitividade na escola, a categorização dos verbos é mais produtivamente tratada através da investigação do comportamento desses elementos em textos reais, de diferentes gêneros de discurso, observando os efeitos semântico-pragmáticos e morfossintáticos que o uso de um verbo e seus argumentos acarreta. O papel do contexto discursivo-pragmático é fundamental na aferição da transitividade oracional, pois, embora um verbo possa ser potencialmente classificado como transitivo, é no seu funcionamento textual (o que inclui a questão do gênero de discurso) que essa potencialidade se concretiza ou não.

## 2. A transitividade sob a ótica da linguística funcional

A linguística funcional norte-americana, sob a orientação de Givón, Hopper, Thompson, Chafe, dentre outros, fornece uma alternativa de análise para a questão da transitividade. Ela não é concebida como uma propriedade categórica do verbo, como defende a gramática tradicional, mas como uma propriedade contínua, escalar (ou gradiente), da oração como um todo. É na oração que se podem observar as relações entre o verbo e seu(s) argumento(s).

Segundo esse modelo teórico, o fenômeno da transitividade apresenta um componente semântico e um componente sintático. Uma oração transitiva descreve um evento que potencialmente envolve pelo menos dois participantes, um agente que é responsável pela ação, expresso sintaticamente como sujeito (S), e um paciente que é afetado por essa ação, representado sintaticamente como objeto direto (OD). Esses participantes são chamados de argumentos do verbo. Do ponto de vista semântico, o evento transitivo prototípico é definido pelas propriedades do agente, do paciente e do verbo envolvidos na oração que codifica esse evento. Em princípio, a delimitação das propriedades desses três elementos é uma questão de grau. Do ponto de vista sintático, todas as orações – e verbos – que têm um objeto direto são transitivas; as que não o têm são intransitivas. Desse modo, se uma oração codifica um evento semanticamente transitivo, o agente do evento é o sujeito da oração e o paciente do evento é o objeto direto da oração. Contudo, a manifestação discursiva de um verbo potencialmente transitivo depende de fatores pragmáticos, como a perspectiva a partir da qual o falante interpreta e comunica o evento narrado. Por exemplo, um mesmo evento pode ser transmitido do ponto de vista do agente responsável pela ação, como em (1) abaixo, ou do ponto de vista do objeto afetado por essa ação, como em (2):

(1) As crianças derrubaram o jarro.

(2) O jarro foi derrubado pelas crianças.

A oração, construída em torno de um elemento predicativo, tem sido tomada como a unidade básica de organização da descrição sintática. Frequentemente, mas nem sempre, esse elemento predicativo – neste caso, o verbo – é acompanhado de um ou mais elementos nominais – seus argumentos. Assim, na oração *João saiu* há um elemento predicativo (*saiu*) acompanhado por um elemento nominal (*João*). Na oração *As crianças derrubaram o jarro* há um elemento predicativo (*derrubaram*) acompanhado de dois elementos nominais (*as crianças* e *o jarro*).

Segundo Chafe (1979), o universo conceptual humano está dividido em duas grandes áreas: a do verbo e a do nome. A área do verbo é central e compreende estados (condições,

qualidades) e eventos; a área do nome é periférica e compreende “coisas” (objetos físicos e abstrações coisificadas). A centralidade do verbo pode ser justificada com base em alguns pontos listados por Chafe. Primeiramente, nas línguas naturais há sempre um verbo semanticamente presente nos enunciados, o que indica que a classe dos verbos é um universal linguístico. Embora o verbo seja comumente acompanhado por um ou mais nomes – seus argumentos –, há orações em que apenas um verbo está presente, como *Saia!*, por exemplo. Em segundo lugar, é a natureza semântica do verbo que determina como a oração deverá ser formada: que nomes podem acompanhar o verbo, que relação sintática esses nomes mantêm com o verbo (sujeito, objeto etc.) e que papel semântico (agente, paciente etc.) esses nomes desempenham. Logo, se o verbo representar uma ação, como em *João saiu*, o verbo exige que um nome o acompanhe, que esse nome estabeleça com ele uma relação de agente e que se refira a um ser animado. Esses critérios demonstram que é o verbo que determina a presença e a natureza do nome, e não o contrário. Chafe conclui que a oração é ou um verbo isolado, ou um verbo acompanhado por um ou mais nomes. Nesse sentido, descrever orações é descrever também todos os tipos de verbo, pois esses constituem o centro semântico, o esquema proposicional da oração. Por conseguinte, o verbo é o ponto de partida da descrição da gramática de uma língua.

Os verbos que denotam ações executadas por um agente representam os verbos prototípicos, como *partir*, *voar*, *comer*, *chorar* e *empurrar*. Os verbos que se afastam do protótipo são aqueles em que o SN sujeito não desempenha o papel semântico de agente, como *ver*, *morrer*, *cair*, *entender* e *saber*, por exemplo. A propriedade fundamental do verbo é que ele sempre vem acompanhado de um ou mais SN. Em português, são poucos os verbos que não cumprem essa exigência, como aqueles que denotam fenômenos da natureza (*chover*, *anoitecer* etc.), por exemplo.

A noção revisitada e ampliada de transitividade, formulada pela linguística funcional norte-americana, é fundamental para o entendimento de como a gramática do verbo e seus argumentos se manifesta em textos reais produzidos em situação de comunicação.

### 3. Manifestações discursivas da transitividade

A análise que apresentamos destaca, no uso real da língua, a manifestação discursiva de verbos tradicionalmente classificados como transitivos. A questão que interessa responder é: em que arranjos estruturais esses verbos ocorrem mais frequentemente no discurso? Trabalhamos com um universo de 1321 ocorrências (1142 na fala e 179 na escrita), cuja análise permitiu verificar tendências recorrentes quanto à estrutura argumental (EA) – relação

entre um predicado e seus argumentos – dos verbos transitivos. Verificamos que a EA desses verbos não é rígida, podendo se manifestar, nas sequências narrativas analisadas, com diferentes configurações: a) os verbos transitivos podem ser acompanhados por dois tipos morfossintáticos diferentes de objeto direto: nominal (+ OD) ou oracional (+ OD oracional); b) o objeto direto pode não estar explícito no texto (– OD); c) os verbos de ação-processo podem ser acompanhados por objeto indireto, além do direto (VTDI). A tabela 1 exhibe os resultados encontrados:

| TIPO DE EA  | FALA        | ESCRITA    |
|-------------|-------------|------------|
| VTD + OD    | 662 (58%)   | 136 (76%)  |
| VTD – OD    | 290 (26%)   | 16 (9%)    |
| VTD + OD OR | 129 (11%)   | 16 (9%)    |
| VTDI        | 61 (5%)     | 11 (6%)    |
| TOTAL       | 1142 (100%) | 179 (100%) |

Tabela 1: Classificação dos verbos quanto ao tipo de EA sintática

A ocorrência de OD nominal explícito é o padrão não marcado para todos os verbos transitivos, em mais da metade dos dados, tanto na fala (58%) quanto na escrita (76%).

Vejamos alguns dados:

(3) ele **matou** um professor ... (*Corpus D&G*, p. 184).

(4) ele **realizou** um sonho dela, né? (*Corpus D&G*, p. 235).

Dependendo do contexto de uso, um mesmo verbo pode ocorrer com objeto direto explícito ou com objeto zero. É o que acontece com o verbo *matar* nos exemplos (3), acima, e (5):

(5) e ela tinha um ... um caso né ... com um homem ... que ele ... é ... trabalhava ... mexia assim com drogas ... não é ... com tráfico ... um ladrão assim ... né ... pra conseguir o que ele queria ... ele **matava** ... né ... (*Corpus D&G*, p. 276).

Em (5), a identidade exata do referente objeto de *matar* não pode ser recuperada e é irrelevante para os propósitos comunicativos do falante: infere-se que o ladrão matava qualquer pessoa que interferisse em suas atividades ilícitas. Com base em nossa experiência, atribuímos um argumento objeto ao verbo *matar*, muito embora não sejamos capazes de identificá-lo, já que ele representa um elemento genérico ou não específico. Assim, a possibilidade de omissão do argumento objeto não é uma propriedade lexical de determinados verbos, mas é pragmaticamente motivada, e pode ser licenciada sempre que as condições discursivas favorecedoras se fizerem presentes. Esse aspecto evidencia que um determinado verbo pode conservar seu sentido lexical básico e apresentar diferentes estruturas argumentais no uso textual.

A variação na configuração argumental dos verbos transitivos demonstra que, no uso

discursivo, nem sempre há uma correspondência entre EA semântica e sintática, uma vez que o comportamento sintático de um verbo também pode ser pragmaticamente motivado (cf. FURTADO DA CUNHA, 2006). Embora esses verbos, em princípio, impliquem a existência de um participante agente que afeta o estado ou localização de um argumento paciente, esse argumento pode não ser explicitado, por motivos discursivo-pragmáticos e/ou cognitivos. Segundo Payne (1997), as línguas têm várias maneiras de ajustar (aumentando, diminuindo, reorganizando) a valência sintática das orações. O efeito semântico (isto é, conceitual) e pragmático de aumentar a valência sintática de um verbo pode ser caracterizado como a promoção de um participante periférico ao centro da cena, enquanto o efeito de diminuir a valência é o rebaixamento de um participante central a um *status* periférico, ou sua eliminação da cena. Essa maleabilidade de alternativas de codificação para o verbo transitivo é uma das características da gramática que se constitui na interação.

Depois de investigar os padrões de EA sintática dos verbos transitivos, procedemos à sua classificação quanto ao tipo semântico, de acordo com Chafe (1979) e Borba (1996). Obtivemos os resultados na tabela 2:

| TIPOS DE VERBO | FALA        | ESCRITA    |
|----------------|-------------|------------|
| AÇÃO-PROCESSO  | 489 (43%)   | 72 (40%)   |
| AÇÃO           | 298 (26%)   | 40 (22%)   |
| PROCESSO       | 126 (11%)   | 26 (15%)   |
| ESTADO         | 229 (20%)   | 41 (23%)   |
| TOTAL          | 1142 (100%) | 179 (100%) |

Tabela 2: Classificação dos verbos quanto ao tipo semântico

Tanto na fala (43%) como na escrita (40%) predominam os verbos de ação-processo, ou seja, aqueles que expressam uma ação em que um sujeito animado, intencional, causa uma mudança no estado ou localização do paciente, como no fragmento:

(6) Biff **pega** esse almanaque ... pega a máquina do tempo e volta para o passado ... né (...) volta e **dá** ai esse almanaque ... (*Corpus D&G*, p. 187).

Vale notar que os dados examinados provêm de gêneros de discurso narrativos, o que favorece a ocorrência de orações com alto grau de transitividade na porção figura, caracterizada por apresentar a sequência temporal de eventos concluídos, pontuais, afirmativos, reais, sob a responsabilidade de um agente. O padrão estrutural e o enquadre semântico (SUJ/AG + V + OD/PAC) característicos dos verbos de ação-processo estão diretamente relacionados à expressão do evento transitivo prototípico, em que um agente intencional causa o afetamento de um participante paciente (SLOBIN, 1982). As tabelas seguintes detalham o padrão de EA para cada tipo semântico de verbo:

|           | AÇÃO-PROC  | AÇÃO       | PROCESSO   | ESTADO     |
|-----------|------------|------------|------------|------------|
| VTD+OD    | 317 (65%)  | 143 (48%)  | 70 (56%)   | 132 (58%)  |
| VTD-OD    | 128 (26%)  | 89 (30%)   | 38 (30%)   | 35 (15%)   |
| VTD+OD OR | 10 (2%)    | 48 (16%)   | 10 (8%)    | 61 (27%)   |
| VTDI      | 34 (7%)    | 18 (6%)    | 8 (6%)     | 1 (0,4%)   |
| TOTAL     | 489 (100%) | 298 (100%) | 126 (100%) | 229 (100%) |

Tabela 3: Classificação dos tipos semânticos de verbo quanto à EA sintática na fala

|           | AÇÃO-PROC | AÇÃO      | PROCESSO  | ESTADO    |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| VTD+OD    | 56 (78%)  | 24 (60%)  | 22 (85%)  | 34 (83%)  |
| VTD-OD    | 5 (7%)    | 8 (20%)   | 3 (11%)   | 0         |
| VTD+OD OR | 4 (5%)    | 5 (13%)   | 1 (4%)    | 6 (15%)   |
| VTDI      | 7 (10%)   | 3 (7%)    | 0         | 1 (2%)    |
| TOTAL     | 72 (100%) | 40 (100%) | 26 (100%) | 41 (100%) |

Tabela 4: Classificação dos tipos semânticos de verbo quanto à EA sintática na escrita

O padrão sintático mais frequente para os verbos de ação-processo, que denotam o evento transitivo prototípico, é S + V + OD, ou seja, a estrutura transitiva prototípica. Assim, observa-se que a grande maioria das orações que são semanticamente transitivas são também sintaticamente transitivas, como prevê Givón (2001).

Vale destacar, todavia, que a EA sintática preferida mais frequente para os verbos de ação (7), de processo (8) e de estado (9), que se afastam do protótipo semântico do evento transitivo, também é a estrutura transitiva prototípica S + V + OD, tanto na fala como na escrita. Esse achado é inesperado já que, por definição, o verbo de ação expressa uma atividade realizada por um sujeito agente que não implica necessariamente um segundo argumento, como *correr*, *rir*, ou verbos de movimento, como *ir*, *vir*, cujo complemento é um Sintagma Preposicionado locativo. Por sua vez, o verbo de processo denota um evento que afeta um sujeito paciente e, portanto, também não envolve obrigatoriamente um segundo argumento, como *acordar*, *morrer*, *dormir*. Já os verbos de estado, como *ter*, *conhecer*, *querer*, expressam uma propriedade localizada no sujeito, o qual é mero suporte dessa propriedade ou seu experienciador. Vejamos os dados:

(7) Aí a gente foi lanchar ... ele **pediu** vitamina de abacate e um hamburguer ... (*Corpus D&G*, p. 228).

(8) e eu fui lá ... **receber** um livro e tal ... (*Corpus D&G*, p. 180).

(9) e eu sempre trabalhando porque eu **tenho** o prêmio da melhor UNIJOVEM ... (*Corpus D&G*, p. 177).

Nesse sentido, em termos do grau de transitividade que exibem, as orações com verbos de ação, de processo ou de estado se posicionam abaixo das orações maximamente transitivas,

por não apresentarem um objeto afetado (verbo de ação, processo e estado) ou por não terem um sujeito agentivo (verbos de processo e estado). Os verbos de estado, dada a ausência de dinamicidade, ocorrem predominantemente em orações de baixa transitividade, que fazem parte do fundo da narrativa, caracterizado pela descrição de estados, localização dos participantes e comentários avaliativos, como no fragmento seguinte:

(10) aí ele parou pra perguntar ... pra perguntar sobre uma rua ... era um hotel que ele ia ficar ... porque ele não **conhecia** nada por lá (*Corpus D&G*, p. 240).

Diversos linguistas funcionalistas e cognitivistas (SLOBIN, 1982; FILLMORE, 1985; GIVÓN, 2001; LANGACKER, 1993; GOLDBERG, 1995) sustentam que os verbos que não se identificam semanticamente com o evento transitivo prototípico podem ser codificados por orações transitivas através de um processo de extensão metafórica do protótipo, porque envolvem um sujeito humano e um objeto inanimado. O objeto desses verbos, por sua vez, também não é afetado, ou seja, não sofre mudança alguma. A análise dos dados confirma que, dada a sua saliência semântico-cognitiva, o padrão estrutural transitivo é um esquema que licencia a criação de novas orações que se afastam do significado do evento transitivo prototípico, mas recebem o mesmo formato.

De acordo com a proposta funcionalista, os padrões gramaticais estão estreitamente relacionados à estrutura do discurso e podem, em muitos casos, ser explicados em termos dessa estrutura. Nesse sentido, a investigação do modo como as orações se manifestam no discurso tem de levar em conta fatos probabilísticos, como a frequência de ocorrência de um dado padrão, em substituição à concepção de que aos verbos correspondem estruturas argumentais ou valência fixas, que estabelecem, *a priori*, o número de participantes que um dado verbo evoca. Os verbos são armazenados no léxico com molduras (*frames*) que especificam quais argumentos são obrigatórios e quais são opcionais. Os falantes dominam essa informação à medida que adquirem sua língua materna.

No nível do enunciado, as construções mais comuns e recorrentes na língua fornecem embalagens pré-estabelecidas, convencionalizadas ao longo do tempo, que servem de base para a referência a participantes e eventos particulares, e para o processo de tomada de perspectiva, selecionando diferentes elementos como foco primário do enunciado.

Em relação à EA, observa-se a interferência de fatores discursivos na codificação gramatical das orações e dos casos semânticos envolvidos, ressaltando a estreita correlação entre as determinações do discurso e as da gramática. O fato de muitos verbos ocorrerem ora com ora sem objeto torna a distinção entre verbos transitivos e intransitivos discursivo-pragmática, e não lexical e paradigmática.

O estabelecimento da EA dos verbos – a gramática da oração – acontece do mesmo modo que o estabelecimento das outras categorias linguísticas: através do contínuo processo cognitivo de classificação, refinamento e generalização a partir das interações comunicativas diárias. Como defendem Thompson e Hopper (2001), o sentido de um verbo está relacionado aos esquemas léxico-gramaticais em que ele pode ocorrer, e a estrutura argumental é essencialmente um subconjunto desses esquemas. Nos processos de interação verbal, a gramática é moldada através de um trabalho conjunto do falante e de seu(s) interlocutor(es): de um lado, o falante, consciente ou inconscientemente, segue a máxima da quantidade (“não diga nem mais nem menos do que é necessário”, Grice, 1975), não explicitando o objeto que pode ser recuperado do contexto ou inferido da moldura semântica do verbo; de outro lado, o interlocutor procura ser cooperativo (Grice, 1975), atribuindo uma interpretação aos objetos não-expressos. Para fazer isso, ele se vale de pistas deixadas no texto ou de seu próprio conhecimento linguístico armazenado. Atuam, aí, aspectos cognitivos responsáveis pelos processos de automatização e inferenciação. Em outras palavras, tanto a produção quanto o processamento das construções de EA são negociadas, localmente administradas e fortemente restringidas por fatores cognitivos e sociodiscursivos que emergem da natureza da interação.

#### 4. Transitividade e ensino

As descobertas empíricas da pesquisa linguística podem ser bastante úteis quando se busca alternativas para a abordagem, nas escolas de nível fundamental e médio de ensino, de aspectos gramaticais da língua portuguesa, como o fenômeno da transitividade.

O ensino de língua materna tem, em geral, tratado as questões gramaticais de modo artificial, distanciando-as das situações de uso, e, assim, deixando de considerar justamente os aspectos centrais de sua natureza: as relações entre formas e funções dependem da gama de fatores que interferem a cada interação comunicativa. A gramática apresentada aos alunos não costuma passar de uma coleção de rótulos e propriedades de itens gramaticais (verbos, nomes, pronomes, conjunções, orações coordenadas e subordinadas, etc) e os papéis sintáticos vinculados a eles (sujeito, predicado, adjunto, etc), realizando-se atividades de identificação e classificação, mas raramente utilizando e analisando tais itens e funções em seu ambiente de ocorrência, o discurso interativo.

Além de desvinculadas do uso, as unidades gramaticais são trabalhadas de modo compartimentado: classes de palavras e funções sintáticas são focalizadas uma a uma, isoladas das demais, como se não contribuíssem todas ao mesmo tempo para a construção do discurso e, ao fazê-lo, não interagissem umas com as outras. Acrescente-se também que os tópicos

gramaticais geralmente são estudados no âmbito de orações isoladas, perdendo-se a oportunidade de levar os alunos a perceber que as relações de sentido não se reduzem à oração, e sim perpassam o texto como um todo. Além disso, invariavelmente são desconsideradas as condições cognitivas, comunicativas e sociais motivadoras da produção lingüística.

No caso da transitividade, vimos que os verbos tradicionalmente classificados como transitivos e intransitivos não apresentam, no uso real da língua, fronteiras nítidas que separem uns dos outros categoricamente: os verbos transitivos também podem ser usados sem um segundo argumento. Dessa maneira, a classificação desses verbos deve ser feita através de um item que exemplifica o protótipo, enquanto os outros elementos são classificados considerando suas características que mais se aproximam ou distanciam em relação ao exemplar prototípico. É a recorrência de uso de um verbo nos contextos cotidianos de interação que fixa ou regulariza sua estrutura argumental. Para tanto, o estudo da transitividade deve ser baseado em textos de gêneros variados, orais e escritos, formais e informais, para que o aluno possa refletir sobre a utilização de um dado verbo e que contribuições ela traz para o texto em termos de efeitos semântico-pragmáticos e morfossintáticos. Ao comparar gêneros de discurso variados, o professor pode pesquisar com os alunos em que gênero(s) os verbos transitivos tendem a ocorrer com mais frequência, ou ainda em que porção textual (figura ou fundo) os diferentes tipos semânticos de verbos transitivos predominam.

Vimos que, por um lado, a estrutura argumental S + V + OD é compartilhada por verbos que não representam, semanticamente, um evento transitivo. Por outro lado, este é o arranjo estrutural mais frequente, no discurso, para todos os verbos classificados como transitivos, independentemente da cena que evocam. Esse ponto deve ser explorado no tratamento da transitividade, levando-se o aluno a perceber a não correlação estrita entre estrutura argumental sintática e semântica.

Os dados analisados refletem algumas possibilidades de manifestação diversificada do fenômeno da transitividade, atendendo aos propósitos comunicativos e cognitivos dos usuários da língua. A combinação de um dado verbo com um ou dois participantes não é, portanto, uma propriedade especificada no léxico mental, e sim um fato altamente variável em dados reais de fala e de escrita. Nesse sentido, a análise da transitividade não deveria se concentrar nos verbos de orações isoladas. Ao contrário, o papel do contexto discursivo-pragmático é fundamental na aferição da transitividade oracional, pois embora um verbo possa ser potencialmente classificado como transitivo, é no seu funcionamento textual que

essa potencialidade se concretiza ou não. A transitividade é, assim, uma questão da gramática da oração inteira tal como ela ocorre nas interações comunicativas, e não apenas a relação entre um verbo e seu objeto. Isso significa que é a regularidade (ou frequência) de ocorrência de um verbo em textos reais que estabelece os esquemas ou molduras gramaticais que fazem parte do conhecimento linguístico que os falantes dominam.

Nossa proposta é que a língua viva, com suas variações, seja objeto de reflexão nas salas de aula. O professor, mais do que ensinar gramática, que os alunos já sabem, deve levá-los a refletir sobre ela, flagrando sua face instável, emergente, moldada pelo uso linguístico cotidiano. Sugerimos que o ensino da transitividade acompanhe a gradualidade que se manifesta nos fenômenos linguísticos, de modo que os casos prototípicos sejam examinados nas séries iniciais e os casos menos típicos nas séries mais avançadas.

## 5. Considerações finais

Sob a ótica do quadro teórico da linguística funcional norte-americana, a transitividade é tratada como um complexo de traços sintático-semânticos que, prototipicamente, refletem diferentes aspectos da transferência de atividade de um agente para um paciente. Essa mudança de perspectiva no estudo da transitividade pressupõe que as categorias linguísticas não são discretas ou binárias, mas se distribuem num *continuum*. Logo, não é surpreendente que, em muitos casos, seja difícil traçar uma distinção nítida entre verbos de um ou de dois participantes, já que a fronteira entre essas duas categorias é fluida e instável, como nos casos de omissão do argumento paciente ou ainda nos casos em que o verbo tem dois participantes, mas o objeto não é um paciente afetado, como se dá com os verbos de ação, processo e estado.

Na linguística contemporânea, a noção de *estrutura argumental* aponta para a idéia de que os verbos são listados no léxico com molduras que especificam quais são seus argumentos obrigatórios e quais são opcionais. Isso significa listar as construções em que um dado verbo pode participar. Parece consensual que a estrutura argumental dos verbos, ou transitividade, é um tipo de conhecimento que o falante adquire à medida que aprende a usar a sua língua.

Quanto à impossibilidade de traçar fronteiras nítidas entre verbos de um e de dois participantes, observa-se que, além de as línguas naturais diferirem quanto à marcação desses verbos, em uma mesma língua os verbos variam em relação à especificação clara dos SN com os quais podem ocorrer. Desse modo, alguns verbos podem alternar entre uma configuração de um participante ou de dois participantes, comprovando a fluidez entre as duas categorias de predicado. Veja-se, por exemplo, a alternância entre *Eu fervi a água* e *A água já ferveu*.

No contexto de um quadro teórico que postula uma relação de simbiose entre discurso e gramática, está claro que essa preferência por uma estrutura argumental decorre de pressões discursivas e cognitivas. Nesse sentido, a categorização dos verbos é mais produtivamente abordada na escola por meio da investigação do comportamento desses elementos nos textos, admitindo-se a competição ou interação entre forças internas e forças externas ao sistema. Logo, a transitividade do verbo não deve ser determinada exclusivamente através do critério número de argumentos presentes na oração.

Na verdade, a estrutura argumental parece ser muito mais variável comparada com o que tradicionalmente se afirma sobre a gramática das orações. Trabalhos recentes na linha funcionalista evidenciam que a estrutura argumental tem a ver com frequência no uso linguístico real. O modo como os verbos se combinam com SN não é uma propriedade estável dos itens no léxico mental, mas um fato altamente variável. Somente através do exame de dados de textos reais é possível determinar como os verbos e seus argumentos são usados por falantes reais, engajados em interações comunicativas. A análise desses dados pode fornecer material relevante para a compreensão de como os humanos produzem e processam a linguagem. Pretendemos, portanto, contribuir para a formulação de uma gramática do uso no que se refere à transitividade verbal, observando os padrões recorrentes nos textos para saber que construções os falantes de fato usam, categorizam e estocam.

#### Referências

- BORBA, F. S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.
- CHAFE, W. *Significado e estrutura lingüística*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- FILLMORE, C. J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, v. 6, 1985. p. 222-254.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Corpus Discurso & Gramática – a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRN, 1998.
- \_\_\_\_\_. Estrutura argumental e valência: a relação gramatical objeto direto. *Gragoatá*, n. 21, 2006. p. 115-131.
- GIVÓN, T. *Syntax*. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- GOLDBERG, A. *Constructions – a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Eds.). *Syntax and semantics, Vol. 8*. New York: Academic Press, 1975.

LANGACKER, R. W. Clause structure in cognitive grammar. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, n. 3, 1993.

PAYNE, T. *Describing morphosyntax*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SLOBIN, D. I. The origins of grammatical encoding of events. In: HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. (Eds.). *Studies in transitivity*. [Syntax and semantics, v. 15]. New York: Academic Press, 1982.

THOMPSON, S.; HOPPER, P. Transitivity, clause structure, and argument structure: evidence from conversation. In: BYBEE, J.; HOPPER, P. (Eds.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 27-60.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução de R. ILARI. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

## Brian Street: 'Academic Literacies approaches to Genre'?

Brian Street  
King's College London  
brian.street@kcl.ac.uk

### Abstract

I provide an overview of approaches to writing referred to as 'academic literacies' and briefly locate them in longer traditions, such as New Literacy Studies. I draw out the relevance of such traditions for the ways in which lecturers provide support to their students with regard to the writing requirements of the University. I then review some theories of Genre, from Australia, US etc and consider how these relate to the academic literacies perspective. Then I offer three case studies of the application of academic literacies approaches to programmes concerned with supporting student writing, in the UK and the USA. I briefly conclude by asking how far these accounts and this work can be seen to bring together many of the themes raised at both the previous and the present SIGET conferences – including academic literacies and its relation to genre theories - and express the hope that it opens up trajectories for future research and collaboration of the kind they were founded to develop.

## Academic Literacies approaches

*(Sections of this report are taken from a forthcoming paper by Russell et al that arose from the previous SIGET conference in 2007, and that attempts to compare the UK and USA traditions: and from a paper by Street recently published in Working Papers in Uducational Linguistics (UPenn, 2009).*

The notion of "academic literacies" has its roots in a body of practice-based research and literacy theory which became significant in the UK during the 1990s. As Ivanic and Lea (2006) describe, the particularity of this higher education context meant that until this time little attention had been paid to issues of student writing, the general assumption - although rarely articulated - being that students would learn how to write through their tacit acculturation into the norms and conventions of single subject disciplinary frames. Hounsell (1988) was one of the first researchers in the UK to look in depth at the problems students encountered when confronted with the unfamiliar discourses of the university. He identified academic discourse as "a particular kind of written world, with a set of conventions, or 'code', of its own." He illustrated how students needed to be sensitive to different disciplinary ways of framing in their writing, and highlighted the tacit nature of academic discourse calling for its features to be made more explicit to students. His research shared much in common with that of Ballard & Clanchy (1988) in Australia, who adopted an anthropological approach in considering the issue of literacy in the university with a particular focus upon the relationship between language and culture. They suggested that students often lacked the experience and understanding of the linguistic traditions and conventions of higher education and, therefore, they needed to be taught how to "read the culture" (Ballard & Clanchy, 1988, p. 11). They argued that, if academics made the culture and its implicit ground rules of disciplinary writing explicit and accessible, students could grasp the way a discipline worked, and surface problems in their writing would disappear. These perspectives and focus on explicit acculturation into disciplinary codes and discourses shared much in common with the earlier work of Bizzell (1982) and Bartholomae (1986) in the USA, which grew out of the US WAC movement that began in the 1970s.

By the early 1990s, UK higher education was experiencing a fundamental change with unprecedented expansion in the sector and the consequences of the 1992 Education Act, which abolished the binary divide between polytechnics and universities, bringing them together for both administrative and funding purposes under one government funded body. In practical terms this meant increasing numbers of students and class sizes with no concomitant expansion in resource. One response was the creation of 'study skills' and 'learning support' centres, where students were able to receive one to one or small group support which their lecturers were no longer in a position to provide. It was amongst those practitioners working with students in such centres that the early roots of the field of academic literacies research began to emerge (much as in the US in the 1970s, the work of Mina Shaughnessey grew out of work with students identified as under-prepared and began serious interest in writing development). Increasingly frustrated with the limitations of simplistic surface and skills based models of student writing in their work with students, they began to look both for more workable and theorised explanations of the problems being encountered by student writers. As practitioner-researchers, they found themselves at the interface between theory and practice and their early publications often reflected this intersection (Ivanic 1998; Jones, Turner and Street, 1999; Lea, 1994; Lea and Street, 1998, 1999; Lea and Stierer, 1999; Lillis, 1999, 2001 ).

The dearth of literature on student writing coming out of the UK at that time meant that these researcher/practitioners often looked to the US for theoretical framing for their work. In the USA, composition courses have been compulsory for most students for more than a century, as described in helpful detail by David Russell in his (1991) book

where he shows how the term Writing Across the Disciplines (WAC) was established as an academic discipline in the late 1970s (this account is further elaborated in Russell et al., forthcoming). Originally, cognitive theory was used to explain the processes of writing but from the mid-1980s, linguistic and ethnographic studies identified writing as genre-based to be understood as social practice (e.g., Bazerman, 1988; Berkenkotter & Huckin, 1995) (see below). Particularly influential for academic literacies researchers in the UK was Bazerman's early work in the USA (1981). Although his concern had been with the texts produced by established academic writers, UK researchers found this a particularly useful framing with which to think about undergraduate student writing. In particular his claim that writing matters because the different choices around what and how we write results in different meanings, underpinned the framing for both research and practice with student writers (Bazerman 1988). With the expansion of higher education and increasing numbers of adult students' entering UK universities as 'non-traditional' entrants in the early 1990s, Bazerman's analysis provided a fruitful way of exploring how these students brought their own knowledge and experience to the construction of the writing they were required to undertake for assessment (Lea, 1998). Examining the object under study; the literature of the field; the anticipated audience and the author's own self in the writing of mature students laid bare the ways in which engaging with academic knowledge could conflict with other more familiar 'ways of knowing'. For Ivanic and her colleagues at Lancaster University (Clark and Ivanic, 1991) adopting principles of critical language awareness provided a further theoretical orientation from which to view so called problems with student writing.

This backdrop provided a foundation for the contested approach which has become associated with academic literacies research during the last decade, examining in detail students' struggles with meaning making and the nature of power and authority in student writing (Ivanic, 1998; Lea, 1994; Lea and Street, 1998; Lillis, 1997). In part this was influenced by related developments in critical linguistics (Fairclough, 1989). Work on critical language awareness in schools (Fairclough, ed., 1992) seemed particularly pertinent to the new higher education context. In 1996 Street published an innovative chapter on academic literacies which both challenged academic convention (by incorporating the original texts of others rather than integrating them into his own work with conventional referencing) and foregrounded questions of 'academic literacies'. The perspective taken by Street (1996) in this publication sat within a body of work which had become known as the 'New Literacy Studies' (NLS). Street's seminal contribution to NLS had been made earlier when he distinguished between autonomous and ideological models of literacy (Street, 1984). He had argued that whereas an autonomous model of literacy suggests that literacy is a decontextualised skill, which once learnt can be transferred with ease from one context to another, the ideological model highlights the contextual and social nature of literacy practices, and the relationships of power and authority which are implicit in any literacy event. Literacy, then, is not something which once acquired can be effortlessly applied to any context requiring mastery of the written word. Writing and reading practices are deeply social activities; familiarity with and understanding these practices takes place in specific social contexts, which are overlaid with ideological complexities, for example, with regard to the different values placed on particular kinds of written texts. Following this perspective NLS, with its roots in sociolinguistics and linguistic anthropology, conceptualises writing and reading as contextualised social practices.

Until the mid 1990s New Literacy Studies had been concerned with school-based, community and work-place literacies and much of the work had been conducted in a range of international contexts, often by anthropologists researching the literacy practices of people in different cultural contexts, notably Iran, South Africa, Mexico, South America, etc. (for references see Street, 2001) but had not paid any attention to literacies in the university 'at home'. Academic researchers had concentrated on exploring other contexts for research purposes, rather than the university context within which they themselves were situated. Although the early work of, for example

Lea (1994) and Lillis (1997), had conceptualised writing as contextualised social practice explicitly challenging deficit models of writing, neither at that time situated their work explicitly in the NLS tradition nor made reference to 'academic literacies', as such. However, Lea (1994) did illustrate the multiplicity of discourses in the academy, an important distinction from the use of the term discourse in the singular. Ivanic also foregrounded the use of different and competing discourses in her study of mature students (Ivanic, 1998). Overall, what characterised this emerging body of work was its specific focus on student writing as social practice and recognition of the multiplicity of practices, whether these were conceptualised as discourses or literacies. The use of the term 'literacies', rather than 'discourses' (the framing more commonly provided by the US writers in the college composition field), gradually became more prevalent in the UK literature. This was not merely because of its association with a theoretical framing provided by the NLS, but because the focus of concern was student writing, rather than spoken language; the term discourse being associated more commonly with the use of spoken rather than written language at that time.

Research by Lea & Street (1998), building on the NLS methodological approach but also on Lea's practitioner experience, introduced new theoretical frames to a field which was, at the time, still predominantly influenced by psychological accounts of student learning (e.g., Gibbs, 1994). Rather than frame their work in terms of 'good' and 'poor' writing, Lea and Street suggested that any explanation needed to examine faculty and student expectations around writing without making any judgments about which practices were deemed most appropriate. Drawing on the findings from an empirical research project conducted in two very different universities, they examined student writing against a background of institutional practices, power relations and identities, with meanings being contested between faculty and students, and an emphasis on the different understandings and interpretations of the writing task. Findings from their research suggested fundamental gaps between students' and faculty understandings of the requirements of student writing, providing evidence at the level of epistemology, authority and contestation over knowledge, rather than at the level of technical skill, surface linguistic competence and cultural assimilation. Based on their analysis of their research data, they explicated three models of student writing. These they termed study skills; socialization; academic literacies. The study skills model is based on the assumption that mastery of the correct rules of grammar and syntax, coupled with attention to punctuation and spelling, will ensure student competence in academic writing; it is, therefore, primarily concerned with the surface features of text. In contrast the academic socialization model assumes students need to be acculturated into the discourses and genres of particular disciplines and that making the features and requirements of these explicit to students will result in their becoming successful writers. In some respects the third model, that of academic literacies, subsumes many of the features of the other two; Lea & Street point out that the models are not presented as mutually exclusive and that each should be seen as encapsulating the other. Nevertheless they argue that it is the academic literacies model which is best able to take account of the nature of student writing in relation to institutional practices, power relations and identities, in short to consider the complexity of meaning making which the other two models fail to provide.

The explication of the three models proposed by Lea and Street has been drawn upon very widely in the literature on teaching and learning across a range of HE contexts (see, e.g., Thesen and van Pletzen, 2006, on South Africa) and calls for a more in depth understanding of student writing and its relationship to learning across the academy, thus offering an alternative to deficit models of learning and writing based on autonomous models of literacy.

The ACLITS approach, then, is about *literacies*—plural, and deliberately so—in higher education, primarily. In the UK, literacy (singular) has been more traditionally associated with school and adult learning, rather than the university. Indeed, there is still a strongly held belief amongst most UK university teachers that literacy needs to

attended to before students embark upon higher education studies (a view that is shared by many—perhaps most—US university teachers). ACLITS is working to change that view of literacy by taking social practices approaches to multiple and plural literacies, often associated with 'New Literacy Studies' (cf Gee, 1991; Street, 1996), into actual practices in the university

In the UK, 'writing-intensive' (though not writing conscious) undergraduate courses were traditionally the preserve of Oxford and Cambridge, where teaching was based on individual teaching by Faculty members supervising student writing, or as it was perceived, student disciplinary learning, in weekly one to one sessions. The post 1992 expansion, entailing large class sizes and an increasingly diverse student body, and the growth of themed, interdisciplinary modular curricula resulted in more attention to writing as meaning making and as a social practice. This has led to movements such as Writing Development in Higher Education (biennial conferences since 1995) and more recently the WiD-influenced ThinkingWriting project and new, US style, writing centres (for these and other examples see Ganobcsik-Williams, ed., 2006).

ACLITS has influenced all of these efforts. However, as suggested above, ACLITS, although primarily practitioner led, has tended to be more focused on theory and research, and the relationship of writing support and 'academic literacies' approaches has been less defined and institutionalized than WAC in the US. Indeed there have been questions raised in the literature about the value of the framing offered by academic literacies research for pedagogy Lillis (2006) suggests that we need to develop an academic literacies pedagogy which places the nature of dialogue at its centre and that more specifically we should be thinking about how we can develop and validate alternative spaces for writing and meaning making in the academy. Lea (2004) suggests that the principles emerging from academic literacies research can be taken up in different institutional contexts. She illustrates this through a case study of a postgraduate course in teacher education delivered online.

Increasingly, practitioners in the UK are beginning to draw on the general framing offered by the academic literacies perspective, although not always explicitly. A regular conference Academic Literacies conference draws together those working across settings in the field of writing support, who are adopting a social practice model of writing. A number of institutions have pursued schemes for supporting students and their teachers, often in relation to widening participation. These developments are frequently initiated by educational development departments and supported by some form of student learning centres; although both these generally have a broad brief of which writing is only a part, taken together they are generally the most important institutional sites for writing development in the UK. Whilst educational development departments work directly supporting faculty with issues of teaching and learning, including student writing, the brief of most student learning centres is to work only with students. Coupled with the fact that the latter is often low status, hourly paid work and the academic credibility of the former is continually under threat as universities are increasingly reluctant to employ educational developers on academic contracts, the kinds of approaches suggested by Lillis and Lea not very extensive. One successful exception is the Thinking Writing scheme at Queen Mary (inspired by Cornell's WID program) (Mitchell & Evison, 2006) and indeed the most recent AcLits conference was held at Queen Mary in the summer of 2009. At this conference the link between theory and practice was explicitly addressed and I will report on this approach and some of these debates below, along with brief descriptions of another programme in the UK – the Widening Participation Academic Language Development Programme at King's College London; and a Course at the Graduate School of Education at the University of Pennsylvania that made use of academic literacies perspectives in characterising 'Hidden Features' of academic paper writing. Firstly, however, I will consider more precisely the theoretical and conceptual links between the AcLits perspective and the various approaches to Genre.

## *ACLITS Theory and Genre Approaches*

Genre approaches to language and literacy have been highly influential in Australia, where they originated within the Systemic Functional Linguistics tradition, and also somewhat later in the USA and to some extent in other countries such as the UK, where academic writing has been subjected to critical inquiry. Genre theory in general recognises that a) there is a variety of discourse communities with their own norms and conventions for constructing and debating knowledge, and b) that texts vary linguistically according to their purpose and context. The genre approach was developed in Australia in the 1980s (e.g., Halliday & Hasan, 1985; Martin, 2000) although versions of genre have also been developed in the USA (Bazerman, 2004, 2007; Prior, 1998; Russell, 1991). It is based on systemic functional linguistics and, in pedagogic contexts has often been taken to require explicit teaching of linguistic features of particular text types in relation to their social functions. In this approach, the teacher plays a “visible and interventionist role” (Martin, 2000, p. 124). The phases of the genre-based teaching and learning model (modelling/deconstruction of a text, joint construction and independent construction) require different degrees of teacher control (Martin, 2000, p. 131). In the USA the approach has generally been interpreted more broadly, and genre approaches have been linked with cultural-historical activity approaches in order to theorize writing in the disciplines and to guide practice (Berkenkotter & Huckin, 1995; Russell, et al., forthcoming). The approach is also related to social constructionist theory (e.g., Bizzell, 1982) where the concept of discourse community is central (Swales, 1990). Writing is a purpose-driven communication in the social context of the academic discourse community (Hyland, 1999; 2006; Ivanic, 2004, p. 234)..

Issues of genre are central to the three models of student writing outlined above (skills, socialization, and academic literacies). Each of these models is implicitly associated with a different orientation to the notion of genre. In terms of study skills, genre would be conceptualised primarily in relation to surface features and form; academic socialization would be associated with the conceptualisation of genre in terms of established disciplinary norms for communication, given primarily by the texts written by academics within a disciplinary community. The empirically grounded academic literacies perspective is aligned with a view of genre as social practice rather than genre knowledge in terms of disciplinary communication per se, although this is by its very nature central to the social practice perspective.

Research in the field has uncovered the range of genres engaged in by students across the university, with variation evident not just in terms of the discipline or specific departmental or module requirements for student writers. For example, genre variation is evident in terms of the individual predispositions of individual university teachers and in relation to specific assignments (Lea & Street, 1998; see also Lea and Street, 1999 and 2006). The contribution of the theoretical and methodological framing offered by social anthropology and applied linguistics is central to this understanding of genre types as they emerge in the detailed everyday encounters around writing in particular institutional contexts. Much of the research has been undertaken through an ethnographic lens which provides the opportunity to make the familiar strange, to approach everyday practices around student writing as an area of study without bringing to this examination prior judgements about the nature of that writing (see Heath and Street, 2008). Through such a lens a range of genres become visible and opened up for scrutiny, not just those which are given by either generic academic writing requirements or by the discipline. For example, researchers have examined feedback on students' written work and the implications for meaning making and issues of identity (Ivanic, 1998, 2004; Lea & Street, 1998; Lillis, 2001). Stierer (1997, 2000) has examined the nature of assignment questions for masters' level students and the implications of the ways in which these are framed for students understanding of assignment questions. Lea (2006) has explored the textual nature of online student

debates and how students integrate these into their assignments. Street and colleagues have explored the issue of 'genre switching' amongst pre-university students being prepared for university entry in Widening Participation courses at King's College London (Scalone and Street, 2006; Lea and Street, 2006) (see below).

The findings of the type of detailed research signalled above suggests, then, that genre questions arise in consideration of the range of texts and practices which are integral to any understanding of student writing - and how best to support it - rather than being merely concerned with disciplinary considerations, such as, 'how to write in History', 'how to reference in Psychology', 'how to develop an argument in English'.

ACLITS has tended to focus on unpacking micro-social practices, such as 'gaps' between student and lecturer perceptions of particular writing activities, often embedded deeply in traditions of essayist literacy and the assessment of writing. Researchers in this tradition have also focussed on theorizing and researching new genres of writing in HE teaching, in different modes and media (see below) and on the ways in which students are called upon – often implicitly - to switch between different genres and modes (which also raises the more general issue of how genre and mode are theorised in relation to other traditions of genre analysis and multimodal studies). Arguably what distinguishes academic literacies research from WID is its tendency to focus at this micro level and also upon the different interpretations and understandings of genres of the participants in any particular writing encounter in the university. Drawing on the kind of framing provided by Berkenkotter and Huckin (1994), genres emerge in the relationship between the creation of texts and their associated practices in any particular context. Not only do they vary across disciplines, subjects and/ or fields of study but also in text types. e.g. academic assignments; faculty feedback/marginalia; e mail; guidance to students on writing requirements, plagiarism etc.; learning journals; online course-based communication.

This approach to genre draws a range of texts and practices into the academic literacies frame, rather than concentrating on student essay writing per se. The focus on the minutiae of texts and practices in understanding meaning making is given by the ethnographic roots of this field, and particularly Hymes's (1984) ethnography of communication, resulting in the foregrounding of an institutional perspective which takes precedence over a disciplinary or subject based focus. This may indeed be the most important distinction between the different traditions being explored in this chapter, despite their evidently common theoretical and, in part, methodological roots. As the landscape of higher education has changed over the last decade, with increased emphasis on professional rather than purely academic study and concomitant attention to new genres of writing in the academy, the theoretical framing offered by academic literacies research is becoming increasingly valuable in terms of both research and practice. For example, Creme (2008) is concerned with learning journals as transitional genres bridging a gap between students' personal worlds and the rigorous discipline based genres embedded in more conventional essay writing. (Student journal writing is also a strategy used by the Widening Participation Programme at King's College London, described below).

A related North American perspective sees genre not as social practices (from the point of view of the Ethnography of Communication) but genre as social action, from a rhetorical and speech act perspective (Bazerman, 2004). In this view, genres are "typified rhetorical actions based in recurrent situations" (Miller, 1984, p. 159). The researcher's focus shifts from the text itself to the relationship between the text and the activity of people in situations where texts are used in regularized—typified--ways. This research may sometimes use ethnographic methods, but may also use a range of other methods: content, discourse, intertextual, rhetorical, or speech act analysis—looking at texts (even large numbers of texts) in contexts that are often viewed in historical, rhetorical, or sociological terms rather than anthropological terms. Similarly, work by Boughey (2000) and Thesen & van Pletzen (2006) provide accounts of recent

work in South Africa, some of which calls upon a social practice approach to supporting students' academic writing.

The ACLITS perspective, coming out of Ethnography of Communication and Applied Linguistics, views genre as social practice rather than genre knowledge in terms of disciplinary communication per se, and its analysis is meant to unpack micro-social practices, such as 'gaps' between student and lecturer perceptions of particular writing activities, often embedded deeply in traditions of essayist literacy and the assessment of writing. Ethnographic methods show how genre types emerge in the detailed everyday encounters around writing in particular institutional contexts and how genre switching may be a hidden feature of pedagogy.

Not surprisingly, the ACLITS perspective on genre is perhaps closest to the sorts of WAC research that come out of linguistic anthropology and ethnomethodology. This includes the work of Dell Hymes' student McCarthy (1987) and her work with Fishman (2000, 2002), Herrington and Moran's (2005) research on new genres, and most especially the work of Prior (1998) and his group, who unpack the 'laminated' micro-processes of student writing through longitudinal text analysis combined with ethnographic observation. Prior (2007), along with Spinuzzi (2003) and others (Prior, Hengst, Roozen, & Shipka, 2006; Prior & Shipka, 2003), look for the surprising ways writing is embedded in genres that do not reach official status or even, sometimes, conscious recognition, and that emerge in and out of the multi-modal spaces of composing (post-it notes, marginal drawings, and so on). And they look for pedagogical possibilities in these.

One consistent tendency in genre research in both ACLITS and WAC (apart from cognitive research on writing to learn in psychology) is that both are concerned to go beyond a linguistic 'needs analysis' and pedagogical provision of the kind that, for example, English for Academic Purposes (EAP) has emphasized (important as these are) and look further at the wider aspects of the learning situation, in terms not only of disciplinary epistemology and methods, but also student identity, social positioning and resistance, gender, and so on, as well as in terms of wider institutional factors.

I conclude this section by citing some counter arguments regarding the link between Genre and Literacy, by Alan Luke, who works in Australia. In a paper entitled 'Genres of Power? Literacy Education and the production of capital' (Luke, *A Literacy in Society* pp. 308-335) he calls on Bourdieu to argue that the features frequently associated with academic literacy can be conceptualised as 'a principal strategy in realising and converting and contesting economic, cultural and social capital'. However, these features, 'such as criticism, contestation and difference' are, he claims, 'not a genre, not a skill, not a later developmental moment, not a reading position. It is, according to Volosinov, a constitutive and available element of every sign, utterance and text'. The danger of classifying them somewhat normatively as 'genres' is that they then tend to be subjected to formulaic and regulatory teaching requirements that actually disguise and subvert the potential of critical thinking:

'Without reconsidering its own social and cultural consequences, genre teaching runs the risk of becoming an institutional technology principally engaged in self-reproduction of the status and privilege of a particular field of disciplinary knowledge, rather than part of a broadly based political project for remaking the institutional distribution of literacy and its affiliated forms of capital. The risk is described by Volsinov (in Gardner, 1992, p. 91): 'The ruling class strives to lend the ideological sign a supraclass, external character, to extinguish or exhaust the struggle of class relations that occurs within it and to make the expression of only one, solid and immutable view'

Luke, *A Literacy in Society* pp. 308-335)

As indicated above, the pedagogic dimension of academic literacies is less developed than other approaches to writing at university, including WAC in the USA which was more pedagogically focused from the outset and some genre approaches of the kind summarized earlier, such as SFL in Australia and Activity Theory in the US. Recently, however, many in ACLITS have been developing the pedagogical significance and specific application of theory and research on academic writing, in which genre is an explicit pedagogical consideration. Indeed, the seminal work of the ACLITS researchers referred to above has brought some very basic issues – of academic identity, of the status of academic knowledge, of whether and which genres of academic writing should be distinguished and valued - into the wider pedagogical debate. I conclude by describing briefly three programmes that have called upon academic literacies perspective in developing ways of helping students with their academic writing, two in the UK and one in the USA. These are: a Widening Participation Academic Language Development Programme at King's College London; the Thinking Writing scheme at Queen Mary (partly inspired by Cornell's WID program so we see here a link between recent UK and USA developments (Mitchell & Evison, 2006); and a Course at the Graduate School of Education at the University of Pennsylvania that made use of academic literacies perspectives in characterising 'Hidden Features' of academic paper writing (Street, 2009). In all three we might discern aspects of genre theory as outlined earlier, with perhaps the more critical stance indicated by Luke and the activity and social practice approach signaled by recent work in the US and the UK.

Street and colleagues have used the kinds of approaches signalled here, in a **Widening Education Programme** at King's College London, notably, for our present interest, with respect to issues of 'Genre and Mode Switching' in student classroom activity (reported in Scalone and Street, 2006; Leung and Safford, 2005; and Lea and Street, 2006). Here tutors expose students to some of the meta linguistic terminology associated with the kinds of studies cited here, notably with respect to 'Genre' but also with regard to recent work in Multi Modality. He and colleagues on the Widening Participation Programme discuss with secondary school students headed for university the genre and mode 'switches' that are required of them in a given class, as they move between 'thinking' about ideas, discussing them in small groups, presenting group findings on an overhead or power point and then writing their own account for a reader, such as a teacher. Frequently the move – from spoken or visual mode to written – is assumed in educational contexts and it is expected students will simply 'dump' what was said. In these classes instead the shifts are marked, their linguistic and modal features are explored and attention is drawn to the different features of different requirements, not only in disciplinary terms but in terms of the social practices associated with university work as the students in the programme prepare to move from school to university.

The original aim of the **Thinking Writing** initiative at Queen Mary University London, was:

To enhance the development of student writing through supporting staff and departments in the piloting of new discipline-based writing-intensive courses and through the dissemination of good practice.

Sally Mitchell, as head of the TW Unit was instrumental in carrying these perspectives into different disciplines and working with tutors to help support their students' writing in ways that corresponded closely to discipline needs and practices, rather than the more usual approach that assumes a uniform, generic writing to be taught to all students irrespective of discipline. Responses to this conceptualisation of the 'problem' included the provision of writing courses by a central unit - where students might be

'fixed'. The relationship between *Generic and Specific* responses to student writing difficulties is a major theme running through the work of academic staff both at QM and more widely across the UK. Both those in the TW programme and discipline specific tutors often newly sensitised to these issues. Whilst the TW approach, for instance, recognises that responses to 'problems' with student writing depend on how the relationship between writing and 'content' knowledge is conceptualised, for many academics writing is seen as a set of generic skills separate from the thinking and conceptualising required in a particular discipline, akin to Lea and Street's notion of 'study skills'. For example, research in such settings has highlighted the ways in which academic staff and tutors tend to highlight issues such as "misuse of the semi-colon" as 'problems' that makes it difficult to get beyond the somewhat surface level features of language to issues of discourse, critical thinking and understanding of the power dimension of writing requirements, issues of the kind highlighted in Lea and Street's 'academic literacies' model. The outcome of a recent Review of the QM programme was that both members of the TW team and members of disciplines working with them, felt that there is a need for HEIs in general to recognise that the 'students can't write' view is misleading. The perspective put forward to counter this dominant view was that the act of writing, for all disciplines, requires an ability to conceptualise, to "see with new eyes" both the processes and purposes of writing. How this might be achieved may still be uncertain but the TW approach has helped set this process in motion and is being closely observed by staff in other universities. Indeed the most recent AcLits conference was held at Queen Mary in the summer of 2009 and there the link between theory and practice and between generic and specific writing support was explicitly addressed. A major theme there was what Lillis and Scott refer to as the distinction between normative and transformative approaches to academic literacies. Referring to their account in a paper that attempted to sum up the current position in the academic literacies field, they signal many of the traditions cited above concerning approaches to academic writing, seeing the ideological model of literacy as a source for this particular distinction:

The ideological stance towards the object of study in what we are calling 'academic literacies' research can be described as explicitly *transformative* rather than *normative*. A normative approach evident for example in much EAP work can be summarised as resting on the educational myths that Kress (2007) describes: the homogeneity of the student population, the stability of disciplines, and the unidirectionality of the teacher-student relation. Consonant with these myths is an interest to 'identify and induct': the emphasis is on identifying academic conventions – at one or more levels of grammar, discourse or rhetorical structure or genre – and on (or with a view to) exploring how students might be taught to become proficient or 'expert' and developing materials on that basis (for examples, see Flowerdew, 2000; Swales and Feak, 2004). A transformative approach in contrast involves an interest in such questions but in addition is concerned with: a) locating such conventions in relation to specific and contested traditions of knowledge making; b) eliciting the perspectives of writers (whether students or professionals) on the ways in which such conventions impinge on their meaning making; c) exploring alternative ways of meaning making in academia, not least by considering the resources that (student) writers bring to the academy as legitimate tools for meaning making (examples of pedagogy informed by the latter approach are to be found in Clark et al., 1990; Clark and Ivanič, 1997; Lu, 1994, 2004; Canagarajah, 2002a; Archer, 2006; Lillis, 2006).

Interestingly for our present discussion, Lillis and Scott also locate this discussion in the broader comparisons of UK and US traditions with which this paper has been concerned:

It is important at this point to signal two key differences between the significant strand of US based literature which adopts a transformative interest in academic writing and the way in which 'academic literacies' as a field has developed in the UK and other national contexts such as South Africa. The first difference is the institutional context: in the UK – in contrast for example with the US – questions about literacy practices are being played out within the everyday business of disciplinary study, not within a specified 'writing' designated spaces (such as composition, or basic writing, writing centres, TESOL classes). The second is that in US writings, transformative discussions tend to be forged out of the disciplinary traditions of literary studies and cultural theory and to remain at a theoretical level, with detailed empirical observation often lacking (see Cushman, 1999, for discussion). In attempting to clarify what constitutes an 'academic literacies' field of inquiry internationally, we argue that it is a transformative interest in meaning making set alongside a critical ethnographic gaze focusing on situated text production and practice. This involves a commitment to staying rooted in people's lived experiences and an attempt to explore what may be at stake for them in specific contexts. (Lillis & Scott, 2008, p. 13)

However, my third example does indicate that the US tradition also has space for incorporating an academic literacies perspective. In this paper on some '**Hidden Features**' in academic paper writing, Street (2009) describes the development of a set of working concepts to enable students and their professors to address issues involved in the writing of academic papers. The 'features' he describes call upon many of the recent theoretical turns described above, in the fields of Writing in the Disciplines (WiD), Genre Studies and Academic Literacies. He considers whether and how such theory can be adapted to practice. Whereas dominant models of student writing (ESP; ESL), as we have seen, have tended to emphasise formulaic lists of things to be covered, usually in terms of the structure of the essay (e.g., Introduction; Theory; Methods; Data), this approach focuses on the more 'hidden' features that are called upon in judgments of academic writing that often remain implicit. The paper describes how, during a literacy course at the Graduate School of Education at the University of Pennsylvania, a table of terms was drawn up for making explicit the criteria used for assessing and reviewing academic papers. In the first instance this framework (see below) was applied to the chapters of an edited book with particular respect to the opening sections, using a typology of 'vignettes, personal, declarative'. The terms in the 'hidden features' table as a whole were then used to review drafts of students' assignments for the course. The paper concludes with some student responses and the implications for wider applications in support of academic writing are considered. In terms of the present discussion, we might ask whether Street's approach here, applying academic literacies theory in practice, can be seen as 'transformative' in the sense indicated by Lillis and Scott. It seems appropriate to end this account with the comment of one of the students on the course as a way of opening up such discussion and locating this particular practice in the larger context indicated above and indeed in the SIGET Conference as a whole:

"As students came from a range of disciplines within the broader umbrella of education (history, reading/writing/literacy, linguistics, etc.) this process made us confront our own assumptions or norms of "correct" academic writing in terms of these different features and to make explicit to our peers why we were adapting them in certain ways. In addition, this process makes (student) authors feel vulnerable and could be intimidating, yet a class atmosphere where everyone would eventually be in the spot light of sharing their own work as well as offering feedback to others helped ease that tension and engage the group in collaborative, constructive feedback. And of course, the features gave the

group a collective vocabulary to make explicit the questions or critiques we had—instead of subconsciously feeling that something was unclear, it helped us specify in others' and our own writing exactly why it was unclear and discuss it in meaningful ways". (S. Lipinoga, personal communication; cited in Street, 2009, p. 15)

### *Conclusion*

As the Russell et. al. paper, arising from a previous SIGET conference, concludes: 'at a time when UK and European university policy makers, research funding and assessment bodies seem to be demanding generic and normalised academic writing, ACLITS research illuminates both the pragmatics and problematics of genre and/in academic writing. Such discussions of pedagogy and genre between ACLITS and WAC approaches seem a fertile ground for producing new strains of pedagogical thought and action'. I hope, like them, that this mapping will open up a discussion, not only within the US and UK, but also within other countries where the ACLITS and/or WAC research and practice have been taken up. My own position, as indicated above in the discussion of both aclits theory and of practical programmes, leans perhaps towards the more critical stance indicated by Luke and the activity and social practice approach signaled by recent work in the US and the UK. In any case such a discussion has brought together many of the themes raised at both the previous and the present SIGET conferences and I hope that it opens up trajectories for future research, practice and collaboration of the kind they were founded to develop.

### **Selected References**

- Boughey, C 2000 'Multiple Metaphors in an understanding of Academic Literacy' Teachers and Teaching theory and practice Vol. 6, no 3, pp. 279-290
- Hyland, K 1999 'Disciplinary Discourses: writer stance in research articles' in Candlin, C & Hyland, K (eds.) Writing Texts, Processes and Practices Longman pp. 99-121
- Lea, M & Street, B 1997 "Student Writing and Faculty Feedback in Higher Education: an Academic Literacies Approach". in Studies in Higher Education Vol, 23 No.2.
- Leung, Constant and Safford, Kimberly 2005 'Nontraditional Students in Higher Education in the United Kingdom: English as an Additional Language and Literacies' in Literacies Across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching Ed. Brian V. Street (Caslon Publishing: Philadelphia)
- Russell, David, Lea, Mary, Parker, Jan, , Street, Brian, and Donahue, Tiane (forthcoming) 'Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts' From SIGET Conference on Genre Studies, Brazil, August 2007
- Lillis, T. & Scott, M. (2008) 'Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy'. Journal of Applied Linguistics, 4, pp. 5-32
- Scalone, P., & Street, B. (2006). An Academic Language Development Programme (Widening Participation). In C. Leung & J. Jenkins (Eds.), Reconfiguring Europe: the contribution of applied linguistics (pp. 123-137). London: Equinox.
- Street, B 2009 "'Hidden' Features of Academic Paper Writing" Working Papers in Educational Linguistics, UPenn
- Street, B. (1999) 'Academic literacies'. In C. Jones, J. Turner and B. Street (eds) Students Writing in the University John Benjamins; Amsterdam
- Thesen, Lucia & Ermien van Pletzen (2006) (Eds) Academic Literacy and the Languages of Change. Continuum



## Academic Summary: a basic academic genre for EFLTE

Didiê Ana Ceni Denardi (Teacher of English at Universidade Tecnológica Federal do Paraná/ Campus Pato Branco/PR and doctoral student at Pós-graduação em Letras: Inglês e Literatura Correspondente da Universidade Federal de Santa Catarina– didiedenardi@yahoo.com.br)

Gloria Gil (Dr Professor at Pós-graduação em Letras: Inglês e Literatura Correspondente da Universidade Federal de Santa Catarina– gil@cce.ufsc.br)

Vera Lúcia Lopes Cristovão (Dr. Professor at Universidade Estadual de Londrina/PR - veracristovão@yahoo.com.br)

**ABSTRACT:** Based on the Sociodiscursive Interactionism and departing from the premise that a genre-based perspective can contribute to English foreign language teacher education, the genre academic summary is taken as object of study. Thus, the aim of this article is to present a didactic model of the genre academic summary. In order to achieve this objective, micro and macro teaching contexts of public schools in Paraná were investigated, literature about the genre was reviewed and a corpus of ten academic summaries was analyzed concerning context of production and at organizational, enunciative and semantic levels. Text analysis results indicate that when teacher-educators teach academic summary they should emphasize some teaching elements related to: a) action capacity: academic summary context of production, objective and thematic content; b) discursive capacity: theoretical type of discourse and descriptive sequence; c) linguistic-discursive capacity: complex nominal group; nominal and pronominal anaphora; simple present tense and present passive.

**KEYWORDS:** Socio-discursive Interactionism; academic summary; genre teaching; English foreign language teacher development.

### 1. Introduction

Grounded on the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2003; 2006; 2008) and departing from the premise that a genre-based perspective can contribute to English foreign language teacher education (EFLTE) as language learners and reflective professionals (CRISTOVÃO, 2002; 2005), the genre academic summary (AS) was chosen as an object of this study. This choice relies on two main assumptions: a) the task of writing academic summaries involves reading comprehension, writing and critical thinking; and b) the tasks of

reading and synthesizing knowledge from academic articles of teachers' area of study can contribute to teachers' development as language learners and professionals.

The main aim of this article is to present a didactic model (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998) proposal of the genre AS to be used as a guideline mainly by EFL teacher-educators and teachers when studying this specific genre during didactic interventions. This way, the main characteristics and the teaching elements of the genre are made explicit by means of a text analysis of a corpus of ten ASs.

Besides this introduction, other five parts constitute this article. In the second part, since the investigation here reported is aimed to be the basis for the development of a didactic model (DM) for some public schools language teachers in Paraná State, this teaching context, i.e., where these teachers work, is briefly described. In the third, literature about the process of summarization and the genre of summary is reviewed. In the fourth, the methodological aspects of text selection and procedures of analysis are outlined. The fifth part shows the analysis of a corpus of ASs and the main elements to be taught. Finally, some remarks are stated.

## **2. Brief analysis of the teaching context**

The teaching context refers to the public schools in Paraná and involves investigation in schools in Southwestern/PR (DENARDI et al., 2008) and schools in Londrina/PR (TAMAROZI; CRISTOVÃO, 2007). The findings are represented in the table below:

(insert Table 1)

Table 1: Macro and micro contexts of public schools in Paraná

Related to physical aspects, as schools follow the administration rules by SEED, the situation in the observed schools reflects the reality of most schools in Paraná. At present, schools have been equipped with some technological support. In all classrooms there is a multimedia TV which makes possible to teachers work pedagogical content using authentic medias and in different forms. Teachers received a pen-drive, as well as were instructed on how to use it

in their classes in 2007<sup>1</sup>. This way, it is hoped classes turn more dynamic and students more motivated to study due to the possible number and variety of materials conveyed, hence improving the process of constructing knowledge in schools. However, it is important to be conscious that technological apparatus should be seen as teaching resources/tools<sup>2</sup>, and not as an end in itself.

Related to social-subjective aspects, it is also possible to say that the picture above is similar in most of the schools in Paraná which allows us to trace the students' and teacher's profiles in relation to the language capacities (action, discursive and linguistic-discursive) they master, as shown in the table below<sup>3</sup>:

(insert Table 2)

Table 2: Analyzed school context and students and in-service teachers' profiles in relation to the language capacities

Regarding the public school English language teacher profile and identity, it is possible to represent the teacher's profile as the one who has not enough language knowledge and lacks consistent general knowledge which seems to be the result of basic school in which English language classes were not enough and extremely traditional: too much grammar and translation, few reading comprehension tasks, no discussion and no effective writing. There was not systematic reflection about language on its object, functioning and use (LEFFA, 1999; WEININGER, 2006) - even in the mother language: Portuguese. In addition, university, in Brazil, lacks to make teachers reflect on a) the ways and purposes to learn languages (MOITA LOPES, 2005); b) the complexity of classroom life (CELANI, 2006); c) the specificities of oral and written language (MOITA LOPES, 2005). Therefore, it lacks to prepare teachers to an effective teaching, which leads language teachers to have a crystallized conception of language, denounced by the study of morphology and syntax. Even though,

---

<sup>1</sup> Information about educational policies in Paraná and didactic materials offered by SEED can be found in the site [www.diadia.pr.gov.br](http://www.diadia.pr.gov.br). Teachers were trained by Centro Tecnológico Regional de Educação, that is an organ of SEED.

<sup>2</sup> Machado and Bronckart (forthcoming) distinguish tools from objects. 'Object' is a neutral term and refers to any thing that is ready-made by an individual, material (a pen, a computer hardware), non-material (a software), symbolic (methodologies, signs, rules) that is socio-historical built, present in the process of doing and found in different uses, whereas 'tool' refers to an interpreted object, an object that is understood and used because it makes meaning to the individuals who used it, and provokes new forms of use, for example: students watch a film or parts of it in the classroom. After that, teacher and students select some scenes and discuss their main points by relating characters' actions to the context they live in and to the context the film was generated.

<sup>3</sup> Table 2 is adapted from Tamarozzi and Cristovão (2007, p. 31) since the findings about school contexts in Southwest PR schools corroborate theirs.

nowadays the teachers say they see language as discourse, as official documents recommend, their pedagogical practice shows evidences of traditional teaching. In order to change this situation, Brazilian researchers (MATEUS, 2002; CRISTOVÃO, 2002; 2005; MOITA LOPES, 2005; MAGALHÃES; CELANI, 2005; CELANI, 2006, to cite just a few), emphasize the importance of critical reflection to EFLTE since, by means of that, teachers can reflect on their own pedagogical practice as a form of becoming autonomous and critical thinkers.

In turn, this situation reproduces the dominant culture and the current socio-economic society, that is, the same culture is distributed in schools since it is important, but it is reproduced focusing by the man by man dominance (TAMAROZI; CRISTOVÃO, 2007). Moreover, although official documents (PCNs/BRASIL; DCEELE/PR) emphasize language as a social and dialectic system and that language teaching and learning as a social practice, it seems teachers still face great difficulties to teach language consonant with these views. Therefore, a genre-based perspective can contribute to enhance teachers' views about language since it involves the understanding of how language practices are socially built, historically changed and commonly used by the members of a community of practice as communication and knowledge tools.

### **3. The process of summarization, summary as a genre, and academic summary**

The process of summarization is crucial to summary writing. Research on the process of summarization and the teaching of summary writing has emerged with van Dijk's (1976 and ss.) and van Dijk and Kintsch's (1983) studies on the development of reading comprehension, based on the theoretical assumptions of Textual Linguistics.

Firstly, summarization was viewed as a mental line with the function of producing in the reader's mind a macrostructure that expresses the main ideas of the text (KINTSCH; van DIJK, 1978; VAN DIJK; KINTSCH, 1983; GAGNÉ ET AL., 1993). According to Gagné et al. (1993, p. 275) "a macrostructure is like a mental outline and can be thought of as a set of hierarchically arranged propositions that capture the main ideas of the passage". In view of this, summarization relies on inferential comprehension readers should use in order to get the meaning from the text.

Then, the rules that guide the process of summarization of different types of texts: descriptive, narrative, informative and expository, were identified. Kintsch and Van Dijk (1978 pp. 366-7)

state that the reading comprehension process can be outlined in three sets of operations named *deletion*, *generalization* and *constructing*. In deletion, each proposition that is neither directly nor indirectly connected with a subsequent proposition may be deleted; in generalization, each sequence of propositions may be replaced by the general proposition; and in constructing, each sequence of propositions may be replaced by a new proposition with the inferences a reader generates to supply information that is not explicit or present in the text in order to make the text coherent. So, firstly “the text is organized into a coherent whole” (p. 363); then its main propositions are condensed and thirdly, a new text is generated.

Moreover, macrorules/strategies are characterized as recursive, and can be applied under a schema control. Therefore, their application depends on the relevance of the given propositions in relation to their contexts and on the importance of the type of information to the comprehension task. Another important point is that the application of these rules relies not only on the linguistic and world knowledge the reader makes use of when reading, but on the reader’s purposes, on the author’s perspective, and on the reading context. Although contextual factors were observed in those studies, they focused on text typology and structure, and the question of genres was not taken into account, either in relation to the process of summarization, source texts or in summarized texts, as observed by Machado (2003).

Machado (2003) states that the theoretical principles generated by the above research soon influenced studies in reading comprehension instruction (BROWN; DAY, 1983; KLEIMAN, 1989 and ss.; PAES DE BARROS, 1989; 1991, apud MACHADO, 2003) by proposing the teaching of reading through the application of some reading strategies in order to develop reading comprehension and summary writing. As a strategy, the process of summarization focuses on “integrating information across sentences, paragraphs and pages of a text” (MIKULECKY; JEFFRIES, 1996, p.77), by including the main ideas and the major supporting points, in order to ensure text understanding or to explain the sense of a passage to others. Other works such as Swales and Feak (1999) and Machado et al. (2008) outline the characteristics of academic summary through the development of didactic material to be used in different areas of study. Machado (2003) believes that didactic interventions that take summary as a teaching object, still follow at least intuitively, the guidelines proposed by the previous studies.

Recently, by following a social interactionist view of language, Machado (2003; 2005) proposes the notion of summary as a genre. The author assumes Bakhtin’s (2004) notion of genre, in which genres are historically constructed in different human activity spheres in the

service of human communication, and characterized by a thematic content, specific structure and style. Transferring this concept to the didactic sphere, Schneuwly (1994) states that in language activities, genres are constituted by complex semiotic tools which allow us to produce and comprehend texts. Thus, according to Machado (2003), a summary as a genre text can be characterized as: a) an autonomous text; b) a text that concisely presents the content of the source text; c) a text that reproduces the source text organization; d) a text which aims to inform the reader about the source text content; and e) the author is the reader of the source text. These characteristics imply taking into account the context the text is produced in, its content and the audience it would be addressed to, among other aspects.

From the teacher-educator's perspective and based on the theoretical and methodological principles of didactic sequences (DOLZ ET AL., 2004), Machado et al. (2005) establish four macro procedures to guide students in writing academic summaries. In this sense, the authors extend Swales and Feak's (1999)<sup>4</sup> guidelines for the writing of ASs, since they also focus on the influence of context of production in which students write their texts and their social roles as summary writers as seen in procedure 3 below. According to Machado et al. (2005) in summary writing, teacher-educators should lead students to:

- 1) identify the general characteristics of a summary in terms of similarities and differences between ASs and summaries in the media by means of providing them with different types of summaries;
- 2) develop different types of activities involving the process of summarization, that is the reduction of the semantic content, by means of two main strategies: deletion and substitution. Deletion refers to the elimination of unnecessary or repetitive information, whereas substitution can be subdivided into two other strategies: generalization and construction. In generalizing, names of things or beings, actions and properties are replaced by just one name, action or property. In construction, sequences of propositions are replaced by a related proposition by means of meaning relationships;
- 3) observe the influence of the context of production on the students themselves during the writing task by reflecting on the summary author's text; social function of the text; summary

---

<sup>4</sup>Swales and Feak's (1999) procedures to write a good summary are: read the source text carefully and understand it thoroughly; skim the text in order to identify the important information; read the text, highlighting topic sentences/important information; write down the main points from the topic sentences, using own words; include support for main points for the topic sentences, using own words; include support for the main points, but leave out the minor details; revise the text, changing whatever is necessary.

author's image of his audience; places and media in which the summary circulates; time of production; and summary author's aim;

4) summarize the source text, in terms of:

4.1) developing an analysis of the context of production of the source text (theme, author, aim, support, date of publication);

4.2) comprehending the source main ideas and their relations by means of questions and activities that focus on text markers;

4.3) teaching how to refer to the author(s)' source text in the sense of establishing the differences between the author(s)' text and the summary author;

4.4) showing students that to summarize an article is to interpret the author(s)' text acts "attributing the effectiveness of specific acts" (MACHADO ET AL., 2005, p. 98) by means of activities of interpreting some language actions (e.g.: the author defines, X discusses) which is followed by the choice of the adequate introductory verb;

4.5) revising all procedures in order to see if they are used adequately. Ideally, students can exchange and compare their summaries in order to improve them.

Moreover, Machado et al. (2005; 2008) state that AS is produced with academic ends and it is one of the most important genres in the school sphere since it is regularly required by professors of different disciplines, and that its peculiar linguistic capacities are also observed in other academic genres, such as critical reviews, essays, written reports and academic articles.

On our part, we want to propose the genre 'academic summary' as a basic genre for EFLTE. Two main reasons lead us to this proposal: a) summary writing can contribute to teacher development as language learners, since by means of reading academic articles and summarizing them, teachers can construct knowledge about specific content in their area of study, improve reading and writing and improve language capacities of the specific academic genres; b) summary writing can contribute to teacher development as a professional since AS can be seen as the basic academic genre, that is, knowledge about AS can lead teachers to master other academic genres, such as critical reviews, essays, articles, etc. Thus, by means of the task of summarizing, teachers can attend post-graduation courses and develop professionally.

#### **4. Methodological aspects**

##### **4.1 Description of the corpus**

The analyzed corpus consists of ten ASs written by Masters students of Programa de Pós-graduação em Inglês at Universidade Federal de Santa Catarina (PPGI/UFSC) who attended the program from 2000-2002. In this program, the discipline of “O Texto Acadêmico em Estudos Lingüísticos” is usually taught in the first semester and aims to prepare Master students to read and write academic texts focusing on the text specificities in Linguistics and Applied Linguistics studies. The theoretical framework used to teach AS follows Swales and Feak’s (1999) guidelines, which is addressed to EFL students. Thus, the choice for selecting these ten ASs is because they follow a framework, were written in English by non-native speakers of English, and summarize the content of only one academic article or book chapter. These criteria match the teaching context which the present DM aims to address.

#### **4.2 Procedures of analysis**

The ten ASs were analyzed by following Bronckart’s (2003) and Machado and Bronckart’s (forthcoming) procedures for text analysis, which encompass different but intrinsically types of analysis:

- 1) a socio-subjective and physical contextual analysis of the context of production of ASs;
- 2) a textual analysis at three interrelated levels:
  - a) organizational: text infra-structure, the types of discourse and types of sequence and the related textual mechanisms are analyzed;
  - b) enunciative: voices and views of the ASs writer(s) are identified by means of the personal pronouns and nouns, modal verbs and adjectives;
  - c) semantic: lexical choices related to reporting verbs are identified and the three interrelated levels of analysis are synthesized.

### **5. Corpus analysis**

Corpus analysis follows the procedures of text analysis proposed by Bronckart (2003 and ss) and Machado and Bronckart (forthcoming) and the reviewed literature above. As the socio-subjective and physical teaching context in which the participant-teachers of this study has already been provided (see section 1), we will now proceed to the analysis of the context of production of the source texts.

#### **5.1 Analysis of the context of production of the source texts**

The context of production of the analyzed ASs focused on the inter-text, that is, on the context of production of the source AA to allow the identification of the thematic content of the source texts. Conversely, to determine the writer/ author, the reader or audience, the moment of production and the social place where the ASs were produced and the objective in summarizing the AA, some supra-textual elements (e.g.: the headlines which show the social place and time and the involved actors); and the thematic content and objective of the ASs were analyzed. The table below synthesizes the analysis:

(insert Table 3)

Table 3: Context of production of analyzed ASs

## 5.2 Analysis of AS at an organizational level

This analysis shows that text infra-structure of AS is constituted by five rhetorical units: title, introduction, content development, conclusion and reference, which are represented in the table below:

(insert Table 4)

Table 4: Macro structure of the AS genre

In the analyzed summaries, the theoretical type of discourse predominates. The organization of the thematic content is not explicitly distant from the ordinary world in which the language action happens which shows a conjunct relation to author's linguistic and ordinary worlds. In the analyzed ASs, this is shown by means of the lack of space-time organizers, by the higher number of verbs in the simple present tense with generic function (describes, discusses, emphasize, offer, raise, list, states, creates, establishes, concludes) and present passive (are materialized), by the predominance of declarative affirmative sentences (only one non declarative sentence was found in AS6) as a form of indicating that facts or ideas are true or tested.

Concerning the author's agency with the physical parameters of the language action, the theoretical type of discourse shows an independent relation to the reader's physical parameters, thus the text/genre is termed 'autonomous'. In the analyzed ASs, this is seen by the presence of the 3<sup>rd</sup> person singular and plural pronouns, mainly used in the introductory

sentences of each paragraph (after he defines learning strategies/AS 8, the author divides clause relations / AS9), which shows an autonomous relation to the reading context. Although the theoretical type of discourse predominates, there are some sentences in the narrative type of discourse embedded. Narrative type of discourse is characterized by the use of verbs in the past and presence of space and time organizers which shows a non conjunction between the reading and writing contexts. In the analyzed ASs, there are some sentences in the perfect tense as a form of providing examples of the thesis the authors intend to prove, for example: “Studies *have demonstrated* that...” (AS4), or “... research *has changed* from the so-called planning and product, to the focus on building up learning via interaction” (AS 5).

The way content is distributed in the ASs can be identified by the local plan of the AA, since content/topics and parts of ASs are linearly described as they are the in the source text. Thus, the predominant type of sequence in the analyzed ASs is descriptive, constituted by the three phases (ADAM, APUD BRONCKART, 2003 and ss.), as shown through the table below, which explains the phases and provides some examples from the AS 9:

(insert Table 5)

Table 5: Predominant type of sequence and phases: descriptive type of sequence

It's worth observing, by means of the above example, the interpretative work done by the writer of AS9 in describing the source text author's cognitive actions by means of some verbs such as: *examines, presents, compares, divides*. Also, some actions are attributed to the text or content itself, for example: *The first assumption deals with...*

In relation to the textual mechanisms, the linguistic elements that contribute to the coherence of the text, ASs were analyzed in terms of connection; verbal cohesion; and nominal cohesion.

a) connection was observed by means of macro and micro descriptive organizers, which served to link the types of discourse (segmenting), the types of sequences (framing); the sentences in the same sequence (encoding), the coordinating sentences (linking) and complex sentences (embedding<sup>5</sup>). In the analyzed ASs the logical-argumentative organizers were used

---

<sup>5</sup>The terms 'segmentação', demarcação ou balizamento', 'empacotamento', 'encaixamento' and 'ligação' were translated into 'segmenting', 'marking or framing', 'encoding', 'linking' and 'embedding'.

to emphasize the coherence between the author's actions, which can be observed by means of adverbs or adverbial groups (*In the introductory part; firstly, secondly, then*), prepositional and some nominal phrases (*according to, in the light of, after that*) conjunctions (*in order to, thus, but, moreover, etc*);

b) verbal cohesion: as already said, simple present and present passive were the predominant verb tenses used to confirm the ideas, information or facts from the source text as truth or tested. Some occurrences of verbs in the simple past and passive, present and past perfect and passive were also found. This implies that ASs are constituted by the theoretical type of discourse, that belong to the exposition world, with some insertions of narrative type of discourse since a) in relation to the theoretical type of discourse, the predominance of verbs in the present (*He argues that, this hypothesis fails; adults acquire a second language, why they do not become as...*) is justified because the processes/actions are included in an situation in which a definite time is not required, and the predominant verbal tense is used as generic; b) in relation to the narrative type of discourse, time relation is mainly isochronal in order to show continuity of processes or actions (*research in both first and second language has supported it ; Studies have also demonstrated that*), and in this sense, the use of both simple present and present perfect can be justified, however a few occurrences of past tense were also found (*his intention was; they followed the procedures of ; the authors based their analysis on*) to refer to the author's research actions diachronically.

c) nominal cohesion<sup>6</sup> was identified by the use of pronominal and nominal anaphora related to the author(s) of the source academic article, to the article /study, and to some theses provided in the source text. Reference to the author is done by the repetition of the author(s)' full name (*Cohen, A. D*), in the introduction or reference, or surname (*Cohen*), in the development of the AS, by nouns: *the author(s)*, *the researcher(s)*, and by the use of 3<sup>rd</sup> person singular (*he*); reference to the study is constituted by the introduction of the title of the academic article in the beginning of the text (*the chapter begins...*) which is re-taken by the use of related nouns (*in the chapter*), and by the 3<sup>rd</sup> person pronouns (*it, they*); finally some series of abstract theses/arguments are re-taken (*five problematic issues in the language learning field*) or repeated and replaced by nominal anaphora (*five problematic issues; L2*

---

<sup>6</sup>To find the referents in the ASs, an analysis of anaphoric chains was carried out. The average number of anaphoric chains in the analyzed ASs was 15.1 chains, in which the average number of pronominal anaphora was 11.1 and the average of nominal anaphora was 75.2 (26.1 by repetition and 49.1 by substitution). The higher number of nominal anaphora corroborates what is shown by Bronckart's (2003, p. 271) text analysis that in theoretical discourse nominal anaphora is more frequent and are associated to complex co-reference relations (association, contiguity, inclusion, implication, etc).

*teaching and learning* ) as a way of explicitly stating their association/ implication and enhancing local and global coherence.

### 5.3 Analysis of AS at an enunciative level

In this analysis, enunciative mechanisms such as voices, modalizers and adjectives are identified. In specific text analysis, this kind of identification can lead to an understanding of the way writer(s)' thoughts and views are represented in the ASs. The voices that appear in the ASs are mainly the voice(s) of academic source article author(s) which are clearly identified by the expressions of *according to the author, the author says, mentions, explains, etc*, which are followed by the AA author(s') statement paraphrases, direct or indirect quotations; or by the use of some personification device such as *the article states, the article tries to ...* The voices of other authors/researchers can also be identified by means of explicit nominal reference or by means of the thematic dialog that is established in the summarized article.

Moreover, there is the occurrence of modal expressions, words, verbs, that can translate logic (categorical statements), deontic (duty, obligation), pragmatic (possibilities, intentions) or judgmental (value) types of modalization. The table below shows the modal verbs and the number of occurrence in the analyzed ASs.

(insert Table 6)

Table 6: Types of modalization in the analyzed ASs.

As can be seen from the table, logical and pragmatic types of modalization are predominant, which shows a kind of objectivity and an autonomous AS author(s)' position in relation to the academic article content.

Concerning adjectives<sup>7</sup> that refer to the content of academic article, a higher use of objective adjectives (*sufficient, adequate, cognitive, integrated, international*) than subjective ones (*important, interesting, valuable*) was observed. In sum, the analysis shows that adjectives are highly influenced by the source text, and by the rule(s) of objectivity or the neutral fashion of AS.

---

<sup>7</sup>Due to high syntagmatic density, adjectives were not systematically analyzed.

Nominal and sintagmatic densities were used as support to the analyses above. Moreover, a comparative analysis of verbal, nominal and sintagmatic densities was carried out, which shows higher percentage of sintagmatic density, as can be seen in the graphic below:

(insert Graph 1)

Graph 1: Comparison between verbal density, nominal density and sintagmatic density in the analyzed ASs.

As can be seen by the graphic, the higher number of nominal sintagmas/ higher sintagmatic density in relation to lower number of the verbal sintagmas/verbal density in the analyzed ASs collaborates to classify the AS as a genre that belongs to the exposition world and to the theoretical type of discourse since it shows a conjunct but autonomous relation to the parameters of production.

#### **5.4 Analysis of AS at a semantic level**

This analysis focuses on the analysis of reporting verbs and synthesizes the above analyses. The manner in which the AS author(s) introduce(s) source text content by the use of reporting verbs was identified and coded in order to check how content is evaluated or interpreted by the AS author(s). In the analyzed ASs, reporting verbs were mainly used in the simple present tense so as to establish a synchronic relation between the writer and the author. Only one occurrence of an introductory verb in the past was found (*they followed the procedures of.../AS2*), with the objective to express authors' research actions. The identified reporting verbs are: describe, explain, justify, say, state, affirm, inform, names, point out, advice, discuss, argue, question, raise question, believe, know, acknowledge, aim, present, analyze, explore, examine, define, review, establish, divide, list, develop, conclude, suggest, propose, provide, offer, base, show, add, draw attention, emphasize, reiterate, begin, start.

The verbs above were analyzed in relation to the language capacity operations (MUNIZ-OLIVEIRA, 2005), which AS author(s) consider(s) as done by the AA author(s) during the process of writing the academic article. In this sense, the analysis below (table 10) tries to relate the reporting verbs to the language capacities they belong to, and express AS author(s') interpretations of the AA author(s') work. As we can see through the table, some verbs can fit

more than one capacity (for example: discuss, argue, questions, raise question, develop). A clear distinction of the capacity the verb(s) belong to depends on a whole text reading comprehension.

(insert Table 7)

Table 7: Relation of reporting verbs and language capacities they belong to

As seen in the whole analysis, language actions developed by AS author(s) are observed at sociological and psychological levels (BRONCKART, 2003; CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2005). At a sociological level, language actions are defined as “a portion of a group’s language activity, cut by the general mechanism of social evaluations and put inside to a singular human organism” (BRONCKART, 2003, p. 99/ our translation) and involves the contextual operation as showed in table 4, which relies on the physical and socio-subjective parameters of AS production. According to Cristovão and Nascimento (2005) the contextual operation is responsible for the production of referential values of signs, of situational values such as the representations of physical context parameters and of the interactional values such as the representations of social context parameters. Moreover, the authors state that this operation can be identified by means of semantic and syntax language units as they can be seen as marks of author(s)’ oriented-base text construction.

At a psychological level, language activity is defined as “the available knowledge of an active organism on the different views of his own responsibility in verbal interaction” (Bronckart, 2003, p. 99/ our translation). In this sense, the concept of language action refers to the integration of the parameters of the context of production and the thematic content by means of some textual operations (text-based operations, adequate text-structure operations, linguistic-discursive strategy operations) as the way an individual makes use of them in verbal interactions. The table below tries to synthesize the main characteristics of AS as a genre:

(insert Picture 1)

Picture 1: Academic Summary as a genre

## 5. 5 The ASDM: focusing on the teachable AS characteristics

Some elements are suggested to focus on, when teaching AS. These elements are related to action, discursive and linguistic-discursive language capacities as proposed by Bronckart (2003) and Dolz and Schneuwly (2004).

a) **action capacity:** learners should be guided to observe the content and context of the production of the source text. Content would be explored by the reading of the whole source text trying to identify its objective and thematic content. Context would be explored by the reading of the AA reference which involves elements of: the author/s' source name(s) and the institutions the author(s) represents, information about the publication (year, journal /book). This way, it is possible to put learners in a typical situation of reporting the context of production of the academic source text, and of guiding learners to establish some relations between the main elements of the context of production of the source text.

b) **discursive capacity:** learners should be led to know that the *text macro structure* of a summary is constituted by three basic main parts: introduction, development and conclusion. Each part is articulated by textual and statement mechanisms. The introduction or the introductory paragraph concerns thematic content and contextual information about the source text, and is constituted mainly by a descriptive sequence. The development refers to the development of the source text content. Paragraphs are constituted by descriptive sequences involving its three phases: blending, aspectual outlining and relating. In relation to the *type of discourse*, the theoretical type of discourse predominates, however some segments of narrative discourse can be identified. The conclusion, generally the final paragraph of the summary, brings the author's source text conclusions.

c) **linguistic-discursive capacity:** students should be taught the predominant textual and statement mechanisms such as: a) complex nominal group with adjective modifiers, since syntagmatic density is high; b) nominal and pronominal anaphora; c) the Simple Present Tense and Present Passive with a generic function since they state true facts or propositions; d) the modal verbs with logical and pragmatic functions, especially have, can, will, and could; e) cohesive devices, such as adverbs or adverbial phrases (In the first part of..., In the methodological part, ...) and connectors (*in order to, thus, but, moreover, etc*); f) introductory verbs (see sub-section 4.2 (a) above).

## 6. Final remarks

In conclusion, and as stated in the introduction, we assume that the task of writing AS can be seen as another mechanism to contribute to EFLTE since this task involves reading, writing and critical thinking, thus it can be seen as a powerful tool for language learning and language teacher's development.

Specifically, as language learners, teachers can develop the action, discursive and linguistic-discursive capacities of reading and writing academic texts, and in turn they can read and write critically. Teachers can also develop as professionals, since this task requires them to search for texts and contexts, hence to build their identity as researcher-teachers. By synthesizing knowledge from texts and comparing it with the way knowledge is taught in their classrooms, teachers are encouraged to become reflective teachers. In this sense, the teaching of writing AS can be seen as a mediating tool between theory and practice, therefore a systematic methodological and theoretical mechanism to lead EFL teachers to become autonomous and reflective professionals, hence to migrate from a traditional to a more socio-interactionist teaching perspective.

## References:

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. The problem of genre speech. In \_\_\_\_\_. **Speech genres and other late essays**. University of Texas Press, Austin, 2004, p. 60-102.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, língua estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1999.
- BRONCKART, Jean Paul **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ. 2003.
- **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas/RS: EDUCAT, 2006, p. 21-40.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). **Gêneros Textuais**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002, p. 31-73.
- Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes

- Gêneros textuais: teoria e prática II.** Palmas, União da Vitória: Kaygangue, 2005b, p.153-162.
- ; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In KARWOSKI, Acir Mário et al.; (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** União da Vitória: Kaygangue, 2005<sup>a</sup>, p.34-60.
- DENARDI, Didiê Ana Ceni et al. The teaching of writing through a genre-based perspective: reporting on a pilot project on English foreign language teacher education. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.** Londrina: FAEPE, 2008, p. 221-238.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école.** Paris: ESF ÉDITEUR, 1998.
- Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- DOLZ, Joaquim ET AL. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- GAGNÉ, ELLEN. D. et al. Reading. In: GAGNÉ E. D. et al. **The cognitive psychology of school learning.** New York: Harper Collins College Publishers, 1993, ch.12, p. 263-312.
- KINTSCH, Walter; van DIJK, Teun. A. Towards a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v. 85, p. 263-294, 1978.
- LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, no. 4, p.13-24, 1999.
- MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Angela Paiva ET AL. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003, p.138-150.
- et al. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. Londrina: **Signum**, no. 8/1, p. 89-102, 2005.
- et al. **Resumo.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ; BRONCKART, Jean Paul. Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. In: BRONCKART, Jean Paul; MACHADO, Anna Rachel. **Les Cashiers de la section des Sciences de l' Education.** Université od Genève (Pratiques et Théorie), forthcoming.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; CELANI, Maria Antonieta. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada.** v. 5, n.1, 2005.
- MATEUS, Elaine Fernandes. Educação contemporânea e o desafio na formação continuada. In: GIMENEZ, Telma. (Ed.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Editora da UEL, 2002, p. 3-14.
- MIKULECKY, Beatrice. S.; Jeffries, Linda. **More Reading Power.** USA: Addison-Wesley. 1996.
- MOITA LOPES, Luiz. Paulo. Ensino de Inglês como espaço de embates culturais e de políticas da **diferença.** In: GIMENEZ, Telma. et al. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 49-67.
- MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas. Londrina: **Signum**, no. 8/1, p. 103-129, 2005.
- PARANÁ. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica.** Secretaria do Estado de educação do Paraná, 2006.
- Língua estrangeira moderna Espanhol-Inglês: **Ensino Médio: Livro didático público.** Secretaria do Estado de Educação do Paraná. 2006.

- SCHNEUWLY, Bernard. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontodénétiques. In: Reuter, Y. (Ed.). **Actes du colloque de l'université Charles –de Gaulle III: les interactions lecture-écriture**. Neuchâtel: Peter Lang, p. 155-173, 1994.
- SWALES, John; FEAK, Christine. B. Writing summaries. In: SWALES, John. ; FEAK, Christine B. **Academic writing for graduate students**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1999, p.105-130.
- TAMAROZI, L. CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O contexto escolar: alvo da transposição didática do projeto Modelos didáticos de Gêneros. In CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007, p. 29-34.
- van DIJK, Teun. **Text and context**. Londres: Longman, 1976.
- ; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.
- WEININGER, Markus J. Do aquário em direção do mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas/RS: EDUCAT, 2006, p. 41-68.

## AÇÕES DE LINGUAGEM: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Regina Celi Mendes Pereira (Professora Doutora da Universidade Federal da Paraíba/  
[reginacmps@hotmail.com](mailto:reginacmps@hotmail.com))

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados do projeto de formação continuada realizado no município de João Pessoa – PB que visou ao desenvolvimento de ações relativas ao ensino da leitura, da escrita e de análise linguística. Em consonância com os aportes teóricos de Vygotsky (1987/1934), Bakhtin (1997 /1979) e as contribuições metodológicas mais recentes de Schneuwly e Dolz (1996, 1997), oferecemos aos professores do ensino fundamental a oportunidade de repensar a sua prática educativa. O uso das sequências didáticas voltadas para o trabalho com os gêneros textuais escritos foi o eixo orientador dos procedimentos metodológicos. Nossa análise vai considerar a avaliação dos professores sobre os impactos do processo de formação sobre a sua prática pedagógica e de que forma eles conseguem mobilizar os diferentes saberes necessários à transposição didática. Os resultados apontaram que nem sempre a mobilização desses saberes atua de modo favorável à transformação das práticas docentes.

Palavras-chave: ações, linguagem, formação, transposição, didática.

Abstract: This work presents the results of the project of teacher development carried out in the city of João Pessoa – PB which aimed at developing teachers actions related to reading, writing and linguistic analyses. Based on the theoretical approach of Vygotsky (1987/1934), Bakhtin (1997/1979) and on the recent methodological contributions of Schneuwly and Dolz (1996, 1997), we offered the teachers the opportunity of rethinking their educational practice. The use of didactic sequences including the work with written genres was the main orientation to the methodological procedures. Our analyses considered the teachers evaluation of the impacts of this development process over their pedagogical practice and to what extent

they can deal with different knowledge necessary to the didactic transposition. The results demonstrated that this mobilization is hardly ever favorable in transforming teachers practice.

Key-words: action, language, development, transposition, didactics.

## **1. Introdução**

O projeto intitulado **Ações de Linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de língua portuguesa na rede municipal de ensino (ALLP)** teve como objetivo maior o desenvolvimento de ações relativas à formação docente nas competências de ensino da leitura, da produção textual oral e escrita e de análise dos usos da linguagem.

Tivemos como direcionamento a concepção de língua como forma de ação que elege como foco a dimensão discursiva e/ou textual, emblemáticos de um movimento de mudança na condução dos estudos da linguagem. Nesta perspectiva, os textos e/ou discursos passam a ser as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humana, enquanto as frases e os morfemas são apenas recortes abstratos do construto que é a língua. Entendo que esta concepção já está bem incorporada por grande parte dos profissionais que se envolvem com questões ligadas ao ensino de língua portuguesa, seja na condição de teóricos, professores ou pesquisadores, haja vista a grande quantidade de pesquisas, projetos e publicações que circulam na esfera acadêmica. Aqui no Brasil essas ideias emergiram das reflexões e discussões, travadas no período compreendido entre o final da década de oitenta e início da década de noventa, com as quais contribuíram ilustres linguistas, dos quais citaremos apenas alguns nomes como Carlos Franchi, Vanderlei Geraldí, Sírio Possenti, Maria Helena de Moura Neves, Ingedore Koch, Kleiman, dentre muitos outros que compõem uma numerosa lista.

Podemos dizer que, naquele momento, estava sendo delineado um novo paradigma para o ensino de língua materializado, de certa forma, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) que representou um significativo avanço no direcionamento dado aos estudos de língua portuguesa nas escolas brasileiras.

Essa mudança nos paradigmas para o ensino de língua, no entanto, ainda se constitui um desafio para a prática docente. A nossa compreensão é a de que, a despeito dessas iniciativas institucionais, a defasagem teórica efetivamente permanece presente na maioria dos profissionais das escolas brasileiras, visto que nem todos os professores encontram-se aptos a

implementar atividades que respaldem tais orientações teórico-metodológicas. É necessário que os cursos de formação continuada estejam imbuídos de diretrizes que prevejam atividades de aprendizagem voltadas para os próprios professores, fazendo com que haja uma junção perfeita entre teoria e prática, realizando assim uma eficiente transposição didática de várias propostas relativas ao ensino de Língua Portuguesa presentes nos PCN.

Nesse sentido, o projeto destinou-se exatamente a proporcionar aos professores das escolas públicas municipais a oportunidade de repensar a sua prática educativa, refletir sobre sua adequação frente às propostas presentes nos PCN, e, com base nessa avaliação, buscar um alinhamento teórico-metodológico com essa orientação.

## **2. A perspectiva sociointeracionista nos estudos da linguagem**

O nosso projeto respaldou-se, do ponto de vista psicológico, na teoria de desenvolvimento e aprendizagem de inspiração vygotskyana (1984, 1987), que preconiza o desenvolvimento cognitivo como resultado das interações sociais e prevê a aprendizagem como decorrente das relações entre o sujeito (aprendiz), um mediador mais experiente e o próprio objeto do conhecimento. Do ponto de vista de uma epistemologia da linguagem, respaldou-se na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (1992) que concebe a linguagem como atividade social construída interativamente, dinâmica, e constitutiva de nossas representações sociais do mundo que se materializam nos gêneros do discurso. Para Bakhtin, os gêneros discursivos (textuais) são transmitidos sócio-historicamente, regulam a nossa fala e sem eles a comunicação verbal seria impossível.

Esta orientação teórico-epistemológica está presente nos fundamentos de uma proposta teórica reconhecida como Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) que se encontra bem evidenciada nos trabalhos do grupo de Genebra, notadamente em Bronckart (1999), Schneuwly (1994, 1997), Schneuwly e Dolz (2001, 2004). O grupo dedica especial atenção ao estudo de gênero voltado ao ensino de língua materna. Advém desse interesse, talvez, a denominação de “mega-instrumento” usada por Schneuwly (1994) para se referir ao gênero. Para o autor, o gênero seria um elemento de ligação entre as práticas sociais e os objetos escolares, especialmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.

Os autores adotam muitas das concepções bakhtinianas em torno dos gêneros, como a visão tripartite da composição do gênero (conteúdo temático, construção composicional e estilo) e as considerações sobre os gêneros primários e secundários. Esse grupo representa uma tendência na qual as investigações em torno do discurso devem se apoiar em uma análise que,

além de considerar a forma (que sempre tem sido tradicional e predominantemente contemplada nos estudos linguísticos), ponha em foco os aspectos funcionais envolvidos na produção textual-discursiva.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que ainda não existe – para a expressão oral e escrita – um currículo que apresente uma divisão dos conteúdos de ensino e uma previsão das principais aprendizagens. Esse currículo deveria conter em sua formação, a preocupação com a “progressão” que se apresenta como uma organização temporal para se alcançar uma boa aprendizagem. Os autores sugerem o uso de uma estratégia válida tanto para a produção oral como escrita, denominada sequência didática, definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.79).

Os autores chamam a atenção para o fato de que, durante a elaboração e experimentação das sequências didáticas, deve-se analisar as capacidades e dificuldades individuais dos alunos envolvidos, adequar a escolha dos gêneros a essas capacidades, e até mesmo simplificar a complexidade das tarefas. Todas essas ações se voltam para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com os alunos, de modo que eles consigam progredir nas atividades desenvolvidas, sejam elas de leitura, escrita ou de reflexão linguística.

Digamos, então, que esses autores embasaram a proposta geral do projeto, mas ao longo de sua execução, recorreremos a outras fontes bibliográficas, uma vez que os gêneros e a noção de sequência didática compuseram apenas alguns dos temas trabalhados durante a formação.

### **3. AS AÇÕES DO ALLP**

O projeto, que foi coordenado por mim, atendeu os professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino, totalizando 153, e contou com uma equipe de nove professores formadores. O objetivo geral do projeto visava proporcionar aos professores o aprofundamento de seus conhecimentos teóricos sobre o funcionamento da linguagem, a reflexão sobre sua prática educativa e apoio metodológico para construir uma nova forma de trabalhar os conteúdos de língua portuguesa. Em conformidade com esse objetivo mais amplo, elencamos os seguintes objetivos específicos:

1. Apresentar aos professores os fundamentos epistemológicos da concepção sociointeracionista da linguagem.

2. Estabelecer uma correlação entre os fundamentos do sociointeracionismo e as diretrizes educacionais propostas pelos PCN.
3. Introduzir a reflexão sobre os temas transversais que abordam valores éticos essenciais à cidadania, à pluralidade cultural, à preservação do meio ambiente, saúde e ao combate aos vícios e à violência, subsidiando as escolhas temáticas do professor em sala de aula.
4. Analisar, discutir e reelaborar os planos de curso com base nessas orientações teórico-metodológicas.
5. Instrumentalizar os professores, visando sua autonomia, na elaboração de sequências didáticas voltadas a cada objeto de ensino-aprendizagem.
6. Rever as categorias de avaliação adotadas pelos professores, refletir sobre sua adequação e pertinência, reformulando-as quando necessário.
7. Investigar e pesquisar (com base no relato dos professores) sobre as dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem.
8. Orientar e elaborar cooperativamente (coordenador, professores e equipe pedagógica de cada escola) procedimentos metodológicos (atividades de reflexão e uso sobre a linguagem) em conformidade com a orientação do ALLP.

### **3.1 METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO**

O ALLP teve duração de seis meses e foi desenvolvido seguindo duas diretrizes metodológicas: a primeira, de caráter mais teórico, visava fornecer as condições epistêmicas que dão sustentação à prática docente. Nesses encontros mensais, realizados no centro de capacitação da prefeitura, reunia-se todo o grupo, distribuídos em dois turnos, momento em que eram apresentados e discutidos pela equipe os conteúdos disciplinares voltados ao desenvolvimento de sua formação como professor de língua portuguesa, tais como: concepção de ética, cidadania e pluralidade cultural; concepção de língua/linguagem, leitura e escrita; noções de gênero e de letramento; bem como os níveis de análise da língua (semântico, sintático, morfológico, fonológico e pragmático).

A segunda diretriz metodológica consistia de reflexões sobre a prática pedagógica. Os encontros eram realizados nas escolas, momento em que as exposições e aprofundamentos teóricos eram acompanhados de ações aplicadas voltadas para a elaboração de sequências didáticas relacionadas a cada conteúdo trabalhado em sala de aula. Tal estratégia visava ao

favorecimento da articulação necessária entre teoria e prática, correspondente ao que entendemos por uma efetiva transposição didática.

Nesses encontros quinzenais, agora em grupos menores, os professores tinham a oportunidade de demonstrar a apropriação das noções discutidas e de que forma elas se materializavam na metodologia a ser desenvolvida no dia-a-dia da sala de aula.

A sistemática de avaliação docente, que consideramos essencial para o alcance de nossos objetivos, foi operacionalizada por meio da elaboração e análise de recursos didáticos, como planos de aula e sequências didáticas, por cada professor. Esse trabalho de elaboração, acompanhamento e avaliação foi desenvolvido sob a coordenação de cada professor formador responsável pelo processo de formação de cada polo<sup>1</sup>. O processo de avaliação foi concluído com um relatório final de atividades entregue por cada professor formador e por uma ficha preenchida pelos professores formandos. Nessa ficha eles avaliaram a organização, procedimentos metodológicos, recursos utilizados, pertinência dos temas tratados, articulação teoria-prática, experiência da equipe formadora, enfim, todas as ações desenvolvidas no curso, bem como as dificuldades encontradas pelos docentes na realização das tarefas solicitadas e os impactos dessas orientações sobre a prática docente (ver anexo).

Apenas 32 professores nos entregaram as fichas preenchidas com as avaliações e respostas, as quais passaram a constituir o nosso enfoque de análise que será abordado na próxima seção.

#### **4. Os desafios da formação continuada: construção de conhecimentos ou reprodução de técnicas?**

Uma preocupação constante da nossa equipe durante o planejamento e elaboração dos encontros era que o embasamento teórico fornecido aos professores não estivesse dissociado da sua prática efetiva. Essa preocupação esteve presente no processo de constituição e elaboração do projeto, como já pode ser visto na seção 2, onde expusemos os objetivos do ALLP. Tivemos o cuidado de articular teoria e prática durante todas as etapas de planejamento e execução das ações, justificando sempre, porém, a necessidade da exposição teórica devido a certas lacunas existentes no processo de formação inicial dos professores ou decorrente da falta de participação sistemática em cursos de formação continuada.

---

<sup>1</sup> As escolas da rede municipal são agrupadas e distribuídas por polos, seguindo a localização geográfica. Escolas situadas em bairros diferentes, mas próximos, podem se inserir em um mesmo polo.

Entendo que nos encontramos diante de um grande questionamento: o que os cursos de formação continuada têm procurado oferecer aos professores que se encontram, em sua maioria, afastados das reflexões metodológicas e teóricas que deveriam nortear sua prática? Os conteúdos discutidos nesses cursos fornecem os elementos necessários para que a prática docente seja realmente aperfeiçoada? O que os professores formandos esperam dos cursos de formação?

O que nos impulsionou, na elaboração do projeto, foi exatamente a oportunidade de fornecer os instrumentos e proporcionar as condições para que tal reflexão ocorresse. Esse parecia um bom momento para experienciar, de fato, os desafios da formação continuada, avaliando os objetivos pretendidos, e os efetivamente alcançados, e também nos auto-avaliando no decorrer de nossas ações. No entanto, vimo-nos envolvidos com um problema inicial que poderia comprometer a execução do projeto: a pouca adesão aos encontros de formação. Esses encontros, para uma expressiva parcela dos docentes, apresentaram-se como uma imposição, como um “fardo” e não como um direito, vale-se ressaltar, a muito custo adquirido, uma vez que nem todas as secretarias de educação oferecem condições institucionais para que a formação continuada se desenvolva plenamente.

Em todo caso, a avaliação dos professores formandos em relação à pertinência dos conteúdos foi bastante satisfatória: os docentes atribuíram excelente e bom a esse item. No entanto, um expressivo percentual (35%) questionou o pouco tempo dispensado à abordagem dos conteúdos teóricos (diferentes abordagens para o ensino da leitura e da escrita, a teoria dos gêneros, a perspectiva sociointeracionista de linguagem, aspectos semânticos e pragmáticos na análise linguística e a apresentação do modelo da sequência didática), alegando que não houve condições de fixar bem os conceitos apresentados. Essa avaliação só veio reforçar a nossa convicção sobre a necessidade de aprofundamentos teóricos, no sentido de fornecer aos professores as condições necessárias para a construção de saberes a serem mobilizados em sua prática.

Essa avaliação também nos revelou os dados de uma realidade que não nos era estranha: a grande maioria dos docentes não tem tempo de estudar regularmente. Então, as leituras que eram indicadas e sugeridas, a título de complementação e aprofundamento dos temas tratados, não eram realizadas. Assim, a cada novo encontro, momento em que era apresentado e discutido um novo conteúdo, restava sempre, para alguns, uma lacuna a ser preenchida relacionada ao tópico anterior.

Nessas condições, será que podemos dizer que estamos desenvolvendo um projeto de formação continuada, quando, na verdade, para muito professores essa formação não é contínua, já que os momentos de estudo se restringem à leitura dos livros didáticos utilizados, gramáticas e de revistas pedagógicas. Evidentemente, essa não é a situação ideal. Nesse contexto, os cursos de formação continuada passam a ser vistos como uma oportunidade para que lhes sejam repassadas técnicas e dicas de como trabalhar em sala de aula determinados conteúdos. Talvez o termo treinamento se justifique melhor em determinadas situações nas quais os professores são levados a reproduzir certos padrões de procedimentos metodológicos que não se encontram devidamente incorporados e fundamentados por seus conhecimentos teóricos.

Outro item que merece reflexão refere-se à avaliação que foi feita sobre a articulação teoria-prática desenvolvida no projeto: 92% avaliaram como boa e apenas 8% atribuíram o conceito regular a essa articulação. Nesse item, especificamente, constatamos uma incoerência na avaliação porque, quando solicitados a apontar os aspectos que poderiam ser melhorados no projeto, 52% dos professores solicitaram a apresentação e divulgação de técnicas, por parte dos formadores, para que fossem trabalhadas em sala de aula. Vejamos algumas respostas:

Professora Ana<sup>2</sup>:

Transformar as teorias explicadas em práticas na própria formação para que possam ser levadas para sala de aula. Criar atividades em conjunto com o alunado.

Professora Berenice:

Precisamos de mais assistência no sentido de melhores métodos para vivenciar a prática de sala de aula.

Professor Carlos:

Além de aulas com conteúdos de Língua Portuguesa, dicas que nos ajudassem a

---

<sup>2</sup> Usei pseudônimos na identificação dos professores e reproduzimos seus textos integralmente.

despertar mais o interesse do aluno para estudar.

Professora Diva:

Poderiam ser melhorados, se esses planejamentos fossem direcionados a realidade do professor em sala de aula. Quero dizer, é impossível transmitir todas essas didáticas e práticas pedagógicas numa turma de 40 a 50 alunos quase analfabetos, e que na sua maioria, não foram bem alfabetizados. Poderiam ser usados uma linguagem mais simples e clara, para que nós professores, pudéssemos trabalhar com esses alunos. Esses encontros deveriam ser nas próprias escolas, onde os alunos, direção e supervisão pudessem participar.

Professora Cláudia:

O tempo destinado a essas exposições foi insuficiente para repassar os conteúdos. Seria interessante uma especialização voltada para a prática em sala de aula.

Apesar das diferenças e particularidades de cada avaliação, percebe-se nitidamente nesses exemplos e nas outras 27 avaliações não consideradas aqui – sob pena de deixar o texto repetitivo, devido às semelhanças de conteúdo entre elas – um apelo central pelo desenvolvimento de metodologias e de técnicas voltadas para a prática de sala de aula. Esse resultado só nos surpreendeu, em parte devido ao alto percentual registrado (52%), mas também porque os professores, em sua grande maioria (92%), já haviam avaliado como boa a articulação teoria-prática, conforme apontei anteriormente.

Isso pode indicar que eles não entenderam a relação teoria-prática da mesma forma como nós do ALLP a concebemos. As **ações** do projeto, como o próprio nome indica, visavam instrumentalizar os professores no desenvolvimento de **atividades** voltadas ao ensino de língua, notadamente em atividades de leitura e produção de textos, tendo como suporte o trabalho com gêneros textuais variados, desenvolvido por meio da elaboração de sequências didáticas. Tal procedimento se baseia no princípio defendido por Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) “*de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas*

*atividades dos aprendizes*”. Este posicionamento também se alinha com o eixo orientador proposto pelos PCN, com base no qual reafirmo que o desenvolvimento das práticas de linguagem é permeado pelo seu uso efetivo, mas sem abrir mão, logicamente, de atividades de reflexão sobre esse uso. A inclusão da sequência didática como princípio norteador dos procedimentos metodológicos em sala de aula, proposta pelo ALLP, é uma evidência da articulação teoria-prática. Os conteúdos teóricos relativos aos gêneros, às abordagens de leitura e de escrita e à análise da língua foram tratados de forma a subsidiar o processo de elaboração das sequências.

O binômio teoria-prática permite uma leitura polissêmica? Será que estamos tratando de coisas diferentes? Essas e outras reflexões passaram a me inquietar porque sinalizam diretamente para a avaliação do projeto desenvolvido e para o encaminhamento futuro de nossa prática como professores formadores. A avaliação feita pelos professores no sentido de que há a necessidade de que a formação seja voltada para a realidade de sala de aula parece comprometer especificamente dois dos objetivos propostos pelo ALLP:

4. Analisar, discutir e **reelaborar** os planos de curso com base nessas orientações teórico-metodológicas.
5. Instrumentalizar os professores, visando sua **autonomia**, na elaboração de sequências didáticas voltadas a cada objeto de ensino-aprendizagem.

O objetivo número 4 foi parcialmente alcançado porque nem todos conseguiram reestruturar seu plano de ação a partir das novas orientações. Em relação ao objetivo 5, que pode ser visto como decorrência do 4, consideramos que essas ações foram de fato desenvolvidas, mas não tiveram o impacto desejado, uma vez que a autonomia pretendida não foi alcançada. Uma das professoras, inclusive, reconhece o próprio despreparo em lidar autonomamente com a elaboração de sequências didáticas.

Professora Gorete:

Foi muito bom participar desse curso, pois eu tinha muitas dúvidas a respeito de como ensinar a produção textual observando as sequências didáticas. Sinto que preciso de estudar mais sobre sequências didáticas.

A avaliação de Gorete exemplifica bem a situação: ao mesmo tempo em que identifica no procedimento uma orientação para guiar o seu trabalho com a produção de textos em suas aulas, reconhece que ainda precisa estudar mais sobre o assunto. É nesse ponto que reside a contradição: a sequência didática é compreendida por Gorete como um conteúdo a ser dominado. A proposta buscou lançar as condições para que os professores, inseridos em sua realidade e diante das especificidades de aprendizagem de seus alunos, conseguissem mobilizar os conhecimentos de forma a promover a transposição didática, tendo em vista os seus objetivos pedagógicos específicos. Levando em consideração que as atividades de leitura e produção de textos se apresentam como prioridades no ensino de língua, acreditamos que a apresentação e reflexão sobre modelos desse procedimento serviriam como parâmetros para que os professores desenvolvessem suas próprias sequências. Afinal, como é possível pensar em uma elaboração prévia para um procedimento didático que é determinado por dificuldades de aprendizagens particulares?

Um dos aspectos mais relevantes na elaboração de uma sequência didática consiste exatamente no fato de propiciar atividades que se organizam modularmente em torno da apresentação e da produção inicial de um determinado gênero textual, tendo em vista as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essas atividades não podem ser pensadas e construídas aprioristicamente, mas sim em estreita sintonia com o nível de capacidade revelado por cada aluno, em particular, ou cada grupo de aluno em um nível mais coletivo.

Retomo um trecho da fala da professora Diva que me parece ser bem ilustrativo do que pretendo problematizar: “[...] *é impossível transmitir todas essas didáticas e práticas pedagógicas numa turma de 40 a 50 alunos quase analfabetos, e que na sua maioria, não foram bem alfabetizados*”.

A dificuldade apontada por ela reforça a impossibilidade de pensar em estratégias didáticas gerais e evidencia que os conhecimentos construídos ao longo do curso não foram suficientes para promover essa conscientização. Obviamente, alunos mais despreparados vão requerer um tratamento diferenciado, um planejamento didático ajustado às suas capacidades de aprendizagem. Não há ninguém mais indicado para reconhecer essas dificuldades do que o professor que interage com esse aluno, e só a partir desse conhecimento é que se torna possível para o professor o redirecionamento de suas ações pedagógicas.

A professora Diva diz ainda que nos encontros deveria ter sido utilizada uma linguagem mais simples e clara para que pudessem trabalhar com seus alunos. Isso me inquietou muito porque

me passa a impressão de que as reflexões desenvolvidas e os exemplos partilhados poderiam ser usados no ambiente escolar, sem os devidos ajustamentos. Os nossos interlocutores diretos no projeto eram os professores e não os alunos: diferentes interlocutores que demandam diferentes objetivos de aprendizagem e diferentes metodologias. Isso fica evidente quando ela sugere que *“Esses encontros deveriam ser nas próprias escolas, onde os alunos, direção e supervisão pudessem participar”*.

Se por um lado vemos como bastante positivo o envolvimento dos demais setores da escola nos encontros de formação, até porque, na medida em que esclarece sobre quais são as prioridades no ensino de língua, ajuda a desconstruir muitos mitos relacionados a esse ensino; por outro passa uma ideia de que o professor da disciplina se isenta um pouco do papel de multiplicador de uma nova metodologia, deixando essa responsabilidade para os professores formadores.

Em meu entendimento, esse quadro expõe uma tendência presente nas avaliações dos outros professores (Ana, Berenice, Cláudia, Carlos): a necessidade de que nos cursos de formação sejam apresentadas e desenvolvidas técnicas, atividades, metodologias e dicas para serem aplicadas em sala de aula. De acordo com essa expectativa, esses professores que assim procedem, não se dão conta de que estão, de certa forma, neutralizando sua condição de construtor de conhecimento, negando a si mesmo o direito e autoridade legítimos de criar seus próprios caminhos.

O processo de formação continuada não se dá com base em transmissão de técnicas. Assim como não queremos um modelo de ensino puramente transmissivo, onde o aluno é um elemento passivo; também não podemos reproduzir essa condição nos professores que atuam junto a esses alunos. Não lidamos com desenvolvimento de técnicas objetivas, a exemplo do que acontece em determinadas áreas de atuação científica e tecnológica, porque atuamos em situações demasiadamente complexas do processo de desenvolvimento humano. E até podemos sim, construir nossas próprias técnicas quando elas resultam de um aprimoramento conceitual e reflexivo, proporcionado pelo conhecimento de nossa realidade e de nossas limitações. Essas conquistas são carregadas de esforço e mérito individuais, como comprovam inúmeras experiências pedagógicas bem-sucedidas de professores por todo o país.

## **5. Considerações finais**

No geral, falando agora em nome de toda a equipe do ALLP, consideramos positiva a experiência desenvolvida no projeto de formação. Mesmo que 52% dos formandos revelem em seus discursos uma atitude passiva frente à mobilização dos saberes teóricos vinculados à prática docente, na medida em que solicitam mais orientação e modelos de como agir efetivamente em sala de aula; os outros 48% entenderam o alcance e os objetivos mais amplos do projeto.

Selecionei a resposta da professora Eliane a título de exemplificação:

Professora Eliane:

|                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Interferiu em minha prática de forma a compreender que ensinar não pode acontecer ao acaso. Mas precisa de estudo científico, planejamento e avaliação (tanto do aluno quanto do professor); A proposta apresentada realmente permite um estudo mais completo. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A avaliação de Eliane evidencia a responsabilidade de cada professor por sua prática pedagógica, que também é extensiva ao aluno, na medida em que ambos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Mostra também a complexidade do agir docente diante da qual não basta reproduzir fórmulas prontas elaboradas, muitas vezes, por sujeitos que desconhecem a realidade escolar daquele professor; mas que demanda planejamento, reflexão e avaliação constantes.

Não vou abordar os problemas de ordem política, administrativa e financeira, que são, obviamente, extremamente importantes para o bom exercício da prática docente, mas constantemente apresentados como origem e destino de todas as deficiências no sistema educativo. Não abordo por considerá-los irrelevantes, e sim porque entendo que associadas a eles, há questões de caráter pedagógico que são centrais em qualquer realidade escolar.

Na avaliação dessa problemática e convergindo para o entendimento desse processo é que se faz necessária uma boa formação docente. Projetos de formação que não sejam vistos como imposição das secretarias de educação, mas como conquistas e direito do professor. É assim que entendo a formação continuada, como um conjunto de condições institucionais e de ações públicas e privadas/pessoais que permitem ao professor, em serviço, desenvolver sua

autonomia em busca da aquisição de conhecimentos, de atualização e da análise crítica dos fatos que permeiam sua vida pessoal e profissional.

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 /1979.

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984/1930.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1934.

### ANEXO

|                                                  |
|--------------------------------------------------|
| <b>AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DO ALLP POLO ( )</b> |
|--------------------------------------------------|

**Preencha os parênteses usando: E/ Excelente**

**B/Bom**

**R/ Regular**

**I/ Insuficiente**

**1. FORMAÇÃO TEÓRICA NO CECAPRO**

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Pertinência dos conteúdos ( )</li><li>2. Nível de aprofundamento ( )</li><li>3. Domínio de conteúdo ( )</li><li>4. Clareza na exposição ( )</li><li>5. Articulação com a prática de sala de aula ( )</li><li>6. Recursos metodológicos ( )</li><li>7. Espaço físico ( )</li></ol> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**2. ENCONTROS PEDAGÓGICOS**

1. Articulação teórico-prática ( )
2. Relevância dos procedimentos metodológicos ( )
3. Interação professor formador/professor formando ( )
4. Pontualidade e frequência: Professor formador ( ) Professor formando ( )
5. Espaço físico ( )
6. Assistência pedagógica ( )
7. Nível de aprendizagem dos formandos ( )

3. APONTE AS DIFICULDADES ENCONTRADAS

1. No trabalho com os gêneros.
2. Na elaboração das seqüências didáticas.

4. De que maneira sua participação nesse curso interferiu em sua prática pedagógica?

5. Quais aspectos podem ser melhorados?

## An Ideal of Efficiency: The rhetorical nature of literacy practices

Rhonda Schuller  
(Department of English and Linguistics  
University of the Fraser Valley  
604 864 4659  
rhonda.schuller@ufv.ca)

**Abstract:** This case study uses interviews in an examination of home literacy practices used by an Indo-Canadian woman to create social capital through a figured identity of efficiency. These practices constitute a genre set because of their common goal of social capital. This study, based in rhetorical genre theory and sociocultural theory of identity, addresses the question of why literacy matters so much .. Keywords: literacy, identity, social capital.

## **An Ideal of Efficiency: The rhetorical nature of literacy practices**

### ***Introduction***

I define literacy practices broadly in this case study of an Indo-Canadian woman, Chandra, to include the use of discursive practices which use some aspect of written or virtual text to illustrate “interpretive processes” (Heath, p 93). Thus literacy practices include the spoken language in Chandra’s reported conversations and telephone use as well as books, school exams, newspapers and grocery coupons, a refrigerator calendar, email and internet use. I see Chandra’s literacy practices as a genre set because they share a goal of the creation and maintenance of social capital (Bourdieu, 1991) acted through a figured identity (Holland, Lachicotte, Skinner, and Cain, 1998) of efficiency. Through

these literacy practices Chandra heuristically creates social capital for herself through an identity of efficiency. The literacy practices explored here include Chandra's early formal schooling and actions to support efficient use of limited resources for her schooling in Fiji; early informal practices she learned from her father, a cab driver in Fiji, to support practices of efficiency of time and money; and current household practices to support efficient use of time and money.

This study is based on four hours of semi-structured interviewing of a forty-year-old Hindi-Canadian woman living in the Fraser Valley of British Columbia. Interviewing included open-ended questions about literacy practices, beginning with family of origin and continuing to current practices.

### **Social capital of efficiency**

Thomas Friedman (2008) argues that a middle class culture is developing internationally. For middle class status to provide social capital internationally, people must mark themselves with the material goods and actions that have become identified with status (Burke, 1969). The development, production, marketing and distribution of these goods have also become identified with efficiency. Efficiency has emerged from part a process integral to a profit-based economy to a goal of that economy (Gross Stein, 2006).

Chandra's home literacy practices reflect the international social capital of efficiency. Chandra's actions amend an earlier notion of the creation of social capital (seen as power, or, in this case, efficiency) as a top-down system. For Chandra, efficiency is a grid or "matrix" of daily life (Foucault, p 94). Her daily creation of social capital through home literacy practices supporting a figured identity (Holland, et al., 1998) of efficiency illustrates her interpretation of efficiency in earlier practices of the various sponsors of her literacy (Brandt, 1995).

### **Social capital through the privilege of schooling**

Chandra is a forty year old multilingual Hindi-Canadian woman. She was raised in Fiji by her mother and father, living in an extended-family home that included her two bothers, her parents, her paternal grandparents, and, for a period of time, three paternal aunts. She is now a wife, mother of two children, daughter, daughter-in-law and a sister

to two brothers. Chandra and her immediate family live in a rural area near Vancouver, in BC, Canada, and her two brothers and mother live, separately, in the Toronto area of Canada. At the time of this study she was finishing a Bachelor's Degree in Adult Education at a local university college and working part-time as a high school career counselor. Chandra's recollections of girlhood are integrally tied to her bilingual schooling in English and Hindi in her native island of Fiji. Education for Chandra was available in Fiji, as for her parents in India, because of their proximity to cities. Chandra recalls that farmers' children living outside the city struggled in school and did not always attend school. Schooling was a recognized process creating social capital for her through identification with her extended family. This family included both men and women who were doctors and lawyers holding prestigious island positions.

Chandra readily identifies herself as having been a good student, a figured identity. She notes her parents and her teachers remarked about her abilities as a student. She recalls her parents' support of her schooling. They would sit quietly, "maybe reading the newspapers or something, while we children did homework." Chandra recalls them reading newspapers, some in English, some in Hindi, some in Fiji. The reading of newspapers, as is true of all literacy events, carries ideological implications (Street, 1984). Newspapers read in Chandra's home reflect family interest in political, economic and social concerns of their immediate community and country as well of those of their transnational ties. Chandra was connected to her immediate community by the Fijian papers, to the transnational 'motherland' of India by the Hindi papers and to global economic and political concerns by the English papers. School, for Chandra, is equated with literacy practices of classroom and homework marked by efficient use of time and resources. As a good student, Chandra was shaped by education policy decisions which privileged selected literacy practices. Chandra's education in Hindi and English was possible because of the lobbying of the British bureaucracy by Indian immigrants to Fiji.

School literacy practices -- such as seated posture, lowered gaze, sustained silent reading, comprehension questions, fill-in-the-blank forms-- train students to participate in the extant, hierarchical sociocultural practices (Rogoff, 1993). These literacy tasks train

students to value individual work as useful and written work as a repository of knowledge. Schoolwork, attending to reading and exercises in texts, was done individually and silently by Chandra and her brother while her parents, supportive figures for her, sat quietly, keeping their personal and social knowledge to themselves. Formal education, specifically schooling, prepared Chandra and her brothers for futures open to them through the status of the extended family and through the privilege of mastery of formally-schooled literacy practices. Social capital for Chandra is created in her opportunity for education, advanced beyond the opportunity available to her mother and beyond the ability of her father, and a consequence of the family decision to immigrate to Fiji.

The literacy practices of schooling seen in the embodied symbolic capital of a linguistic habitus (Bourdieu) enabled Chandra to act a personal identity consubstantial with an extended family identity marked by social privilege and material status. Burke (1969) notes individuals within a family share a foundation of genes and experiences on which to build identities. For Burke, identification also implies division. To be something, is to not be something else. To be a part of a formally educated, privileged, extended family is a part of Chandra's identity. Formal education is also an indicator of identification between Chandra's parents and differentiation among them and their respective siblings. Chandra's parents, and Chandra and her brothers by extension, enjoyed the privilege of social status through the extended family, while they were limited in material status because of the limits of their personal histories of limited formal education. Chandra perceives her father's failure to do well in school as inevitable. Chandra says she has told her children, "My father was the stupidest guy. He failed Grade 10 three times." Chandra recognizes the economic constraints which limited her mother's education. Her mother's schooling in India was curtailed early, Chandra believes at Grade 3 or Grade 5, when she had to take on responsibility, as the eldest child, in rearing of younger siblings. Chandra recalls her father teasing her mother by asking what was wrong with her because the rest of her family held important positions while she was not educated. This anecdote illustrates the conflation of education and privilege, linking the symbolic capital of schooling with social benefit (Bourdieu). The literacy practices of formal education and

the education itself are tools (artifacts for Rogoff, 2003) that can be used to acquire positions of power. Literacy is equated with social capital and material rewards. Thus, in a process identified by Burke, education brings privilege through a force of persuasion, even without an identifiable form of persuasion (1969). For Chandra, to be educated is to believe you are equipped to uphold and improve your social and economic circumstances, and those of your family.

### **Social capital of heuristically created figured identities**

Chandra describes her family home in Fiji as large, “We had a large house, and living [room] tables.” The large home, a mark of status, was possible because it housed an extended family of Chandra’s paternal grandparents, their three daughters (her aunts), and her parents and her two brothers. The large house with tables, a furnishing not available to many families, was used as a homework center, “Other students gathered with me and my brothers to study after school. I was a ‘born teacher’”. Chandra recalls helping to instruct a farmer’s daughter struggling with schoolwork. Chandra acted based on models of her teachers and using the resources of family support and space to create a figured identity of a teacher. After Chandra worked with her, the girl passed her teaching credential exams, giving her the opportunity to work away from her farm. Chandra recalls how proud the girl’s father was of his daughter’s achievements and how proud Chandra’s parents were of Chandra’s ability to share her privilege to benefit another. Chandra’s descriptions of herself as a “born teacher” and a “good student” represent social capital created through figured (recognizable) identities (Holland, et al., 1998).

Although she describes herself as an excellent student and a born teacher, Chandra also describes her struggle in Grade 12, a year of college preparation. Chandra explains that her school had no study resources of former exams and that her teachers with their limited credentials and knowledge were unable to help her. When Chandra’s father had died a year earlier, when she was in Grade 11, she and her brothers were able to continue schooling because of their financial sponsorship by the World Vision Program. That economic support, however, could not cover her schooling if she had decided to enroll in a bigger, more highly accredited school with the resources she felt she needed. The

economic cost of schooling kept her at a school with limited resources, Chandra recalls, capping her potential to succeed easily in university preparation.

Chandra acted heuristically within her constraints using what resources she had. She arranged to meet friends, including girls and boys, to help her with her Grade 12 studies: “I met with friends, some boys, for help.” She strategically chose friends who had been able to afford the move to a more prestigious school, one with resources of past exams as study guides. The goal of Chandra’s continuing acquisition of education motivated the meetings, trumping local gossip about those meetings as potentially ‘interested’ relationships between boys and girls. Chandra recalls that her family was “above” seeing her meetings as driven by anything other than education and success. Chandra’s development of and association with this affinity group created a figured identity of a successful, resourceful student. In this, Chandra acted heuristically within the constraints of her situation as she formed a study-group of friends, thus creating social capital for herself as she created a figured identity (Holland, et al., 1998) of an ambitious, successful student, sponsoring her own education.

### **Literacy practices: social obligations within an extended family**

Chandra’s identity as a competent, resourceful student had been earlier sponsored by her extended family. A young uncle, then in law school in New Zealand, had sent boxes of books to Chandra and her brothers. These books were material marks of privilege for Chandra in elementary and early high school years. The ownership of books indicates an ideology that values acquisition of material goods as symbolic evidence of social status. The ownership of books persuasively endows the owner with status, prestige and privilege. Books for Chandra linked literacy practices with acquisition of goods and beginning response to a question of why literacy is so important (Collins and Blot, 2002). Books for Chandra were social status, emblems of her formal literacy and her family’s social status. She used them to “show off”, to gather admirers at school and in her neighbourhood, much like a child might use a Playstation or an iPod today, creating an identity of privilege.

These books from an uncle also served as tools or artifacts in the creation of a family identity, carrying implicit extended family values of literacy, education, and status. Chandra maintains these values in Canada as she identifies herself as an adult member of a prestigious, accomplished extended family. Acting this identity requires that she complete her university study, thus achieving a status through a figured identity of a university-educated community member. As a forty year old, Chandra is now a mature university student finishing a Bachelor of Adult Education degree. She is also a mother of two high school children and the wife of a fulltime worker who himself has just finished schooling for his real estate license and is beginning schooling for a mortgage brokering credential. When her deadlines at school seem overwhelming, she reminds herself to “Remember who you are; Remember where you came from.” Here she reflects what she understands as her obligation to act to uphold the family identity of privilege, to carry authority established through literacy skills acquired through formal education. In Chandra’s situation, and in common with many other situations, to read and write has meant adopting the values of those controlling education. To be educated means to acquire not only the skills of reading and writing but also the attitudes attendant to them for service to bureaucracy. A sociocultural status, like that of a middle class, is carried through “skills and patterns of interaction practiced in school” as they resemble skills and patterns of interaction “necessary for participation in the economic and political institutions of their society” (Rogoff, et al., p 233). Chandra creates personal literacy practices to support values of efficiency, of economic status and social class. The literacy practices sanctioned by formal education are those which can be used for social benefit in achievement and success, reflecting an ideology consistent with that of policy makers who hold the power of curriculum decisions. In this way, a local, daily linguistic habitus embodies the values, including efficiency, of sponsoring institutions.

When stable “states of networks become institutionalized, the static (irreversible) relations of power seem ‘natural’. The influence of the tools of the powerful (e.g., literacy) seems to be inherent in the tools themselves” (Reder and Davila, 2005). That is, to associate images of embodied social capital, like those of literacy practices, with an ideology behind the images is to instill those images with ideology through identification

(Burke, 1969). The single image of a literate individual by way of association is an image of an accomplished, successful citizen. This image of literacy persuades us that to be literate is to be powerful, as the practices of literacy rhetorically carry the ideology of the powerful (Burke, 1969). The influence of those in positions of power in institutions and bureaucracies which control literacy practices is “misassigned” to literacy itself, thereby endowing literacy with an apparently “autonomous influence” (Reder and Davila, 2005).

### **Efficiency in informally schooled literacy practices**

Chandra’s father, because of his difficulty in high school and his failure to finish that study, worked as a cab driver in Fiji. The valuing of literacy in his early family life is reflected in his actions toward Chandra, teaching her and modeling for her literacy skills as practical tools for an efficient, successful work life. Her father’s work strategy, she recalls, was to check printed tourist schedules, then pick up fares at resort hotels and drive them to beaches, shopping, lunches. Chandra recalls her dad taking her, and in turn, her brothers, in the cab into the city. Informal literacy learning included practical reading of maps, street signs, bus routes and sale signs. Reading meant efficient movement and earning and expenditure of money.

Literacy training also meant reading hotel lobby notices, menus, posted schedules and hours. These literacy skills marked class membership. “We knew how to act” around tourists and in hotels. This early pragmatic schooling allowed Chandra social capital through her ability to act well-mannered in the company of wealthy tourists and in restaurants and hotels. Work by Street (1984, 2000) argues that the sociocultural ideological background that participants bring to an event reflects how the framework of literacy practice accommodates global or distant influences. Street contends that, without theory to accommodate the influences of ideology and power of larger sociological frames, we run the danger of romanticizing local literacy practices. Street’s work, and that of others, enable us to understand the social capital in the goal of efficiency motivating Chandra’s early “applied” literacy skills.

### **Literacy practices: social capital**

As she finished Grade 12, Chandra saw she was limited in her options. Her father had died in the previous year and a nonprofit organization had sponsored her high school tuition and that of her brothers. Her family did not have the money to educate her in university. Chandra's uncle, now an established lawyer, recommended a potential fiancé for her. He recommended a young man who had worked briefly in the uncle's law agency. This man appeared educated, persistent, and successful. This man's education and literacy, along with his residence in Canada, where he then lived with his mother and brothers, marked him as upwardly mobile. While this young man did not have the social capital granted Chandra through her well-connected extended family, he did have the image of an upwardly-mobile status through his actions. His literacy in English carried the persuasive force of economic and social capital. Literacy rhetorically carries the social capital of education, itself inherently representing values of the efficiency, social class and power of its sponsoring bureaucracy.

Rhetorical genre theory works to move an understanding of literacy practices beyond a reductionist local/global dichotomy, enabling us to consider implications of literacy as complex, multicontextualized practices "more complexly intertwined" (Reder and Davila, 2005) in economic development than an earlier view of rising literacy as driving economic development. Literacy can be seen, thus, as an inherently complex context of both cause and result of economic growth.

### **Literacy practices: efficiency in a household**

Chandra explains her role in her household which includes her two children, her husband and her mother-in-law. "My obligation is to read with my children, to do homework with them." Chandra's comments about her support for her children's schoolwork are reminiscent of her father's comments to her mother, showing the development of the habitus (Bourdieu, 1991) of literacy acted from one generation to the next, incorporating what Holland (1998) describes as "the role of historical, cultural and social phenomena in constituting the self."

While Chandra considered neither of her parents educated (her mother had Grade 3 or Grade 5, her father failed Grade 10 three times) she does recall her family valuing education and the social capital that she believes education and the practices of education brought to her extended family. She contrasts her family with her husband's family. Chandra explains that her mother-in-law cannot write, "She is that generation" not educated in childhood in India and not educated after immigrating to Canada as an adult. In Chandra's bi(multi)lingual Hindi-Canadian family, English is the language of education associated with literacy and the bundling of ambition, complexity and sophistication into success which is measured in efficiency of time and money. Hindi is oral language, "We talk to my mother-in-law in Hindi. My daughter talks to me in Hindi. My children talk to one another in English. I speak Hindi with my husband, unless we talk about complicated things. He is not educated in Hindi, so his Hindi is limited." Talk about complicated things, for Chandra, is conducted in English. Chandra associates English with education and education with an ability to conduct complex conversations, disregarding the age at which her husband moved from a Hindi-speaking environment to an English-speaking country, in his teens before personal computers and internet access were commonplace.

Chandra uses literacy practices in English to create an identity of an efficiently organized homemaker/mother/student/employee. Her practices reflect her valuing of efficient use of time, space and finances. Chandra has been the one to make grocery lists from the throwaway neighbourhood newspapers, checking items on sale against a mental list of items the family uses. "I made the grocery lists when I could. Now I give the flyers to my daughter and she makes lists. My husband can do the shopping too, if I give him a list. I tell him to go to Superstore and buy what you know we need that is on sale." These literacy practices serve interests of efficiency of time and financial economy.

Chandra explains her family's schedules are complex with two children in high school, one in Grade 12, a husband working full-time and starting into a mortgage broker course and the wife finishing a Bachelor's Degree in Adult Education while working as a high school counselor. "I can't remember schedules, so I say [to my husband and children]

you are responsible for posting events on the fridge calendar. I post my schedule for in-class time, on-line class time and study time.” These fridge postings are integral for efficiently organized family life. For Chandra the material literacies of a schedule and posted notes are seen as possession of knowledge, a useful commodity for efficient organization of who is to be where, when and why. Through these material literacies she creates an identity of a responsible, efficient organizer.

The financial capital of efficiency is reflected in other discursive practices as Chandra manages the family finances in the practical business of meals-on-the-table. She explains the logistics of her fulltime university study, her children’s high school studies and extra-curricular activities as well as her husband’s work and study. Chandra explains, for the sake of economy, she uses newspaper grocery store coupons and does as much home-cooking as she can. “I cook, unless I am not able, then I tell my husband to bring take-home. He said sometimes he could pick up something, but I said I will be the one to decide.” When she does decide it is efficient use of money and time for the family to eat take-out food, she calls her husband, using a cellular telephone to quickly, briefly explain what is needed. These calls are conducted in English, the language of efficiency for Chandra.

The association of English literacy practices with efficiency is also seen as Chandra recalls needing to make sweets for a Diwali celebration. She had called her mother, long distance to Toronto, for advice about a recipe. Conversation with her mother is a Hindi-language practice. Her mother had explained, “Do this, Add that, Add this, but first do this...” Chandra, in her impatience to make the sweets, told her mother that she had to go and would call back, but never did. Instead she used her computer, an English language practice, to find a recipe on the internet, using technology and literacy in the interests of efficiency of time trumping the value of personal family contact.

### ***Implications***

Rhetorical genre and sociocultural theories inform our understanding of how people, like Chandra, act to create social and capital through identities of education and efficiency. The theoretical background provides a framework through which we can see local,

specific, heuristic actions with available resources and constraints as recreating an ideology of global or distant influences within specific local situations (Street, 2000, 2003). Chandra's creation of social capital through an identity of efficiency reflects an ideology of efficiency inherent in formal and informal literacy practices sponsored by her parents and her extended family, as well as formal literacy practices sponsored by individuals within institutions and bureaucracies who determined the policies governing her access to education and the practices within that education.. Without theory to accommodate the influences of ideology and power of larger sociological frames, we run the danger of "romanticizing local literacy practices". Chandra's literacy practices afford a look at the rhetorical nature of those larger sociological frames, furthering an understanding of not only why but also how "literacy matters so much" not only in the West (Collins and Blot, 2002) but internationally as the world flattens within the social capital of a middle-class (Friedman, 2008). Chandra's literacy practices reveal ways that one woman's local, daily behaviors are both the means and the end of an ideology of efficiency.

### **Sources Cited**

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Trans. Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brandt, D. (1995). Sponsors of literacy. *College Composition and Communication*, 49, 165-85.

Brandt, D. and Clinton, K. (2002). Limits of the Local: expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*. V 34 (3). 337-356.

Burke, K. (1950, rpt. 1969). *A Rhetoric of Motives*. University of California Press.

Coe, R. M. (1994). 'An Arousing and Fulfilment of Desires': The Rhetoric of Genre in the Process Era—and Beyond. *Genre and the New Rhetoric*. New York: Taylor and Francis.

Collins, J. and Blot., R. (2002). *Literacy and Literacies: Texts Power and Identity*. Cambridge University Press.

Friedman, T. L. (2008). *Hot, Flat, and Crowded*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.

- Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gross Stein, J. (2006). *The Cult of Efficiency*. Toronto: Ananzi Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge University Press.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., and Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miller, C. R. (1994). Genre as Social Action. *Genre and the New Rhetoric*. New York: Taylor and Francis.
- Miller, C. R. (1994). Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. *Genre and the New Rhetoric*. New York: Taylor and Francis.
- Reder, S. and Davila, E. (2005). Context and Literacy Practices. *Annual Review of Applied Linguistics*. 25: 170-87.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J. and Goncu, A. (1993) Toddler's Guided Participation with their caregivers in cultural activity. *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. Ed E. Forman, N. Minick and C. Stone. New York: Oxford University Press, 250-253.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (2000). Literacy Events and Literacy Practices. *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*, Ed M. Martin-Jones and K Jones John. Benjamin's, Amsterdam, 17-29.
- Street, B. (2003). *Current Issues in Comparative Education*. Teachers College, Columbia University. V 5 (2).
- Toohey, K. (2007). Conclusion: Autonomy/agency through sociocultural lenses. In A. Barfield and S. Brown (Eds.) *Re-interpreting autonomy in language education* (pp. 231-242). London: Palgrave-Macmillan.
- Toohey, K. & Norton, B. (2003). Autonomy as learner agency in sociocultural settings. In D. Palfreyman & R. Smith (Eds.) *Learner autonomy across cultures* (pp. 58-72). London: Palgrave, Macmillan.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## **Análise de duas seqüências didáticas com base nos pressupostos teórico- metodológicos do ISD.**

Célia Regina Capellini Petreche - Mestrado em Estudos da Linguagem, Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação – Universidade Estadual de Londrina (UEL), ([crcapellini@gmail.com](mailto:crcapellini@gmail.com)).

**RESUMO:** Este trabalho apresenta parte dos resultados de pesquisa de mestrado sobre o uso de seqüência didática (SD) com base em gêneros textuais para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio. Esta pesquisa-ação desenvolveu-se num contexto de escola pública, onde a professora exerceu o papel de professora e pesquisadora. Apresentamos uma análise da estrutura interna das duas SDs elaboradas para o estudo *Are you connected?* (gênero *home page*) e *Have you ever entered a Blog?* (gênero *blog*), com base em Schneuwly e Dolz (2004). Na análise foram utilizados os seguintes critérios: a) verificação de quais capacidades de linguagem, ou outros conhecimentos, cada SD procura mobilizar ou desenvolver no aluno e b) classificação das atividades com relação aos seus objetivos, ou seja, a coerência interna de cada seqüência didática. Os resultados mostram que as SDs estão coerentes com as propostas do ISD, embora necessitem de adequações, principalmente em atividades que mobilizem as capacidades lingüístico-discursivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** capacidades de linguagem; seqüência didática; língua inglesa.

**ABSTRACT:** This article is part of the results of a research for master's degree, which took place in the context of a public school, about the use of didactic sequence (DS) based on text genres to the teaching of English in Ensino Médio. We are going to present part of the analyses of the structures of the DSs developed to the study - *Are you connected?* (home page) and *Have you ever entered a Blog?* (blog). The theoretical-methodological perspective to develop the didactic material is grounded in Schneuwly and Dolz (2004). The following criteria were used in the analyses: a) verification of language capacities or other kind of knowledge the DS can make the students mobilize, and b) classification of the activities according to their previous aims. The results showed that the DSs are coherent with the sociodiscursive interactionism (SDI) purpose of developing language capacities, although there is room for improvement, especially in the activities which explore the linguistic-discursive capacities.

**KEY WORDS:** language capacities; didactic sequence; English language.

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho junta-se a outros trabalhos de pesquisadores brasileiros como Cristovão (2001, 2007), Beato-Canato (2008), Ferrarini (2008), que têm priorizado a intervenção no ensino de língua inglesa por meio do trabalho com seqüência didática de gêneros textuais. Apresento aqui parte dos resultados de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado sobre o uso de duas seqüências didáticas (SDs) com base em gêneros textuais elaboradas para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio e proponho a discussão de algumas dificuldades encontradas no processo de transposição didática.

Esta pesquisa-ação desenvolveu-se no colégio estadual onde trabalho como professora do Quadro Próprio do Magistério (QPM) há cinco anos. O colégio, que atende alunos de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, está localizado no município de Londrina, Paraná, próximo ao centro da cidade, e tem como vizinhança vários estabelecimentos comerciais e residências das classes média e média-baixa. Alguns problemas como indisciplina, baixa auto-estima e desinteresse dos estudos são bastante comuns neste contexto de ensino. Na disciplina de língua inglesa, um dos problemas centrais está ligado à falta de material didático, pois vários alunos não fazem fotocópia dos textos e não se preocupam em copiar a matéria e organizar seu material de estudo.

Com vistas a encontrar possíveis caminhos para melhorar a qualidade de ensino da língua inglesa na escola foram elaboradas duas SDs, a primeira organizada em torno do gênero textual *homepage* e a segunda em torno do gênero textual *blog*. O interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONKART, 1999; 2006), principalmente os estudos de Schneuwly e Dolz (2004), foram o referencial teórico-metodológico utilizado para elaboração do material didático.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Em relação ao interacionismo sociodiscursivo (ISD), pode-se dizer que se trata de um construto teórico-metodológico que procura mostrar que as práticas de linguagem são os principais instrumentos de desenvolvimento do pensamento consciente humano. Desenvolvimento este que acontece não apenas em termos de saber científico, mas em termos de desenvolvimento de capacidades de agir e de identidade das pessoas, ou seja, as capacidades de pensamento são inicialmente marcadas pelo sociocultural e pela linguagem, e

não por aspectos exclusivamente cognitivos. Deste modo, quando falamos em ISD estamos falando de uma abordagem transdisciplinar que busca subsídios na Filosofia, Sociologia, Psicologia e Lingüística e que quer ser vista como uma corrente da **ciência do humano** e não como um segmento de estudos da Psicologia ou da Lingüística.

Incorporando os princípios do Interacionismo Social, o ISD apresenta seus cinco princípios básicos (Bronckart, 2006) que foram amplamente considerados na elaboração das SDs: i) as ciências humanas devem se ocupar unicamente de tudo que está relacionado às condições de funcionamento e desenvolvimento das condutas humanas; ii) o primeiro elemento que se deve levar em conta para o tratamento desse objeto é a sócio-história humana, pois todo o desenvolvimento se realiza contra o pano de fundo dos pré-construtos humanos; iii) o desenvolvimento se efetiva no agir, pois todos os conhecimentos são produzidos na ação; iv) os processos de socialização e os processos de formação das pessoas são complementares e inseparáveis, ou seja, os mesmos processos que transformam instituições também são responsáveis pela formação do indivíduo; v) a linguagem ocupa um papel decisivo no desenvolvimento humano, pois é entendida como uma atividade indispensável para o funcionamento e o funcionamento das interações sociais e da cidadania.

Uma das teses centrais do ISD é a de que a prática dos gêneros de texto e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas. Desse modo, a educação é um dos espaços principais de desenvolvimento humano e a escola é o *locus* oficial para que esse desenvolvimento aconteça. Desse modo, através do ensino de operações de linguagem por meio dos gêneros textuais, o ser humano pode desenvolver capacidades de linguagem que o leve a se colocar como ator efetivo da reconstrução e melhoria de questões referentes à cidadania e a sua participação social.

No que se refere à concepção de ensino, o ISD adota a perspectiva vygotskiana de desenvolvimento para a qual é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. Cristovão (2001, p. 18) sintetiza o pensamento de Vygotski sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira pontuando que

- a) ao aprenderem uma LE e um conceito científico em ambiente escolar, os alunos se valem dos conhecimentos que já têm de sua LM, dos conhecimentos sobre situações de seu cotidiano e de conceitos cotidianos adquiridos;
- b) ao se envolverem em atividades de linguagem em uma LE e estudarem um conceito científico, vivenciam um processo de conscientização que pode levar à aprendizagem do funcionamento dessas atividades em LM e podem reconstruir seus conceitos cotidianos baseados nas novas experiências;
- c) ao usarem seus conhecimentos em LM e conhecimentos de seus conceitos cotidianos como instrumentos para seu desenvolvimento potencial, podem reinterpretá-los, a partir de suas finalidades, para a LE e para os conceitos científicos.

Partindo da importância atribuída à linguagem nessa concepção de aprendizagem, torna-se igualmente importante explicitar o conceito de leitura adotado nesse estudo, pois as duas SDs analisadas trazem atividades de leitura dentro de uma abordagem discursiva em sua vertente sociointeracionista que toma a ação humana (verbal e não-verbal) como unidade de análise privilegiada.

Machado (2005) aponta que no ISD o objetivo real do ensino/aprendizagem não é o de “ensinar gêneros”, mas o de tomá-los como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam. Assim, sem deixar de considerar a importância das demais abordagens do ensino de leitura, adotamos uma concepção de **leitura** que é entendida como **ação de linguagem**, isto é, uma atividade social onde há a interação de um sujeito leitor com o texto e a construção de sentido em um determinado contexto.

Dolz (1996) propõe três dimensões que devem ser consideradas pelo leitor: (a) a observação da estrutura do texto quanto aos aspectos lingüístico-comunicativos; (b) analisar a influência do contexto para a construção de significados; e a mobilização de **capacidades de linguagem** de forma a atualizar constantemente o seu sistema de conhecimentos.

Transpondo esses conceitos, inicialmente desenvolvidos para o ensino da escrita em língua materna, para o ensino de LE, Cristovão (2001) considera que o processo de ensino-aprendizagem de leitura deve se servir do gênero como instrumento e deve se orientar para a compreensão das inúmeras situações de ação de linguagem associadas aos gêneros textuais envolvendo o aluno na aprendizagem de capacidades de linguagem<sup>1</sup> específicas para cada situação.

A autora, inspirada nas proposições de Pasquier e Dolz<sup>2</sup> (1996), elabora um *Decálogo para Ensinar a Ler em LE*, onde propõe que a leitura deve levar em conta os seguintes aspectos: 1) Leitura e ação de linguagem; b) Leitura com base no ensino de gêneros e pluralidade de gêneros; c) Leitura e Capacidades de linguagem; d) Leitura e contexto de produção do texto e contexto de leitura; e) Leitura e uso de textos sociais; f) Leitura e tipos de comparações construtivas; g) Leitura e progressão em espiral; h) Leitura e Complexidade da tarefa; i)

---

<sup>1</sup> Schneuwly e Dolz (2004) distinguem três ordens de capacidades de linguagem essenciais para a produção de um texto sobre uma situação de comunicação. São elas: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva.

<sup>2</sup> Os autores elaboraram dez orientações para o ensino da escrita intitulado “*Um Decálogo para Ensinar a Escrever*” onde destacam: 1) o trabalho com a diversidade textual; 2) abordar a produção de textos desde o início da escolaridade; 3) progressão em espiral, ou seja, opõe-se à progressão linear de aprendizagem; 4) partir do complexo ao simples para depois retornar ao complexo; 5) ensino intensivo ao invés de um ensino descontínuo; 6) utilização de textos sociais e não escolares; 7) atividade de revisão e reescrita; 8) método indutivo de aprendizagem; 9) regulação externa e interna e a regulação centrada no professor; 10) organização do ensino em seqüências didáticas.

Leitura e uso de recursos pedagógicos para mediação; j) Leitura e processo colaborativo e método indutivo.

Para facilitar o trabalho didático do professor, a autora defende o uso de seqüência didática de gênero, procedimento que é definido por Dolz, J. ; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004, p.97) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” que apresenta algumas características que possibilitam aos alunos o acesso às práticas de linguagem novas ou de difícil domínio. Um esquema deste procedimento pode ser composto por: a) apresentação da situação de comunicação (apresenta aos alunos o que se pretende desenvolver ao longo ou ao final do trabalho); b) produção inicial (atividades que revelam representações sobre uma situação de comunicação dada); c) módulos (atividades que vão do complexo para o simples e voltando ao complexo novamente); e d) produção final (volta ao complexo retomando, confrontado e (re)construindo os conhecimentos e conceitos trabalhados nos módulos).

Em resumo, para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), uma seqüência didática pode ser caracterizada como um vai e vem constante entre atividades pedagógicas centradas nas diferentes capacidades de linguagem implicadas na maestria de um tipo de discurso dado. E essas seqüências de ensino podem ter como objetivo suscitar uma progressão sobre a aprendizagem dos alunos, progressão essa que pode ser dividida em quatro etapas: i) desenvolvimento de novas capacidades de ação; ii) desenvolvimento de capacidades discursivas específicas; iii) generalização das capacidades lingüístico-discursivas específicas e (iv) integração das diferentes ordens de capacidades.

Cristovão (2001, p.26) afirma que a seqüência didática “apresenta-se como um todo coerente de módulos de atividades com adaptabilidade em função das situações de comunicação e das classes, [...] definindo as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas com o estudo do gênero”.

Com base nos fundamentos até aqui expostos e, sem desconsiderar a validade e a importância de outras áreas que se dedicam aos estudos da linguagem, afirmo que a escolha do construto teórico-metodológico do ISD para minha pesquisa foi feita em função de sua adequação às necessidades apresentadas por meu contexto de trabalho e por possibilitar uma experiência de transposição didática que crie oportunidades para que professora e alunos possam exercer um papel mais ativo e de transformação social por meio da LE.

### 3. APRESENTAÇÃO DAS SEQUENCIAS DIDÁTICAS

As duas seqüências didáticas utilizadas nesse estudo foram elaboradas segundo os

procedimentos apresentados na seção anterior, com o intuito de oportunizar o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos alunos e, desse modo, apresentam uma organização bastante semelhante. A SD que explora o gênero textual *home page* intitula-se “*Are you connected?*” e a SD sobre o gênero *blog* é intitulada “*Have you ever entered a blog?*”. Nelas, as atividades são apresentadas em um tom de conversa informal como no discurso interativo, buscando proximidade com os alunos por meio de sua implicação.

Para atingir o objetivo de proporcionar espaço para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, as duas SDs estão divididas em três partes, tendo a primeira o intuito de explorar o contexto de produção do gênero, a segunda, o plano textual global e, a terceira, a arquitetura textual.

O quadro seguinte apresenta uma síntese dessas partes fornecendo uma visão geral de sua estrutura.

|                          |                             | <b>Are you connected? (<i>home page</i>)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Have you ever entered a <i>blog</i>? (<i>blog</i>)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Estrutura das SDs</b> | <b>Contexto de produção</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Apresentação da situação de linguagem;</li> <li>-Contexto físico e sociosubjetivo de produção do gênero:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecimento e inferências;</li> <li>- emissor;</li> <li>- lugar de produção;</li> <li>- momento de produção;</li> <li>- receptor;</li> </ul> </li> <li>-papel social do emissor e do receptor;</li> <li>- Conteúdo temático;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Apresentação da situação de linguagem;</li> <li>-Contexto físico e sociosubjetivo de produção do gênero:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecimento e inferências;</li> <li>- emissor;</li> <li>- data de publicação;</li> <li>- identificação do endereço;</li> <li>- papel social do emissor;</li> <li>- objetivos;</li> <li>- finalidades do gênero;</li> </ul> </li> <li>- Conteúdo temático;</li> </ul> |

|                             |                             |                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Plano global textual</b> | <b>Plano global textual</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos do plano textual global:</li> <li>- logotype;</li> <li>- window title;</li> <li>- menu;</li> <li>- privacy statement;</li> <li>- terms of use;</li> <li>- site map;</li> <li>- help;</li> <li>- publicity;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos do plano textual global:</li> <li>- cabeçalho;</li> <li>- hora da postagem;</li> <li>- referência a lugar físico;</li> <li>- links;</li> <li>- imagem;</li> <li>-discussões de questões importantes;</li> </ul>                                                        |
|                             | <b>Arquitetura textual</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos textuais:</li> <li>- tipo de discurso;</li> <li>- escolhas lexicais;</li> <li>- forma verbal;</li> <li>- referência;</li> <li>- sintagmas nominais.</li> </ul>                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos textuais:</li> <li>- tipo de discurso;</li> <li>-características do discurso interativo presentes no texto: implicação do emissor e do receptor por meio dos pronomes pessoais, frases exclamativas e interrogativas, imperativo, tempo dos acontecimentos;</li> </ul> |

**Quadro 1** - Estrutura composicional das seqüências didáticas usadas na pesquisa.

A divisão das atividades da primeira SD, *Are you connected?*, não segue um critério pré-estabelecido, pois durante sua elaboração não houve preocupação com o estabelecimento de critérios de divisão de seções.

Essa SD foi elaborada com os seguintes objetivos: 1) conscientizar sobre a importância de se saber interagir com o computador e 2) desenvolver a leitura crítica do gênero *home page* e reconhecer sua estrutura. Tais objetivos foram definidos a partir das discussões realizadas no projeto de elaboração de materiais didáticos<sup>3</sup> sobre a possibilidade de usar o gênero textual na

<sup>3</sup> O Projeto de Extensão Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas para a Educação Básica (NAP/UEL) teve início em abril de 2004 e término em 31/03/2007. O projeto esteve sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Orteni durante o primeiro ano e da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Lopes Cristovão durante os dois últimos anos. A proposta foi de autoria das duas docentes.

aula de LI para ensinar a língua e para abordar aspectos relacionados à inserção social de alunos que não têm contato com o gênero ou, se o têm, desconhecem certas especificidades, além da possibilidade de trocas de conhecimento com aqueles que já têm mais contato com *home pages* em seu dia-a-dia.

As atividades da SD exploram: a identificação do lugar físico de produção e/ou o lugar de hospedagem da *home page*; o momento da produção do gênero; seu ano de criação; as relações do texto com seu provável receptor; a que grupo social ele pode interessar; as inferências do aluno, o contexto sociosubjetivo, como os papéis sociais do enunciador e seu público-alvo, as prováveis intenções do enunciador representadas no texto, a identificação do conteúdo temático de outras *home pages* através da análise de menus e os temas da *home page* estudada. Além disso, são explorados os elementos constitutivos do gênero textual, ou seja, seu plano textual global com base nos estudos de Araújo (2003): logotipo, título de janela, menu, política de privacidade, termos de uso, mapa do site, pesquisa, ajuda e publicidade.

Na produção final, aplicada em forma de avaliação bimestral, os pontos trabalhados durante todo o processo foram retomados. Nessa produção, algumas atividades precisaram ser respondidas em LI, porém a maioria delas pôde ser respondida em língua portuguesa, pois o foco das atividades de forma geral é a leitura do texto em LI e não a produção escrita.

A segunda SD, *Have you ever entered a Blog?*, apresenta uma estrutura similar à primeira, pois começa com uma produção inicial, passando às atividades da SD propriamente dita, e concluindo com uma produção final nos mesmos moldes da SD sobre o gênero *home page*.

A produção inicial explora o reconhecimento do gênero *blog*, o conhecimento prévio dos alunos com relação a: texto, autor, data e local de publicação, elementos composicionais do gênero, temas, elementos lingüísticos referentes a tempo verbal (presente, passado, futuro).

Quanto aos objetivos, esta SD foi desenvolvida com o propósito de levar o aluno a: 1) reconhecer algumas características do gênero textual digital *blog*; 2) refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências; 3) reconhecer alguns recursos lingüístico-discursivos que este tipo de escrita requer.

Ao contrário da primeira, ela está organizada em seções que investigam ou exploram: o conhecimento prévio do aluno acerca do gênero *blog*; a necessidade de se possuir um diário; as possíveis intenções que podem levar as pessoas a relatar acontecimentos de suas vidas em diários; a privacidade dos relatos sobre a vida pessoal; a popularização e a necessidade de se ter um *blog*, bem como as semelhanças e diferenças entre os gêneros diário íntimo e *blog*; o contexto de produção de um texto retirado de um *blog*; identificação autor, data de publicação

e endereço do *blog*; o papel social do emissor; os prováveis propósitos comunicativos do gênero; a discussão sobre a questão da exposição e/ou exibicionismo da vida privada; o plano textual global do gênero como: cabeçalho, hora da postagem, ausência de referência ao lugar físico de onde se escreve (a não ser que essa informação esteja no corpo da história), presença de páginas hipertextuais (links), discussão e confissão de questões que serão lidas por outras pessoas, som e imagem; a identificação do tipo de discurso apropriado no momento da enunciação e implicação do autor.

#### 4. ANÁLISE DAS SEQUENCIAS DIDÁTICAS À LUZ DO ISD

Para respondermos nossa primeira questão de pesquisa \_ **O material está coerente com as propostas do ISD de desenvolvimento de capacidades de linguagem?** \_ realizou-se um exame da estrutura interna das duas SDs a partir dos seguintes critérios de análise: a) verificação de quais capacidades de linguagem, ou outros conhecimentos, a SD procura mobilizar ou desenvolver no aluno e b) classificação das atividades com relação aos seus objetivos, ou seja, a coerência interna de cada seqüência didática.

Para facilitar o exame da estrutura das SDs, os quadros de análise apresentam-se divididos em quatro partes: atividades propostas, capacidades de linguagem privilegiadas, outros conhecimentos privilegiados e relação e/ou coerência da atividade com os objetivos explicitados no início da SD.

A legenda a seguir apresenta o significado das siglas utilizadas nas análises conforme a classificação do tipo das atividades.

|     |                                   |
|-----|-----------------------------------|
| CA  |                                   |
| CD  | Capacidade Discursiva             |
| CLD | Capacidade Lingüístico-discursiva |
| BLI | Busca e Localização de Informação |
| CG  | Conhecimento Gramatical           |
| CP  | Conhecimento Prévio               |
| T   | Tradução                          |

Mesmo reconhecendo que o conhecimento gramatical (CG) faz parte das capacidades linguístico-discursivas, optamos por fazer sua separação ao observarmos que certas atividades que envolviam o conhecimento gramatical não

eram exploradas de forma articulada com os demais conhecimentos, deixando a proposta de trabalho com as SDs fragmentada.

Na seqüência didática *Are you connected?*, as atividades foram elaboradas com o intuito de: (i) desenvolver consciência sobre a importância de sabermos interagir com novas tecnologias (o computador); e (ii) desenvolver leitura crítica do gênero *home page* e reconhecer sua estrutura. No entanto, observou-se posteriormente que o segundo objetivo é composto por dois assuntos distintos, sendo melhor separá-los nos quadros de análise.

As atividades da Produção Inicial (PI) foram elaboradas com o propósito de identificar quais representações o aluno já tem sobre o gênero a ser estudado. Já que, desta produção, iniciam-se as atividades da SD que se subdividem em: atividades de apresentação da situação de linguagem, atividades sobre o texto do gênero *home page* retirado do site [www.teenfx.com](http://www.teenfx.com) e atividade de leitura de outras *home pages* trazidas pelos alunos, chamada *Project Work*.

Com relação à estrutura, verificou-se que esta SD baseia-se na proposta de elaboração de seqüência didática de Dolz, J. ; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004), já mencionada anteriormente, pois é composta por: uma produção inicial com objetivo de identificar o que o aluno já sabe sobre o gênero e detectar suas dificuldades; por uma seqüência de atividades explorando o gênero, de forma que se possa analisá-lo sob vários ângulos, desconstruindo-o; e por uma produção final que procura verificar o conhecimento adquirido acerca do gênero. Daí a relevância dessa proposta de ensino para o trabalho escolar, já que, nas escolas públicas onde atuo, fazem-se necessárias avaliações pontuais para aferição de notas bimestrais, o que torna a produção final de uma SD baseada em gêneros textuais, um instrumento relevante e coerente na avaliação escolar.

Com relação às capacidades de linguagem, notou-se um desequilíbrio entre as três capacidades – ação, discursiva e lingüístico-discursiva – com um maior predomínio das capacidades de ação sobre as capacidades discursivas e destas, sobre as capacidades lingüístico-discursivas. Isso revela uma maior preocupação com a questão da exploração do contexto de produção do gênero.

Apesar de serem menos enfatizadas que as capacidades de ação, as atividades que exploram as capacidades discursivas também são bastante enfatizadas dentro da SD, ocupando um espaço significativo. No entanto, o trabalho com as capacidades lingüístico-discursivas parece não ter sido satisfatório, ficando restrito à exploração isolada da estrutura do sintagma nominal, de forma desarticulada da composição do todo discursivo do gênero.

Apesar da ênfase dada à exploração das capacidades de linguagem em toda a SD, estas ainda não parecem estar articuladas entre si, pois ao final das atividades não há um trabalho de

resgate da função dos elementos explorados ao longo do percurso. O estudo do contexto, por exemplo, não foi relacionado explicitamente às escolhas lexicais presentes no texto. Dessa forma, a noção de que o contexto determina o significado, defendida pelo ISD, parece não estar explícita nessas atividades.

Esta reflexão também nos remete a algumas observações sobre os objetivos da SD. Inicialmente, conforme já apontamos, foram propostos dois objetivos: (i) desenvolver consciência sobre a importância de sabermos interagir com novas tecnologias (o computador); e (ii) desenvolver leitura crítica do gênero *home page* e reconhecer sua estrutura. O que se observa por meio da análise é que há uma predominância significativa de atividades focadas muito mais no reconhecimento da estrutura do gênero do que nos demais objetivos, havendo, portanto, pouco espaço para atividades com foco no desenvolvimento da consciência sobre a importância de sabermos interagir com novas tecnologias e, menos espaço ainda, para o desenvolvimento da leitura crítica do gênero.

Ao analisarmos esta SD, percebemos que foi dada ênfase no gênero *home page* enquanto objeto de ensino de suas características e/ou de sua estrutura composicional, ficando o desenvolvimento da consciência sobre a importância de se saber interagir com o computador e o desenvolvimento da leitura crítica do gênero *home page* em segundo plano. Isso mostra um desequilíbrio na estrutura interna da SD, pois, embora ela tenha sido elaborada com base em uma metodologia do ISD de exploração de capacidades de linguagem, as atividades não estão totalmente coerentes com seus objetivos iniciais, o que nos leva a perceber que a preocupação maior nessa SD foi tomar o gênero como objeto de ensino de suas características e elementos composicionais e não como instrumento para outras ações de linguagem ou reflexões mais amplas acerca do gênero, o que, de acordo com seus objetivos iniciais, parecia ser o foco do trabalho.

Na seqüência didática *Have you ever entered a blog?*, as atividades foram elaboradas com o intuito de: 1) reconhecer algumas características do gênero textual digital *Blog*; 2) refletir sobre essa prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências; e 3) reconhecer alguns recursos lingüístico-discursivos que este tipo de escrita requer.

Podemos verificar que houve exploração de capacidades de linguagem ao longo de praticamente toda a SD, entretanto, ainda há a presença de várias atividades que exploram apenas busca e localização de informação e tradução. Isso revela que, apesar de essa SD ter sido produzida alguns meses depois da SD sobre o gênero *home page*, ainda fica evidente a dificuldade encontrada na elaboração de atividades que articulem as capacidades lingüístico-discursivas com as demais capacidades de linguagem. Ainda em relação aos objetivos, essa

SD apresenta um ponto bastante positivo e que merece ser destacado em comparação com a primeira SD, pois seus objetivos parecem ter sido explorados ou contemplados de forma mais equilibrada.

Outro fator positivo dessa SD é que ela parece considerar a mudança de objetivo comunicativo do gênero de sua esfera real de comunicação para a sala de aula, ou seja, o processo de didatização do gênero. Embora se trate de um gênero digital e a aplicação da SD não esteja vinculada ao uso do computador na escola, a questão do gênero como um objeto a ensinar e como pertencente a uma esfera de circulação diferente da escolar parece ficar clara nesse processo de transposição didática.

Um ponto desfavorável é que essa SD, do mesmo modo que a primeira, apresenta várias atividades que, segundo nossos critérios de análise, não mobilizam capacidades de linguagem. Isso ocorre especialmente nas atividades que elaboradas para explorar as capacidades lingüístico-discursivas, o que pode ser um indício de dificuldade ao se articular o ensino de aspectos léxico-gramaticais específicos da língua inglesa com a mobilização de capacidades lingüístico-discursivas a eles relacionadas.

No tocante à seleção de elementos ensináveis do gênero *blog*, o trabalho de Komesu (2004) serviu de fonte para a identificação e seleção de elementos constitutivos do gênero, bem como para elaboração de atividades sobre a função da linguagem e da constituição do sujeito pelos eixos tempo, espaço e interatividade presentes nesse gênero.

De nosso ponto de vista, deve-se levar em conta a importância do gênero para sala de aula pela oportunidade não apenas de se trabalhar um gênero digital que tem se popularizado em nossa sociedade, mas por se tratar de um gênero que oportuniza discussões sobre aspectos sociais importantes como a exposição exagerada da vida privada e a expressão de sentimentos por meio de uma ferramenta digital.

Para a análise desses dados levamos em conta alguns aspectos do material que podem constituir fatores determinantes nos resultados obtidos com o trabalho didático e, retornando a nossa primeira questão de pesquisa - O material está coerente com as propostas do ISD de desenvolvimento de capacidades de linguagem? – podemos afirmar que, pelo que aponta a literatura sobre seqüência didática e pelas análises aqui desenvolvidas, as SDs analisadas estão coerentes com as propostas de desenvolvimento de capacidades de linguagem do ISD, embora isso não tenha ocorrido em sua totalidade, havendo necessidade de novas reflexões e aprimoramentos.

O quadro a seguir apresenta a porcentagem de atividades em que há proposta de mobilização de capacidades de linguagem na produção inicial e final das duas SDs deste estudo.

|                                                                                 |                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>PI</b><br/>18 = 100% atividades<br/>15 = 83% capacidades de linguagem</p> | <p><b>PI</b><br/>10 = 100% atividades<br/>6 = 60% capacidades de linguagem</p> |
| <p><b>PF</b><br/>18 = 100% atividades<br/>14 = 77% capacidades de linguagem</p> | <p><b>PF</b><br/>11=100% atividades<br/>6 = 54% capacidades de linguagem</p>   |

**Quadro 2-** Atividades que mobilizam capacidades de linguagem nas SDs.

As análises apontam que, apesar de não ocorrerem em todas as atividades conforme se desejava, as atividades que mobilizam capacidades de linguagem ocupam um espaço significativo, estando presentes em uma porcentagem maior na SD sobre o gênero *home page*. A decisão de se privilegiar mais as capacidades de linguagem em uma SD do que em outra não foi intencional, mas se deu em função da própria variedade de elementos constitutivos dos exemplares de texto de um gênero (*home page*) em detrimento dos exemplares de texto do outro gênero (*blog*).

O gráfico a seguir apresenta os percentuais de respostas dadas pelos alunos, nas produções inicial e final da SD *Are you connected?*, nas atividades em que se constata a mobilização de capacidades de linguagem.

(INSERIR GRÁFICO 1)

**Gráfico 1** – Número de atividades onde houve mobilização de CL na SD sobre *home page*.

Os resultados dos alunos para as mesmas produções na SD *Have you ever entered a blog?* pode ser observado no gráfico abaixo.

(INSERIR GRÁFICO 2)

**Gráfico 2** – Número de atividades onde houve mobilização de CL na SD sobre *blog*.

Os resultados apresentados pelos alunos ao final da aplicação nos mostraram que estes foram capazes de mobilizar suas capacidades de ação (construindo representações sobre o ambiente físico de realização da ação de linguagem nos textos, sobre a interação comunicativa, além de acionar conhecimentos de mundo armazenados em sua memória); suas capacidades discursivas (reconhecendo elementos da infra-estrutura dos textos lidos bem como especificidades de seu conteúdo) e suas capacidades lingüístico-discursivas (identificando a função de certas escolhas lexicais e a gestão de diferentes vozes nos textos), o que nos revela um resultado positivo em termos de mobilização de capacidades de linguagem e desenvolvimento dos alunos em relação à metodologia aplicada.

## 5. CONCLUSÃO

As atividades dos alunos revelam o desenvolvimento de capacidades de linguagem e que, embora pareça haver mais facilidade em se mobilizar as capacidades de ação, houve mobilização das três ordens de capacidades de linguagem – ação, discursiva e lingüístico-discursiva - de forma engrenada. Esses resultados corroboram com os princípios teórico-metodológicos adotados nesse estudo e nos permitem afirmar que o material didático elaborado pode ser uma opção eficaz para o ensino de LE na escola pública. As atividades das SDs ratificam os apontamentos de Cristovão (2001) sobre o ensino de leitura em LE e evidenciam a validade do ensino da língua inglesa por meio de seqüências didáticas de gêneros textuais, uma vez que as produções de todos os alunos indicam o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

No entanto, as SDs apresentam falhas em sua estrutura, pois há várias atividades que exploram busca e localização de informações, conhecimento gramatical e tradução de forma isolada do contexto de produção do texto. Contudo, a mudança mais urgente em relação a elas está ligada ao funcionamento das engrenagens por meio de atividades explorando capacidades de linguagem, especialmente as capacidades lingüístico-discursivas, pois o trabalho isolado da forma como foi feito, não leva o aluno a perceber que as escolhas feitas pelo produtor de um texto estão inseridas em um conjunto de sistemas indissociáveis.

Esta oportunidade de reflexão sobre o trabalho com LE na escola pública usando seqüências didáticas de gêneros textuais demonstrou que houve mudanças positivas no comportamento de linguagem dos alunos e aponta para que outros estudos se coloquem a caminho da investigação e do aprimoramento de formas de ensinar LE que ajudem na formação de leitores responsivos e conscientes que, conforme lembra Labella-Sánchez (2007), ao se depararem com um texto pertencente a um determinado gênero, considerem suas condições de produção e percebam os sentidos que podem ser produzidos mobilizando a engrenagem desencadeada no processo de significação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. P. Caracterização do cibergênero home page corporativa ou institucional. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.3, n. 2, p.135-167, jan./jun. 2003.

BEATO-CANATO, A. P. M. Produção escrita em língua estrangeira à luz do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Estudos da Linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina, UEL, 2008. p. 35-52.

BRONCKART.J.P. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, Local, v. 4, n. 6, mar. 2006. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/site2007/\\_pdf/6/entrevistas/revel\\_6\\_entrevista\\_bronckart\\_port.pdf](http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/6/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA - INPLA, 14., 22-24 abr. 2004, São Paulo. Cadernos de Resumos... São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2004. Conferência Inaugural. Cópia interna.

\_\_\_\_\_. **Les modèles du discours**. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA - INPLA, 16., 2007, São Paulo. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2007. 1 arquivo (392 bytes). Apresentação em Power Point.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de

gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/lael/teses/index.html>>. Acesso em: 24 maio 2006.

\_\_\_\_\_. **Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007.

DOLZ, J. Ecrire pour lire, *Gymnasium Helveticum*, Zürich (Suisse), n.1, p. 7-12, 1996.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'aquisition des discours: Emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagieres diverses? **Revue de Didactologie des Langues-Cultures: appropriations, descriptions et enseignements de langues**, Paris, n. 92,, p.23-37, Oct./Dec. 1993.

FERRARINI, M. Conto de fadas didatizado: a construção de um modelo didático do gênero. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Estudos da Linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo.** Londrina, UEL, 2008. p. 259-272.

KOMESU, F. C. Blog e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, A. C. S. **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.110-119.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. As provas de espanhol nos vestibulares da UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MACHADO. A.R. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p.237-259.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 8, n. 2, p. 31-41, 1996. Disponível em:<<http://www.ingentaconnect.com/content/fias/cye/1996/00000008/00000002/art00005>>. Acesso em: 26 mar. 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

## **Análise de gêneros em publicações da área de CALL: o que pesquisadores têm pesquisado nessa área?**<sup>1</sup>

Susana Cristina dos Reis<sup>2</sup>

CAPES/PPGL/UFSM

reis.suzi@gmail.com

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo analisar artigos acadêmicos na área de *Computer Assisted Language Learning* – CALL - na perspectiva da sociorretórica (SWALES, 1990, 2004; BHATIA, 2004; BAZERMAN, 2000), a fim de identificar os discursos dos pesquisadores dessa área, a partir de seus princípios teórico-metodológicos relatados em publicações acadêmicas. Esta pesquisa visa contribuir para a descrição da agenda de pesquisa da área de CALL (CHAPELLE, 2000; PAIVA, 2005; LEFFA, 2006), ao investigar a textualização das teorias nas pesquisas sobre CALL. Para entender os procedimentos de pesquisa adotados na área mencionada e verificar em que medida tais práticas discursivas se mantêm nos relatos dos resultados já publicados, para o corpus foram selecionados 60 artigos acadêmicos publicados em periódicos estrangeiros e outros 10 artigos em periódicos brasileiros. Resultados iniciais serão apresentados no congresso.

**PALAVRAS-CHAVE:** CALL – análise de gêneros – discursos – agenda de pesquisa

### **1 CALL como área de investigação em Linguística Aplicada**

Nos últimos anos, um número significativo de pesquisas tem identificado características e limitações das pesquisas que ocorrem em CALL<sup>3</sup> (STOCKWELL, 2007; DESKBI, 2003). Essas investigações geralmente abordam diferentes aspectos sobre o processo de ensino e de aprendizagem mediado por computador e, muitas vezes, propõem possíveis aplicações dessas investigações em sala de aula especialmente descrevendo atividades pedagógicas e oferecendo dicas de como usar recursos

---

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte da Tese em andamento que esta sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Bolsista Capes PDEE/UFSM/PPGL - Visiting Student at Iowa State University. Ames, Iowa.

<sup>3</sup> A sigla “CALL” significa *Computer Assisted Language Learning*.

mediáticos nas aulas de línguas estrangeiras (CHAPELLE & JAMIESON, 2005).

Vários estudos também têm buscado estabelecer a agenda de pesquisa dessa área (CHAPELLE, 2004, 2000; ZHAO, 2003; LEVY, 2000). No entanto, como sugere Leffa (2006), parece haver certa “desterritorialização da área” que é caracterizada pela dificuldade de demarcar os limites do que pertence a uma ou outra área de conhecimento, “como se CALL fosse ao mesmo tempo terra de todos e terra de ninguém”(LEFFA, 2006, p.17). A afirmação desse pesquisador brasileiro mostra a dificuldade que pesquisadores da área de CALL tem ao tentar determinar a agenda de pesquisa, principalmente pelo fato da área de CALL apresentar caráter interdisciplinar e buscar em disciplinas variadas alternativas pedagógicas que podem (ou não) enriquecer a prática de ensino mediado por tecnologias.

Além dessa questão da “desterritorialização”, Leffa (2006, pg. 19-20) também aponta para a necessidade de demarcar os limites de pesquisas da área. Nesse sentido, diferentemente de áreas como Análise de Gêneros ou Análise Crítica do Discurso que são já áreas de investigação estabelecidas, as quais possuem conceitos, critérios e metodologias de pesquisa bem definidos, pesquisas em CALL ainda não parecem bem definidas quanto ao seu objeto de estudo (CHAPELLE, 2001).

Outro fator que também pode estar contribuindo para essa “desterritorialização” é que CALL também pode ser considerada um campo de investigação recente em nosso país. A recência fica evidente quando analisamos as publicações nesse campo de conhecimento sendo mais efetivamente realizadas a partir de 1998 no Brasil.

Dados coletados<sup>4</sup> em entrevistas por e-mail com pesquisadores brasileiros da área de CALL mostram que as pesquisas dessa área iniciaram efetivamente a partir do ano de 1995, embora um dos 19 pesquisadores entrevistados mencionasse que começou a desenvolver pesquisas com computadores a partir de 1983. Outro fato importante a destacar é que a primeira defesa de dissertação/Tese sobre CALL na área de Linguística aplicada foi realizada na PUC-SP, no ano de 1998, o que pode ser um marco importante nos estudos desse campo do conhecimento em nosso país (entrevista #5).

Esses dados nos permitem inferir a existência de uma década de publicação efetiva (Reis, 2008) e também me levam a acreditar na necessidade da descrição dos trabalhos realizados na área até o presente momento, o que poderá nos auxiliar na

---

<sup>4</sup> Dados coletados para tese em andamento (Reis, 2009. Do discurso a prática: pesquisas sobre Ensino mediado por computador, PPGL/UFSM)

delimitação da agenda de pesquisa dessa área em nosso país. Por outro lado, como sugere Levy (2000, p.190), ao situar a pesquisa de CALL e a prática pedagógica de CALL dentro de um quadro teórico e metodológico bem-estabelecido pode ser uma maneira de dar coerência a essa área, ainda que, algumas vezes, esse campo de investigação seja concebido como sendo “sem foco e sem direção”. Para Levy (*idem*), essa “falta de direção” pode ocorrer porque nem sempre as teorias referenciadas nos estudos de CALL conseguem oferecer respostas às questões propostas nessa área de investigação.

Essa problemática também fica evidente quando analisamos as publicações existentes em periódicos acadêmicos. De acordo com os dados analisados até o momento na presente pesquisa, é possível identificar uma variedade de teorias linguísticas (cognitivismo, sociointeracionismo, aquisição da linguagem, análise do discurso, análise de gêneros, etc) orientando os estudos de CALL. No entanto, também é possível observar que nem sempre a aplicação de uma teoria em específico oferece respostas adequadas às perguntas de pesquisa propostas na pesquisa descrita. Tendo em vista esses dados iniciais, parece importante identificar os discursos resultantes dessas publicações com vistas a identificar as ações resultantes dessas pesquisas (NORRIS & JONES, 2005), de modo que possamos obter resultados mais efetivos que sejam benéficos à sociedade em que atuamos e, principalmente, que a partir dessa análise seja possível descrever a agenda de pesquisa na área de CALL que oriente mais efetivamente as futuras investigações nessa área de conhecimento.

## **2 O que é Discurso acadêmico e quais os procedimentos metodológicos adotados na investigação desta pesquisa ?**

De acordo com Hyland (2009, p. 1), o discurso acadêmico resultante das ações acadêmicas refere-se ao modo de pensar e de usar a linguagem existente na vida ou na “rotina” acadêmica, ou seja, é o discurso que possibilita que “a atividade social complexa de educar alunos, de demonstrar aprendizagem, de disseminar ideias e de construir conhecimento” sejam efetivamente realizadas. Mas como é possível identificar os discursos de uma comunidade científica como a de CALL, e como esse discurso é construído ou textualizado nos artigos publicados?

De acordo com Hyland (2009, p.2), o discurso acadêmico também parece ser construído colaborativamente pelos pares atuantes no contexto acadêmico, pois segundo

o autor, é por meio dos discursos que construímos papéis sociais e relações que sustentam as universidades, as disciplinas e a disseminação do conhecimento de uma área de específica de conhecimento. Para Hyland (2009, p.2) “a academia não pode ser separada de seus discursos e não poderia existir sem eles”. Os discursos acadêmicos são fundamentais na academia e, por meio deles, que os indivíduos colaboraram e competem entre eles, criam conhecimentos e educam novatos para demonstrar aprendizagem e a definir suas fidelidades acadêmicas a determinadas teorias, conhecimentos e pesquisadores.

Para ilustrar essa situação, posso citar como exemplo a minha própria formação acadêmica, construção discursiva e social como pesquisadora da área de CALL. A construção da minha jornada de pesquisadora está ligada as representações sociais e com as teorias que orientaram a minha trajetória de pesquisa, ou seja, foi o fato de dar credibilidade a certos discursos e teorizações que hoje também estou construindo o meu próprio discurso e busco por meio da pesquisa disseminar esse conhecimento compartilhado que iniciou desde o momento que me tornei bolsista de iniciação científica e que me levaram a identificar meus interesses como futura pesquisadora na área de CALL.

Portanto, acredito que são os discursos mediados por textos, ou seja, no nosso caso específico, por meio das publicações acadêmicas, que movemos as pessoas a agir, a buscar resultados, a realizar ações e, no meu caso específico, foram os discursos divulgados pelos pesquisadores de CALL em seus artigos que me fizeram acreditar na possibilidade de encontrar mais suporte teórico e metodológico quando decidi fazer um doutorado sanduíche em uma pequena cidade do interior dos EUA, em Iowa.

Na tentativa de entender melhor como se constrói discursivamente a área de CALL em nosso país e no exterior, neste artigo descrevo brevemente alguns dos discursos já disseminados em publicações acadêmicas brasileiras e estrangeiras, dando ênfase no que tem sido pesquisado na última década na área de CALL.

Na sequência, resumo algumas contribuições das pesquisas brasileiras, enfatizando as fases de pesquisas organizadas de acordo com os resultados identificados em publicações acadêmicas tais como teses, dissertações, artigos e livros aos quais obtive acesso no Brasil por meio da biblioteca da Universidade Federal de Santa Maria e da base de dado de publicações da CAPES.

Como referência metodológica, esta pesquisa segue princípios da análise de gêneros, na perspectiva da sociorretórica (SWALES, 2004; MOTTA-ROTH, 2006) e

faz uma análise textual e contextual de artigos acadêmicos publicados na área de CALL. Como esta pesquisa ainda está em andamento, neste artigo são apresentados resultados iniciais sobre o estado da arte em CALL no exterior e no Brasil.

### **3 Pesquisas em CALL: O que tem sido feito na última década?**

De acordo com as discussões propostas na literatura estrangeira, no início desta década, Chapelle (2000) discutia a necessidade do estabelecimento de uma agenda de pesquisa na área do ensino mediado por computador, enfatizando a necessidade de estabelecer métodos empíricos de pesquisa em CALL, em função de não haver ainda uma teoria de linguagem que pudesse ser proveitosa às investigações na área. Nessa época as pesquisas eram orientadas tendo por base a teoria da aquisição de linguagem (*Second Language Acquisition – SLA*) e enfocavam alguns tópicos investigados na área de aquisição de linguagem, tais como o papel do professor e do aluno, mas em contextos mediados por computador (CHAPELLE, 2000, p.56).

Ainda nesse período, alguns pesquisadores acreditavam que os projetos sobre CALL deveriam ser orientados na perspectiva da linguística computacional e que as orientações teóricas dos estudos necessitavam incluir princípios do processamento de linguagem natural. Para tanto, seria importante também que se incluíssem princípios do desenho instrucional (*Instructional Design*) na orientação das práticas de pesquisa em CALL. Embora houvesse certa preocupação de produzir material adequado para o meio digital e de considerar que os desenhistas instrucionais eram importantes colaboradores na produção de materiais didáticos para a Internet, as pesquisas, por outro lado, mostravam que nem sempre a linguagem do técnico instrucional e a do professor eram a mesma, o que, muitas vezes, dificultava o andamento das pesquisas (COLLINS; BRAGA, 2001).

Para Chapelle (2000, p.2), no entanto, o que parecia mais importante é que pesquisas em CALL tivessem uma orientação linguística que fizesse sentido às práticas que se pretendiam realizar nesse meio. Conforme afirma a autora, poucos projetos realmente demonstravam um entendimento das teorias de aprendizagem e do modo como as pessoas envolvidas podem aprender melhor. Essa afirmação permite inferir que entender como acontece o processo de ensino e aprendizagem de línguas parece ser uma maneira de garantir que um projeto de CALL seja melhor delimitado, uma vez que o pesquisador consiga propor atividades que valorizem a aprendizagem em um contexto

digital.

Ao que parece, havia certa “falta de confiança” na teoria de aquisição de línguas estrangeiras, principalmente quando pesquisadores questionavam em que medida essa teoria poderia contribuir para os estudos do ensino da linguagem mediada por computador. De acordo com Chapelle (2000, p.20), essa tendência levou alguns pesquisadores a acreditarem que era necessário surgir uma nova teoria que fosse mais bem articulada para orientar os estudos em CALL. No entanto, na opinião da autora, para fazer uso efetivo de CALL e desenvolver competências lingüísticas, é preciso que os pesquisadores entendam como a mente processa a informação, especialmente, na perspectiva da aquisição de uma segunda língua.

Essas afirmações da autora (*idem*) acentuam que é preciso desenvolver uma perspectiva de ensino em CALL que providencie métodos de pesquisa empíricos apropriados à investigação de questões críticas sobre como CALL pode ser explorada no processo de aquisição de linguagem, os quais orientem o desenvolvimento e a avaliação das atividades em CALL. Para isso, também é preciso incluir os participantes das pesquisas como “comunicadores” e “manipuladores” de informação, pois são eles que interagem por meio da linguagem e podem, por meio da interação, produzir conhecimentos variados.

Essas discussões levaram alguns pesquisadores a investigar o estado da arte na área de ensino de línguas mediado por computador e, a partir disso, algumas pesquisas têm procurado fazer levantamento bibliográfico de artigos e livros publicados, a fim de delimitar a agenda de pesquisa dessa área (LEVY, 2000; DEBSKI, 2003; FELIX, 2008; 2005; STOCKWELL, 2007). No entanto, nenhum desses estudos delimitou o estado da arte das pesquisas em CALL; mais especificamente, sobre o ensino de inglês mediado por computador entre os anos de 2005 a 2008.

Com objetivo similar, Levy (2000) analisou 47 artigos em livros e periódicos, a fim de definir um quadro de descrição e de análise de pesquisas em CALL. O *corpus* dessa pesquisa foi coletado em 1999. Por meio da identificação dos objetivos das pesquisas, o pesquisador delimitou algumas características da área, identificou alguns métodos usados nas pesquisas e os problemas descritos em pesquisas da área. Os resultados apontam algumas questões que devem ser observadas ao avaliar pesquisas em CALL, tais como: a descrição do curso ou das atividades de CALL, a forma de acesso a esse curso ou as atividades, o endereço virtual do curso (ou URL das atividades), o papel do professor e do aluno nesse contexto; em que medida o curso é

avaliado ou não-avaliado ao final da pesquisa; o nível de letramento dos participantes, as atitudes e as aptidões dos participantes na realização das tarefas; os objetivos de aprendizagem da linguagem, a modalidade de CALL usada na pesquisa e a duração do tempo da pesquisa (LEVY, 2000, p.189). A partir da descrição dessas características, o pesquisador delimitou o escopo e os objetivos de pesquisas em investigação na área de CALL no ano de 1999.

Em 2003, outros estudos foram propostos. Zhao (2003) descobriu que há um número limitado de pesquisas que fazem um estudo descritivo dos estudos experimentais nessa área. Nesse caso, as pesquisas centravam-se em investigar a aprendizagem de línguas, como francês, inglês, espanhol, alemão e árabe, para alunos universitários. Nesse mesmo ano, Debski (2003) analisou o estado da arte de CALL, tendo por base a análise de 91 artigos publicados entre os anos de 1980 e 2000, em sete periódicos internacionais da área. Os resultados sugerem CALL como uma disciplina acadêmica, destacando as mudanças que têm ocorrido nas pesquisas em CALL, em três fases diferentes: na fase pré-internet (1984-1988), na fase início da Internet (1990-1994) e na fase Internet estabelecida (1996-2000). Dentro dessas fases, o pesquisador investigou os avanços encontrados com relação às perspectivas teóricas da área, aos métodos de pesquisa e aos padrões de relatos. Nesse estudo, o pesquisador evidenciou que, embora os métodos de coleta de dados tenham se mostrado mais diversos, o aumento de confiança na pesquisa é mostrada pelas generalizações feitas nos relatos de pesquisa publicados durante o período da investigação.

Recentemente, Stockwell (2007) investigou a revisão de literatura em CALL proposta, entre os anos de 2001 a 2005. Nesse estudo o autor descreveu as tecnologias usadas na aprendizagem de certas habilidades lingüísticas, tais como a produção textual, a compreensão auditiva, as competências gramatical e fonológica. Além disso, identificou os princípios lingüísticos que orientam as escolhas dessas tecnologias quando usadas em sala de aula. No entanto, a ênfase da pesquisa estava em investigar aspectos que podem influenciar a escolha dessas tecnologias, como o próprio interesse institucional e a obrigatoriedade de uso de um determinado *software*, por exemplo (idem, p.107).

Nos resultados desse estudo, Stockwell (2007, p.118) deixa transparecer em seu artigo que a relação entre aspectos pedagógicos e as tecnologias usadas é muito complexa e tem sido amplamente discutida na literatura por apresentar posições controversas entre os pesquisadores da área de CALL. No entanto, o autor (idem,

ibidem) descreve a escolha tanto da tecnologia quanto da perspectiva pedagógica como “simbiótica”, pois tecnologias e pedagogias dependem mutuamente uma da outra, potencialmente para seus benefícios e para seus detrimientos (idem, p.118). O surgimento de novas tecnologias pode pressupor novas pedagogias, assim como o desenvolvimento de novas pedagogias pode exigir a adaptação e a inovação de certas tecnologias para sejam usadas em sala de aula.

Esse panorama de pesquisas realizadas em CALL permite inferir que, embora algumas pesquisas já tenham se concentrado na investigação dos objetivos, na identificação dos métodos, na descrição de teorias de aprendizagem que orientam as escolhas tecnológicas para pesquisa na área (Levy, 2000; Zhao, 2003; Debski, 2003), em nenhuma dessas investigações anteriores o objetivo foi identificar os discursos resultantes da área de CALL como sugiro na presente pesquisa. Nesse sentido, minha pesquisa de doutoramento visa a contribuir com a área, ao elaborar uma descrição desses discursos, uma vez que, na opinião de Levy (2000, p.190), ao situar a pesquisa de CALL e a prática pedagógica da área dentro de um quadro teórico e metodológico bem-estabelecido pode ser uma maneira de fornecer coerência a essa área.

Nesse sentido, ao investigar os discursos resultantes dessas pesquisas, pretendo descrever um *framework* que poderá futuramente orientar a prática de ensino e de pesquisa na área de CALL, pois ao investigar os resultados já obtidos, as abordagens pedagógicas que fundamentam esses estudos, as limitações detectadas nas pesquisas, parece ser uma maneira de ampliar nossos conhecimentos sobre essa área de investigação e de contribuir para o reconhecimento do que já foi previamente construído nessa área, além de destacar valores comuns já sugeridos pelos pesquisadores em pesquisas prévias, ao mesmo tempo em que mostra a amplitude e a coesão interna da área.

Na próxima seção, discuto alguns resultados já obtidos nas pesquisas sobre CALL no Brasil e no exterior; mais especificamente, descrevo as contribuições que tais estudos têm para os processos de ensino e de aprendizagem de línguas mediado por computador. A importância de identificar o estado da arte de pesquisas brasileiras justifica-se pela necessidade de delimitar o escopo da área em nosso país, uma vez que há vários grupos e instituições realizando pesquisas nessa área há mais de uma década, no entanto, pouco ainda se discute em cursos de formação de professores sobre CALL como sendo uma área de interesse para a formação de profissionais da Linguística Aplicada. Conhecer esses resultados e organizá-los tematicamente é uma maneira de

orientar futuros estudos e de evidenciar também tendências teóricas e metodológicas que ainda precisam ser mais bem investigadas e implementadas tanto teoricamente quanto pedagogicamente em Cursos de Licenciaturas de Letras no Brasil.

#### **4 As fases de pesquisa sobre CALL: Onde estamos? Para onde vamos?**

Em meados de 2003, quando escrevia a dissertação de mestrado, os estudos no exterior discutiam diferentes aspectos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem mediado por computador, tais como: i) o papel do professor e do aluno em contextos digitais; ii) a necessidade de desenvolver o letramento digital dos profissionais para atuarem em contextos digitais e; iii) a importância de entender as semelhanças e diferenças sobre o contexto presencial e a distância. Os temas em discussão também abordavam o uso de tecnologias na aprendizagem de línguas (WARSCHAUER, 2004), os relatos dessas experiências que aconteciam tanto na escola quanto na universidade (WARSCHAUER, 2005), a necessidade do desenvolvimento de *literacias* computacionais para atuar nessa sociedade midiática (WARSCHAUER, 2005; 2006).

Ao discutir as novas direções em que a pedagogia digital e as pesquisas na área de CALL começaram a serem orientadas, Warschauer (2004, p.243) afirmou que pesquisas na área sobre CALL estavam entrando em sua segunda década. Ao justificar essa afirmação, Warschauer (idem) descreve que, na primeira década de pesquisas em CALL a tendência era focalizar aqueles estudos mais quantitativos e mensurar os principais aspectos da comunicação online.

De acordo com o pesquisador (idem), uma grande quantidade de estudos comparava como aconteciam as interações face-a-face e as interações mediadas por computador (KERN, 1995; WARSCHAUER, 1996, por exemplo). Outros estudos preocupavam-se em quantificar as características lingüísticas, as funções da linguagem e as fontes de pesquisa usadas em uma comunicação online. Exemplos de pesquisas realizadas são as produzidas por Chun (1994), Kern (1995), Herring (1996), para ilustrar algumas.

Warschauer (2004), ao discutir sobre as mudanças tecnológicas que aconteciam na sociedade e sobre o futuro da área de CALL, afirmou que o futuro dessa área dependia de muitos fatores, tais como: o maior comprometimento dos pesquisadores no desenvolvimento de pesquisas em Lingüística Aplicada; a necessidade de mudanças na

concepção do que significa ensinar línguas no contexto digital e de como pesquisadores da linguagem entendem o processo de ensino e de aprendizagem para esse contexto. Além disso, o autor enfatizou que somente a partir de mudanças sociológicas na educação e nas escolas que poderiam realmente acontecer mudanças efetivas nos processos de ensino e de aprendizagem online.

Ao discutir sobre as novas pedagogias necessárias para atuar no contexto digital, Warschauer (2004, p. 10) descreve as três fases de CALL, as quais ele classifica como a fase CALL estrutural (1970s-1980s); a fase CALL comunicativa (1980s-1990s) e a fase CALL integrativa no século 21.

O Quadro 1 resume as discussões propostas pelo autor, com relação às tecnologias usadas em cada fase, como era o paradigma de ensino de inglês em cada uma dessas fases, como a linguagem era concebida, qual era o principal uso feito de computadores na sala de aula e com quais objetivos eram realizadas as tarefas propostas nesses períodos.

**Quadro 1 - The Three stages of CALL organized by Kern & Warschauer(2000) and Warschauer (1996); (2000a)**

| Stage                             | 1970s-1980s:<br>Structural CALL         | 1980s-1990s:<br>Communicative CALL        | 21st Century: Integrative CALL                  |
|-----------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <i>Technology</i>                 | Mainframe                               | PCs                                       | Multimedia and Internet                         |
| <i>English Teaching Paradigm</i>  | Grammar-Translation & Audio-lingual     | Communicative Language Teaching           | Content-Based, ESP/EAP                          |
| <i>View of Language</i>           | Structural (a formal structural system) | Cognitive (a mentally-constructed system) | Sociocognitive(developed in social interaction) |
| <i>Principal Use of Computers</i> | Drill and Practice                      | Communicative Exercises                   | Authentic Discourse                             |
| <i>Principal Objective</i>        | Accuracy                                | Fluency                                   | Agency                                          |

Na concepção de Warschauer (2004, p.10-11), a primeira fase de CALL dava ênfase à estrutura, e a abordagem dessa época era orientada pelo estruturalismo. Nesse período, as atividades de CALL, primeiramente, foram propostas na forma de Drills e visavam à prática desses programas. No final dos anos 70, as abordagens behavioristas começaram a dar lugar às abordagens comunicativas e, o foco do ensino passou a ser no significado. Surgiram discussões sobre o uso da linguagem, e o foco estava muito mais no uso do que na forma. Isso causou mudanças consideráveis nas atividades propostas na área de CALL.

Na perspectiva cognitiva de aquisição da linguagem, alguns pesquisadores acreditam que o desenvolvimento da linguagem nos aprendizes é interno, mas, em uma abordagem sociointeracionista, o desenvolvimento da linguagem se dá por meio da interação. De acordo com Warschauer (2004), essas crenças orientaram a fase chamada “CALL comunicativa”, pois as atividades propostas nesse período começaram a desenvolver diferentes maneiras para que os alunos praticassem o uso da língua inglesa e interagissem na língua-alvo. O conteúdo da interação em si não era importante, nem as produções resultantes dessa interação. O foco no *input* era o que interessava. Os pesquisadores desse período acreditavam que o importante era os aprendizes desenvolverem seu sistema lingüístico cognitivo.

Já a fase de CALL integrativa baseou-se na visão de aprendizagem da linguagem sóciocognitiva. A partir dessa concepção, a aprendizagem de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua envolve fazer com que o aprendiz se torne um participante ativo de comunidades discursivas. O objetivo da interação é ajudar os alunos a acessarem essas novas comunidades e se familiarizarem com elas, assim como com os novos gêneros e os discursos produzidos nesses contextos. O conteúdo da interação e a natureza dessas comunidades passaram a ser importante. Não é suficiente apenas se engajar nas comunidades, mas é importante ver o que os participantes fazem e o que eles produzem nesses contextos (WARSCHAUER, 2004, p. 11).

Esse panorama sobre as fases de CALL, propostas por Warschauer, ajudam a identificar que, no Brasil, também passamos pelas mesmas fases orientadas pelas diferentes concepções de ensino e de aprendizagem da linguagem. No entanto, foi apenas no final da década de 90 que a Internet começou a surgir em nosso país. Devido a isso, acredito que nos inserimos mais diretamente na fase comunicativa de CALL, embora seja possível encontrar ainda atualmente sites pedagógicos, cursos online e atividades de linguagem em que o foco está na forma, dando ênfase em uma visão estruturalista de ensino de línguas, do que em uma visão comunicativa que privilegia o uso e a prática de ensino de línguas estrangeiras por meio de diferentes recursos digitais (ver REIS, 2006).

Nesse sentido, discordo de Warschauer ao afirmar que essas fases são bem definidas, pois ainda podemos observar resíduos das fases dos anos 80 e 90 nos dias atuais. Além disso, a possibilidade de fazermos uso de diferentes recursos e de podemos propor diferentes atividades que podem ser orientadas, em algumas situações, por visões mais estruturalistas e outras mais comunicativas, fazem com que não sejamos

identificados apenas em uma visão comunicativa ou integrativa de ensino de línguas. A não ser que concebemos a “visão integrativa” como uma forma de aliar e acoplar diferentes concepções de linguagem no processo de ensino e de aprendizagem com vistas a obter resultados mais benéficos para a aprendizagem da linguagem.

Ao ler a literatura sobre CALL no Brasil não encontrei, até este momento, nenhum artigo ou tese que descrevesse as diferentes fases de pesquisas em CALL no Brasil. Devido a isso, resolvi organizar sistematicamente essas fases, na tentativa de identificar o que tem sido feito ao longo dos anos, bem como os temas já discutidos e abordados em pesquisas brasileiras nessa área. Paiva (2008) propõe um panorama histórico das tecnologias usadas no ensino de línguas e classifica as atividades de CALL realizadas no Brasil como atividades extensionistas, curriculares e extracurriculares. No entanto, a pesquisadora não propõe uma classificação para as fases de pesquisas em CALL.

Assim, neste artigo, sugiro que as pesquisas sobre CALL no Brasil desenvolvidas durante a última década podem ser divididas em três grandes fases, as quais classifico em: 1ª Fase – *A inserção de tecnologias nas aulas de línguas estrangeiras*; 2ª Fase – *A implementação e elaboração de materiais didáticos por meio de tecnologias digitais*; 3ª Fase – *Avaliação de elaboração de atividades de linguagem no contexto digital e de relatos de experiência sobre o ensino mediado por computador*.

Essa classificação foi elaborada a partir da sistematização das pesquisas publicadas em universidades reconhecidas no Brasil (por exemplo, UFSM, UCPEL, UFSC, UFRG, UNICAMP, PUC-SP, UFRJ, UFMG, UFPE) em que há pesquisadores da linguística aplicada desenvolvendo pesquisas na área de CALL. Os resultados a serem discutidos foram obtidos a partir de leitura de teses, dissertações, artigos publicados em periódicos, em anais de eventos e em capítulos de livros produzidos por pesquisadores brasileiros da área de CALL, a partir daqueles que tive acesso, por meio da biblioteca da UFSM onde realizo esta pesquisa ou por meio de pesquisas publicadas e disponíveis na Internet.

Parece importante ressaltar que essa descrição apresentada neste artigo ainda não é definitiva e poderá ser alterada em função de que considero CALL uma área nova de investigação em nosso país e poderá acontecer que ainda novos estudos venham a ser incluído até a finalização da presente pesquisa. Além disso, os dados mostram que existe certa circulação dos temas a serem investigados, pois quando tentamos

estabelecer os temas de interesses era possível observar que um mesmo tema iniciado em 1998 também acontecia ainda em 2004 e assim sucessivamente.

Essas questões também ficam evidentes se pensarmos no atual contexto histórico em que estamos vivendo no Brasil em quem vários cursos a distância estão começando a ser implementados nas universidades. Muitos deles com vários acertos, outros ainda testando materiais e teorias de como pode (ou não) se trabalhar no contexto digital.

As universidades brasileiras, de modo geral não formam alunos na área de Letras para atuar no contexto digital. Acredito que não há ainda profissionais suficientes e formados especificamente para atuar nesse ramo de conhecimento. O que existe são pesquisadores novatos testando, implementando e elaborando teses e dissertações nessa área, o que também é um fato importante, pois isso nos permite identificar uma geração de pesquisadores da área de CALL no Brasil, os quais tem paixão pelo ensino da linguagem e pelo uso de tecnologias em sala de aula.

Ao entrevistar pesquisadores brasileiros da área de CALL sobre o seu perfil acadêmico e formação com relação ao uso de tecnologias, identifiquei que de 6 pesquisadores entrevistados até o momento, 4 tem formação acadêmica na área de letras, com dissertação e tese em estudos realizados especificamente na área de CALL, o que pode ser um fator positivo para a área porque tais pesquisadores poderão prosseguir suas investigações de modo que se venham estabelecer mais critérios, teorias, temas adequados a essa área de investigação.

A partir do levantamento de literatura sobre a área de CALL, no Quadro 1, organizo essas pesquisas a cada dois anos, para facilitar a visualização dos temas abordados durante cada período. No entanto, é importante destacar que poderá haver outros tópicos que não foram identificados como gerais e que podem não ter sido citado neste estudo.

**Quadro 1 - Fases de CALL no Brasil organizadas a cada dois anos**

| <b>FASES</b>                                                         | <b>Período</b> | <b>Tópicos e sub-tópicos</b>                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1ª FASE<br>Inserção de Tecnologias nas aulas de línguas estrangeiras | 1998-2000      | <b>O uso da Internet na universidade e nas escolas</b><br>O surgimento da Internet e o uso de computadores na escola; a importância do uso de tecnologias no ensino; discussões sobre a motivação e autonomia em ambientes virtuais; papel do |

|                                                                                                                                    |           |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                    |           | professor e do aluno no ensino mediado por computador.                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                    | 2000-2002 | Letramento digital e formação de professor para o contexto digital; discussão de questões relacionadas ao gerenciamento de aulas a distância; surgem discussões sobre gêneros digitais.                                                                           |
| 2ª FASE<br>A implementação e elaboração de materiais didáticos por meio de tecnologias                                             | 2002-2004 | Investigação de materiais didáticos para o ensino online; análise de cursos e de softwares; papel do professor em contexto online e os tipos de “andaimes” para esse contexto específico e possíveis uso em sala de aula; Gêneros emergentes do contexto digital. |
|                                                                                                                                    | 2004-2006 | O uso de gêneros na sala de aula de línguas; tarefas de línguas com foco no uso de gêneros digitais (chat, blogs, homepages); teoria da atividade; objetos de aprendizagem.                                                                                       |
| 3ª FASE<br>Avaliação de atividades de linguagem no contexto digital e relatos de experiência sobre o ensino mediado por computador | 2006-2008 | Gêneros; Teletandem (e-tandem); Teoria da atividade; Teoria da Complexidade (Caos);                                                                                                                                                                               |

Este quadro ainda não está finalizado, mas exemplifica alguns dos tópicos discutidos nas publicações lidas nessa área. Espero completar esse quadro com mais informações que venham contribuir com a agenda de pesquisa em nossa área de investigação ao concluir a minha tese de doutoramento.

Um aspecto a ser destacado neste artigo é que o quadro acima mostra os avanços que já fizemos em nossas pesquisas em CALL, pois saímos de uma fase em que o foco estava na tecnologia (letramento digital, inserção de tecnologias na sala de aula) e atualmente estamos numa fase em que há certa preocupação com a avaliação de teorias em vez de analisar tecnologias em si. Enquanto que em 1998 tínhamos interesse

em investigar a eficácia do uso de tecnologias, no contexto atual há uma maior integração das teorias lingüísticas e como elas podem ser mediatizadas por tecnologias diversas.

### **Considerações Finais**

Com relação aos discursos emergentes dessas fases de publicação, é possível verificar que os pesquisadores de CALL no Brasil se identificam na fase comunicativa e integrativa proposta por Warschauer e Ken (2002), em que há uma maior preocupação com a comunicação e com uso da linguagem em diferentes contextos sociais de interação. Os discursos emergentes desses estudos indicam certa preocupação com o ensino contextualizado da linguagem e, ao que parece, as tecnologias se constituem em recursos que permite mediatizar e possibilitar que a interação e a prática de ensino se tornem mais efetivas. Os avanços realizados nas pesquisas até o momento mostram que o foco das investigações tem variado ao longo dos anos. Embora tenhamos ainda pesquisas cujo foco se concentra nas tecnologias em si, em 50% das pesquisas analisadas até o momento o foco da investigação está na língua(gem) produzida ou mediatizada por meio de algum recurso tecnológico.

Neste artigo destaquei alguns tópicos principais discutidos nas pesquisas realizadas na área de CALL em nosso país e no exterior e também a importância que cada vez mais essa área tem dentro dos estudos de Linguística Aplicada. Se CALL ainda é uma área de investigação emergente em nosso país, parece importante descrever um *framework* que oriente futuros estudos nessa área para que ao desenvolvermos pesquisas possamos produzir trabalhos mais longitudinais e capazes de serem replicados para que possamos obtermos resultados mais coerentes que realmente contribuam para implementar e melhorar a prática pedagógica do ensino da linguagem mediada por meio de tecnologias digitais.

### **5 Referências**

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

\_\_\_\_\_. What Written Knowledge Does: three examples of academic discourse. In: bazerman **Shaping Written Knowledge: the genre and activity of the experimental**

**article in science.** WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies, 2000. Disponível em: <[http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_shaping/chapter2.pdf](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/chapter2.pdf)>. Acesso em: 22 Agosto 2007.

\_\_\_\_\_. **Shaping Written Knowledge: the genre and activity of the experimental article in science.** WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies, 2000. Disponível em: <[http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_shaping/](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/)>. Acesso em: dezembro de 2007.

CHAPELLE, C. CALL in the Year 2000: Still in Search of Research Paradigms? **Language Learning & Technology**, v.1, n.1, 2000. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle>>. Acesso em: Jan de 2008.

\_\_\_\_\_. Research questions for a CALL Research agenda: A reply to Rafael Salaberry. **Language Learning and Technology**, v.3, n.1, July 1999. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol3num1/comment/reply.htm>>. Acesso em: Jan de 2008.

\_\_\_\_\_. Technology and second language learning: expanding methods and agendas. **System**, v.32, p. 593–601, 2004. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate/system>>. Acesso em: Janeiro de 2008.

CHAPELLE, C.; JAMIESON, J. **Tips for teaching with CALL: Practical Approach to computer-assisted language learning.** Longman, 2005.

COLLINS, H.; BRAGA, D. **Interação e interatividade no ensino de língua estrangeira via redes de comunicação: experiências de dois projetos brasileiros.** 2001. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/~hcollins/publicacoes/interacao\\_interatividade.htm](http://www.pucsp.br/~hcollins/publicacoes/interacao_interatividade.htm)> Acesso em: outubro de 2006.

DEBSKI, R. Analysis of research in CALL(1980-2000) with a reflection on CALL as na academic discipline. **ReCALL**, v.15, n.2, p.177-188, 2003.

FELIX, U. Analysing recent CALL effectiveness research? Towards a common agenda. **Computer Assisted Language Learning**, v.18, n.1-2, p.1-32, 2005.

\_\_\_\_\_. The unreasonable effectiveness of CALL: What have we learned in two decades of research? **ReCALL**, v.20, n.2, p.141-161, 2008.

HYLAND, K. **Academic Discourse.** English in a Global Context. New York: Continuum International Publishing Group, 2009.

KERN, R.G. Restructuring classroom interactions with networked computers: effects on quantity and quality of language production. **Modern Language Journal**, v.79, n.4, p.457-476, 1995.

KERN, R.G. Perspectives on technology in Learning and teaching languages. **Tesol Quarterly**, v.40, n.1, p. 183-210, March, 2006.

KERN, R.G.; WARE, P.; WARSCHAUER, M. Network-based language teaching. In: DEUSEN-SCHOLL, N.V.; HORNBERGER, N.H. (Eds.). **Encyclopedia of language and education: Second and foreign language education**. New York: Springer, 2.ed, v.4, 2008, p.281-292. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/person/markw/network-based.pdf>>. Acesso em: maio de 2008.

KERN, R.G.; WARE, P.; WARSCHAUER, M. Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. **Annual review of applied linguistics**, v.24, p.243-260, 2004.

KERN, R.G.; WARSCHAUER, M. Theory and practice of network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Eds.). **Network-based language teaching: Concepts and practice**. New York: Cambridge University Press, p.1-19, 2000.

LEFFA, V.J. Globalização e formação de comunidades digitais. In: LEFFA, V. (Org.). **TELA** (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. 1. ed. Pelotas: Educat, v.1, p.1-13, 2000.

\_\_\_\_\_. Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte, v.3, n.2, p.25 - 40, 2003. (a)

\_\_\_\_\_. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V.(org). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003. (b)

\_\_\_\_\_. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEVY, M. Research and technological innovation in CALL. **Innovation in Language Learning and teaching**, v.1, n.1, 2007.

\_\_\_\_\_. Scope, goals and methods in CALL research: Questions of coherence and autonomy. **ReCALL**, v.12, n.2, p.170–195, 2000.

\_\_\_\_\_. CALL Research: Major Themes and Issues. Ilha do Desterro, n.41, p.221-244, jul/dez, Florianópolis, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/7478/6858>. Acesso em: janeiro de 2009.

PAIVA, V.L.MO.A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópico**, v. 3, n. 1, p. 5-12, jan./abr., 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/cmc.htm>>. Acesso em: fev. 2008.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. 2. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.145-163.

NORRIS, S.; JONES, R. **Discourse in Action: Introducing mediated discourse analysis**. London: Routledge, 2004.

STOCKWELL, G. A review of technology choice for teaching language skills and áreas in the CALL literature. **ReCALL**, v.19, n.2, p.105-120, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Research genres: exploration and applications**. New York: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J.; FEAK, C.B. **Academic Writing for Graduate Students**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994.

ZHAO, Y. Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. **CALICO Journal**, n.21, v.1, p. 7-28, 2003.

WARSCHAUER, M. Laptops and literacy: learning in the wireless classroom. New York: Teachers College Press, 2006.

\_\_\_\_\_. Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. **CALICO Journal**, n. 13, v.2, p. 7-36.

\_\_\_\_\_; A developmental perspective on technology in language education. **Tesol Quarterly**. v.36, n.3, p.453-475, 2002. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/markw/developmental.html>>

WARSCHAUER, M. The changing global economy and the future of English teaching. **TESOL Quarterly**, n.34, p.511-535, 2000. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/person/markw/global.html>>. Acesso em: Março de 2008.

\_\_\_\_\_. Technological change and the future of CALL. In: FOTOS, S.; BROWN, C. (Eds.). **New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classroom**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p.15-25.

\_\_\_\_\_; KERN, R. Introduction: theory and practice of network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (org.) **Network-based language teaching: concept and practice**, 2000.

## **ANUNCIAR E CONSUMIR OS GÊNEROS TEXTUAIS PUBLICITÁRIOS NA SALA DE AULA**

**Danielle da Mota Bastos (Professora da educação básica, Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, [daniellem\\_b@yahoo.com.br](mailto:daniellem_b@yahoo.com.br))**

**RESUMO:** As novas propostas metodológicas sugerem, dentre outros aspectos, um ensino de Português reflexivo e discursivo, que articule as práticas de leitura, produção de textos e análise linguística e que desenvolva no aprendiz habilidades comunicativas nos diferentes contextos de uso da língua. Tomando o texto como unidade e os gêneros como objeto de ensino. Temos, ainda, os referenciais teóricos desenvolvidos por Bakhtin (1992), Schneuwly (2004) e Marcuschi (2005), que defendem, basicamente, ser impossível não interagir verbalmente por algum gênero textual, e sua apropriação é uma forma de socialização e de inserção nas práticas comunicativas. Portanto, tem este trabalho o objetivo de refletir sobre essas propostas teórico-metodológicas do ensino de LP e suas implicações para a realização de um trabalho efetivo de análise linguística a serviço da compreensão e produção dos gêneros textuais, numa perspectiva pragmática, semântica e gramatical. Para tanto, analisaremos dois anúncios, procurando identificar seus recursos linguísticos e expressivos.

**PALAVRAS CHAVES:** gêneros textuais, ensino de LP, análise linguística.

**ABSTRACT:** New methodological proposals suggest a reflective and discursive teaching of Portuguese which articulates practices of reading, writing and linguistic analyses and develops learners' communicative skills in different contexts of language use. In this study the text is considered as teaching unit and textual genres as teaching object. We are based on theoretical reference developed by Bakhtin (1992), Schneuwly (2004) and Marcuschi (2008), who affirm that is impossible to interact verbally without textual genres, and their appropriation is a way of socialization and insertion in communicative practices. Thus, this study aims to reflect on these theoretical and methodological proposals of Portuguese teaching and their implications to the accomplishment of an effective work of linguistic

analysis in favor of comprehension and production of textual genres, in a pragmatic, semantic and grammatical perspective. In order to achieve the goal, we analyze two advertisements, looking for identifying their linguistic and expressive devices.

**KEYWORDS:** textual genres, teaching of Portuguese language, linguistic analysis.

## **1. ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS**

A partir da década de 80, o paradigma sobre o ensino de Língua Portuguesa muda e dessa forma o papel e a compreensão da/sobre a linguagem e o seu ensino dentro da escola assumem perspectivas e finalidades diferentes de outrora. O objetivo era combater a crise no ensino e diminuir o fracasso escolar que estavam diretamente ligados à dificuldade que a escola vinha tendo em ensinar a ler e a escrever.

Assim surgem, nas novas perspectivas teóricas sobre as concepções de ensino e sobre o papel da escola, ideias de valorização do sujeito verbal / discursivo, crítico, que age, atua sobre outros sujeitos, produz sentido, realiza enunciações, exerce poder, ou seja, (*inter*)age por meio de uma língua / linguagem opaca, polidiscursiva, dotada de sentido e subjetividade, dialógica e ideológica. E nesse contexto, o texto passa a ser o objeto e a questão que centraliza o programa de ensino da língua, pois “nele se concretizam os saberes necessários para que a comunicação humana aconteça eficazmente.” (ANTUNES, 2000, p. 13).

Deste modo, a escola passa da condição de apenas ensinar a ler e a escrever esse texto e reconhecer itens e regras gramaticais para também fazer o sujeito usar de formar competente e freqüente a leitura e a escrita; de sujeitos alfabetizados para sujeitos letrados, ou seja, aqueles que se envolvem em práticas sociais de leitura e escrita. A sua ação agora é de ensinar e fazer aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Sobre as contribuições das teorias que têm influenciado o ensino de língua materna, Bezerra (2005, p. 38) comenta:

Inúmeras são as teorias que, de formas variadas e em níveis diversificados, influenciam a metodologia de ensino de Língua Portuguesa. No entanto, nas duas últimas décadas do século XX e primeiros anos do século XXI, algumas tem-se destacado: a teoria sóciointeracionista vygotskiana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso, que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sócio-políticos, enunciativos e lingüísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Considerando, então, as novas propostas teóricas que vêm tecendo críticas e propondo novos paradigmas metodológicos ao ensino de língua materna, e dentre essas propostas, um trabalho reflexivo, analítico sobre linguagem, os objetivos deste trabalho são 1. Refletir sobre as noções teórico-metodológicas da Linguística Aplicada e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa e objeto *análise linguística*; 2. Discutir os objetivos e as formas de

realização de um trabalho efetivo de análise linguística nas aulas de língua portuguesa a serviço da compreensão e produção de gêneros textuais por meio de gêneros do domínio discursivo midiático – anúncios publicitários; 3. Explorar os textos propagandísticos, procurando refletir e se apropriar dos seus recursos expressivos e a forma de seleção de tais recursos.

## **2. QUE LÍNGUA? QUE OBJETO? QUAL ENSINO?**

Um dos primeiros aspectos a ser considerado nas novas perspectivas que vêm sendo propostas para o ensino da Língua Portuguesa é a concepção de língua / linguagem. Nessa nova escola, a concepção de língua que de fato atende as novas práticas de ensino é aquela concebida por Bakhtin (1986) em que “a palavra é considerada um fenômeno ideológico por natureza”. Dessa forma, não há discurso individual, pois a linguagem se constrói em função do outro e é nas relações interativas entre os sujeitos que se constrói o texto, as falas, a tomada de consciência dos sujeitos. A noção é de interação, em que a linguagem constitui-se como uma atividade e não um mero instrumento de comunicação e expressão do pensamento.

Tendo a língua esse caráter social, interativo, cognitivo e público, o texto não pode ser senão o centro do ensino de língua, o que é relevante tanto para o ensino da leitura, da produção de texto quanto da reflexão sobre a mesma e essas práticas também assumem novas perspectivas. Sendo assim, como esclarece Santos (2006, p. 18), “escrever uma carta não é o mesmo que escrever uma receita ou uma notícia. A escrita também varia de acordo com a relação estabelecida entre o escritor e seu possível leitor”. O que faz sentido não é aprender tipos textuais (narração, descrição, argumentação), mas textos (no caso gêneros textuais) diversificados e que circulam fora do contexto escolar e têm função sociocomunicativa e características próprias.

Para tanto o seu ensino deve contemplar o uso desse texto numa esfera discursiva como também o modo de funcionamento textual (estrutura / forma), pois é através dos gêneros textuais que nos comunicamos e interagimos. “É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Portanto, como defendem Schneuwly & Dolz (2004), não basta apenas permitir o acesso, o manuseio, a leitura e a produção de diferentes tipos de textos, mas realizar um ensino sistemático dos gêneros – aquilo que os autores denominam de *sequência didática* –, explicitando-se o conhecimento implícito deles. É pela leitura, pela reflexão e produção do

gênero que o aluno estabelece o conhecimento sobre esse gênero, sobre o texto e sobre a sua língua.

Segundo Schneuwly et al (2004, p. 97): “uma seqüência tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”, servindo, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. E para que haja esse domínio / produção de sentido, é preciso conhecer e saber escolher as diferentes estratégias discursivas e linguísticas próprias de cada gênero.

Santos, Mendonça e Cavalcante (2006, p. 28) também defendem que:

Os textos, para serem compreendidos, necessitam do conhecimento do leitor/ouvinte sobre o mundo de que falam, sobre a sociedade em que estão inseridos e também sobre a língua em que são escritos/falados. (...) Para a compreensão de qualquer texto, e também para a sua produção, convergem, dinamicamente, fatores lingüísticos, sociais e culturais.

A compreensão do funcionamento dos aspectos discursivos e linguísticos dos gêneros textuais perpassa por um trabalho pedagógico que contemple a análise linguística porque, como esclarece Mendonça (2006b, p. 73), “possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte.” Essa reflexão seria mais um meio para levar os alunos a ampliarem seus conhecimentos e os auxiliarem na compreensão de diferentes textos dos mais diferentes gêneros textuais e se inserirem cada vez mais em práticas de letramento diversificadas.

### **3. ANÁLISE LINGUÍSTICA OU UMA MERA ALTERAÇÃO DE ESTRATÉGIA DIDÁTICA?**

O ensino de gramática, especialmente de gramática normativa, constitui um dos mais fortes pilares das aulas de língua materna, chegando a ser, em muitos casos, o único objeto de ensino dessas aulas. Porém, como defende Ledur (1996), o ensino da gramática tem sido visto como uma atividade enfadonha, principalmente porque a mesma é trabalhada de forma descontextualizada, sem nenhuma relação com os textos ou mesmo com situações de oralidade vivenciadas na sala de aula, mostrando-se como um tipo de gramática que só serve para, quando memorizada, ajudar o aluno a “ir bem nas provas” e “passar de ano”.

Geraldi, em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino do português”, cogitou a necessidade de se criar um novo termo – **análise linguística (AL)** – para estabelecer uma distinção entre o que era feito anteriormente na escola em termos de gramática e o que propunha que fosse feito

a partir de então. Segundo ele, a prática de análise linguística seria a unidade de ensino em que se analisariam os recursos expressivos da língua vista como uma prática discursiva.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a análise linguística é o eixo da reflexão e significa analisar os recursos expressivos, a forma de seleção de tais recursos, como também os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. Com isso, “a análise linguística possibilitaria a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua”. (Mendonça, 2006a, p. 204). No lugar da classificação, identificação, memorização, ensino descontextualizado, análise apenas no nível frasal, o que se tem é um espaço para a **reflexão** e para o desenvolvimento da **competência comunicativa**<sup>1</sup>.

Com articulação das unidades ou eixos de ensino, a ênfase na apreensão de saberes metalinguísticos sobre a norma padrão e sobre as categorias formais da gramática cede espaço para que haja também as práticas de uso da linguagem (leitura/escuta de textos e produção textual oral e escrita). Desse modo, a AL passa a ser, no processo pedagógico, um instrumento de ampliação das competências linguísticas desejadas para formação plena do usuário, sendo este, sobretudo, sujeito da sua linguagem. O que se pretende é um aluno que saiba: a) utilizar a linguagem nas mais diferentes situações comunicativas sociais (isso inclui o domínio da norma padrão); b) entender os processos linguísticos que estão por trás das possibilidades de uso da língua, a ponto de ser capaz de monitorar tais possibilidades; c) refletir sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos; d) acima de tudo, também, por meio da língua, ampliar cada vez mais sua participação social.

Diante dessas novas concepções, constatou-se que o ensino da norma padrão e os conteúdos gramaticais são aspectos, dentre tantos, que as aulas de língua materna devem contemplar e que saber somente reconhecer as regras e nomenclaturas de uma gramática não é condição única de formação do bom usuário da língua. A questão, como afirma Mendonça (2006a, p. 205-206), “reside em como se dá essa reflexão sobre a linguagem na escola, com que objetivos, com que base, em que aspectos”. A AL não elimina a gramática das salas de aula, nem a reflexão metalinguística – a questão é repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e como fazer. E compreender que a análise linguística não tem um fim em si

---

<sup>1</sup> A sociolinguística entende por Competência Comunicativa, em linhas gerais, a capacidade de um falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em qualquer contexto / circunstância comunicativa usando de forma consciente e adequada os recursos linguísticos que dispõem seu idioma.

mesmo, mas é uma ferramenta que contribui para a formação de leitores e produtores de textos no seu momento de escolarização.

Mendonça (2006b) esclarece, ainda, que a prática de AL não se assemelha ao que se tem denominado por aí de “*gramática contextualizada*”, termo utilizado para classificar uma prática renovada do ensino de tópicos gramaticais através dos textos, mas que na verdade, camufla, muitas vezes, o uso do texto como pretexto para práticas tradicionais da gramática normativa. Na proposta do ensino da “*gramática contextualizada*”, encontraríamos exercício com os seguintes comandos: *sublinhe com um traço os objetos diretos e com dois os indiretos do texto lido ou retire os adjetivos do texto, ou ainda analise sintaticamente o último parágrafo do texto*, etc. A única distinção com o ensino tradicional é que nesse contexto temos a presença do texto, mas isso não garante que haja um trabalho significativo com ele e com uma proposta sociointeracionista de língua.

Enquanto que, na prática de análise linguística, haveria um interesse em identificar e conhecer os elementos linguísticos e textuais que corroboram para a estrutura do gênero textual, para sua função sociocomunicativa, para sua forma de circulação e os seus potenciais interlocutores etc.

Afim de um maior esclarecimento sobre as diferenças básicas entre uma “legítima” prática de AL e um ensino de gramática descontextualizado e normativo, apresentamos uma tabela elaborada por Mendonça (2006a, p. 207).

| <b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>                                                                                                              | <b>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível, invariável e acabada.                                                          | Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.                           |
| Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. | Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.                          |
| Metodologia transmissiva, baseada na exposição.                                                                                         | Metodologia reflexiva, baseada na indução, observação.                                                                 |
| Centralidade na norma padrão.                                                                                                           | Centralidade dos efeitos de sentido.                                                                                   |
| Não remete as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural.                                            | Funde-se ao trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos |

|                                                                                                                               |                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                               | textos e as escolhas linguísticas.                                                                                                   |
| Unidades privilegiadas: a frase e o período.                                                                                  | Unidade privilegiada: o texto                                                                                                        |
| Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades / funções morfossintáticas e correção. | Preferência por questões abertas e atividades de pesquisas, que exigem comparação e reflexão sobre a adequação e efeitos de sentido. |

**Quadro 1: Diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística<sup>2</sup>**

Já que tomamos o texto como objetivo de ensino e aprendizagem e para que ocorra uma melhor compreensão do processo de didatização do trabalho com o eixo de AL a serviço dos gêneros, analisaremos, no tópico seguinte, aspectos linguísticos, textuais e discursivos de dois textos do gênero anúncio publicitário.

#### **4. A ANÁLISE LINGUÍSTICA E OS GÊNEROS TEXTUAIS PUBLICITÁRIOS: UM EXEMPLO ILUSTRATIVO.**

O anúncio publicitário é um gênero textual presente na nossa realidade cotidiana, circulando em diversos veículos, como jornais, revistas, televisão, rádio, internet etc, atingindo um público bastante heterogêneo. Sua função é convencer o consumidor a comprar um produto, serviço ou ideia, informando suas características, exaltando suas qualidades<sup>3</sup>.

Seus textos, geralmente, veiculam modismos, valores, crenças, ideologias. Conciliando, em suas mensagens, o perfeito com o ideal, o prazer com a realidade. Para atingir sua finalidade, faz crer ao seu interlocutor que algo lhe falta e que será completado / preenchido pela aquisição de determinado produto / serviço – é *o mito da necessidade*. Mais do que um discurso sobre o objeto, projeta sonhos e desejos que se concretizam nas imagens virtuais. Prestígio, amor, prazer, liberdade, sucesso, vitória são temas recorrentes. Como esclarece Carvalho (2002, p. 12), “possuir objetos passa a ser sinônimos de alcançar a felicidade: os artefatos e produtos proporcionam a salvação do homem, representam bem-estar e êxito.”

E acrescenta Baudrillard (1973, p. 172) apud Negamini (2004, p. 47):

Os objetos não existem absolutamente com a finalidade de serem possuídos e usados, mas sim unicamente com a de serem produzidos e comprados, isto é, eles não se estruturam em função de necessidades nem de uma organização mais racional do mundo, mas se sistematizam em função exclusiva de uma ordem de produção e integração ideológica.

<sup>2</sup> Adaptação de Mendonça, 2006a, p. 207

<sup>3</sup> Em nota de rodapé, Negamini (2004, p. 43) esclarece que o termo publicidade aplica-se apenas a mensagens comerciais, ao passo que o termo propaganda, mais amplo, engloba o discurso político, ideológico, religioso, institucional e também comercial.

Esse gênero possui um rico material linguístico e extralinguístico devido às várias estratégias discursivas, à articulação de diferentes linguagens, à organização visual, aos jogos com a linguagem (metáfora, ambigüidade, rimas etc) e, entre outras características, à presença de implícitos e pressupostos. Por meio de artigos, substantivos e adjetivos produz mensagens positivas sobre o produto para superar as qualidades de outras marcas de mesma origem, ao mesmo tempo em que confere identidade e estabelece personalidade. Os adjetivos muitas vezes se tornam relevantes, estabelecendo contrastes, comparações ou intensificando o sentido (Carvalho, 2002). Através dos verbos no imperativo e no futuro composto, seduz seu interlocutor para adquirir o produto por meio de uma ordem.

Este tipo de texto se utiliza geralmente de expressões de fácil memorização e persuasivas – os *slogans*. É próprio o efeito surpresa e a quebra de expectativa. O texto pode ser formado pela relação entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal e há também uma forte utilização de recursos visuais – cores, tipos de letras, layout, etc.

Passemos agora para a análise de dois anúncios publicitários.

### Texto 01



Fonte: CEREJA, William; MAGALHÃES, Tereza. Gramática Reflexiva. São Paulo: Ática, 2000.

O anúncio foi publicado no jornal Folha de São Paulo no dia 25 de janeiro de 2004 e seu objetivo era divulgar e convencer o consumidor a adquirir o mais novo modelo da marca Citroën para 2004 – o Xsara Picasso GLX 2.0, 16V. Um carro mais moderno e completo. Seu comercial faz alusão ao aniversário da cidade de São Paulo (percebemos pela data em que foi anunciado. Mesma data de comemoração de aniversário da cidade de SP). Pelo suporte em

que foi veiculado o anúncio e, principalmente, pelo tipo do carro, o público-alvo é a classe média alta da sociedade paulistana.

Podemos visualizar que o anúncio é dividido em três textos: 1. a frase que está na parte superior e que é a mensagem principal e essencialmente persuasiva do texto – *O presente ideal. Você usa e ainda deixa a aniversariante mais bonita.*; 2 um pequeno texto na parte inferior do lado esquerdo que identifica o produto e evidencia as suas características e qualidades – *Xsara Picasso GLX 2.0 16V Mod. 04/04 ITENS DE SÉRIE: motor 2.0 16V, Único carro nacional com dois sistemas de ar-condicionado independentes (dianteiro e traseiro), Direção Hidráulica progressiva, Painel digital, computador de bordo, 4 air bags (frontais e laterais), Apoio de braços dianteiros,* e 3. frase nominal do lado direito na parte inferior que contextualiza / esclarece que *presente* e qual a *aniversariante* referida no texto superior – *SP 450 anos.*

O anúncio apresenta as características básicas desse gênero – apela para a liberdade, o prazer, a sensação de bem-estar e felicidade ao adquirir o produto: é o *presente ideal*, melhor, *mais bonito*. A imagem ajuda a construir essa ideia: o carro no centro, numa pista perfeita, limpa, ampla, livre de congestionamentos e poluição, (o que não é comum nas grandes metrópoles, inclusive em SP), indicando movimento, numa cidade moderna, desenvolvida, cosmopolita. Percebemos uma tensão entre o real (cidade ampla, desenvolvida) e o ideal / perfeito (livre de congestionamentos, pista perfeita, sem poluição sonora, visual).

A persuasão consiste no argumento de “presentear com algo ideal”. É claro que não se dará como presente à cidade de São Paulo um carro desse estilo. Na verdade quem terá posse do objeto é o consumidor que comprará o produto, mas por ser algo tão especial (ideal, único, bonito), a cidade receberia um presente por ter em suas ruas esse carro passeando. É o uso do sentido figurado, conotativo, próprio da linguagem publicitária.

Outro aspecto que pode ser destacado é aquilo que Carvalho (2002) chama atenção “primeira função da marca que é particularizar o produto, mobilizar conotações afetivas, individualizá-lo, dotando-o de associações e imagens, atribuindo-lhe significações em diversos níveis”. Denominar o carro de Xsara Picasso, ou simplesmente Picasso é, sem dúvida, estabelecer relação com um ícone da arte plástica mundial – Pablo Picasso. Pintor renomado e conhecido pelo seu grande talento e originalidade. Em outros termos, o carro é uma verdadeira obra de arte.

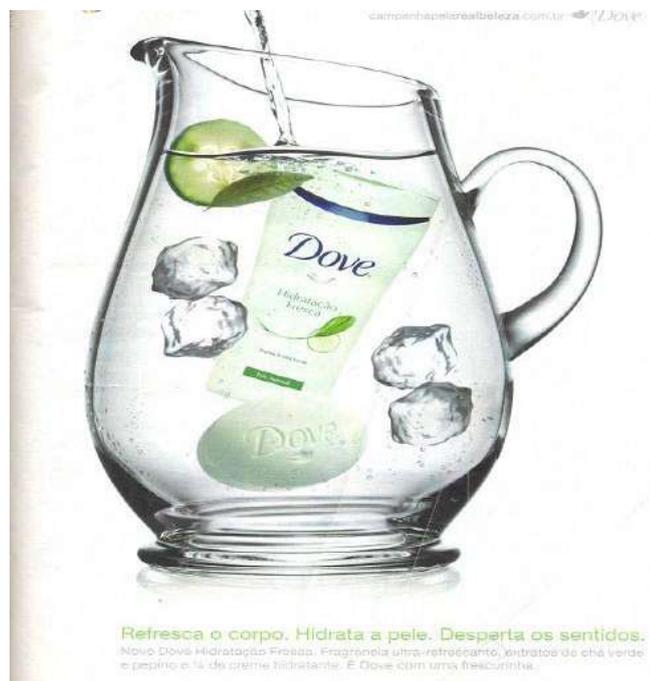
Os adjetivos presentes no texto – ideal, bonita, único, independentes – qualificam o produto e lhe confere personalidade, exclusividade e diferenciação. Aquele que de fato está no nível de um evento tão importante – os 450 anos da maior cidade do Brasil. Nelly Carvalho (2002) diz

que: “para o discurso publicitário, as palavras precisam ter valor positivo a fim de criar uma atmosfera de felicidade e perfeição”. E esses adjetivos cumprem esse papel. Nota-se também a presença do intensificador (advérbio) *mais* acompanhando o adjetivo “*bonita*”. O produto além de ser ideal, único, uma obra prima, faz tudo ser mais – bonito, perfeito, adequado.

O uso dos artigos – *o* e *a* – diante das palavras *presente* e *aniversariante* também corrobora para personalizar, determinar, dar um aspecto de exclusividade ao produto, além de estabelecer o paralelo que é o ponto alto do discurso – o presente ideal com a data comemorativa do aniversário da cidade de São Paulo e o bem que *você* (*leitor/consumidor*) fará à aniversariante tendo um *Xsara Picasso* e andando com ele por suas avenidas.

Quanto ao uso dos verbos, mesmos estes não estando no modo imperativo, o uso do pronome *você* (comum no sujeito do discurso desse gênero) e o verbo no presente indicativo são um caminho para seduzir o consumidor e estabelecer o uso da linguagem conativa, colocando o interlocutor em destaque no discurso – o presente ideal para um consumidor ideal e diferenciado.

## Texto 02



Fonte: Revista Gloss. São Paulo: Abril, março, nº 6, 2008, p. 86.

Esse segundo anúncio foi publicado na revista feminina Gloss, na edição de março 2008, cujo público alvo principal são as mulheres “modernas” na faixa etária entre 18 a 28 anos, segundo a própria revista. A peça publicitária apresenta o sabonete Dove – bastante conhecido no mercado – com uma novidade: um sabonete que além de hidratar, como os demais da linha,

agora refresca. O anúncio é composto pela imagem do produto nas versões sabonete em barra e sabonete líquido imersos em uma jarra com água gelada e com pepino e folhas verdes – os elementos que fazem com que o sabonete seja refrescante. E um texto abaixo da imagem que apresenta as qualidades e vantagens que o produto proporciona – *Refresca o corpo. Hidrata a pele. Desperta os sentidos. Novo Dove Hidratação Fresca. Fragrância ultra-refrescante, extratos de chá verde e pepino e ¼ de creme hidratante. É Dove com uma frescurinha.*

É um texto curto, direto e que se utiliza, predominantemente, da linguagem não verbal como estratégia argumentativa para convencer seu leitor *da necessidade que ele tem do produto*. É típico, como esclarece Negamini (2004), os anúncios de produtos de higiene pessoal se utilizarem, como protagonistas, de mulheres de determinada estética, valorizarem a beleza e enfatizarem a necessidade de cuidados especiais com a pele. A imagem projeta e constrói a noção do quanto o produto é capaz de refrescar, hidratar, despertar. A metáfora que é construída – uma jarra com água gelada que é o melhor *ingrediente* para “matar a sede”, refrescar, proporcionar alívio e bem-estar em dias quentes, próprio do clima tropical do Brasil – gera a noção de que é exatamente isso que o *Dove Hidratação Fresca* faz quando for “consumido”. Além de apelar para os sentidos (olfato, tato) provocando sensação de prazer.

O interlocutor principal são mulheres de diferentes faixas etárias e classe social, *que não se limita a consumir os produtos ditos femininos, como os de moda, perfumaria, cosméticos*, contudo é possível um diálogo com um público masculino visto que o produto – um sabonete – serve para ambos os sexos.

O léxico *fresco*, utilizado no texto de quatro formas diferentes – *fresca / refrescante / refresca / frescurinha* é dotado também de uma carga argumentativa, pois qualifica e exalta o objeto (a novidade do sabonete Dove está nisso) e pertence nesse caso, segundo Carvalho (2002: 47), ao *léxico do prazer*. São diferentes maneiras de dizer a mesma ideia. Essa seleção vocabular – com o uso de uma série sinonímica – é um recurso linguístico que serve para distinguir, valorizar e estabelecer uma personalidade ao novo Dove. De acordo com Carvalho (2002, p. 47): “para que o texto mantenha a argumentação básica da mensagem, não é necessário apenas que os vocábulos empregados correspondam às ideias a serem manifestadas. As palavras devem ter expressividade sonora e semântica”.

Outro aspecto relevante é a ambigüidade que pode ser percebida na palavra *frescurinha* na frase: “*É Dove com uma frescurinha*”. O duplo sentido consiste em “ler” o termo como aquilo que refresca ou, no sentido popular, como algo supérfluo, com alguma coisa a mais/excessiva. É possível também atribuir um sentido malicioso para a frase *Desperta os sentidos*. Esse jogo polissêmico só confere mais personalidade e atributo ao produto, pois *refresca* e isso é

prazeroso. Se a característica de refrescar é “algo a mais”, aquilo que o diferencia de outras marcas, fica, portanto, implicitamente, a ideia de *leve o mais completo*.

Outra estratégia argumentativa do texto é a utilização do intensificador *ultra* que acompanha a palavra refrescante, denotando um ponto alto na qualidade do Dove Hidratação Fresca. Não se trata de uma refrescância qualquer, porque ele não só refresca, mas faz de forma intensa, exagerada.

O Slogan - **¼ de creme hidratante** - aparece no texto para registrar o que ficou marcado no produto. O novo Dove não perdeu essa característica, ganhou apenas um atributo a mais: além de hidratar, ele agora refresca. A utilização do slogan, mesmo que de maneira discreta / sem um layout mais evidente assume o papel de garantir a qualidade e a seriedade que o produto tem.

Com a análise dessas duas peças publicitárias, foi possível exemplificar como se pautaria um trabalho segundo a proposta de análise linguística e do texto como objeto de ensino e aprendizagem numa perspectiva sociointeracionista. Nestas análises foram abordados conteúdos clássicos das aulas de gramática – substantivos, adjetivos, verbos, figuras de linguagem, léxico, advérbios – contudo, ao invés de privilegiar aspectos conceituais, classificatórios, normativos, optou-se por destacar os aspectos e as funções desses recursos gramaticais e linguísticos na construção do sentido e da compreensão do gênero anúncio publicitário e dos dois textos em si. Além de ser, a AL, uma ferramenta para ampliar a competência da compreensão e produção de textos e superar o tratamento homogêneo e isolado que é dado aos tópicos gramaticais, afinal, como defende Mendonça (2006b), a AL não tem um fim em si mesmo. É um dos seus objetivos, é promover a reflexão dos elementos que constituem cada gênero textual.

É importante salientar que esta análise não esgota o tema abordado, outros aspectos linguísticos e gramaticais poderão ser explorados, tais como o uso de conectivos, processos de formação de palavras, pontuação, entre outros.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi dito no início desse artigo que o paradigma sobre o ensino de Língua Portuguesa mudou e dessa forma o papel e a compreensão da/sobre a linguagem e o seu ensino dentro da escola assumem perspectivas e finalidades diferentes de antes. Agora as novas propostas apontam para um ensino de língua fundamentado nos gêneros discursivos a fim de possibilitar aos alunos desenvolverem competências linguísticas e comunicativas nos diferentes usos da

língua, uma vez que o texto passa ser visto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino.

Assim surgem concepções (a de língua como interação) e teorias (letramento, gêneros discursivos e/ou textuais) que defendem que é papel da escola, dentre muitos outros aspectos, articular leitura, reflexão e produção textual. Ler o texto não apenas como pretexto para decorar nomenclaturas e regras / normas gramaticais, produzir textos pensando em sua finalidade, função, interlocutores e refletir os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que compõem os usos linguísticos, bem como utilizar os gêneros textuais como objetos de ensino e aprendizagem.

Analisar o material linguístico e extralinguístico, as diferentes e possíveis estratégias discursivas e argumentativas, a articulação de diferentes linguagens, a organização visual, o jogo com a palavra e tantos outros recursos do gênero textual anúncio publicitário foi materializar um trabalho com a língua reflexivo, sociointeracionista, onde o objeto de ensino privilegiado é o texto, centrado nos efeitos de sentido<sup>4</sup>.

Sobre a prática de análise linguística a serviço dos gêneros, Mendonça (2006b, p. 87) argumenta:

O essencial é que se perceba, desde já, que a AL pode ajudar a formar leitores e produtores de textos orais e escritos, que sejam capazes de descobrir, com a mediação do professor, o tempero, o gosto, os cheiros, os sons, as texturas dos diversos gêneros, enfim, o seu modo de ser, o que têm de especial. Isso porque a AL relaciona a constituição linguística dos diversos gêneros à dimensão mais ampla das práticas sociais de que fazem parte.

Em suma, estudar especificamente o discurso publicitário em sala de aula contribuirá para um melhor entendimento das potencialidades de uso da língua nos diferentes contextos sociocomunicativos, para formar leitores críticos atentos a uma estratégia que visa mais do que *vender produtos, serviços, ideias e sim* veicular / impor modismos, valores, crenças, ideologias e para formar produtores de textos competentes.

O resultado disso, provavelmente, será uma prática pedagógica relevante para a formação de leitores críticos, fluentes nas linguagens audiovisuais, proficientes na produção escrita e sujeitos conscientes da sua participação social.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

<sup>4</sup> Cabe esclarecer que, na análise aqui realizada, nem todos os aspectos linguísticos, discursivos e estruturais do gênero anúncio publicitário foram contemplados. Dessa forma, defendemos que não cabe ao professor, em suas estratégias didáticas com o ensino de qualquer que seja o gênero textual, dar conta de todos os aspectos do gênero. O professor possui a autonomia de escolher os aspectos mais relevantes dos gêneros textuais para seu grupo-classe desde que haja um trabalho reflexivo e que se utilize do gênero numa perspectiva discursiva.

ANTUNES, Irandé Costa. A análise de textos na sala de aula: elementos e implicações. In: MOURA, Denilda (org). **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL, 2000, p. 13-20.

BAKHTIN, Mikhail./VOLOCHINOV. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 3 ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BARBOSA, Maria Lúcia; Souza, Ivane. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: \_\_\_\_\_ (orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autentica, 2006, p. 11-22.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, 1998, p. 17-41.

CARDOSO, Cancionila Janzkoviski. **A sócio-construção do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas no ensino de português. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000, pp. 59-79.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

LEDUR, P. F. Gramática ou Língua Portuguesa? In: **Jornal Contato Editorial**. Porto Alegre, maio, nº 7, ano II, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006a, p. 199-226.

MENDONÇA, Márcia. Análise Lingüística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (orgs). **Diversidade Textual – os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b, p. 73-88.

NAGAMINI, Eliana. O contexto da publicidade no espaço escolar: a construção de pequenos enredos. In: CITELLI, Adilson (coord.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. São Paulo: Cortez. 2000, p. 39-80.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (orgs). **Diversidade Textual – os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-26.

SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: \_\_\_\_\_. **Diversidade Textual – os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 27-41.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras: 2004, p. 95-128.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



## Aplicação do gênero notícia no ensino

Autores: Ana Denise Silva da Rosa (Graduanda de Letras/ UCS)  
anadeniserosa@yahoo.com.br  
Normelio Zanotto (Professor Doutor em Letras da UCS)

[ibral@bitcom.com.br](mailto:ibral@bitcom.com.br)

Este trabalho tem por objetivo analisar uma questão utilizada na pesquisa *Leitura e Escrita em Sala de Aula com Base na Teoria dos Gêneros de Textos – GENERA 2*. Esta pesquisa, realizada em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul (SMED), previa a aplicação de pré-teste e de pós-teste em escolas que serviram como grupo de experimento e grupo de controle. O objetivo dos testes era avaliar o desempenho dos alunos de quintas séries do Ensino Fundamental no início e no final do ano letivo, durante o qual, os professores das escolas de experimento realizaram oficinas pedagógicas com o objetivo de examinar alternativas metodológicas com base em leitura e produção de textos de diversos gêneros trabalhados nas diferentes áreas do Ensino Fundamental.

**Palavras-chaves:** ensino, gênero de texto, notícia

Abstract: This paper to analyze a question used in the research *Reading and Writing in Classroom Based in the Genre Theory of the of the Textual Genre - GENERA 2*. This research, carried through partnership with the Department of the Education of Caxias of Sul (SMED), foresaw the application of daily pay-test and after-test in schools that had served as group of experiment and group of control. The objective of the tests was to at the beginning evaluate the performance of the pupils of fifth series and at the end of the year period of learning, during which, the teachers of the experiment schools had carried through pedagogical workshops with the objective to examine methodological alternatives on the

basis of reading and production of texts of diverse sorts worked in the different areas of basic education.

**Key words:** education, textual genre, news

## 1- Introdução

O método tradicional de ensino da Língua Portuguesa nas escolas, baseado apenas na perspectiva gramatical, tem se mostrado insuficiente no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual na prática do Ensino Fundamental. Essa constatação fica evidente no momento em que, em avaliação externa realizada pela Fundação CESGRANRIO, a pedido da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul (SMED), o desempenho de algumas escolas municipais mostrou-se abaixo do desejado. A pesquisa *Leitura e Escrita em Sala de Aula com Base na Teoria dos Gêneros de Texto - GENERA 2*, que segue o método do interacionismo sociodiscursivo, que define **atividade de linguagem** como um fenômeno coletivo de elaboração e prática de circulação de textos, investigou as causas dessa deficiência, tendo como pressuposto que os professores, aprimorando a compreensão e a aplicação dos gêneros textuais no ensino, aprimorariam também a capacidade de seus alunos no desempenho em diferentes usos da linguagem, influenciando na compreensão do mundo e na formação para o exercício da cidadania.

Sabendo que o aprendizado da língua se dá pelo desenvolvimento da competência no uso dos gêneros textuais utilizados de forma prática no cotidiano, a pesquisa GENERA 2, em parceria com a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, realizou, pelo método experimental, um acompanhamento longitudinal constituindo, dentre as 16 escolas com desempenho menos positivo, um grupo de controle e outro de experimento. Os professores do grupo de experimento, durante todo o ano, obtiveram orientação didático-pedagógica sobre as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com ênfase na leitura e produção textual baseada na teoria dos gêneros de texto, enquanto o grupo de controle serviu de parâmetro para mensurar os resultados da pesquisa. No caso da leitura foram utilizados os gêneros notícia e reportagem e no que diz respeito à produção textual, foram trabalhados os gêneros resumo escolar, dica e narrativa. Nesses grupos foi aplicado aos alunos um pré-teste no início e um

pós-teste no fim do ano letivo de 2007. O aspecto observado diz respeito à evolução apresentada pelos alunos quanto à identificação do gênero notícia, seu objetivo e meio de publicação.

## **2-Mas afinal, o quê são gêneros de texto?**

Sabe-se, desde Bakhtin, que as pessoas se comunicam por textos. Sendo assim, a língua pode ser vista como um construto social em forma de texto, servindo para comunicação entre as pessoas.

Situando os gêneros dentro das atividades sociais, Bakhtin diz que: *“cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”*. Devido à variedade de atividades humanas, os gêneros de texto são impossíveis de serem contabilizados e classificados, pois vão se aprimorando de acordo com a necessidade da comunidade discursiva. Bronckart (1999, p.107 – 108) nos situa melhor:

A realização efetiva de uma ação de linguagem, no quadro de uma determinada formação social, procede da exploração das formas comunicativas que nela estão em uso. Em outros termos, requer empréstimos dos construtos históricos que são os gêneros de textos.

Ainda sob a perspectiva de Bronckart, os modelos de texto vão se moldando e se adaptando de acordo com as necessidades sociodiscursivas, por exemplo, um gênero de texto inimaginável há algumas décadas é o e-mail. A sociedade estabeleceu esta forma de comunicação, além de tantas outras já conhecidas como o telefonema, bilhete, ata, receita, ofício, cartaz e assim infinitamente. Todos os gêneros vão se fixando e mantendo algumas características estáveis que os distingam uns dos outros. Entretanto, sabemos que os gêneros de texto são como uma “nebulosa”, dificilmente encontramos um gênero prototípico. Encontramos, sim, a predominância de características que nos permitem identificar cada gênero. Para a realização desta distinção, é necessário que haja domínio na compreensão dessas características e um entendimento da estrutura do gênero em questão. Esse aspecto é discutido por Sodr e e Ferrari (1986) quanto à relação notícia/reportagem: *“Às vezes, as fronteiras entre os gêneros se tornam tênues, principalmente quando as notícias trazem a*

*informação contextualizada*” (p. 32). Ainda quanto à ambiguidade na identificação dos gêneros de texto, Bonini (2003) coloca:

Muito se fala dos gêneros da imprensa como sendo essenciais para a atividade de ensino. No entanto, ainda são poucos conhecidos, em termos acadêmicos, os mecanismos linguísticos/ sociais que caracterizam esses gêneros textuais. (Mesmo a distinção entre notícia e reportagem não é clara).

A complexidade quanto à conceituação dos gêneros de texto é aspecto secundário diante da importância do domínio de habilidades discursivas na formação dos alunos como personagens atuantes no tecido social.

Diante dos fatos acima explicitados, defende-se a utilização dos gêneros de texto como prática em sala de aula, através das constatações obtidas diante de estudo realizado pela pesquisa GENERA 2, será possível entender de que maneira esse novo processo de ensino viabiliza a construção de um conhecimento verdadeiro, que realmente auxilie na formação de alunos como futuros cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, visto que, para agir sobre a realidade social, deve-se primeiramente compreendê-la. Para isso, tratamos aqui especificamente sobre o gênero notícia.

### **3- Concepções de linguagem**

Tendo em vista que a maneira que o professor concebe a língua e a linguagem influencia a estrutura de seu trabalho em sala de aula, é importante deixar claras as três principais concepções de linguagem, segundo Travaglia, 2002:

#### **3.1 Linguagem como expressão do pensamento**

Atribui-se a falta de capacidade de expressão a inabilidade de pensamento, sendo assim, a linguagem é a tradução do pensamento. Dentro dessa perspectiva, a enunciação é um ato individual e independente das circunstâncias sociais em que acontece. Sendo assim, no ensino, existem regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem, ressaltando a importância das regras gramaticais a serem seguidas.

#### **3.2 Linguagem como instrumento de comunicação**

Esta concepção vê a linguagem como meio para a comunicação. A língua é vista como um código dominado pelos falantes, que é capaz de transmitir mensagens de um emissor para um receptor. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, estudando-a sob uma perspectiva formalista, separada do contexto social do falante.

### **3.3 Linguagem como forma ou processo de interação**

Sob essa ótica o indivíduo ao usar a língua, não somente traduz ou exterioriza seu pensamento. Transformando a linguagem em interação humana, levando em consideração a situação de comunicação, o contexto histórico e ideológico. Essa concepção da linguagem favorece a reflexão sobre a língua e a independência intelectual, colocando a linguagem como meio de construção da identidade.

Dentro dessa terceira concepção da linguagem como processo de interação, propõe-se o trabalho com gêneros de texto. Para isso, segundo Antunes (2009) os professores devem ter a consciência das amplas funções desempenhadas pelo uso da língua na construção da identidade e na promoção do desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais. Para tanto, é necessário que haja domínio sobre as questões textuais tais como coesão, coerência e graus de informatividade de um texto, as implicações lexicais, gramaticais e discursivas da diversidade de tipos e de gêneros de texto, dando um tratamento textual às unidades da gramática. Aliado a tudo isso é imprescindível que se saiba articular equilibradamente o ensino e a avaliação.

### **4-Por que o gênero notícia?**

Como vimos, todos os gêneros de texto produzidos tem uma função específica. Alguns têm maior, outros menor importância e circulação no meio social. A notícia é um texto potencialmente formador de opinião, logo, merecedor de um estudo mais detalhado. O que a mídia nos repassa e o porquê ela nos repassa são questões que devem ser levantadas quando se lê ou ouve uma notícia. Entender o mecanismo de produção é um facilitador na tarefa de identificação de possíveis tentativas de persuasão ou manipulação de opinião.

Entende-se por notícia a expressão de um fato novo que desperta o interesse do público a que o jornal ou meio de comunicação se destina. Cabe ainda salientar que um dos elementos principais da notícia é a questionada imparcialidade. *“De acordo com aos manuais de*

*jornalismo, as notícias devem ser impessoais e imparciais. Para comentários que expressam claramente opiniões pessoais, os jornais contam com uma seção especial, o editorial.*” (CEREJA e MAGALHÃES, 2002). A notícia, normalmente é composta por uma estrutura padrão, formada por *lead* e corpo. O *lead* prototípico tem a função de dar informações básicas sobre a leitura e normalmente responde às seguintes questões: o quê, quem, quando, onde, como e por quê. O corpo é o desdobramento em ordem cronológica ou de importância dos fatos anteriormente introduzidos.

O compromisso do autor com a realidade é um pressuposto básico do gênero de texto notícia, que, diferentemente da reportagem e do artigo de opinião, por exemplo, visa informar o leitor, de maneira objetiva e impessoal sobre acontecimentos relevantes e inéditos.

O texto jornalístico é um relato conciso e objetivo dos fatos, sua linguagem adota o padrão culto da língua, mantendo a acessibilidade para o maior público leitor possível. Na sua construção, devem-se utilizar períodos curtos e frases diretas, visando à dinâmica e a clareza do texto.

Quando se fala em notícia, logo imaginamos como meio de divulgação o jornal impresso, mas esse é apenas um dos suportes desse gênero, que pode ser vinculado em revistas, sites ou ainda se utilizar de rádio e televisão.

As informações acima suprem, minimamente, o conceito do que seja uma notícia seu objetivo e seu meio de publicação.

### **5-Como ensinar o gênero notícia?**

Sob o prisma de que a formação do aluno como futuro cidadão é uma das responsabilidades da escola, torna-se necessário equipar o aluno com ferramentas que lhe possibilite “ler o mundo” de forma competente.

Se as práticas didáticas vigentes não vêm obtendo resultado satisfatório, devemos identificar as falhas metodológicas e propor soluções para o problema. A abordagem usada na produção de textos até então não considerava quem seriam os leitores nem com que objetivo o texto era produzido. Tal prática, consolidada por tantos anos, levava ao desinteresse por parte dos

alunos, pela falta de oportunidade de conhecer diferentes gêneros de texto e suas funções, adquirindo a capacidade de produzi-los em diferentes ambientes, além do escolar. O interacionismo sociodiscursivo facilita essa tarefa, colocando a linguagem como instrumento de interação social, analisando a língua transformada em discurso, viabilizado pelos gêneros de texto. Essa abordagem privilegia o estudo do texto a serviço da interação social, em suas mais diversas esferas.

A conceituação do gênero a ser trabalhado em sala de aula deve estar muito clara no momento da apresentação da situação comunicativa e da orientação das atividades que serão desenvolvidas pelos alunos. Para isso, é necessário que haja clareza no momento da estruturação de sequência didática. Para Schneuwly & Dolz, (2004), essa sequência didática deve ter a finalidade de auxiliar o aluno a dominar um gênero de texto até então pouco explorado.

Como já foi dito anteriormente, a notícia é um gênero de grande relevância no âmbito escolar, por se tratar de um texto breve, portanto, fácil de ser trabalhado em uma perspectiva relativamente curta de tempo.

Em um primeiro momento, a apresentação detalhada da situação comunicacional deve preparar o aluno para a produção do gênero em questão, deve-se explicar por que ele está escrevendo e quem vai ler o que está sendo escrito. Essa apresentação deve se realizar de maneira bem clara, pois, desse momento depende todo o desenvolvimento da sequenciação. Para isso, deve-se adotar o seguinte procedimento:

- Apresentação de um modelo prototípico de notícia;
- Esclarecimento a quem se destina a produção;
- Esclarecimento da forma que essa produção se concretizará;
- Delimitações de quais alunos participarão da produção e de que forma a mesma se realizará (individual ou em grupos).

Nesta fase, deverá ser apresentada ao aluno, por meio de um exemplo prático, qual a linguagem que deve ser utilizada, os elementos composicionais do gênero, o público a que se destina e em que meio de publicação será veiculado, enfim, todas as informações necessárias para que os alunos conheçam o propósito comunicativo que lhes está sendo proposto.

Após essa exposição inicial, os alunos devem realizar uma primeira produção, que não deverá ter caráter avaliatório. Deverá, sim, servir como um “termômetro”, tanto para o professor, que poderá, pela observação dos primeiros resultados, avaliar as dificuldades encontradas, refinando os próximos passos da sequência, quanto para o próprio aluno, que poderá se auto avaliar quanto à competência, pelos resultados. Esse tipo de atividade propõe um desafio ao estudante, motivando-o a melhorar seu desempenho para a próxima produção.

Esse momento de conscientização poderá ser reforçado por meio de uma discussão em classe, destacando os pontos fortes e aperfeiçoando os aspectos deficientes encontrados nas produções, oferecendo aos produtores subsídios para superar as dificuldades. É nesse momento, também, que o professor terá a oportunidade de pelas suas observações, escolher as atividades necessárias para dar continuidade à sequência didática e fazer intervenções mais profundas com alunos que apresentarem maior dificuldade de assimilação.

Na realização dos comentários sobre os textos produzidos, a turma já terá adquirido um repertório vocabular sobre o gênero e suas características técnicas. Esse aprendizado permite que o professor demonstre de forma objetiva os aspectos observados na produção, já que ambas as partes têm pleno domínio das normas explícitas do gênero trabalhado.

De posse das informações sobre o gênero, dos aspectos positivos e negativos de sua produção, o aluno poderá pôr em prática a aquisição do novo conhecimento em uma nova produção.

A produção final mostrará objetivamente a evolução dos alunos, que, por si próprios, conseguirão detectar suas falhas iniciais e acompanhar o desenvolvimento de seu aprendizado. Essa produção sim terá caráter avaliativo.

A possibilidade de revisão da escrita, considerando o texto como provisório até o momento em que ele chega ao destinatário, é o objetivo a ser alcançado pela sequência didática que foi proposta por Schneuwly & Dolz (2004), considerando a estruturação em primeira produção e produção final como um meio de reforçar a ideia de que saber escrever é também saber reescrever.

### **6-E a gramática e a sintaxe, onde ficam?**

No momento da produção do texto, o aluno automaticamente se confronta com obstáculos quanto à estrutura e à linguagem a ser utilizada. Esses elementos devem cumprir o propósito comunicacional proposto. No caso da notícia, a linguagem utilizada é formal, devendo estar de acordo com as normas gramaticais e do padrão culto da língua. Logo, o texto produzido deverá cumprir essa especificação, induzindo o aprendizado das normas gramaticais em função do texto escrito, no caso da notícia, sabemos que sua linguagem exige clareza e correção, conseqüentemente, sua produção deverá obedecer a esses critérios. Quanto ao papel da gramática no ensino, Irandé Antunes afirma: “*A gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem, e escrevem nas práticas sociais de uso da língua.* (Antunes, 2003, p. 89). Ainda preocupada com a utilização dos gêneros de texto como aliados na aquisição de conhecimentos, Antunes também enfatiza:

“[...] é pela leitura que se aprende o *vocabulário* específico de certos gêneros de texto ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que apreendemos os *padrões gramaticais* (morfológicos e sintáticos) *peculiares à escrita* [...]” (p.75)

Para demonstrar o funcionamento e a eficiência do método acima explicitado, foi feita a análise de uma notícia breve, com base na qual foi solicitado a alunos de quintas séries que respondessem a questões referentes à identificação do gênero de texto, objetivo do texto e meio de publicação.

A seguir, está reproduzida a Questão 15 do teste:

### Acidente em escalada no Marumbi

O curitibano Jorge Kalile, que não tinha experiência em escalada, sofreu um acidente ao subir o monte *Marumbi*, no Paraná, em 2001. Embora devidamente equipado, ele se sentiu mal e escorregou, caindo por cinco metros até enroscar o pé numa rocha, e sofreu uma luxação exposta. Foi resgatado após uma operação coordenada pelo COSMO (Corpo de Salvamento em Montanha), que levou mais de 30 horas. Kalile foi levado por um helicóptero até o hospital, onde sofreu uma cirurgia de emergência no local da fratura.

(Fonte: *A Gazeta do Povo*, 19-03-2001, texto adaptado)

15) Agora, **complete** os enunciados de acordo com o que você já sabe.

- a) Textos como esse, que contam resumidamente o que aconteceu, com quem, onde e quando são chamados de \_\_\_\_\_
- b) O principal objetivo desses textos é \_\_\_\_\_
- c) Esses textos normalmente são publicados em \_\_\_\_\_

### 7-Comprovando os resultados

Após o levantamento dos resultados, a diferença entre pré-teste e pós-teste indica a superioridade de grupo de experimento sobre o grupo de controle.

Na Questão “A”, que tratava da identificação do gênero de texto, na qual se esperava a correta identificação do gênero notícia, observou-se o seguinte percentual de adequação:

| Pré-teste            |       | Pós-teste            |       |
|----------------------|-------|----------------------|-------|
| Grupo de controle    | 11,7% | Grupo de controle    | 8,3%  |
| Grupo de experimento | 0,7%  | Grupo de experimento | 11,3% |

No pós-teste, grupo de experimento obteve aumento de 10,6% de adequação nas respostas em relação ao pré-teste, enquanto os alunos que estavam no grupo de controle obtiveram queda de 3,4% no seu desempenho.

Na Questão “B”, que visava à identificação do objetivo do texto, obteve-se o seguinte percentual de adequação:

| Pré-teste            |      | Pós-teste            |       |
|----------------------|------|----------------------|-------|
| Grupo de controle    | 5,8% | Grupo de controle    | 10,2% |
| Grupo de experimento | 5,8% | Grupo de experimento | 11,5% |

Em relação ao pré-teste, o pós-teste do grupo de experimento apresentou 5,7% de aumento na adequação das respostas, enquanto o grupo de controle apresentou 4,4% de aumento.

Na Questão “C”, que buscava identificar o meio de publicação em que o gênero notícia é vinculado, revelou o seguinte resultado quanto à adequação:

| Pré-teste            |       | Pós-teste            |       |
|----------------------|-------|----------------------|-------|
| Grupo de controle    | 48,3% | Grupo de controle    | 66,0% |
| Grupo de experimento | 31,6% | Grupo de experimento | 53,2% |

A vantagem observada no pós-teste em relação ao pré-teste no grupo de experimento, foi de 21,6%, enquanto no grupo de controle foi de 17,7%.

## 8- Conclusões

Nas três questões apresentadas, observou-se, em maior ou menor escala, aumento no percentual de adequação no pós-teste em relação ao pré-teste. Este aumento foi mais visível no grupo de experimento, que obteve orientação pedagógica ao longo do ano, do que no grupo de controle, que serviu de parâmetro para mensurar os resultados da pesquisa. A hipótese que se levanta é de que o aluno ressentia-se da ausência do desafio de se tornar autônomo na recepção e produção de textos, provavelmente devido a métodos de ensino da língua baseados na estrutura e nos aspectos gramaticais descolados do funcionamento dos textos. Acredita-se, então, que a abordagem sociointerativa, com foco na teoria dos gêneros de texto, considerando a linguagem como uma atividade social, estimula uma atitude participativa, proporcionando maior capacidade e autonomia na compreensão e na produção textual. No que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia do aluno na produção de textos, Antunes (2003, p. 153) propõe “*que se viva com o aluno uma escrita suficientemente motivada, que seja resultado de um estado de 'querer dizer' o que se tem a dizer. Esse estado levará o aluno a pensar, criar, planejar, escrever, rever e refazer o texto, tal como a escrita madura prevê.*”

O desempenho apresentado pelos alunos do grupo de experimento em relação aos do grupo de controle ratifica a eficiência dos métodos utilizados pela pesquisa GENERA, indicando, então, que a utilização de um conteúdo que desenvolva as habilidades discursivas é a melhor vertente de trabalho a ser utilizada daqui por diante. Os alunos demonstraram maior domínio do gênero trabalhado devido à intervenção pedagógica aplicada aos professores do grupo de experimento, que desenvolveram as habilidades de leitura e interpretação crítica dos alunos. Estes, por sua vez, certamente passarão a desenvolver os conceitos obtidos, interpretando de maneira mais crítica e apurada, não só o gênero notícia como todos os outros gêneros que circulam na sociedade e que fazem ou farão parte de sua rotina como cidadão.

#### **9- Referências:**

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2003. 181 p. (Aula; 1)

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino. Outra escola possível**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2009. 236 p.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo, SP: Parábola, 2007. 164 p. (Estratégias de ensino; 5)

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONINI, Adair. **Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil?** Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 4, número 1, jul/dez. 2003

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. SEF: Brasília, 1997.

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

MUSSALIM, Fernanda. **Linguagem: práticas de leitura e escrita.** Vol. 1. São Paulo: Global, 2004.p. 20-42.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 3. ed. Porto Alegre: UFRGS/Faculdade de Arquitetura, 2000.

CEREJA, Willian Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: linguagens, 8ª série.** 2. ed. São Paulo: Atual, 2002)

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. ROXANE Rojo, Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

## **Aproximación al modelo argumentativo de Stephen Toulmin mediante su aplicación a cartas de opinión**

Paulina Meza Guzmán (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magíster en Lingüística Aplicada, Alumna de Doctorado en Lingüística, paulinamezag@hotmail.com)

**Resumen:** En este trabajo se pretende descubrir las estructuras argumentativas presentes en uno de los denominados géneros periodísticos, específicamente, en las cartas de opinión o también llamadas cartas al director difundidas en tres diferentes periódicos de Chile: El Mercurio, La Tercera y El Mercurio de Valparaíso. Para llevar a cabo dicho análisis, se han seleccionado siete cartas de opinión, las cuales serán divididas en sus argumentos constituyentes, para, luego, aplicar a ellos el modelo argumentativo diseñado por Stephen Toulmin en 1958, aunque agregando también a este modelo, el concepto de tesis, el cual no es presentado por Toulmin, pero que facilitará el análisis. Este estudio demostrará lo pertinente que resulta dicho modelo para el análisis de argumentos, así como también la ausencia de algunos de los componentes del modelo en los textos argumentativos analizados. Finalmente, presentamos las fortalezas y debilidades de este modelo.

**Palabras clave:** Estructuras argumentativas, cartas de opinión, modelo de Toulmin

### **Resumo**

Nesse trabalho pretende-se descobrir as estruturas argumentativas presentes num dos denominados gêneros jornalísticos, especificamente, nas cartas de opinião ou também chamadas cartas ao diretor difundida em três diferentes jornais do Chile: El Mercurio, La Tercera e El Mercurio de Valparaíso. Para levar até essa análise, selecionaram-se sete cartas de opinião, as quais serão divididas em seus argumentos constituintes, para, depois, aplicar a eles o modelo argumentativo desenhado por Stephen Toulmin em 1958, ainda que agregando também a este modelo, o conceito de tese, o qual não é apresentado por Toulmin, mas que facilitará a análise. Este estudo demonstrará o apropriado que resulta desse modelo para a análise de argumentos, bem como também a ausência de alguns dos componentes do modelo nos textos argumentativos analisados. Finalmente, apresentamos as fortalezas e debilidades deste modelo.

**Palavras chave:** Estruturas argumentativas, cartas de opinião, modelo de Toulmin.

## **I. INTRODUCCIÓN**

En el presente estudio se pretende aplicar el modelo argumentativo propuesto por Stephen Toulmin, en 1958, a un tipo de género periodístico: las cartas de opinión o cartas al director, que son cartas breves escritas por lectores del periódico donde aparecen con el fin de denunciar, comentar aclarar, rectificar y/o alabar hechos de la realidad. Específicamente, se

han seleccionado siete cartas que aparecieron en los diarios El Mercurio, La Tercera y El Mercurio de Valparaíso; cartas que, por cierto, se adjuntan al final de este estudio en el apartado correspondiente a los anexos.

Se eligió las cartas de opinión, y no otro tipo de texto, para el análisis, principalmente, por dos motivos. En primer lugar, por su cualidad de género de opinión, lo que implica que en ellas aparecerán argumentos esgrimidos por sus emisores, condición necesaria para poder aplicar el modelo de Toulmin, que es un modelo del argumento y no del texto argumentativo. Y, en segundo lugar, se eligió para el análisis las cartas de opinión por su carácter breve, lo que facilitará el estudio, puesto que en textos más extensos, como las editoriales, por ejemplo, el análisis hubiese resultado demasiado extenso. Del mismo modo, se eligió el modelo argumentativo de Toulmin porque en él la lógica formal o de corte matemático es reemplazada por una lógica práctica o fáctica, que, tal como afirma Emilio Rivano (2005):

“(…)es la que mejor se aplica a los argumentos así como éstos de hecho se dan y tienen curso en las argumentaciones. El alegato real nunca es formal, sino sustancial: las categorías del caso se rigen por los criterios específicos de aplicación del campo argumental en curso.”

Por tanto, este modelo resulta adecuado para analizar cartas de opinión, que son, precisamente, textos argumentativos en uso.

Se iniciará este estudio con la presentación de un marco de referencia, el cual contiene las diversas definiciones que han dado diferentes autores a la argumentación. Se presentará allí también un breve sub apartado referente a los orígenes del fenómeno argumentativo. Luego, se mostrará el modelo propuesto por Stephen Toulmin junto a la definición de cada uno de sus componentes; finalizando este apartado con un esquema ejemplificado del modelo, a fin de clarificarlo íntegramente.

Posteriormente, en el capítulo dedicado al análisis, se dividirá cada una de las siete cartas seleccionadas en sus argumentos constituyentes, para aplicar a ellos el modelo previamente explicado. Sin embargo, por razones de espacio, no se utilizará en este análisis la forma arbórea presentada por Toulmin para esquematizar los componentes de un argumento, sino que se adoptará el método de tablas seguido por Lo Cascio (1998). Además,

para un análisis más acabado, se identificará en las cartas, además de las categorías propuestas por Toulmin, la tesis defendida por el argumentador.

Finalmente, en el apartado dedicado a las conclusiones se presentarán tanto las fortalezas como las debilidades descubiertas en el modelo de Toulmin luego de realizado el análisis.

## **II. MARCO DE REFERENCIA**

En este apartado se pretende entregar la definición y explicación de algunas nociones básicas que servirán, luego, para el capítulo dedicado al análisis argumentativo propiamente tal. Se incluyen aquí, las diferentes acepciones dadas a la argumentación, así como también una breve reseña acerca de sus orígenes. Asimismo, se incluye en este punto la explicación y ejemplificación, tanto en español como en su original inglés, del modelo argumentativo de Stephen Toulmin presentado en 1958.

### **1. La argumentación: definición**

Según Cros (2003), desde la retórica clásica hasta la actualidad, se han dado muchas definiciones sobre el significado de la palabra argumentar. Así, tenemos que los estudios de retórica clásica consideraban la argumentación como una parte del discurso retórico donde se presentan las pruebas y se refutan las tesis del adversario; creían también que la argumentación es la base del discurso cuya finalidad es persuadir al destinatario.

Por otro lado, para Chaïn Perelman y Lucie Olbrechts – Tyteca argumentar es provocar la adhesión de un auditorio hacia la tesis que se le presenta, lo que revela la gran importancia que posee el público para este tratado inserto en los estudios de retórica moderna.

Para Plantin (2002: 39): “La argumentación es una operación que se apoya sobre un enunciado asegurado (aceptado) –el argumento- para llegar a un enunciado menos asegurado (menos aceptable) –la conclusión”. Asimismo, Plantin (2002: 39) afirma que argumentar “es dirigir a un interlocutor un argumento, es decir, una buena razón para hacerle admitir una conclusión e incitarlo a adoptar los comportamientos adecuados”

### **2. La argumentación: orígenes**

El acercamiento del hombre a la actividad argumentativa es de antigua data. El primer método sistematizado del que se tiene registro es la lógica aristotélica, llamada durante mucho tiempo lógica tradicional o lógica clásica. Aristóteles le da a la argumentación y, por extensión, al lenguaje dos propósitos fundamentales: primero, responder al uso que los sofistas le dan a la argumentación, quienes sólo se preocupaban de ganar discusiones; y, segundo, conocer el mundo (la realidad) mediante el correcto uso del logos (palabra, lenguaje).

Ya, en el siglo IV a. de C., Aristóteles exponía la estructura de lo que él consideraba un correcto argumentar. Sobre esto, se han conservado dos textos: la Retórica y el Organón. El primero de estos tratados versa sobre cómo formar buenos argumentos, considerando tres aspectos: el *ethos*, el *pathos* y el *logos*. Por su parte, el segundo de los tratados mencionados, muestra como usar correctamente la herramienta concebida para formar bien esos argumentos: la lógica. Asimismo, el estudio de la argumentación, considerando sobre todo sus aspectos retóricos, pasó también por la latinidad clásica. Allí tenemos nombres como los de Quintiliano y Cicerón.

La lógica tradicional sobrevivió casi sin alteración por aproximadamente dos mil años. Junto a ella, se continuó viendo al lenguaje como una manera fidedigna de reflejar la realidad. Serán estos, precisamente, los moldes que dirigirán toda la actividad argumentativa durante muchos años. Sin embargo, es en años más recientes cuando podemos encontrar nuevos enfoques del estudio argumentativo. De ellos se ha seleccionado el modelo argumentativo planteado por Stephen Toulmin, en 1958, para llevar a cabo este análisis.

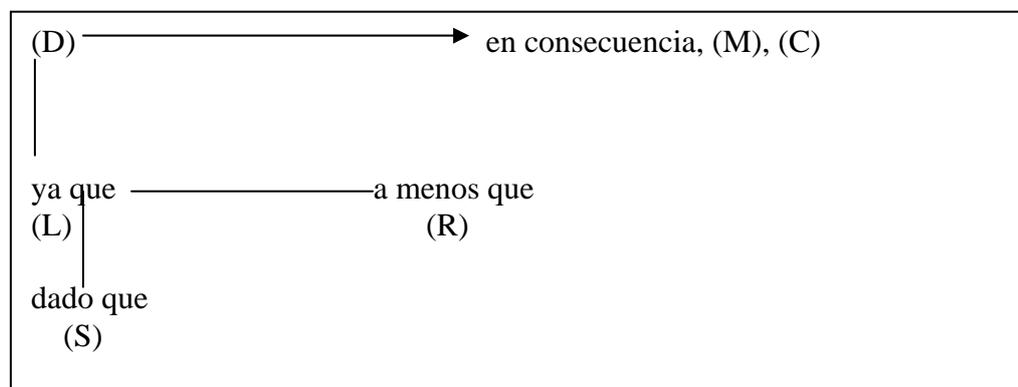
### **3. El modelo de Toulmin**

El modelo argumentativo presentado por Stephen Toulmin, en 1958, tiene como propósito reconocer las partes que componen el argumento. Así, tenemos que la estructura de este modelo consta de seis categorías:

- Garantía (*Warrant*): Para Marafioti (1998) es una licencia para inferir, una ley de pasaje, que permite el paso de los datos a las conclusiones.
- Apoyo, respaldo o soporte (*Backing*): Es el cuerpo de información general que apoya a la garantía y al dato, y que nos remite al mundo sustancial en el que encontramos

- Datos (*Grounds*): Son hechos o evidencias del mundo empírico que se entrega a favor de la conclusión.
- Conclusiones (*Claims*): Es aquello que se pretende sostener, el enunciado que se justifica a partir de la garantía y del dato. En otras palabras, corresponden a las pretensiones, demandas o alegatos que buscan, entre otras cosas, posicionar una acción, una perspectiva. En síntesis, dado el dato y aceptada la garantía, ambos apoyados en sus respectivos respaldos, se obtiene la conclusión.
- Cualificadores o modalizadores (*Qualifiers* o *modality*): Son aquellas construcciones lingüísticas que permiten atenuar una pretensión.
- Refutaciones o restricciones condiciones de refutación (*Rebuttals*): Corresponden a aquellas circunstancias excepcionales que pueden socavar la fuerza de los argumentos. Son, en otras palabras, las condiciones de refutación que la conclusión permite.

Este esquema argumentativo puede graficarse del siguiente modo:



D: Dato

C: Conclusión

L: Licencia de inferir o garantía

M: Modalizador

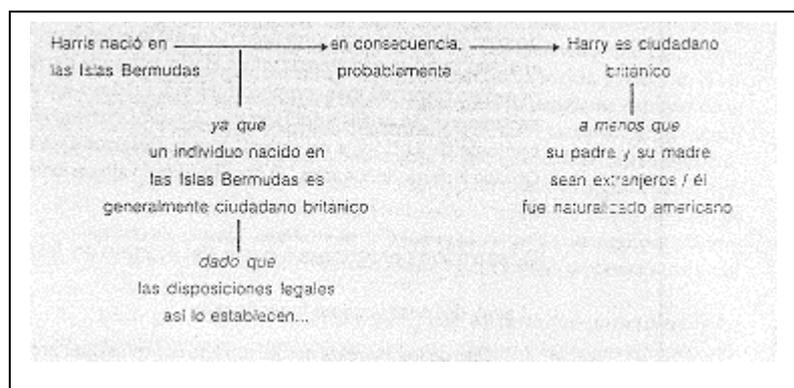
R: Refutaciones o restricciones

S: Respaldos o soportes.

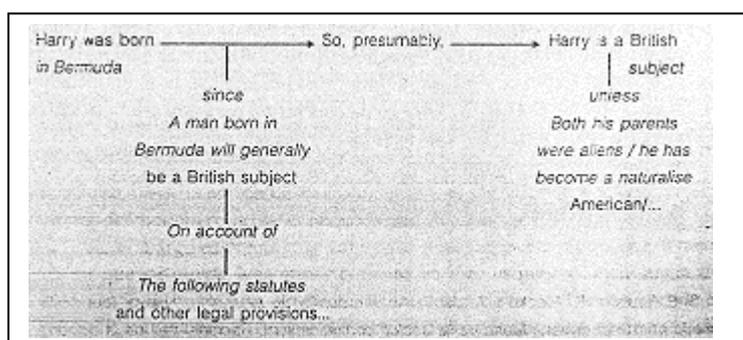
Cabe agregar que, según Lo Cascio (1998), en el modelo toulminiano, no todos los elementos se encuentran necesariamente presentes.

### 3.1. Ejemplos del modelo de Toulmin

Marafioti (1998) nos presenta, tanto en inglés como en español, el ejemplo que presenta Toulmin (1958) para su modelo en su obra *The uses of argument*. Dichos ejemplos son:



El esquema en el original inglés es el siguiente:



### III. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este trabajo, primeramente, se planteó y delimitó el problema de estudio, que es, particularmente, descubrir las estructuras argumentativas que se presentan en uno de los denominados géneros periodísticos, específicamente, en las cartas al director que aparecen en algunos periódicos de circulación nacional. Para desarrollar dicho propósito, primeramente, se realizó una revisión bibliográfica para tomar conocimiento sobre los diferentes modelos argumentativos existentes, de los cuales se eligió el planteado por Stephen Toulmin, principalmente porque creemos que el carácter manipulable de las categorías presentes en este modelo, facilitarán la identificación de las partes constitutivas de un argumento. Sin embargo, este modelo seleccionado, por centrarse en la estructura del argumento, carece de categorías que permitan ver el objeto de análisis como uno que dialoga

con opiniones contrarias preexistentes, como el concepto de antítesis. Por este motivo, se incluirá en el análisis un concepto externo a este modelo: la tesis, pues de este modo se podrá realizar un análisis más exhaustivo en algunos de los textos seleccionados

Igualmente, se eligió para analizar ocho cartas al director, primero, porque creemos que muchas de ellas son textos que reúnen en sí las características que identifican a una secuencia argumentativa: intentar convencer a otro sobre algo. Y, segundo, porque dada su breve extensión, resultan óptimas para facilitar el análisis y, así, dar cuenta más claramente del fenómeno argumentativo y de las partes que lo constituyen.

#### **IV. ANÁLISIS**

En este apartado se pretende aplicar el modelo argumentativo planteado por Stephen Toulmin, en 1958, explicado ya en el marco de referencia de este estudio, en siete cartas al director seleccionadas de algunos diarios de circulación nacional, pero agregando también a este modelo el concepto tradicional de tesis.

Para llevar a cabo este análisis, cada carta constituirá un subapartado diferente y, a la vez, cada carta será dividida en sus argumentos constituyentes, para aplicar a ellos el modelo argumentativo de Toulmin.

Es importante señalar que en este análisis, por razones prácticas y también de espacio, no se seguirá la forma arbórea presentada por Toulmin para esquematizar los componentes de un argumento, sino que se adoptará el método de tablas sugerido por Lo Cascio (1998).

##### **1. “Costosa Canonización”**

La Tercera, jueves 03 de noviembre de 2005

La tesis que presenta de forma implícita Jaime Madariaga es: “El Padre Hurtado no hubiera estado de acuerdo en gastar tanto dinero en viajar a una canonización”

Lo primero que enuncia el argumentador es el cálculo astronómico del valor del viaje al Vaticano (\$9.450.000.000). Este cálculo permite inferir los apoyos que respaldarán las garantías de los tres argumentos analizados.

a) Argumento 1

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Todos los que viajaron estaban de acuerdo en gastar US\$ 2500 (De lo contrario no hubieran viajado)                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> Costo del viaje calculado por el emisor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Datos:</b> El Padre Hurtado no hubiera estado de acuerdo en gastar ese dinero en un viaje al Vaticano. Este dato se obtiene a partir del segundo párrafo, donde el emisor presenta un período condicional (“Si pudiéramos preguntarle al Padre Hurtado...”), que presenta una pregunta retórica (“¿qué nos diría?”), la que remite a la respuesta evidente que figura como dato de este argumento. |
| <b>Conclusiones:</b> El Padre Hurtado no hubiera viajado al Vaticano                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

b) Argumento 2

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Ninguna de las personas que viajó gastó ese dinero en obras de caridad del Hogar de Cristo.                                                                                                                                                                                             |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> Costo del viaje calculado por el emisor                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Datos:</b> El Padre Hurtado hubiera gastado su dinero en obras del Hogar de Cristo. Este dato también se obtiene como respuesta evidente a una pregunta retórica: “¿Qué inmensa cantidad de buenas acciones podría haber hecho el Hogar de Cristo (su obra y mayor milagro) con todos esos recursos?” |
| <b>Conclusiones:</b> El Padre Hurtado no hubiera viajado al Vaticano                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                                                                                                               |

Los argumentos 1 y 2 ya son razón suficiente para concluir la tesis. Dado que si el Padre Hurtado no hubiese viajado al Vaticano, entonces no hubiera estado de acuerdo en gastar la inmensa cantidad de dinero (\$9.450.000.000) que se gastó en viajar a su propia canonización. Sin embargo, el emisor de esta carta desliza implícitamente un último

argumento, cuya garantía también es obtenida a partir del cálculo del viaje, y cuyo dato se obtiene a partir de la conclusión de los dos argumentos anteriores. Tenemos entonces un tercer argumento.

c) Argumento 3

|                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Todos los que viajaron se dicen seguidores del Padre Hurtado (de lo contrario no hubiesen gastado tanto dinero en viajar). |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> Costo del viaje calculado por el emisor                                                                            |
| <b>Datos:</b> El Padre Hurtado no hubiese viajado al Vaticano. Dato obtenido a partir de las conclusiones de los argumentos 1 y 2.          |
| <b>Conclusiones:</b> Las personas que viajaron al Vaticano no son verdaderos seguidores del Padre Hurtado.                                  |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen en el texto.                                                                                   |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                  |

## 2. “¿Es Chile un país feliz? II”

El Mercurio, lunes 07 de noviembre de 2005

Es importante señalar que esta carta y la siguiente fueron escritas a propósito de una columna hecha por el sociólogo Eugenio Tironi en el diario El Mercurio, donde se planteaba la posibilidad de la felicidad del país considerando que, a pesar del aumento general de las riquezas, Chile carece, según él, de las medidas básicas que garantizan la felicidad en sus ciudadanos: comodidades materiales y tiempo disponible. Esta columna trajo una oleada de respuestas, tanto a favor como en contra, a lo planteado por Tironi. Se eligió esta carta y la siguiente porque no sólo discuten con el sociólogo, sino que también lo hacen entre sí.

La tesis planteada al final del segundo párrafo por Axel Kaiser Barent, el argumentador, es: “la felicidad descansa en el esfuerzo individual antes que en la dependencia y la inercia”.

En esta carta se encontraron cinco argumentos, cuatro de los cuales fueron concebidos para contra argumentar lo planteado por Eugenio Tironi (la felicidad debiera ser garantizada por el sistema, en particular, por el Estado). La antítesis planteada por el sociólogo en su columna es que la felicidad depende de las comodidades materiales y del tiempo disponible. Esto es a lo que, en primera instancia, se encargará de responder Kaiser Barent.

a) Argumento 1

|                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Toda sociedad que posee comodidad material y tiempo disponible es feliz.                                                                                                                                                          |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> Todo lo planteado por Tironi respalda esta garantía.                                                                                                                                                                      |
| <b>Datos:</b> Suecia posee comodidad material y tiempo disponible. Dato obtenido a partir de la pregunta planteada en el párrafo 1: ¿Por qué Suecia – estado de bienestar por excelencia- tiene una de las mayores tasas de suicidios en el mundo? |
| <b>Conclusiones:</b> Suecia es un país feliz                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                                                          |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                                                         |

b) Argumento 2

|                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Toda sociedad feliz no debiese poseer una alta tasa de suicidios. |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> No se especifica                                          |
| <b>Datos:</b> Suecia es un país feliz                                              |
| <b>Conclusiones:</b> Suecia no debiese poseer una alta tasa de suicidios           |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen en el texto.                          |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                         |

c) Argumento 3

En este argumento se conserva la misma garantía que en el anterior, pero se entrega un nuevo dato que rebate su conclusión.

|                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Toda sociedad feliz no debiese poseer una alta tasa de suicidios.                 |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> No se especifica                                                          |
| <b>Datos:</b> Suecia posee una alta tasa de suicidios. Resulta interesante que ante una afirmación |

tan categórica como la expuesta en este dato no se esgrima ningún respaldo que la apoye (estadística, autoridad, etc.). Esta es precisamente la debilidad de este argumento: presentar una afirmación taxativa sin respaldo alguno.

**Conclusiones:** Suecia no es un país feliz.

**Cualificadores o modales:** No aparecen en el texto.

**Condiciones de refutación:** No aparecen en el texto.

d) Argumento 4

**Garantía:** Toda sociedad que posee comodidad material y tiempo disponible es feliz.

**Apoyo o respaldo:** Todo lo planteado por Eugenio Tironi respalda esta garantía.

**Datos:** Suecia posee comodidad material y tiempo disponible, pero no es feliz. Este dato se obtiene en parte del dato del argumento 1 y en parte también de la conclusión del argumento 3.

**Conclusiones:** La felicidad no depende de las comodidades materiales y del tiempo disponible. Esta conclusión es contraria a la tesis planteada por Tironi.

**Cualificadores o modales:** No aparecen en el texto.

**Condiciones de refutación:** No aparecen en el texto.

e) Argumento 5

Queda solamente ahora probar la tesis planteada por el argumentador: “la felicidad descansa en el esfuerzo individual antes que en la dependencia y la inercia”. Para lograrlo, se planteará la garantía implícita a manera de disyunción, la cual presenta las dos opciones que se barajan para conseguir la felicidad.

**Garantía:** La felicidad depende o del esfuerzo individual o del esfuerzo colectivo

**Apoyo o respaldo:** El primer miembro de la disyunción, según el texto, es propuesto por Aristóteles, tal como se señala en el párrafo 2. El segundo, es propuesto por Tironi, con su planteamiento de que la felicidad depende de que la sociedad garantice comodidades materiales y tiempo disponible para sus ciudadanos.

**Datos:** La felicidad no depende del esfuerzo colectivo. Dato obtenido a partir de la conclusión del argumento 4: La felicidad no depende del esfuerzo colectivo porque no depende del esfuerzo que haga el Estado por entregar comodidades materiales y tiempo disponible.

|                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conclusiones:</b> La felicidad depende del esfuerzo individual. Con esta conclusión se obtiene la tesis planteada por Kaiser Barent. |
| <b>Cualificadores o modales:</b> “Quizás Aristóteles tenía razón”. Este modalizador aparece en el segundo párrafo de la carta.          |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                              |

### 3. “¿Es Chile un país feliz?”

El Mercurio, martes 08 de noviembre de 2005

Esta carta escrita por Jorge Ferrando fue concebida para responder al argumento esgrimido en la carta número dos de este análisis, a saber, “Suecia posee una alta tasa de suicidios”, cuestión sostenida por Kaiser Barant, pero no respaldada por ningún antecedente.

Así, la tesis sostenida por Ferrando es que Suecia no posee una alta tasa de suicidios. Esta tesis es enunciada explícitamente al decir que “su ejemplo basado en las supuestamente altas tasas de suicidio en Suecia es falaz”.

Ferrando presenta dos argumentos que apoyan su tesis, cuyos datos están correctamente respaldados por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Además, este argumentador demuestra ser una persona informada y experta en el manejo de datos estadísticos, hecho que se infiere de los tecnicismos que posee su carta de opinión: “tabla”, “tasa”, “cuartil”, “considerando latitud”.

#### a) Argumento 1

|                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Todo país que posee una alta tasa de suicidios debe estar en el primer cuartil de suicidios masculinos.       |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> Tabulación de datos estadísticos.                                                                     |
| <b>Datos:</b> Suecia no está en el primer cuartil de suicidios masculinos. Este dato está respaldado por las tablas de la OMS. |
| <b>Conclusiones:</b> Suecia no posee una alta tasa de suicidios.                                                               |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen en el texto.                                                                      |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                     |

b) Argumento 2

|                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Todo país que posee una alta tasa de suicidios posee una tasa superior a Estados Unidos.                          |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> Tabulación de datos estadísticos.                                                                         |
| <b>Datos:</b> Suecia no posee una tasa de suicidios superior a Estados Unidos. Este dato está respaldado por las tablas de la OMS. |
| <b>Conclusiones:</b> Suecia no posee una alta tasa de suicidios.                                                                   |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen en el texto.                                                                          |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                         |

4. “Condomes para los jóvenes”

La Tercera, martes 01 de noviembre de 2005

En esta carta de opinión la tesis que se defiende es: “La actitud de los ministerios de Educación y de Salud concerniente a la entrega de condones en los colegios fue cobarde y contradictoria”. Se analizarán tres argumentos que apoyan dicha tesis.

a) Argumento 1

|                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Los derechos a la información y acceso a métodos de planificación familiar para jóvenes están en tratados internacionales suscritos por Chile. Garantía explícita en el primer párrafo. |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> Los tratados internacionales.                                                                                                                                                   |
| <b>Datos:</b> Chile no hace cumplir los derechos a la información. Se explicita al decir que los ministerios de Salud y de Educación dan “pie atrás con la entrega de condones en los colegios”          |
| <b>Conclusiones:</b> Chile no respeta sus tratados internacionales.                                                                                                                                      |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                               |

b) Argumento 2

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Los derechos a la información y acceso a métodos de planificación familiar para jóvenes no dependen de consideraciones valóricas de terceros. Se explicita la garantía al decir , al final del párrafo primero, que “éstos (derechos) les pertenecen a los adolescentes y no a sus padres o tutores” |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> Los tratados internacionales suscritos por Chile.                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Datos:</b> El pie atrás en la entrega de condones de los ministerios de salud y educación dependió de consideraciones valóricas de terceros (padres o tutores)                                                                                                                                                     |
| <b>Conclusiones:</b> El pie atrás de ambos ministerios no respetó los derechos a información y acceso a métodos de planificación familiar para jóvenes.                                                                                                                                                               |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                                                                                                                            |

c) Argumento 3

|                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> No respetar los derechos a la información y acceso a métodos de planificación familiar para jóvenes es una actitud cobarde y contradictoria.                                                                                                                        |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> La actitud cobarde de los ministerios se debe a que estos ceden a consideraciones valóricas de terceros (dato del argumento 2), y la actitud contradictoria es debida a que Chile firma tratados que en la práctica no respeta (conclusión del argumento1). |
| <b>Datos:</b> El pie atrás de ambos ministerios no respetó los derechos a la información y acceso a métodos de planificación familiar para jóvenes. Dato obtenido a partir de la conclusión del argumento número 2.                                                                  |
| <b>Conclusiones:</b> El pie atrás de ambos ministerios fue una actitud cobarde y contradictoria.                                                                                                                                                                                     |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                                                                                           |

Con este último argumento analizado queda demostrada la tesis.

Por último, cabe agregar que, al final del primer párrafo se presenta un breve argumento que no apela a la racionalidad, sino al sentir popular. Allí se afirma que los jóvenes deben exigir sus derechos y no rogar por ellos. A esta apelación se le conoce con el

nombre de argumento *ad populum*, que, según Lo Cascio (1998: 294) “se da cuando el argumento se apoya en la ventaja de un grupo en oposición a otro”

## 5. “Ciudad poco amable”

La Tercera, martes 01 de noviembre de 2005

La tesis que pretende demostrar Arturo Beson es: “Santiago se ha transformado en una ciudad poco acogedora, ruidosa, con personas violentas, sin respeto por los demás”. Esta aparece explicitada en el primer párrafo de su carta de opinión dirigida al diario La Tercera.

El argumentador, para llegar a esta conclusión, probará que Santiago carece de “espacios tranquilos para los peatones y ciclistas”. A partir de ese particular, y generalizando, pretenderá demostrar su tesis.

A continuación se analizarán los tres argumentos expuestos por Arturo Beson Gatica.

### a) Argumento 1

|                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Toda ciudad que carece de espacios recreativos es poco acogedora, ruidosa y con personas violentas que no respetan a los demás.                 |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> No se especifica.                                                                                                                       |
| <b>Datos:</b> En Manquehue con Apoquindo los espacios recreativos, pasos peatonales y ciclo vías fueron amputados. Dato obtenido del primer párrafo de la carta. |
| <b>Conclusiones:</b> Santiago se ha transformado en una ciudad poco acogedora.                                                                                   |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                        |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                       |

### b) Argumento 2

|                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Todo Parque debe ser un lugar seguro de recreación.                              |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> No se especifica.                                                        |
| <b>Datos:</b> El Parque Metropolitano no es un lugar seguro de recreación. Este dato se obtiene a |

|                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| partir del hecho, relatado en el párrafo 2, sucedido a un amigo del argumentador: fue impactado por un vehículo en el Parque Metropolitano.                        |
| <b>Conclusiones:</b> Conclusión explícita del argumentador, al decir, al final del párrafo tercero, que “poco a poco estos espacios urbanos están desapareciendo”. |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                          |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                         |

c) Argumento 3

|                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Toda ciudad que carece de espacios recreativos es poco acogedora.                                                                                         |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> No se especifica, aunque se podría considerar como un implícito cultural.                                                                         |
| <b>Datos:</b> Los espacios urbanos, como el parque Metropolitano, están desapareciendo de Santiago. Este dato se obtiene a partir de la conclusión del argumento número 2. |
| <b>Conclusiones:</b> Santiago se ha transformado en una ciudad poco acogedora.                                                                                             |
| <b>Cualificadores o modales:</b> “Al parecer, poco a poco estos espacios están desapareciendo”. Este modalizador aparece en el tercer párrafo de la carta.                 |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                 |

De este modo, la tesis que pretende demostrar el argumentador se obtiene a partir de la conclusión del tercer argumento.

Por último, cabe agregar que, en el último párrafo, el argumentador vincula su opinión desfavorable con un potencial culpable: la autoridad. Lo hace a manera de pregunta retórica al decir: ¿quién dará explicaciones a los innumerables ciclistas y peatones que consideraban el Parque Metropolitano como uno de los escasos lugares seguros de recreación?”. Sin embargo, el emisor de esta carta de opinión analizada no especifica a qué autoridad se refiere, ya que sólo la señala de una manera vaga.

## 6. “Propaganda en las calles”

El Mercurio de Valparaíso, miércoles 02 de noviembre de 2005

La tesis que defiende Rafael González es: “el candidato de la Concertación no debiera representar a Valparaíso en las próximas elecciones”. Los argumentos dirigidos a demostrar dicha tesis son tres.

a) Argumento 1

Este argumento se inicia presentando una tesis contraria a la que se defenderá: “la Alianza por Chile es la que lidera los gastos en campaña electoral”. Como respaldo a este enunciado se habla de encuestas publicadas, pero no se especifican cuáles son.

|                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Todo candidato que llena la ciudad de afiches políticos gasta una gran cantidad de dinero en su campaña electoral. |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> No se especifica.                                                                                          |
| <b>Datos:</b> El candidato a diputado de la Concertación (DC) ha llenado de gigantografías y palomas la ciudad.                     |
| <b>Conclusiones:</b> El candidato a diputado de la Concertación ha gastado una gran cantidad de dinero en su campaña electoral.     |
| <b>Cualificadores o modales:</b> “Creo que es el candidato que más gigantografías y palomas ha instalado en la ciudad”              |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                          |

Es importante señalar que aún cuando con este argumento se pretende contra argumentar el hecho afirmado al inicio del párrafo ( que la Alianza lidera los gastos de campaña electoral), el objetivo no es logrado por dos razones. Primero, porque lo aplicable al candidato DC no es necesariamente aplicable a toda su coalición política. En este argumento se produce una generalización implícita a partir de un hecho particular: lo dicho del candidato a diputado de la Concertación se termina aplicando a todo su sector político. Así, la relación de comparación es Alianza/ Candidato DC, mientras que la comparación ideal debiese haber sido Alianza/ Concertación. Esto significa que los elementos en contraste no son análogos, por lo que la argumentación no sería completamente efectiva. Segundo, porque la conclusión sólo afirma que el candidato DC ha gastado una gran cantidad de dinero en campaña, pero en ningún caso se demuestra que la Alianza no lidere este hecho.

b) Argumento 2

|                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Toda coalición política que gasta gran cantidad de dinero en su campaña electoral y que critica a otras coaliciones por eso, es inconsecuente. Todo el párrafo dos se resume en esta garantía señalada.                                    |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> No se explicita.                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Datos:</b> La Concertación gasta una gran cantidad de dinero en su campaña electoral y critica a la oposición por hacerlo. La afirmación que se hace del gasto de dinero de la Concertación es una generalización de la conclusión del primer argumento. |
| <b>Conclusiones:</b> La Concertación es inconsecuente.                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen.                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                                                                  |

c) Argumento 3

|                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Quien desee ser representante político de la ciudad de Valparaíso debe ser consecuente. Esto es enunciado explícitamente en el párrafo tres. |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> No se explicita.                                                                                                                     |
| <b>Datos:</b> El candidato a diputado de la Concertación no debiera ser un futuro representante de Valparaíso.                                                |
| <b>Conclusiones:</b> El candidato a diputado de la Concertación ha gastado una gran cantidad de dinero en su campaña electoral.                               |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen.                                                                                                                 |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                    |

7. “¿Debate o entrevista?”

El Mercurio de Valparaíso, miércoles 02 de noviembre de 2005

La tesis sostenida en el primer párrafo por Pedro Funk, vale decir, que los chilenos somos pésimos en comprensión lectora y malos para usar los términos”, es posible dividirla

en dos sub tesis : primero, “los chilenos somos pésimos en comprensión lectora” y, segundo, “los chilenos somos malos para usar los términos”.

A) Sub Tesis 1: “Los chilenos somos pésimos en comprensión lectora”

Esta primera sub tesis no es desarrollada por el argumentador, sólo la afirma apoyándose en “mediciones internacionales”, las cuales no son especificadas.

B) Sub Tesis 2: “Los chilenos somos malos para usar los términos”

Esta segunda sub tesis sí es desarrollada extensamente por Funk, quien, para sostenerla, se vale de cuatro argumentos.

a) Argumento 1

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> El debate y el foro son controversiales y estimulan la discusión. Dicha garantía se explicita en el párrafo 3.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> Definiciones de “debate” y “foro”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Datos:</b> La presentación en TV de los candidatos presidenciales no fue controversial ni estimuló la discusión.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Conclusiones:</b> La presentación en TV de los candidatos presidenciales no fue ni debate ni foro. A esta conclusión, el argumentador, en el último párrafo de su carta, añade que la presentación de los candidatos presidenciales fue, en realidad, una entrevista periodística. Para avalar dicha afirmación, se apoya en la opinión del cientista político y académico Jaques Gerstlé, quien, según Funk, llamó al evento mediático por el nombre que en realidad le corresponde. |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

b) Argumento 2

|                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Toda persona que pretende llamar debate o foro a una entrevista es un ignorante. Esta garantía aparece explícita en el segundo párrafo de la carta enviada por Funk, al decir que “la jerigonza aparentemente técnica (...) nos demuestran supina ignorancia (...)”. |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> No se especifica.                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Datos:</b> Los periodistas llaman debate o foro a lo que en realidad es una entrevista. Este dato aparece explícito en el segundo párrafo de la carta de Funk.                                                                                                                     |
| <b>Conclusiones:</b> Los periodistas son ignorantes.                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen.                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                                                                                                                                                            |

c) Argumento 3

|                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Las personas ignorantes usan mal los términos. Esta garantía no se explicita, pero se entiende como un implícito cultural. |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> No especificado.                                                                                                   |
| <b>Datos:</b> Los periodistas son ignorantes. Dato obtenido a partir de la conclusión del segundo argumento analizado.                      |
| <b>Conclusiones:</b> Los periodistas utilizan mal los términos.                                                                             |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen.                                                                                               |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                                                  |

d) Argumento 4

|                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Garantía:</b> Los periodistas usan mal los términos. Garantía obtenida a partir de la conclusión del argumento 3. |
| <b>Apoyo o respaldo:</b> No aparece explicitado.                                                                     |
| <b>Datos:</b> Los periodistas son chilenos.                                                                          |
| <b>Conclusiones:</b> Los chilenos usan mal los términos.                                                             |
| <b>Cualificadores o modales:</b> No aparecen.                                                                        |
| <b>Condiciones de refutación:</b> No aparecen en el texto.                                                           |

Es importante destacar que, al igual que en la carta analizada anteriormente, la tesis se obtiene a partir de la generalización de un hecho particular: un error de los periodistas chilenos se aplica, por extensión, a todos los chilenos.

## V. CONCLUSIÓN

A partir del análisis de las siete cartas al director seleccionadas, se puede concluir que el modelo argumentativo planteado por Stephen Toulmin en 1958 es óptimo para el análisis de argumentos. Esto por varios motivos. En primer lugar, mediante él se pudo reconocer las partes constituyentes de las secuencias argumentativas, llegando incluso a identificar argumentaciones no explicitadas por los argumentadores (argumento 3 de la carta 1 y argumentos 1 y 2 de la carta 2).

En segundo lugar, el modelo permitió dar cuenta de algunas falacias, tales como: la generalización (carta 6 y 7), la división (carta 6) y el *argumentum ad populum* (carta 4). Asimismo, el análisis estructural permitió vislumbrar errores de contenido, por ejemplo, en la carta 6, el argumentador no logra demostrar el hecho que la Alianza por Chile no lidere los gastos en campaña electoral.

En tercer lugar, el modelo permitió establecer los distintos respaldos que apoyaban las garantías y que, en algunos casos, también apoyaban los datos. Acerca de este punto, cabe destacar que fueron pocas las cartas cuyas garantías estaban verdaderamente respaldadas; luego del análisis, se ha podido establecer que el uso dicta lo contrario. Existen verdaderos respaldos sólo en las cartas 1, 3 y 4. De hecho, la falta de respaldo en algunas cartas permite la fácil refutación de sus garantías, tal es el caso de la objeción que el argumentador de la carta 3 hace al de la carta 2. A saber, dado que el argumentador de la carta 2 no respalda su afirmación de que Suecia posee una alta tasa de suicidios, el argumentador de la carta 3 demuestra lo contrario, apoyándose en datos de la OMS. Esta conclusión pudo vislumbrarse gracias al concepto de respaldo o soporte (*backing*) que posee el modelo de Stephen Toulmin.

También, luego del análisis, se pudo corroborar la veracidad de la afirmación hecha por Lo Cascio (1998) con respecto al modelo toulminiano, que dice que no todos los elementos se encuentran necesariamente presentes en los argumentos. Esta afirmación quedó

demostrada tras el análisis, donde en algunos argumentos no aparecía explícita ni implícitamente alguno de los componentes del argumento que Toulmin propone en su modelo. Tal es el caso del argumento 2 y 3 de la carta 2; 1 y 2 de la carta 5; 1,2 y 3 de la carta 6; 2, 3 y 4 de la carta 7, todos ellos sin el apoyo o respaldo planteado por Toulmin. Además, la gran mayoría de los argumentos analizados carecía de modalizadores, los que sólo pudieron encontrarse en el argumento 5 de la carta 2, argumento 3 de la carta 5 y argumento 1 de la carta 6. También pudo descubrirse, luego del análisis, que los elementos que con menos frecuencia aparecen son los refutadores, los cuales no se presentaron en ninguno de los argumentos estudiados.

## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza Editorial
- Marafioti, (1998). *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Plantin, C. (2002) *La Argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Rivano, E. (2005) De la Argumentación. [en línea]. Disponible en: <http://www.udec.cl/~prodocli/argument1/Argu1.htm>

## VII. ANEXOS

### 1. “Costosa canonización”

La Tercera, jueves 3 de noviembre



## 2. “Es Chile un país feliz II?”

El Mercurio, lunes 07 de noviembre de 2005



### 3. “¿Es Chile un país feliz?”

El Mercurio, martes 08 de noviembre



4. "Condomes  
La Tercera,  
noviembre de

## Condomes para los jóvenes

Señor director:

Es lamentable la actitud cobarde y contradictoria de nuestros ministerios de Educación y Salud al dar pie atrás con la entrega de condones en los colegios, especialmente teniendo en cuenta que ésta se hizo en el contexto de charlas informativas sobre su uso. Los derechos a la información y a acceso de métodos de planificación familiar para jóvenes están en tratados internacionales suscritos por Chile, donde explícitamente se plantea que éstos les pertenecen a los adolescentes y no a sus padres o tutores. Son derechos personales e inalienables, no dependientes de consideraciones valóricas particulares de terceros. Los jóvenes no están para rogar por estos derechos, sino para exigirlos.

Me parece patético que a la misma gente que quiere mano dura y cárcel para delincuentes de 16 años, le parezca que ponerles en la mano un condón a esa edad los hace hipersexuales.

Moisés Russo Namias  
Asociación Chilena de  
Protección de la Familia APROFA

para los jóvenes"  
miércoles 02 de  
2005

5. "Ciudad  
La Tercera,  
noviembre

### Ciudad poco amable

Señor director:

Santiago se ha transformado en una ciudad poco acogedora, ruidosa, con personas violentas, sin respeto por los demás y sin espacios tranquilos para los peatones y ciclistas. Basta observar los trabajos viales que se realizaron en las calles Manquehue con Apoquindo, lugar en que los creativos diseñadores amputaron drásticamente parte de los espacios públicos destinados a paseo peatonal y las ciclovías, para dar prioridad a los automóviles.

El sábado 22 de octubre un amigo que habitualmente se ejercitaba en bicicleta en el cerro del Parque Metropolitano fue impactado frontalmente por un conductor que adelantó en una curva. Desde ese día él se encuentra grave.

Por ello, ¿quién dará explicaciones a los innumerables ciclistas y peatones que consideraban el Parque Metropolitano como uno de los escasos lugares seguros de recreación? Al parecer, poco a poco estos espacios urbanos están desapareciendo.

Arturo Beson Gatica

poco amable"

martes 01 de  
de 2005

## 6. "Propaganda en las calles"

El Mercurio de Valparaíso, miércoles 02 de noviembre de 2005

### Propaganda en calles

Mucho se ha dicho, incluso se han publicado encuestas, en relación al dinero que gastan los comandos políticos en campañas para sus candidatos. Especialmente se ha dicho que la Alianza por Chile es la que lidera estos gastos. Sin embargo, si uno recorre las calles de Valparaíso se podrá dar cuenta de la gran cantidad de carteles del candidato a diputado de la DC. Creo que es el candidato que más gigantografías y palomas ha instalado en la ciudad.

Esto resulta curioso pues los dirigentes de la Concertación se destacan por criticar a los de oposición por este tema, en circunstancia que son ellos los que más gastan en publicidad.

De los futuros representantes de Valparaíso esperamos consecuencia en sus dichos y actuaciones, lo cual, claramente, no es demostrado por este candidato.

RAFAEL GONZÁLEZ CAMUS  
ESTUDIANTE DE DERECHO

## 7. ¿Debate o

El Mercurio de  
miércoles 02 de  
2005

### ¿Debate o entrevista?

Las mediciones internacionales han demostrado con datos duros cuán pésimos en la comprensión de lectura somos los chilenos; debiera agregarse el mal uso que hacemos de los términos también. Responsabilidad primaria, entre otros agentes, le cabe a los medios de comunicación. El último botón de muestra, dentro del cajón de sastre que éstos aportan a diario, está la presentación en TV de los candidatos presidenciales.

La jerigonza aparentemente técnica de que se ha pretendido adornar una mera entrevista periodística con nombres como debate y foro nos demuestran supina ignorancia, por una parte, y una pretendida tensión o enfrentamiento de ideas, propuestas, argumentos o posiciones ideológicas, que no han sido tales, por otra.

El debate tiene dos acepciones, controversia, discusión; contienda, lucha, combate. El foro, con siete acepciones, significa reunión para discutir asuntos de interés actual ante un auditorio que a veces interviene en la discusión. Y aquí no hubo nada de eso, señores periodistas.

Una vez más tuvo que aclararnos las cosas un extranjero, el cientista político y académico Jaques Gerstlé, quien llamó el evento mediático por su nombre, incapacidad que tenemos los chilenos endémicamente. Fue una entrevista periodística muy mal llevada, aburrida, latosa, sin ningún debate, discusión, enfrentamiento de ideas o proposiciones.

PEDRO FUNK B.

entrevista?

Valparaíso,  
noviembre de



## CARTAS QUE ENSINAM A LER

**Juliana Seabra Laudares.** Formada em Pedagogia e especialista em Alfabetização pela UNIR- Universidade Federal de Rondônia - Campus de Rolim de Moura. Professora da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Aluizio Pinheiro Ferreira do Estado de Rondônia. Tutora dos cursos de Pedagogia e Normal Superior da Unopar Virtual de Rolim de Moura-RO. ([julaudares@hotmail.com](mailto:julaudares@hotmail.com) ou [julaudares@yahoo.com.br](mailto:julaudares@yahoo.com.br))

**Sintian Schmidt.** Formada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul, especialista em Multimeios e Informática Educativa pela Faculdade da Serra Gaúcha, cursando especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assessora pedagógica de Informática Educativa da Secretaria Municipal da Educação e professora de Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Villa Lobos – Caxias do Sul / RS. ([sintians@gmail.com](mailto:sintians@gmail.com)).

**RESUMO:** O projeto *Cartas que ensinam a ler* surgiu como uma possibilidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, de duas escolas, uma do Rio Grande do Sul e outra de Rondônia. O objetivo era promover um intercâmbio cultural, incentivar a leitura e a escrita de forma colaborativa, coesa e coerente e para isso a carta foi o principal recurso utilizado por ser um gênero textual que dá significado real à experiência vivida. O trabalho fundamentou-se no construtivismo piagetiano, no interacionismo de Vygostky, além dos princípios de alfabetização de Emília Ferreiro. A troca de correspondências aconteceu entre 60 alunos, durante o período letivo de 2008, e os avanços foram claramente percebidos quando, ao final do ano, mais de 90% dos alunos estavam alfabetizados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem, Comunicação e Alfabetização.

**ABSTRACT:** The project **taught to read letters** that appeared as a opportunity to develop skills of reading and writing with students of the 3rd year of elementary school for nine years, two schools, one of Rio Grande do Sul and one of Rondônia. The objective was to promote a cultural exchange, encouraging reading and writing in a collaborative, cohesive and coherent and that the letter was the main resource used as a textual genre that gives real meaning to the experience. The work was based on the Piagetian constructivism, the interaction of Vygostky, besides the principles of literacy in Emilia Ferreiro. The exchange of correspondence took place between 60 students during the school period in 2008, and advances have been clearly perceived, when the end of the year more than 90% of students were literate.

**KEYWORDS:** Learning, Communication and literacy.

## INTRODUÇÃO

Este texto relata a experiência pedagógica que vivenciamos enquanto professoras de escolas públicas envolvendo duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Participaram da experiência, um total de 60 (sessenta) alunos. O intercâmbio teve início em um grupo de discussão virtual e prosseguiu na troca de e-mails por meio dos quais fomos elaborando o projeto, trocando idéias e propostas de atividades e, inclusive, produzindo este relato.

Para levar a bom termo a tarefa utilizamos os mais variados recursos de comunicação: carta, e-mail, blog, programas de internet, bem como a visualização das duas cidades através do programa Google Earth, mapa do Brasil, clips e slides com fotos dos pontos turísticos das duas cidades, com suas diferenças e semelhanças, hábitos e costumes regionais, bem como dados estatísticos dos habitantes etc. Também foram utilizados os diferentes espaços das escolas entre os quais a sala de aula, sala de laboratório de informática, sala de vídeo e biblioteca.

O trabalho com textos e sua diversidade supõe uma concepção que valoriza o contexto e o texto propriamente dito. Por exemplo, quando o professor atua como ‘escriva’ para os seus alunos assume e promove a real função social da carta, a comunicação, seja ela oral ou escrita. Possibilita às crianças que ainda não estão alfabetizadas participarem da mesma atividade que os demais colegas. Conforme Soto (2002, p. 01):

Entre as práticas de ensino que o professor propõe aos alunos no período de ingresso no mundo letrado da escrita, e mesmo posteriormente a ele, a leitura e produção de cartas se nos oferece como uma atividade quase que evidente. Entre os muitos benefícios que pode oferecer, a carta apresenta a vantagem adicional de ser um

texto que é pensado como um diálogo que acontece a distância e por isso tem como características iminentes ser escrito e se realizar sem a presença dos interlocutores.

O trabalho com este tipo de gênero textual, desencadeou atividades e situações propícias para uma aprendizagem significativa e contextualizada demonstrando a função da leitura e da escrita num contexto social, conforme evidencia a reflexão registrada no e-mail cujo fragmento destacamos abaixo:

Acho que entre as atividades que vamos realizar no projeto seria importante manter a correspondência. Eu gostaria de trabalhar mais com eles a estrutura da carta, pois na primeira eu deixei bem livre. Pensei em projetar uma das suas cartas, analisar a estrutura e fazer uma carta coletiva usando o retroprojetor. Depois cada um poderia redigir a sua individualmente, mantendo a mesma estrutura e eu trabalharia com a auto-correção - isso levaria mais tempo, pois minha intenção é sentar com cada um para questionar suas hipóteses e orientar as correções necessárias. (Fragmento de e-mail - Sintian para Juliana; 01/05/2008)

A comunicação sempre esteve em foco, os alunos tinham em seus novos parceiros de trabalho, leitores reais, pois como enfatiza Souto (2002, p.03) “uma carta é um texto, ao mesmo tempo, livre e codificado, íntimo e público, que pode ser considerado como segredo e como algo voltado para a sociabilidade.” O fato da maioria das pessoas terem a carta como um meio de comunicação favoreceu o seu uso dentro de sala de aula como recurso pedagógico. Sabe-se que as crianças segundo Weisz (2003, p.21): “...constroem hipóteses sobre a escrita e seus usos a partir da participação em situações nas quais os textos têm uma função social de fato...”.

Vale ressaltar que este projeto intitulado *cartas que ensinam a ler* não surgiu como algo momentâneo! Planejamos trabalhar com este recurso porque vimos neste gênero textual uma oportunidade de parceria que seria muito importante tanto para nós professoras, quanto para os alunos envolvidos no projeto, pois a partir dos primeiros contatos percebemos que, embora distantes geograficamente, nossas turmas se assemelhavam em vários aspectos:

Em relação às expectativas:

- Aprender a ler e a escrever;
- Fazer parte de um grupo social;

Em relação às necessidades:

- Ter autonomia em sala de aula;
- Participar de atividades interativas em que exista o diálogo.

Em relação às dificuldades:

- Na leitura e na escrita;
- Nas produções de textos, seja oral ou escrito;
- No relacionamento e entrosamento com os demais colegas.

Por isso nosso planejamento foi orientado para os seguintes objetivos: a) Promover um intercâmbio cultural entre escolas; b) Reconhecer a carta como um importante gênero textual; c) Incentivar a leitura e a escrita de forma colaborativa e d) Desenvolver a escrita com coesão e coerência.

Para descrever e analisar a experiência de trabalho aqui descrita, organizamos o texto da seguinte forma: na primeira parte descrevemos a vivência do projeto para as crianças dos dois grupos. Em seguida fazemos uma reflexão sobre a importância deste trabalho para as professoras envolvidas. Nas considerações finais demonstramos a importância da tecnologia para tornar acessível às crianças de escolas públicas a aprendizagem da escrita com significado de gêneros textuais como cartas e e-mails.

### COMO FOI A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO PARA AS CRIANÇAS

Ao longo de todo o ano de 2008, atividades de alfabetização se configuraram como um dos requisitos básicos para o sucesso do projeto junto aos alunos, bem como para o avanço em suas hipóteses de leitura e escrita. “Os avanços da turma nas suas hipóteses de escrita são incríveis! Agora a escrita tem um significado real para a turma. E na hora de responder a questão "O QUE MAIS GOSTA DE FAZER" fiquei surpresa porque muitos escolheram ESCREVER.” (Fragmento de e-mail - Sintian para Juliana; 01/05/2008).

O fragmento acima caracteriza uma das primeiras atividades realizadas para os alunos se conhecerem melhor, sendo uma atividade intitulada *INTIMIDADE* que consistia em responder perguntas de caráter pessoal, do tipo: O que você mais gosta de fazer? Qual a sua cor preferida? Qual o seu sonho? Bem como a descrição de suas características físicas.

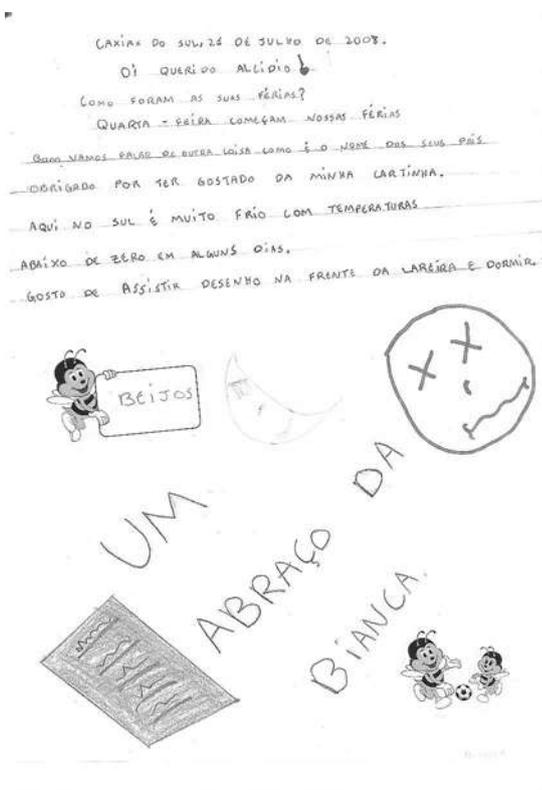
Atividades simples como pode ser o trabalho com mapas, nos proporcionaram um levantamento do conhecimento que os alunos possuíam e mostrou-se de grande aproveitamento, aliando tecnologia e educação.

Fiz com eles a atividade do mapa que vc me enviou, pedi q traçassem o caminho e eles comentaram a distância, observaram as Siglas e foram tentando identificar os nomes dos Estados, pedi que contassem os Estados no mapa, levei pra sala o mapa do Brasil e fui mostrando à eles.... Alguns alunos me surpreenderam quando pedi que pintassem os nossos Estados, como no caso de um aluno, que me disse assim: - Professora qual é a cor do Nordeste, ou seja ele queria pintar separando por região Norte, sul, nordeste etc...Eu não sabia que ele tinha essa noção. Outro aluno pintou um caminho diferente, saiu de Rondônia, foi para Roraima e veio descendo até chegar no Rio Grande do Sul.... Quando questioneei ele, me respondeu dizendo que tinha percorrido um outro caminho..... (interessante)” (Fragmento de e-mail - Juliana para Sintian; 15/04/2008)

É de fundamental importância que as escolas sejam locais que estimulem a curiosidade da criança, que haja atividades sistematizadas com objetivos claros pautados pela qualidade. O

saber deve ser construído de forma consistente pelo sujeito e entre os pares. Como enfatiza Perrenoud (2000, p.26): “... a verdadeira competência pedagógica [...] consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem.”

Ao receber e ler uma carta destinada, esta faz com que as crianças sintam-se parte de um grupo social. Poder responder esta carta é colocar em jogo suas potencialidades e sentimentos. Saber do outro torna-se um momento de muita satisfação. Portanto, questões como letramento e alfabetização não são conceitos distintos neste projeto, conforme evidencia a correspondência a seguir:



Carta da aluna Bianca (RS) para o aluno Alcídio (RO)

Assim conforme Curto, Morillo e Teixidó (2000, p.69) “Escrever e ler são atividades que servem para poder comunicar-se, para expressar idéias, experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, realidades, e para ter acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pensaram, sentiram.”

As necessidades e dificuldades apresentaram-se como elementos para a construção do planejamento, bem como os avanços surgidos durante a realização do projeto com a leitura e a escrita das cartas, que serviram de fonte para futuras intervenções junto aos alunos.

Analisando as produções das crianças, pode-se perceber que elas reconheceram a carta como um meio de comunicação e procuraram legitimar a sua autoria, utilizando-se para isso de desenhos feitos por elas, colagem de uma ou outra figurinha que trouxeram de casa ou ao

assinarem os seus nomes, o fizeram com letras desenhadas e coloridas, dando assim identidade aos seus textos! Ou seja, tornar-se autor, significa apropriar-se de formas de ação que se tornaram suas, a partir do processo social. Ou como explica Vigotskii (2001, p.115):

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Tanto as crianças de Rondônia quanto as do Rio Grande do Sul se preocuparam com o que estava acontecendo em ambos os lugares. Ficaram espantadas com o desmatamento acelerado no Estado de Rondônia, visivelmente observado nas imagens do Google Earth. Diversas vezes as crianças chegavam na sala de aula comentando o que ouviram no jornal sobre as cidades, o que se pode observar nos comentários a seguir:

“Professora eu ouvi no jornal de hoje que em Caxias do Sul fará muito frio!” (Aluna da professora Juliana)

Pergunta feita à professora Sintian por um de seus alunos após verem pelo Google Earth as imagens de satélite daquela região, que denota com exatidão a devastação das florestas:

*“Professora não tem polícia lá em Rondônia para prender essas pessoas que destroem as árvores da floresta?”*

As famílias, no início do projeto, não acreditavam que seus filhos estivessem se correspondendo com crianças de outro estado. Alguns pais se preocuparam alertando aos filhos para que não fornecessem em suas cartas informações como número de telefone e endereço de suas residências. Durante as rodas de conversa, as crianças relatavam que em casa os pais, diziam e/ou perguntavam coisas do tipo:

“Essas cartas são escritas pelas crianças deste estado mesmo?”

“Acho que a professora que está escrevendo isso ai!”

“Ta faltando letra aqui nesta palavra, essas crianças não sabem escrever?”

Diante desses comentários feitos pelos alunos das escolas de Vila Lobos/RS e Aluizio Pinheiro Ferreira/RO, o que nos impressionava eram as resposta dos pequenos dada aos seus pais, pois acrescentavam em suas falas o que tinham respondido aos pais:

“As crianças estão aprendendo a ler e escrever como a gente!”

“Aprendemos com as cartas a ler e escrever, um ajuda o outro!”

“A professora escreve o que a criança dita pra ela escrever!”

“Quanto mais cartas a gente recebe mais a gente lê e escreve!”

Importante observar na fala dos nossos alunos, o grau de maturidade que eles conquistaram a cada nova etapa construída. A noção daquilo que sabem e o que ainda vão ter que aprender. Questões como estas, de colocar-se no lugar do outro, de tentar ajudar para que a carta saísse perfeita aos olhos deles, são procedimentos que nos fazem perceber que as aprendizagens se dão por diversas formas. Não existe um único jeito de se ensinar e de se aprender! O fato é que os alunos precisam ser desafiados a querer saber e querer fazer.

06 de novembro de 2012, 16h de  
Maurício.

Olá Daniel tudo bem? Tudo quer, como  
fazem com Bonito que tem cabelo de  
arriz, ou sem pente arrizado.

Bonito de arrizado.  
materiais

- 1- meia velha
- 2- sacola
- 3- semente de arriz ou de alpiste.
- 4- tesoura sem ponta
- 5- cola
- 6- cola quente
- 7- Bonito de pente arrizado
- 8- caneta
- 9- garrafa pet

como fazer?

pegue uma meia velha e coloque um  
pedaço de sacola e um pedaço de  
semente de arriz e aperte bem até  
ter pedaço de Bonito de pente arrizado  
de lado, escreva o garrafa pet para colocar  
o bonito.

Depois a gente se fala até semana  
que vem vamos lá a aula para fazer  
um piquete, jogar no campo de  
etc.

"Daniel"

Carta do aluno Daniel (RO) ao aluno Daniel (RS)

Isso foi possível por meio da escrita de cartas, utilizando-se deste gênero textual desenvolveu-se de forma significativa a leitura e a escrita dos alunos das duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental do ensino de nove anos (antiga segunda série), portanto estas crianças estavam no segundo ano de escolarização.

Nos dias atuais o gênero carta ganha novo fôlego, com a difusão de meios eletrônicos de escrita, agora com um novo estilo de se comunicar, vem sendo substituído pelo e-mail que é a forma de correio eletrônico mais difundida no mundo, mas é ainda uma realidade distante para muitos, portanto o método da carta em papel continua, principalmente por ser de fácil acesso à todos e pela função social que exerce.

Com o desenrolar do projeto de intercâmbio nos preocupamos muito em manter vivo o interesse das crianças pelas outras. Isso fez com que planejássemos atividades para atender as

duas turmas, além das cartas. Ou seja, atividades de alfabetização onde pudessem pensar sobre o ato de ler e de escrever colocando em jogo suas hipóteses de leitura e de escrita. Diferenciavam-se, porém as atividades de acordo com o nível de conhecimento de cada aluno ou aluna. Com as crianças não alfabetizadas além do trabalho de atendimento individual, foi estimulada a troca de informações dentro de sala, entre os colegas. Em muitos momentos tanto professoras quanto alunos prestavam-se ao papel de escribas para terem registrado no papel a informação dada pelas crianças que ainda estavam em processo de alfabetização.

Ao desenvolver atividades de construção de listas de nomes, títulos de histórias, e chegando propriamente nas cartas, foi sendo estabelecida uma construção mútua que proporcionou observar o desempenho de todos no processo de modificar a formação dos grupos conforme a necessidade, mostrando também a maturidade de cada um no processo de aprendizagem e a heterogeneidade existente em sala.

Durante as produções individuais ou coletivas é importante orientar as crianças em aspectos que podem contribuir para que sua escrita fique cada vez melhor. Aspectos estes que denotam o quanto a criança compreendeu do que foi discutido e construído pelo grupo.

O professor pode fazer perguntas sobre o conteúdo da mensagem, isto é, sobre a linguagem que se escreve. Mas também pode centrar a atenção nos aspectos gráficos da escrita: nas letras, nas palavras, na correspondência fonográfica ou nos procedimentos mais gerais do ato de escrever, tais como a direção, o alinhamento ou a organização geral do espaço gráfico. (TEBEROSKY e RIBERA, 2004, p. 63)

Ao terem as cartas em mãos, escritas pelos colegas da outra escola, os alunos viveram um momento de alegria, chegavam a suspirarem por elas. Ao tomarem consciência do conteúdo da mesma pela leitura deles ou da professora, ficaram por um longo tempo olhando e tentando decifrar cada detalhe da carta. Preocuparam-se em respondê-la e deixaram transparecer esta preocupação por gestos e falas:

“Será que meu amigo vai gostar da minha cartinha? O que será que eu escrevo? Vou pensar!”

“Professora como se escreve o nome da professora Sintian, bem certinho?”

“Eu tenho que caprichar na letra senão a minha amiga não vai entender nada!”

“Eu to tão feliz com minha cartinha!”

“Faz o ponto da pergunta aí no quadro professora, quero copiar, eu to escrevendo uma pergunta pro meu amigo!”

Com o interesse de mostrar às crianças a responsabilidade que é descrever pessoas e lugares, foi trabalhada a concentração e a atenção nos detalhes das descrições feitas sobre cada aluno e sua cidade.

Ao compararmos as primeiras cartas escritas pelos alunos com as demais, verificamos aspectos importantes e necessários a este tipo de gênero textual que foram aprendidos de maneira satisfatória. A escrita de cartas demonstrou ser uma excelente prática pedagógica que favoreceu o aprendizado da leitura e da escrita significativamente.

## COMO FOI A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO PARA AS PROFESSORAS

Conforme Perrenoud (2000, p.38) a docência exige que os professores e professoras se perguntem constantemente:

Como tornar o conhecimento apaixonante por si mesmo? Essa não é somente uma questão de competência, mas de identidade e de projeto pessoal do professor. Infelizmente, nem todos os professores apaixonados dão-se o direito de partilhar sua paixão, nem todos os professores curiosos conseguem tornar seu amor pelo conhecimento inteligível e contagioso. A competência aqui visada passa pela arte de comunicar-se, seduzir, encorajar, mobilizar, envolvendo-se como pessoa.

Um projeto que envolva duas turmas de escolas e estados distintos requer clareza e conhecimento acerca do que as crianças já dominam e o que precisam aprender. É fundamental conhecê-las bem, principalmente no que diz respeito às suas expectativas, necessidades e dificuldades.

Diante da diversidade de saberes dentro de uma mesma sala de aula faz-se necessário conhecer bem o novo grupo, para saber quais as melhores estratégias, métodos e materiais a serem usados, pois uma turma é sempre diferente da outra, por exemplo, crianças de diversas culturas, etnias ou religiões etc.

Várias situações de aprendizagem foram criadas a partir da troca de informações entre nós, professoras e alunos. Tais como, a descrição das cidades após assistirem a um vídeo da mesma, mostrando no geral como era a cidade, fazendo comparações de como era e atualmente como está, estabelecendo um diálogo com os alunos sobre os costumes, os hábitos das pessoas destas cidades.

As facilidades do mundo virtual e tecnológico nos proporcionaram avanços em nossa prática e conseqüentemente nos trouxeram muitos desafios. A troca de informações e ajuda mútua fez-nos desenvolver habilidades e técnicas de aproveitamento do tempo e da qualidade em nosso planejamento.

Conforme enfatiza Ferreira (2001, p.83): “É necessário ampliar o horizonte da reflexão. As novas tecnologias são apenas um dos elementos da nova modernidade.” Para a concretização do nosso planejamento, a distância poderia ser um empecilho, porém não o foi. Pelo contrário,

as descobertas e as várias possibilidades que se abriram por meio do uso das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) foram nossas aliadas do começo ao fim.

O intercâmbio entre as duas turmas enriqueceu o trabalho em sala de aula trazendo novas perspectivas de aprendizagem. Culturalmente, todos os envolvidos estreitaram laços de conhecimento e de amizade.

Ao repensar nossa prática pedagógica demos conta da importância da nossa parceria para o sucesso do grupo, nossos anseios e expectativas eram diárias e, portanto, tínhamos a necessidade da troca de idéias, de sanar dúvidas etc. E isso é observável na troca de e-mails diários. Mantínhamos contato por meio do nosso e-mail pessoal, agilizando assim nosso trabalho.

“Sobre nossa parceria, gostaria de mostrar alguns pontos que poderíamos explorar, informando a situação da minha sala, para que pudéssemos compatibilizar informações...

Observação: Comentei com meus alunos, sobre a possibilidade deles conhecerem vc e seus alunos, estão ansiosos, pois estão muito interessados e animados com os blogs que eu tenho mostrado a eles. Eles já têm experiências com o uso da tecnologia e blogs, afinal já trabalhei algumas coisas com eles, e este é o segundo ano que estão comigo.

Acho que o tema principal do projeto poderia ser a diversidade cultural nas varias regiões do país, preferencialmente as nossas, norte e sul, que são bem diferentes. Coisas que eles poderiam estar estudando juntos e demonstrando a opinião de cada aluno.

Existem várias ramificações que poderíamos explorar, tais como COMIDAS TÍPICAS, RELIGIÕES, FESTIVIDADES, MEIO AMBIENTE DIVERSIFICADO.

De imediato, a minha primeira idéia seria esta, mas gostaria de saber a sua e se vc tem alguma outra sugestão, afinal estaremos desenvolvendo o melhor para os nossos alunos, e sei que faremos um bom trabalho.

Seria um espaço de troca de saberes entre nossos alunos, que poderiam sugerir livros, estar escrevendo sobre algum fato que tenham presenciado, curiosidades, trava-linguas, etc.

Ps. Por favor, me mande a lista dos nomes dos seus alunos, pois gostaria de fazer um trabalho com os meus esta semana, onde eles estarão escrevendo para os seus.” (Fragmento de e-mail - Juliana para Sintian; 21/03/2008)

“Vamos lá então... Minha realidade é um pouco diferente... mas acho que esta parceria vai render belos frutos.

Tenho 26 alunos frequentando as aulas (e 29 na lista). Destes, 60% está em processo de alfabetização. Mas acredito que a possibilidade de trocar informações com outras crianças vai acelerar muito o processo!

Eles estão no 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos - o que equivaleria a 2ª série. Nossa escola se chama Villa Lobos e está localizada em um bairro de periferia muito distante da cidade (quase interior), que se chama Vila Lobos. Para localizar vcs, vou usar o Wikimapia, programa livre de mapas na internet (<http://wikimapia.org/#lat=-29.218684&lon=-51.184337&z=17&l=9&m=a&v=2>). Tente digitar Caxias do Sul na barra de pesquisa, escolha a opção Rio Grande do Sul, Brasil. O bairro fica no sul da cidade, praticamente interior do município. Estou mandando 3 imagens anexas para ilustrar o caminho, mas é mais legal direto na Internet!!!

Minha escola esta recebendo computadores agora e as crianças não tem acesso no bairro! Internet é um sonho distante, mas eu me proponho a digitar e publicar o que for preciso, fotografo, scaneio,... Depois levo eles até um telecentro de um bairro "próximo" para acessar o que for publicado.” (Fragmento de e-mail - Sintian para Juliana; 21/03/2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica, a partir do advento das TICs pode não ser mais uma atividade solitária, pois esses recursos permitem intercâmbios como o que foi relatado neste trabalho. Experiências como estas podem contribuir de forma significativa para tornar melhor o processo de ensino em classes de alfabetização e também proporcionar o aperfeiçoamento profissional docente.

É importante considerar que, ao final do processo, não só os alunos aprenderam a ler por meio das cartas, mas também nós como docentes, aprendemos mais sobre nosso trabalho, sobre nosso próprio país e sobre os usos das cartas e dos e-mails como ferramentas de intercâmbio no mundo atual. Ou como afirma Ferreiro (2001, p. 88) se não temos um projeto viável de sociedade para entregar a nossos alunos, “Tenhamos pelo menos a coragem de prepará-los para que eles o inventem.”

## REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emilia: O Construtivismo em Perspectiva. In: FERREIRO, Emilia. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001. (pp.77-89)
- CURTO, Lluís Maruni; MORILO, Maribel Ministral e TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e Ler**: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SOTO, Ucy. **Trabalhando com cartas**. Boletim do Programa Salto Para o Futuro Série Varal de textos. Disponível em : <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/pgm5.htm>>. Acesso em: 28 Maio 2009
- TEBEROSKY, Ana; RIBERA, Núria. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler, et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 7 ed. São Paulo: Ícone, 2001. (p.p- 103-117)

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Palavra do professor. São Paulo: Ática, 2001.

## Artigos científicos de Cardiologia: contraste de macro e microestruturas para caracterização de tipo textual

Leonardo Zilio (Mestre em Estudos da Linguagem, UFRGS, [leonardozilio@yahoo.de](mailto:leonardozilio@yahoo.de));  
Fernanda Scheeren (Bacharelanda em Letras, UFRGS, [fernandascheeren@gmail.com](mailto:fernandascheeren@gmail.com)); Maria  
José Bocorny Finatto (Profª. Drª. do PPG-Letras, UFRGS, [mfinatto@terra.com.br](mailto:mfinatto@terra.com.br))

RESUMO: Este trabalho apresenta dois estudos baseados em *corpora*. O primeiro visou a mostrar elementos que fazem do artigo de Cardiologia um tipo textual à parte. Já o segundo estudo abordou um contraste entre artigos de Cardiologia em alemão e português, visando a sua caracterização para tradutores iniciantes. Os textos de Cardiologia utilizados integram a base textual *TECNO-CIÊNCIA*, parte do projeto *ACERVO TERMISUL* ([www.ufrgs.br/termisul/acervotermisul.php](http://www.ufrgs.br/termisul/acervotermisul.php)). Os estudos encontram base teórica na Lingüística Textual de tradição germânica, com a separação entre classes e tipos textuais. A metodologia associa a análise textual cumulativa, proposta por Hoffmann (1988), à Lingüística de Corpus. Os estudos demonstram a possibilidade de se delimitarem os gêneros em tipos textuais e revelam diferenças importantes a serem observadas por profissionais que se deparam pela primeira vez com textos de Cardiologia.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; Tipos textuais, Análise textual cumulativa; Cardiologia; *Corpus*.

ABSTRACT: This article presents two studies based in corpora. The first study aimed at showing elements that prove the Cardiology article to be a particular text type. The second study contrasted German and Brazilian Cardiology articles. Its main objective was to systematize some of their features for non-experienced translators. Cardiology texts used in both studies belong to the database *TECNO-CIÊNCIA*, part of the project *ACERVO TERMISUL* ([www.ufrgs.br/termisul/acervotermisul.php](http://www.ufrgs.br/termisul/acervotermisul.php)). Our theoretical basis comes from German Textual Linguistics, which differentiates text categories from text types. Our work

methodology links cumulative text analysis - presented by Hoffmann (1988) - to Corpus Linguistics. Our study indicates the possibility of subdividing genres into text types. It also reveals important peculiarities in Cardiology texts for translators when they first come into contact with these texts.

**KEYWORDS:** Genres; Text Types; Cumulative Text Analysis; Cardiology; Corpus.

## **1. Introdução**

Tratar sobre gêneros textuais é um assunto que se mostra bastante complexo. Afinal, existem várias propostas para categorizar textos considerando-os como instrumentos ou resultados da comunicação. Essas propostas, porém, são por vezes divergentes, ou não são suficientemente completas para que se possa afirmar com certeza que textos pertencem a um dado gênero textual.

Em meio às incertezas das classificações, nosso trabalho pode ser visto com uma proposta bastante simples: observar algumas características dos artigos científicos de Cardiologia, a partir de *corpora*, de forma que um tradutor iniciante tenha mais informações sobre esse gênero textual.

Ressaltamos que a escolha por artigos científicos de Cardiologia se deu devido à crescente demanda de trabalhos de revisão e tradução. Dessa forma, é importante que o tradutor iniciante tenha conhecimento das principais características de artigos científicos, não somente no que tange à macroestrutura, mas também à microestrutura.

O principal problema com o qual nos deparamos foi o seguinte: sendo o artigo científico um gênero textual, conforme nos aponta Swales (1990), o que é o artigo científico de Cardiologia? Seria ele um subgênero? Ou essa subdivisão não será necessária, pois ele deve se comportar como outros artigos científicos? Para tratar dessas questões e apresentar ao profissional do texto um estudo sobre as características dos artigos de Cardiologia, recorreremos a alguns posicionamentos defendidos por diferentes autores.

Dentre as inúmeras abordagens que tratam dos gêneros, classes e tipos textuais, optamos, neste estudo, por embasarmos nossa visão principalmente em quatro autores distintos. No que diz respeito aos gêneros textuais, trazemos Bakhtin (1997[1979]) e Swales (1990) e apresentamos idéias sobre sua aproximação. Ciapuscio (2003) contribui com as noções de classes e tipos textuais. Por último, Hoffmann (1988) nos apresenta um esboço de como proceder a uma análise textual para uma possível tipologização.

## 2. Gêneros Textuais

Segundo Possamai (2005, p. 21), Ciapuscio (2003, p. 31) e outros vários autores, a noção inicial de gêneros é devida a Bakhtin (1997), que os descreveu como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”. Anos depois, Swales (1990) retoma a idéia de gêneros discursivos apresentada por Bakhtin e a reformula, chamando o novo objeto de gênero, ou gênero textual. A proposta de Swales (1990) aproxima-se muito da de Bakhtin, pois, apesar daquele abordar a noção de comunidade discursiva (que este não utiliza), ambos apresentam idéias semelhantes. Como propõe Baldo (2004, p. 4-5), para “ambos, os gêneros são delimitados por objetivos comunicativos”. Ambos também concordam que as conversas quotidianas devem ser tratadas diferentemente dos gêneros mais “complexos”.

A partir dessa visão de aproximação entre gênero discursivo e gênero textual, tomaremos a mesma posição de Baldo (2004, p. 2). Essa autora aponta que, “embora Bakhtin use a expressão gêneros do discurso e não do texto, nos parece que discurso cobre, para o autor, qualquer tipo de texto oral ou escrito, e será usado aqui desta maneira - ou seja, como (quase-)sinônimo de texto”.

Bakhtin não chegou a realizar um estudo prático acerca dos gêneros textuais, diferentemente do que realizou Swales, que apresenta uma descrição dos elementos que tornam o artigo científico um gênero textual. Porém, essa descrição realizada por Swales (1990), tem sido bastante criticada. Possamai & Leipnitz (2007, p. 2022), por exemplo, apontam que, no que diz respeito à macroestrutura, artigos “em Ciência da Computação e Linguística, por exemplo, não apresentam essa divisão [macroestrutural] como regra geral”. As autoras apontam, porém, que artigos científicos da área da Medicina “parecem seguir à risca essa divisão”.

Komarova (2004), que estuda a linguagem de artigos científicos na área da Biologia de um ponto de vista estilístico-funcional, também criticou o uso do título gênero por Swales (1990) para englobar a heterogeneidade do discurso científico, pois essa proposta, “de fato, não especifica as características lingüísticas de um texto, mas somente descreve sua estrutura composicional e as circunstâncias em que um dado texto pode ser produzido”<sup>1</sup> (Komarova, 2004, p. 238). A autora também enfatiza que a classificação se dá através de uma relação superficial “às *características lingüísticas* do material” (Komarova, 2004:238).

Tendo em vista a pertinência das críticas levantadas pelas autoras mencionadas, cremos ser importante que se especifique melhor a noção de gênero textual. Entretanto, tal especificação,

---

<sup>1</sup> Esta e as demais citações extraídas de textos escritos em língua estrangeira foram traduzidas por nós.

bem sabemos, demandará toda uma construção teórica e metodológica, englobando a definição de uma série de conceitos.

### **3. Classes e tipos textuais**

Uma melhor especificação da noção de gênero textual talvez possa advir da contribuição da Lingüística Textual de tradição germânica. Sua divisão em classes e tipos textuais, por exemplo, pode ser bastante útil.

Para esclarecer essas noções, apresentamos as definições propostas por Ciapuscio (1994, p. 25), segundo a qual classes textuais são “classificações empíricas, tal como são realizadas pelos membros de uma comunidade lingüística, ou seja, classificações quotidianas (...)”, além disso, classes textuais podem ser mencionadas por um título comum, como, por exemplo, **artigo científico**. Já os tipos textuais são “uma categoria ligada a uma teoria para a classificação científica de textos” (Ciapuscio, 1994, p. 25).

Resumindo, Ciapuscio (2003, p. 31) aponta que

“o termo classe textual, associado conceitualmente com o gênero, cunhado por Bakhtin (1979), e, posteriormente, re-elaborado e difundido no âmbito da lingüística aplicada por Swales (1990), é empregado pela lingüística textual para referir-se às classificações dos textos que são realizadas intuitivamente pelos falantes e que podem ser descritas e sistematizadas com as ferramentas teórico-metodológicas da lingüística, a fim de construir tipologias”.

Ao longo do nosso estudo de *corpus*, não faremos distinção entre classes e gêneros textuais. Porém, entendemos que há uma necessidade de se estudarem também suas subdivisões, ou seja, os tipos textuais associados aos gêneros.

Como aponta Ciapuscio (1994; 2003), para uma distinção entre os tipos textuais, torna-se necessária uma teoria lingüística que fundamente a divisão. Para tanto, acreditamos no bom potencial do trabalho de Hoffmann (1988) e da sua proposta de análise textual. É desse autor de quem tratamos a seguir.

### **4. Concepções de Lothar Hoffmann**

Em nossa percepção, a proposta de Hoffmann (1988) parece ser um guia bastante útil para uma distinção entre tipos textuais em um esforço descritivo que vise auxiliar um tradutor iniciante. Suas concepções e conceituações são, entretanto, pouco semelhantes às que se costuma reconhecer, visto que se integram à tradição das teorias do texto da antiga Alemanha

Oriental e União Soviética. Assim, demandam alguma familiarização.

Hoffmann trata especificamente das linguagens especializadas, que são reconhecidas através de textos especializados. O autor também demonstra preocupação em delimitar os gêneros textuais, já que no “processo de criação [de um texto], surgem gêneros textuais com diferenças significantes” (Hoffmann, 1988, p. 125).

Faz-se uma ressalva aqui para mencionar que Hoffmann não trabalha com distinção entre classes e tipos textuais, somente com *Textsorten*<sup>2</sup> (Hoffmann, 1988), algo que não tem uma definição muito precisa. Apresentamos a forma original do termo em alemão para deixar claro que não se trata do entendimento de gênero discursivo ou textual proposto por Bakhtin ou Swales. A palavra *Sorte*, em alemão, pode ser definida como variedade ou diversidade, sendo empregada neste trabalho como gênero somente para facilitar a compreensão. É preciso, porém, deixar claro que o entendimento de Hoffmann para tipologia textual é bastante diferente do que foi exposto neste estudo, já que representa uma categoria acima dos gêneros textuais. Isso pode ser visto no seguinte trecho:

A fixação de gêneros textuais com base em uma tipologia de intenções, de funções textuais, de processos de comunicação, de modos de apresentação ou de padrões complexos de ação (...) não faz total jus à diversidade da prosa científica (Hoffmann, 1988, p. 127).

É possível depreender, assim, que o entendimento de gênero textual para Hoffmann é muito parecido com o que apresentamos para os tipos textuais. A inexistência de definições precisas no texto de Hoffmann (1988) nos parece autorizar essa interpretação, sem que haja, porém, alguma comprovação.

Dessa forma, a partir de nossa interpretação sobre as idéias de Hoffmann, aplicamos sua metodologia de diferenciação entre *Textsorten* para a subdivisão de gêneros em tipos textuais. Assim, passemos à proposta de Hoffmann para uma análise textual cumulativa.

#### 4.1 Análise textual cumulativa

Hoffmann (1988, p. 125) aponta que a “utilização de unidades simples ou complexas na prosa científica é determinada por:

1. a posição dos interlocutores no e em relação ao seu meio em sentido amplo (...);
2. limitações formais;
3. o objeto ou conteúdo da comunicação;
4. a disponibilidade e pertinência dos meios lingüísticos e gramaticais”.

---

<sup>2</sup> Na tradução das citações, optamos por traduzir *Textsorten* como *gêneros textuais*, mesmo sabendo que há uma diferença entre os dois termos.

O autor ressalta que os itens 1 e 2 são mais determinantes para a estrutura do texto.

Para que se abordem os elementos que diferenciam o que Hoffmann chama de gêneros textuais e nós chamamos de tipos textuais, o autor propõe que se realize uma análise que parte da macroestrutura dos textos e vai até o nível do grafema (ou fonema). Nesse percurso, passe-se pelos níveis da sintaxe, do léxico e da morfologia. Dessa forma, Hoffmann (1988, p. 128) menciona que “o objetivo de nossa análise cumulativa de textos é a verificação sistemática e mais completa possível das diferenças significativas entre os principais gêneros textuais da comunicação especializada”.

Creemos, portanto, que, com os resultados acumulados em cada um dos níveis, é possível realizar uma descrição, a partir de um *corpus*, dos diferentes tipos textuais, apontando os elementos que os diferenciam ou aproximam em cada um dos níveis.

## **5. Estudos em corpora**

Tendo em vista essa observação de macro e microestrutura proposta por Hoffmann (1988) para uma compreensão do tipo textual, organizamos dois estudos distintos. O primeiro estudo visou a mostrar o que tornaria o artigo de Cardiologia um tipo textual à parte. Para tanto, comparamos artigos de Cardiologia com artigos de Radiologia. Ressaltamos que a comparação foi feita a partir de textos escritos em alemão.

No segundo estudo, buscamos apresentar semelhanças e diferenças entre artigos de Cardiologia escritos em alemão e em português. Em ambos os estudos, foram utilizados pequenos *corpora* (apresentados a seguir) visando a garantir a legitimidade dos dados apresentados. É importante ressaltar que os textos de Cardiologia utilizados para este trabalho provêm de um *corpus* maior, coletado para uma pesquisa de mestrado (ZILIO, 2009).

Para a observação macroestrutural dos textos, os aspectos observados foram as subdivisões dos artigos, que, nas áreas observadas, eram apresentadas por meio de títulos. Essa observação foi feita através da leitura dos textos dos *corpora* envolvidos.

A observação microestrutural foi mais elaborada e detalhada, já que diz respeito aos elementos lingüísticos e à sua disposição nos textos. Para esse exame dos textos, foram utilizadas as ferramentas *Wordlist* e *Concord* do programa *Wordsmith Tools*, versão 4.0. A ferramenta *Wordlist*, que gera listas de palavras, foi utilizada a fim de obter-se a relação das palavras mais freqüentes nos *corpora*. Já a ferramenta *Concord* forneceu os contextos das expressões de busca, de forma que se pudesse observar o comportamento dos elementos lingüísticos buscados em seu contexto de ocorrência.

### 5.1. Corpora utilizados no estudo 1

Esse estudo contou com dois *corpora*. O primeiro *corpus* foi composto por 15 artigos científicos de Cardiologia provenientes de três periódicos diferentes. O segundo *corpus* foi composto por 15 artigos científicos de Radiologia. Maiores dados podem ser observados nas tabelas 1 e 2.

**Tabela 1 - Corpus de Cardiologia do estudo 1.**

| Periódico                                                                                                    | Período                | Nº de textos | Nº de palavras |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------|----------------|
| <i>Herz</i> [Coração]                                                                                        | Mai/2006 –<br>Jan/2007 | 5            | 14.171         |
| <i>Zeitschrift für Herz-, Thorax- und Gefäßchirurgie</i> [Revista de Cirurgia Cardíaca, Torácica e Vascular] | Fev/2006 –<br>Fev/2007 | 5            | 11.462         |
| <i>Zeitschrift für Kardiologie</i> [Revista de Cardiologia]                                                  | Jan/2004 –<br>Set/2004 | 5            | 12.964         |
| Total                                                                                                        | Jan/2004 –<br>Fev/2007 | 15           | 38.597         |

**Tabela 2 - Corpus de Radiologia do estudo 1.**

| Periódico                             | Período                | Nº de textos | Nº de palavras |
|---------------------------------------|------------------------|--------------|----------------|
| <i>Der Radiologe</i> [O Radiologista] | Jan/2007 –<br>Ago/2008 | 15           | 52.520         |

Os textos foram selecionados aleatoriamente dentro dos períodos apresentados nas tabelas.

#### 5.1.1. Resultados - Estudo 1 - O artigo de Cardiologia como um tipo textual

Começamos pela observação macroestrutural. Na observação das subdivisões dos textos, percebeu-se que os artigos de Cardiologia tendem a seguir o padrão da Convenção de Vancouver, conhecida formalmente como *Uniform Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals: Writing and Editing for Biomedical Publication* (2008). Essa convenção, estabelecida em 1978 e publicada pela primeira vez em 1979, estabelece

parâmetros para as publicações nas áreas das ciências da saúde. Apesar de nem todos os periódicos dessas áreas seguirem à risca as recomendações da Convenção de Vancouver, é muito comum que os artigos sejam redigidos no padrão por ela estabelecido. Esse padrão é reconhecido por apresentar introdução, método, resultados e discussão. Os títulos das seções, em alguns casos, variam, porém a estrutura dos artigos tende a esse padrão.

O que mais nos chamou a atenção na macroestrutura dos textos foi a localização dos resumos. Tanto em Cardiologia quanto em Radiologia, os resumos são apresentados em alemão e inglês. Alguns resumos são marcadamente seccionados (com pequenos subtítulos, como introdução, métodos etc.), já outros não fazem essa marcação, sendo apresentados somente em um bloco de texto. Porém, em todos os artigos do *corpus* de Radiologia, os resumos aparecem na terceira página e não na primeira, como nos artigos de Cardiologia. Contudo, devemos levar em conta aqui também o fato de que só estamos investigando um periódico de Radiologia.

Vejamos agora de forma mais aprofundada as descrições macroestruturais. Nos artigos de Cardiologia investigados, a macroestrutura foi bastante variada. Os artigos do periódico *Herz* não apresentam subdivisões fixas, nem mesmo *Einleitung / Einführung* [introdução] aparece em todos os artigos; já nos artigos dos outros dois periódicos, essa seção está sempre presente. Além disso, os artigos dos periódicos *Zeitschrift für Kardiologie* e *Zeitschrift für Herz-, Thorax- und Gefäßchirurgie* apresentam sempre uma seção sobre a metodologia, porém, com título bastante variável (exemplos são: *Material und Methoden*, *Methodik*, *Patienten und Methoden*). Cremos que essa variação ocorra em virtude da discussão na área acerca da ética (ou falta dela) de se chamarem os pacientes de materiais. As outras duas seções que também estão sempre presentes nos artigos desses dois periódicos são *Ergebnis(se)* [resultado(s)] e *Diskussion* [discussão]. Alguns deles apresentam também uma breve conclusão, sob o título *Schlussfolgerung(en)*, e alguns apresentam uma seção mencionando as limitações do estudo.

Nos textos de Radiologia, apesar de a maioria dos artigos também seguirem o padrão de Vancouver, assim como em Cardiologia, todos eles apresentam, ao final, uma seção intitulada ***Fazit für die Praxis*** [Conclusão para a prática], que, geralmente, está destacada em negrito. Além disso, todos os artigos de Radiologia do *corpus* apresentam uma pequena nota ao final do texto, antes da bibliografia, informando sobre os conflitos de interesse, algo que, apesar de estar presente também em alguns textos de Cardiologia, não é tão freqüente.

No que diz respeito aos resumos, observamos que em Radiologia eles apresentam subdivisões. Porém, elas não são totalmente correspondentes às seções abordadas no artigo. Os títulos seguem da seguinte forma:

- **Hintergrund** [histórico] ou **Zielsetzung** [objetivos], como introdução;
- **Material und Methoden** [materiais e métodos];
- **Ergebnisse** [resultados]; e
- **Schlussfolgerungen** [conclusões].

Ou seja, a seção **Diskussion** [discussão], existente no corpo de todos os artigos, é substituída, no resumo, pela seção **Schlussfolgerungen**. Já no corpo do artigo, a seção **Schlussfolgerungen** só está presente, com esse título, em um dos 15 artigos.

Em contraste com os resumos em Cardiologia, pudemos observar que os resumos do periódico *Herz* não apresentam subdivisão alguma, já os dos periódicos *Zeitschrift für Kardiologie* e *Zeitschrift für Herz-, Thorax- und Gefäßchirurgie* apresentam subdivisões na maioria de seus artigos (80%), porém, sem muitos títulos em comum. As únicas duas subseções que estão em todos os resumos que as apresentam são *Methodik* ou *Material und Methoden e Ergebnis(se)*.

O que pudemos notar, ao fim da observação macroestrutural, é que, nos casos observados, a macroestrutura parece ser menos vinculada à área e mais vinculada ao periódico em si. O periódico *Herz* foi o que nos chamou a atenção para esse fato, pois os artigos que dele provêm têm muito poucas semelhanças macroestruturais com os outros dois periódicos da área da Cardiologia. Essa dessemelhança se deu no que diz respeito tanto aos títulos de subseções quanto à sua organização como um todo. Nos pareceu que a revista *Herz* tenta fugir um pouco do padrão macroestrutural acadêmico e os artigos procuram diluir mais a informação no decorrer do texto em vez de localizá-la em seções bem demarcadas.

Quanto ao fato dos resumos do periódico *Der Radiologe* aparecerem na terceira página, isso também é um fato aparentemente isolado, pois, em consulta rápida a outros dois periódicos alemães da área, percebemos que os resumos também estavam na primeira página, mostrando que esses detalhes não estão necessariamente vinculados ao tipo textual, mas sim ao periódico e às opções dos seus editores.

Tendo observado essa situação quanto à macroestrutura, buscamos na microestrutura algo que nos desse um contraste mais seguro entre os artigos no que diz respeito à observação do tipo textual.

Nosso primeiro passo foi observar a lista de palavras dos dois *corpora*, obtidas através da ferramenta *WordList*, do *WordSmith Tools*. Na tabela 3, apresentamos os 10 substantivos mais freqüentes em cada um dos *corpora*. As abreviaturas foram excluídas, pois há casos em que elas se referem a mais de um sintagma, como, por exemplo, *MI*, que pode ser tanto *Mitralinsuffizienz* como *Myokardinfarkt*.

**Tabela 3.** Os 10 substantivos mais freqüentes.

| Cardiologia      |              |                                      | Radiologia       |                |                         |
|------------------|--------------|--------------------------------------|------------------|----------------|-------------------------|
| Posição na lista | Substantivo  | Frequência relativa (%) <sup>3</sup> | Posição na lista | Substantivo    | Frequência relativa (%) |
| 06               | Patienten    | 1,37                                 | 11               | Patienten      | 0,77                    |
| 40               | Studie       | 0,24                                 | 47               | Läsionen       | 0,20                    |
| 48               | Ergebnisse   | 0,19                                 | 59               | Untersuchung   | 0,17                    |
| 56               | Jahre        | 0,16                                 | 61               | Kategorie      | 0,16                    |
| 58               | Therapie     | 0,16                                 | 63               | Ergebnisse     | 0,16                    |
| 61               | Gruppe       | 0,16                                 | 64               | Fällen         | 0,16                    |
| 65               | Operation    | 0,16                                 | 67               | Euro           | 0,15                    |
| 66               | Alter        | 0,15                                 | 79               | Befunde        | 0,13                    |
| 67               | Studien      | 0,15                                 | 81               | Untersuchungen | 0,12                    |
| 70               | Untersuchung | 0,14                                 | 88               | Veränderungen  | 0,11                    |
| Total            |              | 2,88                                 | Total            |                | 2,13                    |

Olhando para a tabela, podemos perceber que o substantivo mais freqüente em ambos os *corpora* é *Patienten*, isso já era esperado, já que, nas duas áreas, os pacientes são como os textos para nós lingüistas, ou seja, objeto de estudo ou local em que nosso objeto se encontra. Mesmo estando ambos em primeiro lugar, pode-se perceber que, em Cardiologia, foi muito mais freqüente, conformando 1,37% do *corpus*. Só a título de curiosidade, ao comparar, em textos em português, observou-se que em Pediatria, *pacientes* perdia o primeiro posto de substantivo mais freqüente para *crianças* (cf. Scheeren et alii, 2008<sup>4</sup>).

Além de *Patienten*, os dois outros substantivos compartilhados foram *Untersuchung* [análise] e *Ergebnisse* [resultados]. Todos os outros sete substantivos de cada lista foram diferentes. Nosso segundo passo na observação microestrutural foi buscar, em ambos os *corpora*, os compostos estudados por Zilio (2009) e observar o seu comportamento em contexto. Esses compostos, assim como os resultados de ocorrências, podem ser observados na tabela 4.

**Tabela 4.** Frequência absoluta dos compostos nominais nos *corpora* de Cardiologia e Radiologia.

| Composto Nominal | Cardiologia | Radiologia |
|------------------|-------------|------------|
| Herzinsuffizienz | 56          | -          |
| Risikofaktoren   | 27          | -          |

<sup>3</sup> Optamos por apresentar somente as frequências relativas, visto que as frequências absolutas podem ser obtidas a partir desse valor, aplicando-o em relação ao tamanho total do *corpus* (disponível na seção 5.1).

<sup>4</sup> Maiores detalhes desse estudo, que também comparou textos de Cardiologia com textos jornalísticos, podem ser observados em uma apresentação disponível no site do Projeto Termisul, no seguinte link: <http://www6.ufrgs.br/termisul/CaracCardio.ppt>.

|                          |    |    |
|--------------------------|----|----|
| Zeitpunkt                | 26 | 14 |
| Herztransplantation      | 16 | -  |
| Sinusrhythmus            | 14 | -  |
| Herzerkrankung           | 12 | 2  |
| Herzkatheteruntersuchung | 7  | -  |
| Kontrollgruppe           | 5  | 6  |
| Ejektionsfraktion        | 5  | 1  |
| Leistungsfähigkeit       | 5  | -  |
| Koronarangiographie      | 1  | 1  |

No *corpus* de Cardiologia, foram encontrados os 11 compostos nominais, mesmo que com somente uma ocorrência, no caso de *Koronarangiographie* [angiografia coronariana]. Já no *corpus* de Radiologia, somente 5 dos 11 compostos foram encontrados.

Percebe-se, assim, que alguns compostos nominais investigados realmente fazem parte da área de Cardiologia, não chegando nem mesmo a aparecer em um *corpus* de Radiologia, ou aparecendo somente de forma marginal. Fique registrado também que os dois compostos mais freqüentes, *Herzinsuffizienz* [insuficiência cardíaca] e *Risikofaktoren* [fatores de risco], não aparecem no *corpus* de Radiologia.

Tendo observado que houve semelhança entre as ocorrências de *Zeitpunkt* nos dois *corpora*, partimos para a observação dos contextos em que esse composto ocorre. As principais combinatórias, nos dois *corpora*, são: *zum Zeitpunkt der(des)* [no momento da(do)] e *zu(m) (Adjektiv) Zeitpunkt* [em(no) (adjetivo) momento]. Observamos, porém, que as palavras com as quais essas combinatórias estão ligadas, no contexto maior, não são nem mesmo próximas. Além disso, nas outras ocorrências, enquanto *Zeitpunkt*, em Cardiologia, parece apontar para um momento indeterminado, em Radiologia, alguns contextos apontam realmente para um momento específico em uma linha do tempo, ao ponto de o composto ser acompanhado por numerais.

Entre os outros compostos, encontramos também *Bestimmung der (Adjektiv) Ejektionsfraktion* [cálculo da fração de ejeção (adjetivo)] nos dois *corpora* e, nesse caso isolado, os contextos eram muito próximos. Tão próximos que fomos olhar o artigo científico de Radiologia para ver qual o motivo de haver tal semelhança. Cremos que o título do artigo nos permite cessar os comentários:

*Relevante Nebenbefunde in der Magnetresonanztomographie des Herzens am Beispiel eines Bronchialkarzinoms und eines malignen Lymphoms*

[Achados secundários relevantes na tomografia por ressonância magnética cardíaca, exemplos de um carcinoma brônquico e um linfoma maligno] (grifo nosso).

Não por acaso, foi também nesse artigo científico de Radiologia que se encontravam as únicas duas ocorrências de *Herzerkrankung* [doença cardíaca] e a única ocorrência de *Koronarangiographie*.

Pode-se dizer que, se não houvesse no *corpus* de Radiologia um artigo que se ocupasse do coração, somente dois dos compostos estudados seriam comuns aos dois *corpora*: *Zeitpunkt* e *Kontrollgruppe* [grupo controle]. Podemos, assim, perceber que, em uma observação microestrutural, é claro que se encontrará alguma mistura entre as subáreas, porém, se consegue ver, através do léxico empregado, que estão postos dois tipos textuais diferentes.

Dessa forma, mesmo que os elementos macroestruturais não sejam os mais indicados como decisivos para a avaliação de um tipo textual, eles não deixam de ser absolutamente importantes para o tradutor, que deve estar ciente deles para executar uma tradução adequada à necessidade dos periódicos ou do contexto em que a tradução deve se inserir.

Os elementos microestruturais foram os que mais contribuíram para a individualização do artigo de Cardiologia como um tipo textual. Somente uma observação bastante limitada de elementos pontuais já permitiu ver algumas diferenças entre os tipos textuais investigados. Certamente uma observação de mais elementos, abrangendo elementos gramaticais, como tempos verbais, preposições etc., propiciaria uma caracterização mais completa. Esse, porém, não era nosso objetivo, de forma que já estamos satisfeitos por termos podido demonstrar algumas diferenças e deixado claro para um tradutor que áreas, ou mesmo subáreas diferentes, apresentam tipos textuais diferentes.

## 5.2. *Corpora* utilizados no estudo 2

Assim como o estudo anterior, este estudo também foi composto por dois *corpora*. Os artigos componentes dos *corpora* foram coletados de periódicos alemães e brasileiros de Cardiologia. Foram utilizados 10 artigos publicados no periódico *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, publicação mensal da *Sociedade Brasileira de Cardiologia*, e 10 artigos do periódico *Zeitschrift für Herz-, Thorax-, und Gefäßchirurgie* [Revista de Cirurgia Cardíaca, Torácica e Vascular], publicado pela *Deutsche Gesellschaft für Thorax-, Herz- und Gefäßchirurgie* [Sociedade alemã de Cirurgia Torácica, Cardíaca e Vascular]. Buscaram-se, neste estudo, artigos que compartilhassem público-alvo e temática, de forma que não somente se optou por periódicos organizados por sociedades de abrangência nacional como também a seleção dos 20 artigos foi feita de modo a formar duplas temáticas. Por exemplo, para um artigo brasileiro

que trata de **revascularização miocárdica**, há um artigo alemão que trata do mesmo tema (*vaskuläres Remodeling des Myokards*).

A composição mais detalhada dos *corpora* pode ser vista na tabela 5.

**Tabela 5** - *Corpora* de Cardiologia do estudo 2, em português e alemão.

| Periódico                                                                                                    | Período             | Nº de textos | Nº de palavras |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------|----------------|
| <i>Arquivos Brasileiros de Cardiologia</i>                                                                   | Fev/2006 – Jan/2007 | 10           | 34.064         |
| <i>Zeitschrift für Herz-, Thorax- und Gefäßchirurgie</i> [Revista de Cirurgia Cardíaca, Torácica e Vascular] | Abr/2005 – Dez/2006 | 10           | 28.293         |

#### 5.2.1. Resultados - Estudo 2 - Contraste alemão-português de artigos de Cardiologia

A partir das observações de caráter macroestrutural, observamos que tanto os artigos em alemão, como os artigos em português estão divididos em cinco seções principais. Em português, são elas: Resumo, Introdução, Métodos, Resultados e Discussão. Já em alemão: *Zusammenfassung* [resumo], *Einleitung* [introdução] *Patienten und Methoden/Methodik* [pacientes e métodos/metodologia], *Ergebnisse* [resultados] e *Diskussion* [discussão].

Essa proximidade, como foi apresentado na seção anterior, já era esperada, devido à Convenção de Vancouver. Ainda assim, há algumas diferenças formais entre os artigos alemães e brasileiros. Uma delas diz respeito ao resumo. No *corpus* em português, todos os artigos têm o resumo de forma bem seccionada: além de subtítulos em seu interior, há ainda uma separação visual (através de uma linha em branco) entre as subdivisões. Dessa forma, fica a impressão nítida de que para cada seção do artigo há um pequeno resumo. Os artigos em alemão também apresentam o resumo de forma seccionada, porém, a apresentação visual é de um texto único, ainda que as seções estejam sutilmente marcadas por títulos.

Ainda quanto à macroestrutura dos artigos, observamos que, em geral, os artigos em alemão apresentam o texto de forma um pouco mais fracionada em relação aos artigos em português, já que, em alemão, a maioria dos artigos apresenta, dentro das seções principais, outras subseções, cujos títulos são, geralmente, alusivos ao tema em questão.

Outra diferença refere-se à extensão dos textos. Em português, as seções dos artigos, bem como os artigos como um todo, seguem um padrão de extensão. Em alemão, ao contrário, não

se observou tal padrão, de modo que foram encontrados artigos mais curtos, assim como artigos mais extensos.

Percebemos também que 4 dos 10 artigos em português apresentam, além das seções principais, uma breve seção separada para as Conclusões. O mesmo fenômeno se apresentou nos artigos em alemão, porém, em menor frequência (apenas 1 artigo). Tais conclusões tratam-se, na verdade, de uma ou duas frases, no máximo, que reforçam alguma informação importante já mencionada na seção de discussão dos resultados.

Passando agora para a microestrutura dos artigos, o primeiro dado relevante levantado foi a comparação entre as listas de palavras mais frequentes em alemão e em português (tabela 6), assim como as listas de substantivos mais frequentes (tabela 7).

**Tabela 6.** As 10 palavras mais frequentes.

| Alemão           |           |                         | Português        |           |                         |
|------------------|-----------|-------------------------|------------------|-----------|-------------------------|
| Posição na lista | Palavra   | Frequência relativa (%) | Posição na lista | Palavra   | Frequência relativa (%) |
| 1                | der       | 3,27                    | 1                | de        | 5,82                    |
| 2                | die       | 2,93                    | 2                | e         | 2,96                    |
| 3                | und       | 2,33                    | 3                | a         | 2,87                    |
| 4                | mit       | 1,5                     | 4                | com       | 1,66                    |
| 5                | in        | 1,45                    | 5                | o         | 1,44                    |
| 6                | Patienten | 1,41                    | 6                | em        | 1,43                    |
| 7                | bei       | 1,4                     | 7                | pacientes | 1,32                    |
| 8                | eine      | 1,15                    | 8                | da        | 1,18                    |
| 9                | von       | 0,96                    | 9                | do        | 1,12                    |
| 10               | des       | 0,75                    | 10               | os        | 1                       |

Percebemos que alguns termos são frequentes tanto em alemão como em português, ocupando posições semelhantes no *ranking* de frequências. Também chama a atenção o fato de que o item lexical mais frequente das duas línguas é *pacientes/Patienten*, ambos com alta frequência e em posições semelhantes na lista de palavras. Também é interessante o fato de que, tanto em alemão quanto em português, o termo aparece no plural.

**Tabela 7.** Os 10 substantivos mais frequentes.

| Alemão           |                    |                         | Português        |             |                         |
|------------------|--------------------|-------------------------|------------------|-------------|-------------------------|
| Posição na lista | Substantivo        | Frequência relativa (%) | Posição na lista | Substantivo | Frequência relativa (%) |
| 6                | Patienten          | 1,41                    | 7                | pacientes   | 1,32                    |
| 34               | Hypertonie         | 0,29                    | 25               | tratamento  | 0,36                    |
| 42               | Gruppe             | 0,21                    | 27               | estudo      | 0,35                    |
| 47               | Daten              | 0,19                    | 29               | doença      | 0,33                    |
| 49               | Therapie           | 0,19                    | 33               | grupo       | 0,28                    |
| 52               | Ergebnisse         | 0,18                    | 37               | stents      | 0,26                    |
| 53               | Jahre              | 0,17                    | 39               | resultados  | 0,25                    |
| 75               | Transplantation    | 0,12                    | 43               | cirurgia    | 0,22                    |
| 86               | Mitralinsuffizienz | 0,11                    | 47               | risco       | 0,21                    |
| 90               | Herzen             | 0,10                    | 50               | grupos      | 0,20                    |

Quando examinamos a tabela 8, somente com os substantivos, vemos, porém, que as diferenças começam a surgir. No português, os substantivos ocupam posições de destaque na lista, mostrando uma frequência muito mais alta do que no alemão. Nessa lista, também observamos que, apesar de os textos que compuseram o *corpus* terem sido selecionados em pares temáticos, os substantivos em comum na lista são somente aqueles que ocorrem em vários textos do corpus (*Patienten* - *pacientes*, *Gruppe/Gruppen* - *grupo*, *Therapie* - *tratamento*, *Ergebnisse* - *resultados*).

No caso dos outros substantivos da lista, o português e o alemão seguem princípios distintos. No alemão, por exemplo, *Hypertonie* [hipertensão] e *Mitralinsuffizienz* [insuficiência mitral] têm todas suas ocorrências em apenas um artigo. Algo parecido ocorre com *Transplantation* [transplante]. Já no português, *stents* é o único substantivo da lista que ocorre somente em um texto do *corpus*, enquanto a tendência geral é ocorrer em vários artigos.

A partir dessa observação, podemos inferir que o vocabulário geral da Cardiologia é muito mais empregado no português, com repetições mais frequentes. De outro lado, em alemão, há uma preferência por se empregarem mais o vocabulário específico e por não se repetir muito o vocabulário mais genérico.

Seguindo esse tipo de observação, também percebemos que a riqueza lexical é muito maior no alemão, com um índice de 19,65, enquanto no português, o índice atingiu apenas 13,03. Isso

indica que o português tende a exibir um vocabulário mais restrito e mais repetitivo do que o alemão<sup>5</sup>.

Observando o tamanho das sentenças, notamos que o português apresentou sentenças muito maiores, com uma média de 29,23 palavras cada. Já o alemão teve, em média, 20,79 palavras por sentença. Esse é um indício de maior complexidade frasal dos textos em português em relação aos textos em alemão.

Voltando à microestrutura, partimos agora para a análise dos contextos de termos recorrentes em Cardiologia<sup>6</sup>, nas duas línguas. São eles: *Herzinsuffizienz* / insuficiência cardíaca e *Risikofaktoren* / fatores de risco. A associação mais recorrente para o termo *insuficiência cardíaca* foi o adjetivo “congestiva” (*insuficiência cardíaca congestiva*). Já o termo *Herzinsuffizienz* é, em maioria, acompanhado pelo adjetivo *schwer* [grave] (*schwere Herzinsuffizienz* [insuficiência cardíaca grave]). É importante frisar que, na língua alemã, nem sempre um termo está isolado, ele pode ser parte integrante de um outro termo composto. Assim, na busca pelo termo, utilizamos máscaras (\**herzinsuffizienz*\*) para obter também as formas com as quais *Herzinsuffizienz* está associado. Nessa busca, os principais determinantes de *Herzinsuffizienz* foram *links* [esquerda] e *rechts* [direita]. Ou seja, *Linksherzinsuffizienz*, por exemplo, é bastante recorrente no *corpus* de estudo.

Já com o termo *Risikofaktoren*, a associação mais recorrente foi o adjetivo *unabhängig* (*unabhängigen Risikofaktoren* [fatores de risco independentes]). É válido ressaltar que, além da busca pelo termo no plural (*Risikofaktoren*), foi feita a busca pelo termo na forma singular (*Risikofaktor*). Ainda assim, a associação mais recorrente foi o adjetivo *unabhängig* e ambas as formas tiveram semelhante número de ocorrências (nove no plural e sete no singular). Com o termo em português, por outro lado, não se obteve o mesmo resultado: primeiramente, o termo na forma singular (*fator de risco*) teve número de ocorrências consideravelmente menor que o termo no plural. *Fator de risco* teve apenas 7 ocorrências no *corpus* de estudo e *fatores de risco*, por outro lado teve 27 ocorrências. Além dessa diferença em relação aos termos em alemão, não foram encontradas associações recorrentes para os termos em português; cada ocorrência encontrava-se em contextos distintos.

## **6. Discussão**

---

<sup>5</sup> Esse dado, porém, não deve ser tomado como uma certeza, visto que o alemão é uma língua com casos morfológicos, o que influencia no número de possibilidades de flexão de cada palavra, principalmente no caso dos adjetivos. Para confirmar esse indício, seria preciso aplicar um lematizador ao *corpus*.

<sup>6</sup> A recorrência desses compostos em artigos científicos de Cardiologia foi averiguada em Zilio (2009), em um corpus de mais de 2,8 milhões de palavras.

O contraste apresentado entre textos de Cardiologia e de Radiologia permitiu que assentássemos as bases para uma distinção entre os tipos textuais *artigo científico de Cardiologia* e *artigo científico de Radiologia*.

Ao apresentarmos algumas informações macro e microestruturais, procuramos mostrar para o tradutor algumas das minúcias com a qual esse profissional pode se deparar no decorrer de seu trabalho.

A macroestrutura, apesar de apresentar semelhanças e diferenças, não se mostrou muito satisfatória para uma tipologização da classe textual *artigo científico*, visto que podem ocorrer variações maiores dentro da mesma área do que em contraste com outras, de acordo com a proposta do periódico em questão. Além disso, a macroestrutura parece ser um dos grandes responsáveis pelas classes atribuídas aos diferentes textos, afinal, foi nela que observamos a maior semelhança. Também é a partir de elementos macroestruturais que guiamos a leitura, já que eles servem como mecanismo de coerência ao longo do texto, tornando-se mais perceptíveis visualmente.

Nessa questão macroestrutural, no estudo 2 também não foram observadas grandes diferenças. Sabemos da existência da Convenção de Vancouver, que propõe normas para a redação de artigos científicos das áreas das ciências da saúde. No entanto, alguns periódicos preferem elaborar seu próprio perfil, mesmo que, em geral, sigam um mesmo fio condutor, de modo que diferentes periódicos apresentam formatos semelhantes, mas não iguais. Esse é o ponto em que se situam as possíveis e não numerosas diferenças de caráter macroestrutural entre as duas línguas. Diferenças que, apesar de não tão grandes, podem ser cruciais para a recepção de um texto.

Retornando ao estudo 1, foi a partir da microestrutura que se observaram marcas distintivas nos dois tipos textuais. Primeiramente, a presença de substantivos muito diferentes nas listas de palavras das duas áreas, tendo em comum somente *Patienten* (já esperado), *Ergebnisse* e *Untersuchung*. A observação posterior dos compostos serviu como reforço a essa primeira aproximação, mostrando que, no nível sintático, as diferenças são maiores.

Reconhecemos, no entanto, que o contraste se deu a partir de uma amostra relativamente pequena de textos, não sendo, portanto, um ponto final para essa questão. Os indícios levantados, porém, já parecem bastante satisfatórios para uma primeira abordagem.

Quanto à observação microestrutural no estudo 2, executamos, primeiramente, a comparação das palavras mais frequentes em Cardiologia. Nas listas de palavras, observamos que, entre as 10 palavras mais frequentes, tanto em português quanto em alemão, encontram-se os itens

lexicais *pacientes* e *Patienten*. As demais palavras nessa lista, porém, são todas gramaticais. Comparando essas listas com uma lista gerada a partir de textos jornalísticos, como foi feito em Scheeren et alii (2008), percebe-se, tanto em alemão como em português, há pouco distanciamento entre as linguagens especializada e de uso comum. Esse distanciamento é marcado justamente pelos itens lexicais (*pacientes/Patienten*) que não encontram tamanha recorrência na língua comum<sup>7</sup>. Tais diferenças são, assim, mais um indício da especificidade de determinadas áreas do conhecimento.

Ao analisar o contraste das palavras mais recorrentes em Cardiologia, em alemão e português, observamos que muitas palavras gramaticais “equivalentes” nas duas línguas encontram-se em posições de frequência semelhantes. Esse é o caso de *der, des, von*, em alemão, e *de, da, do*, em português, artigos e preposições que indicam, em geral, uma presença grande de genitivo. Outros casos são os de *mit e com; in, bei e em; und e e*. Indicando que as preposições e a conjunção mais frequentes são muito parecidas nas duas línguas. Essa mesma proximidade não se percebeu, de forma tão marcante, na comparação entre com a linguagem comum, como se pode perceber na comparação presente em Scheeren et alii (2008). Esse dado aponta para uma aproximação possivelmente causada pelo tipo textual, vinculado à linguagem especializada em questão.

## **6. Considerações finais**

A análise textual cumulativa permite mostrar aos tradutores iniciantes que textos de subáreas diferentes têm suas peculiaridades, o que contribui para que se considerem tipos textuais diferentes.

Nossa proposta de realizar duas etapas permitiu, primeiramente, que pudéssemos demonstrar como o artigo científico de Cardiologia pode ser visto como um tipo textual. Essa constatação serviu, então, como base para a realização de um contraste interlingüístico de textos de Cardiologia que mostra ao tradutor as semelhanças e diferenças no português e no alemão.

Em ambos os estudos, a observação macroestrutural dos textos deu indícios de que as macroestruturas são, em geral, ditadas pelos próprios periódicos, sem que haja um vínculo estável com o gênero textual. Os pontos em que se encontram distinções mais relevantes se localizam nas microestruturas.

---

<sup>7</sup> Gostaríamos de ressaltar que a presença de *pacientes* e *Patienten* entre as 10 primeiras palavras não se deve somente ao tamanho do *corpus*. Em estudo realizado a partir de um *corpus* de 2,8 milhões de palavras, *Patienten* era a 10ª palavra mais frequente e *pacientes* era a 13ª (cf. Zilio, 2009).

Na análise microestrutural, nossa investigação se deu de forma mais incisiva no vocabulário das áreas e nas combinações. Pudemos mostrar, no contraste com os textos de Radiologia, que os principais substantivos empregados são diferentes nessas áreas e, nos casos em que coocorrem, como aconteceu com alguns compostos nominais, suas combinações diferem.

Ao contrastar microestruturalmente os artigos de Cardiologia em alemão e português, apontamos as principais diferenças e semelhanças, começando pelas palavras mais frequentes. Nesse quesito, o alemão e o português se comportam de forma muito semelhante, apresentando palavras “equivalentes” nas listas. As diferenças ficaram mais aparentes quando observamos os substantivos mais frequentes, caso em que o alemão privilegiou um vocabulário mais específico, enquanto o português apresentou palavras mais genéricas da área.

Após os estudos realizados, pudemos perceber que a proposta de Hoffmann (1988) para uma tipologização textual se apresenta como um suprimento a uma necessidade de análise textual. A partir dessa proposta, investigamos textos de Cardiologia macro e microestruturalmente, em contraste com outra subárea da Medicina e mesmo em contraste interlingüístico, tendo obtido resultados que podem auxiliar o tradutor iniciante.

É importante ressaltar que, apesar de já estar mencionada no texto de Hoffmann a importância da observação em *corpora*, foi somente através dos avanços teóricos e, mais enfaticamente neste caso, metodológicos da Lingüística de Corpus que se pôde levar a cabo este trabalho.

Observando a proposta de Hoffmann em contraste com o posicionamento de Bakhtin (1997) e Swales (1990), cremos que ela vem a contribuir para os estudos de gêneros textuais, haja vista sua preocupação acerca dos detalhes microestruturais dos textos. Detalhes que nos parecem fundamentais para um reconhecimento textual mais completo.

## **7. Referências bibliográficas**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 1ª ed. em russo: 1979. Traduzido do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira.

BALDO, Alessandra. Gêneros discursivos ou tipologias textuais? **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, ano 2, n. 2, março. 2004. ISSN 1678-8931. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em 18 de maio de 2009.

CIAPUSCIO, Guiomar E. **Tipos textuales**. Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 1994.

CIAPUSCIO, Guiomar E. **Textos especializados y terminología**. Barcelon: UPF/IULA,

2003.

HOFFMANN, Lothar. **Vom Fachwort zum Fachtext: Beiträge zur Angewandten Linguistik**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1988.

KOMAROVA, A.I. LSP: a functional-stylistic study. In: SHELOV, S.D.; LEICHIK, V.M. (eds.) **Russian Terminology Science (1992-2002)**. Viena: Termnet, 2004, p. 236-247.

POSSAMAI, Viviane. **Marcadores textuais do artigo científico em comparação português e inglês: um estudo sob a perspectiva da tradução**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado. PPG-LETRAS/UFRGS.

POSSAMAI, Viviane; LEIPNITZ, Luciane. Os estudos de gênero e a tradução: uma relação proveitosa demonstrada por meio da abordagem da tradução de artigos científicos. In: SIGET, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4, 2007, Tubarão-SC. Anais do 4o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão: Editora da UNISUL, 2007, p. 2016-2027.

SCHEEREN, Fernanda; MIGOTTO, Elisandro J.; ZILIO, Leonardo. Estudo Exploratório sobre artigos de Cardiologia em Alemão e Português: Macroestruturas e usos dos termos Herzinsuffizienz/insuficiência cardíaca. In: XX Salão de Iniciação Científica, 2008, Porto Alegre. CD - Resumos do XX Salão de Iniciação Científica. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

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

**UNIFORM Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals: Writing and Editing for Biomedical Publication**. 2008. Disponível em: <http://www.icmje.org/>. Acesso em 17 de dezembro de 2008.

ZILIO, Leonardo. **Colocações especializadas e Komposita: um estudo contrastivo alemão-português na área de cardiologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2009 Dissertação de Mestrado. PPG-LETRAS/UFRGS.

## AS NOVAS MÍDIAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Mariana Samos Bicalho Costa Furst  
(Mestranda/UFGM/ e-mail: [nanafurst@yahoo.com.br](mailto:nanafurst@yahoo.com.br))

### RESUMO:

Acrescente presença da imagem na comunicação verbal, principalmente na mídia, despertou o nosso interesse pelos textos multimodais, dentre os quais selecionamos o infográfico para objeto de estudo. Diante da pouca atenção dispensada pela lingüística a esse gênero textual, percebemos que seria viável e interessante tentar contribuir para os estudos sobre a leitura de infográficos. Conceituamos o infográfico enquanto um gênero textual, não apenas um recurso ilustrativo agregado a um texto verbal. Nosso trabalho, portanto, busca ampliar um pouco mais a visão sobre a leitura de um gênero ainda pouco explorado na lingüística textual e levantar questões sobre a multimodalidade no contato entre infográfico e notícia no discurso da informação.

### PALAVRAS-CHAVE:

Gêneros textuais, multimodalidade, letramento, habilidades de leitura.

### ABSTRACT:

The growing presence of the image in verbal communication, especially in the media, raised the interest for multimodal texts, such as the infographic for the object of study. Despite the little attention which linguistic studies give to this textual genres, consequently found out that it would be possible and interesting to contribute to the reading of infographics, approaching them in relation with another genre, the news. I define the infographic as a textual genre, not only an illustration added to the verbal text. This thesis, therefore, has the purpose of enlightening the vision about the reading of a genre wich is still little explored in the textual linguistics, and of raising questions about the multimodality in the contact between infographic and news in the discourse of information.

### KEYWORDS:

Textual genres, multimodality, literacy, reading skills.

## 1- INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa experiência lingüística, percebemos que a competência sociocomunicativa de um falante dependerá da quantidade de gêneros textuais que este domina, dessa forma, entendemos que o domínio de uma boa diversidade de gêneros textuais equivale ao domínio da situação comunicativa. Um exemplo clássico disso é quando nos deparamos com um jornal: ao olharmos para ele já sabemos quais serão os gêneros que encontraremos ao longo de suas páginas, como deveremos fazer a leitura do mesmo, em que caderno encontraremos a notícia sobre o jogo do último fim de semana, ou a sinopse do filme que pretendemos assistir. Também poderemos procurar o anúncio do carro que pretendemos comprar, mas como chegar até o anúncio? Tudo isso dependerá do domínio que temos dos gêneros textuais. Em outras palavras, acreditamos que ensino dos gêneros textuais seria uma forma de transmitir poder às pessoas.

Segundo Bakhtin (1992), toda comunicação humana se dá através de um gênero textual, e estes são responsáveis pela organização da nossa fala e da nossa escrita. Seguindo essa mesma linha de pensamento afirmamos que para realizarmos nossos atos de fala de modo que sejamos compreendidos por nosso(s) receptor(es) torna-se mais fácil e seguro usarmos um tipo de enunciado ou texto que sabemos funcionar bem, ou ter funcionado, bem em uma determinada situação. Assim, somos capazes de prever a reação esperada por nosso receptor.

Bazerman(2005:29), desenvolve a idéia de que “as formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como gêneros.” Para o autor “ ao criar formas tipificadas ou gêneros, também somos levados a tipificar as situações nas quais nos encontramos.” (op. cit.) Aliado a Bakhtin, Bazerman(2005:31) defende a posição de que os gêneros são “fenômenos de reconhecimento psicossocial”, assim, os gêneros seriam os tipos de textos, orais ou escritos, que os indivíduos reconhecem por serem usados por eles mesmos, ou seja, “ são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam.” Para Bazerman, os “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender uma às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.”(op. cit.)

No presente trabalho defendemos a concepção de gêneros de Bakhtin(op. cit.) em que os gêneros textuais estão sujeitos a mudanças, ou seja, são enunciados de natureza, sóciointeracional, relativamente estável. Como o autor, defendemos que os gêneros se adaptam, bem como se transformam de um determinado gênero em outro: a

carta, por exemplo, tão utilizada por nossos antepassados, foi substituída pelo e-mail; o diário que as meninas usavam há alguns anos também foi substituído pelo blog. Observamos que o fato de um gênero se modificar ou criar um novo gênero não necessariamente faz com que o outro gênero deixe de existir. Com base no que foi exposto acima, afirmamos que os infográficos, corpus de nossa pesquisa, são um novo gênero textual criado na e pela mídia.

A seguir, discutiremos um pouco mais sobre o lugar do infográfico entre os gêneros textuais.

## **2- O INFOGRÁFICO COMO UM NOVO GÊNERO TEXTUAL**

O infográfico é um texto que apresenta uma informação, aliando de maneira harmoniosa a palavra à imagem. Este novo gênero existe há algum tempo como recurso para explicar de forma dinâmica e com maior clareza algum aspecto informativo a ser tratado. O forte apelo visual apresentado por esse tipo de texto tem como objetivo principal persuadir o leitor, tanto pela aparência, quanto pela clareza de informação. Podemos, assim, dizer que essa foi a alternativa encontrada pelos jornalistas para melhor informar os leitores.

Sabemos que o momento digital que estamos vivenciando nos leva a buscar novos tipos de leitura: a hipermídia tem se tornado presente em nossas vidas. Geralmente, encontramos infografia em textos de jornais, revistas, livros, etc., como um texto de apoio à notícia, acrescentando informações necessárias para a compreensão da mesma. Entretanto, ele constitui um texto a parte, ou seja, um outro gênero, uma vez que possui sentido completo e não depende da notícia para ter sentido completo; em casos raros, ele aparece como a própria informação principal. No presente trabalho, defendemos a idéia de que o infográfico seja um novo gênero textual construído pela mídia.

Acreditamos que com o aparecimento de novas tecnologias tornou-se necessária a modernização da notícia e foi aí que surgiu o infográfico. Este seria, portanto, um gênero híbrido, descendente da notícia, mas incorporando outros gêneros como gráficos e outros sistemas semióticos. Segundo Marcuschi (2006:27), “os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet.”

Assim, defendemos os infográficos como um novo gênero textual, por acreditarmos que o gênero se constitui com o uso coletivo da linguagem. Para Dell'isola:

Gêneros Textuais (doravante GTs) são práticas sócio-históricas que se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, construindo-o de algum modo. Por serem fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; fruto do trabalho coletivo; formas de ação social; modelos comunicativos; eventos textuais, os GTs apresentam características comunicativas, cognitivas, institucionais e linguísticas/estruturais, cuja finalidade é predizer e interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo, além de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas.(Dell'isola, 2007:17)

Retomando Marcuschi (op. cit.), reconhecemos um gênero através de sua funcionalidade e organicidade. Assim, o que distancia o infográfico da notícia é o fato de possuírem características distintas a começar pela autoria: Apesar de, muitas vezes, o infográfico complementar a notícia ele é produzido por autores diferentes, são textos distintos com conteúdos também distintos. Outros pontos a serem ressaltados é o fato de o infográfico possuir um título próprio e um lide, o que lhe confere uma certa autonomia.

A organização de um infográfico é feita através da fragmentação de conteúdo; ele é composto por blocos de informações verbais e visuais independentes entre si. Cada bloco de informação possui sentido completo, não dependendo da leitura de outro bloco; eles apenas se complementam enriquecendo o texto. Durante a leitura de um infográfico, quem opera a conexão das informações entre si é o leitor, não importa de que ponto este inicia a sua leitura.

Sabemos que de certa forma toda leitura pode ser considerada como não linear, pois estamos a todo instante fazendo conexões, além de podermos iniciar a leitura não necessariamente do princípio do texto: isso vai depender do nosso interesse. Porém, o infográfico gera expectativas diversas por funcionar como um sistema de conexões entre vários elementos: os blocos de informações, as ilustrações, desenhos ou fotos, os gráficos, mapas, o título, o lide, além do som e do movimento, no caso de infográficos digitais.

### 3- CARACTERÍSTICAS COMUNS PRESENTES NOS INFOGRÁFICOS

A partir do que foi exposto podemos perceber que todo infográfico possui um título, um *lead*, ou texto de entrada, blocos de informação, indicação de fonte, assinatura, além de recursos visuais diversos como ilustrações, gráficos, fotografias, mapas, tabelas, entre outros. Logo, podemos concluir que um infográfico pressupõe uma interrelação entre o texto verbal e o não verbal. Torna-se importante ressaltarmos o fato de a imagem possuir no infográfico um valor que vai muito além do meramente ilustrativo, ou estético. Assim, como SANCHO (2001:15), defendemos a idéia de que o homem moderno entende melhor o que lhe é contado através da infografia.



<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>

Os infográficos analisados visam narrar de modo diferenciado acontecimentos jornalísticos complementando a notícia ou reportagem. Podemos considerá-los indispensáveis à matéria levando em conta o fato de trazer explicações que tornariam longos e cansativos caso fossem explicados em textos totalmente verbais. Dessa forma, acreditamos que cumpre ao infográfico a função de fazer com que o público leitor receba o fato apresentado com clareza, exatidão e agilidade.

Segundo Duarte, “os infográficos também parecem funcionar como meios de reconstituição dos fatos relatados, mostrando os cenários e a posição ocupada pelos seres no momento em que se desenrolava os acontecimentos” (DUARTE, 2008:23).

#### **4- LETRAMENTO**

Acreditamos que a partir da instauração do construtivismo, ocorreu uma mudança no foco do ensino, iniciou-se a interação com diferentes gêneros e portadores de textos reais de utilizações nas práticas sociais. Assim, nos novos espaços pedagógicos produzidos através da aprendizagem de diferentes gêneros textuais tornou possível a ampliação das possibilidades de leitura do mundo.

Para BAKHTIN,

A experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação (...). As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1992, P.313-314)

A partir da citação acima podemos perceber a importância de se trabalhar com vários gêneros textuais a fim de formarmos cidadãos letrados, uma vez que ao aprendermos um novo gênero não estaremos apenas ampliando o nosso vocabulário, mas, sim, ampliando as nossas possibilidades de compreensão e leitura do mundo.

Segundo SOARES,

Há uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado*. Ou seja: a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2001:36)

A autora ainda defende o fato de que uma pessoa que torna-se letrada, torna-se diferente, ou seja, adquire um outro estado, uma outra condição:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social ou cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar de *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2001:37)

Defendemos, portanto, que o conceito de letramento designa o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais, este é, portanto, essencial para a participação ativa e competente dos sujeitos na cultura escrita. Assim como SOARES( 2001), acreditamos que o processo de letramento ocorre, a todo instante, ao longo de nossas vidas e é justamente baseados nessa convicção que defendemos o trabalho com o gênero textual infográfico, por se tratar de um gênero complexo uma vez que engloba textos verbais e não verbais, além de estar presente na mídia e no dia a dia das pessoas.

## **5- CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO DURANTE A LEITURA**

O processo de construção da compreensão de um texto é muito complexo, uma vez que interage com diversos fatores como o conhecimento lingüístico, conhecimento prévio a respeito do assunto tratado no texto, o conhecimento de mundo, a motivação, o interesse do leitor pelo texto, dentre outros.

Ainda segundo SOARES,

A leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e de modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamento do que foi lido. (SOARES, 2001:37)

Ressaltamos que o conhecimento prévio do assunto a ser tratado pelo texto é um fator de extrema importância, pois para que o texto se torne um todo legível é necessário que o leitor tenha conhecimentos prévios que lhe forneçam instrumentos para a construção das relações lógicas de sentido. Sem o domínio dessas informações o processo de leitura torna-se muito difícil, ou até mesmo impossível.

Segundo FREIRE,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1982:11)

Ao fazer a leitura de um texto, o leitor deve acrescentar seus conhecimentos de mundo àquilo que está sendo lido literalmente. Serão as informações fornecidas pelo próprio leitor que criarão a lógica do texto. Esse processo realizado pelo leitor durante a leitura de um texto é denominado processo inferencial.

A fim de explicarmos um pouco mais sobre o processo inferencial, falaremos um pouco sobre o processo de construção de um texto: ao iniciar a escrita de um texto, o produtor leva em consideração o público leitor que pretende atingir. Dessa forma, ele procura escolher, entre as diversas possibilidades existentes, a melhor maneira de apresentar uma informação de forma que esta se adapte aos conhecimentos prévios de

seu público leitor. Tudo isso é previamente pensado para que o leitor seja capaz de compreender o que o produtor do texto pretende informar.

Normalmente, nenhum texto traz todas as informações necessárias para que possa ser compreendido. Em alguns momentos o autor toma como dada algumas informações, deixando-as implícitas ou até mesmo subentendidas, para que o leitor construa a compreensão do texto é necessário que este último seja obrigado a produzir inferência, ou seja, é obrigado a preencher as lacunas deixadas pelo autor. Para melhor explicarmos esse processo inferencial exemplificaremos. Podemos receber uma mensagem com a seguinte informação:

- Luiza passou.

Logicamente que a pessoa a quem a mensagem foi destinada compreenderá o que está escrito, pois tem conhecimento prévio necessário para entender a mensagem. O leitor que recebeu a mensagem sabe, por exemplo, que Luiza estava participando de um processo de seleção de doutorado. Logo, o fato de Luiza ter passado quer dizer que ela ingressou no doutorado. Por outro lado, para uma pessoa que não teve acesso a informação de que Luiza estava participando de um processo seletivo, torna-se praticamente impossível a compreensão da mensagem acima.

O que ocorre durante o processo inferencial, na verdade, é que a “palavra evoca na mente do leitor muito mais informações do que os seus traços definitórios, e ativa uma área cognitiva mais ampla, que inclui também os conhecimentos enciclopédicos relacionados ao conhecimento mencionado”(LIBERATO, 2007:37). Esses elementos esperados, segundo a autora são definidos como *expectativas*. Na verdade as expectativas são o que o autor espera que aconteça.

No momento em que acionamos um conceito em nossa memória várias informações se ligam a ele simultaneamente. Essa rede de ligações será definida como *esquema*.

Ainda segundo LIBERATO,

Os esquemas são estruturas que representam a organização do conhecimento armazenado na memória. São fatias do mundo dos conceitos, que podem ser ativadas na mente de um indivíduo através de um estímulo. São formados por informações que estão ligadas umas às outras, num processo iterativo, compondo uma espécie de rede ou circuito mental. (LIBERATO, 2007:38)

## 6- PROCESSO DE COMPREENSÃO E AS FONTES DE INFORMAÇÃO

Como vimos no item anterior, durante o processo de compreensão de um texto vários fatores se interagem: conhecimento prévio, conhecimento lingüístico, conhecimento de mundo compartilhado entre autor e leitor(es), situação, a motivação, o interesse do leitor pelo texto, dentre outros. Trabalharemos, nesse momento, o conhecimento de mundo partilhado, visto que esse é essencial para que um texto se torne bem compreendido.

COSTA VAL afirma:

Interlocutores que pertencem a uma mesma sociedade partilham de conhecimentos, crenças e valores. Partilham conhecimentos lingüísticos (a gramática e o vocabulário de uma língua), textuais (quanto a características de tipos e gêneros textuais, quanto a tendências gerais de construção da coerência textual) e pragmáticos (por exemplo, que atos de fala se pode realizar naquela comunidade e com que recursos lingüísticos); partilham visão de mundo, crenças, expectativas, valores produzidos por aquela comunidade ao longo de sua vida (COTA VAL, 2004:115)

Infelizmente, percebemos que nem sempre as pessoas que vivem em uma mesma comunidade partilham exatamente o mesmo conhecimento de mundo, esse conhecimento vai variar de acordo com a história de vida de cada indivíduo. Portanto, para melhor exemplificarmos o que vem a ser o conhecimento partilhado vamos iniciar analisando, mais uma vez, o processo de compreensão. Podemos entender a compreensão de um texto como um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito em um texto e aquilo que o leitor precisa *inserir* baseado em seus conhecimentos de mundo

(LIBERATO, 2007:36). O que realmente ocorre é que um texto por si só não traz todas as informações necessárias para a sua interpretação. Dessa forma, o leitor necessita completar as lacunas deixadas pelo autor. A construção do sentido de um texto dependerá, então, das intenções e conhecimentos de quem o falou e dos conhecimentos e habilidades interpretativas de quem o ouviu. (COSTA VAL, op. cit.)

Segundo LIBERATO, “o que é preciso observar na compreensão de um texto é se o leitor em potencial dispõe de conhecimentos que lhe permitam inferir informações e relações não explícitas” (op. cit.). Observamos em sala de aula que, muitas vezes, nossos alunos não conseguem compreender um texto justamente por não possuírem conhecimento partilhado que os tornariam capazes de produzir as inferências necessárias para a compreensão do texto em questão.

COSCARELLI afirma que “o discurso é um processo colaborativo em que os participantes co-operam para que haja comunicação. Os participantes do discurso acumulam conhecimento partilhado à medida que vão interagindo”(COSCARELLI, 1999:85).

A partir do que já foi exposto até o momento, podemos perceber que a leitura possui duas dimensões: uma cognitiva e outra social. Assim, a cognitiva envolve todo processo inferencial de construção de sentido, já a segunda dimensão, envolve a decodificação de sinais a fim de que ocorra a construção da coerência textual.

Neste trabalho, juntamente com (MARCUSCHI, 2006), consideramos que a prática de leitura ganha eficiência e versatilidade à medida que o sujeito tenha contato com uma gama maior de gêneros textuais, suportes diferenciados e funções variadas. Em outras palavras, acreditamos que é lendo que se aprende a ler de forma fluente, mas para tanto se torna essencial que o leitor seja submetido a uma complexidade de textos de forma gradativa.

Segundo RIBEIRO,

Com o passar do tempo e o desenvolvimento dos recursos, os suportes e as ferramentas para escrever e ler mudam. A prática do leitor fornece

subsídios para que os produtores de material escrito e/ou dispositivos para leitura possam repensar, reprojeter e reinventar materiais e recursos, de acordo com a demanda constante do leitor, que busca conforto, eficiência, eficácia, portabilidade e compreensibilidade. E o leitor vai se conformando ao objeto de ler num ciclo retroalimentado e retroalimentador. (RIBEIRO, 2005:126)

Percebemos que o leitor sempre se adapta aos novos objetos de leitura, aos novos gêneros textuais. Trata-se, pois, de um ciclo em constante mobilidade que todo ser humano já está habituado (RIBEIRO, 2005). A seguir analisaremos o tipo de leitura do gênero infográfico, observaremos em que aspectos ela se difere da leitura de um texto contínuo, considerado como linear.

## **7-COMO SE DÁ A LEITURA DE INFOGRÁFICOS**

A sociedade das informações leva a todos os cantos do mundo os mais variados assuntos. Numa sociedade que valoriza o imediato, o prático, o imensurável, torna-se necessário que os leitores tenham um questionamento crítico, além de dominar uma multiplicidade de leituras. É necessário que o indivíduo saiba ler os produtos da mídia e que seja capaz de questionar suas estratégias.

Segundo NAGAMINI,

O impacto dos veículos de massa na vida do aluno, assim como na influência que exercem nos modos de recepção e interpretação do mundo são fatores que justificam uma abordagem pedagógica desses veículos. Uma “educação para os meios” contribuiria para a formação do “leitor” capaz de posicionar-se criticamente diante das mensagens transmitidas, reconhecendo que elas não são neutras, já que marcadas por uma série de interesses. (NAGAMINI, 1997:29)

O que muda com relação à leitura o trabalho com os veículos de massa, ou em nosso caso, o infográfico?

Primeiramente, devemos ressaltar que a tecnologia da informação trouxe com ela uma alteração na noção de texto: O texto deixou de ser uma unidade formal de estrutura unicamente linear, quase que unicamente verbal, para ter uma estrutura fragmentária da qual fazem parte imagens, sons, movimento, ícones e blocos de informação. Em outras palavras, o texto passou a ser multimídia. Assim, o texto também sofreu modificações em sua estrutura organizacional, quem define como será feita a leitura será o próprio leitor. (COSCARELLI, 1999) Dessa forma, cada leitor construirá a sequência de leitura que lhe convier, ou seja, iniciará a leitura do trecho que mais lhe chamar atenção, o que, de certa forma, provocará mudanças nos recursos linguísticos do escritor.

Assim, as novas tecnologias trouxeram consigo novos tipos de textos: a multimídia, o hipertexto e a hipermídia. Os infográficos digitais se enquadram exatamente nesse último tipo. Portanto, enquanto uma hipermídia podemos caracterizar a leitura de um infográfico como uma leitura não linear que pode ser percorrida de inúmeras maneiras a critério do leitor, além de incluir outros meios não verbais como o desenho, animação ou fotografia, som, movimento, iluminação. Ressaltamos que no presente trabalho nos propomos a trabalhar apenas com os infográficos impressos, deixaremos o trabalho com os infográficos digitais para uma futura pesquisa.

Mas afinal o que é hipermídia?

Novamente, segundo COSCARELLI, “tem-se hipermídia quando as informações, (...) incluem, além do texto, outros meios como som, imagem, desenho e animação. Como no hipertexto, também a sequência da recepção das informações é decidida pelo usuário no momento da leitura.”( COSCARELLI, 1999:17)

A partir do exposto nos questionamos se ler um texto considerado linear é o mesmo que ler uma hipermídia. A resposta que encontramos para tal questionamento é não, pois ao contrário da leitura de um texto linear, que segue uma organização prédefinida pelo escritor, nesse tipo de texto o leitor terá que lidar com vários planos ao mesmo tempo, o leitor terá que inferir sobre a ordem de leitura, de que parte da hipermídia iniciará a sua leitura.

Como se vê, no ambiente do infográfico o leitor deverá fazer inferências a todo instante a fim de relacionar blocos de informações e imagens, em outras palavras, esse tipo de leitura exige a leitura simultânea de imagens e palavras.

## **8-O MÉTODO**

Na presente pesquisa, nos concentraremos em analisar a influência da hipermídia no processamento da leitura de alunos, as relações que nossos informantes estabelecem entre os aspectos verbais e não-verbais presentes no gênero infográfico, analisamos se o gênero em questão leva os sujeitos envolvidos na pesquisa a fazer uma reflexão sobre o tema tratado no texto, além de analisarmos se nossos informantes utilizam sua bagagem sócio-cultural para conseguir a atingir compreensão do infográfico. O método que utilizamos para atingir tal propósito foi a aplicação de questionários.

## **9-NATUREZA DA PESQUISA**

Esta pesquisa pode ser definida como estudo de caso - leitura de infográfico - de natureza qualitativa. Como todo estudo de caso, usaremos uma variedade de fontes de informação:

Informantes:

- 10 alunos de 1º ano do Ensino Médio e 10 alunos do Ensino Superior, cursando a disciplina “Leitura e Produção de Textos”, escolhidos aleatoriamente;
- questionário aplicado aos alunos e proposta de atividades a serem por eles realizadas.

Como dissemos anteriormente, pretendemos, nesta pesquisa, observar como é realizada a compreensão de infográficos, bem como a interpretação do gênero.

Os procedimentos de análise serão adotados tendo em vista o objeto de investigação e os objetos de estudo:

- Selecionar o infográfico a ser trabalhado;
- Aplicar um questionário solicitando que o aluno informe a seqüência da leitura, o que ele leu primeiro: a gravura, o gráfico ou o texto verbal;
- Verificar a compreensão feita do infográfico, analisando a retextualização produzida pelos informantes:
  - Dos gráficos;
  - Das fotos ou gravuras.
- Avaliar as retextualizações feitas pelos alunos com objetivo de verificar se sua leitura foi adequada;
- Verificar a relação entre o tempo de escolaridade e o domínio da leitura do gênero infográfico.

Após a coleta de todos os dados, cruzaremos os resultados obtidos com as informações obtidas do questionário sócio-econômico e, então, concluiremos nosso trabalho. Neste instante, finalizaremos a redação da dissertação e faremos sua defesa.

## **10-OS INFORMANTES**

Participaram da pesquisa 10 sujeitos estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Técnico, COLTEC, da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, e 10 sujeitos estudantes da graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, de diversos cursos, sendo nossos informantes alunos da disciplina “Leitura e Produção de textos” ministrada pela presente pesquisadora na Faculdade de Letras da UFMG. Ressaltamos o fato de a escolha dos sujeitos da pesquisa ter sido aleatória, ou seja, fizemos um convite geral e aceitamos os 10 primeiros alunos que manifestaram interesse pelo projeto em ambas as instituições. Uma razão da escolha desses alunos está no fato de acreditarmos que o público integrante das instituições selecionadas é muito heterogêneo, por se tratar de instituições públicas de alto nível de ensino e atender público de diferentes classes sociais. Acreditamos que essa escolha tende a agregar maior valor ao nosso trabalho.

## 11- MATERIAIS

Selecionamos um único infográfico retirado da revista *Veja* impressa para integrar o experimento. O fato de trabalharmos com apenas um infográfico pode ser explicado por acreditarmos que o fato de todos os alunos terem trabalhado com o processo de compreensão de um mesmo texto nos apresentará um resultado verídico: pudemos verificar, por exemplo, se todos os participantes da pesquisa possuem a mesma dificuldade em determinado assunto entre outros aspectos verificados em nossas análises.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, elaboramos um questionário referente ao infográfico escolhido. Durante a organização e a análise dos resultados as versões dos questionários foram codificadas da seguinte maneira: Info e Infonot. A primeira sigla se refere ao infográfico apresentado isoladamente e a segunda sigla se refere ao infográfico apresentado junto à notícia.

A compreensão dos infográficos foi analisada através de questões abertas que foram criados por nós levando em consideração os descritores de leitura em Língua Portuguesa do PISA, Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Dessa forma, utilizamos as matrizes do PISA como diretrizes para elaborarmos nossos próprios descritores. A seguir, destacamos os seguintes itens e descritores utilizados por nós como fundamento para a elaboração de algumas questões:

### ⇒ **Procedimentos de leitura**

Localizar informações explícitas em um texto;

Inferir uma informação implícita em um texto;

Identificar o tema de um texto.

### ⇒ **Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto**

Interpretar textos com auxílio de materiais visuais diversos;

Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

## **12- RESULTADOS**

Ao analisarmos as habilidades entre as versões Info e Infonot, separadamente, concluímos que há diferença entre as proporções de acertos nas habilidades de inferir informações implícitas. Porém, a avaliação de todas as habilidades conjuntamente, através da análise de componentes principais, não encontrou diferença significativa de proporção de acerto entre as versões Info e Infonot.

## **13- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O que nos motivou no desenvolvimento da presente pesquisa foi o fato de constatar que estudos sobre a leitura de outros sistemas semióticos, no nosso caso imagens, em Língua Portuguesa ainda são consideravelmente escassos. Nosso interesse, dessa forma, se recaiu especificamente no gênero infográfico presente em nosso cotidiano através da mídia.

Dessa forma, pretendemos despertar o interesse em nossos colegas educadores na busca de novas fontes de leituras a fim de enriquecer a bagagem de nossos educandos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDRÉ, MARLI; LÜDKE, MENGA. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. *Os generosos do discurso*. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. P. 277-326.

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

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, Sívia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

\_\_\_\_\_. *Language et Discours*. Paris: Hachette, 1983.

\_\_\_\_\_. *Le discours d'information médiatique: La construction du miroir social*. Paris: Nathan, 1997.

\_\_\_\_\_. *Para uma nova análise do discurso*. In: CARNEIRO, Agostinho D. *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1996.

CHIAPPINI, Lígia (org). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997.

COSCARELLI, Carla Viana. *Em busca de um modelo de leitura*. In: *Revista de estudos de linguagem*. Belo Horizonte: FALE, UFMG, v. 11, n. 1, 2003.

\_\_\_\_\_. *Leitura em ambiente multimedia e a produção de inferências*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1999. (Tese, Doutorado em Estudos Linguísticos).

\_\_\_\_\_. *Leitura numa sociedade informatizada*. In: *Revisitações: edição comemorativa de 30 anos*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.

\_\_\_\_\_. *Livro de receitas do professor de português: atividades para a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. *Novos textos, novas tecnologias, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Texto, textualidade e textualização*. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. V.1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p.113-128.

\_\_\_\_\_. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 1988.

\_\_\_\_\_. *O sentido das palavras na interação leitor <-> texto*. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça (orgs). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Ana Rachel (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Gêneros multimodais e multiletramento*. In: Karwoski, A.M., Gaydeczka, B. e Brito, K.S. (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2006.

DUARTE, Viviane Martins. *Textos multimodais e letramento: habilidades na leitura de gráficos da folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio*. Faculdade de Letras da UFMG, 2008. (Dissertação, Mestrado em Estudos Linguísticos).

ECO, Umberto. *Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler; em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1995.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, Acir M., GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Maria A. B. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Belo Horizonte: Mercado das letras, 2001.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SANCHO, José Luis Valero. *La infografía: técnicas, análisis y usos periodísticos*. Bellaterra: UAB, 2001.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. 3ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



## AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR: COMO O LIVRO DIDÁTICO DE JOVENS E ADULTOS ESCOLARIZA OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NO COTIDIANO DESSES SUJEITOS?

Priscila Angelina Silva da Costa Santos - Mestranda da Universidade Federal de Pernambuco

[cilateen@yahoo.com.br](mailto:cilateen@yahoo.com.br)

Andréa Tereza Brito Ferreira - Professora Doutora da Universidade Federal de Pernambuco

[atbrito@superig.com.br](mailto:atbrito@superig.com.br)

**RESUMO:** Apesar da pouca ou nenhuma escolaridade, jovens e adultos são pessoas que vivem em um ambiente letrado e mantêm, diariamente, contato com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Nessa perspectiva, buscamos verificar quais são os materiais escritos que compõem o cotidiano de sujeitos em processo de apropriação do sistema de escrita e refletir sobre as atividades do livro didático (LD) que envolvem o letramento e buscam alfabetizar jovens e adultos. Analisamos um LD utilizado na alfabetização de EJA, e as práticas sociais de letramento desses alunos. Realizamos o mapa de letramento com dois sujeitos no nível inicial de escrita e verificamos que eles convivem com diversos gêneros textuais e fazem usos significativos destes no seu cotidiano. O LD analisado apresenta uma diversidade de gêneros textuais, porém, as atividades são como nos antigos manuais de leitura, focalizando apenas à apropriação da escrita, sem explorar os aspectos sociais da escrita.

**PALAVRAS - CHAVES:** Educação de jovens e adultos, letramento e livro didático.

### **RÉSUMÉ:**

Malgré de la peu ou aucune scolarité, jeunes et adultes sont personnes qui vivent dans un espace lettré et maintiennent contact avec les divers types et genres littéraires.. Dans cette perspective,

nous cherchons vérifier quelles matériels écrits composent le quotidien de sujets dans processus d'appropriation du système d'écriture et réfléchir sur les activités du livre didactique (LD), qui ont des objectifs de faire apprendre à lire et à écrire personnes adultes. Pour cela, nous analysons le LD utilisé dans l'alphabétisation et les pratiques sociales de literacy des cette élèves. Nous réalisons le cadre de literacy avec deux sujets qui sont à le niveau initial. Nous apercevons que les sujets coexistent avec de divers types littéraires et font des utilisations significatives de ceux-ci, dans la vie. Par contre, le livre analysé apporte la diversité de types littéraires, néanmoins il souligne des activités semblables les anciens manuels de la lecture et l'écriture.

**MOTS CLÉS:** Éducation de jeunes et adultes, literacy et livre didactique

## **1. INTRODUÇÃO**

Entender as palavras e o que elas representam e tornar-se, dessa forma, alfabetizado não é uma tarefa simples, pelo contrário, é algo que exige muito esforço e demanda do sujeito, desenvolver uma série de estratégias, que o possibilita, pouco a pouco, compreender o complexo ambiente de letras que o cerca.

No entanto, por muito tempo a escola negligenciou as dificuldades acerca do ato de aprender a ler e escrever, adotando práticas que dificultavam o aprendizado e tornava o aluno um mero espectador do processo de ensino-aprendizagem. Como enfatizou Paulo Freire (1987), tratava-se de uma “educação bancária”, onde o sujeito recebia informações, a fim de memorizá-las e reproduzi-las posteriormente.

Essas incompreensões sobre o processo de ensinar contribuíram para que milhares de indivíduos abandonassem as cadeiras escolares, compondo hoje, o índice de analfabetismo do país. Muitos jovens e adultos pouco escolarizados ou analfabetos foram tratados como crianças pelo contexto escolar, utilizando, muitas vezes, o mesmo material e textos didáticos trabalhados por este nível de ensino. Dessa forma, o uso das cartilhas na EJA, em períodos anteriores, afastou muitos adultos das escolas, visto que trazia em suas páginas textos fora da realidade social vivida pelos sujeitos. Não levavam em conta suas peculiaridades, experiências, que muito se diferenciam das infantis. O ambiente escolar, portanto, para os estudantes jovens e adultos, tornou-se um espaço distante de suas realidades.

O não estabelecimento de relações lógicas entre as práticas sociais de letramento e as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola, torna o estudo desestimulante, culminando no desinteresse do aluno e geralmente, na evasão escolar. Situação comum na educação de adultos, por se tratar de pessoas que, em sua maioria, se veem incapazes de aprender.

É possível mudar, é o que estudos e pesquisas revelam - Soares (2003), Morais e Albuquerque (2004) – e demonstram que as práticas dos professores e os livros didáticos veem passando por contínuas transformações. Estas mesmas pesquisas apontam que o ensino da leitura e da escrita foi repensado e os gêneros textuais que permeiam os livros didáticos, que podem tornar-se um instrumento facilitador, proporcionam significativas mudanças nos conteúdos ensinados em sala de aula. Trabalha-se com receita, jornal, entre tantos outros.

Apesar da pouca ou nenhuma escolaridade, jovens e adultos não alfabetizados são pessoas que vivem em um ambiente letrado e mantêm, diariamente, contato com os diversos gêneros textuais que circulam no meio social, gêneros que exigem, bem como, possibilitam o desenvolvimento da leitura e escrita, levando-os a criar estratégias para superar as limitações presentes. Por isso, é preciso considerá-los sujeitos em constante processo de construção do conhecimento, participantes ativos da aprendizagem..

Nesse sentido, a escola é entendida como o lugar onde os alunos devem ser levados, de forma sistemática, a aprender a ler e escrever com autonomia, ampliando o uso dessa tecnologia em suas práticas cotidianas. Segundo Kohl (1995) “É o local onde o sistema de escrita se dá de forma sistemática e intensa” (p. 156). Nesse contexto, o livro didático é considerado um importante instrumento de aprendizagem, visto que se torna, muitas vezes, um dos principais materiais de leitura dos alunos. Os conteúdos que compõem o referido material e a forma como este é utilizado, pode transformar a compreensão leitora dos estudantes, inclusive, dos jovens e adultos em processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, interferindo em suas ações cotidianas e em suas relações com o ambiente letrado.

Os dados coletados, entre alunos da EJA, durante o processo de pesquisa do trabalho de conclusão de curso<sup>1</sup>: “As relações existentes entre as práticas sociais de letramento e práticas de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos”, apontaram que o livro didático é um dos materiais mais utilizados na escola e fora dela. Foi possível perceber ainda, que para muitos, este é o único

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada para fins de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da professora doutora Andréa Tereza Brito Ferreira.

material escrito que possuem. Sobre este dado, Batista (2000) destacou que o livro didático tornou-se referência no aprendizado da leitura e escrita, tanto para professores, quanto para alunos. Informação que nos permite enfatizar a forte relação do referido material com a instituição escolar, visto que caracteriza o ambiente e, muitas vezes, tornam o processo de ensino-aprendizagem para os alunos, principalmente adultos, mais concreto e lógico.

Diante disso, faz-se necessário compreender quais as adaptações que os livros didáticos utilizados na EJA sofreram em meio a tantas mudanças, a fim de perceber como as práticas de leitura e escrita, tão comumente vividas pelos adultos, são traduzidas, escolarizadas, ou seja, transformadas pelo livro didático em conhecimentos a serem ensinados e que relações se estabelecem entre estes dois momentos. Nessa perspectiva, buscamos com esse estudo verificar que materiais escritos compõem o cotidiano de sujeitos em processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e refletir sobre as atividades que envolvem o letramento e buscam alfabetizar os alunos, presentes nos livros didáticos destinados à escolarização de jovens e adultos, no sentido de entender como elas se relacionam com o cotidiano dos referidos sujeitos.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1. ALUNOS E ALUNAS DA EJA: QUEM SÃO ESTES SUJEITOS?**

Os alunos que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos são pessoas que foram consideradas por muitos discursos como “cegas”, uma “peste” que precisava ser combatida, a “chaga” da sociedade, uma calamidade pública. Como expressado por Miguel Couto em 1923, segundo Rocha (1995): “O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. (...)” (p. 76). Consolidando, desse modo, o “analfabetismo-doença”, não qualquer doença, mas o câncer, que segundo Rocha (1995), apresentava-se a medicina como doença grave, uma moléstia, dando o sentido de emergência para o tratamento desse sério problema. Tais concepções foram modificando-se e diante das propostas Freirianas, aqui no Brasil, o indivíduo passou a ser considerado, por alguns, um efeito das falhas políticas e sociais e não mais o causador delas.

A falta de emprego, os baixos salários, a má distribuição de renda, isto é, os problemas sociais característicos de nosso país, levaram muitas pessoas a trabalhar cedo para sustentar-se. Sabemos que muitos jovens e adultos nunca freqüentaram a escola. Outros chegaram a estudar um mês, alguns anos, mas logo as dificuldades financeiras os tiravam dos assentos escolares. A forma

como se ensinava e a utilização das cartilhas também propiciava o desestímulo dos alunos, que se deparavam com diversas dificuldades no processo de aprendizagem. Fato que gerava ainda mais problemas aos sujeitos advindos de classes desprivilegiadas, porque, como enfatiza Nogueira e Nogueira (2004), a partir de Bourdieu, existe certa distância entre a cultura legitimada pela instituição escolar e a cultura das classes dominadas, o que dificulta a comunicação e compreensão destas diante da relação pedagógica, visto que se aproxima da cultura vivenciada pelos sujeitos de classes dominantes. Ou seja, para as classes dominadas a cultura escolar seria como uma cultura “estrangeira”.

A pouca escolarização das classes baixas também é consequência do descaso da política dominante que via, nessas pessoas, mão-de-obra barata, para as quais era desnecessária a educação escolar. Tal situação maximizava a situação de miséria desta classe, como afirma Ferreira (2005): “O uso da linguagem escrita tem implicações diretas nos modos de vida dos indivíduos, ampliando ou limitando as suas possibilidades de ação”. (p. 72).

As experiências de vida de adultos, mesmo entre aqueles que não aprenderam a ler e escrever garante considerável nível de letramento, visto que demanda destes o uso das mais diversas estratégias em busca da inserção nos eventos sociais de letramento presentes no ambiente social – no trabalho, assinando documentos, escrevendo uma lista; na rua, pegando o ônibus, lendo ou folheando o jornal – ações estas que permitem a apreensão de conhecimentos em torno da leitura e escrita. Por isso, é preciso compreender as especificidades dos jovens e adultos.

Nenhum indivíduo que tenha se apropriado do sistema de escrita alfabética pode ser considerado cognitivamente mais desenvolvido do que indivíduos não letrados (Biber, 1988 In Barbosa, 2005). Pois, segundo Morais e Albuquerque (2004), podemos falar de pessoas alfabetizadas, que dominam o sistema de escrita alfabética, mas que são incapazes de produzir textos em situações específicas, como escrever uma carta, por exemplo. Os referidos autores esclarecem ainda que:

(...) adultos analfabetos, por viverem em um meio em que a leitura e a escrita têm presenças fortes, se inserem em práticas de leitura e escrita: recebem cartas e com isso ouvem a leitura desse texto ou ditam uma carta para se comunicar com alguém distante; escutam a leitura de notícias de jornais para se manterem atualizados, solicitam que as pessoas leiam as instruções de uma receita para poderem fazer um prato específico, etc. (2004, p. 66).

A importância da educação de jovens e adultos é sem dúvida, de garantir aos homens e mulheres, enquanto sujeitos não escolarizados, a oportunidade de ingressar no ambiente escolar e a chance de reconstruir sua identidade, sua auto-imagem.

Os sujeitos que preenchem as cadeiras das salas de aula da EJA são seres humanos que possuem uma história de vida, mesmo sem escolarização, participaram e participam do dia-dia lá fora, têm experiências que podem ser tomadas como base no processo de ensino-aprendizagem. Estão em constante processo de construção do conhecimento, conhecimentos que podem ser sistematizados no ambiente escolar.

## **2.2. A ESCOLA: UM MUNDO A PARTE**

A escola, durante muito tempo, criou um mundo próprio, desvinculado da realidade, dos eventos sociais vividos pelos alunos, desfigurando os conhecimentos ao escolarizá-los. Isto é, “As escolas tornam seus alunos capazes de ler – alguns deles – e, durante o processo, destroem sua própria alfabetização.” (O’Neill (1970) apud Cook-Gumperz (1991) – p.14). Os livros traziam textos sem sentido, extremamente mecânicos, como: O rato roeu a roupa; O bebê baba. Apresentavam em suas páginas apenas “orações”, que como esclarece Bakhtin (2003), são unidades significativas da língua, mas por si só não determinam a posição responsiva do falante.

Para que compreendamos a oração faz-se necessário que esta se torne um enunciado, ou seja, que possua o contexto, a expressividade, os elementos que a tornarão compreensível. Pois, como revela o referido autor: “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (p. 283).

O modelo tradicional de ensino não se preocupava com o aluno enquanto ser capaz de construir e como afirmava Piaget de atuar diante de sua relação com o objeto, atuação que não se limita às ações externas, como também às ações internas, mentais, reflexivas, que ocorrem em momentos de transformações, de aprendizagem. A escola tornava-se, de acordo com Foucault (2004): “(...) uma espécie de aparelho ininterrupto que acompanha em todo seu comprimento a operação de ensino” (p. 166). Isto é, preocupava-se apenas em realizar o planejado, não considerando o aprendizado dos alunos e muito menos estes como sujeitos ativos do processo. Se tal modelo de ensino dificultava a aprendizagem das crianças em processo de apropriação do sistema de escrita, o que dizer então do ensino destinado aos adultos analfabetos, que devido as mais diversas adversidades não apreenderam a complexidade de nosso sistema. Percebemos, então, mais uma

forma de exclusão desses sujeitos, que conseqüentemente são excluídos de outras ações sociais, como enfatiza Kohl (1995): “(...), indivíduos excluídos de uma relação sistemática com a escrita, com a escola e com a ciência estariam também excluídos das formas de pensamento “tipicamente letradas”. (p. 156).

No entanto, abandonar os velhos textos que nada tinham a ver com a realidade dos sujeitos não foi uma tarefa fácil para os docentes que seguiam o referido método de ensino, isto porque aprimorar-se das novas teorias, significa, sobretudo, aprimorar-se de novas concepções em torno do aluno e do ato de ensinar e aprender.

Superando as falhas disseminadas pelas antigas concepções, as práticas escolares e os materiais didáticos sofreram e sofrem constantes mudanças, tendo em vista que a nova perspectiva demanda uma aprendizagem dialógica e significativa para o aluno, onde professor e alunos tornam-se participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, eliminando a relação transmissor (professor) e receptor (aluno) cristalizada pela concepção bancária de ensino esclarecida por Freire (1987).

### **2.3. OS GÊNEROS TEXTUAIS**

Diversos estudos contribuíram para as mudanças de concepções acerca do aprendizado da leitura e escrita, dentre eles, aqueles desenvolvidos por Bakhtin (2003), que enfatiza:

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo (...). (p.261).

Desse modo, são vários os tipos de enunciados, denominados pelo referido autor, de gêneros do discurso, que assumem diferentes formas, devido os diferentes contextos, as diferentes finalidades. Tais gêneros abrangem desde os diálogos do cotidiano, cartas, publicidade, até os gêneros literários. Nesse sentido, a língua faz parte da vida dos sujeitos através dos enunciados, e não de palavras ou orações soltas. Pois, o sentido da palavra pertence ao gênero em que ela funciona (Bakhtin, 2003). Isso porque, de acordo com o autor, a língua como sistema possui diversos recursos lingüísticos neutros, que são possibilidades de uso do falante, mas que só adquirem valor ao tornarem-se enunciados, ou seja, ao adquirirem sentido em determinado contexto. Portanto, a oração só torna-se expressão do falante ao assumir a função de enunciado.

Desse modo, Marcuschi (2002) reforça a definição de gêneros, caracterizando-os enquanto atividades sócio-discursivas. E esclarece:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (Marcuschi, 2002 - p. 23)

Partindo das palavras de Marcuschi (2002), podemos nos remeter às nossas ações diárias e imediatamente listá-las, logo, iremos perceber a infinidade de atividades que envolvem textos e integram nossas ações comunicativas. Em casa, ao escovar os dentes e usar àquela determinada marca, ao ler o jornal, ao procurar o telefone daquela lanchonete que está estampada no outdoor, ao ler seu cardápio, enfim, todos esses textos são considerados gêneros discursivos ou textuais. Vale salientar que: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares.” (Marcuschi, 2002 -p. 29).

Diante de um estudo histórico, Marcuschi (2002) esclarece que os gêneros textuais foram ampliados devido aos constantes avanços tecnológicos. E enfatiza que entre os povos de períodos passados, que desenvolveram apenas a oralidade, havia uma limitação de gêneros do discurso. Limitação reduzida com o surgimento da escrita e posteriormente da imprensa. Atualmente, com o império tecnológico, em que os computadores e tudo que ele proporciona invadem a sociedade, os gêneros textuais que nos rodeiam ampliam-se em grande escala. Tendo em vista, segundo o autor, que os gêneros textuais são artefatos culturais, construídos ao longo da história pelos indivíduos.

Contudo, como foi exposto em tópicos anteriores, a escola desconsiderava essa diversidade de gêneros. Considerava a língua como algo acabado, de teor unicamente gramatical, tornando as orações descontextualizadas componentes das atividades escolares, que visavam alfabetizar e ou ensinar os indivíduos a aprender a língua portuguesa, como acontecia com as cartilhas e a infinidade de textos cartilhados presentes nestas.

Nesse sentido, os docentes e os materiais didáticos precisam exercer esse papel, buscar a atitude responsiva do outro, ou seja, do aluno que integra o contexto escolar, e especificamente, a sala de aula e nela participa e interage a partir de diversos gêneros discursivos, que integram o real e podem estar dispostos como componentes de aprendizagem.

#### **2.4. LEITURA E ESCRITA: DO SOCIAL AO ESCOLAR - UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?**

É comum, nos dias de hoje, escutarmos o termo “letramento” entre professores e pesquisadores da área educacional. O seu significado contribuiu para ampliar e modificar as idéias em torno do aprendizado da leitura e escrita, assumindo um importante papel na alfabetização não só de crianças, como de jovens e adultos, em processo de apropriação do sistema de escrita, que retornam aos bancos escolares. O letramento é, portanto, segundo Kleiman (1995): “(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (p. 19). E de acordo com Soares (2003), o exercício efetivo da tecnologia da escrita, esta adquirida pelo processo de alfabetização. O processo de alfabetização, segundo a autora, diz respeito ao processo de aquisição das técnicas da escrita; enquanto o letramento consiste na: “(...) capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos (...)” (Soares, 2003, p. 91).

Conforme diversos estudos, uma nova concepção foi inaugurada em torno do aprendizado da leitura e da escrita, que enfatiza o alfabetizar letrando, isto é, o abandono aos antigos métodos baseados nas cartilhas, buscando levar em consideração as práticas de letramento sociais vivenciadas pelos sujeitos. Pois, como afirmam Teberosky e Ribera (2004), podemos receber informações que levam ao aprendizado através das interações com leitores experientes, das constantes ações que exigem, de certa forma, o desenvolvimento de estratégias que possibilitem nossa participação, etc. Situações que, segundo os autores, se diferenciam bastante da forma solitária em que se concebia o processo de aprendizagem. Busca-se, portanto, a partir das relações dos sujeitos com os diversos gêneros textuais, não só ensinar a ler e escrever com autonomia, como também fazê-los entender as funções sociais dos materiais escritos que se relacionam.

São diversas as práticas sociais de letramento, como já informado no tópico anterior, dentre elas: ler um jornal para se informar das notícias do dia, escrever uma receita, ler a promoção informada no outdoor, etc. Toda essa diversidade de gêneros textuais que se encontra na sociedade chega à escola, aos livros didáticos, como possibilidades de saberes a serem ensinados, podendo contribuir para as proposições de atividades, tornando-as coerentes diante das práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos indivíduos fora da escola. O letramento depende, assim, do contexto social em que o sujeito está inserido, bem como, de sua participação nas práticas discursivas desse contexto. (Rojo, 1995).

## **2.5. O LIVRO DIDÁTICO: MUDANÇAS NECESSÁRIAS**

Diante do significado dado ao termo alfabetização, entendendo a leitura e a escrita como um desvelamento de códigos e apoiada em uma concepção associacionista, onde o método (entendido como receita) se fazia necessário, as cartilhas tornaram-se materiais didáticos essenciais, que visaram instrumentalizar o professor na “transmissão” e fixação dos “códigos”, considerados primordiais para o aprendizado da tecnologia da leitura e escrita. Os livros didáticos foram, durante muito tempo, utilizados como verdadeiros guias, manuais, onde ao professor cabia seguir os conteúdos neles postos. Tal situação desvalorizou a profissão, tendo em vista que qualquer um podia ensinar, transmitir os conhecimentos impostos e organizados nos livros (Geraldi, 1997).

As cartilhas limitavam o aprendizado da leitura e escrita ao ato de “codificar” e “decodificar” palavras descontextualizadas, sem sentido diante das ações comunicativas diárias. Soares (2003) e Geraldi (1997) expõem que os textos cartilhados influenciavam os alunos em suas produções escolares, limitando-os, muitas vezes, a reproduzir os ensinamentos transmitidos pela cartilha, reproduzindo textos sem sentidos, estabelecendo uma interlocução artificial. Contudo, os autores esclarecem que diante de produções livres, sem fins escolares, as crianças mostravam-se capazes de produzir cartas, bilhetes, gêneros textuais presentes em suas práticas sociais de letramento. Isso ocorre porque tais atividades possuem sentido para os alunos, ou seja, apresentam uma finalidade. Essa limitação propiciada pelas cartilhas reflete as intenções de uma sociedade capitalista, que como expressou Marx, segundo Gadotti (1995), alienava os sujeitos. Logo, os textos “sem sentido”, pretendiam apenas “alfabetizar” os sujeitos, não desenvolvendo o senso crítico destes.

Com os diversos estudos acerca do letramento, os livros didáticos, considerados, segundo Batista (2000), o complemento à ação do professor, ganharam novo formato, apresentando-se coerente com as interações sociais e necessidades dos jovens e adultos. Tais mudanças são de extrema importância, visto que o referido material ganhou durante os anos destaque no contexto educacional, transformando-se no material que diz o que e como ensinar, como esclareceu Albuquerque e Coutinho (2006), sendo ainda, para muitos professores e alunos, o único material de leitura e escrita acessível. Desta forma,

(...) os manuais tendem a se organizar como estudos dirigidos, propondo não apenas uma seleção do conteúdo a ser ensinado, mas também um modo de distribuí-lo no tempo escolar - com base numa

progressão de unidades que introduzem, desenvolvem a matéria e, muitas vezes, avaliam seu domínio pelo aluno. Terminam, por isso, a se dirigir diretamente ao aluno em enunciados e textos (Batista, 2000, p. 552).

Desse modo, os livros didáticos precisam estar coerentes com as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos nos mais diversos ambientes, buscando, apesar das relações de poder existente, tornar o sujeito ativo no processo de aprendizagem. Pois, conforme Ortiz (1994), os movimentos que buscam mudança podem sim dar lugar a transformação.

Resultado de grandes conquistas no âmbito da EJA, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) foi então criado pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007 e visa, dentre outras coisas, analisar os livros de alfabetização voltados para o público jovem e adulto, a fim de dar o parecer quanto a viabilidade ou não do uso de determinados livros, assim como já ocorria com os livros didáticos do ensino regular, busca fornecer material adequado ao referido público, tendo em vista a importância deste no processo de ensino-aprendizagem. Favorável às atuais propostas de ensino da língua, o PNLA 2008 revela os critérios classificatórios no que diz respeito à língua portuguesa:

Adotando uma perspectiva de que a alfabetização do aluno jovem e adulto precisa assegurar, simultaneamente, o domínio da escrita alfabética e a ampliação das capacidades que permitem ao alfabetizando participar de práticas letradas, a avaliação em Língua Portuguesa considerou o tratamento dado pelos livros à alfabetização do sistema alfabético, a qualidade de repertórios de textos oferecidos para a leitura, os cuidados subjacentes às situações voltadas ao desenvolvimento da proficiência na leitura e na produção de textos orais e escritos.(p. 10)

### **3. METODOLOGIA**

Para concretização deste estudo realizamos uma pesquisa qualitativa, pautada em métodos que buscaram investigar as práticas de letramento dos sujeitos que frequentam a EJA, assim como, de um livro didático utilizado para alfabetizar esse público. Estando, desse modo, em conformidade com os conceitos sobre pesquisa qualitativa, abordados por Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (p.70). Nesse sentido, este estudo envolveu dois alunos que frequentam a EJA, Maria e José<sup>2</sup>, o ambiente extra-escolar que convivem e um livro didático. Para isso utilizamos importantes procedimentos de coletas de dados: a entrevista, a análise documental e a observação.

---

<sup>2</sup> Nomes fictícios.

A entrevista, técnica que nos permitiu obter dados que revelam um pouco do sujeito, teve caráter semi-estruturado, porque, como afirmam Ludke e André (1986): “(...) se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. (p. 34). Permitindo, portanto, ao indivíduo conversar, sem precisar, necessariamente, responder algo de maneira rígida, o que o deixa mais a vontade com a situação. A observação ocorreu constantemente durante o acompanhamento dos sujeitos, possibilitando-nos perceber as características do ambiente, suas peculiaridades, etc. Aspectos que contribuíram para análise de determinados dados, principalmente aqueles referentes ao mapa de letramento.

Para compreender como se dá o cotidiano desses sujeitos em torno da leitura e escrita, procuramos conversar com eles, em suas casas, a fim de perceber o ambiente que os rodeiam, os materiais escritos que se encontram presentes, como eles se relacionam com esses materiais, entre outros aspectos. Dessa forma, buscamos delinear o mapa do letramento dos sujeitos, isto é, as atividades de leitura e escrita que se encontram presentes cotidianamente em suas vidas.

A fim de compreender melhor o sujeito e suas ações de leitura e escrita, levamos em consideração o conceito de redes sociais, que dizem respeito às relações estabelecidas pelos sujeitos. Nessa linha, Cáccamo (2004) nos esclarece:

Uma rede social é um conjunto de pessoas ligadas por relações sociais mais ou menos habituais, e conectada com outras redes por linhas mais ou menos fortes ou débeis de relação também social. Cada pessoa faz parte de múltiplas redes sociais interligadas (p. 01)

O autor distingue ainda, as redes e a noção de grupo, posto que este último, segundo ele, remete a idéia de um conjunto de pessoas que se movem soltas em um círculo. Enquanto na rede ocorrem interações, onde as pessoas através das práticas sociais<sup>3</sup> intercambiam idéias, hábitos, enfim, os mais variados recursos materiais e simbólicos, dentre estes a língua, ou seja, o uso das práticas de letramento.

Sluzki (1997) revela o quanto a rede social pessoal do indivíduo encontra-se conectada com seu universo relacional, isto é, sua rede pessoal significativa é formada e consolidada a partir das práticas sociais que o cercam em determinado ambiente social, em uma rede macro.

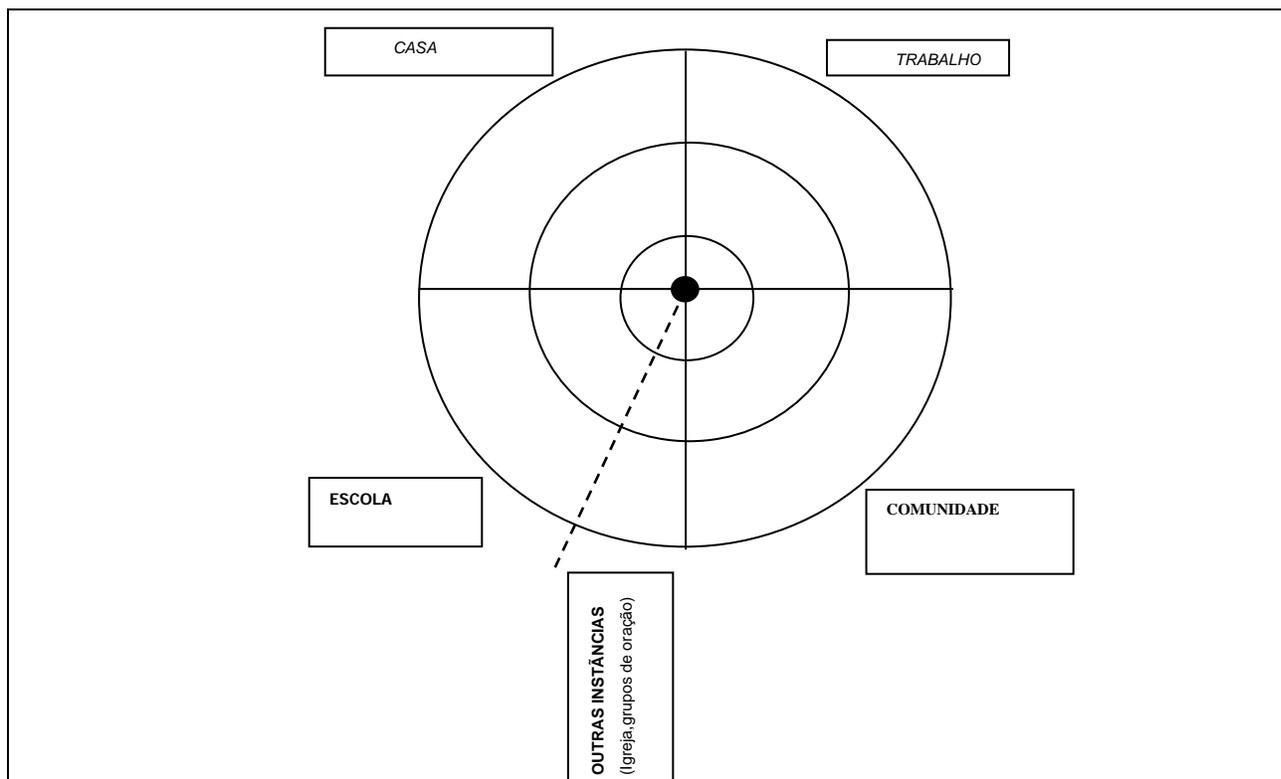
Nessa perspectiva, com base no modelo de mapa de rede proposto por Sluzki (1997), mapeamos o letramento dos indivíduos. Buscamos descobrir que textos, ou melhor, que gêneros

---

<sup>3</sup> Por prática social, estamos de acordo com o esclarecimento dado por Cáccamo (2004), que expõe: “(...) uma prática social é um acto que manifesta valores coletivos, sempre interpretáveis no contexto (...)” (p. 03).

textuais, ou mesmo que suportes textuais compõem sua rede de letramento, isto é, suas práticas de leitura e escrita e em que instâncias consolidam-se (Ver figura 1)

**Figura 1**



Diante desse mapa, perguntamos e constatamos que textos estão presentes no cotidiano dos indivíduos, tendo em vista os quadrantes: Casa / Trabalho / Escola / Comunidade / Outras instâncias.

Realizamos, ainda, a análise do livro didático “Natureza e cultura”, amplamente utilizado por algumas escolas públicas do Recife, em que identificamos a relevância das atividades propostas, visto que possuem variadas atividades de leitura e escrita. A obra oferece, segundo o PNLA (2008) : “(...) um repertório diversificado de gêneros textuais pertinentes à faixa etária (...)”

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. OS SUJEITOS E O AMBIENTE LETRADO DO DIA A DIA**

O ambiente que nos rodeia é cercado por atividades que envolvem a leitura e a escrita. Atividades que não são dominadas por todos os indivíduos com autonomia, mas que estão presentes no

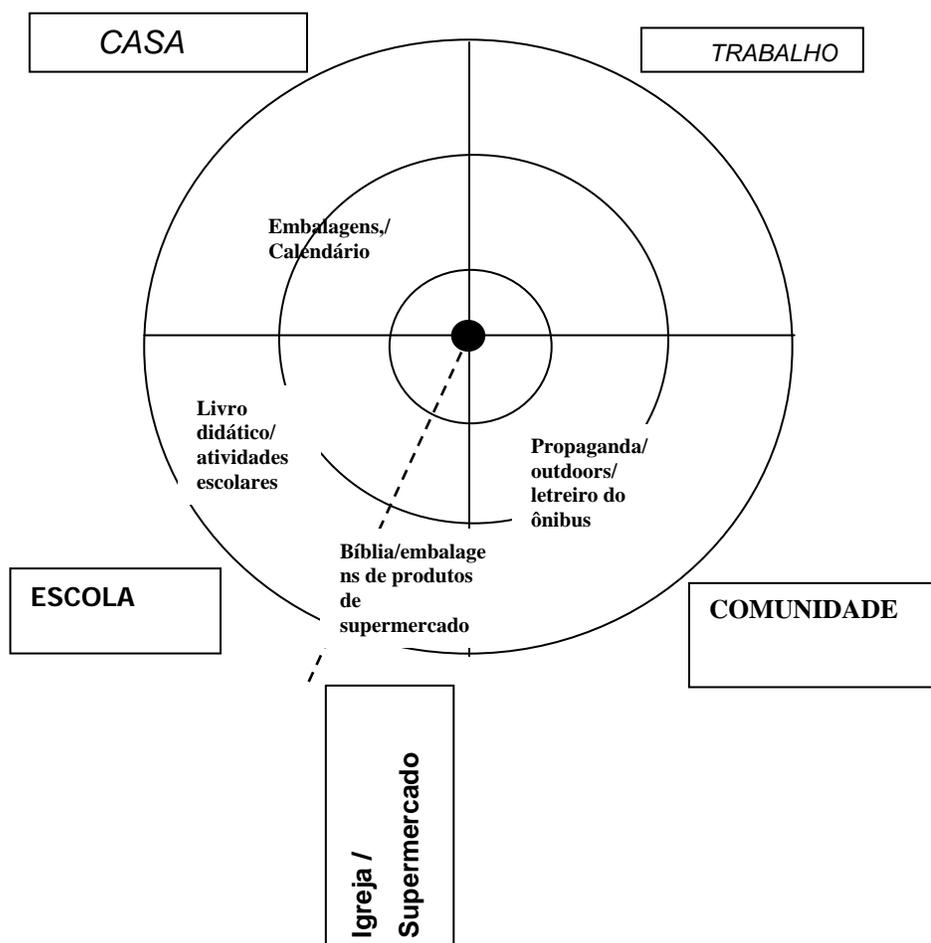
cotidiano das pessoas que compõem nosso ambiente social. E como fazem esses sujeitos que não se apropriaram do nosso complexo sistema de escrita?

Conseguimos evidenciar que os sujeitos jovens e adultos, em processo de apropriação do sistema de escrita, fazem constantes usos das atividades de letramento.

Maria e João moram em um bairro da periferia da região Metropolitana do Recife e estudam em uma escola próxima, em que freqüentam o módulo 1 e 2, respectivamente. Ao chegar na comunidade nos deparamos com a infinidade de gêneros textuais que compõem o referido contexto. São mercadinhos, outdoors, letreiros em muros, salão de beleza com sua propaganda estampada na entrada, lojinhas, ônibus, etc. Dessa forma, percebemos que as práticas de letramento estão presentes em suas vidas.

João, com 43 anos de idade é portador de deficiência física e apesar de estar no módulo 2, ainda se encontra entre os estágios iniciais de apropriação. Ele ler muito pouco e afirmou que costuma ler mais quando vai à igreja. Ele é evangélico e participa dos estudos da igreja. Em sua casa tem uma barraca, em que sua mãe vende bebidas, bombons, etc.

**Figura 2: Mapa do letramento de João**



De acordo com o mapa acima, percebemos que a igreja compõe a rede de letramento de João. Assim como o supermercado, que como afirmou costuma freqüentar e encontrar as mercadorias que deseja, como a “coca-cola”, “Todo mundo conhece a coca-cola”, o café, “se for Royal né!”, ou seja, João é capaz de reconhecer diversos produtos que estão presentes em seu contexto diário, reconhecimento que se dá pela identificação do rótulo, ou mesmo por algumas letras que já conhece. É o caso dos ônibus que utiliza, ele informou que identifica o transporte que precisa pegar, explicando, inclusive, que existem vários carros iguais, mas com itinerários diferentes. Dessa forma, o ônibus faz parte do cotidiano de João, que como esclarece o seu mapa de letramento encontra-se inserido no quadrante comunidade.

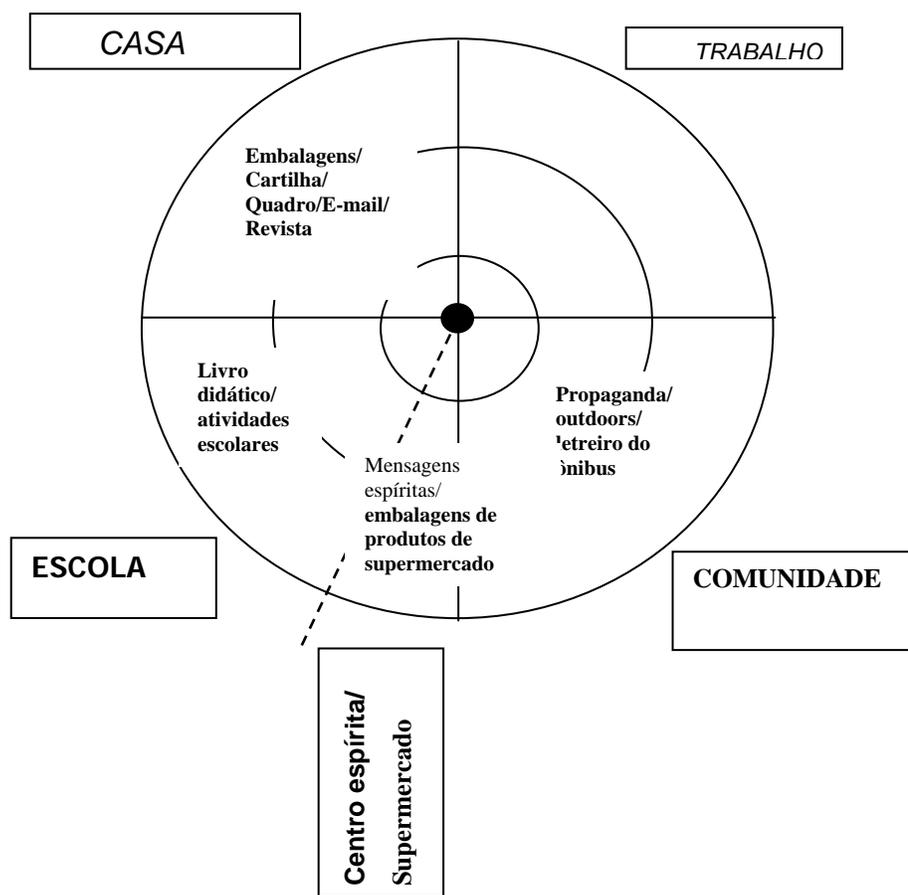
A casa de João é um ambiente em que a escrita se faz bastante presente, fato que é potencializado pela presença da barraca, sendo, portanto, um quadrante de suma importância. Em sua casa havia um calendário, ocorrência que nos permitiu conversar sobre o gênero textual, João demonstrou familiaridade com o material e explicou que serve para ver as datas, e quando indagado sobre o dia da semana que cairia 28 de novembro, ele respondeu sem apresentar dificuldades. Percebemos, portanto, que João, apesar das dificuldades diante das habilidades de leitura e escrita, se mostra um participante ativo dos eventos letrados que o cerca.

Maria, estudante do módulo 1, se encontra no nível inicial de escrita, demonstrando grandes dificuldades ao lidar com as habilidades de leitura e escrita. Ela atribui a ela a condição de não alfabetizada, como fica claro em sua fala:

“Eu queria ter uma cabeça boa pra aprender as coisas... Acho bonito quem sabe ler... A pessoa que não ler é um cego no mundo”.

Maria revela que para assinar o nome precisa copiá-lo. Porém, também demonstrou participar intensamente de atividades letradas, como esclarece seu mapa de letramento:

**Figura 3: Mapa do letramento de Maria**



Maria, mora só, e durante uma conversa em sua casa, pegou a garrafa de coca-cola e realizou a leitura, a fim de demonstrar que já consegue ler e identificar algumas coisas. Ela também mostrou uma propaganda em uma revista que tinha, afirmou que se tratava da propaganda da Bombril, ao ser indagada se conseguia ler o que estava escrito, ela disse que reconheceu o rótulo, ou seja, reconheceu as pistas, como a marca do produto. Diante disso, constatamos que a casa de Maria abriga os mais variados textos, dos quais ela faz uso, apesar de ainda não estar apropriada do nosso sistema de escrita.

Vale ressaltar, que Maria é freqüentadora de um centro espírita e assim como João, convive em um ambiente em que circulam materiais escritos específicos e onde a leitura e escrita se fazem permanentemente presentes, como esclarece o mapa de letramento acima. Ela mostrou uma

mensagem do centro, material de ampla circulação nesses locais. Um fato interessante ocorrido durante a visita à Maria foi o momento em que ela, com orgulho, mostrou uma cartilha que ganhou no centro espírita. Ela afirmou que de vez em quando a utiliza para realizar as tarefas presentes no material. Tal fato nos permitiu perceber que apesar das novas propostas, alguns sujeitos que freqüentam a EJA, ainda se remetem às atividades que, para muitos, parece caracterizar mais o processo de alfabetização, talvez porque lembre a época em que estudaram na infância, enfim, não temos o intuito nesse estudo de aprofundar essa temática, que merece uma seção a parte.

Outro momento interessante ao visitarmos Maria, se deu quando ela revelou que havia pedido para uma amiga escrever um e-mail para Gugu contando a história de sua vida, ela disse que ditou o e-mail. Percebemos que Maria é capaz de produzir texto, isto é, lida com o gênero textual e-mail, compreende sua finalidade, interage, com o auxílio de um escriba. Na varanda da sua casa nos deparamos com um quadro de Jesus com uma frase escrita “O Senhor é meu pastor e nada me faltará”, que foi dita por Maria, que conhece o texto de cor. Dessa forma, mais uma vez percebemos o quanto a casa de Maria propicia constantes práticas de leitura e escrita, como podemos evidenciar na figura 3. Ficou claro, portanto, que Maria ainda não se apropriou do sistema de escrita alfabética, como afirmou e demonstrou. Contudo, participa intensamente de ações letradas, como foi verificado.

Diante dessa breve explanação acerca da presença da leitura e da escrita na vida de João e Maria, percebemos que o letramento deles não se dá apenas em uma instância, mas em várias. Os dois convivem com eventos de leitura e escrita, em casa, na escola, na igreja, na comunidade em que circulam constantemente, vivem em um ambiente letrado e são capazes de participar dos variados eventos que os rodeiam, desde realizar uma compra no supermercado, até pegar o ônibus para se locomover. Diante dessas constatações, como será que um livro didático disponibilizado para pessoas como João e Maria, em processo de alfabetização, trabalham, tendo em vista as práticas letradas vivenciadas pelos sujeitos?

#### **4.2. O LIVRO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Comprendemos que os jovens e adultos mesmo pouco apropriados do sistema de escrita alfabética, convivem com um grande arsenal de textos e participam constantemente de eventos letrados. Desse modo, a fim de perceber como o livro didático de alfabetização usa os

conhecimentos construídos cotidianamente, realizamos a análise do livro didático “Natureza e cultura – educação de jovens e adultos” bastante utilizado na EJA.

O referido livro didático (LD) está organizado em quatro partes e cada parte está subdividida em jornadas, como nomeia a obra. As partes são:

- O ser humano constrói culturas: o rural e o urbano;
- Na relação com a natureza e com o outro, o ser humano cria as condições para a sua subsistência: trabalho;
- O mundo humanizado: ciência, arte, instrumentos e linguagens;
- O mundo desumanizado.

Cada jornada encontra-se permeada por grande variedade de gêneros textuais, como reportagens, poemas, crônicas, músicas, etc. Os textos encontram-se coerente com a proposta da jornada, isto é, buscam reflexões sobre o assunto em questão. No entanto, o LD não informa ao aluno o texto que será trabalhado, nem a finalidade da maioria das leituras.

Constatamos ainda que alguns textos possuem questões prévias, que procuram ativar os conhecimentos prévios dos sujeitos, como essas que antecedem o poema “A carta do matuto”:

**O que caracteriza o mundo rural e o mundo urbano? Quais as condições de vida no campo e na cidade?**

Alguns textos são seguidos por atividades que buscam sua reflexão, compondo a seção “Refletindo sobre o texto”, atividades que demandam do aluno: emitir opinião, inferir, retirar informações explícitas do texto, etc. Dessa forma, auxiliam o aluno a aprofundar a leitura da diversidade de gêneros textuais disponíveis no livro.

Por outro lado, o livro também proporciona um amplo estudo acerca da apropriação do sistema alfabético, aspecto de suma importância, tendo em vista que o trabalho com gêneros textuais deve estar em sintonia com as atividades de apropriação. Julgamos necessárias atividades que explorem a comparação de palavras, a contagem de letras, sílabas, a exploração do alfabeto, etc. Mas tais atividades, diferente das propostas pelas as cartilhas, precisam estar contextualizadas, a fim de torná-las mais favoráveis à compreensão dos princípios do Sistema de Escrita por parte de aluno jovem ou adulto.

No entanto, apesar de apoiar-se nas propostas que contemplam a idéia de alfabetizar letrando, o livro traz um excessivo trabalho em torno da apropriação do sistema com atividades que, em alguns momentos, lembram as velhas cartilhas e suas cópias sem finalidade. Constatamos que

após a maioria dos textos que introduzem uma jornada, segue um enorme e exaustivo trabalho com algumas palavras do texto, atividades que buscam exclusivamente trabalhar o sistema de escrita. Identificamos 61 atividades de cópia, sendo 41 referentes a cópia de palavras, isto é, exercícios que solicitavam ao aluno escrever algo a partir da observação de determinada palavra, como esclarece o exemplo a seguir:

**- Você já refletiu um pouco sobre como podemos tornar mais humana a vida tanto no campo como na cidade. Agora, escreva a palavra VIDA no quadro abaixo**

Atividades de comparação totalizam 21 atividades, dentre as que contemplam a apropriação do sistema de escrita alfabética. As atividades referentes a comparação de sílabas, quanto a disposição de números, letras, ou seja, atividades que buscam refletir as semelhanças e ou diferenças entre as sílabas das palavras, bem como comparação de palavras quanto a presença de letra e sílabas, apresentam-se na mesma proporção. As palavras utilizadas nessas atividades compõem o repertório da temática estudada na jornada. Tal situação pode facilitar a compreensão do alfabetizando, por trata-se de palavras que eles já vêm trabalhando no decorrer da lição. As atividades apresentam-se da seguinte forma:

**Leia as palavras que você estudou:**

|               |                 |              |
|---------------|-----------------|--------------|
| <b>CIDADE</b> | <b>TRABALHO</b> | <b>CAMPO</b> |
| <b>ONTEM</b>  | <b>VIDA</b>     | <b>HOJE</b>  |

**Verifique as diferentes. Você sabe o nome delas? Diga.**

**Verifique as letras que são iguais. Circule-as. Você sabe o nome delas?**

Constatamos ainda atividades de contagem de palavras, escrita, identificação, etc.

## **5. PARA CONCLUIR**

Este estudo nos levou a refletir, permanentemente, sobre as práticas de letramento vivenciadas por sujeitos jovens e adultos em processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e nos ajudou a compreender que estes sujeitos participam diariamente de ações que envolvem a leitura e a escrita, como revelaram os alunos.

Constatamos a presença de atividades que envolvem leitura e escrita na escola, em casa, na comunidade, etc. Práticas diárias de sujeitos que apesar das limitações inerentes a condição que

se encontram, participam do ambiente letrado. Verificamos ainda, que as dificuldades que enfrentam cotidianamente, devido a pouca escolaridade, fazem com que eles destinem maior atenção aos materiais escritos que estão presentes no meio em que vivem, fato que os estimulam a compreender o novo e os auxiliam nas interações sociais.

Pudemos verificar que o livro didático “Natureza e cultura” apóia-se nos estudos sobre letramento, apresentando uma diversidade de textos e algumas atividades de compreensão leitora. Porém, a ênfase do livro, no entanto, está nas atividades de apropriação. O quantitativo de atividades deste eixo, entretanto, torna o estudo repetitivo e enfadonho, podendo comprometer o aprendizado dos alunos.

Desse modo, entendemos que o novo conhecimento é melhor apreendido quando jovens e adultos percebem sua funcionalidade na prática cotidiana. Quando percebem, por exemplo, que precisam apropriar-se do sistema de escrita alfabética, para que possam no dia a dia identificar um ônibus, ler uma receita, entender as seções de um jornal, para conseguir encontrar uma notícia de seu interesse. Por isso, julgamos de suma importância o trabalho com diversos textos, pois como vimos, tanto João, quanto Maria convivem com propagandas, reportagens, rótulos, entre tantos outros gêneros textuais que não foram aqui explanados.

Na corrente das discussões confirmamos que é extremamente importante que exista uma relação entre o livro didático e as práticas letradas dos sujeitos que freqüentam a alfabetização de jovens e adultos, pois, tais práticas mobilizam o desejo de ser autônomo em suas experiências com a leitura e a escrita, ou melhor, de aprender a ler e a escrever.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges; COUTINHO, Marília de Lucena. Atividades de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa. In: SOUZA, Ivane Pedrosa, BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Org.). *Práticas de Leitura no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 77 – 90.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261 – 335.

BARBOSA, Maria Lúcia. A construção da identidade de alfabetizadores em formação. In.: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.49-69.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BATISTA, Antônio A.G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In Abreu, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: Fapesp, 2000.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia do PNLA 2008 : língua portuguesa e matemática / Ministério da Educação. . Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

CÁCCAMO, Celso Alvarez. *Osmose e redes sociais na transmissão da língua: O papel dos locais sociais*. Fevereiro de 2004 em: <http://www.agal-gz.org/modules.php?name=News&file=articlecomments&sid=1190>

- COOK, Gumperz, J.A. *A construção social da alfabetização*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 11-57, 1991.
- FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Ler e escrever também é uma questão de gênero. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges (Org.). *Desafios da educação de jovens e adultos. Construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71 - 88.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo. Paz e terra: 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 164 – 172.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Páxis*. São Paula: Cortez, 1995.
- GERALDI, João Wanderley Geraldi. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. *O significado do letramento. uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4 ed. Campinas: Pontes, 1995.
- KOHL, Marta. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In.: KLEIMAN, A. *O significado do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Método de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996, p. 25 - 44.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p.19-36.

- MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando?”. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 59 - 76.
- NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, C.M. M. Bourdieu e a Educação. Belo Horizonte: Autentica, 2004. p. 57 – 101.
- ORTIZ, R. *A procura de uma sociologia da prática*. In: **Pierre Bourdieu**. São Paulo, Ática, 1994, p. 7-36;
- ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. *Imagens do analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico do Brasil dos anos 20*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1995.
- ROJO, Roxane. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita com “Um outro modo de falar”. In.: KLEIMAN, A. *O significado do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- SLUZKI, Carlos E. *A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997 (p.25-59).
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003, p. 81 - 113.
- TEBEROSKY, Ana e RIBERA, Núria. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A. & GALLART, M. S. *Contextos de alfabetização inicial*. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.



As “vozes” presentes no gênero divulgação científica

NANTES, Eliza A. Sheuer (mestre, UEL, [nantes@uel.br](mailto:nantes@uel.br))

COAUTORIA: BORGES, Cleide Ap. Gomes (graduanda, UEL, [jmccc6@yahoo.com.br](mailto:jmccc6@yahoo.com.br));

LUPPI, Sandra Elaine (mestranda, UEL, [seluppi@sercomtel.com.br](mailto:seluppi@sercomtel.com.br))

**RESUMO:** O presente trabalho integra o projeto de pesquisa em Linguística Aplicada “*Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual*”, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina -Pr. De cunho qualitativo, de intervenção, o trabalho orienta-se para a sala de aula, focalizando a análise linguística por meio das vozes que perpassam os gêneros discursivos, sendo esses entendidos como eixo de articulação e de progressão curricular. Ancorados nos estudos de Bakhtin (1979), Rodrigues (2005), Maingueneau (1989) e Brait (2003), procedemos à análise de um gênero da ordem do expor, mais especificamente o de Divulgação Científica. Abordamos suas marcas linguístico-enunciativas (estilo), via vozes presentes no texto examinado - observando seus elos anteriores e posteriores - vinculadas a outras dimensões do gênero: tema e construção composicional, sempre relacionados às condições de produção. Ao final, apresentamos uma sugestão de transposição didática, direcionada a alunos do ensino médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero discursivo, estilo, vozes.

**ABSTRACT:** The present work integrates the research project on Applied Linguistics “Linguistics Analyzes: reading practices and textual practices contextualization” developed at the Londrina State Universidade-Pr. The work of qualitative status, on intervention, the work orientates itself to the classroom, focusing the linguistics analyzes by means of the voices that per pass the discursive genders, which are understood articulation axes and curricular progression. Anchored on the Bakhtin (1979), Rodrigues (2005), Maingueneau (1989) and

Brait (2003) studies, we proceeded the analyzes of a gender of the expose order, more specifically of Scientifically Information. We have approached its enunciative-linguistics marks (style) via voices in the examined text observing its previous and post links – connected to other dimensions of the gender: theme and compositional construction always related to the production conditions. At the end, we present a didactical transposition suggestion, focused on high school students.

**KEYWORDS:** discursive gender, style, voices.

## 1 INTRODUÇÃO

Tomamos como pressuposto básico desse estudo a natureza sociológica da linguagem, ou seja, o enunciado entendido como uma ação linguística dinâmica, que se constrói nas interações humanas (Bakhtin,1986). Partir desse fundamento teórico leva a uma reflexão sobre um ensino de língua voltado para a atuação social, para a atividade de interação verbal entre interlocutores, vinculada às circunstâncias concretas e diversificadas das práticas sociais que se efetivam através da linguagem. Para atingir tal objetivo, entendemos que uma das alternativas é a de considerar os gêneros discursivos como o eixo de articulação e progressão curricular em nossas salas de aula, já que os diferentes discursos produzidos materializam-se linguisticamente através de textos, sejam eles orais ou escritos, e todo texto, por sua vez, organiza-se dentro de um determinado gênero. Para Bakhtin (1997) os enunciados que criamos nos mais variados contextos sociais possuem aspectos discursivos (semânticos e formais) relativamente estáveis, que foram historicamente produzidos – os gêneros do discurso. Em uma concepção de linguagem interacionista, não podemos deixar de considerar que, apesar do enunciado ser individual e marcado pela alternância entre os locutores, essa individualidade é, de certa forma, relativa, uma vez que o discurso do sujeito é perpassado pelo do *outro* (ou *outros*), cujas vozes tem um papel fundamental na sua constituição. Para Bakhtin (1997, p.314) “Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias) estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado”.

Essas vozes representam os elos anteriores e posteriores do enunciado, pois, da mesma forma que este responde e é constituído por enunciados anteriores, também é elaborado tendo em

vista os enunciados que lhe sucedem na cadeia discursiva. Ainda que não haja um interlocutor real, ele é pressuposto pelo enunciador que, de forma mais ou menos deliberada, orienta a construção de seu discurso segundo a imagem que tem desse interlocutor. Daí decorrem desde a opção pelo gênero empregado, até as questões referentes ao estilo. Ao optar por uma determinada forma em detrimento de outras, dentre as que são conhecidas e que estão disponíveis na língua, o enunciador procura estabelecer o efeito de sentido que lhe parece o mais adequado para alcançar seu intento no evento específico de comunicação que tem em mente.

Qualquer análise da língua, portanto, não pode considerar o enunciado de forma estanque, como se não fosse determinado e determinante de outros enunciados da sequência de comunicação verbal. Por isso, este estudo trata com especial atenção as "vozes" bakhtinianas, entendendo, como dito, que, no processo de enunciação, a linguagem procede de alguém e se dirige a alguém. Desse modo, as marcas linguístico-enunciativas são trabalhadas via relações dialógicas entre vozes anteriores e posteriores, presentes nos enunciados. (RODRIGUES, 2005).

Como o projeto de pesquisa em Linguística Aplicada "*Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual*", desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina –Pr, do qual esse trabalho faz parte, objetiva a análise linguística contextualizada, por meio dos gêneros discursivos e das vozes que os permeiam, um dos gêneros selecionados pelo sub-grupo participante do projeto – composto por duas docentes e uma discente do curso de graduação em Letras - foi o de textos de divulgação científica. Esta opção justifica-se pelo fato de constituírem indicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - (BRASIL, 1998), desde o ensino fundamental, e pelo fato de considerarmos serem ainda pouco explorados nas escolas.

No intuito de estabelecer uma classificação dos gêneros, os pesquisadores Dolz & Schneuwly apud Barbosa (2000, p. 170-171 ), ligados à Universidade de Genebra, propõem cinco agrupamentos, que podem ser sintetizados em:

- a) *gêneros da ordem do narrar* – cujo domínio de comunicação social é o da cultura literária ficcional, enquanto manifestação estética e ideológica que necessita de instrumentos específicos para sua compreensão e apreciação (exemplos destes gêneros seriam: contos de fadas, fábulas, lendas, narrativas de aventura, narrativas de ficção científica, romance policial, crônica literária,

- b) *gêneros da ordem do relatar* - cujo domínio de comunicação social é o da memória e o da documentação das experiências humanas vivenciadas (exemplos destes gêneros seriam: relatos de experiência vivida, diários, testemunhos, autobiografia, notícia, reportagem, crônicas jornalísticas, relato histórico, biografia, etc.). Envolve a capacidade de representação pelo discurso de experiências vividas e situadas no tempo;
- c) *gêneros da ordem do argumentar* – cujo domínio de comunicação social é o da discussão de assuntos sociais controversos, visando um entendimento e um posicionamento perante eles (seriam exemplos de gêneros: textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, debate regrado, editorial, requerimento, ensaio, resenhas críticas, artigo assinado, etc.). Envolve as capacidades de sustentar, refutar e negociar posições;
- d) *gêneros da ordem do expor* – que veiculam o conhecimento mais sistematizado que é transmitido culturalmente – conhecimento científico e afins (exemplos de gêneros: seminário, conferência, verbete de enciclopédia, texto explicativo, tomada de notas, resumos de textos explicativos, resumos de textos expositivos, resenhas, relato de experiência científica, etc.). Envolve a capacidade de apresentação textual de diferentes formas dos saberes;
- e) *gêneros da ordem do instruir ou do prescrever* – que englobariam textos variados de instrução, regras e normas e que pretendem, em diferentes domínios, a prescrição ou a regulação de ações (exemplos de gêneros: receitas, instruções de uso, instruções de montagem, bulas, regulamentos, regimentos, estatutos, constituições, regras de jogos, etc.). Exigem a regulação mútua de comportamento.

De acordo com essa categorização, o texto analisado neste artigo pertence à ordem do expor, foi publicado na revista Galileu, de circulação nacional, que aborda temas científicos atuais.

Ao levar os textos da esfera científica para a sala de aula, especificamente no ensino médio, consideramos a viabilidade de tratar a ciência de uma maneira mais atraente, a fim de que os alunos possam melhor compreender e produzir sentidos.

De acordo com Rojo (2004), é essencial priorizar, na escola, os gêneros e agrupamentos de diferentes esferas de circulação, mais relevantes para a formação cidadã dos sujeitos-alunos. Desse modo, além dos da ordem do narrar – que são talvez os mais explorados na escola e se apresentam importantes para a formação literária dos alunos - os da ordem do relatar, do expor e do argumentar evidenciam relevância, ao propiciarem o interesse do leitor/produtor por gêneros das esferas jornalística, científica e publicitária.

## 2 O GÊNERO DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

O gênero divulgação científica (GDC) surge da união de dois outros: o discurso científico e o jornalístico, incorporando elementos tanto de um como de outro para atingir seu objetivo, que é o da vulgarização da ciência para leigos. Por isso, não se trata da simples junção dos dois gêneros que lhe dão suporte, mas da formulação de um *interdiscurso*, na medida em que procura propiciar ao leitor o contato com o universo científico por meio de uma linguagem que lhe seja familiar, como no texto jornalístico, mas mantendo algumas características do discurso científico, como a objetividade e a impessoalidade.

O discurso científico emprega uma linguagem objetiva, concisa e formal, de acordo com a norma padrão de escrita da língua, utilizando-se de um vocabulário técnico específico, pois se pressupõe que a sua circulação estará circunscrita ao próprio meio científico. Segundo Leibrunder, (2000, p. 231)

o padrão lexical (nominalizações, vocabulário técnico), e o emprego de verbos na 3ª pessoa do singular, acrescidos da partícula *se* índice de indeterminação do sujeito), ou na 1ª pessoa do plural (sujeito universal), ocasionando o apagamento do sujeito, são algumas das evidências lingüísticas através das quais as características acima podem ser constatadas.

Esses recursos reforçam o mito da neutralidade do discurso científico, na medida em que escondem a sua subjetividade. É como se não existisse o “eu” no discurso, e o autor fosse apenas um mensageiro da verdade, tornada inquestionável e absoluta. O efeito de sentido produzido é o de que a própria realidade se “auto-revela”, independente de qualquer interpretação subjetiva. Mas esses índices de impessoalidade, na verdade, só contribuem para fazer do texto científico um discurso extremamente persuasivo, justamente por não sê-lo de uma forma explícita.

O discurso jornalístico, por outro lado, tem outras características, como a objetividade, a clareza e a concisão. Preocupa-se com o fato, com a transmissão da informação. É nesse último aspecto que se aproxima do discurso científico, pois ambos “disfarçam” a presença do autor, emprestando voz às próprias coisas. Para conseguir tal efeito alguns recursos são utilizados, tais como o discurso direto e indireto, verbos na 3ª pessoa do singular seguidos da partícula *se*, a descritividade, entre outros.

Do objetivo de difundir um conhecimento científico para o público em geral decorre uma característica fundamental do Gênero de Divulgação Científica, a metalinguagem, isto é, a

propriedade que tem a língua de se auto-explicar. Por isso são freqüentes as nomeações, metáforas, exemplificações e comparações. Além disso, constata-se um grande cuidado com a escolha lexical e a utilização de recursos visuais que dêem mais elementos para o leitor compreender o texto.

### 3 ANÁLISE DO TEXTO

Neste trabalho abordaremos o texto “Doeu?” publicado na revista Galileu, por ser o de publicação mais recente dentre os estudados pelo grupo. No que tange à categorização da análise, dispomos de inúmeros estudiosos que apontam caminhos que nos auxiliam nesse percurso.

De acordo com os estudos bakhtinianos, no processo de enunciação, a linguagem procede de alguém e se dirige a alguém, e todo enunciado é uma resposta a enunciados (elos) anteriores e pressupõe também quem é o seu interlocutor, que o autor considera como elo posterior. Por isso, é importante observar como se manifestam as diferentes vozes que perpassam o discurso.

Sendo assim, entendemos que as marcas de linguagem de um gênero estão relacionadas às vozes que o permeiam. Tais vozes estão/são mobilizadas em razão do conteúdo temático veiculado em determinada construção composicional, levando em conta as condições de produção: função social dos interlocutores, o objetivo ou finalidade, local e época de circulação do texto.

Rodrigues (2005), ao discutir o artigo de opinião, categoriza tais vozes propondo que se considere, por um lado, a relação dialógica com os elos anteriores, analisando-se o movimento dialógico de assimilação (voz do senso comum, de entidades, etc., além de verbos ou grupos proposicionais do discurso citado com uso de valor apreciativo, que trazem verdades, fatos, opiniões), o movimento de apagamento ou distanciamento de vozes (isolamento de orientações valorativas e/ou chamamento de outras perspectivas, que não têm o estatuto de credibilidade e utilização de outras marcas enunciativas de distanciamento como uso de expressões avaliativas (adjetivos, p.ex.); aspas, negação, operadores argumentativos, uso de discurso indireto, particularizando-o, ou emprego do discurso bivocal ). Cabe ressaltar que os modalizadores indicam a atitude do falante perante o que diz e podem servir tanto no processo de assimilação como no de apagamento de vozes. Por outro lado, a autora propõe

que se leve em conta a relação dialógica com os elos posteriores, que orienta a construção do discurso em função da reação-resposta do interlocutor, nos movimentos de engajamento, refutação ou interpelação.

Para Fiorin (2003), a presença dessas vozes manifesta-se através da negação – em que estão implicadas duas vozes: uma que afirma e outra que refuta a afirmação anterior; do discurso direto e indireto – sendo o discurso direto o modo de citação do discurso alheio em que o narrador indica o discurso do outro, e o discurso indireto presente quando a personagem não chega diretamente ao leitor, mas por meio das palavras do narrador; do uso das aspas – esse mecanismo ocorre quando o autor não quer assumir palavras ou expressões como suas, quando são aproximativas em relação ao que pretende dizer, quando não pertencem à língua em que o texto está escrito nem ao nível de linguagem que se está utilizando; e, por fim, das glosas do locutor, em que tece comentários e explicações sobre o seu dizer.

O autor aponta os procedimentos linguísticos que servem para mostrar diferentes vozes no discurso, embora não demarquem com precisão os limites entre elas: discurso indireto livre e a imitação – por subversão (paródia) ou por captação (estilização).

Para Brait (2003), as vozes podem se manifestar por meio da monofonia e polifonia, que são os efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam em textos por definição dialógicos, sendo considerada polifonia – quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar e monofonia – quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir.

### 3.1 Contexto de produção

O suporte utilizado foi a revista Galileu, uma publicação da editora Globo, edição número 214, de maio de 2009. A revista Galileu, originalmente, denominava-se “Globo Ciência”, pertence à Editora Globo, sendo a sua primeira edição datada de agosto de 1991. Desde sua criação, os assuntos tratados são direcionados à área de ciência, história, tecnologia, religião e saúde, entre outros. Analisando o texto da primeira edição, encontramos em seu editorial o seguinte compromisso assumido para com o leitor: “Todo mês você vai encontrar em Globo Ciência, tanto em forma de reportagens aprofundadas e minuciosas, que compõem o miolo da revista, como em notas nas seções de abertura ou do final, as informações mais relevantes que digam respeito à ciência e à tecnologia. Da informática à eletrônica, dos carros sofisticados aos mais avançados aviões, da exploração do espaço aos progressos nas telecomunicações, da

luta em favor da preservação da natureza à perseguição da cura para as doenças do corpo e da mente”.

Em setembro de 1998, com o lançamento da edição número 86, encontramos essa revista já com novo nome: Galileu, cuja escolha foi fruto de estratégia de marketing. Porém não houve somente a mudança no título, junto vieram alterações visuais e ampliação dos temas abordados. Em julho de 2004 houve uma remodelagem no *lay-out* e na forma como as matérias eram produzidas e chegavam até nós, leitores. Sintetizando, temos, então, uma revista com menor número de páginas e, por conseguinte, reportagens mais sintéticas, com a preocupação de transmitir mais informação em menor espaço. Logo, a infografia foi um recurso muito explorado, com o intuito de facilitar a compreensão dos temas. Outras mudanças posteriores podem ser sintetizadas em: produção em série sobre temas, como por exemplo “Galileu Vestibular”; ampliação na equipe de colaboradores; publicação de textos traduzidos de publicações de prestígio como “New Scientist”, “Fast Company” e “New York”.

A tiragem da revista gira em torno de 165 mil exemplares, com circulação nacional, e se propõe a proporcionar ao leitor o prazer de conhecer e aprender, além de divulgar conhecimento científico e curiosidades por meio de uma leitura acessível, sem subestimar ou superestimar a capacidade do público. Esse conhecimento engloba todo tipo de informação interessante, das cotidianas às mais abstratas. Na edição da revista, os editores procuram diagnosticar em uma pauta as notícias mais interessantes do mês, que serão analisadas a fundo e explicadas em detalhes pelos especialistas mais importantes do planeta.

Quanto ao público a que se destina, trata-se de um segmento jovem e "curioso" por notícias e matérias diferentes. Porém, na redação, a revista recebe o *feedback* de pessoas de todos os sexos e idades - de 13 a 75 anos. Ainda assim, a produção é focada para homens e mulheres a partir dos 18 anos.

No tocante aos textos, eles são elaborados, em sua maior parte, por jornalistas, como é o caso deste que analisamos, porém, nem todas as seções são assinadas. Observamos que a revista trata, também, de temas como tecnologia e ecologia com certa regularidade. Com relação ao autor do texto – Edmundo Clairefonte – trata-se de um jornalista que é também um dos editores da revista e escreve sobre temas diversificados.

### 3.2 Conteúdo temático

Trata-se de uma disseminação do experimento científico a respeito da forma como o brasileiro lida com a dor e apresenta para o leitor os tipos de dores mais recorrentes em cada gênero (feminino e masculino).

### 3.3 Construção composicional

Numa primeira leitura global, observamos que este texto tem os seguintes elementos constitutivos do Gênero Divulgação Científica (GDC): publicado em uma revista (Galileu), em forma de reportagem, tendo: título, subtítulo, texto, infográfico, legendas explicativas em forma de pergunta e resposta, data e cores. Apresenta, ainda, o nome do autor do texto e de quem fez as ilustrações.

#### 3.3.1 O título

Observamos que a escolha no título “Doeu?” - é muito sedutora, pois o autor faz uso da interpelação direta ao leitor, através da interrogação. Para tanto, faz-se uso do pretérito perfeito do modo Indicativo, que é um tempo usado para declarar fatos inteiramente concluídos, localizados no passado de maneira enfática.

#### 3.3.2 Subtítulo

O subtítulo é muito interessante, pois nele encontramos logo na primeira linha uma relação dialógica com os elos anteriores, visto que ocorre um movimento de assimilação do discurso do outro, conforme apregoa Rodrigues (2005). Ao afirmar que: “*O brasileiro é ruim da cabeça e doente do pé*”, temos a voz do senso comum ou conhecimento tácito, que, segundo Zamboni (2001, p. 99) trata-se daquele *sobre os quais não cabe mais sujeitar à comprovação ou contestação*”. Outra observação importante é que temos aqui, também uma intertextualidade com a música “Samba da minha terra” do compositor Dorival Caymmi.

Na sequência, o autor apresenta uma gradação argumentativa: “Ele também vai mal da garganta, os dentes incomodam um bocado, sente umas físgadas as costas e reclama de dor de barriga”. Na última oração, aparece pela primeira vez a primeira pessoa do plural: “Resultado: fazemos tudo errado”, procurando incluir tanto o autor quanto o leitor no que está sendo dito.

#### 3.3.3 Infografia

Quando folheamos revistas e nos deparamos com aspectos gráficos que aliam imagem e texto temos, então, a infografia. Trata-se de um elemento visual cada vez mais usado pelos veículos de comunicação para criar o aspecto visível da informação e seu uso objetiva oferecer ao leitor melhor percepção do assunto tratado. A infografia que acompanha o texto em análise é muito clara, inclusive através da sua leitura é possível que haja uma idéia geral do que abordará o texto, porém com dados exatos. É interessante notar que o ilustrador teve o cuidado de separar a dor segundo cada gênero(masculino / feminino), além de apresentar os percentuais que acompanham o índice de dor em cada região. Ele ainda acrescentou, para o sexo masculino, um quadro sumário no qual consta a grande vilã: a dor nas costas.

Outro recurso presente no texto foi a apresentação de um “Pequeno **Manual da dor**” (grifos do autor). Nele, constam as questões: “*É normal sentir dor? Quais são os tipos mais comuns? E a dor crônica? Quando devo procurar um médico? Quais são as dores mais perigosas? O que não fazer quando sentir dor? Quais os riscos da automedicação? Estamos sofrendo mais do que precisamos?*”. Notamos que este recurso foi utilizado no sentido de prestar um esclarecimento melhor ao público leitor sobre uma questão muito séria: a dor e suas possíveis consequências. Constatamos que o autor continua recorrendo ao uso da interpelação direta, numa tentativa de fazer o leitor compartilhar dos mesmos questionamentos.

### 3.4 Estilo: as marcas linguístico-enunciativas, em relação às condições de produção do Gênero Divulgação Científica

Passaremos a analisar quais características do gênero em questão estão presentes na construção do texto, procurando observar se é possível estabelecer uma relação destas com os anteriores e/ou posteriores do discurso.

#### 3.4.1 Voz do cientista

Conforme Maingueneau (1989) o autor, ao incluir no seu texto discursos sobre os quais não se responsabiliza, pode pretender dois efeitos de sentido diferentes, que são o de rejeição ou de adesão ao discurso relatado. Tanto num caso como no outro, temos o apagamento da voz do sujeito enunciativo, diante da voz de um “outro”. No caso do Gênero de Divulgação Científica, a voz de autoridade permeia todo o texto e tem a intenção de assegurar a validade da enunciação. Com isso, ela é usada para dar credibilidade ao discurso e, ao mesmo tempo, isentar o autor das informações ou dados ali apresentados. Vejamos:

(...) Uma pesquisa inédita encomendada pelo laboratório Pfizer e realizada pelo Ibope com 1.400 pessoas em nove capitais brasileiras traçou o mapa da dor no País.

(...) “Às vezes tarde demais”, afirma a fisiatra Lin Tchia Yeng, coordenadora do Centro da Dor do Hospital das Clínicas de São Paulo. (...)

(...) “As mulheres fisiologicamente sofrem mais”, afirma o neurologista Carlos Maurício de Castro Costa, presidente da SBED (Sociedade Brasileira para o estudo da dor). “Nem sempre elas procuram ajuda de forma correta ou encontram médicos preparados para atender a diferença de sensibilidade em relação ao homem. Não bastasse isso, fatores como a dupla jornada em casa e no trabalho só aumenta o desgaste físico.”

(...) “Segundo dados da OMS (Organização Mundial da Saúde), ela afeta 30% da população do planeta.”

Como pode-se notar, o autor recorre a três segmentos diferenciados para validar seu discurso: laboratório Pfizer (pesquisa feita pelo Ibope), Centro da Dor do Hospital das Clínicas de São Paulo, Sociedade Brasileira para o estudo da dor e Organização Mundial de Saúde. Dentro desses segmentos, em dois ele cita pessoas que dão credibilidade ao seu texto, pois não são meros pesquisadores, tanto que Lin Tchia Yeng é a coordenadora do Centro da Dor do Hospital das Clínicas de São Paulo, enquanto que o neurologista Carlos Maurício de Castro Costa é a autoridade maior da Sociedade Brasileira para o Estudo da Dor, visto ser ele o presidente. Outro fator a ser considerado é que os dados finais são apresentados pela autoridade mundial na área de saúde: Organização Mundial da Saúde, logo, como contestá-los?

Mas, ao mesmo tempo que podemos considerar a incorporação da voz do cientista, seja em forma de citações - marcadas graficamente pelo sinal de aspas - ou entrevistas, como um elo anterior ao discurso deste gênero, Zamboni (2001) alerta para o fato de que essa voz já vem configurada como um texto de divulgação, ou seja, reformulada tendo em vista um público leitor leigo. Exatamente por isso, podemos dizer que essa voz demarcada, no Gênero de Divulgação Científica, demonstra o quanto os elos posteriores atuam, de fato, como constituintes do discurso. Nos exemplos abaixo, podemos constatar que a voz do cientista já uma voz vulgarizada, com a utilização de termos coloquiais e períodos com orações curtas que não caracterizam a formulação discursiva da ciência:

"O brasileiro não é muito diferente das pessoas de outros países. O ponto é que agora temos dados que quantificam como ele gosta da automedicação"

"Essas pessoas camuflam o problema. Eliminar sozinho a dor não é tratar da causa. Dor é um sinal de alerta. Muita gente esquece de que ela faz parte da vida."

"E não é só o trabalho. Conviver com dor causa estresse e depressão. Muda os hábitos alimentares"

"E o remédio mais simples é aquela conversa de, ao surgirem os primeiros sintomas, consulte o médico de confiança."

### 3.4.2 Escolhas lexicais responsáveis pela construção de sentidos do texto

A primeira escolha lexical que queremos comentar está dentro do subtítulo. Após mostrar o quanto de dor tem o brasileiro, o autor recorre à ciência para dar credibilidade ao seu discurso: *“Um estudo inédito realizou o mapa de como a população se comporta diante de um desconforto físico”*. A escolha lexical de **inédito** nos explicita que trata-se de algo que nunca antes fora realizado e induz o leitor à leitura integral do texto. Observemos que esse estudo realizou um **mapa**. Quando usamos mapas? Quando estamos perdidos, para nos localizarmos, tanto que a definição de mapa vem atrelada com roteiro, guia. Isso posto, o efeito de sentido produzido é o de que quem proceder à leitura deste artigo terá o esclarecimento necessário para saber a origem de suas dores. É uma forma utilizada pelo autor para incentivar o seu leitor presumido a realizar a leitura do texto completo. Portanto, podemos dizer que aí existe a consideração dos elos posteriores do enunciado.

Adentremos no texto propriamente dito. Ele apresenta duas partes: a primeira é composta por quatro parágrafos. Nesta, notamos que o autor fala sobre a dor de uma forma em geral. Na segunda, composta por seis parágrafos, observamos que é direcionada para as dores que as mulheres sentem.

Vejamos o início da primeira parte. Nela, observa-se um distanciamento do autor:

O brasileiro não anda bem. Seu joelho dói. A cabeça, os dentes e as costas também. E sabe o que ele faz diante de tudo isso? Não faz. O brasileiro aguenta mais do que pode – ou deveria.

Note que é usado “o brasileiro”, como se o autor não fizesse parte desse povo. Nesse fragmento, encontramos a subjetividade do autor, quando após fazer uma afirmação contundente ele a corrige: “O brasileiro aguenta mais do que pode – **ou deveria**”.(grifos nossos). Outra questão é novamente o uso da interpelação direta, que estabelece uma relação

clara com os elos posteriores, ou seja, com os possíveis leitores: “*E sabe o que ele faz diante de tudo isso? Não faz.*”. Verificamos que Clairefont (2009) pergunta como se nós, também, não fizéssemos parte desse segmento da população.

A partir do próximo parágrafo encontraremos o tom de intimidade que permeia todo o texto, o uso da primeira pessoa do plural (nós) com o intuito de buscar proximidade com o leitor e incluir-se, junto com ele, no texto:

“O diagnóstico é péssimo: nós empurramos o sofrimento físico com a barriga. E, quando resolvemos agir, o primeiro impulso é tomar remédio sem aconselhamento médico. Aliás, se o caso for pedir conselho, a coisa só piora. Os primeiros da lista serão alguém da família, um amigo, o vizinho, o farmacêutico. Esgotada a solução caseira, vamos ao especialista.”

É instigante assinalar que se antes era “o brasileiro” – ele, agora transformou-se em “nós empurramos o sofrimento físico com a barriga”. Assim como no subtítulo ocorre a inclusão, tanto do autor quanto do leitor, no texto. Nesse mesmo fragmento, quando o autor cita que “agimos por impulso, consultamos amigos, vizinhos”, ele está novamente apresentando a voz do senso comum, pois através do nosso conhecimento de mundo sabemos desses procedimentos. Rodrigues (2005), categoriza a voz do senso comum como uma relação dialógica com os elos anteriores, pois ocorre um movimento dialógico de assimilação do discurso do senso comum que se manifesta no texto, conforme já citamos ao discutir o subtítulo.

Outra escolha lexical interessante refere-se a “debruçou” e “pinçou”: “A médica se debruçou nos dados do levantamento e pinçou alguns alertas”. Notemos que uma coisa é estudar um dado científico, outra é se “debruçar” sobre ele. Em outras palavras temos a idéia que o dado foi estudado minuciosamente.

Com relação à “pinçou” podemos inferir que se trata de algumas pinceladas, no sentido de algumas orientações, respaldando a reportagem de possíveis críticas, no tocante à profundidade das orientações contidas na matéria.

Chama-nos a atenção a forma como inicia a segunda parte do texto: “*Nascemos chorando. Crescemos chorando. Acontece com todo mundo.*” Observemos que o uso do gerúndio será repetido no final do texto, justamente para dar a ideia de continuidade do discurso.

Na sequência ocorre uma outra forma de engajamento do leitor, com o uso do imperativo como forma de persuasão: “*Acompanhe um raciocínio*”. Aqui temos, novamente, a presença

da interpelação direta – Acompanhe você (leitor) um raciocínio, que traz o leitor para o texto, logo trata-se de um movimento dialógico de assimilação do discurso do outro.

Outro vocábulo digno de nota é a polissemia da palavra “saldo”: No saldo, esse convívio com a dor é traduzido em distúrbios: “54% das brasileiras dizem que sua disposição e humor são afetados...”. Note que o vocábulo “saldo” é utilizado como saldo negativo, tendo como resultado a dor. Diante desse contexto, o autor faz uma intertextualidade com outro contexto, a dupla jornada de trabalho da mulher, frisando que é um fator que aumenta o desgaste físico, por conseguinte, pode motivar o surgimento da dor.

“Golpeia” é outra escolha lexical polissêmica, aparece como:

(...) “O estudo aponta outro problema grave: a dor crônica. Segundo dados da OMS (Organização Mundial da Saúde), ela afeta 30% da população do planeta. E golpeia a economia. Não há dados nacionais, mas um levantamento feito nos Estados Unidos mostrou que as empresas americanas têm um prejuízo anual de cerca de US\$ 550 milhões devido aos dias de trabalho perdidos de seus funcionários.”

Se formos ao dicionário encontraremos que “golpear” significa “batidas, pancadas, acertar duramente”, logo temos aqui uma comparação, que é um elemento didatizante utilizado neste gênero para facilitar a compreensão do texto. Mais uma vez temos uma opção que é realizada segundo a consideração do elo posterior do discurso, representado aqui, pelo leitor.

No último parágrafo encontramos a negação na qual, segundo Fiorin (2003), encontramos a implicação de duas vozes: uma que afirma e outra que refuta a afirmação anterior. Vejamos:

“E não é só o trabalho. Conviver com dor causa estresse e depressão. Muda os hábitos alimentares”, diz Lin Tchia Yeng. Nascemos chorando, crescemos chorando. Não há motivos para vivermos chorando. “E o remédio mais simples é aquela conversa de, ao surgirem os primeiros sintomas, consulte o médico de confiança”.

Notemos que quando o autor enuncia: “E não é só o trabalho”, está implícita uma voz que diz que é só trabalho sim, então o autor está refutando uma possível afirmação anterior, oriunda, talvez, do conhecimento de mundo que aponta que, na atualidade, cada vez mais nos dedicamos muito ao trabalho e pouco ao lazer.

### 3.4.3 O tempo verbal

Observamos no texto a predominância do tempo verbal presente simples do Indicativo (“o brasileiro não anda bem... as mulheres, fisiologicamente, sofrem mais... o estudo aponta

*outro problema grave: a dor crônica*”) indicando atemporalidade e contribuindo para que o discurso se revista de um caráter de universalidade, reforçando a inquestionabilidade e o caráter de veracidade pretendidos nesse tipo de discurso. Segundo Weinrich (apud Koch, 1993) a atitude comunicativa do produtor do texto pode ser narrativa ou comentadora. O tempo do mundo narrado é o pretérito perfeito, imperfeito e o futuro do pretérito, que indicam um certo distanciamento do narrador em relação ao que conta. O tempo presente e futuro, por outro lado, reporta-se ao mundo comentado, no qual o autor compromete-se com o que diz, ainda que de forma não explícita. É a subjetividade escondida por trás de uma aparente objetividade. Podemos observar que isso acontece de forma recorrente no texto.

Podemos perceber o uso do tempo presente, que contribui para dar um caráter de assertividade ao que é dito; com isso, o autor procura convencer o leitor do que considera uma verdade, evitando questionamentos.

#### 4 SUMARIZAÇÃO DA ANÁLISE

Para finalizar, apresentaremos, no quadro abaixo, a descrição do Gênero de Divulgação Científica na revista Galileu, como forma de sumarização da análise:

|                                                             |                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto</b> |                                                                                                                           |
| Autor-enunciador                                            | Edmundo Clairefont                                                                                                        |
| Provável destinatário                                       | Leitores da revista Galileu: jovens e adultos leigos, classe média e alta                                                 |
| Local e época de circulação                                 | Revista Galileu maio de 2009, circulação nacional, vendida em bancas de revista e por assinatura, acesso on line.         |
| Provável objetivo da interação                              | Divulgar pesquisas científicas. GDC com o intuito de difundir o conhecimento acerca dos resultados de pesquisas recentes. |
| <b>2) Conteúdo temático</b>                                 | O autor apresenta um estudo sobre o quanto sofrem os brasileiros, com o objetivo de orientar sobre a temática.            |
| <b>3) Organização geral</b>                                 | Título, subtítulo, fotos ilustrativas e didáticas, organização textual, aspectos gráficos aliados ao tema proposto        |
| <b>4) Marcas linguístico-</b>                               | Na relação dialógica com elos posteriores: linguagem                                                                      |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>enunciativas.</b> | formal, predomínio da norma padrão com uso de termos científicos não muito complexos, preferência pelo tempo presente, apagamento da voz do sujeito, seleção lexical que objetiva envolver o leitor com o texto,<br>Na relação dialógica com elos anteriores: discurso direto - uso de aspas para marcar a voz de vários cientistas/estudiosos que dão credibilidade ao discurso , |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## 5 SUGESTÕES PARA ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO

A proposta aqui apresentada é direcionada para alunos do Ensino Médio e não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de exploração do texto, mas representa apenas uma sugestão encaminhamento pedagógico com o gênero divulgação científica.

Contexto de produção e relação autor/leitor/texto

- Onde foi veiculado o texto?
- Quem provavelmente lê esse tipo de texto?
- O que podemos considerar como texto de divulgação científica?
- Em que outros lugares podemos encontrar textos como esse?
- Qual é a finalidade deste texto?

Conteúdo temático

- Qual é o tema abordado no texto que acabamos de estudar?  
Existe, no texto, um posicionamento sobre o tema? Se houver, explicita:
- Que fragmentos do texto comprovam/justificam a resposta da questão anterior?  
Transcreva-os.
- Como você se posiciona em relação a esse assunto? É possível vivermos sem dor?  
Justifique sua resposta com argumentos/informações que defendam sua opinião.
- Qual é a sua opinião sobre automedicação? Você já se automedicou ou conhece alguém que o fez?

### Marcas linguístico-enunciativas

- Localize no texto os trechos em que aparece a voz do cientista, enquanto argumento de autoridade, para dar credibilidade ao discurso, se fez presente em todo o texto. Caso fossem retirados, o texto teria a mesma credibilidade perante o leitor?
- O texto faz uso do recurso visual para explicar a temática abordada: a dor. No seu entender, está adequadamente explicado? Argumente.
- Por que a citação da fisiatra Lin Tchia Yeng veio entre aspas?
- A citação deste especialista é importante para a tomada de posição do texto? Justifique a resposta.

Observação: O professor, na qualidade de mediador, poderá trabalhar com outros textos do mesmo gênero, para o que alunos observem a linguagem, procurem identificar as marcas do GDC, tais como a voz do cientista, os elementos didatizantes (definição, nomeação, exemplificação, comparação, metáfora), uso de aspas, voz de autoridade, dentre outras características do gênero estudado.

### Produção de texto

- Pesquise, com orientação do professor de Ciências e/ou Biologia, diferentes textos que abordem os cuidados que devemos ter com o uso indiscriminado de medicamentos e os efeitos negativos da automedicação. A seguir, proceda à leitura e discuta com um colega qual é a organização do texto. Veja se há título, subtítulo, elementos visuais, gráficos, se há citação da fala de alguém, se aparece a voz do cientista e como ela aparece.
- A partir das informações que você tem agora, para concluir, escreva, um texto do gênero divulgação científica sobre o assunto, de forma clara, objetiva e sucinta. Após, troque o texto produzido com seus colegas de classe para que se cumpra uma das principais funções do texto científico jornalístico: a disseminação de informação. Outra possibilidade é que esse texto seja disponibilizado para outros alunos da escola, seja através de mural, biblioteca ou no jornal da escola.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Gregório & Nantes (2007), ao professor cabe uma responsabilidade fundamental ao abordar este gênero: a mediação. Nesse sentido, corroboramos com as autoras, pois é através da mediação que ele chamará a atenção do aluno para os elementos característicos do gênero, como os discursos de autoridade, a escolha lexical, as comparações, o apagamento do sujeito, os recursos didatizantes, dentre outros.

No que concerne às vozes presentes no texto, cabe ao educador auxiliar o discente no processo de desvelá-las, visto que as escolhas lingüísticas são responsáveis pela produção de sentidos do texto.

Outro aspecto a ser considerado é a questão da progressão curricular. Sugerimos que a transposição didática ocorra de forma espiral, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997/1998).

Por fim, não podemos deixar de enfatizar a importância do trabalho interdisciplinar, visto que este gênero envolve diversas áreas do conhecimento, pois a prática pedagógica nos aponta que, dessa forma, estaremos assegurando que o aluno se aproprie do conhecimento de forma crítica, reflexiva, contextualizada, com um visão ampla.

## 7 REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 149-182.
- BRAIT, B. Estilo. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. Brait, B. (org.) São Paulo: Contexto, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CLAIREFONT, Edmundo. Doe? **Revista Galileu**. São Paulo: Editora Globo, n.214, p.44-47, mai.2009.
- FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F.P. **Lições do texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2003.

GREGÓRIO, Regina Maria; NANTES, Eliza A. Sheuer; O gênero texto de divulgação científica: uma proposta de trabalho. In: **IV Anais do Siget – Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais**, 2007. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/index.htm.p.976>. Acesso em 14/05/09.

KOCH, I. V. FÁVERO, L. L. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1993.

LEIBRUDER, Ana Paula. O discurso de divulgação científica. In: **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. Brandão, Helena N. (coord.). São Paulo: Cortez, 2000. –(Coleção aprender e ensinar com textos; v.5)

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes e Editora da Unicamp, 1989.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. (Formação de professores EAD 18). V. 1, Ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-75.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates**. Meurer, J. L.; Bonini, A; Motta-Roth, D. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005. P. 152-183.

ZAMBONI, L.M.S. **Cientistas, Jornalistas e a Divulgação Científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica**. Campinas: Fapesp, 2001.

## 8 ANEXOS

Ver arquivos em anexo

## ASPECTOS DA FALA MONITORADA DE ACADÊMICOS DE LETRAS<sup>1</sup>

CLÓVIS ALENCAR BUTZGE (Mestre – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – professorclovis@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Este trabalho visa analisar a fala de acadêmicos do Curso de Letras da Unioeste em situação formal. O objetivo é descrever e entender aspectos que aproximam ou distanciam suas falas da norma padrão escrita e do falar de prestígio. Esta investigação dá-se nos campos da Sociolinguística e do Ensino de Língua/Letramento, portanto os pressupostos principais são as concepções variacionista e sócio-interacionista da língua/linguagem. A coleta de dados através da exposição oral de acadêmicos de Letras demonstra que não se fala como se escreve (ao menos não de forma simétrica). A formação do futuro professor de língua precisa levar isso em conta, e ainda contemplar a auto-análise da fala deste profissional, para que o mesmo tenha consciência de sua variante linguística, além de possuir boa fundamentação teórica e pedagógica para trabalhar com os gêneros textuais da fala e da escrita nas aulas de língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** sociolinguística, oralidade, variação, gramática, ensino.

**ABSTRACT:** PALAVRAS-CHAVE: sociolinguística, oralidade, variação, gramática, ensino.

**ABSTRACT:** This work has the objective of analyzing the speech of the Letters Course academics from the Unioeste in a formal situation. The aim is to describe and to understand the aspects that approach or distance their speech from the standard written and the prestige speech. This research is set in the Sociolinguistic and in the Language/Letter Learning fields; therefore the main conjectural conceptions are the variations and socio-interaction of the tongue/language. The data collected, which was done throughout the oral exposition of the Letters Course academics, demonstrates that it does not speak as it writes (at least it is not in a symmetrical form). The formation of the potential teacher should take this in account as well as contemplate the auto-analysis of this professional speech, therefore they can have conscience of their linguistic variant, besides possessing a good pedagogical and theoretical base to work with the speaking and writing textual genres in the Portuguese language lessons.

**KEYWORDS:** sociolinguistics, orality, variation, grammar, education.

### 1 INTRODUÇÃO

O ensino da “norma padrão” é um dos principais objetivos das aulas de língua portuguesa. Porém, existe confusão conceitual sobre essa norma, especialmente em relação à fala, pois a

---

<sup>1</sup> Trabalho vinculado à linha de pesquisa “Linguagem, Cultura e Ensino” da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

norma padrão, como postulada nas gramáticas normativas, está diretamente vinculada aos gêneros textuais da escrita - especialmente os mais institucionalizados - e não é aplicável integralmente à fala. Mesmo assim, espera-se que professores e alunos falem seguindo a norma padrão. Por isso, é importante realizar um debate em torno da(s) variante(s) linguística(s) dos futuros professores de língua, assim como se ter clareza conceitual quanto às diferenças entre norma padrão escrita e falar prestigiado.

Este trabalho, além de revisar algumas bibliografias sobre o ensino da norma padrão, visa analisar a fala de acadêmicos do Curso de Letras da Unioeste, *Campus* de Marechal Cândido Rondon, em situação formal. O objetivo é descrever e entender aspectos que aproximam ou distanciam suas falas da norma padrão e do falar de prestígio.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: *fundamentos quanto ao ensino da norma padrão; oralidade x escrita e o tratamento da variação; sujeitos e contexto da pesquisa; metodologia da pesquisa; análise dos dados; e considerações finais.*

## 2 FUNDAMENTOS QUANTO AO ENSINO DA NORMA PADRÃO

Ao longo do século XX, a disciplina de Língua Portuguesa, no Brasil, privilegiou o ensino gramatical normativo do português. Concebia-se que o sujeito dominando a estrutura prescrita pela gramática normativa também dominaria plenamente o uso da língua oral e escrita.

Novas teorias linguísticas, formuladas nas universidades, em especial as que concebem a língua como de natureza heterogênea (variável) e como o lugar da interação social, passaram a propor um ensino de língua menos estruturalista e mais voltado para as diversas possibilidades de realização que a língua oferece ao falante/escritor.

A Sociolinguística tem papel decisivo nesta mudança de concepção, porém, às vezes, a sua proposta de estudar/ensinar a língua em uso, concebendo-a como heterogênea e em constante mudança, é interpretada como o abandono do ensino da norma padrão.

Ao se ouvir alguns linguistas defensores dessa nova perspectiva ensino de língua, constata-se que não está sendo posto em “xeque” o ensino da norma padrão:

- Possenti (1997, p. 17): “o objetivo da escola é ensinar o português padrão”.
- Geraldi (1997, p. 45): “o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão”.
- Soares (1994, p. 49): “falantes de dialetos não-padrão devem aprender o dialeto-padrão, para usá-lo nas situações em que ele é requerido”.
- Bortoni-Ricardo (2005, p. 14): “se a padronização é impositiva, não deixa de ser também necessária. Ela está na base de todo estado moderno”.

O conceito tradicional de norma padrão confunde-se com o conceito de gramática prescritiva, materializado nos livros de gramática escolar. Nas palavras de Possenti (1997, p. 64), a norma padrão é o

conjunto de regras *que devem ser* seguidas (...) esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a ‘falar e escrever *corretamente*’. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral).

A instituição dessa norma não se dá (ou se deu) através de uma construção científica linguística, mas sim a partir de uma soma de fatores histórico-políticos, muito mais voltados a objetivos de poder do que necessariamente de entendimento e ensino de uma variedade padrão aos falantes/escritores de língua portuguesa. Gnerre apud Geraldi (1997, p. 43), elenca os seguintes fatores presentes na instituição de uma variedade linguística como a “norma padrão” de uma língua:

- a associação dessa variedade à modalidade escrita;
- a associação dessa variedade à tradição gramatical;
- a dicionarização dos signos dessa variedade;
- a consideração dessa variedade como portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Não por acaso, a norma padrão da língua portuguesa é a sistematização da variedade usada pelas elites sócio-econômicas. E, em função do conservadorismo de gramáticos e mesmo da sociedade brasileira, de uma elite que já não existe mais. Basta observar a insistência em autores literários do século XIX (componentes da elite sócio-econômica da época) como exemplo desta variedade, em detrimento de autores contemporâneos. Esta concepção, defendida nas gramáticas normativas e nos comandos paragramaticais, é definida por Bagno (2000, p. 151) como:

- uma *monoglossia*: uma só língua digna desse nome;
- uma *homoglossia*: uma língua uniforme, homogênea, imutável;
- uma *ortoglossia*: uma língua correta e, por conseguinte, boa/bonita.

Essa constituição da norma padrão tradicional permite-nos afirmar que não se trata de uma *variedade* da língua, mas sim um *ideal* da língua. Da mesma forma, não se ensina na escola a *língua padrão*, *variedade padrão* ou *dialeto padrão*, mas a *norma padrão*:

A norma-padrão não faz parte da língua, isto é, não é uma das variedades linguísticas empiricamente observáveis

no uso dos falantes em comunidade. Ela é um construto sociocultural, uma **norma** no sentido mais **jurídico** do termo (...). Por isso, não é correto usar os termos “língua-padrão”, “variedade padrão”, “dialeto-padrão”, porque não existe língua, variedade e dialeto sem falantes reais... (BAGNO, 2007, p. 98)

Da mesma forma, a *norma padrão* não pode ser confundida com a *norma culta*. Conforme Faraco apud Bagno (2007, p. 105);

(...) a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social.

Portanto, enquanto a *norma padrão* é a prescrição historicamente instituída a partir da variedade da elite, a *norma culta* é a variedade contemporânea da língua usada pelos grupos elitizados. É importante ressaltar o preconceito presente nesta denominação, pois sendo a variedade de prestígio das camadas elitizadas classificada como *culta*, o que seriam as demais variedades da língua, *incultas*?

Sobre isso, Faraco apud Bagno (2007, p. 104-105) argumenta que

O qualificativo “culto” (...) tomado em sentido absoluto, pode sugerir que esta norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. (...)

Contudo, não há grupo humano sem cultura.

Dessa forma, é importante fugir a essa qualificação. Bagno (2007, p. 105) propõe substituir o termo “norma culta” por “variedades prestigiadas” e “norma popular” ou “vernáculo” por “variedades estigmatizadas”. Percebe-se nessa proposta que o autor, além de abdicar das expressões “norma” e “culto/popular”, também passa a utilizar o plural em “variedades” e “prestigiadas/desprestigiadas”. Nessa classificação, fica evidenciada a heterogeneidade da língua e também a forte avaliação social que recai sobre as variedades.

### **3 ORALIDADE X ESCRITA E O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO**

Conforme Marcuschi (2003), o texto escrito recebeu, durante a maior parte do século XX, atenção especial por parte de linguistas e educadores, em detrimento da fala, tida como de difícil sistematização, já que condicionada às vontades do falante. No entanto, esta postura frente à fala tem mudado, recebendo essa modalidade de interação maior atenção acadêmica e escolar. Sobre essa dicotomia, Marcuschi (1993, p. 4) argumenta que:

os gramáticos imaginam a fala como um lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada. Parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino de língua. A motivação para que essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro, a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons.

Além do mais, fala e escrita, mesmo não constituindo dois sistemas completamente diferentes, já que são registros de uma mesma língua, não deixam de ter particulares, especialmente quanto ao seu uso. Sobre isso, Marcuschi apresenta as seguintes questões:

[...] quais são as demandas básicas da escrita em nossa sociedade, relativamente ao trabalho? Em que condições e para que fins a escrita é usada? Em que condições e para que fins a oralidade é usada? Qual a interface entre a escola e a vida diária no que respeita à alfabetização? Como se comportam os nossos manuais escolares neste particular? Que habilidades são ensinadas nas escolas e com que tipo de visão se passa a escrita? O que é que o indivíduo aprende quando aprende a ler e escrever? Que tipo de conhecimento é o conhecimento da escrita? (MARCUSCHI, 2003, p. 22)

Essas perguntas elencadas por Marcuschi nos levam a refletir sobre as possibilidades que a escrita e a oralidade oferecem e qual o tratamento escolar dado a esses modos de interação. Apontam ainda para a questão central deste artigo: falar “corretamente” é falar conforme a norma padrão escrita. Se a fala e a escrita possuem funções distintas, também terão materialidades distintas. A respeito destas distinções, Marcuschi apresenta algumas considerações:

A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2003, p. 25)

Já no que diz respeito à escrita, o autor propõe a seguinte definição:

A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). (MARCUSCHI, 2003, p. 26)

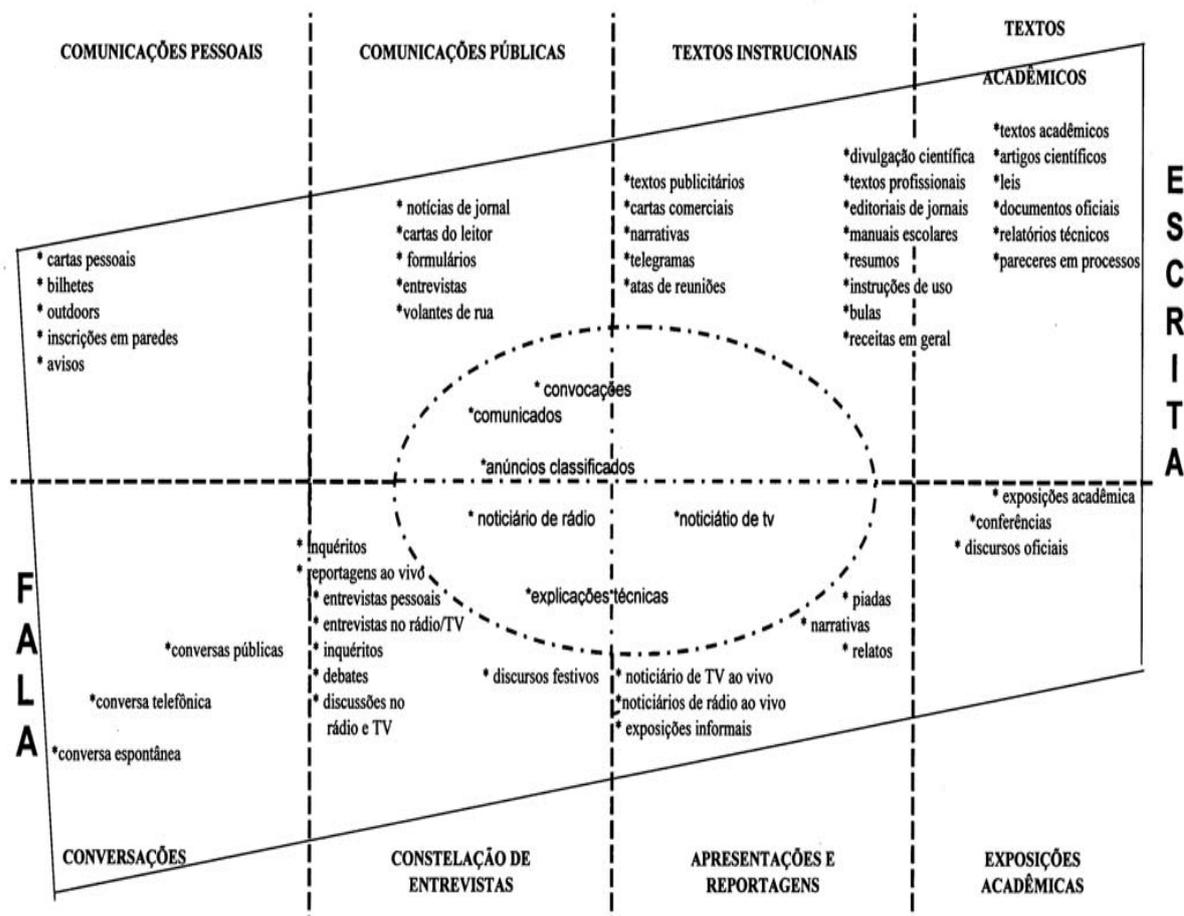
Depreende-se, portanto, que é necessário desenvolver mecanismos de análise e ensino de língua que contemplem tais distinções. Uma das propostas de Marcuschi (2003) é um contínuo de formalidade e informalidade dos gêneros textuais orais e escritos.

Conforme Bagno (2007, p. 184), “a visão tradicional sempre estabeleceu a falsa sinonímia entre fala e coloquialidade, informalidade, e entre escrita e formalidade, esmero. Não é assim. A escrita é tão heterogênea quanto à fala”. Ou seja, quando se fala ou se escreve, produzem-se gêneros textuais e eles definem o grau de formalidade/informalidade a ser empregado. Portanto, o uso da norma padrão ou de uma variedade prestigiada/estigmatizada dependerá do texto que é produzido.

O quadro a seguir, formulado por Marcuschi (2003, p. 41), apresenta na parte superior gêneros textuais de escrita e na parte inferior da oralidade. O autor estabelece um contínuo, sendo os textos menos formais (ou menos monitorados) os da extrema-esquerda, e os mais monitorados os da extrema-direita, havendo uma gradação intermediária. Assim, o autor demonstra que tanto há escrita informal quanto fala formal.

O ensino de língua a partir do estudo dos gêneros textuais demonstra-se, assim, eficaz tanto para o domínio da textualidade (aí entendido elementos da linguística textual, pragmática, estrutura gramatical etc.), assim como das variedades linguísticas próprias a cada gênero.

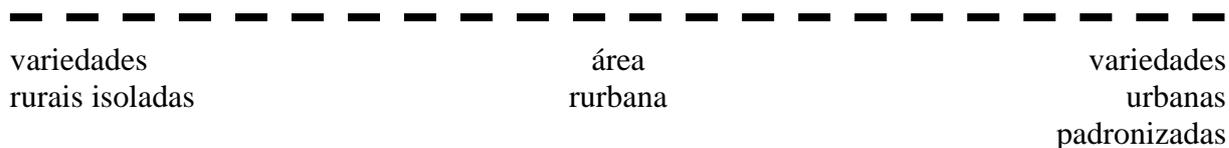
Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Além da compreensão de que as variedades não devem ser excludentes, é importante também dispensar um tratamento mais complexo à variação linguística, fugindo aos binômios reducionistas e preconceituosos como *culto x inculto*.

Bortoni-Ricardo propõe a análise do português do Brasil a partir dos contínuos de variação, os quais podem dar uma descrição da língua mais próxima do seu uso “real”. Os contínuos, propostos por Bortoni-Ricardo (2004, p. 51-70) compõem-se de três variáveis: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística e podem ser sistematizados da seguinte forma:

### CONTÍNUO DE URBANIZAÇÃO



## CONTÍNUO DE ORALIDADE-LETRAMENTO

eventos  
de oralidade

eventos  
de letramento

## CONTÍNUO DE MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA

- monitoração

+ monitoração

Analisar os registros linguísticos pela ótica proposta por Bortoni-Ricardo quebra com o “maniqueísmo” do *bom x mal, certo x errado* e revela que o falar/escrever é condicionado por diversos fatores e que o mesmo sujeito pode produzir diferentes falas/escritas conforme suas necessidades, cabendo à escola, por seu lado, ampliar o “leque” de possibilidades deste sujeito.

### 4 OS SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA

O *corpus* que compõe esta análise foi coletado, no ano de 2008, através de filmagem digital, durante apresentações de acadêmicos do quarto ano do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Marechal Cândido Rondon, nas aulas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Os acadêmicos fizeram relatos de suas observações do campo de estágio, amparados em um roteiro pré-elaborado, solicitado pelo professor. Além da exposição, também se ampararam em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de estabelecer uma relação entre a realidade escolar e as orientações educacionais oficiais.

Portanto a coleta de dados deu-se em situação formal, bastante monitorada, tanto pela câmera de filmagem, quanto pela presença do público composto por professor e colegas acadêmicos, os quais por serem da área de Letras avaliam constantemente o falar do outro. O evento é oral, mas relacionamento ao letramento, já que existe um roteiro prévio para a apresentação e diálogo com textos escritos (orientações curriculares).

O fato de serem formandos do Curso de Letras já definiria os sujeitos da pesquisa como altamente escolarizados, o que pressupõe serem usuários da variante prestigiada da língua portuguesa. Mas é preciso considerar que Marechal Cândido Rondon é uma cidade de pequeno porte, encravada numa região (Oeste do Paraná) predominante agrícola. O público do curso é quase hegemonicamente dos municípios circunvizinhos, egressos de escolas

públicas e continuam tendo suas relações sociais situadas neste contexto. Portanto, seria prematuro situá-los como falantes “urbanos”, antes são falantes “rurbanos”, conforme proposta de Bortoni-Ricardo (2005).

## 5 A METODOLOGIA DE PESQUISA

As falas coletadas não foram produzidas objetivando-se simplesmente uma análise linguística. Foram produzidas com o fim de expor e analisar situações de estágio e estavam sendo avaliadas em seu conteúdo. Por isso, mesmo sendo monitoradas pela situação em que foram produzidas, pode-se dizer que representam o vernáculo do sujeito em eventos formais de uso da língua.

Tarallo (2003) propõe que o sociolinguista faça uso das narrativas, em especial as conseguidas através de entrevistas que versem sobre fatos emotivos, para desenvolver análises sobre a linguagem do sujeito. Efetivamente, não é o caso de classificar um relato de observação de estágio como um fato emotivo, porém o envolvimento do acadêmico com o que está relatando acaba propiciando um menor cuidado com o falar.

O resultado desta coleta de dados, enfim, foi a obtenção de um *corpus* representativo do vernáculo dos acadêmicos formandos do Curso de Letras. Vernáculo, segundo Tarallo (2003, p. 19), representa “a enunciação e expressão de fatos, proposições, ideias (*o que*) sem a preocupação de *como* enunciá-los”, constituindo-se no material essencial para se produzir uma análise sociolinguística.

Após as gravações, as filmagens foram ouvidas e alguns trechos transcritos. A transcrição dos dados em pesquisa qualitativa é resultado de uma seleção pautada nos interesses da investigação proposta, portanto, é uma possibilidade colocada, podendo o mesmo *corpus*, sob outro ponto de vista e outro interesse investigativo, ser transcrito de modo diferente. Conforme Garcez (2002, p. 85), o qual se baseia em Ochs<sup>2</sup>, “as transcrições são produtos analíticos pautados por propósitos analíticos específicos”, o que nos leva a concluir que os procedimentos de transcrição fazem parte da análise e não são mero preparo ou descrição dos dados para uma análise posterior.

Em pesquisa sociolinguística, conforme o objeto em foco, pode ser necessário que as transcrições ilustrem também a variação de elementos prosódicos, lexicais, sintáticos, etc. Para a transcrição deste trabalho, far-se-á uso da transcrição que se referencia no sistema ortográfico. Conforme Paiva (2004, p. 137):

---

<sup>2</sup> OCHS, E. Transcription as theory. In: OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. (orgs.) **Developmental pragmatics**. Nova York: Academic Press, 1979.

A maioria dos sistemas de transcrição toma como ponto de referência o sistema ortográfico, independentemente da pronúncia efetiva. Se, de um lado, essa decisão compromete a fidelidade dos registros, tem, por outro, a vantagem de garantir maior legibilidade da transcrição.

Na transcrição foram utilizadas as notações de transcrição ortográfica do projeto Norma Urbana Culta (NURC) (Anexo 1). Para esta análise, foram utilizadas as introduções das falas (momento em que a monitoração é maior) e trechos em que o acadêmico revela maior envolvimento com a narrativa (menos monitorado). O objetivo é confrontar e observar se há uma variação significativa entre um momento e outro, observando-se os traços graduais e descontínuos de variação no falar dos sujeitos quanto a aspectos fonéticos e morfossintáticos.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Para esta análise, foram escolhidos trechos das falas de duas acadêmicas e um acadêmico. Como o objetivo aqui é, apenas, observar alguns aspectos graduais e descontínuos presentes no falar destes sujeitos e não fazer uma crítica pessoal, serão omitidos seus nomes, assim como serão omitidos os nomes dos estabelecimentos e pessoas citadas. A fim de serem identificadas, as falas serão numeradas e subdivididas em trecho 1 (início da exposição) e trecho 2 (retirado do “meio” dos relatos).

### FALA 1 – Trecho 1:

Bom... a aula que eu assisti foi no dia dezoito de abriu... é::: colégium estadau... Antônio Carlos Gomes de Santa Rita... é uma sala di terceiro anu... eu assisti essa aula no período noturno... que nessa escola não tem outro horário... só noturno... então lá... a realidade de lá é um pouco diferente... porque lá é assim... o pessoal do terceiro anu é tudo genti que trabalha... é tudo pessoal que trabalha... então lá os professor eles fazem opção de trabalhá com fragmento mesmo... porque essa aula que eu assisti é a professora trabalhô com fragmento do Machado de Assis... bom (...)

Observam-se neste fragmento diversos traços graduais de variação, os quais estão presentes em quase todas as variantes do português do Brasil e, por isso, não sofrem estigmatização (BORTONI-RICARDO, 2004 e 2005; BAGNO, 2007). O fechamento da vogal média átona final (*-e > -i, -o > -u*), como em “*genti*” e “*tudu*”; a monotongação em certos contextos fonéticos (*ei > e, ou > o*) como em “*tercero*” e “*poco*”; supressão do “*r*” final em verbos no infinitivo, como em “*trabalhá*”; a redução do ditongo “*ou*” para “*o*” em final de palavra, exemplo: “*trabalhô*”. Por não gerarem estranhamento, já que graduais, dificilmente algum falante vai ser advertido quanto a esses usos, mesmo se for um profissional da linguagem.

Já os traços descontínuos costumam produzir estranhamento e, infelizmente, preconceitos. Mesmo sendo fenômenos explicáveis e, geralmente, não produzirem problemas de comunicação, mesmo entre falantes de variantes diferentes, são estigmatizados, especialmente se ditos por “professores de português”. No trecho 1 observa-se a não concordância verbal no sintagma “*os professor*”, fenômeno morfossintático atribuído a falantes não escolarizados por Castilho (1997, p. 250) e analisado por Tarallo (2003)

#### FALA 1 – Trecho 2

... aí ela trabalhô com fragmento da obra de Machado de Assis... que é a “Missa do Galu”... é:::... foi feita a leitura né:::... a professora é::: pediu pros alunos cada um lê uma parti... porque é um... é um fragmento... mas assim um fragmentu bem extenso... i foi feito a leitura do fragmentu... aí a professora explicô... falô tamém... sobre a escola... o Roman/ o Realismo... i explicô o estilu... assim um poco as característica... i::: ela deu pros aluno... ela passô no quadro umas pergunta pros aluno é::: fazê pra depois corrigi em conjunto... né sobri o fragmento...

Neste segundo trecho, após, inclusive, um momento em que os presentes riram de um comentário da acadêmica (inclusive ela riu), pode-se perceber que sua fala está menos monitorada, diferente do início, quando se percebeu tratar-se de um discurso pré-elaborado. Expressões como “*aí*”, “*nê*”, extensão da pronúncia de algumas palavras, especialmente “*é::::*”, demonstram que a acadêmica está construindo a fala quase que “on-line”. Além dos traços graduais observados, a não marcação do plural nos sintagmas nominais foi recorrente.

#### FALA 2 - Trecho 1:

Bom... a nossa observação foi lá no Colégio (...)... professora (...)... assim eu nunca tive aula com ela... mas assim a observação que a gente teve foi boa... ela tinha trinta e dois aluno na sala... eles sentavo tudo em filerinha... certinho... i::: todos eles participaram da aula... aí a aula... o início dela foi... eles tiverem uma fera de::: literatura... cujo tema dessa fera que eles tiverem era... “como seria a vida das pessoa em dois mil e vinte e cinco”... ((fala de uma colega: dois mil e vinti))... aí ((tosse atrapalha áudio))... foi bem legal porque a:::... apesar da apresentação i tudo... aí o início da aula... a professora elogiô todos eles... porque ela acho assim que eles se dedicarem bastante... e se esforçarem pra:::... pra essa apresentação...

Observe-se que, na fala 2, os traços graduais se repetem, além do traço descontínuo de marcação de plural no sintagma nominal. Chama a atenção a conjugação verbal: em um momento, se percebe a não nasalização de sílabas postônicas (*sentavam* > *sentavo*); em outro, o fonema “*a*” é substituído pelo “*o*” (*participaram* > *participarom*). A amostra de fala é pequena, por isso é difícil encontrar uma explicação do porque a variação ser diferente nestes

dois verbos, mas é lícito pressupor que o tempo verbal – pretérito imperfeito do indicativo em “*sentavo*” e pretérito perfeito do indicativo “*participarom*” – pode ser a causa. Ainda quanto à conjugação verbal, outra variação é percebida em “*dedicarem*” e “*esforçarem*”, também pretérito perfeito do indicativo, fenômeno recorrente no trecho 2:

#### FALA 2 – Trecho 2

... daí no início da aula ela corrigiu umas atividade... foi assim... eles elaborarem tudo essa apresentação... é:::... colocarem no papel... entregarem pra ela como atividade... e aí ela corrigiu e devolveu pra eles... e também ela... ela corrigiu algumas questão que eles tiverem no caderno deles...

Neste fragmento, percebe-se que praticamente há uma “padronização” na fala da acadêmica da terminação “-em” nos verbos da terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo. Esse aspecto, assim como a realização simples do “r” em “*corrigiu*”, são bastante recorrentes nas comunidades em que há descendência alemã, caso da acadêmica em questão.

A última fala é de um acadêmico. Poucos traços descontínuos são observados, porém foi escolhida porque apresenta alto grau de monitoração explicitado pelo falante. Esse fato corrobora a ideia de que maior monitoramento tende a aproximar a fala da variante de prestígio (desde que o falante a domine). Além do mais, esta fala demonstra que o acadêmico assume tratar-se de um gênero textual oral de apresentação acadêmica:

#### FALA 3 – Trecho 1:

Boa noiti a todos... bom... as aulas que eu observei foram em Toledo... segundo ano A... Coléguiu (...) ... professora (...) ... assim eu cheguei quando ela já tava assim... já tinha iniciado o::: tema Romantismo com os alunos... ela tava... no início da aula ela já partiu pra segunda fase do Romantismo... aquela fase ultraromântica... terminô de explicá aquela terceira fase... feiz um apanhado gerau... tirô dúvidas com os alunos e tudo mais... i ela já tinha encaminhado no começo do ano uma atividade corriquera... que eu já havia observado otras aulas dela... otros trabalhos da faculdade já... que eu achei até interessante a forma com que ela aborda o tema literatura... nas aulas... que ela faiz... ela distribui no começo do ano geralmente algumas obras literárias... assim de vários períodos... e no decorrer do ano conforme ela vai abordando essas escolas literárias... ela vai pedindo que os alunos expliquem... esse livro que eles leram...

Observe-se que a fala começa com “*Boa noiti a todos...*”, procedimento não adotado nas duas falas anteriores e que atribui ar de formalidade à fala (apesar de que a palavra seguinte é “*bom*”, mesmo termo utilizado no início das falas 1 e 2). Os traços descontínuos das falas 1 e 2 não se repetem aqui, mas os traços graduais sim. Percebe-se uma preocupação do falante em

articular as palavras “inteiras”, o que só não acontece no termo “*tava*”, fenômeno denominado aférese.

FALA 3 – Trecho 2:

daí temus a:::... a respeito do resumo que a professora pra... pra... pros alunos escrever daqueles livros que eles vão apresentá... também fiz algumas... alguns... algumas apontaç:::... alguns APONTAMENTOS... a respeito disso... (lendo) “o::: professor deve planejar e desenvolver um trabalho com”... para professor... (pede para parar a gravação).

No trecho 2, percebe-se que o acadêmico desestabiliza-se em sua fala, provavelmente porque ao buscar um termo adequado para o que quer dizer (“*APONTAMENTOS*”) confunde-se e diz “*apontaç:::*” (provavelmente “apontações”). Antes mesmo de concluir a palavra, realiza a autocorreção, mas isso o perturba e pede para parar a gravação. Ou seja, o acadêmico estava se impondo um alto grau de monitoramento da fala, o que fica evidente no trecho 3, em que relaciona um comentário sobre uma aluna observada com a experiência que está vivendo no momento presente de sua fala:

FALA 3 – Trecho 3:

... os alunos... que apresentaram as duas obras... que eu acompanhei... foi “O Seminarista” i:::... o “Lucíola”... assim... explicaram muito bem... a do “Seminarista”... a menina acho que si... si... ficô um pouco nervosa... como eu estô agora... (cara de riso) não conseguiu expor muito bem as características... mas assim o resumo foi bem apresentado...

FALA 3 – Trecho 4:

... seria só isso... brigado a todos... e espero que tenham gostado da minha apresentação... tenham todos uma boa noite. (riso)

Por fim, o trecho 4, no qual o acadêmico faz o fechamento de seu relato, seguindo a mesma sistemática do início - “*tenham todos uma boa noite*” -, revela um tom irônico ao associar a afirmação “*espero que tenham gostado da minha apresentação*” com risos. Sugere uma autoavaliação negativa por parte do falante, mas não em relação ao conteúdo, já que em nenhum momento revelou insegurança sobre o que falava, mas sim quanto à forma como falava.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir e analisar as falas de acadêmicos de Letras suscita muitas dúvidas, especialmente ao

professor de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, já que é este o mais cobrado sobre a “formação do professor de português”. Talvez a mais recorrente seja: “pode um professor de português não dominar a fala culta?” Tal pergunta parte do pressuposto de que o professor é um ser culto (no sentido da alta-cultura, erudição) e que deve dominar as normas gramaticais (aqui, geralmente, a confusão entre escrita e fala).

Como puderam ser observados na fundamentação deste artigo, esses são pressupostos falhos e, invariavelmente, geram um estereótipo maniqueísta do que é ser professor. Ignora-se, por um lado, as diferenças entre escrever e falar e, por outro lado, ignora-se a heterogeneidade da língua, a qual se dá tanto na fala quanto na escrita.

Além do mais, professores são seres culturais assim como qualquer outro ser humano, possuem história, relações sociais e idiossincrasias. Se vivêssemos em uma sociedade realmente democrática (não no sentido formal do termo, mas no sentido real), talvez a preocupação deste artigo não se justificasse. Mas a realidade é outra e avaliações e atitudes quanto à fala de pessoas e grupos são recorrentes (CALVET, 2003).

Então, como proceder: os novos profissionais de ensino de língua devem usar a variante de prestígio nas aulas de Português? Essa variante irá influenciar diretamente no falar dos alunos, já que o professor é um “modelo” a ser seguido? Bortoni-Ricardo (2005, p. 49) lembra que “entre os sociolinguistas variacionistas, há alguns que sustentam a tese de que os traços linguísticos básicos não são transmitidos de um grupo para outro simplesmente pela exposição a outras variedades, na escola ou por meio da mídia”, ou seja, é questionável supor que o fato de o professor dizer “corrigiu” mude o modo dos alunos falarem. E mais: como lidar com as variações graduais da língua, já que também são variações do que apontam gramáticas e dicionários? Estas podem ser aceitas, mas aspectos descontínuos não, só porque são associados a grupos menos favorecidos?

Outra questão central é a compreensão de que um falante nunca fala ou escreve da mesma maneira, o que pode ser explicado pela diversidade de gêneros textuais orais e escritos. Se o uso da língua é uma prática social, e se as práticas sociais se dão em tempo e espaço diferentes, movidas por motivações diferentes, é fundamental trazer para a sala de aula formas de dizer e escrever variadas.

Como se percebe, apresentamos aqui mais “considerações finais” do que “conclusões”. Mas podemos afirmar, com convicção, que a formação do futuro professor de língua precisa levar em conta este debate, e ainda contemplar a auto-análise da fala deste profissional, para que o mesmo tenha consciência de sua variante linguística, além de possuir boa fundamentação

teórica e pedagógica para trabalhar com os gêneros textuais da fala e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTILHO, A. T. de. O português do Brasil. In: ILARI, R. **Linguística românica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 237-269

GARCEZ, Pedro M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P. da & BASTOS, L. C. **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 83-95

GERALDI, João Wanderley. O Texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

MARCUSCHI, L. Antônio. **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Texto mimeografado, 1993.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 1. reimp. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

PAIVA, M. C. de. A transcrição de dados linguísticos. In: MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 135-146

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 11. ed. São Paulo: Ática, 1994.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ANEXO 1 – NOTAÇÕES DO PROJETO “NORMA URBANA CULTA” (NURC) PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOS ORAIS ATRAVÉS DO SISTEMA ORTOGRÁFICO.

Disponível em: [http://www.fflch.usp.br/dlc/nurc/normas\\_para\\_transcricao.htm](http://www.fflch.usp.br/dlc/nurc/normas_para_transcricao.htm)

| OCORRÊNCIAS                                                                                              | SINAIS                                  | EXEMPLIFICAÇÃO*                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Incompreensão de palavras ou segmentos                                                                   | ( )                                     | do nível de renda... ( )<br>nível de renda nominal...                                                                       |
| Hipótese do que se ouviu                                                                                 | (hipótese)                              | (estou) meio preocupado (com o gravador)                                                                                    |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)                         | /                                       | e comê/ e reinicia                                                                                                          |
| Entoação enfática                                                                                        | maiúscula                               | porque as pessoas reTÊM moeda                                                                                               |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)                                                           | :: podendo aumentar para :::<br>ou mais | ao emprestarem os... éh:: ...o dinheiro                                                                                     |
| Silabação                                                                                                | -                                       | por motivo tran-sa-ção                                                                                                      |
| Interrogação                                                                                             | ?                                       | eo Banco... Central... certo?                                                                                               |
| Qualquer pausa                                                                                           | ...                                     | são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção                          |
| Comentários descritivos do transcritor                                                                   | ((minúsculas))                          | ((tossiu))                                                                                                                  |
| Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático                               | -- --                                   | ... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo                                             |
| Superposição, simultaneidade de vozes                                                                    | { ligando as linhas                     | A. na { casa da sua irmã<br>B. sexta-feira?<br>A. fizeram { lá...<br>B. cozinham lá?                                        |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo. | (...)                                   | (...) nós vimos que existem...                                                                                              |
| Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação                                              | " "                                     | Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós"... |

\* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D<sup>2</sup>.

**Observações:**

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.



## AVANÇOS E RETROCESSOS NAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: A DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO <sup>1</sup>

(Advances and setbacks in the Guidelines for Portuguese teaching)

Maria Sílvia Cintra MARTINS <sup>2</sup>

(Universidade Federal de São Carlos)

**Resumo:** Chamamos neste trabalho a atenção para as questões de ideologia e de poder de cuja influência freqüentemente não nos damos conta, embora estejam sempre presentes nos contextos cotidianos de sala de aula, atravessando-os. Temos como principal objetivo alertar para os vetores que exercem pressão sobre a atuação do professor. Com base em aspectos conceituais e resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto de pós-doutorado “Dos atos de fala às práticas de letramento” (FAPESP 2004/15539-3), detemo-nos em considerações a respeito dos diferentes guias curriculares para o ensino de Língua Portuguesa. Damos ênfase particular em nossa análise para o PCN de Língua Portuguesa, para seu enfoque no trabalho com os gêneros do discurso e para as decorrências em termos da sua didatização. Reservamos espaço para considerações sobre os “Cadernos do Professor” adotados no atual ano letivo na rede pública de ensino do estado de São Paulo.

**Palavras-chave:** língua materna; didatização; gêneros do discurso; poder; ideologia.

**Abstract:** In this paper I point out issues of ideology and power whose influence we are seldom aware of, although they are always present in everyday classroom contexts. My main objective is to call attention to the vectors that exert pressure on the teachers' performance. Based on some concepts and results of my post-doctorate research (FAPESP 2004/15539-3), I analyze the different Brazilian official guidelines for the teaching of Portuguese, and discuss the way the recent guidelines adopted in the State

<sup>1</sup> Trata-se de versão modificada de trabalho já publicado (Martins, 2008 b). Trazemos, aqui, alguns aprofundamentos a respeito da didatização dos gêneros do discurso.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Letras/Ufscar. Pós-doutora em Linguística Aplicada (IEL/Unicamp). Líder do Grupo de Pesquisa “Ethos, linguagem e construção da identidade (Cnpq) e pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa “Letramento do Professor” (Diretório Cnpq). E-mail: msilviam@ufscar.br

*of São Paulo, in the form of “Teachers’ Notebooks”, represent a historical set back due to certain ideological and hegemonic aspects present in these materials. In this process, I particularly emphasize the so called PCN for the teaching of Portuguese and its focus on the pedagogical work with discourse genres.*

**Key Words:** mother tongue; teaching; discourse genres; power; ideology.

## **1. Introdução**

O trabalho que apresentamos é resultado do projeto de pós-doutorado “Dos atos de fala às práticas de letramento” que desenvolvemos no período de 2005 a 2006 (FAPESP 2004/15539-3), assim como de análises, reflexões e discussões que vimos empreendendo, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Letramento do Professor” (Diretório Cnpq). Por um lado, buscamos trazer contribuições a respeito de questões que estão implicadas no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, com ênfase para a reflexão sobre o que significa, hoje, o trabalho pedagógico com gêneros do discurso; por outro, trazemos reflexões sobre a formação e o letramento do professor de Língua Portuguesa que hoje atua na rede pública de ensino. Visamos, ainda, contribuir para a reconstituição histórica das diferentes tentativas de normatização do ensino da Língua Portuguesa por parte das instâncias governamentais e, com esse propósito, focalizamos diferentes propostas de ensino de Língua Portuguesa publicadas nos últimos trinta anos e efetuamos ponderações a respeito do retrocesso histórico que têm representado algumas iniciativas governamentais recentes.

## **2. Diferentes propostas e diretrizes curriculares**

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo foi publicada em 1986, após um período de ampla discussão entre professores da rede pública de ensino desse estado. Até então, a referência para o ensino de língua materna era o chamado “Verdão” (BRASIL, 1975)<sup>3</sup>, documento que já comportava profundas inovações, sejam metodológicas, no que implica a relação entre corpo docente e discente, sejam nos fundamentos epistemológicos propriamente ditos, que passavam a apontar para a relativização da ênfase que costumava ser atribuída ao ensino da norma padrão e do registro escrito.

Entre outros aspectos, o “Verdão” comportava a legitimação da linguagem oral e trazia propostas de trabalho com a oralidade em sala de aula, através de mesas-redondas,

---

<sup>3</sup> “Guias Curriculares Nacionais”, publicados no início da década de setenta e conhecidos pelos professores como “Verdão”.

seminários, debates, círculos de conversa – que ainda não desfrutavam, no entanto, de um tratamento sob o enfoque dos gêneros do discurso, atualmente presente no PCN de Língua Portuguesa. É certo, de toda forma, que um professor de Língua Portuguesa - que tivesse se formado nos últimos anos da ditadura militar e que alimentasse ideais inovadores - poderia estranhar, já nessa época, que, apesar das inovações providas das esferas governamentais, ainda predominasse fortemente no ambiente escolar a tendência ao ensino de viés clássico, vulgarmente conhecido como “ensino tradicional”: centrado no letramento de prestígio de que o professor, em princípio, seria o detentor e no ensino de uma Língua Portuguesa ideal, normatizada por regras prescritas na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Paradoxalmente, as prescrições ou referenciais advindos das instâncias administrativas eram portadores, assim, de um viés muito mais ousado, moderno ou avançado do que a cultura praticada nas escolas sob a guarda do professor. No ano de 1985, houve ampla discussão nas escolas públicas a respeito dos rumos da educação: os professores foram chamados a discutir e, eventualmente, referendar as Propostas Curriculares que estavam sendo gestadas. Mesmo que se pudesse questionar a genuína representatividade democrática presente nesse momento histórico, o certo é que os professores foram convidados, então, a discutir previamente os pressupostos epistemológicos do documento oficial que estava para ser implantado e, quando este chegou às escolas, veio com o estatuto de uma proposta: não havia propriamente prescrição ou normatização e, se havia, dava-se de forma essencialmente aberta, dialógica, marcada pela possibilidade da contradição.

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1986) teve à sua frente lingüistas da estatura de Carlos Franchi. O caderno “*Criatividade e Gramática*” (SÃO PAULO, 1988), de sua autoria, publicado logo em seguida, assim como os pequenos cadernos verdes de subsídios à implantação dessa proposta, trazem todos reflexões de lingüistas. Vale, aqui, mencionar a ênfase particular atribuída por Franchi ao trabalho epilingüístico e sua postulação das três vertentes no trabalho com a língua materna: atividades de linguagem, atividades de reflexão sobre a linguagem e atividades com a metalinguagem. Pela primeira vez em documentos oficiais, era feita essa distinção nítida das diversas abordagens do material lingüístico – o que já estava, à sua maneira, presente no documento anterior (BRASIL, 1975), porém sem essa delimitação clara e, principalmente, sem essa compreensão de que havia algo que não era nem propriamente produção ou interpretação de textos no sentido convencional, nem trabalho com nomenclatura gramatical.

Franchi referia-se à linguagem como algo plástico e flexível, sujeito ao trabalho, à manipulação, mesmo à distorção por parte do sujeito falante. Vinha à tona, juntamente com isso, um novo enfoque a respeito do que se poderia entender por “Gramática” e de como se deveria, sim, trabalhar com Gramática dentro da sala de aula de Língua Portuguesa, sem que isso implicasse, necessariamente, a menção a nomenclatura metalingüística:

“Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de ‘gramática’ no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades” (SÃO PAULO, 1988, p. 36).

Doze anos depois, foram publicados os PCNs, parâmetros curriculares nacionais. O PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) era, em parte, resultado dos avanços presentes, principalmente, nas propostas curriculares dos estados de São Paulo e de Minas Gerais, porém com a assimilação das novidades advindas da Escola de Genebra com relação aos gêneros do discurso. Embora seja inegável o avanço que comportava, ao apresentar em nível nacional uma proposta de ensino de Língua Portuguesa de viés enunciativo-discursivo, em suas linhas, aparece, de modo mais ou menos explícito, a tendência para a didatização ou para a escolarização dos gêneros do discurso, algo que não se coaduna, por princípio, com a teorização de base bakhtiniana que daria sustentação, seja a essa própria proposta, seja aos pressupostos da Escola de Genebra (SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Sabemos, como veremos adiante, que Bakhtin (1997) postula, para os gêneros do discurso, uma maleabilidade, uma flexibilidade ou instabilidade equivalente àquela prevista por Franchi para o próprio funcionamento da linguagem. É nesse sentido, ou seja, naquele de uma tendência à re-estabilização do fato lingüístico e, conseqüentemente, a sua idealização, que o PCN de Língua Portuguesa comportava certo retrocesso. Aliás, também no sentido de chegar às escolas na forma de parâmetro advindo das instâncias administrativas, e não de proposta previamente discutida, mesmo que de forma mínima, entre os professores.

### **3. Das questões de poder e das idealizações <sup>4</sup>**

<sup>4</sup> Embora exploremos, neste item, o conceito de “letramento restrito”, não nos alinhamos com a abordagem de Goody e de outros estudiosos como Olson (1997), por exemplo, que entendem o letramento de forma relativamente independente ou autônoma com relação às condições sócio-históricas

Dos diversos pontos que mencionamos acima, acreditamos que merece um primeiro destaque aquele que diz respeito ao descompasso existente entre as prescrições advindas das instâncias administrativas – e, indiretamente, da academia – e o trabalho efetivo do professor em sala de aula.

Há uma pressuposição mais ou menos explícita, por parte de porta-vozes das instâncias administrativas e, muitas vezes, também de pesquisadores nas universidades, de que o professor que hoje trabalha nas escolas públicas alimenta uma visão endemicamente tradicionalista, de que ele é resistente ou avesso às inovações e de que, em última instância, ele seria o grande culpado pelo fato de que, por melhores que tenham sido as diversas propostas ou normatizações, sempre foram precariamente implantadas. Ou seja: as academias e secretarias diversas estariam cheias de boas intenções, mas haveria algo na formação do professor que resiste – entendendo-se, de toda forma, a resistência como algo negativo – e torna a escola, em certo sentido, impermeável às tentativas de modernização. Outra voz – proveniente de sindicatos da categoria e muitas vezes engrossada por vozes da universidade - advoga, por sua vez, que a falha deveria ser atribuída à falta de condições mínimas para o trabalho pedagógico, seja em função da baixa remuneração, da jornada de trabalho excessiva ou, ainda, do número excessivo de alunos em sala de aula. No embate, uns culpam os outros e há quem postule que mesmo se contempladas todas as condições infra-estruturais inerentes à instituição escolar, seria insuficiente ou precário o trabalho do professor, em função – de volta ao mesmo argumento – de sua formação limitada ou inadequada.

Esboçaremos, aqui, uma outra suposição, embasada em abordagem sócio-histórica mais ampla que se alinha com a forma de análise própria dos assim chamados “Estudos do Letramento”, ao considerar fatores existentes para além da instituição escolar de forma isolada, ou de uma comunicação que se daria de forma simples, entre as instâncias administrativas, as academias e o professorado.<sup>5</sup>

Conforme entendemos a questão, é preciso tecermos uma reflexão mais abrangente a respeito da forma de circulação da cultura ou da informação em nossa sociedade, algo a que o lingüista inglês Norman Fairclough (2001) se refere nos termos da produção,

---

em que é praticado. Nesse sentido, sentimo-nos próximos de Collins&Blot (2005) que retomam conceitos desenvolvidos por Goody atribuindo-lhes uma visada sócio-histórica. Vale notar que as questões que aparecem particularmente neste item foram desenvolvidas por nós no âmbito da pesquisa de pós-doutorado que desenvolvemos com apoio de bolsa da FAPESP.

<sup>5</sup> Aproveitamos para lembrar que Street (1993) faz diversas vezes menção a um divisor de águas que diferencia a tendência presente nos Estudos do Letramento (“New Literacy Studies”), com sua ênfase sócio-histórica, de outras abordagens a respeito do letramento: trata-se da maneira mais ampla com que o contexto é considerado.

circulação e consumo de gêneros do discurso, e que se dá, em princípio, no âmbito das práticas discursivas, recebendo e projetando influências sobre as esferas das práticas sociais (a macro-estrutura social dotada de componentes ideológicos e hegemônicos) e das práticas textuais mais pontuais (seja, no caso que nos interessa aqui, a instância da aula propriamente dita). É assim que, só aparentemente, a interlocução entre as secretarias e/ou a academia, por um lado, e a instituição escolar, por outro, se daria de forma direta ou mais imediatamente visível.

Ao chamarmos a atenção para a forma da circulação da cultura letrada em nossa sociedade, desejamos apontar para questões de ideologia e de poder, enfatizando o caráter relativamente limitado dessa circulação, o que nos faz apontar para o que Goody denominou “letramento restrito”, algo que seria típico de sociedades ditas tradicionais, como as da Índia ou da África (Cf. GOODY, 1968), porém, ao que nos parece, ainda estaria presente, em algum grau, em nossa sociedade. Vale lembrar que aquelas características pertinentes ao assim chamado “letramento restrito”, as quais exploramos em detalhe em outro trabalho (MARTINS, 2008 a e b), dizem respeito a questões de hegemonia e de poder no que estas implicam, entre outros fatores: a manutenção de certo privilégio com relação ao acesso efetivo à cultura letrada de prestígio; a linguagem cifrada ou de certa forma inacessível à grande maioria da população; a iniciação, aqui no sentido da dificuldade da participação efetiva em determinados círculos, seja em nosso caso a própria dificuldade de acesso aos níveis superiores de escolarização.<sup>6</sup> É nesse sentido que esses traços refletem a estrutura de poder presente em nossa sociedade.

Queremos notar, também, que, em nosso entender, essa situação é típica de sociedades ainda pouco desenvolvidas do ponto de vista da organização da sociedade civil e das instituições democráticas, ou, em outros termos: o assim denominado “letramento restrito” certamente comporta uma dimensão restrita de participação na sociedade em geral, algo para que talvez ainda não estejamos totalmente avisados. Nesse âmbito, a cultura letrada é vista dentro de uma aura semelhante àquela com que era ou ainda é tratada a religião em sua inacessibilidade. Podemos dizer, aliás, que uma das características dessa sociedade que ainda não é mais extensa e intensamente letrada é o

---

<sup>6</sup> Entre outros dados, o Movimento “Todos Pela Educação” aponta para o fato sintomático de que “a cada dois minutos um aluno entre 15 e 19 anos deixa a escola”. Informação disponível no sítio <http://www.todospelaeducacao.com.br/> (Acesso em 08/06/2008).

próprio desconhecimento das leis escritas, seja por falta de disponibilidade, ou mesmo por acesso restrito a iniciados.

Os lingüistas, por sua vez, nessa sociedade ainda relativamente fechada, ora são acusados de quererem, como o poeta Bandeira, aceitar todos os barbarismos<sup>7</sup> da língua, ora não são devidamente compreendidos, uma vez que numa cultura de letramento incipiente (e de democracia incipiente) ainda não pode ser bem aceita uma Gramática que propõe a liberdade, a maleabilidade, a flexibilidade; mais apropriada a nosso tipo de sociedade ainda parece ser a Gramática cheia de regras, de normatizações, uma Gramática que cerca a língua materna com uma aura de idealismo. Uma Gramática para iniciados.

Defendemos, assim, que o tradicionalismo que reconhecemos na escola é sintoma do tradicionalismo que nem sempre enxergamos em nossa sociedade e que, por sua vez, está relacionado com a democratização incipiente de nosso país em termos de falta de organização da sociedade civil e de falta de acesso generalizado aos bens culturais. Que a gramática tradicional ainda praticada com tanta freqüência nas escolas é continuidade da gramática – em sentido amplo, ou seja, no sentido das regras e protocolos sociais exigidos e praticados em diversos graus na vida cotidiana - presente de forma difusa em nossa sociedade, fora dos muros da escola. Que essa gramática está entranhada de forma bem mais profunda e que não se restringe apenas às normatizações da linguagem, mas a uma série de idealizações próprias de uma exigência maior que atravessa toda a sociedade e que confere ao letramento de prestígio uma aura de superioridade intimamente relacionada ao estatuto hegemônico de que parecem desfrutar seus portadores. Lembramos, ainda, que essa gramática de viés sociológico e antropológico – em termos de padrões que atravessam a sociedade na forma de idealizações - é também, em certo sentido, a mesma que se faz presente nas ambientações higienizadas das novelas televisivas, no corpo escultural de atores, de atletas, dos personagens presentes nas diversas propagandas. Padrões que estão presentes também de forma difusamente normativa nas sociedades ditas avançadas, porém é de se supor que o acesso mais generalizado a uma diversidade maior de práticas letradas complexas traga consigo a possibilidade de uma postura de objetivação crítica quanto a essas idealizações.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> “Abaixo os puristas/Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais/Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção/Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis (Bandeira, 1976).

<sup>8</sup> Vale lembrar, aqui, a desconfiança, de Adorno (2003), com relação à efetiva possibilidade de emancipação do ser humano. De toda forma, o filósofo aponta para a necessidade de diversificarmos as

#### 4. Da maleabilidade dos gêneros do discurso e das novas padronizações

Entendemos, ainda, que a mesma dificuldade inerente à situação à qual estamos apontando, e que caracteriza o assim chamado “letramento restrito”, tem também se manifestado na forma de aplicação ao ensino de Língua Portuguesa da conceituação a respeito dos gêneros do discurso, uma vez que, mais uma vez, tende-se a priorizar as conceituações metalingüísticas, em lugar do trabalho com a linguagem propriamente dita ou com a produção textual enquanto prática discursiva.

É dentro dessa linha de proposta pedagógica que, por exemplo, os recentes “Cadernos do Professor” em voga na rede pública de ensino do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) apresentam as seqüências didáticas dentro da pressuposição de que certos gêneros do discurso devam ser tematizados e trabalhados em cada nível de ensino, a partir do enfoque de alguns exemplares de textos considerados como representantes típicos de determinado gênero ou de determinada tipologia textual. Ou seja: novamente, trabalha-se com padronizações, com idealizações. Há pouca ou nenhuma sugestão que aponte para o que se tem defendido, no mínimo já há vinte e cinco anos, no que diz respeito à *aprendizagem significativa*, inserida em situações reais de uso da linguagem. Tudo o que os pequenos cadernos trazem é a sugestão para que os alunos discutam certas temáticas entre si em sala de aula, ou que façam certo levantamento junto à comunidade a que pertencem – o que é absolutamente insuficiente para caracterizar minimamente uma prática de letramento genuína, ou o que poderíamos entender como um projeto de letramento escolar.

Lembramos que, segundo Kleiman (2005), uma prática de letramento pode implicar, por exemplo, o envio de uma carta ou a escrita de um diário, enquanto atividades que envolvem a língua escrita e que comportam objetivos determinados em situações determinadas. Já um projeto de letramento representaria, segundo Kleiman (2000, p. 238):

“(…) um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.”

Esta é, de resto, a abordagem que condiz com os assim chamados “Estudos do Letramento” e com seu enfoque sócio-histórico, assim como, também, com o enfoque bakhtiniano dos gêneros do discurso, que os postula de forma intimamente relacionada com determinadas esferas da atividade humana. É digno de nota o fato de que, apesar de, em certo sentido, as propostas e diretrizes governamentais apontarem para um trabalho que transcende os muros da escola, esse transcender é excessivamente circunstancial e não traz grandes novidades em relação às lições de casa em que, no passado, os estudantes eram chamados a trazer, para a sala de aula, resultados de alguma pesquisa desenvolvida e acompanhada de anotações no caderno escolar. Estamos muito longe da possibilidade de praticar a linguagem, reconhecida como pertencente a certos gêneros do discurso, enquanto atividade genuinamente ancorada em situações de produção, sejam escolares ou não, e, por isso mesmo, sujeita a manipulações, a distorções, a inovações. A tipologia textual aparece de forma relativamente estabilizada e sentimo-nos bem próximos dos tradicionais exercícios de interpretação e de produção de textos de mais de trinta anos atrás, apenas com uma roupagem ligeiramente diferente e com a assimilação canhestra de uma nomenclatura mais atualizada.

O enfoque bakhtiniano dos gêneros do discurso, por outro lado, postula-os de maneira bastante diferente, intimamente relacionada com determinadas esferas da atividade humana e dentro de uma contextualização social muito mais ampla. Vale lembrar, também, que não estava no escopo da reflexão bakhtiniana a ponderação a respeito do trabalho escolar, muito embora o filósofo russo se refira tanto aos gêneros do discurso praticados de forma mais livre e espontânea (esfera da vida cotidiana), quanto aos gêneros do discurso institucional (esfera das superestruturas), nos quais se incluiriam, em princípio, os gêneros do discurso praticados na escola.

A essas alturas, cabem, assim, algumas questões iniciais: podem-se, afinal, ensinar os gêneros do discurso na escola? É papel da escola trabalhar com gêneros do discurso ou a ela só caberia o trabalho mais pontual com textos de diferentes modalidades: narrativa, argumentativa, expositiva?

A resposta a essas perguntas implica certas considerações presentes na reflexão bakhtiniana:

“Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. (...) Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (...) Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às

vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos)” (Bakhtin, 1997, p.282).

Conforme entendemos a questão quando transportada para a reflexão a respeito da educação, a escola trabalha necessariamente com gêneros do discurso: quer faça isso de forma explícita, quer não; quer entenda a educação como transmissão de conhecimento, quer não. O que chama nossa atenção, assim, é a forma como isso pode ser feito: mais ou menos descontraída, mais ou menos burocratizada, mais ou menos estereotipada, mais ou menos crítica. Podemos lembrar, a esse respeito, a diferenciação estabelecida na Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo e depois retomada no documento da esfera federal, entre as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas a serem trabalhadas na escola, sendo a ênfase atribuída às duas primeiras atividades e entendendo-se que as atividades metalingüísticas só seriam cabíveis ao final de um longo trabalho de prática e de reflexão sobre a linguagem.

A mesma restrição parece-nos, em princípio, cabível no que concerne ao trabalho escolar com gêneros do discurso: que sejam praticados de forma intensa e flexível, que essa prática propicie a reflexão mais espontânea a seu respeito, não se descartando, ainda, uma possível sistematização do trabalho escolar realizado, afinal, também é papel da escola trabalhar com sistematizações, o que não significa trabalhar com categorias fixas.

Algumas considerações são, no entanto, necessárias para que possamos refletir melhor a esse respeito. Primeiro, a postulação da atuação do professor que se faz de forma necessariamente política e não inocente, na medida em que implica opções e, no caso em pauta, a escolha entre o trabalho com categorias relativamente fechadas, estáveis, cristalizadas, que em certo sentido é típico dos gêneros institucionais, sendo de se esperar em função das restrições ideológicas e de poder que cerceiam o trabalho escolar; e um trabalho contra-hegemônico, que aponta para a busca de desestruturações, de desestabilizações, fato que podemos dizer está previsto na teorização bakhtiniana, na medida em que postula ações e reações, palavras e contra-palavras na arena densa de luta de poder em que se dá toda a linguagem (Cf. BAKHTIN, 1995). O ambiente escolar não é, assim, um ambiente à parte, livre dessas tensões que atravessam toda a sociedade, nem o professor pode se posicionar dentro de uma postura isenta, no sentido de que quisesse se eximir ou localizar-se à margem dessas lutas.

Outra questão diz respeito à tendência sempre presente nas escolas para os processos de recontextualização das teorias que aí chegam após sofrerem vários momentos de

reinterpretação: como é o caso da maneira com que o PCN de Língua Portuguesa reinterpretou as conceituações presentes na obra de Mikhail Bakhtin e depois, ainda, o texto do documento oficial sofreu novos processos de reinterpretação na medida em que foi se traduzindo nas práticas escolares. Nessa medida, a concepção de gêneros do discurso hoje praticada nas escolas é resultado de uma série de transformações, incluindo-se nelas o casamento com práticas pedagógicas bastante tradicionais.

Lembremos, no entanto, que não são os professores os únicos responsáveis por essa bricolagem: ela vem se dando com a interferência de instâncias administrativas, como no caso recente da imposição dos “Cadernos do Professor” que, por um lado, enfatizam as seqüências didáticas e, com isso, trazem para o trabalho com gêneros uma compartimentação que não lhes pertenceria por princípio; por outro, trazem à pauta questões de gramática normativa que recendem a manuais escolares de mais de trinta anos atrás (Cf. KLEIMAN & MARTINS, 2007).

Podemos, em vista dos pontos destacados, dizer que trazer os gêneros do discurso para o trabalho escolar voltado ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa envolve, sem dúvida, um avanço considerável, desde que saibamos explorar todas as conseqüências dessa visada em termos políticos e sócio-históricos, no que estas expressões implicam questões de ideologia e de poder. Voltemos, por ora, a nossa postulação anterior de que também os gêneros do discurso poderiam ser trabalhados nas dimensões lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas para compreender melhor essas questões e, com isso, finalizar nossas reflexões.

A Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, à qual vimos nos referindo, possuía um caráter seqüencial, na medida em que propunha que se trabalhassem, primeiro e de forma intensa, a leitura e produção de textos, assim como a reflexão mais espontânea sobre esses textos através de reescritas e reformulações. O estudo da metalinguagem se daria em momento posterior. No caso do trabalho com os gêneros do discurso, um ponto que nos chama a atenção nos documentos oficiais que os têm incorporado é o fato de que a metalinguagem ainda continua envolvendo as mesmas classificações presentes na Gramática Nocional, com algumas pequenas alterações. Ou seja, quando se trata de trabalhar com conceituações, ainda são as velhas categorias que voltam à baila: classes de palavras, funções sintáticas, além das normatizações referentes aos paradigmas de conjugação verbal, ou às regras de concordância e regência. Tudo isso tem reaparecido nos “Cadernos do Professor”, em conjunto com a proposta de trabalho com gêneros do discurso.

Não vamos aqui nos deter nas questões que dizem respeito à necessidade ou não de se trabalhar, ainda, com certos preceitos do ensino tradicional da Língua Portuguesa. A pergunta que queremos, agora, levantar é: em se tratando de gêneros do discurso, o que significaria trabalhar com metalinguagem?

Para responder a essa pergunta, precisamos, primeiro, lembrar que a própria proposta das seqüências didáticas não se coaduna com o trabalho genuíno com os gêneros do discurso, uma vez que, quando buscamos de fato inserir esse trabalho na dimensão sócio-histórica mais ampla que lhe diz respeito por natureza, é impossível optar por um gênero, ou postular que primeiro se deve trabalhar com certa modalidade, e depois com outra. Em vez disso, o que se faz necessário é a criação de situações de interação rica, que transcendam a sala de aula e mesmo o espaço escolar propriamente dito, de tal forma que a linguagem possa ser praticada da forma mais próxima de sua dimensão real – fugindo-se, nesse caso, ao artificialismo que tende a predominar no trabalho escolar. Essas situações podem comportar, é certo, algum grau de simulação.

Nessa dimensão, o trabalho com textos pertencentes a diferentes gêneros passa a acontecer como conseqüência de necessidades reais de interlocução. Vamos imaginar, por exemplo, que seja feito um passeio ao Parque Ecológico do município como parte de um projeto maior que certo professor venha desenvolvendo com seu grupo de alunos. Vários gêneros do discurso serão reconhecíveis nas práticas de linguagem que se darão nesse momento, com o incentivo e a supervisão do professor: as conversas mais formais, o bate-papo, a entrevista com guardas, as anotações em prancheta, o debate acalorado em torno de uma questão polêmica (a questão da preservação ambiental, por exemplo). A volta à escola pode propiciar outras práticas letradas: a escrita de um relatório, de uma crônica, a editoração da entrevista para eventual publicação no jornal escolar. Nesse âmbito, mesmo as normatizações lingüísticas passam a ser contextualizadas dentro do reconhecimento da necessidade de aproximação de certos padrões quando se trata da publicação de um texto em jornal.

Vale notar que as atividades epilingüísticas também passam a ser uma conseqüência das atividades discursivas propriamente ditas, ou seja, é à medida que os estudantes vão se conscientizando das características típicas ou mais típicas de cada gênero, que eles aprendem a desenvolver esse jogo sutil com a linguagem, a qual permite a comunicação inter-genérica e as retextualizações que vão fazendo com que determinado texto, pertencente de início a certo gênero, possa, ao ser trabalhado, passar a ser reconhecido dentro de outra tipologia.

Chegamos, assim, à resposta da pergunta acima: o trabalho com a metalinguagem, nesse caso, não é um trabalho com classificações estanques, mas passa a estar intimamente relacionado com o trabalho epilingüístico do manuseio com a linguagem e com o recurso a diferentes estratégias discursivas e a determinadas marcas textuais. É nessa medida que um passeio ao Parque Ecológico, ao viabilizar a possibilidade da escrita de um relatório com suas marcações típicas de distanciamento e de objetividade (uso da terceira pessoa, do modo indicativo, sem abuso nem de adjetivações nem de modalizações, por exemplo) pode levar, depois, ao trabalho com a crônica em que o estudante perceba que não precisa se tratar, propriamente, da escrita de um texto completamente novo. Ele verá que é possível a reescrita, a retextualização, com o apagamento do efeito de sentido anterior próprio da objetividade científica, e a inserção de marcas de subjetividade e de um eventual lirismo ou mesmo de um efeito humorístico ao se transformar o que era, antes, o relatório em um novo texto que passa a ser reconhecido dentro da tipologia da crônica.

Falta, porém, mais um ponto para que possamos finalizar nossas reflexões, uma vez que, se queremos atribuir ao trabalho com gêneros do discurso na escola todo o potencial presente na reflexão bakhtiniana, o trabalho com a metalinguagem e com a reflexão a respeito dos efeitos de sentido resultantes do manuseio com o texto não pode parar por aí.

Cabe, ainda, chamar a atenção, no trabalho de sala de aula, para aquela questão que Street (1993) levanta: por que em meio a tantos gêneros e a tantas práticas de letramento apenas um deles - o gênero do discurso argumentativo de viés científico - veio a adquirir o estatuto de prestígio de que desfruta em nossa sociedade?

No que diz respeito ao trabalho com gêneros do discurso na escola, a metalinguagem tem, em princípio, a ver com as tipologias discursivas, ou seja, com o reconhecimento das características mais típicas a cada gênero, de acordo com marcas de estilo, com a temática tratada e com a própria estrutura de composição que o texto comporta. Vale destacar, aliás, que essas classificações são muito difíceis de se fazerem, podendo conduzir a idealizações, particularmente neste momento atual, em que vão se tornando cada vez mais correntes as diferentes hibridizações e transposições de características de dada modalidade textual para outro tipo de texto, assim como as diferentes assimilações de um gênero dentro de outro, como pode ser o caso do texto de propaganda que incorpora em seu interior uma cartinha pessoal ou um bilhete, sem que, nesse movimento, deixe de pertencer ao gênero propagandístico.

De toda forma, além de possíveis categorizações, ainda faz-se necessário pensar, junto com os estudantes, sobre as questões de ideologia e de poder presentes, em diferente medida, nos diferentes gêneros, sendo esses fenômenos mais visíveis em determinados textos – como naqueles pertencentes às esferas da política e da propaganda – porém não se resumindo a eles. Em função da dimensão reflexiva que este trabalho de metalinguagem envolve e propicia, não é desejável, de toda maneira, que seja reservado para alguma fase posterior do processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Em cada fase e com crianças de diferentes faixas etárias, será possível atentar para esse tipo de reflexão: a cada momento com uma terminologia que lhe seja mais adequada e, de preferência, em meio das atividades discursivas propriamente ditas, assim como dos diferentes processos de trabalho com a linguagem, de manuseio, de retextualizações que estejam em andamento. Neste caso, como não há gêneros do discurso que devam em princípio ser trabalhados antes ou depois que outros, também não há atividades - lingüística (ou lingüístico-discursiva), epilingüística ou metalingüística - que precisem, por natureza, aparecer em primeiro lugar. O processo de ensino e aprendizagem passa a ser dinâmico e processual, também no que diz respeito a este aspecto.

### **5. Considerações finais**

Discutimos, no decorrer deste trabalho, a forma com que certas diretrizes oficiais de ensino representam um retrocesso histórico quando comparadas com propostas e diretrizes curriculares de vinte ou trinta anos atrás. Apontamos, também, para a maneira com que o letramento do professor é parte do letramento que permeia a sociedade brasileira como um todo, com seus componentes de poder e de ideologia que tenta mascarar esse poder, atribuindo ao professor ou aos estudantes toda a responsabilidade por não conseguirem ultrapassar as barreiras do poder estabelecido.

Entendemos que a análise crítica que leva em consideração o contexto social em sentido amplo nos permite desvendar componentes que dizem respeito à estruturação social e, dessa forma, dar conta de certos vetores que, estando presentes na sociedade de forma difusa, influem, também, seja na atuação do professor em sala de aula, seja na maneira com que se efetiva o diálogo entre as instâncias administrativas e o corpo docente, ou entre o círculo acadêmico e as instituições escolares.

Levantamos, ainda, duas questões principais referentes ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras: os gêneros do discurso podem fazer parte de forma genuína do trabalho escolar? O que significa o trabalho com a metalinguagem nessa dimensão?

Para responder a essas questões recorreremos à teorização bakhtiniana sobre os gêneros do discurso e consideramos que, na linha dessa conceituação, o trabalho com gêneros do discurso será possível sempre que se amplie o contexto do trabalho escolar, que para dar conta desse desafio necessita, no mínimo, não se circunscrever apenas à sala de aula, buscando outras motivações para uma prática de linguagem e de letramento mais efetiva e sujeita a flexibilizações. Por outro lado, a reflexão metalingüística, se pretender dar conta do que são os gêneros em sua dimensão sócio-histórica, precisa incluir em sua visada o enfoque das pressões ideológicas e hegemônicas presentes em nossa sociedade. Poder-se-á argumentar neste ponto: mas isso já não é metalinguagem, uma vez que a metalinguagem se resume à reflexão sobre a linguagem, e não sobre questões sócio-históricas ou de viés político-social. Eis, porém, a implicação de uma proposta que queira, de fato, tratar de questões enunciativo-discursivas, o que é próprio da abordagem bakhtiniana, assim como de parte considerável das reflexões hoje presentes nos Estudos do Letramento que não desejam se restringir a um contexto excessivamente imediato,

## 6. Referências:

- ADORNO, THEODOR W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- BAKHTIN, MIKHAIL **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BANDEIRA, MANUEL. **Estrela da Vida Inteira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Guias Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.
- COLLINS, JAMES; BLOT, RICHARD. **Literacy and literacies: text, power and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- FAIRCLOUGH, NORMAN. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- FOUCAULT, MICHEL. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GOODY, JACK. **Literacy in traditional societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- KALMAN, JUDITH. **Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic**. Mexico: Siglo Veintiuno, 2004.

KLEIMAN, ANGELA B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?

CEFIEL/IEL/UNICAMP. Ministério da Educação. **Linguagem e letramento em foco**. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORREA, M. & BLOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, ÂNGELA; MARTINS, M. SILVIA CINTRA. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN & CAVALCANTI (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARTINS, M. SÍLVIA CINTRA. The continuum illiterate-literate and the contrast between different ethnicities. In: *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge, 2008a.

\_\_\_\_\_. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa: questões de ideologia e de poder. *Revista Linguagem Em (Dis)curso*. Volume 8. Número especial organizado por Kleiman e Baltar. Tubarão: Unisul, 2008b

OLSON, DAVID RICHARD. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. CENP. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa, 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1986.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. CENP. **Criatividade e gramática**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**. Língua portuguesa: ensino fundamental. São Paulo: SEE, 2008.

SCHNEUWLY, BERNARD. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, BERNAND; DOLZ, JOAQUIM. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, BERNAND; DOLZ, JOAQUIM. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

STREET, BRIAN. (Ed.) **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

### **“Beleza é Namorar”: Metáforas do Amor no Gênero Publicidade**

Adriano Dias de Andrade (Professor de Educação Básica, Mestrando em Linguística – UFPE, [adrianoad@hotmail.com](mailto:adrianoad@hotmail.com))

**RESUMO:** Este trabalho analisa as metáforas em publicidades do Dia dos Namorados veiculadas pela mídia no mês de junho de 2008. Como *corpus*, utilizamos 10 exemplares textuais do gênero publicidade, extraídos do site na internet Portal da Propaganda. Constatamos que em todos os exemplares textuais vistos houve a presença de pelo menos uma Expressão Lingüística Metafórica licenciada por Metáfora Conceptual (MC). Diagnosticamos desde MC primárias até orientacionais. Entendemos que esse equilíbrio é espelho da diversidade lingüística e cultural apresentada pelo Discurso Publicitário. Ademais, nos apoiamos teoricamente nas contribuições advindas da teoria da Metáfora Conceptual defendida por Lakoff (1980) e colaboradores e nas reflexões sobre *ethos* em Maingueneau (2008).

**PALAVRAS-CHAVES:** Semântica Cognitiva; Análise do Discurso; Gênero Publicidade; Metáfora.

**ABSTRACT:** This paper aims at investigating the nature of the metaphor through the textual genre advertisement. We started from the assumption that metaphors are not linguistic embellishments, but rather a performer of diverse cognitive and discursive functions. More explicitly, on this presentation: (i) we explore the incidence of metaphors on the selected text and (ii) we suggest ways to addressing and analyzing this phenomenon from a discursive-cognitive perspective. We have used the contributions of Cognitive Semantics, more specifically the theory of Conceptual Metaphor by Lakoff (1980) and supporters, as well the contribution of the theory of *Ethos* by Maingueneau (2008). We have used as *corpus* ten texts from a Brazilian website specialized in advertisements.

KEYWORDS: Cognitive Semantics; Discourse Analysis; Advertisement; Metaphor.

## 1. Introdução

Este trabalho centra-se na questão das metáforas em publicidades do Dia dos Namorados veiculadas pela mídia virtual no mês de junho de 2008. A discussão do tema é de grande relevância, tendo em vista que no nosso dia-a-dia, nas nossas atividades mais ordinárias, nos deparamos com situações lingüísticas nas quais os sentidos são produzidos e partilhados através de estratégias cognitivo-discursivas complexas. De modo mais explícito, visa-se a: (a) identificar a incidência desse fenômeno no gênero textual selecionado, (b) sugerir formas de tratamento e (c) analisar o *ethos* construído nesses textos. Nesta pesquisa, tentamos o diálogo entre a Análise do Discurso e a Semântica Cognitiva. Tomamos como alicerce a visão de *língua como atividade sócio-interativa histórica situada de caráter essencialmente cognitivo*, tal como proposto por Marcuschi (2007). Ademais, nos apoiamos teoricamente nas contribuições advindas da teoria da Metáfora Conceptual defendida por Lakoff (1980) e colaboradores e nas reflexões sobre *ethos* em Maingueneau (2008).

## 2. Metodologia

Como *corpus* de análise, utilizamos 10 exemplares textuais do gênero publicidade, escolhidos e extraídos do site na internet Portal da Propaganda. A escolha do gênero não se deu de forma acidental, mas pela substancial recorrência do fenômeno abordado. Definido o *corpus*, a pesquisa seguiu as seguintes etapas: (a) as metáforas encontradas foram classificadas em *orientacionais*, *ontológicas* e *estruturais*, com o objetivo de validar a teoria sobre a qual nos debruçamos e (b) esboçamos alguns traços característicos da formação discursiva estudada, no que se refere à temática aqui abordada.

## 3. Embasamento Teórico

Como dito na introdução deste trabalho, tentaremos o diálogo entre a Semântica Cognitiva e a Análise do Discurso. Mais objetivamente usaremos como arcabouço teórico a *Teoria da Metáfora Conceptual* de Lakoff e colaboradores, conforme detalhes na seção subsequente, e a noção de *Ethos* conforme discutida em Maingueneau. Em complemento, veremos uma proposta de análise de metáforas de forma pragmática/discursiva e, na última seção deste amálgama teórico, veremos algumas considerações sobre o Discurso Publicitário.

### 3.1 Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e colaboradores

As metáforas não são simples elementos de “enfeite” lingüístico sem nenhuma pretensão comunicativa. Mas, configuram-se como poderosos instrumentos cognitivos e assumem importantes tarefas nos nossos sistemas perceptuais. Esse fenômeno pode ser, sinteticamente, definido como a sobreposição de domínios conceituais ou de conhecimento com a finalidade de se construir um determinado *objeto de significação*.

No processo de produção de enunciados metafóricos, temos como produto final um enunciado cuja significação corresponde (pelo menos em parte) à mescla dos conceitos. Nesse sentido, Lakoff (1986)<sup>1</sup>, baseando-se na metáfora *love is journey* – o amor é uma viagem, explica:

A metáfora envolve a compreensão de um domínio de experiência, o amor, em termos de outro domínio muito diferente da experiência, as viagens. A metáfora pode ser entendida como um mapeamento (no sentido matemático) de um domínio de origem (neste caso, viagens) a um domínio alvo (neste caso, amor). O mapeamento é estruturado sistematicamente. Há correspondências ontológicas de acordo com as quais as entidades no domínio do amor correspondem sistematicamente a entidades no domínio de uma viagem.

Essa abordagem para o estudo da metáfora passou a ser chamada de Teoria da Metáfora Conceptual, e segundo Feltes (2007) é caracterizada por (i) esquemas do tipo CONTAINER e ORIGEM-PERCURSO-META e (ii) por se tratar de uma projeção de base experiencial, a partir de um Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) de um domínio para um MCI de outro.

Lakoff e Johnson (1980) tipificam as metáforas em três subcategorias, de acordo com suas funções cognitivo-lingüísticas:

1. Metáforas orientacionais – estruturam os conceitos de linearidade tendo como base orientações lineares não-metafóricas.

---

<sup>1</sup> Lakoff, 1986:201-217 apud Zanotto, 1998:17.

2. Metáforas ontológicas – projetam características de uma entidade ou substância sobre outra entidade ou substância que *a priori* não possui essas características. As personificações são metáforas desse tipo.

3. Metáforas estruturais – estruturam experiências ou atividades em termos de outras experiências ou atividades. São chamadas, genericamente, metáforas literais, porque são, em geral, inconscientes, automáticas e convencionais (Feltes, 2007:156).

É importante comentarmos sobre alguns outros conceitos dessa teoria que serão bastante utilizados durante nossas análises, então, vejamos, conforme Berber Sardinha (2007):

- **Metáfora Conceptual:** uma maneira convencional de conceitualizar um domínio da experiência em termos de outro domínio da experiência (estruturas mentais de representação);
- **Expressão Lingüística Metafórica:** é a realização lingüística da Metáfora Conceptual;
- **Domínio Fonte:** área do conhecimento ou experiência humana, a partir do qual conceitualizamos alguma coisa; em geral, é mais concreto;
- **Domínio Alvo:** área do conhecimento ou experiência humana que desejamos conceitualizar, esse é o domínio mais abstrato;
- **Mapeamentos:** relações entre os domínios fonte e alvo, como num conjunto matemático;
- **Acarretamentos:** são inferências que podemos fazer a partir de uma metáfora conceptual.

Baseados na perspectiva de trabalho da Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e colaboradores, acreditamos que as metáforas nos permitem criar quadros conceituais novos a partir da sobreposição de outros. Endossamos, ainda, a postura de Marcuschi (2004) quando diz que o léxico é central, mas não atua sozinho nem autonomamente na produção de significações, isso porque os itens lexicais são opacos de diversos modos (polissêmicos, homônimos, metafóricos, metonímicos, etc.). As metáforas constituem-se, então, como importantes elementos no processo de textualização.

### **3.2 Sobre o *Ethos***

O conceito clássico de *ethos* remete à Aristóteles e diz respeito à apresentação física (roupas, adereços, gestos, entonação, etc.) e psicológica (alegria, entusiasmo, etc.) do sujeito enunciador. Com o advento de novas tecnologias e conseqüentemente novas formas de apresentação dos discursos, esse conceito clássico tem sido constantemente revisitado e ampliado pelos estudiosos do Discurso.

Neste trabalho adotamos as considerações de Maingueneau (2008:64), para quem a noção de *ethos* é ligada à noção de “fiador”, conforme pode ser visto na citação abaixo.

Ao meu ver, a noção de *ethos* é interessante por causa do laço crucial que mantém com a reflexividade enunciativa, mas também, porque permite articular corpo e discurso numa dimensão diferente da oposição empírica entre oral e escrito. [...] Enquanto a retórica ligou estreitamente o *ethos* à oralidade [...] pode-se propor que em qualquer texto escrito, mesmo se ele o nega, tem uma vocalidade específica que permite relacioná-lo a uma caracterização do corpo do enunciador (e não, bem entendido, ao corpo extradiscursivo), a um “fiador” que, por meio de seu “tom”, atesta o que é dito.

O autor liga, ainda, a noção de *ethos* à de *cena de enunciação*. Segundo ele, através do *ethos*, o destinatário é inserido numa cena de enunciação implicada pelo texto. Maingueneau (ipsi: 70) diz que a cena de enunciação é composta por três outras cenas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia.

A *cena englobante* atribui ao discurso um estatuto pragmático, ela o integra em um tipo: publicitário, administrativo, filosófico... A *cena genérica* é a do contexto associado a um gênero ou a um subgênero de discurso: o editorial, o sermão, o guia turístico, a consulta médica... Quanto a *cenografia*, ela não é imposta pelo gênero, mas construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética, amigável, etc. A cenografia é a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que, por sua vez, deve validar através de sua própria enunciação. [...] A cenografia não é, pois, um quadro, um ambiente, como se o discurso ocorresse em um espaço já construído e independente do discurso, mas aquilo que a cenografia instaura progressivamente como seu próprio dispositivo de fala.

Segundo o autor (ipsi:73), o *ethos* é uma construção que fazemos do discurso, uma tentativa de enquadramento e rotulação das nossas experiências com a linguagem. Essa tentativa depende de observações muito mais empíricas que simplesmente teóricas, ela é dependente da negociação do sentido desde o enunciador que dispõe os signos no ‘jogo da linguagem’ até o destinatário que operará com eles.

### **3.3 Metáfora e Discurso**

Steen (1999) propõe a análise de metáforas de forma contextualizada, isto é, discursiva. Ele assume que há pelo menos três maneiras de se estudar metáforas, três caminhos metodológicos/ teóricos: análise conceptual; análise lingüística e análise comunicativa ou pragmática. Essas maneiras de análise não são excludentes, mas podem ser tomadas conjuntamente a depender dos objetivos e da natureza da pesquisa. Neste trabalho, nos deteremos com mais ênfase à análise conceptual, embora os aspectos lingüísticos e pragmáticos atuem conjuntamente e sejam levados em conta nas nossas descrições e reflexões. Vejamos a classificação que o autor faz no que tange a questão da referência à metáfora.

#### **Metáforas implícitas e explícitas**

Nem todas as metáforas são expressas em orações, frases ou palavras. Há um grupo considerável de metáforas que só podem ser reconhecidas e compreendidas a partir de inferências entre proposições. Steen nos dá o seguinte exemplo (p.82):

(i) Eu andei até o lugar onde o pássaro da morte voava sobre o povo.

Esta frase é um trecho de uma narrativa sobre uma manifestação em Amsterdam, na qual os policiais combatiam os manifestantes enquanto o helicóptero da polícia sobrevoava o céu, dando a cobertura aérea. 'Pássaro da morte' faz referência ao termo literal helicóptero que havia sido anteriormente usado na narrativa.

As palavras usadas figurativamente numa metáfora têm um referente, mas esse referente não precisa ser necessariamente expresso na mesma oração. Se o referente não é expresso na mesma oração (como no exemplo acima), nós estamos diante de uma 'metáfora implícita' (p.84). Vejamos, agora, este outro caso:

(ii) O helicóptero é um pássaro da morte

Numa análise proposicional desse enunciado, podemos teorizar a metáfora através do modelo HELICÓPTEROS SÃO PÁSSAROS DA MORTE. Podemos, também, dizer que temos presente na mesma oração tanto a parte usada figurativamente (pássaro da morte), quanto a

usada literalmente (helicóptero) na metáfora. Quando o referente literal de uma metáfora é expresso na mesma oração, temos uma metáfora explícita, como é o caso do exemplo (ii).

Há, ainda, outro tipo de metáfora implícita – a metáfora implícita contextual (doravante apenas metáfora contextual). Consideremos a seguinte frase (p.89):

(iii) Nós queremos alguma calma na nossa casa.

Segundo Steen, no exemplo (iii) *casa* é usada em referência a um clube de futebol e não há referente predecessor no texto. Então, chamamos de metáfora contextual as metáforas que não apresentam referentes expressos em nenhum lugar do texto. Para sua compreensão, são necessárias inferências que enderecem nosso conhecimento da língua em uso ao conhecimento de mundo.

### **3.4 Sobre o Discurso Publicitário**

A função primordial do texto publicitário é vender um determinado produto, serviço ou ideologia e fazer nascer no público a necessidade do consumo. Com relação a isso, Stumpf Toldo (2002) diz que “o texto publicitário, pela seleção e organização do seu léxico e por outros recursos que a tecnologia lhe oferece, cria no outro a necessidade de ter”. Seguindo essa linha, podemos dizer que as publicidades criam mundos possíveis e realidades paralelas, umas mais imediatas que outras, mas sempre na esperança de agradar os olhos e seduzir os bolsos para o consumo. Assim, as publicidades, como qualquer outro domínio discursivo, se valem de forma incisiva do uso de metáforas para a configuração do seu discurso.

Característica intrigante no caso do Discurso Publicitário é que sua formação se dá no contra fluxo lingüístico, isto é, começa-se pelo sentido pretendido antes da realização lingüística propriamente dita. Com relação a isso, a professora Nelly Carvalho (2004) chama a atenção dizendo que “no mundo da publicidade não se começa por criar o discurso e sim por estudar o efeito que deve provocar. Cria-se a causa depois de haver estudado a consequência”.

As publicidades operam com modelos culturais comuns ao grupo alvo que deseja atingir e por esse motivo seu entendimento é quase sempre imediato e sem esforço. Nesse sentido, retomamos os comentários da professora Nelly Carvalho (2004) quando assinala que “o discurso publicitário tem as características específicas da sociedade na qual se insere e é o

testemunho autorizado dos imaginários sociais no contexto envolvente, revelando o funcionamento cultural”.

No que diz respeito à relação Metáfora e Discurso Publicitário, Berber Sardinha (2007) sublinha o fato de nesse discurso, muitas vezes, as metáforas serem construídas por meio de mapeamentos falsos. Isto é, um mapeamento do tipo O AMOR É UMA VIAGEM ocorre por meio de razões históricas e culturais que ligam esses dois conceitos na nossa cultura. A publicidade por ser uma formação discursiva que lida com a fantasia e, como já dissemos, com a capacidade de criação de novos mundos, os mapeamentos podem ser totalmente novos e sem nenhuma razão sócio-histórica que os licenciem. O autor dá como exemplo o caso de uma propaganda de automóvel que mostra um homem seduzindo uma mulher pelo fato de ter um carro novo. Segundo Berber Sardinha, essa cena pode ser entendida como uma metáfora conceptual do tipo SEDUZIR É POSSUIR BENS MATERIAIS. Nesse caso a publicidade opera com um mapeamento artificial já que em nossa sociedade essa conceptualização normalmente não é válida.

#### 4. Análise dos Dados

Como já dissemos, nossas análises se centram nas metáforas presentes em publicidades do Dia dos Namorados de 2008. Para tanto, vejamos a partir de agora as Metáforas Conceptuais (MC) e as Expressões Lingüísticas Metafóricas (ELM) encontradas nos textos observados e trataremos a seguir de algumas considerações sobre a incidência desse fenômeno e a formação discursiva das publicidades. Entre as 10 publicidades analisadas, 8 são de shoppings, 1 de uma marca de produtos de beleza e 1 de um motel.

##### 4.1 Metáforas Conceptuais e Expressões Lingüísticas Metafóricas

A tabela abaixo relaciona todas as MCs e ELMs encontradas nos textos:

| Metáfora Conceptual | Tipo de Metáfora Conceptual | Expressão Lingüística Metafórica |
|---------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| AFEIÇÃO É CALOR     | Primária                    | Esquente o seu amor              |
|                     |                             | Esquente seu romance             |
| AMOR É PRESENTE     | Ontológica                  | Peça às estrelas um amor de      |

|                           |               |                                                             |
|---------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------|
|                           |               | presente                                                    |
| BELEZA É NAMORAR          | Estrutural    | Beleza é namorar                                            |
| MAIOR É MELHOR            | Orientacional | O maior dia dos namorados está no shopping estação          |
| NAMORO BOM É NAMORO PERTO | Orientacional | Namoro é igual ao shopping cidade quanto mais perto, melhor |
| NAMORO É COMIDA           | Estrutural    | Coloque tempero no seu namoro                               |
| O AMOR É UM SER           | Ontológica    | O amor envolve                                              |
|                           |               | Seu amor nunca te levou tão longe                           |
|                           |               | Só o amor para juntar gente tão diferente                   |
| O AMOR É UMA VIAGEM       | Estrutural    | Seu amor nunca te levou tão longe                           |

Como demonstrado acima, encontramos 8 MCs, sendo 1 primária, 2 ontológicas, 3 estruturais e 2 orientacionais. Essas Metáforas Conceptuais são, nos textos, geradoras de 11 Expressões Lingüísticas Metafóricas. Cabe aqui uma breve observação entre MC e ELM. Metáforas Conceptuais são estruturas cognitivas que operam no nosso pensamento, enquanto que Expressões Lingüísticas Metafóricas são as metáforas lingüísticas, de fato realizáveis e tangíveis, mas que só são assim porque são geradas ou licenciadas por conceitos prévios que temos no pensamento – as MCs. As Metáforas Conceptuais podem ter raízes muito distintas, podem ser baseadas em noções muito primárias de nosso desenvolvimento sócio-cognitivo (veja-se o caso das metáforas primárias mais abaixo), podem ser construídas ao longo do tempo por razões históricas que associam conceitos distintos, entre outras.

## 4.2 Sobre os Tipos de Metáforas Conceptuais Encontrados no *Corpus*

### 4.2.1 Metáfora Primária

Encontramos um exemplar de MC primária, licenciando 2 ELMs. Vejamos esse caso nos textos em que figurou:

Dia dos Namorados.

**P1 – Central Plaza Shopping**

Dia dos Namorados. *Esquente seu amor no central Plaza.*



**P10 – Site na internet guia de motéis  
[www.nomotel.com.br](http://www.nomotel.com.br)**

Promoção *esquente seu romance.*

**Promoção esquente seu romance**

Quer ganhar um exemplar do Kamasutra, um kit sexy da Love Place, suíte no L'Essence Motel e Kit Amor com almofadas, paçoca e muitos bombons?

As metáforas primárias estão ligadas a conceitos primitivos que aprendemos desde muito cedo com o desenvolvimento sócio-cognitivo, e, muitas delas estão ligadas a experiências universais. Nesse sentido, Kövecses (2005:2-3), tomando como exemplo a MC AFEIÇÃO É CALOR, argumenta que nós metaforicamente vemos afeição em termos de calor por causa da correlação em nossas experiências, quando crianças, entre os abraços amorosos de nossos pais e o calor corporal reconfortante que acompanha esse ato. Isto nos dá a Metáfora Conceptual AFEIÇÃO É CALOR. Aprender MC primárias não é uma escolha que temos, mas acontece de forma inconsciente e automática. Se um dado fato é uma experiência corporal

universal, a metáfora correspondente a ele é muito propensa a ser também universal. Em outras palavras, experiências primárias universais produzem Metáforas Primárias universais.<sup>2</sup>

#### 4.2.2 Metáforas Ontológicas

As metáforas ontológicas são chamadas assim porque lidam com conceitos abstratos de uma forma menos abstrata. É a função de corporificar, de materializar conceitos etéreos de forma que podemos manuseá-los, quantificá-los, manipulá-los, enfim, trabalhar com esses conceitos de forma mais íntima e próxima.

Ao escolhermos publicidades do Dia dos Namorados para analisarmos, tínhamos a intuição de encontrar, pela temática envolvida, metáforas que tratassem do conceito de amor. E de fato muitas das MCs versam sobre esse conceito. Localizamos 2 MCs ontológicas as quais licenciaram 4 ELMs, atentemos para o caso de O AMOR É UM SER:



#### **P2 – Continental Shopping**

*O amor envolve. Aproveite.*

Nessa publicidade temos o conceito amor sendo metaforizado de forma ontológica como um ser. A expressão *O amor envolve* é, então, uma personificação, caso prototípico de MC ontológica. O conceito é, ainda, reforçado pela imagem do casal amarrado por uma fita vermelha.

#### 4.2.3 Metáforas Estruturais

As metáforas estruturais ocorrem quando há mescla de conceitos complexos, isto é, quando domínios fonte e alvo são domínios complexos e geram mapeamentos também complexos. No corpus, foram encontradas 3 MCs estruturais que licenciam número igual de ELMs. Vejamos um exemplo:

#### **P3 – Eskala Shopping**

*Coloque tempero no seu namoro.*



No exemplo da publicidade do Eskala Shopping, lemos a expressão *Coloque tempero no seu namoro* que é licenciada pela MC NAMORO É COMIDA. Nesse exemplo temos uma MC estrutural porque os domínios origem e fonte geram mapeamentos complexos do tipo:

| Domínio fonte: <b>COMIDA</b> | Domínio alvo: <b>NAMORO</b>                        |
|------------------------------|----------------------------------------------------|
| Sabores da comida            | Tipos de namoro                                    |
| Comida fria                  | Namoro ruim                                        |
| Comida quente                | Namoro bom                                         |
| Comida saudável              | Relação saudável                                   |
| Comida com tempero           | Relação com atributos positivos                    |
| Comida <i>sem</i> tempero    | Relação <i>com carência</i> de atributos positivos |
| Comida <i>Fast-Food</i>      | Namoro rápido                                      |
| Refeição completa            | Namoro completo, satisfatório                      |

#### 4.2.4 Metáforas Orientacionais

Operam com conceitos não-lineares / não-espaciais de forma linear / espacial. Estão também ligadas as nossas experienciais sensório-motoras, algumas universais e primitivas,

outras variacionais e sócio-construídas. Encontramos 2 MCs orientacionais que licenciam também 2 ELMs.

### **P6 – Shopping Cidade**

Namoro é igual ao Shopping  
Cidade: *quanto mais perto, melhor.*



A expressão *quanto mais perto melhor* se referindo a namoro em analogia ao próprio shopping é gerada pela MC NAMORO BOM É NAMORO PERTO que pode ser simplificada numa MC mais geral do tipo PERTO É BOM.

Vale a pena uma observação sobre o papel cultural para encontrarmos essa MC específica PERTO É BOM. Podemos operar com os conceitos de perto e bom dessa forma porque comungamos experiências parecidas na sociedade, no que se refere a relacionamentos afetivos. Queremos estar perto de nossos amigos, familiares e parceiros amorosos, mas a MC PERTO É BOM não terá validade em muitos contextos, ou seja, não será operacionalizada dessa forma. Isso porque nem tudo que está perto de nós é bom, ou nem tudo que está ao nosso redor nós de fato gostaríamos que assim estivesse. Por exemplo, num contexto que lidássemos com conceitos de crime e violência, muito dificilmente pensaríamos em termos da MC PERTO É BOM.

Isso demonstra que muitas Metáforas Conceptuais têm raízes culturais e variam de contexto para contexto, de cultura para cultura. Como bem nos lembra Kövecses (2005), “metaphors are not necessarily based on bodily experience – many are based on cultural considerations and cognitive processes of various kinds”.

### 4.3 Análises sobre o *Ethos* Publicitário

Para uma breve reflexão sobre o *Ethos* criado no gênero textual analisado, retornemos aos exemplos abaixo.

**P3 – Eskala Shopping**



**P10 – Guia de Motéis [www.nomotel.com.br](http://www.nomotel.com.br)**



Alguns gêneros pré-dispõem de uma cena genérica, isto é, não permitem variar sua cenografia, como, por exemplo, os gêneros receita médica e bula de remédio. Por outro lado, há gêneros mais plásticos, ou seja, desprovidos de uma cena genérica pré-dada ou rígida; este é o caso da publicidade que pode apresentar sua cenografia de variados modos. Em P3 e P10, temos há mesma cena englobante, ou seja, ambas pertencem ao discurso publicitário, quanto à cena genérica também não temos dificuldade em dizer que as duas

são publicidades, porém é na cenografia que nos deteremos, é onde, a nosso ver, há a possibilidade de diferenciação dos dois textos.

A análise imagética dessas publicidades revela algumas semelhanças, ao mesmo tempo em que denuncia afastamentos. Ambas têm seu plano de fundo preenchido por um vermelho intenso, uma cor quente, que é culturalmente associada à idéia de sexo, desejo e amor. O que pode ser constatado através dos letreiros de motel, da representação da paixão por um coração vermelho, entre outros signos presentes na nossa cultura. Ambas apresentam ilustrações de pimentas, também na cor vermelha, que se ligam igualmente às idéias já comentadas.

Em P3, todavia, há uma clara identificação de gênero social descrita por duas imagens: (i) a imagem da moça em primeiro plano olhando para o leitor, enquanto que o rapaz, em segundo plano, está de perfil e olha apenas para a moça; e (ii) a imagem das pimentas na forma de um traje íntimo feminino. É a partir daqui que percebemos os distanciamentos entre as publicidades. P3 identifica-se, pelo que nós já discutimos com o público feminino, enquanto que em P10 não é possível diagnosticarmos um direcionamento da publicidade para um gênero social específico, atingindo, dessa forma, ambos os sexos.

Com relação à linguagem empregada, chamamos a atenção para os imperativos ‘coloque tempero’ (P3) e ‘esquente’ (P10). As idéias de temperar e esquentar, reforçadas pela cor vermelha e pela ilustração da pimenta referem-se, portanto, a mesma ação: otimizar o relacionamento afetivo, através do aprimoramento da performance sexual do casal. Com a ressalva de que em P3, essa incumbência é dada ao gênero feminino, como já comentamos. Essas breves análises nos permitem observar o funcionamento discursivo desses textos, e perceber como há diferenças sutis e importantíssimas na construção de cada cenografia.

### **4.3 Metáforas Implícitas, Explícitas e Contextuais**

Na maior parte dos textos analisados, as metáforas dispostas eram implícitas ou contextuais, o que se justifica pelo caráter sintético das publicidades, ou seja, a sua economia lingüística e ao reforço de sua mensagem através de imagens. Contudo, encontramos uma publicidade que apresenta metáfora claramente explícita, ou seja, há na mesma oração a presença do referente literal da metáfora. Para ilustrar, vejamos os exemplos:

- a) O amor envolve (P2) [O AMOR É UM SER]: Não temos nessa metáfora a presença do referente literal – o ser. Trata-se, portanto, de metáfora

- b) Beleza é Namorar (P5) [BELEZA É NAMORAR]: Temos nessa oração a presença do referente literal – namorar – pelo qual o domínio alvo Beleza é conceptualizado. Neste caso, temos uma metáfora explícita.

Muitas vezes o Discurso Publicitário evidencia, como em P5, a metáfora conceptual como num espelhamento direto com as metáforas lingüísticas. Isto é, a MC BELEZA É NAMORAR é licenciada linguisticamente como Beleza é Namorar. Esse fenômeno não é comum a maioria dos discursos, geralmente há a abstração de uma MC que licencia inúmeras e diferentes ELMs, como, por exemplo, O AMOR É UMA VIAGEM que em P4 licencia a expressão “seu amor nunca te levou tão longe”. Mas, que pode, na linguagem ordinária, licenciar várias expressões do tipo “meu namoro vai bem”, “meu namoro começou bem”, “meu casamento passou por uma turbulência”, para citar, de cabeça, alguns poucos exemplos.

## 5. Conclusões

Nossas análises foram breves e não esgotamos em nenhum ponto aqui abordado as potencialidades de tratamento das metáforas (MCs e ELMs) no gênero textual observado. Por outro lado, nos serviram para demonstrar a aplicabilidade da Teoria da Metáfora Conceptual, a substancial recorrência de metáforas no Discurso Publicitário e a importância das metáforas e das imagens para a construção do *ethos* publicitário. Constatamos que em todos os exemplares textuais vistos houve a presença de pelo menos uma MC e uma ELM. Isso vem a provar o largo emprego de metáforas por quem produz esse tipo de texto. Se esse uso é consciente e premeditado, ainda é cedo para esboçarmos resposta, mas diríamos que na maior parte dos exemplos *não*. Já que a maioria das Expressões Lingüísticas Metafóricas encontradas não são inovadoras, pelo contrário são cotidianas e quase sempre entendidas sem esforço, de forma *literal*. O que não anula sua base metafórica e nem deixa de permitir ao analista a recuperação de sua matriz geradora – as Metáforas Conceptuais. Vale a pena, também, reforçarmos a importância da imagem no intercâmbio com o texto para o vigor de muitas metáforas encontradas e para a formação da cenografia dos textos vistos. Houve certo equilíbrio entre os tipos de MC encontradas, diagnosticamos desde MC primárias até orientacionais. Entendemos que esse equilíbrio é espelho da diversidade

lingüística e cultural apresentada pelo Discurso Publicitário. Não é de se estranhar que um ambiente discursivo tão multifacetado apresente inúmeras nuances de um mesmo fenômeno lingüístico-cognitivo como a metáfora. No mais insistimos que conhecer ou atentar um pouco mais para as metáforas em textos reais e cotidianos nos servirá bastante para aprofundarmos o conhecimento científico sobre o tema e, também, para nossas vidas práticas, já que estamos envoltos por metáforas de muitas formas.

### **Bibliografia**

BERBER SARDINHA, T. Metáfora: São Paulo: Parábola, 2007.

BLACK, Max. Modelos y metáforas: estructura y funcion. Madrid: Editorial Tecnos, 1966.

CARVALHO, Nelly. O discurso publicitário. *In: COMUNICAÇÃO: VEREDAS*, Ano III - Nº 03 - Nov, 2004.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. *In: BRAIT, Beth. Bakhtin outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford, 2002.

\_\_\_\_\_. *Metaphor in culture, universality and variation*. New York: Cambridge, 2005.

FELTES, Heloísa Pedrosa de M. *Semântica cognitiva – ilhas, pontes e teias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas de enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A.. *Fenômenos da linguagem – reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

STEEN, Gerard. *Metaphor and discourse: towards a linguistic checklist for metaphor analysis*. *In: In: CAMERON, Lynne; LOW, Graham. (eds.). Reasearching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

PINTO, Abuêndia Padilha (org.). *Tópicos em cognição e linguagem*. Recife: Ed. da UFPE, 2006.

TOLDO, Cláudia Stumpf. A relação entre palavra e imagem no texto publicitário: linguagens que argumentam. *In: Letras de hoje*, 37 (3): 149-162. Set, 2002.

Publicidades extraídas do site [www.portaldapropaganda.com.br](http://www.portaldapropaganda.com.br) durante o mês de junho/2008.



## **Blogs: uma proposta de trabalho para as aulas de língua portuguesa**

**Andréa Ad Reginatto<sup>1</sup>**

**FAMES<sup>2</sup>**

**Resumo:** Ao propormos uma discussão que envolve tecnologia e ensino de língua materna, estamos atendendo aos apelos da comunidade escolar e acadêmica de modo geral. Sabemos que a escola e, por conseqüência, os cursos de formação de professores, precisam estar atentos aos avanços digitais do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a área dos estudos lingüísticos pode discutir inúmeras propostas temáticas, envolvendo *e-mail*, *chats*, *fóruns*, *orkut*, *MSN*, *EAD* (*salas de aula virtuais*). No entanto, há um outro gênero textual que chama a nossa atenção, pelo crescimento desenfreado, nos últimos anos, em todos os segmentos da sociedade – os *blogs*. Partindo deste cenário, centramos o foco de nosso estudo na análise de parte de uma experiência, como docente de língua materna, voltada para a implementação de modificações na área de produção de textos junto a alunos do Curso de Letras da FAMES. A idéia principal é a realização de um trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, através da pesquisa e utilização de *blogs* variados, na tentativa de despertar, no aluno em formação, possibilidades de novas práticas de ensino. Durante o desenvolvimento do estudo, observamos que os aprendizes sentem-se valorizados e estimulados a criar estratégias de ensino, baseadas em atividades que envolvam o universo digital para suas aulas. No entanto, alguns ainda sentem receio e até “medo”, tendo em vista as dificuldades encontradas na interação com a tecnologia. Entendemos que a prática de ensino nos cursos de graduação/licenciatura necessita, cada vez mais, focalizar o universo digital em seus currículos, a fim de que seja possível estabelecermos novos paradigmas acerca das atividades em aulas de língua materna.

**Palavras-Chave:** Blogs – Ensino de Língua Portuguesa – TIC

### **Resumen**

Quando proponemos una discusión que envuelve tecnología y enseñanza de lengua materna, estamos atendiendo a los llamamientos de la comunidad escolar y académica por regla general. Sabemos que la escuela y, por consecuencia, los cursos de formación de profesores, necesitan estar atentos a los avances digitales del mundo contemporáneo. En ese sentido, el área de los estudios lingüísticos puede discutir innúmeras propuestas temáticas que resuenan envolviendo correo electrónico, chats, fóruns, orkut, MSN, EAD (ambientes virtuales). Sin embargo, hay un otro género textual que llama nuestra atención, por el crecimiento desenfreado, en los últimos años, en todos los segmentos de la sociedad – los blogs. Partiendo de este escenario, centramos el foco de nuestro estudio en el análisis de parte de una experiencia, como docente de lengua materna, direccionada para la implementación de

<sup>1</sup> Professora da FAMES – Curso de Letras. Mestre em Letras PUCRS. [andrea.reginatto@gmail.com](mailto:andrea.reginatto@gmail.com)

<sup>2</sup> Faculdade Metodista de Santa Maria.

modificaciones en el área de producción de textos junto a alumnos del Curso de Letras de FAMES. La idea principal es la realización de un trabajo con los géneros textuales en aula, a través de la investigación y utilización de blogs variados, en el intento de despertar, en el alumno en formación, posibilidades de nuevas prácticas de enseñanza. Durante el desarrollo del estudio, observamos que los aprendices se sienten valorizados y estimulados a crear estrategias de enseñanza, basadas en actividades que envuelvan el universo digital para sus clases. Sin embargo, algunos todavía sienten recelo y hasta “miedo”, teniendo en vista las dificultades encontradas en la interacción con la tecnología. Entendemos que la práctica de enseñanza en los cursos de graduación/licenciatura necesita, cada vez más, focalizar el universo digital en sus currículos, a fin de que sea posible que establezcamos nuevos paradigmas acerca de las actividades en clases de lengua materna.

**Palabras-Claves:** Blogs – Enseñanza de Lengua Portuguesa – TIC

## **1 Introdução**

Ao iniciarmos a dinâmica da disciplina de Didática da Língua Portuguesa no Curso de Letras da FAMES<sup>3</sup> ouvimos dos alunos indagações, já comuns, feitas sobre o ensino da Língua Portuguesa: como trabalhar a língua de modo diferenciado? Como deixá-la menos complicada e mais atrativa? Como motivar os alunos de ensino fundamental e médio a estudarem e a gostarem das aulas? Essas são apenas algumas das tantas interrogações que povoam o imaginário dos docentes em formação.

Diante desse cenário pensamos na possibilidade de envolver a tecnologia nas aulas de didática, a fim de que ela sirva como recurso metodológico para o ensino da língua portuguesa, tendo como objetivo atrair a atenção dos alunos e desmitificar os conceitos negativos que permeiam o ensino do nosso idioma, além de contribuir para a melhoria no aprendizado.

Ao considerarmos o contexto de trabalho das escolas de educação básica, via de regra, pautado pela intenção de proporcionar à aprendizagem, pensamos em estratégias de ensino que despertem o interesse dos alunos pelas aulas de língua portuguesa. Focamos nosso olhar na velocidade das mudanças no mundo, e sentimos que as escolas não podem ficar estanques em relação ao processo de inserção de novas tecnologias, entre elas, o computador e o acesso à Internet.

Nesse sentido, o estudo que ora propomos está centrado em uma pesquisa realizada com alunos do 4º semestre do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas da FAMES e está estruturado em dois eixos fundamentais, construídos, a partir da pesquisa realizada com os alunos: Gêneros Textuais e Ensino – o

---

<sup>3</sup> Faculdade Metodista de Santa Maria

que a escola tem a ver com isso?; *Blogs* e produção escrita – motivações para aulas de língua portuguesa.

A seguir apresentamos a metodologia da pesquisa e procuramos desenvolver os eixos citados, além de apresentarmos uma breve conclusão acerca do estudo proposto.

## **2 Metodologia**

Este estudo foi realizado a partir de um Estudo de Caso que na perspectiva de Leffa (2005), se caracteriza por ser uma “investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo”. Assim, esse tipo específico de pesquisa possui como finalidade “investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa”.

O Estudo de Caso é um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável. Suas aplicações não se restringem apenas à pesquisa, mas se estendem à educação, como técnica de ensino (LEFFA, 2005).

A pesquisa envolveu um grupo de 5( cinco) acadêmicos, matriculados no quarto semestre, na disciplina de Didática da Língua Portuguesa, do Curso de Letras da Faculdade Metodista de Santa Maria, escolhidos a partir dos critérios de disponibilidade e frequência às aulas, tendo em vista o objetivo do estudo.

Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário (anexo) para investigarmos a relação dos sujeitos com a tecnologia em relação à educação. A partir das respostas propomos atividades envolvendo dois *blogs* e a partir deles, os alunos desenvolveram propostas de trabalho para aulas de língua portuguesa no ensino fundamental e médio.

## **3 Revisão Bibliográfica**

### **3.1 – Gêneros Textuais e Ensino – A Língua Portuguesa em questão**

Quando pensamos em aulas de língua portuguesa, estamos trazendo à memória lembranças de regras, gramática, sintaxe... Enfim, um arsenal que, muitas vezes, gera dor de cabeça em alunos, professores e pais. Mas será que é preciso que seja assim? Esta interrogação acompanha a vida profissional de muitos docentes em atuação e, também, aqueles em processo de formação. Diante do cenário atual, é preciso repensar nossa prática e lançarmos mão do que está ao nosso dispor, no campo teórico e metodológico. É assim, que entendo o trabalho com gêneros textuais, como uma alternativa de inovar as aulas de língua portuguesa.

Revistando os estudos na área percebemos que a palavra “gênero” é utilizada pela retórica e pela literatura com acepção designadamente literária. Segundo Todorov (1978), essa palavra

tem sido usada desde Platão, cujo objetivo era distinguir o lírico, em que apenas o autor falava; o épico, em que o autor e personagem falam; o dramático, em que apenas a personagem falava.

Brandão (2001) apud Santos(2004) afirma que o estudo de gêneros foi uma constante temática, interessava aos antigos, tanto na retórica quanto às pesquisas em, semiótica literária e teorias lingüísticas. Os gêneros aparecem na perspectiva da fala e da escrita dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual (Bakhtin, (1992), Marcuschi (2003), Rojo (2004) e Shneuwly e Dozl (1997)(LINS, 2007).

Para iniciarmos as discussões acerca do objeto de estudo é preciso trazer à cena teóricos cuja discussão está centrada na língua falada e escrita. Marcuschi (2003. p. 17) e Ramo (1997) têm a mesma concepção quando assumem que a correlação entre a fala e a escrita está num *continuum* das práticas sociais.

Para designar gênero discursivo, Marcuschi (2000) utiliza a expressão Gêneros Textuais, uma vez que se trata de aspectos que são constituídos da natureza empírica, sejam inseparáveis ou extrínsecos da língua. Tal denominação também é justificada por se tratar de algo realizado numa situação discursiva, entretanto se a opção for a de gênero discursivo, refere-se à situação realizada no campo do discurso, isto é, a uma situação discursiva, como o contexto alude o seu aspecto sócio-comunicativo (LINS, 2007).

Pereira *et al*(2006) entendem que para refletir sobre gênero textual e competência lingüística é preciso considerar o contexto no qual está inserido o sujeito, pois é nele e através dele que se estabelecem as relações sociais, as trocas de conhecimento e é aí que se produzem diferentes textos e diferentes sentidos. É preciso, pois, reconhecer as diversas formas de construção textual em função dos objetivos da interação falante-ouvinte, pois isso é de extrema relevância para pensarmos a relação ensino-aprendizagem na escola. (p.28)

Os gêneros textuais são amplamente discutidos e referenciados por Marcuschi (2004). O autor aponta para uma nova perspectiva - o gênero digital conceituado como “o aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita de forma interativa ou dinamizada.” Os e-mails, chats, *blogs*, vídeos-conferência e todos os outros recursos disponíveis na Internet, com exceção para homepage, jogos interativos e o hipertexto, pois o autor define os dois primeiros como suportes, sendo o primeiro, suporte de várias informações acessíveis ao usuário; e o segundo caracterizado como suporte de ações

complexas e avançadas. Assim, tais gêneros fazem parte da comunicação eletrônica e podem servir de suporte para as aulas de língua portuguesa.

### **3.2) Blogs e produção escrita – motivações para aulas de língua portuguesa**

Discutir uma proposta de ensino de língua materna ligada às tecnologias digitais é, sem dúvida, algo interessante e instigador. Nesse sentido, citamos Leffa(2006) que nos remete aos conceitos acerca do gênero digital a partir de Bakhtin, Halliday e mais recentemente a Kress, Lemke e outros, que enfatizam a concepção multimídia do texto, não mais restrito à palavra escrita, mas usando também imagens, sons e animação (KRESS, 2000; KRESS e Van LEEU-WEN, 2001; LEMKE, 2002; ECO, 1886).

O recorte que fizemos centra-se nos estudos dos *blogs* como ferramenta para as aulas de língua portuguesa e, em função disso, importa percorrermos brevemente sobre o surgimento desse gênero. Segundo Komesu(2006) o número crescente de *blogs* é um dos fenômenos mais marcantes da Internet na atualidade. Se, primeiramente, muitos entendiam que se tratava apenas de um fenômeno passageiro, a sua dimensão e expansão provam exatamente o contrário.

De acordo com Komesu(2006) a ferramenta *blog* não foi concebida, como esclareceu em entrevista um de seus criadores, Evan Williams, para a criação de *blogs* ou “diários digitais” (UOL, 2001). No entanto, foi na produção dos chamados diários digitais, virtuais ou *on-line*, que ela se tornou amplamente empregada. A partir disso podemos chegar as definições, divulgadas em sites, acerca dos *blogs*.

No primeiro site consultado, encontramos a seguinte definição: apesar de estarem em voga, o conceito de *blogs* não é nenhuma novidade. A idéia de uma ferramenta onde usuários possam publicar conteúdos de forma fácil e intuitiva já tem alguns anos. Na verdade, vários fatores aconteceram em paralelo e assim permitiram um crescimento significativo do poder de influência dos *blogs*.<sup>4</sup>

A seguir, outra definição: o Blog é um diário digital na internet que pode ser visto por qualquer pessoa<sup>5</sup>. E, por fim, *weblog* é um diário virtual, onde você poderá disponibilizar pensamentos, idéias e tudo o que você imaginar na internet<sup>6</sup>.

A partir das definições encontradas, mergulhamos no interior de um *blog* e percebemos as possibilidades metodológicas para as aulas de língua portuguesa, pois o autor desse gênero

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://webinsider.uol.com.br/index.php/2005/07/19/o-poder-dos-blogs/>

<sup>5</sup> Disponível em: <http://blig.ig.com.br>

<sup>6</sup> Disponível em <http://weblogger.terra.com.br>

pode postar textos, comentários, acontecimentos, *links* para outros *sites* e até mesmo, de outros *blogs*, em ordem cronológica, disponibilizando aquele espaço para que os visitantes comentem o que foi postado. Possui, em geral estrutura e textos leves, de descrição ou opinião, como ressalta Marcuschi (2004), porém, pode apresentar textos mais longos para comentários posteriores. Nesse sentido, podemos propor alternativas de trabalho envolvendo leitura e produção de texto.

Vemos a utilização dos *blogs* na aula de Língua Portuguesa com o objetivo de proporcionar uma nova experiência na produção de textos, estimulando a capacidade crítica através da análise de fatos ou textos, ampliando a capacidade de interação, familiarização dos os alunos com o gênero.

#### **4 Os Blogs na sala de aula: um resultado animador**

Ao analisar as respostas aos questionamentos propostos no questionário (anexo1) encontramos o seguinte resultado

**Questão 1** - Você já trabalhou com recursos tecnológicos como metodologia em aulas de língua portuguesa?

Quatro alunos, dos cinco que compõem os sujeitos desta pesquisa, responderam positivamente.

**Questão 2** - Se você nunca utilizou, diga os porquês.

O único sujeito que responde negativamente a primeira questão, afirmou na segunda que “*não utilizo porque tenho receio de que os alunos façam outras atividades na aula, principalmente, se a tecnologia a ser utilizada é o computador, com ou sem conexão a internet.*”

**Questão 3** - O que exatamente você utilizou?

Dentre os quatro que responderam positivamente a primeira questão, três citaram a utilização de “*música, dvd e internet*”. Um, apenas acrescentou *blogs* a sua lista.

**Questão 4** - Como você decidiu trabalhar com tecnologia?

Em resposta a esta questão, por ser de caráter aberto, os sujeitos explicaram melhor a sua relação com o universo digital, no que diz respeito a sua utilização como metodologia de ensino.

**Sujeito 1:** “*Decidi utilizar a fim de apresentar e ambientar os alunos às novas tecnologias, pois além de (se bem utilizado) facilitar a compreensão, esses recursos nos possibilitam utilizar animações, cores e efeitos que se fosse em uma aula convencional não*

*conseguiríamos utilizar. Esses recursos não substituem a função do professor, mas se bem utilizados podem ser uma ferramenta de grande ajuda.”*

**Sujeito 2:** *“Achei que era uma forma mais fácil e lúdica para se trabalhar a matéria. É uma maneira diferente de chamar a atenção dos alunos para o estudo da língua portuguesa, que, às vezes, se torna cansativo, ainda mais se tratando de crianças de 5ª série.”*

**Sujeito 3:** *“Para pesquisa e melhor exposição dos conteúdos. É uma forma de entrosar o aluno com o conteúdo aplicado sem que isso se torne muito cansativo. É um material moderno, que os alunos gostam de trabalhar e com isso nos aproximamos mais do universo do aluno.”*

**Sujeito 4:** *“Decidi utilizar porque é uma ferramenta para auxílio em sala de aula que favorece o aprendizado, pois os alunos de hoje sentem a necessidade do uso destes meios.”*

**Sujeito 5:** *“Pensando em atrair o meu aluno, aguçar nele a vontade de aprender, o desejo de querer saber sempre mais, de uma maneira prazerosa”.*

**Questão 5** - Você entende que a Tecnologia pode melhorar a qualidade do ensino?

Os cinco sujeitos responderam positivamente e um deles justifica a resposta negativa à questão 1, afirmando que não utilizou, mas acha importante.

Partindo das respostas e analisando-as, percebemos que nosso recorte – *blogs* – não faz parte da “rotina” de nossos sujeitos. Entendemos, com isso, que por mais que esteja difundido, o trabalho com *blogs* na esfera educacional ainda pode render bons frutos e motivar mais profissionais da área. Assim, iniciamos um trabalho com *blogs*, tendo como premissa que os sujeitos não conheciam sua estrutura e seu funcionamento. Assim, inicialmente, planejamos uma aula no Laboratório de Informática e lá, estabelecemos um roteiro de trabalho que iniciou pela visita a *blogs* variados. Cada um dos cinco escolheu um *blog* para analisar.

Sugerimos, então, a partir das visitas, que utilizassem um dos *blogs* como motivação para organizar atividades de uma aula de língua portuguesa no ensino fundamental. Dos cinco sujeitos envolvidos com a pesquisa, 3 escolheram o *blog* - Tear de Sentidos <sup>7</sup> e, outros dois, o de Luana Piovani – Com a palavra<sup>8</sup>.

A partir das escolhas, cada um deveria propor uma atividade, tendo como motivo algo referente à leitura dos *blogs*.

---

7

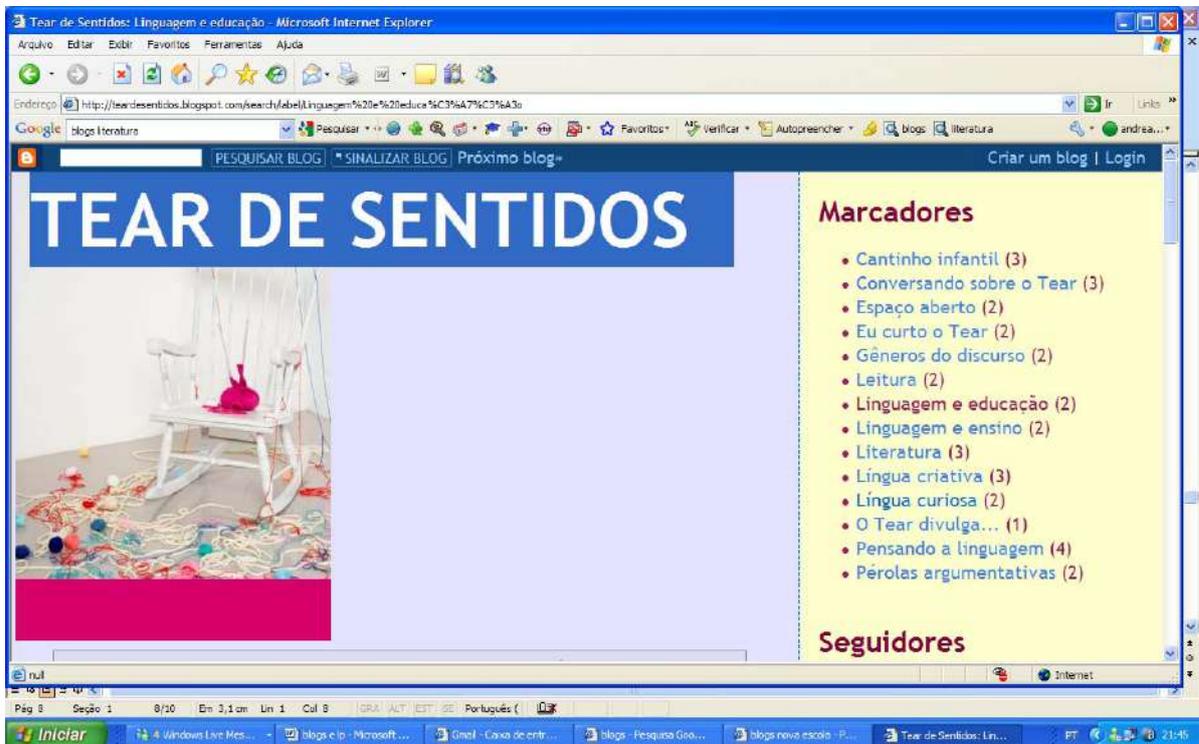
Disponível

em:

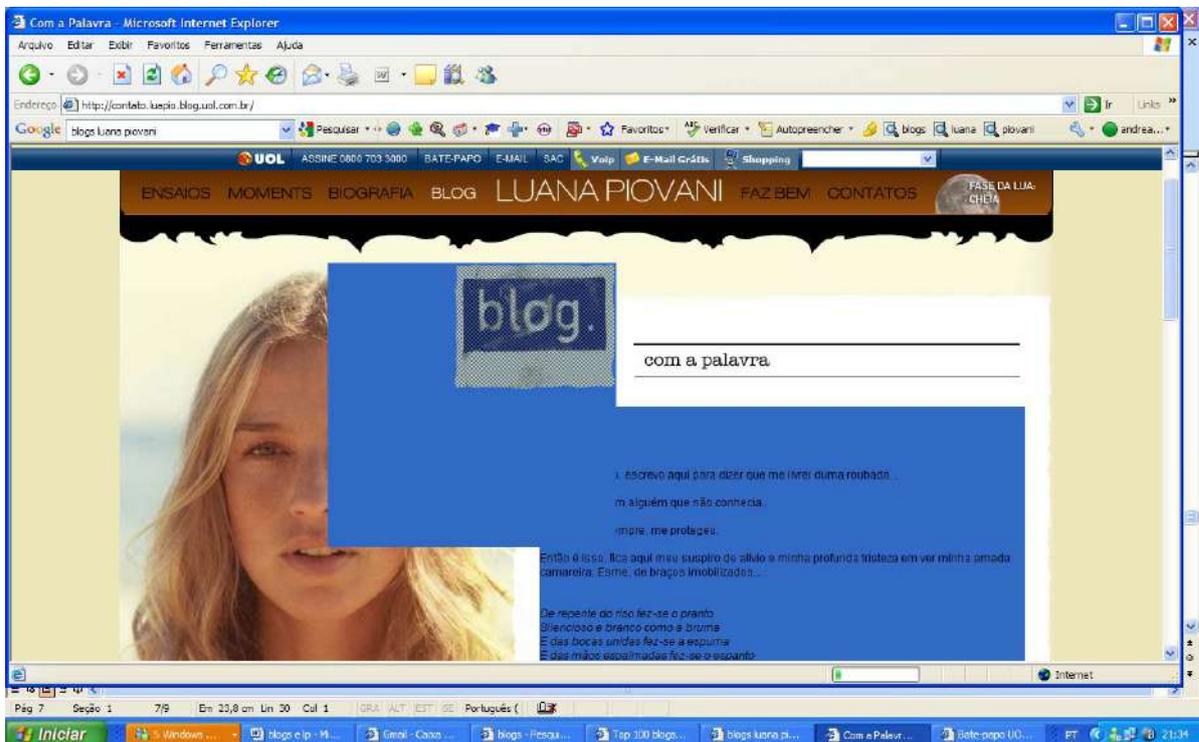
<http://teardesentidos.blogspot.com/search/label/Linguagem%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o>

<sup>8</sup> Disponível em: <http://contato.luapio.blog.uol.com.br/>

## Blog 1 - Tear de Sentidos



## Blog2 – Com a palavra



As atividades propostas, em um primeiro momento, enfocaram a leitura dos textos postados nos *blogs*. A seguir, foram surgindo idéias de atividades que envolveram

produção de texto e, também, a motivação para a produção de um *blog* do grupo, que está em fase de construção.

## **5 Algumas conclusões**

O trabalho com gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa pode ser um fator de motivação decisivo na melhoria do aprendizado. A utilização dos *blogs* faz com os alunos sintam-se motivados a produzir seus próprios materiais didáticos, o que leva, por consequência, à utilização de novas metodologias de ensino.

Os resultados apresentados correspondem a algumas tantas possibilidades de trabalhar os gêneros digitais em salas de aula de Língua Portuguesa. Tendo em vista o avanço tecnológico, o professor, hoje, precisa entender que a prática de ensino exige mudanças e práticas contextualizadas com a realidade na qual o aluno está inserido.

A partir do momento em que o aluno interage com o professor ou com os colegas de sala, produzindo, sendo participante das aulas, desenvolve o gosto pelo ensino, principalmente da Língua Portuguesa, da qual se tem uma visão deturpada de que é complicada e maçante.

Observamos, com a pesquisa realizada junto aos alunos do 4º semestre do Curso de Letras, que ao construírem suas metodologias a partir da tecnologia aliada à educação, descobriram um novo caminho a seguir. Deixaram para trás algumas velhas práticas de ensino e partiram rumo a propostas desafiadoras, mesmo sabendo que poderiam encontrar dificuldades pelo caminho.

Após o desenvolvimento do estudo, entendemos que os aprendizes sentem-se valorizados e estimulados a criar estratégias de ensino, baseadas em atividades que envolvam o universo digital para suas aulas. No entanto, alguns ainda sentem receio e até “medo”, tendo em vista as dificuldades encontradas na interação com a tecnologia. Entendemos que a prática de ensino nos cursos de graduação/licenciatura necessita, cada vez mais, focalizar o universo digital em seus currículos, a fim de que seja possível estabelecermos novos paradigmas acerca das atividades em aulas de língua materna.

Entendemos, assim, que a prática de ensino nos cursos de graduação/licenciatura necessita, cada vez mais, focalizar o universo digital em seus currículos, a fim de que seja possível estabelecermos novos paradigmas acerca das atividades em aulas de língua materna.

## Referências

- ARAÚJO, Júlio C. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 91 – 143.
- ASSIS, Juliana Alves. Ensino aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.209 – 239.
- BEZERRA, Benedito G. Gêneros introdutórios mediados pela web: o caso da homepage. In: ARAÚJO, Júlio C. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 113 – 125.
- BONILLHA, Maria H.; HALMANN, Adriane L. Reflexão entre professores em chat: uma cultura que se estabelece. In: TAVARES, Roseanne R. (org). **Língua, cultura e ensino**. Maceió: Edufal, 2006. p.89 – 118.
- CUNHA, Ana L. **Interação verbal em fóruns de discussão: a língua escrita em atividades colaborativas**. Pará: Abeal, 2007.
- LEFFA, V. J. . A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.
- LINS,Neilton Farias. Gêneros discursivos e o ensino de linguagem. **REVISTA LETRA MAGNA**.Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.06-1º Semestre de 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio.. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula In: **Língua Portuguesa em debate**. Conhecimento e Ensino.1ª ed.Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 87-11
- \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 4ª ed – São Paulo, Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13 – 67.
- MERCADO, Luís P. A utilização do chat como ferramenta didática. **Revista da FAEEBA**, Salvador, UNEB, 22, jul/dez. 2004.
- PAIVA, Vera L.; RODRIGUES JÚNIOR, Adail S. O footing do moderador em fóruns educacionais. In: ARAÚJO, Júlio C. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 144 – 163.
- RIBEIRO, Maria A. **Diário virtual: hipertexto e formação da identidade dos jovens**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- SANTOS, Else M. Chat: e agor@? Novas regras – nova escrita. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 151 – 183.

SOBRAL, Marília Maia. O trabalho com gêneros do discurso em Sala de aula: um caminho de autoria? **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

## Anexo – 1

### Questionário – Pesquisa

#### **Blogs - Alternativas para a produção de texto em Língua Portuguesa** **Profª Andréa Reginatto**

**Este questionário faz parte de uma pesquisa. Por favor, responda com atenção!! Obrigada!**

1 Você já trabalhou com recursos tecnológicos como metodologia em aulas de língua portuguesa?

- SIM
- NÃO

2 Se você nunca utilizou, diga os porquês.

---

3 O que exatamente você utilizou?

- Internet
- DVD
- Música
- Blogs
- Chats
- Web quest
- MSN
- Orkut
- Mail
- Outro Qual? \_\_\_\_\_

4 Como você decidiu trabalhar com tecnologia?

---

5 Você entende que a Tecnologia pode melhorar a qualidade do ensino?

- SIM
- NÃO

## **CARTAS FAMILIARES E PESSOAIS: DA TEORIA SOBRE GÊNEROS DO DISCURSO A UMA PRÁTICA DE ANÁLISE DESCRITIVA**

WATTHIER, Luciane (PG – UNIOESTE)<sup>1</sup>

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Prof. Dra. - UNIOESTE)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Com a evolução dos gêneros discursivos, a carta familiar e/ou pessoal deixou de ser utilizada como o único recurso para a interlocução entre pessoas que se encontram distantes. Entretanto, trata-se de um gênero que revela peculiaridades fônicas, semânticas e pragmáticas da época em que foram escritos, bem como da identidade das pessoas envolvidas no processo de interação (escritor e destinatário). Assim, um dos objetivos deste estudo consiste em realizar uma análise descritiva do gênero discursivo em questão, abordando seus principais aspectos característicos enquanto um gênero do discurso primário. Apresenta-se, portanto, no aporte teórico, reflexões acerca das teorias de Bakhtin (2000) sobre os gêneros discursivos e a linguagem popular utilizada nas cartas. Abordam-se, ainda, outros estudiosos, entre os quais Bronckart (2003), Marcuschi (2003), Baltar (2004), Bazerman (2006), Basílio (1991). É pertinente lembrar que este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado em Letras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero discursivo, carta familiar e/ou pessoal, linguagem, cultura, identidade.

**RESUMEN:** Con la evolución de los géneros discursivos, la carta familiar y/o personal dejó de ser utilizada como el único recurso para la interlocución entre personas que están lejos. Sin embargo, es un género que revela particularidades fonéticas, semánticas y pragmáticas del momento en que fueron escritos, así como de la identidad de las personas envueltas en el proceso de interacción (escritor y receptor). Así, uno de los objetivos de este estudio consiste en realizar un análisis descriptivo del género en cuestión como un género del discurso primario. Se presenta, por tanto, en los aportes teóricos, reflexiones acerca de las teorías de Bakhtin (2000), sobre el género discursivo y el lenguaje utilizado en las cartas. Se abordan, aun, otros estudiosos, entre los cuales (2003), Marcuschi (2003), Baltar (2004), Bazerman (2006), Basílio (1991). Es pertinente recordar que este estudio haz parte de una pesquisa de maestría en Letras.

**PALABRAS-CLAVE:** Género discursivo, carta familiar y/o personal, lenguaje, cultura, identidad.

### **1 INTRODUÇÃO**

<sup>1</sup> Aluna de pós-graduação *strictu sensu*, nível de mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Bolsista Fundação Araucária.

<sup>2</sup> Professora Orientadora – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

A utilização do gênero discursivo carta pessoal e/ou familiar (*corpus* da pesquisa), hoje, é um pouco raro, devido ao surgimento de novos modelos de textos. Entretanto, há algum tempo atrás, era o único meio de realizar a interação entre pessoas (parentes e/ou amigas) que se encontravam distantes umas das outras, até mesmo por imigrantes que, por meio das cartas, contavam a seus familiares, moradores de outros países, as novidades do novo país no qual vieram morar. Tal fato exemplifica o processo de evolução sofrido pelos gêneros discursivos, conforme descrito por Marcuschi (2003) e Baltar (2004), processo esse que será abordado no decorrer deste texto.

Sendo parte de uma pesquisa maior, este trabalho apresenta uma análise descritiva do *corpus* que está sendo estudado em um projeto de pesquisa elaborado para o Curso de Mestrado em Letras, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Trata-se de um estudo sobre cartas familiares e/ou pessoais, nas quais, busca-se identificar as marcas que as constituem como pertencentes ao discurso primário, bem como investigar aspectos linguísticos, culturais e identitários, tanto da época e do contexto em que este material foi produzido, quanto das pessoas que integraram esse processo de interação, ou seja, o escritor e o destinatário das cartas. No entanto, a análise presente neste texto focalizará apenas as marcas que definem esse gênero como discurso primário, o que é realizado com base em um estudo sobre os gêneros discursivos apresentado na primeira sessão do mesmo.

O interesse pelo estudo deste *corpus* surgiu a partir da compreensão de que a linguagem representa aspectos da época em que é escrita, bem como da visão de mundo do autor, o que é acentuado na escrita de textos informais e, principalmente, nas narrativas pessoais, as quais podem ser contadas por meio de cartas. Conforme Bazerman (2006), as cartas pessoais e/ou familiares estão abertamente ligadas às relações sociais e a escritores particulares, tornando-se um material riquíssimo em particularidades de uma época e da cultura de um povo. Além disso, expressam, na maior parte das vezes, o mais natural da comunicação humana, ou seja, uma “conversa” informal, na qual é possível observar, portanto, um reflexo dos modos como interagimos verbalmente no nosso cotidiano, constituindo-se como discursos ricos em relações sociais, o que nos permite caracterizá-la, conforme Bakhtin (2000), como um gênero discursivo primário.

Para uma melhor exposição do trabalho, o texto encontra-se estruturado em duas grandes partes, estando a primeira constituída por reflexões teóricas acerca dos gêneros discursivos/textuais (primários e secundários) e a segunda por uma análise descritiva da carta familiar e/ou pessoal, abordando seu surgimento e características que nos permitem

compreendê-la enquanto um gênero do discurso primário, como linguagem, organização e função social.

## 2 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

O estudo sobre pesquisas e reflexões já realizadas em torno da temática dos gêneros discursivos/textuais é fundamental neste trabalho como forma de compreendermos algumas das características próprias do gênero carta familiar, tanto em relação à sua forma, quanto à linguagem e função cumprida pelo mesmo durante o processo de interação humana, pois é este o material de análise que constitui nosso *corpus* de pesquisa. Antes de adentrarmos na especificação da carta familiar, porém, é pertinente a compreensão do modo como utilizamos os gêneros discursivos/textuais para a concretização da interação.

À exploração do assunto, vários teóricos já se dedicaram. Entre estes, começaremos citando aquele que foi o precursor, ou seja, Bakhtin(2000)<sup>3</sup>, retomando suas reflexões e observando de que forma as mesmas foram incorporadas em estudos posteriores. Para garantir essa compreensão, estaremos abordando também outros teóricos, entre os quais estão Bronckart (2003), Marcuschi (2003, 2006, 2008), Baltar (2004), Schneuwly & Dolz (2004), Motta-Roth (2006), Bazerman (2006), Costa-Hübes (2008), entre outros.

Devido ao grande número de teóricos que estudam os gêneros discursivos/textuais, observamos uma pequena variação de terminologias dentro desta temática, o que, inclusive, é criticado por alguns autores, entre os quais Baltar (2004), que afirma que estas confundem a compreensão de leitores, professores e alunos de língua materna. Entretanto, as variações são reduzidas somente à nomenclatura “gênero discursivo” ou “gênero textual”, pois estes pesquisadores, em sua grande maioria, são seguidores das teorias de Bakhtin (2000). Ao abordarmos tais estudos, consideramos, portanto, a terminologia adotada por cada um.

### 2.1 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

Partindo de uma abordagem sócio-enunciativa de acordo com a qual a linguagem e o pensamento são constitutivos do homem, Bakhtin (2000, 2002, 2004) demonstrou que seu objeto de estudo pertencia aos mecanismos de interação verbal, fundamentando a existência

---

<sup>3</sup> Temos Bakhtin como o precursor dos gêneros dentro da esfera que estamos estudando. Entretanto, sabemos essa discussão não é nova, visto que a mesma já existia desde Platão e Aristóteles, que os tratavam a partir de perspectivas diferentes.

da língua, a qual não é tratada apenas como forma, mas como um fenômeno social que torna possível as relações sociais. Nas palavras do teórico,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p. 122).

Vemos uma valorização da linguagem e da enunciação por parte de Bakhtin, uma vez que, a todo momento, ele enfatiza a importância da interação verbal, já que é por meio da enunciação que a língua torna-se uma realidade.

Em publicações de seguidores das teorias de Bakhtin, observamos também a mesma valorização da língua e da interação. Bronckart (2003) afirma que a complexidade e a extrema diversidade de suas formas de atividade, que permitem o acesso ao meio ambiente, bem como sua representação, estão indissolúvelmente relacionadas à emergência da linguagem. É a língua, portanto, que regula e serve de mediadora para todas as interações verbais, o que justifica, de acordo com Bronckart, que sejam chamadas de sociais. Para Marcuschi, “a interação humana é uma atividade constitutiva da própria linguagem e não simples decorrência de suas virtudes imanentes” (MARCUSCHI, 2007, p. 77). Em outras palavras, a interação não é apenas uma atividade que podemos desenvolver por meio da linguagem, mas sim uma parte fundamental e constituinte desta.

Sem língua, portanto, não há interação e, sem interação, não há nenhum tipo de relação social, pois, para Bakhtin, “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, a qual “efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Os enunciados ficam disponíveis na sociedade e são constituídos por esferas de utilização da língua, originando o que Bakhtin chama de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Idem, 2000, p. 279), característica dada aos gêneros do discurso.

Conforme o exposto, durante a interação humana, seja ela verbal ou não-verbal, utilizamo-nos de enunciados já existentes na sociedade, selecionados conforme as necessidades de interação e moldados conforme o ato comunicativo em que os indivíduos falantes estão inseridos. Isso porque, conforme Bakhtin, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2004, p. 121). Cada esfera da sociedade possui seus enunciados próprios, que se diferenciam

daqueles utilizados em outras esferas, ou seja, sociedades diferentes possuem diferentes repertórios de gêneros. O mesmo acontece ao tratar-se de épocas diferentes.

Os gêneros discursivos são, portanto, vários modelos de enunciados em particular, os quais circulam socialmente, tornando possível a existência da fala e da escrita, uma vez que não haveria como produzir um novo enunciado a cada momento, sem haver qualquer referência para isso. O enunciado é, portanto, uma “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000, p. 293) que se organiza de forma mais ou menos estável, elaborado por cada esfera social, constituindo, então, um repertório de gêneros do discurso que vai se diferenciando e se ampliando à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Em outras palavras, o conjunto de gêneros discursivos de um grupo social é parte de sua cultura, podendo ser utilizados no processo de identificação da comunidade.

Desse modo, os usos da língua não se dão por orações isoladas, mas, sim, por meio de formações potenciais de gêneros que atuam no interior da linguagem, definindo seu caráter dialógico. Para falar "utilizamos sempre dos gêneros do discurso, ou seja, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo" (BAKHTIN, 2000, p. 301). A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos são imensas, não só porque as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis, mas porque “cada esfera dessa atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Por isso, Bronckart (2003) afirma que, ao classificarmos os gêneros do discurso, não podemos fazê-lo de forma racional, estável e definitiva, ou seja, apenas a partir da forma, mas, também, e principalmente, a partir da função comunicativa que exercem durante a interação verbal. Sob essa mesma perspectiva, Marcuschi afirma que estes modelos de enunciados não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, nem estruturais, nem linguísticos, mas por “aspectos sócio-comunicativos e funcionais” (MARCUSCHI, 2003, p. 21). Em outro texto, Marcuschi (2006) ainda acrescenta que o mais importante nos gêneros, hoje, é seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural. Entretanto, isto não significa dizer que a forma de um gênero deva ser desprezada, pois esta também deve ser levada em conta em tarefas de determinação de gêneros.

Devido a essa riqueza, ainda não se conseguiu nomear todos os gêneros existentes em nossa sociedade, compreendendo-se que são em número ilimitado. Marcuschi (2003) comenta, inclusive, sobre um grupo de linguistas alemães que chegou a nomear em torno de quatro mil gêneros, exemplo de que não é possível chegar a uma classificação geral destes, fazendo uma

lista fechada de todos os modelos de enunciados existentes. Apenas como forma de exemplificação, citamos alguns exemplos: uma carta familiar, um telefonema, artigo científico, piada, bula de remédio, receita culinária, cartão de aniversário, artigo de opinião, conversa entre amigos, aula expositiva, propaganda publicitária, reportagem jornalística, bilhete pessoal, entre inúmeros outros.

Segundo Bakhtin, os gêneros do discurso são constituídos por três elementos principais, a saber: “conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 2000, p. 279), que incorporam os valores da necessidade temática, a seleção dos recursos linguísticos, como lexicais, fraseológicos e gramaticais, os participantes e suas intenções/vontades no ato da interlocução. Trata-se, portanto, de características que definem os gêneros, as quais estão ligadas, diretamente, ao objetivo comunicativo e ao tipo de relação existente entre as pessoas participantes da interação, o que define seu conteúdo, linguagem e estrutura.

Para Bakhtin (2000) há, entretanto, uma característica essencial e constitutiva de um enunciado: a existência de um destinatário, visto que todo e qualquer gênero do discurso inicia uma relação dialógica. Sem um destinatário não poderia haver enunciado e, tampouco, um gênero discursivo. Ao produzirmos um enunciado, portanto, o dirigimos a alguém, com quem nos comunicamos por meio de um gênero discursivo, esperando dele uma resposta, a qual, normalmente, se dará por meio desse mesmo gênero discursivo. Durante este processo, realizamos aquilo que Bakhtin chama de relação dialógica, isto é, aquilo que liga “as unidades da comunicação verbal, os enunciados completos” (2000, p. 358).

Conforme explana Bakhtin, esta “pode estabelecer-se apenas entre as coisas ou entre as categorias lógicas (conceitos, juízos, etc.). A relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua” (BAKHTIN, 2000, p. 345). Marcuschi (2007), seguindo tais orientações, afirma que sem a presença do outro, ou seja, do destinatário, não se desenvolve a linguagem.

Considerando todas essas características impostas aos enunciados, constituintes dos gêneros do discurso, Bakhtin (2000, 2004) considera que a interação verbal realiza-se por meio de discursos, com todos os elementos linguísticos e não linguísticos, ou seja, verbais e não-verbais, os quais se materializam em textos (orais e escritos), presentes no nosso dia a dia, e não somente por meio de uma linguagem descontextualizada. Justifica-se, então, o fato de Bakhtin preferir tratar esses enunciados relativamente estáveis como *gêneros do discurso*, associando a noção de gênero à de discurso. Outros pesquisadores associam a temática à noção de textos, de onde se origina a nomenclatura *gêneros de texto* ou *gêneros textuais*. Entretanto, isto não significa afirmar que esteja incorreto tratar esta terminologia, conforme

abordada por Bakhtin (2000), como *gêneros textuais*. Pelo contrário, como afirma Bronckart (2003), apesar de os gêneros serem, mais frequentemente tratados como *gêneros do discurso*, em algumas vezes, aparecem como *gêneros de texto* ou *gêneros textuais*, até porque os textos representam a materialidade dos gêneros.

Nessa variação terminológica, podemos citar, também, os estudos de Costa-Hübes (2008) que, adotando as duas terminologias, faz um esclarecimento sobre as mesmas, alertando que a denominação de gêneros do discurso foram dadas por Bakhtin, sendo, portanto, definida em relação ao discurso, enquanto que a de gêneros textuais origina-se das reflexões apresentadas por Bronckart (2003), o qual se propôs, naquele momento de pesquisa, a estudar a arquitetura interna dos textos a partir da compreensão dos gêneros como socialmente definidos e, por isso, opta por denomina-los de *gêneros de texto*. Entretanto, deve-se frisar que, em momento algum, desconsiderou-se as teorias de Bakhtin (2000), pelo contrário, Bronckart (2003) as trouxe para dentro do texto, trabalhando com a estrutura interna destes.

Entre aqueles que preferiram adotar *gêneros de texto*, temos, primeiramente, Bronckart (2003) e, posteriormente, Marcuschi (2003), Baltar (2004), Bazerman (2006) Schneuwly & Dolz (2004). No entanto, hoje, já existem algumas publicações que privilegiam tanto uma quanto outra denominação, utilizando a nomenclatura *gêneros discursivo/textuais*.

Poderíamos trazer aqui toda a reflexão acerca das teorias destes autores que adota a nomenclatura gêneros textuais. Entretanto, devido ao pouco espaço que nos foi disponibilizado, fazemos apenas retomamos suas principais teorias, uma vez que foi possível observarmos, claramente, a grande influência de Bakhtin sobre a teoria dos demais autores aqui estudados. De uma forma geral, têm-se os gêneros como modelos relativamente estáveis de enunciados, elaborados e presentes em todas as formas de atividade humana, permeadas pela linguagem. Sendo elaborados com o objetivo de responder às necessidades comunicativas, compreendemos por que, da mesma forma como surgem, podem desaparecer, pois se já não respondem a todas as expectativas humanas, havendo outros capazes de fazê-lo, não há justificativa para que continuem servindo de instrumentos durante a comunicação humana.

## 2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS

Bakhtin (2000) afirma que os gêneros discursivos estão presentes em todo o tipo de atividade humana permeada pela linguagem, pois servem para guiar e organizar nossas ações sociais. Há, entretanto, algumas distinções entre a forma como utilizamos a linguagem nas diferentes

situações em que nos encontramos, o que reflete, diretamente, na caracterização do autor em relação aos gêneros discursivos. Para Bakhtin, o uso típico da língua cria uma linguagem natural, que compreende a duas esferas: os gêneros discursivos primários, usados na comunicação interpessoal, e os gêneros discursivos secundários, selecionados para interações que exigem maior planejamento. Tal diferenciação é considerada de grande importância para o autor, permitindo a compreensão da “natureza complexa e sutil do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p. 282).

O processo de elaboração de diferentes enunciados possui algumas particularidades. Os gêneros do discurso primário, por exemplo, passam por um processo bem simples, não exigindo um planejamento prévio nem um preparo por parte do enunciador, uma vez que são usados na “comunicação verbal espontânea”, como diz Bakhtin (2000, p. 281), ou na “imediatez”, conforme a explanação de Schneuwly & Dolz (2004, p. 31), predominando nos usos orais da língua. Trata-se, portanto, de gêneros em que há a dominância de relações espontâneas, cotidianas e imediatas. Por outro lado, ao tratar-se dos gêneros do discurso secundário, teremos enunciados que exigem um preparo verbal de seu autor, pois são elaborados para comunicação cultural mais complexa, com um predomínio de relações formais, mediadas, principalmente, pela leitura e pela escrita.

Atendo-se a essa explanação, Bronckart afirma que os “discursos primários têm uma estrutura que é dependente das ações não-verbais às quais se articulam” (BRONCKART, 2003, p. 60), isto é, a linguagem não-verbal, incluindo gestos e comportamentos do enunciador durante a realização de seus enunciados tendem a auxiliar o interlocutor durante a interpretação. Bakhtin também já afirmava isso ao dizer que “a comunicação verbal é acompanhada por atos sociais de caráter não verbal, dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar” (BAKHTIN, 2004, p. 124). Os gêneros secundários, por outro lado, não possuem relação com a linguagem não-verbal, uma vez que seu enunciador deve comportar-se, sempre, de uma maneira neutra e formal perante o discurso.

A utilização de um ou outro gênero na interação humana dependerá, diretamente, da situação de fala, ou seja, do ambiente social, do objetivo comunicativo e da pessoa com quem interagimos, o que influi diretamente na forma como moldamos nossos discursos. Segundo Bakhtin, durante a interação humana, a palavra é orientada em função do interlocutor para quem a palavra é dirigida, o que significa dizer que “variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos” (2004, p. 112).

Nesse sentido, em uma esfera da atividade e da comunicação humana informal, como a família ou um grupo de amigos, por exemplo, os falantes podem utilizar os enunciados pertencentes aos gêneros do discurso primário, como no caso da produção de uma carta pessoal e/ou familiar, um bilhete pessoal, um diálogo informal, uma piada, entre outros. Por outro lado, quando se exige um comportamento formal, utilizam-se os gêneros do discurso secundário, como no caso de uma aula expositiva, de uma comunicação científica, da escrita de um artigo científico, uma reportagem jornalística, um romance, entre outros.

Partindo destas reflexões, entendemos que, mesmo existindo milhares de modelos de gêneros relativamente estáveis disponíveis para nosso uso durante a interação verbal, há uma restrição para sua utilização. Os fatores para a escolha destes são observados a partir da situação interativa, a qual determina gêneros do discurso secundários para relações sociais que envolvem um nível maior de formalidade e gêneros do discurso primário para situações com um nível menor de formalidade. Assim, quando analisamos um gênero, são essas, entre outras, as características que revelam a natureza do mesmo, primário ou secundário, uma vez que podem ser observadas, diretamente, na linguagem e na organização do discurso analisado. Com base em tais reflexões, faremos uma análise descritiva do *corpus* de pesquisa.

### **3. ANÁLISE DESCRITIVA DO GÊNERO DISCURSIVO PRIMÁRIO CARTA FAMILIAR E/OU PESSOAL**

Na presente sessão temos, como objetivo, realizar uma análise descritiva de cartas familiares e/ou pessoais, frisando que, quando falarmos de cartas familiares, estaremos nos referindo àquelas destinadas somente às pessoas da mesma família a que pertence o remetente e, quando nos referir às cartas pessoais, são aquelas endereçadas a outras pessoas, como amigos, namorados, entre outros.

Com o objetivo de estudarmos o funcionamento e a organização da linguagem neste dois modelos do gênero carta, nosso *corpus* foi composto por cinco cartas familiares e cinco cartas pessoais, escritas entre os anos de 1944 à 1957, sendo apenas uma da década de 80, a qual, em comparação com as demais, permitirá um estudo comparativo entre aquela época mais antiga e essa, um pouco mais próxima de nosso contexto.

Entre as cartas familiares, temos remetentes que, na época, habitavam na cidade de Ramilândia-PR, em comunidades pertencentes à zona rural, e que as escreveram com o intuito de contar as últimas notícias a seus familiares, entre as quais, muitas são desastrosas, revelando as condições precárias em que essas pessoas viviam, sem tratamentos adequados à

saúde, por enforcarem-se devido a problemas de depressão e morrerem por doenças que poderiam ser curadas, como a hérnia e a úlcera, por exemplo. Além disso, temos um remetente da cidade de Pindorama – RS. Trata-se de uma pessoa de origem alemã que, ao contar notícias recentes, revela, em sua língua, traços da língua alemã, o que nos permite um estudo sobre a linguagem familiar, uma vez que, tratando-se de uma formalidade, estes traços não apareceriam.

Já em relação às cartas pessoais selecionadas, temos como remetentes, habitantes de Ijuí, Rincão dos Pampas e Porto Alegre, todas cidades do Rio Grande do Sul. Nessas, temos três remetentes distintas, que moravam na zona urbana, entretanto, apenas um destinatário, já que são cartas de amor, as quais revelam a identidade do remetente que, apesar de ter três mulheres apaixonadas por si, não queria casar-se, motivo pelo qual fazia todas sofrerem por não terem seu amor correspondido. Essas cartas permitem um estudo da cultura do Rio Grande do Sul, retratando aspectos culturais, como o falar desta região.

Durante a leitura de todas essas cartas que compõem nosso *corpus* de estudo, podemos observar, claramente, uma distinção entre conteúdos temáticos, estilo e construção composicional entre as familiares e as pessoais. De uma forma geral, compreendemos o gênero carta familiar e/ou pessoal como um modelo de enunciado que circula socialmente, caracterizado por conteúdos temáticos referentes a acontecimentos da vida cotidiana, um estilo totalmente pessoal e informal e uma construção composicional que passa, rapidamente, de um assunto a outro, sem muita preocupação com a forma da escrita, como se fossem vários retalhos de assuntos informados ao destinatário. Entretanto, dependendo das intenções discursivas do usuário, da relação entre remetente e destinatário, bem como do conhecimento de mundo de cada um, acrescentam-se novas características a estes enunciados, sem desconsiderar aquelas já existentes e próprias do gênero, visto que toda ação de linguagem sempre será constituída por um processo de inserção individual no social. É nesse sentido que teremos uma diferenciação entre as cartas familiares e as pessoais.

Durante as análises realizadas neste trabalho, adotamos a nomenclatura gêneros discursivos, considerando que a carta pessoal e/ou familiar é constituída por enunciados, concretos e únicos, os quais tornam possível a comunicação verbal, substituindo o contato face a face. Em outras palavras, não levamos em consideração, apenas, o texto contido nestas como um material acabado, mas, também, todo seu contexto de produção, por meio do qual é possível abordar os aspectos culturais e identitários da época em que foram escritas, bem como do remetente das mesmas.

Ao buscar a definição de texto e de discurso, encontramos que este último “é uma totalidade viva e concreta da língua” (MARCUSCHI, 2006, p. 25), sendo, conforme Rodrigues (2001), constituído pelo enunciado mais a situação social e interlocutores. Já o texto, para o mesmo autor (idem), é constituído pelo texto, menos a situação social e interlocutores, ou seja, palavras que não possuem sentido em si mesmas, necessitando ser lidas e interpretadas pelo leitor para adquirirem um efeito de coerência. Isso quer dizer que são constituídos por enunciados, visto que compreendem a interação verbal organizada conforme a situação social em que a mesma acontece.

Baumgartner e Costa-Hübes (2007) também estudam a diferenciação entre texto e discurso. Assim, para as autoras, o discurso implica num querer dizer num dado lugar e tempo, representando a língua como um enunciado:

os parâmetros da situação de produção dos enunciados somados às apreciações valorativas dos locutores em relação ao tema, a eles mesmos e ao outro determinam as dimensões do discurso, as quais, segundo Bakhtin, são essenciais e indissociáveis (BAUMGARTNER E COSTA-HÜBES, 2007, p. 15).

O texto, por sua vez, ainda segundo as autoras, representa a língua como sistema, pois:

toma tão somente a materialidade lingüística, despida de sua vida/uso social, restando, então, a palavra nua, elemento abstrato, descolado da realidade social (BAUMGARTNER E COSTA-HÜBES, 2007, p. 15).

Pautados nestas distinções entre texto e discurso, classificamos a carta pessoal e/ou familiar, nosso material de estudo, como um gênero discursivo primário, caracterizando-se por construir textos que substituem a interação humana oral, assemelhando-se muito à linguagem falada. Segundo Silva,

a escrita de cartas pessoais nos coloca diante de uma situação semelhante à da conversa espontânea [...]. Não existem, propriamente, imposições do gênero de discurso, decorrendo as possíveis restrições antes do tipo de relação (mais ou menos íntima) entre os correspondentes [...]. De fato, tudo cabe na carta pessoal (SILVA, 1995, p. 235).

Temos, assim, na carta, o mais natural da comunicação humana, isto é, um desenrolar de linguagem de forma livre e espontânea, totalmente informal. Costa caracteriza o gênero textual carta familiar como um enunciado escrito em estilo simples, no registro coloquial, cujo conteúdo gira em torno de temas pessoais, “pois a interlocução se dá entre pessoas que se conhecem ou são parentes próximos” (COSTA, 2008, p. 50).

Nesse sentido, por meio da carta familiar e/ou pessoal, é possível tratar de vários assuntos referentes à vida cotidiana, sejam eles pessoais e/ou familiares. Como forma de exemplificação, citamos trechos extraídos de cartas que fazem parte de nosso *corpus* de estudo. No primeiro trecho, temos uma carta familiar, escrita em novembro de 1984, na qual o remetente informa o destinatário, que se encontrava distante, sobre os últimos acontecimentos com seus familiares:

[...] Hoje, com muita tristeza *pegui* caneta na mão para contar essas nossas notícias tristes, aqui nós estamos do mesmo jeito sempre tristeza a morte do *conhado era de ursa* que não agüentou a operação. O *antônio* não está nada melhor, cada dia está pior, a nona não anda nada boa [...] a nossa *conhada* Joana enforcou-se no dia 11 de novembro [...] (Carta Familiar de I.H., em novembro/1984).

As palavras em destaque exemplificam a presença da linguagem familiar, ou seja, sem uma preocupação com a forma da escrita, pois o interesse do remetente era, apenas, se fazer entender. Observamos, portanto, uma escrita que não está de acordo com o português padrão e que se aproxima mais da oralidade do que da escrita de textos formais. Remetente e destinatário são pessoas simples, sem um conhecimento científico, o que pode ser observado por nomearem as doenças de “hérnia” e de “ulcera” como *era de ursa*. Além disso, o remetente escreve nomes de pessoas com as iniciais em minúscula quando a primeira letra deveria ser em maiúscula e, também, não conjuga o verbo com as desinências de tempo e pessoa (*pegui* – peguei).

Os trechos seguintes exemplificam cartas pessoais por tratarem de assuntos referentes a namoros e decepções amorosas, o que revela, então, uma relação íntima entre os correspondentes:

[...] tua carta ditou hosanas miraculosas na minha mente já *entropecida* pela desilusão da vida; e tua presença ainda que simplesmente n’uma carta, privou-me de alguns momentos de suprema e indesejável tristeza [...] (Carta Pessoal de Eny., em junho/1958).

[...] Vivi o dia todo na ilusão de ainda estar envolta por teus fortes braços. Atirei-me toda ao *sônho* de estar ainda ao teu lado como nesta madrugada. Mas tudo não passou do sonho, da ilusão [...] (Carta Pessoal de G., em novembro/1953).

[...] Obrigado a *me amar* tu não és, mas a não me fazer sofrer, tu és [...] (Carta Pessoal de N. M. S., em março/1957).

Os trechos anteriores, parte de três cartas pessoais, são escritas por pessoas distintas, mas que possuem um destinatário em comum pelo qual as três mulheres são apaixonadas, entretanto, nenhuma correspondida a ponto de haver uma relação séria. Assim, o que se revela é a dor por não serem amadas da forma como queriam e, ao mesmo tempo, a revolta por perceberem que, ainda assim, esse homem não é sincero com elas. Quanto à linguagem utilizada nas mesmas, essa é rebuscada pelo fato de as três mulheres terem um nível de formação melhor, tanto que a remetente do segundo trecho é uma professora de língua portuguesa. Assim, apesar de percebermos uma linguagem pessoal, esta não se distancia muito do português padrão.

O que pode ser claramente observado, tanto nas cartas familiares quanto nas cartas pessoais, é a presença de uma relação íntima ou, ao menos, amigável com o destinatário que permite a utilização dessa linguagem despreocupada de informalidade, semelhante à linguagem cotidiana e familiar, visto que em um discurso formal casos como estes não seriam bem

aceitos. De acordo com Miranda, temos, então, a carta pessoal como um gênero “que permite um acesso direto e incisivo aos seus interlocutores, além do conforto de poder comunicar diversas modalidades de expressão” (MIRANDA, 2000, p. 43), o que se justifica pelas características acima citadas e, principalmente, pela liberdade de expressão.

Quando se trata de estudos em relação à linguagem familiar ou popular, temos Bakhtin (2002) como uma grande referência na área, pois retrata, de forma detalhada, toda a multiplicidade das manifestações da cultura popular, englobando suas festas, espetáculos, ritos e obras cômicas, desde seu surgimento, na Idade Média, até a forma como, hoje, na época moderna, esta linguagem se manifesta nos enunciados, principalmente orais. E é a ele que recorreremos para a compreensão da linguagem utilizada nas cartas pessoais e/ou familiares.

Ao fazermos uma comparação entre a linguagem que utilizamos no cotidiano e a que utilizamos em situações com um nível de formalidade, percebemos, facilmente, grandes diferenças entre as duas. A primeira demonstra uma liberdade maior quanto às regras gramaticais, organização e, principalmente, ao léxico. Já a segunda apresenta, sempre, características totalmente contrárias, ou seja, uma linguagem presa às regras gramaticais e é aceita em todo o tipo de ambientes sociais. Bakhtin (2002) justifica essa distinção explicando que a linguagem formal resulta das proibições linguísticas da Idade Média, quando havia uma dualidade entre línguas, entre aquela considerada oficial e a outra considerada popular. Sabia-se da existência das duas, entretanto, somente a oficial era aceita em ambientes públicos formais, reservando a outra somente para ambientes privados ou, então, para dias festivos, quando se permitia uma liberdade linguística.

A cultura popular não oficial dispunha na Idade Média e ainda durante o Renascimento de um território próprio: a praça pública, e de uma data própria: os dias de festa e de feira [...]. Um tipo especial de comunicação humana dominava então o comércio livre e familiar. Nos palácios, nos templos, nas instituições, nas casas particulares reinava um princípio de comunicação hierárquica, uma etiqueta, regras de polidez. Discursos especiais ressoavam na praça pública: a linguagem familiar, que formava quase uma língua especial, inutilizável em outro lugar (BAKHTIN, 2002, p. 133).

Havia, assim, todo um cuidado durante a comunicação oficial, não sendo permitido o uso frequente de grosserias, de expressões e palavras injuriosas. Estas eram restritas à linguagem familiar, a qual, segundo Bakhtin, converteu-se “em um reservatório onde se acumularam as expressões verbais proibidas e eliminadas da comunicação oficial” (BAKHTIN, 2002, p. 15). O emprego deste tipo de vocabulário na linguagem oficial significava uma violação das regras da linguagem, revelando-se como um grau de protesto contra as concepções oficiais e as regras de etiqueta, de cortesia, de piedade, de consideração e de respeito de hierarquia.

Estas características ainda hoje permanecem em nossa linguagem, sendo denunciadas por esta diferenciação entre os gêneros do discurso primário e os gêneros do discurso secundários. A carta pessoal e/ou familiar é, portanto, um gênero em que, frequentemente, observamos a utilização da linguagem popular, devido à utilização do vocabulário informal e, também, por aceitar casos de desvios gramaticais e interferência lingüística:

[...] Nunca pensei que fosses tão mesquinho que *desses ouvido* aos *infames linguarudos* que lá vão contar-te asneiras. Mas muito menos esperei que fosses justamente tu à casa da Neusa *inventar coisas que eu nunca disse*. Quem seria, senão tu. Com nenhuma pessoa falei a respeito da *menina* [...] (Carta Pessoal de G., em novembro/1953).

[...] Hoje peguei a caneta na mão para das as nossas notícias *da qui*. *Noz* vamos *indo* de *saude* bem *grasa* a Deus. Aqui tudo bem que começou chuva dia 4 de fevereiro deu bastante para as plantas e água. *Qero* pedir que lá tinha *chuvido* antes me mande as respostas de lá [...] (Carta Familiar de L. H., em fevereiro/1982).

Nesses trechos citados, as palavras em destaque são aquelas que apresentam casos de desvios gramáticas do português padrão e, também, a utilização de um léxico de baixo calão, próprio mesmo de situações informais como essa, do primeiro trecho, em que a remetente fala abertamente com quem ama, após o término da relação entre os dois, e, no segundo, em que o remetente informa notícias recentes, por meio das quais podemos inferir que seja um morador da zona rural, pois comenta sobre a plantação beneficiada com a chuva.

Para Bakhtin, a linguagem popular caracteriza-se como um tipo de “linguagem alegre, ousada, silenciosa e franca” (BAKHTIN, 2002, p. 169), uma vez que representava um tipo de liberdade para o povo que a utilizava. Por outro lado, a linguagem oficial possuía sempre um tom de seriedade, refletindo a “hierarquia social instaurada, a hierarquia oficial das apreciações (em relação às coisas e noções) e as fronteiras estáticas entre as coisas e os fenômenos instituídos pela concepção oficial do mundo” (BAKHTIN, 2002, p. 368-369).

Nesse sentido, temos a linguagem popular marcada pela ausência de palavras e expressões neutras e pela presença de palavras que poderão ser amáveis, elogiosas, lisonjeiras, depreciativas, humilhantes ou, mesmo, injuriosas. Sendo uma das características essenciais do enunciado a existência de um destinatário, este sempre deverá ser conhecido pelo remetente das cartas, visto que estas são escritas “sempre a alguém, orienta-se para um interlocutor, fale-lhe, fala por ele ou acerca dele” (BAKHTIN, 2002, p. 368).

Dessa forma, a escrita e o recebimento de cartas pessoais e/ou familiares, apesar de não constituir um diálogo no qual tanto o enunciador quanto o destinatário estejam presentes, cara a cara, há a concretização de um ato comunicativo indireto, portanto, uma reprodução de conversas espontâneas e pessoais. Conforme Silva, “o ato de enviar uma carta e o fato de recebê-la já criam uma situação comunicativa: está feito o contato” (SILVA, 1995, p. 235).

A existência de um destinatário ao tratar-se de cartas pessoais e/ou familiares pode ser, facilmente, perceptível por meio do uso de vocativos e de verbos conjugados no modo imperativo:

[...] Olha *Armando* tu não sabes dar o valor a sentimento à perda de uma dessas criaturas, porque pela graça divina nunca tiveste este doloroso soco; [...] *Pare* um pouco e *reflita* se isso não é triste, não *penses* que eu queria que tu te cobrisse de luto, absolutamente que não, mas pelo menos mais um pouco de consideração [...] (Carta Pessoal de N.M.S., em novembro/1956).

[...] Porque *Armando*, *diga-me* porque preciso duvidar tanto de tua sinceridade? [...]. (Carta Pessoal de G., em novembro/1953).

Nesses trechos, extraídos de duas cartas pessoais, as palavras em destaque mostram a existência de um destinatário a quem as palavras são dirigidas. Trata-se de vocativos e verbos conjugados no modo imperativo, os quais sugerem ao destinatário que se coloque no lugar da pessoa que está escrevendo e sinta seu sofrimento.

Esta característica pode pertencer à linguagem familiar, uma vez que, conforme Basílio (1991), não encontramos este aspecto na linguagem formal, pois, esta se caracteriza pela neutralização da situação do falante em termos de individualização.

Embora não seja comum a utilização da linguagem oficial ou formal neste gênero textual, há a presença de um tom sério, o que marca a única forma que, de acordo com Bakhtin (2002), permite expressar a verdade e tudo o que é importante. Ou seja, uma linguagem com nuances irônicos não seria aceitável quando se procura expressar seriedade. Na carta familiar de N.M.S, escrita em novembro de 1956 (acima citada), percebe-se isso por meio de sentimentos profundos que se revelam no decorrer das linhas escritas, no qual a remetente da carta revela uma profunda decepção com seu amado, por este não ter respeitado seu sofrimento pela perda de seu pai.

Essa transparência de sentimentos nas palavras da autora é, também, uma característica que permite classificar a linguagem utilizada nas cartas pessoais e/ou familiares como semelhantes à linguagem falada, uma vez que, de acordo com Basílio, são itens e processos que expressam atitudes emocionais “usados na linguagem coloquial, em que é fundamental o uso da função expressiva da linguagem” (BASÍLIO, 1991, p. 84), ou seja, a utilização de uma linguagem subjetiva. Por outro lado, ao tratar-se da língua oficial, estas expressões de sentimentos não ficam muito bem caracterizadas, ou são mostradas por meio de recursos estilísticos na escrita.

As características da linguagem oficial utilizada na Idade Média, na qual não se permitia liberdade nenhuma, mesmo sofrendo algumas transformações, podem, hoje, ser observadas nas interações verbais que realizamos. A partir do Renascimento, devido a toda negação que era dirigida ao mundo oficial, percebeu-se uma

libertação conseqüente da seriedade mesquinha dos pequenos assuntos da vida corrente, da seriedade egoísta da vida prática, da seriedade sentenciosa e malsã dos moralistas e hipócritas e, enfim, da imensa seriedade do medo que se ensombrecia nos quadros lúgubres do fim do mundo, do Juízo Final, do inferno, e do paraíso e da tratitude eterna (BAKHTIN, 2002, p. 334).

Com estas transformações, ocorreu, conforme Bakhtin uma “conquista familiar do mundo” (BAKHTIN, 2002, p. 334) que permitiu ao homem um contato e uma liberdade maior com ele, destruindo e abolindo todas as distâncias e interdições criadas pelo medo e pela piedade, o que permitiu que a vida fosse retomada numa forma licenciosa e alegre. Por isso, mesmo havendo, hoje, uma distinção entre a linguagem que utilizamos em situações informais e em situações formais, ou seja, entre gêneros discursivos primários e secundários, temos uma liberdade de expressão maior em relação à época antiga, a qual deixou-nos algumas heranças linguísticas. Segundo as explicações de Bakhtin:

Na correspondência íntima, encontram-se, as vezes, termos grosseiros e injuriosos empregados num sentido afetuoso. Quando se ultrapassa um certo limite nas relações entre certas pessoas e que elas se tornam perfeitamente íntimas e francas, esboça-se uma mutação no emprego ordinário das palavras, uma distribuição da hierarquia verbal; a linguagem se reorganiza num tom novo, francamente familiar; as palavras afetuosas parecem convencionais e falsas, apagadas, unilaterais e sobretudo incompletas; a sua coloração hierárquica torna-as inapropriadas à livre familiaridade que se instaurou, e por isso todas as palavras banais são banidas e substituídas ou por palavras injuriosas, ou por palavras criadas a partir de seu tipo ou modelo [...]. A intimidade toma emprestados os tons da antiga familiaridade, abolindo todas as fronteiras entre os homens (BAKHTIN, 2002, p. 369).

Bakhtin faz uma referência às palavras de dupla tonalidade, uma fusão do elogio e da injúria, o que podia ser facilmente observado nas épocas mais antigas. Também como uma herança linguística, esta característica sempre esteve e ainda está presente nas relações familiares, inclusive nas cartas pessoais:

[...] Sei perfeitamente que é inútil *aguardá* a carta que me prometeste. *Sentes-te muito magoado* que, apesar de tôdas as tuas experiências, não te dei motivos seguros para terminarmos nossas relações. Não *meu amigo*, desta vez não passarei de culpada do fim do nosso romance, embora como tal me queiras deixar [...] (Carta Pessoal de G., em novembro/1953).

Neste trecho, percebe-se a dupla tonalidade de palavras quando a remetente da carta trata o destinatário como “amigo”, quando, na verdade, seus sentimentos são totalmente contrários em relação a ele. Além disso, ao lhe dar o direito de estar magoado, quando foi ele, seu amado, quem lhe magoou não pondo um fim na relação, ao mesmo tempo em que evitava estar com ela.

Ao buscarmos informações sobre a origem deste gênero discursivo/textual, observamos, entretanto, que as características informais nem sempre estiveram presentes nas cartas, uma

vez que seus primeiros usos eram restritos ao ambiente formal. Bazerman (2006), em um estudo sobre a base social da carta, explica que seu uso inicial tinha, no Antigo Oriente Próximo e na Grécia, o objetivo de estender o domínio de autoridades, servindo como meio de divulgação de ordens, leis, códigos e proclamações, uma vez que os primeiros comandos escritos ao lado de outros assuntos de Estado – militares, administrativos ou políticos – foram feitos na forma de cartas. Estas eram entregues aos seus destinatários por mensageiros que representavam o emissor das cartas, os quais deviam ler a mensagem em voz alta. Havia, portanto, a concretização de relações sociais realizadas à distância por meio da carta.

A partir destes usos oficiais, as cartas foram evoluindo até chegar ao modelo familiar que hoje conhecemos. Conforme comenta Bazerman,

as cartas evoluíram para incluir expressões de preocupação pessoal e, posteriormente, mensagens particulares. A manutenção e ampliação dos laços sociais modificaram as relações estabelecidas através das cartas para além do formal e oficial em direção ao pessoal. Cartas pessoais familiares tornaram-se comuns entre todas as classes do mundo helênico e romano (BAZERMAN, 2006, p. 87).

Isto marca a rápida evolução sofrida pelos gêneros discursivos, uma vez que as cartas foram criadas com um objetivo, sofreram algumas transformações, passando a serem utilizadas como um meio de comunicação informal, que teve, porém, seu uso reduzido por sofrer uma nova transformação, quando surgiram novos modelos de enunciados, como, por exemplo, o e-mail, o romance e o *scrap*.

Frisamos, entretanto, que apesar da informalidade, naturalidade e uso da linguagem popular, que permitem caracterizar o gênero discursivo/textual carta familiar como pertencente à categoria dos gêneros primários, não é possível a afirmação de que se trata de textos simples e sem importância. Pelo contrário, são discursos ricos em relações sociais, uma vez que essa organização é um reflexo dos modos como interagimos verbalmente no nosso cotidiano. Para Bazerman, a organização das cartas “só significa que elas nos revelam clara e explicitamente a sociabilidade que faz parte de toda escrita” (BAZERMAN, 2006, p. 99).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresentamos, neste trabalho, reflexões teóricas e análises acerca dos gêneros discursivos/textuais e, mais especificamente, da carta familiar e/ou pessoal, a qual constitui o *corpus* da pesquisa.

Em relação aos gêneros discursivos/textuais, há uma infinidade de publicações e estudos já realizados, além de muitos outros que ainda estão surgindo. Tal fato pode justificar-se por ser

esse um tema atual dentro da linguística, ou seja, da década de oitenta mais ou menos, quando Bakhtin iniciou seus estudos na área. Tem-se, Bakhtin, portanto, como o precursor da temática dos gêneros discursivos. Entretanto, estes já vêm sendo estudados, a partir de outras perspectivas, há, pelo menos, vinte e cinco séculos, uma vez que, conforme Marcuschi (2008), sua observação iniciou-se em Platão, quando a noção de gêneros era ligada à literatura.

Atualmente, temos a noção de gênero discursivo/textual ligada, diretamente, ao estudo da língua e, assim, do texto, do discurso e da sociedade, uma vez que não há como separar a língua do contexto em que a mesma é usada. Dessa forma, por meio de análises de textos escritos, podemos interpretar e analisar o contexto histórico e sociocultural da época em que os mesmos foram produzidos, uma vez que a linguagem deixa explícitas as peculiaridades próprias de um período da história e de uma cultura em particular, como no caso, aqui, da escrita de cartas pessoais e/ou familiares.

Acreditamos, portanto, que nosso estudo sobre os gêneros discursivos/textuais esteja ligado à sociedade quando estudamos a linguagem utilizada no gênero carta, a qual revela, a cada trecho, marcas da nossa oralidade e, assim, toda uma relação dialógica e social existente entre seu remetente e destinatário. E são estes os aspectos que permitem, também, o estudo da cultura e da identidade.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: O Contexto de François Rabelais**. 5. ed. São Paulo: Annablume Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. (Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. (Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira). 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

BASÍLIO, Margarida. **Teoria Lexical**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BAUMGARTNER, Carmen Teresinha; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Revisitando alguns conceitos teóricos. In.: AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais**. [Organizadoras: Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgärtner]. Cascavel: Assoeste, 2007b. Caderno Pedagógico 02. P. 13-26

BAZERMAN, Charles. Cartas e a base social dos gêneros diferenciados. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Traduzido por Judith C. Hoffnagel. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 83– 99.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Londrina, PR: UEL, 2008 (tese de doutorado).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher. **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-36.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRANDA, Tiago C. P. dos Reis. A arte de escrever cartas: para a história da epistolografia portuguesa no século XVIII. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella (Org.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudo sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 41 – 54.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero Jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. São Paulo: PUC, 2001 (Tese de Doutorado).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Vera Lúcia Paredes P. Ao correr da Pena: Aspectos da Organização Tópica em Cartas Pessoais. In: HEYE, Jürgen (org.). **Flores Verbais: uma Homenagem Lingüística e Literária para Eneida do Rego Monteiro Bonfim no seu 70 aniversário**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 231-246.

Combinatórias Léxicas Especializadas: a importância da caracterização dos *corpora* textuais na sua constituição e identificação de equivalentes em língua espanhola

Carolina dos Santos Carboni (Bacharel em Letras, UFRGS, carol\_literaria@yahoo.com.br)  
Sue Anne Christello Coimbra (Mestranda – PPG-Letras/UFRGS, saccoimbra@yahoo.com.br)  
Cléo de Souza Diegues (PIBIC, UFRGS, cleodiegues@hotmail.com)  
Marina Leivas Waquil (BIC Fapergs, UFRGS, marinawaquil@hotmail.com)  
Cleci Regina Bevilacqua (Docente, UFRGS, cleci.bevilacqua@terra.com.br)

**RESUMO:** Este trabalho trata das Combinatórias Léxicas Especializadas (*CLEs*), entendidas como combinações de dois ou mais lexemas, um dos quais é uma unidade terminológica, e para as quais há uma restrição de seleção determinada pelas especificidades da área em que ocorrem (*conservar o meio ambiente e reciclar o lixo*). Trataremos de questões relativas à identificação, caracterização e estabelecimento dos equivalentes em língua espanhola para as *CLEs* identificadas em um *corpus* de teses e dissertações referentes à Gestão Ambiental em Língua Portuguesa. Para a Língua Espanhola foi constituído um *corpus* piloto de artigos de revistas da Argentina, Chile e Espanha. Para alcançar os objetivos propostos, foi fundamental considerar as características dos textos em que foram selecionadas para estabelecer alguns parâmetros que auxiliassem nas diferentes etapas do trabalho. Os resultados indicam diferenças na constituição e uso das combinatórias em ambas as línguas, principalmente em função das necessidades e realidades específicas de cada país, refletidas na temática dos textos dos *corpora*.

**PALAVRAS-CHAVE:** terminologia, texto especializado, fraseologia especializada, combinatória léxica especializada, Gestão Ambiental.

**RESUMEN:** El objeto de este trabajo son las Combinatorias Léxicas Especializadas (*CLEs*), entendidas como combinaciones de dos o más lexemas, uno de los cuales es una unidad terminológica, y para las cuales hay una restricción de selección determinada por las

especificidades del área en que son utilizadas (*conservar el medio ambiente y preservar el medio ambiente*). Presentamos aspectos relativos a su identificación, caracterización y establecimiento de los equivalentes en lengua española para las CLEs identificadas en un corpus de tesis y tesinas relativas a la Gestión Ambiental en lengua portuguesa. Para el español, se construyó un corpus piloto con artículos de revistas de Argentina, Chile y España. Para lograr los objetivos propuestos, fue fundamental considerar las características de los textos a partir de los que fueron seleccionadas a fin de definir algunos parámetros que auxiliaran en las distintas etapas del trabajo. Los resultados apuntaron algunas diferencias en la constitución y uso de las combinatorias en ambas lenguas, sobretudo en razón de las necesidades y realidades específicas de cada país, reflejadas en los textos de los corpus.

**PALABRAS CLAVE:** terminología, texto especializado, fraseología especializada, combinatorias léxicas especializadas, Gestión Ambiental.

## **1 Introdução**

Paradigmas teóricos mais recentes da Terminologia propõem como objetos de estudo da área não apenas os termos, mas também as fraseologias e a definição. Considerando essas novas possibilidades de estudo, principalmente da fraseologia, é que se desenvolve o projeto *Identificação e descrição das combinatorias léxicas especializadas (CLEs) da Gestão Ambiental em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola*<sup>1</sup>. Tal projeto tem por objetivo maior identificar um conjunto de CLEs, entendidas como combinações de dois ou mais lexemas, um dos quais é uma unidade terminológica, e para as quais há uma restrição de seleção determinada pelas especificidades da área em que ocorrem, em línguas portuguesa e espanhola, com a finalidade de construir uma base de dados dirigida a tradutores e redatores<sup>2</sup>. Tal estudo justifica-se pela importância da fraseologia como elemento caracterizador de textos especializados, uma vez que transmitem e representam conhecimento especializado. Portanto, poder identificá-la, descrevê-la e conhecer seu funcionamento nos textos em que é utilizada, torna-se fundamental para os produtores e tradutores de textos especializados.

Para atingir os objetivos do projeto foi constituído um *corpus* em língua portuguesa formado por textos acadêmicos (teses e dissertações) da área de Gestão Ambiental, totalizando aproximadamente um milhão e setecentas mil palavras. Paralelamente, foi constituído um *corpus* piloto em língua espanhola, também com textos acadêmicos (revistas científicas),

---

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido junto ao Grupo TERMISUL; contemplado no Edital de Ciências Sociais e Humanidades, CNPq, 2007 e que conta com bolsas PIBIC (UFRGS/CNPq) e FAPERGS.

<sup>2</sup> Uma amostra da base pode ser vista em <http://www6.ufrgs.br/termisul/cle.php>.

provenientes da Argentina, Chile e Espanha, que totaliza 160 mil palavras. Este *corpus*, em princípio, auxiliaria na identificação dos equivalentes em língua espanhola para as CLEs estabelecidas para o português.

Dado que trataremos questão de equivalência, ressaltamos que a entendemos como a correspondência conceitual entre um termo em língua portuguesa e outro em língua estrangeira, utilizados em contextos semelhantes.

Considerando tal definição, sentimos a necessidade de: a) analisar os textos em ambas as línguas e contrastar suas características, dado que suas especificidades poderiam influir na constituição das combinatórias em cada uma das línguas estudadas e b) estabelecer os critérios para identificar os equivalentes.

Frente a estas constatações, apresentamos, em primeiro lugar, a caracterização geral dos textos que constituem os *corpora*. Em segundo lugar, expomos os critérios para a identificação das CLEs em língua portuguesa e para o estabelecimento dos equivalentes em língua espanhola e, finalmente, fornecemos alguns dos resultados a que chegamos em relação a este último aspecto.

Antes, contudo, consideramos importante apresentar uma definição de gênero textual, de texto especializado, de macro e microestrutura para explicitar as opções teóricas que seguimos e sua relação com os paradigmas recentes da Terminologia.

Em relação à definição de gênero, seguimos a perspectiva de Marcuschi (2005, 2006) que o define como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (Marcuschi, 2005, p. 19). Ainda segundo este autor (ibid, p. 22-23), é uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados encontrados na vida diária e que possuem determinadas características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Como exemplos, cita: sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, aula expositiva, receita culinárias, horóscopo, resenha, conferência, etc.

Por sua vez, para a noção de textos especializados, adotamos a proposta de Ciapuscio (2003, p. 30) que os define como “produtos predominantemente verbais de registros comunicativos específicos, registros definidos pelos usuários dos textos, pelas finalidades e pelas temáticas. Os textos especializados referem-se a temáticas próprias de um domínio de especialidade e respondem a convenções e tradições retóricas específicas. Os fatores funcionais, situacionais e

temáticos têm seu correlato no nível da forma linguística, tanto em relação à sintaxe quanto ao léxico”<sup>3</sup>.

Esta autora afirma ainda que “os textos especializados realizam-se em classes textuais específicas do discurso de especialidade (artigos de pesquisa, palestras, artigos de divulgação científica, comunicados científicos para a imprensa, etc.) que, dependendo do tipo de disciplina, podem ser mais ou menos dependentes da cultura e de determinada época”<sup>4</sup>.

Ainda que Ciapuscio não mencione especificamente gêneros textuais, mas sim tipos e classes textuais, é possível fazer uma aproximação entre eles a partir da afirmação seguinte (Ciapuscio, 2003, p. 96): “emprego o termo classe textual, associado conceitualmente ao de gênero, para referir-me às classificações dos textos que realizam intuitivamente os falantes – sem conhecimentos linguísticos específicos-, classificações que podem ser ordenadas, descritas e sistematizadas com as ferramentas teórico-metodológicas da linguística. A ferramenta fundamental é um sistema de classificação de textos – uma tipologia – coerente com a concepção de texto adotada pelo estudioso”<sup>5</sup>.

Assim, pensamos que ambas as propostas são compatíveis e condizentes com os paradigmas mais recentes da Terminologia que propõem que os termos e fraseologias ou combinatórias especializadas sejam reconhecidos e analisados segundo as características comunicativas dos textos em que ocorrem. Isso implica considerar aspectos pragmáticos e discursivos, tais como as especificidades da área, o tema tratado e a perspectiva a partir da qual são apresentados, os interlocutores envolvidos na situação comunicativa, o nível de especialização implicado, etc. Todos esses aspectos, conforme já disse Ciapuscio, têm correlato no nível linguístico, tanto sintático como lexical.

## **2 Caracterização dos *corpora* em língua portuguesa e espanhola**

---

<sup>3</sup> Tradução das autoras. No original: “se trata de productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, registros que son definidos por los usuarios de los textos, las finalidades y las temáticas. Los textos especiales se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad y responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas. Los factores funcionales, situacionales y temáticos tienen su correlato en el nivel de la forma lingüística, tanto en la sintaxis como en el léxico.”

<sup>4</sup> Tradução das autoras. No original: “Los textos especializados se realizan en clases textuales específicas del discurso de especialidad (artículo de investigación, ponencia, artículo de divulgación científica, comunicados científicos a la prensa, etc.) que, en dependencia del tipo de disciplina, pueden ser más o menos dependientes de la cultura y la época dada.

<sup>5</sup> Tradução das autoras. No original: “Empleo el término *clase textual*, asociado conceptualmente con el de género, para referirme a las clasificaciones de los textos que realizan intuitivamente los hablantes – sin conocimientos lingüísticos específicos -, clasificaciones que pueden ordenarse, describirse y sistematizarse con las herramientas teórico-metodológicos de la lingüística. La herramienta fundamental es un sistema de clasificación de textos – una tipología – coherente con la concepción de texto que sostiene el analista.”

Conforme dissemos anteriormente, analisamos, em primeiro lugar, as características desses textos. Para tanto, também seguimos a proposta de Ciapuscio (2003), que, para identificar a tipologia dos textos, segue uma tipologia cognitivo-comunicativa que contempla sistemas de vários níveis ou dimensões. Assim, os níveis que distingue nos textos são: funcional, situacional, de conteúdo semântico e formal-gramatical. A seguir, explicamos cada um<sup>6</sup> de forma sucinta.

a) Nível funcional: refere-se às funções textuais, entendidas como o efeito dos textos no contexto da interação social, considerando os objetivos e atitudes dos interlocutores. Distingue quatro funções básicas:

- expressar-se: liberar-se, descarregar-se psiquicamente, autoapresentar-se;
- contatar: fazer ou manter contato com o interlocutor;
- informar: receber ou transmitir informação;
- direcionar: fazer que o interlocutor faça algo ou assuma determinada atitude.

Entre essas funções pode haver sobreposição, ou seja, direcionar inclui informar; informar pressupõe contatar e contar inclui alguma forma de expressão.

b) Nível situacional: corresponde aos conhecimentos prototípicos relativos a determinado tipo de situação comunicativa. Parte-se do pressuposto de que o falante tem armazenado um saber sobre situações comunicativas que são ativadas para solucionar tarefas comunicativas específicas. Implica os seguintes aspectos:

- comunicação interna ou externa à área ou disciplina especializada;
- interlocutores: especialista-especialista, especialista-semileigo, especialista-leigo, semileigo-semileigo, semileigo-leigo;
- relação entre os interlocutores: simétrica (entre interlocutores com mesmo nível de conhecimento) ou assimétrica (entre interlocutores com diferentes níveis de conhecimento sobre a área ou tema);
- número de interlocutores: monólogo, diálogo, grupo pequeno, grupo numeroso;
- parâmetros espaço-temporais: comunicação pessoal, gráfica, televisiva, virtual, etc.

c) Nível do conteúdo semântico: inclui o “que” e o “como”, isto é, a seleção da informação semântica e sua disposição e organização. Inclui os seguintes aspectos:

- tema do texto: refere-se ao núcleo conceitual do texto que pode ser verbalizado na forma de uma proposição;

---

<sup>6</sup> Mais detalhes sobre esses níveis e sua aplicação podem ser visto em Ciapuscio (2003, cap. 4).

- atitudes temáticas: refere-se à atitude do produtor do texto em relação ao tema; pode ser de forma implícita ou explícita;
  - perspectiva sobre o tema: teórica, didática, aplicada, de divulgação, etc.;
  - formas textuais primárias (contribuições originais – primeiras – a uma área específica) e formas derivadas (baseiam-se nos textos originais e, portanto, seu sistema conceitual e terminológico depende deles);
  - partes textuais: refere-se às partes mais ou menos padronizadas cuja denominação é, frequentemente, indicativa do conteúdo que inclui: introdução/materiais/métodos ou discussão/conclusão (artigo científico); introdução/desenvolvimento e fechamento (carta comercial);
  - tipos de desdobramentos temáticos: descritivos, narrativos, argumentativos, expositivos.
- d) Nível formal-gramatical: refere-se à seleção e combinação de recursos verbais e não verbais para determinado texto e inclui:
- máximas de formulação da classe textual: conhecimento por parte dos falantes dos critérios gerais de adequação dos recursos linguísticos aos gêneros específicos. Assim, por exemplo, o estilo científico orienta-se por normas gerais como clareza, concisão, precisão, economia, etc. Por sua vez, estas normas orientam a decisão de incluir elementos não verbais (gráficos, fotos, etc.) e a preferência por determinados modelos de formulação (estilo impessoal, formas verbais passivas, etc.).
  - formas linguísticas e não linguísticas;
  - aspectos gramaticais: recursos sintáticos e léxicos (terminologia).

Considerando os aspectos apresentados acima, descrevemos, inicialmente, os textos do *corpus* de língua portuguesa e, posteriormente, o *corpus* de língua espanhola.

## **2.1 Corpus em língua portuguesa**

O *corpus* em língua portuguesa está constituído por textos académicos (teses e dissertações) da área de Gestão Ambiental e totaliza cerca de um milhão e setecentas mil palavras. É importante destacar que, mesmo tendo como temática comum a Gestão Ambiental, os textos provêm de diferentes áreas do conhecimento (Engenharia, Administração, Educação, etc.). A seguir apresentamos suas características principais.

### a) Nível funcional:

A função principal desse tipo de texto é a de informar, principalmente de transmitir informação a respeito de um tema a partir de uma hipótese ou tese. Poderíamos dizer também

que, frente à necessidade de defendê-las, é um texto argumentativo e, nesse sentido, direciona o leitor para que, preferencialmente, esteja conforme as posições do autor.

b) Nível situacional: são textos caracterizados pela comunicação interna uma vez que se dirigem a receptores de uma mesma área. Portanto, os interlocutores previstos são especialista-especialista, que estabelecem uma relação simétrica, dado que tanto os produtores quanto os receptores possuem o mesmo nível de conhecimento a respeito da área ou temática tratada. Podem ainda destinar-se a semiespecialistas, isto é, aos aprendizes de determinada área especializada, estabelecendo-se uma relação assimétrica.

Em relação ao número de interlocutores, pode-se apresentar uma dupla situação. A primeira que se refere a um grupo pequeno, se considerarmos a situação de defesa da dissertação ou tese, na qual participam quatro ou cinco membros mais o autor do trabalho. A segunda é o momento posterior à defesa em que se espera a divulgação do trabalho defendido e, portanto, a implicação de um grupo maior, principalmente de receptores do texto. No que se refere aos parâmetros espaço-temporais, pode-se dizer que se estabelece uma comunicação gráfica, posto que o trabalho é impresso e lido, primeiro pelos membros da banca e, posteriormente, pelos demais especialistas ou semiespecialistas da área.

c) Nível do conteúdo semântico:

Com relação às atitudes temáticas, ao considerarmos a função do texto, tendem a ser explícitas, ou seja, o autor tende a afirmar com mais certeza seu ponto de vista (indicado por expressões como *é certo que, de fato, com certeza*). Embora também possa, em alguns momentos, matizar tal posição (expressas pelo uso de verbos como *parecer* e *poder* e de expressões como *talvez*), passando sua atitude a ser implícita. No que se refere à perspectiva sobre o tema, esta pode ser exclusivamente teórica ou ainda ser teórica e aplicada, dependendo do propósito da tese ou dissertação. Sobre as formas textuais, em geral, são textos de formas derivadas, pois se baseiam em fontes teóricas prévias - textos originais -, embora, no caso das teses, espera-se que apresentem algum aspecto ou conteúdo inovador relacionado à tese propriamente dita ou à hipótese apresentada, as quais devem ter um caráter original. No que tange às partes textuais, são textos padronizados, constituídos por: resumo, *abstract*, índice, introdução, metodologia, resultados, discussão, conclusão, referências bibliográficas e, às vezes, anexos e apêndices, ainda que estes itens possam ser apresentados sob outras denominações. Além disso, os desdobramentos temáticos, conforme já referimos anteriormente, são essencialmente argumentativos, embora também possam conter partes expositivas, descritivas e narrativas.

d) Nível formal-gramatical

Primeiramente, cabe lembrar que os textos que compõem o *corpus* são provenientes de diferentes áreas do saber, o que determina alguns elementos presentes neste nível, como veremos mais adiante.

De modo geral, são textos que se orientam por normas genéricas que tentam buscar a clareza, concisão e precisão na exposição do conteúdo; incluem formas não verbais (gráficos, fotos, mapas, figuras, etc.) e seguem determinados modelos de formulação como estilo impessoal, formas verbais passivas, uso de primeira pessoa do plural, etc.

Para a análise dos textos, foram examinados elementos como: presença de siglas, fórmulas, porcentagens, nomes latinos e uso de notas de rodapé. Consta-se a presença frequente de expressões estatísticas, como porcentagem e fórmulas matemáticas, assim como o uso de fórmulas e elementos químicos, além de nomenclaturas latinas, embora menos frequentes. A presença mais ou menos usual desses elementos é condicionada à área de procedência do texto. Dessa forma, por exemplo, em textos de Ciências Biológicas aparecem nomes latinos (*B. brizantha*), já em textos de Engenharia e Economia as fórmulas e expressões numéricas (U-238 e Th-232, kW/m<sup>3</sup>) são mais recorrentes. Quanto ao uso de notas de rodapé, este é um recurso bastante recorrente nos textos, sendo utilizado para remissões a fontes de dados, bibliografias complementares ou explicações adicionais. Também, ao possuírem grande quantidade de ilustrações visuais, apresentam legendas explicativas.

Encontra-se ainda a presença recorrente de siglas, acrônimos, abreviaturas e símbolos, os quais podem designar, por exemplo, algum conceito relacionado a um saber especializado (*ETA, RIMA, CFC*) ou entidades organizacionais (*CNI, ISO, UNEP*). Além disso, observa-se o uso de terminologias de língua inglesa, tais como *Common-pool resources, World Commission on Protected Areas* e *Balanced Scorecard*.

No tocante ao nível lexical, para uma visão geral do *corpus*, apresentamos a seguir as palavras mais frequentes:

| Palavras mais frequentes | Palavras lexicais mais frequentes |
|--------------------------|-----------------------------------|
| de                       | ambiental                         |
| a                        | ambientais                        |
| e                        | ambiente                          |
| o                        | meio                              |
| que                      | processo                          |

Assim, nota-se que as palavras gramaticais, como preposições e artigos, são as mais recorrentes. Já, ao se observar as palavras lexicais mais frequentes, constata-se o tema comum entre os textos, ou seja, o meio ambiente e as questões referentes à sua gestão.

As combinações lexicais mais frequentes, excluindo-se as gramaticais (*para a, para o, de uma*) são: *meio ambiente, gestão ambiental, educação ambiental, recursos naturais e desenvolvimento sustentável*.

## **2.2 Corpus em língua espanhola**

Para este estudo foram analisados cinquenta artigos de revistas escritos originalmente em língua espanhola – dezoito de revistas espanholas, dezenove de revistas chilenas e treze de revistas argentinas, todos sobre assuntos relacionados à Gestão Ambiental, como, por exemplo, análises de impacto de atividades agrícolas, estudos de biodiversidade, estratégias para desenvolvimento ambiental, discussões sobre tratados internacionais, entre outros. O *corpus* totaliza cerca de 160 mil palavras.

### a) Nível funcional:

Estes textos têm a função de informar, principalmente de transmitir informação sobre a temática da Gestão Ambiental desde perspectivas ou áreas distintas (impacto ambiental, tratados internacionais, etc.).

### b) Nível situacional:

Caracterizam-se principalmente pela comunicação interna à área ou disciplina especializada, pois os interlocutores envolvidos situam-se no nível especialista-especialista. Sendo assim, a relação entre os interlocutores é simétrica, dado que tanto o produtor quanto o receptor possuem o mesmo nível de conhecimento sobre a área ou tema tratado. Quanto ao número de interlocutores tende a ser um grupo numeroso, considerando que são revistas científicas, e seus parâmetros espaço-temporais caracterizam-se pela comunicação gráfica, uma vez que o material é divulgado de forma impressa.

### c) Nível do conteúdo semântico:

No que se refere às atitudes temáticas, podem ser tanto implícitas, quando o produtor do texto não quer ser tão categórico em sua posição em relação à determinada temática ou ainda em relação à posição de outros autores que escreveram sobre o tema (nesse caso pode usar modalizadores como *parece, puede, es probable*, etc.) quanto explícitas, quando produtor expressa claramente suas posições (aparecem formas como *hay que modificar, de hecho, considero especialmente importante...*, etc.).

A perspectiva a partir do qual o tema é tratado pode ser teórica, ao discutir, por exemplo, alguma teoria em relação ao tratamento de águas residuais; pode ser teórico-aplicada, quando, procura, por exemplo, defender determinada teoria ou ponto de vista com base em dados empíricos; ou pode ser ainda de divulgação entre especialistas, quando o autor pretende apresentar uma nova técnica ou novo processo relacionado à gestão ambiental, por exemplo. Em consequência disso, as formas textuais tendem a ser derivadas, pois se baseiam em textos originais, mas também podem ser formas primárias, no caso de divulgação de uma técnica ou produto novo.

Na análise das partes textuais, foram identificadas nove partes: resumo, introdução, sessões/itens, tabelas/figuras, métodos, resultados, discussões, conclusões e bibliografia.

Como foram analisadas revistas de três países diferentes, os dados serão apresentados em contraste. O item resumo é recorrente na maioria dos textos, com destaque para o Chile, que, em apenas um dos textos analisados, não dispôs deste item. Verificou-se, também, que nos textos chilenos o resumo em espanhol é seguido por um em inglês (*abstract*), nos argentinos os resumos não seguem um padrão, apenas alguns apresentam o *abstract* e nos espanhóis, em uma das três revistas analisadas, todos os artigos apresentavam o resumo nos dois idiomas, nas outras não havia esse padrão, a ausência era mais frequente. Da mesma forma, a maioria possui introdução, apresentada, em quase todos, pelo título de seção *introducción*. Todos apresentam itens ou subdivisões, que foram os elementos identificados com maior frequência no *corpus* analisado.

Por outro lado, observou-se que resultados e discussões são itens que se destacam pouco nos textos espanhóis, diferenciando-se principalmente dos chilenos que apresentam tais elementos com grande frequência. Da mesma forma, destacam-se, nas revistas chilenas os itens materiais e métodos, enquanto que nas publicações da Argentina e Espanha sua relevância é pequena.

As conclusões também aparecem nos artigos dos três países, variando em poucos casos apenas na nomenclatura (*conclusiones, consideraciones finales, reflexión final, conclusiones y perspectivas*). Igualmente aparecem nos textos a bibliografia, que, em alguns, apresentava-se como *referencias bibliográficas*.

Por sua vez, os tipos de desdobramentos temáticos, dado seu caráter de divulgação de um tema entre especialistas, podem ser, em sua maioria, expositivos e argumentativos, embora também possam ser descritivos e narrativos dependendo do objetivo do texto.

#### d) Nível formal-gramatical

Considerando que são artigos de divulgação procuram seguir um padrão bastante específico, orientando-se por normas gerais como clareza, concisão, precisão, economia, entre outros.

Para os textos em questão, foram examinados elementos como: presença de siglas, fórmulas, porcentagens, nomes latinos, uso de notas de rodapé e de legendas. Um primeiro ponto que pode ser levantado diz respeito aos elementos numéricos presentes em textos de Gestão Ambiental. Observou-se a presença considerável de expressões de porcentagem e de fórmulas químicas, mais frequentes, e matemáticas, menos frequentes. Ao lado da indicação de porcentagens, pode-se encontrar co-ocorrentes tais como: *promedio*, *aproximadamente*, *alrededor del*, *menos del*.

É interessante observar a interdisciplinaridade presente na área de Gestão Ambiental, uma vez que dialoga com os campos das ciências biológicas e jurídicas, fato que tem conseqüências nos recursos linguísticos utilizados. Levando-se isso em consideração, é interessante notar que tais textos utilizam frequentemente expressões ou nomenclaturas em latim. Assim tem-se: *a priori*, *Abrothrix longipilis*, *Phaseolus vulgaris*, *Lama glama*. Repare-se que a primeira expressão latina é recorrente em textos científicos da área das ciências humanas, ao passo que as demais nomenclaturas, referentes às espécies, são próprias das ciências taxionômicas e biológicas.

Apresentam também, por conterem grande quantidade de ilustrações visuais, legendas explicativas e suas respectivas traduções em inglês. Encontra-se ainda grande quantidade de siglas, que podem designar algum elemento da ciência em questão (por exemplo, *ph*, tubos de *PVC*) ou alguma entidade organizacional (por exemplo, *UNESCO*, *SNASPE*). Da mesma forma, são frequentes os usos de abreviaturas, tais como: *4.000 ha*, *Fig.*, *120 cm*, *780 mm*, *12 tn*.

Foram identificadas ainda as palavras gramaticiais e lexicais mais frequentes presentes nos textos, conforme se pode ver na tabela abaixo:

| <b>País</b>      | Palavras mais frequentes | Termos mais frequentes               |
|------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| <b>Argentina</b> | <i>de, la, el, y, en</i> | <i>agua, ambiental, tratamiento</i>  |
| <b>Chile</b>     | <i>de, la, y, en, el</i> | <i>agua, especies, área</i>          |
| <b>Espanha</b>   | <i>de, la, y, en, el</i> | <i>desarrollo, cambio, climático</i> |

As palavras gramaticiais, tais como preposições e artigos, são as mais frequentes, uma vez que são elementos que acompanham os diversos nomes, seja para determiná-los, seja para conectá-los. Por sua vez, a análise das palavras lexicais mais recorrentes pode dar uma ideia dos objetos tratados por esta área em cada um dos países. É relevante observar a preocupação da Argentina e do Chile com a água, uma vez que esta aparece com mais frequência em seus

textos, ao passo que a Espanha apresenta maior preocupação com o desenvolvimento político, social e ambiental. Assim, acreditamos que a análise de tais elementos pode dar uma visão de como determinada área científica estrutura seus saberes e, inclusive, quais são estes conhecimentos.

Como síntese da descrição dos textos, podemos dizer que, no nível funcional, tanto no *corpus* em português como no espanhol predomina a função informativa. Em ambos os *corpora* a situação comunicativa caracteriza-se por um emissor/produzidor com alto grau de especialização e um destinatário/receptor também altamente especializado, embora este último também possa ser semiespecialista, como no caso dos alunos de graduação de determinada área que ainda estão adquirindo conhecimento sobre a mesma.

Em relação ao nível do conteúdo semântico, as atitudes temáticas em ambos os *corpora* tendem a ser categóricas, embora também possam ser implícitas. Por sua vez, no que se refere às partes textuais, observamos uma grande semelhança entre eles, embora os gêneros textuais sejam diferentes. Ambos possuem resumo, introdução, metodologia, resultados, discussão, conclusão, referências bibliográficas. Há pequenas diferenças, pois as teses e dissertações contêm índice e anexos, enquanto que os artigos em espanhol podem conter itens como *discusiones*. Também em ambos se encontram recursos visuais, tais como figuras, quadros e gráficos. A grande distinção entre os *corpora* está no tamanho dos textos, pois os artigos tendem a ter um tamanho reduzido em comparação com teses e dissertações. Finalmente, no nível formal-gramatical, constatamos novamente a semelhança entre os textos, uma vez que os mesmos elementos léxicos se fazem presentes em ambos os *corpora*.

### **3 Identificação e caracterização das CLEs em português e espanhol**

#### **3.1 Identificação das CLEs**

Para a identificação das CLEs em língua portuguesa, seguimos os critérios propostos por L'Homme (2000, 2007), os quais apresentamos a seguir:

- ser combinatórias de dois elementos ou mais;
- um desses elementos é termo e o outro o seu co-ocorrente;
- entre esses elementos ocorre uma restrição de seleção determinada pelas especificidades do âmbito em que são utilizadas.

Desse modo, foram selecionadas combinatórias como *agentes poluidores*, *cobertura florestal*, *monitoração do ambiente*, *recuperação de áreas degradadas*, *relatório de controle ambiental*, *valor do dano ambiental*, entre outras.

Além desses critérios, foi observado o critério de relevância para a tradução, isto é, pensando

na dificuldade que um tradutor de outra língua, e principalmente do espanhol no caso do projeto, teria no momento de realizar a tradução. A partir disso, foram selecionadas combinatórias como *esgotamento sanitário*, *Agência Nacional de Águas*, *análise de variância*, entre outras.

Esse critério reforça a necessidade de se considerar o usuário da base a ser oferecida, suas carências e demandas como profissional do texto especializado, em todas as etapas do trabalho, desde a seleção das CLEs até a constituição da base e apresentação das informações na mesma.

### 3.2 Características morfossintáticas

Tanto para as CLEs em português quanto em espanhol, foram identificadas as seguintes estruturas morfossintáticas:

- termo + adjetivo: (Pt) *água potável*, *efluentes industriais*, *fontes poluidoras*; (Es) *agua potable*, *efluentes industriales*, *fuentes de contaminación*;

- termo + preposição + nome: (Pt) *área de proteção ambiental*, *estações de tratamento*, *relatório de impacto ambiental*; (Es) *zona de protección ambiental*, *plantas de tratamiento*, *informe de impacto ambiental*;

- nome + preposição + termo: (Pt) *abastecimento de água potável*, *conservação da natureza*, *poluição do solo*; (Es) *abastecimiento de agua potable*; *conservación de la naturaleza*, *contaminación del suelo*;

- verbo + termo: (Pt) *gerar energia*, *reduzir impacto*; *produzir lixo*; (Es) *generar energía*, *reducir el impacto*, *producir basura*.

Sobre esses padrões, podemos observar tendências gerais para ambas as línguas. O padrão mais produtivo é *termo + adjetivo*, que tende a corresponder a termos. O padrão *nome + preposição + termo* é o segundo mais recorrente e também tende a referir-se a termos sintagmáticos. Já o padrão *termo + preposição + nome* é o terceiro mais frequente e indica nominalizações, isto é, nomes derivados de verbos que indicam ações e atividades específicas da área de Gestão Ambiental. Por último, temos a estrutura *verbo + nome* que teve a menor ocorrência, quando se esperava que fosse um grupo bastante produtivo de combinatórias. Esses dados mostram que, em textos acadêmicos, há uma tendência a condensar ou compactar o sentido através do maior uso de estruturas nominais, sendo menos usadas as estruturas verbais.

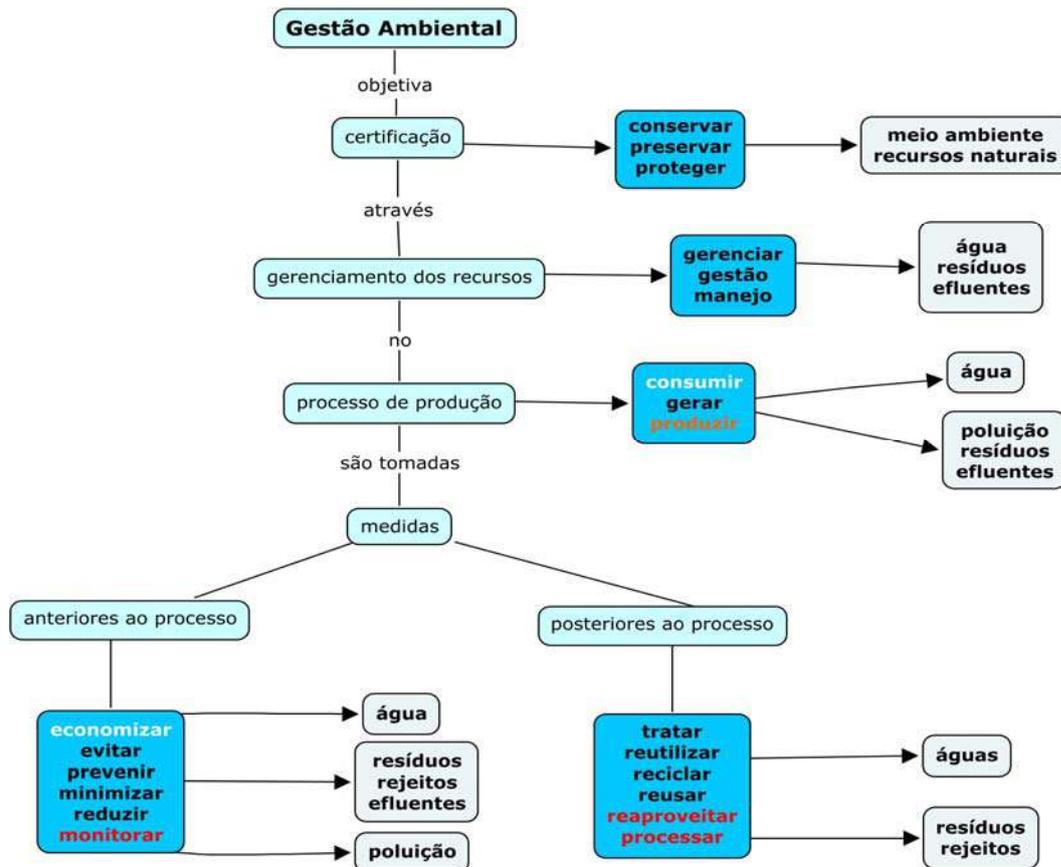
Esses resultados fazem pensar que, dadas as características especializadas dos textos em português e em espanhol, há uma tendência à nominalização dos processos e ações referidos (*conservação/preservação/proteção do meio ambiente, implementação da política ambiental, reciclagem do lixo*), o que pode indicar uma maior necessidade de concisão, de explicitação mais direta dos mesmos em vez de se usar formas mais estendidas representadas por estruturas verbais (*preservar / proteger o meio ambiente, causar / valorar danos*). É interessante observar que as combinatórias nominalizadas, em função de sua grande utilização, podem chegar a converter-se em termos. Pensamos que esse pode ser o caso de *reciclagem* que já não precisa aparecer acompanhado de *lixo* ou *resíduos* (*reciclagem do lixo; reciclagem dos resíduos*). Portanto, de uma nominalização eventiva (derivada de verbo e que herda as propriedades semânticas e sintáticas do mesmo) tende a tornar-se uma nominalização resultativa (que perde as propriedades do verbo do qual se deriva e passa a ter uma função denominativa e referencial como os termos)<sup>7</sup>.

### **3.3 Características semânticas e pragmáticas**

Foram identificadas algumas propriedades semânticas e pragmáticas das CLEs, entre elas, destacamos a elaboração de um mapa conceitual da área, a partir do qual foi possível conhecer as principais etapas implicadas na Gestão Ambiental (*certificação, gerenciamento dos recursos, processo de produção e medidas*) e entender como estas se estruturam e organizam, bem como se representam através de determinados processos e ações (*conservar, preservar, gerenciar consumir, evitar, tratar, etc.*) relacionados a certos termos (*meio ambiente, água, poluição, resíduos, etc.*). Apresentamos esse mapa abaixo.

---

<sup>7</sup> Para mais detalhes sobre as nominalizações eventivas e resultativas, ver Bevilacqua, 2004.



Além da construção desse mapa, foram analisados alguns traços semânticos das combinatórias. Através dessa análise, constatamos que o termo que forma parte das mesmas pode mudar algum de seus traços, segundo o co-ocorrente com que aparece. É o caso, por exemplo, do termo *água* que, quando combinado com *captar*, *conservar* e *consumir*, adquire os traços [+ recurso natural, + bem público, + limpa/potável] e, quando co-ocorre com *reciclar*, *reutilizar* e *reusar*, possui os traços [+ recurso natural, + bem público, + usada/processada, - limpa/potável, + passível de reuso].

Além disso, também foi possível identificar que termos, antes considerados sinônimos, quando analisados a partir das combinatórias, não o são de fato. É o caso de *rejeitos* e *resíduos* que foram considerados sinônimos no *Glossário de Gestão Ambiental* (Krieger et al, São Paulo: Disal, 2007). Verificamos que o termo *rejeitos* ocorre, mais frequentemente, com *condicionamento / condicionar*, *abrigar*, *confinamento*, *imobilização*, *isolamento*, *conter*, *armazenar*, *evitar*, indicando que não possui o traço [+ reciclável]. Por sua vez, o termo *resíduos* possui esse traço, como também o traço [+valor]. Estes traços puderam ser identificados a partir da análise de seus co-ocorrentes (*comercialização/comercializar*,

*valorização/valorizar, venda, uso, recuperação, reaproveitamento/reaproveitar, reutilização/reutilizar, regeneração*)<sup>8</sup>.

Em relação à descrição semântica das CLEs em língua espanhola, foi feita uma análise inicial a partir do termo *agua*, contrastando, primeiramente, seu uso em textos da Argentina e da Espanha<sup>9</sup> e, posteriormente, com seu uso em textos brasileiros. Como resultados, temos que, na Argentina, esse termo possui os traços [+ uso agrícola; + usada/processada], combinando-se, mais frequentemente, com *interacción / interactuar* e *combinación*. Na Espanha, tende a adquirir os traços [+ bem escasso; + bem econômico; + usada/processada], co-ocorrendo com *adquirir / adquisición; apropiarse / apropiación; comprar / compra; trasvasar / trasvase*. Já nos textos brasileiros, para esse termo predominam os traços [+ potável; + usada/processada] e suas combinações mais recorrentes são com os verbos *conservar; proteger e preservar*<sup>10</sup>.

A partir dos resultados anteriores, podemos afirmar que a descrição das CLEs permitiu encontrar as mesmas estruturas morfossintáticas em espanhol e português. Em relação à descrição de aspectos semânticos, destacamos que esses ainda devem ser estudados mais profundamente no decorrer do projeto. No entanto, já é possível afirmar que para esse nível de descrição é importante considerar todos os elementos que as conformam e não apenas os termos que as constituem, isto é, é preciso analisar também os co-ocorrentes dos termos. Esse aspecto foi importante, por exemplo, para reconhecer que há diferenças de usos entre *rejeitos* e *resíduos* no português. Igualmente para identificar o enfoque dado à *água* nos países de fala espanhola em contraste com o português. Acreditamos ser esse um aspecto importante de estudo e que pode trazer resultados importantes que devem estar refletidos inclusive na apresentação dos dados coletados e que estão sendo incluídos na base de combinatórias prevista pelo projeto. Nesse sentido, é necessário prever uma forma de apresentação de fácil acesso aos usuários propostos e que inclua, entre seus recursos de acesso à informação, o uso de remissivas entre as diferentes entradas e também a indicação de informações de usos diferenciados das CLEs em ambas as línguas.

#### 4 Questões de equivalência

---

<sup>8</sup> Alguns resultados dessa análise podem ser vistos em COIMBRA (2007) e acessados em <http://www6.ufrgs.br/termisul/biblioteca.php#apresentacoes>.

<sup>9</sup> A análise com os textos chilenos ainda será feita.

<sup>10</sup> Alguns resultados dessa análise podem ser vistos em CARBONI (2007) e acessados em <http://www6.ufrgs.br/termisul/biblioteca.php#artigos>

Lembramos que entendemos a equivalência como a correspondência conceitual entre um termo em língua portuguesa e outro em língua estrangeira, utilizados em contextos semelhantes.

Cabe ressaltar também que as combinatórias identificadas podem representar: a) termos, isto é, combinatórias que possuem um valor denominativo e referencial (*água subterrânea, biodiversidade, energia hidrelétrica*, etc.); e b) unidades fraseológicas especializadas, ou seja, combinatórias que não possuem valor denominativo e referencial, mas que indicam processos e ações específicos de determinadas e caracterizam-se como formas de dizer de determinada área (*gestão da água, reuso da água, conservação da biodiversidade, manutenção da biodiversidade*).

Levando em conta os dois tipos de combinatórias identificadas, neste trabalho tratamos apenas das questões de equivalência daquelas que se caracterizam como termos. Assim, para identificar seus equivalentes em língua espanhola, a partir das combinatórias encontradas no português, propusemos os seguintes critérios: ocorrência no *corpus* de língua espanhola e em fontes confiáveis estabelecidas pela equipe, precisão conceitual e abrangência. A seguir comentaremos cada um deles.

Em relação à ocorrência no *corpus* piloto de língua espanhola, observamos que, embora os textos pertençam ao gênero acadêmico, tal como o *corpus* de língua portuguesa, não foi possível, dada a escassez de material disponibilizado gratuitamente, constituir um *corpus* de tamanho adequado que permitisse encontrar um número considerável de equivalentes para as unidades encontradas em português. Frente a esta dificuldade, decidimos procurar os equivalentes em diferentes fontes, além do *corpus* de revistas acadêmicas em espanhol.

Assim, a busca dos equivalentes foi feita também nos dicionários já produzidos pelo Grupo TERMISUL (<http://www6.ufrgs.br/termisul/publicacoes.php>); nas bases textuais do ACERVO TERMISUL (<http://www6.ufrgs.br/termisul/basetextual.php>); e em fontes da Internet.

Para a busca na Internet, seguimos os critérios propostos por Krieger e Marins (2005)<sup>11</sup> que asseguram a confiabilidade das fontes utilizadas para a identificação dos equivalentes. Entre estes critérios encontram-se: o *status* do mantenedor do *site* (instituições públicas, centros de pesquisa, universidades, etc.); a língua de origem do *site* que, nesse caso, deve ser o espanhol; o objetivo do *site* (divulgação da informação, oferecimento e venda de produtos e serviços,

---

<sup>11</sup> Trabalho disponível em <http://www6.ufrgs.br/termisul/biblioteca.php#artigos>.

engajamento político/ideológico); nível de especialização do *site* na área (altamente especializado, especializado; medianamente especializado), etc.

A precisão conceitual foi analisada mediante a coleta e análise contrastiva de contextos em língua portuguesa e em língua espanhola, o que permitiu a comparação entre e o estabelecimento da abrangência e delimitação conceitual (*diversidade biológica / biodiversidad; gases de efeito estufa / gases de efecto invernadero*).

Quanto à *abrangência*, esta é entendida como a possibilidade de maior ou menor aproximação conceitual entre os pares de línguas. Nesses casos, chamou a atenção os termos relativos a entidades próprias do Brasil e que não existem nos países de língua espanhola. É o caso, por exemplo, de *Agência Nacional de Águas*. Para tais casos, não há, portanto, um equivalente. Outro caso é o referente a *Unidades de Uso Sustentável*, cujos equivalentes, para serem estabelecidos, tiveram que ser pesquisados em textos semelhantes, ou seja, leis, e serem identificadas suas definições e funções. Seguindo essa metodologia, foi possível identificar dois equivalentes: *Áreas de Uso Sustentable*, no México, e *Zonas Especiales de Desarrollo Sustentable*, na Argentina. Nestes casos, sugerimos a inclusão de notas complementares para informar ao usuário as especificidades de cada termo na língua estrangeira, seja para indicar a inexistência de equivalente, seja para indicar os usos próprios de determinados países.

A partir desses critérios, encontramos, basicamente, três tipos de equivalência que comentaremos a seguir.

1) **Equivalência total:** são os casos em que há correspondência total entre a combinatória em língua portuguesa e em língua espanhola. Como exemplos, podemos citar *certificação ambiental / certificación ambiental; aterro sanitário / relleno sanitario; governança ambiental / gobernabilidad ambiental*.

Para alguns desses casos, foi necessário não somente buscar um termo aproximado que levasse ao equivalente, mas também seguir algumas regras de formação de palavras de ambas as línguas. É o caso do termo *esgotamento sanitário* da língua portuguesa, que designa a ideia de ‘construção de esgotos sanitários’. Para a busca de seu equivalente, seguiu-se a mesma lógica de formação do termo analisado: o substantivo *esgoto* somado ao sufixo *-mento*, com sentido de ação. Assim, na língua espanhola encontrou-se *alcantarillado sanitario*, que se forma a partir da junção do substantivo *alcantarilla* - *esgoto* em espanhol – mais o sufixo *-ado* que também indica ação, porém adicionada da ideia de passado, ou seja, de uma ação já realizada.

Deparamo-nos ainda com casos de variação denominativa, isto é, foram encontradas duas combinatórias em espanhol para uma única combinatória em português. Por exemplo, *degradación ambiental* que possui como equivalentes *deterioro ambiental* e *degradación ambiental*. Observamos que, para esses dois equivalentes, não foi constatada nenhum tipo de discordância em relação ao seu uso em diferentes níveis de especialidade ou na região de uso do espanhol, caracterizando-se como variantes denominativas<sup>12</sup>. Nota-se, no entanto, a preferência de uso pelo termo *deterioro ambiental*.

Outro exemplo semelhante é o caso de *indicadores de desempenho ambiental*, que, na língua espanhola, também apresenta duas possibilidades de realização: *indicadores de desempeño ambiental* ou *indicadores ambientales*. A partir da análise de seus contextos de ocorrência, averiguou-se que as duas expressões podem ser utilizadas sinonimicamente<sup>13</sup>. Entretanto, em alguns casos, poderá ocorrer uma diferença semântica, porque entre os tipos de *indicadores ambientales* se encontra os de *desempeño ambiental*. Desta forma, esta variação pode se dar por dois motivos, ambos motivados textualmente: ou o contexto deixará explícito o conteúdo de *desempeño* (relação de sinonímia); ou, em um contexto de conteúdo mais amplo, a forma mais reduzida englobará os significados da mais explícita (relação de hiperonímia).

Também foram encontrados casos de sinonímia tal como *agua subterránea* e *aguas freáticas* em que ocorre algo parecido, porém este fenômeno só foi constatado na língua espanhola. *Aguas freáticas* é a água que está logo abaixo do solo; já a *agua subterránea* é mais profunda. Contudo, no uso, tal distinção é apagada e, em dados contextos, são empregados como sinônimos. Outros exemplos de sinônimos são os equivalentes do termo *área degradada* (*área degradada* / *tierra degradada*).

Na apresentação das informações na Base de dados, tanto nos casos de variação léxica como nos de sinonímia, haverá uma indicação no campo de equivalentes da base<sup>14</sup>, onde será incluída a forma mais utilizada e no campo de notas aparecerá a forma de menor frequência de uso. Haverá também remissivas para facilitar o acesso por ambas as formas.

---

<sup>12</sup> Entendemos por variação denominativa, conforme Suárez (2004), a existência de formas diferentes para um mesmo significado.

<sup>13</sup> Entendemos sinonímia, seguindo Freixa e Cabré (2002), como a existência, em um mesmo contexto discursivo, de formas distintas para significados próximos, ou seja, observa-se que formas diferentes buscam recobrir significados aproximados.

<sup>14</sup> A Base de Combinatórias Léxicas está constituída pelos seguintes campos: entrada do termo que compõe a combinatória em português; seu equivalente em espanhol; combinatórias em português com seus respectivos contextos; equivalentes das combinatórias em espanhol e seus contextos; notas.

Os casos seguintes ilustram a dificuldade tradutora de estabelecer equivalentes quando se tratam de aspectos ou objetos constituídos cultural ou politicamente, ou seja, referentes que existem dentro de uma realidade geográfica e linguística determinada. A combinação *Unidades de Uso Sustentável*, determinada desta forma na legislação brasileira, encontra equivalentes como *Áreas de Uso Sustentable* e *Zonas Especiales de Desarrollo Sustentable*, determinadas desta forma, respectivamente, pelas legislações mexicana e argentina. Em casos como este, é importante que se busque as designações apontadas nas leis com a finalidade de se determinar se os processos de execução e objetivos que estabelecem se equivalem nos diferentes países. Assim, na construção de produtos terminológicos, faz-se necessário indicar os países em que são usadas cada uma das formas, uma vez que para o tradutor tal delimitação é fundamental em função do público alvo a que vai dirigido o texto que traduz ou verte.

2) **Equivalência parcial:** casos em que a correspondência entre ambas as línguas é parcial.

Como exemplo, trazemos o caso de termos relacionados à água. No *corpus* de artigos em língua espanhola foram encontrados três termos relacionados à *agua*: *aguas residuales*, *aguas servidas* e *aguas negras*. Os três termos apareciam em contextos muito semelhantes e se caracterizavam por ser um tipo de água já utilizada, podendo haver sido contaminada. Porém, depois de analisados separadamente, constatou-se que, efetivamente, designavam conteúdos diferentes. *Aguas servidas* derivam apenas de uso doméstico, enquanto que *aguas residuales*, além do doméstico, seriam provenientes também de indústrias. Já para o termo *aguas negras*, Bevilacqua e Coimbra (2005) concluíram que seria um tipo de *agua servida*, mas que, no uso da língua espanhola, passou a ser utilizado como sinônimo desse último.

No *corpus* em português, entretanto, apareciam apenas *águas residuais* e *águas servidas*. Depois de realizada a análise de seus contextos de ocorrência, percebeu-se que seus equivalentes em espanhol eram *aguas residuales* e *aguas servidas*, respectivamente. Assim, em espanhol há ainda o termo *aguas negras* para o qual não foi encontrado um correspondente em língua portuguesa. A tradução literal, *águas negras*, possui uma frequência muito baixa de uso, não podendo ser considerada como equivalente total do termo em espanhol. A análise desses casos nos fez constatar que, em português, há dois termos *águas residuais* e *águas servidas*, enquanto que para o espanhol há três, *aguas residuales*, *aguas servidas* e *aguas negras*, sendo este um tipo de *aguas servidas*. Há, portanto, uma especificação maior no espanhol que no português e esta diferença deve ser indicada em notas.

3) **Ausência de equivalência:** casos em que não há equivalentes em língua espanhola para combinatórias da língua portuguesa. Em geral, são termos relacionados à política ambiental de cada país que cria um ordenamento e estrutura específicos. É o caso de *Agência Nacional de Águas* que não possui correspondente em língua espanhola, aparecendo somente em textos deste idioma quando se faz referência ao Brasil

Outro exemplo semelhante a este, é a unidade terminológica *reserva extrativista*, que é um tipo de *Unidade de Uso Sustentável*. Tal combinatória apresenta como possíveis equivalentes: *reserva extractora*, *reserva de extracción*, *reserva extractivista* ou *reserva extractiva*. Ainda que tenhamos encontrado esses equivalentes, observamos que sempre faz referência à realidade brasileira e que não existe ou não se instituiu em outras comunidades linguísticas, em função das realidades e necessidades próprias, refletidas nos instrumentos e entidades estabelecidos (ou não) pela política ambiental de cada país. Para solucionar esta questão, pode-se recorrer ao critério de frequência que apresentem cada uma destas unidades terminológicas, a fim de selecionar aquela com maior ocorrência. Além disso, é importante indicar, em nota, que esse equivalente sempre é utilizado em relação ao Brasil e não há realidades específicas de países de língua espanhola.

## 5 Considerações finais

Considerando os dois grandes aspectos tratados neste trabalho – a) análise dos textos em português e espanhol e contraste de suas características e a possível influência dessas últimas na constituição das CLEs estudadas e b) estabelecimento de critérios para identificação dos equivalentes em espanhol – podemos chegar às seguintes conclusões:

- Embora os *corpora* tratem da mesma temática, são de gêneros diferentes: o *corpus* em português é constituído por teses e dissertações e o espanhol, por artigos científicos.
- Apesar dessa diferença, vimos que há características semelhantes entre eles em todos os níveis analisados (funcional, situacional, do conteúdo semântico e formal-gramatical).
- A caracterização dos dois *corpora*, em seus diferentes níveis, foi fundamental para poder conhecer as características da área da Gestão Ambiental e a forma como o conhecimento relativo a essa área é organizado e representado em textos acadêmicos. Nesse sentido, destacamos as Combinatórias Léxicas Especializadas, unidades que exercem um papel importante na representação e transmissão do conhecimento e que se caracterizam como as formas de dizer de uma determinada área do saber.

- A análise dos contextos de ocorrência das combinatórias para o estabelecimento dos equivalentes constitui-se em uma etapa metodológica fundamental do trabalho. Tal análise permitiu identificar que, para algumas combinatórias, não há equivalentes ou que não há equivalência total (casos das combinatórias formadas por *água*, de *reserva extrativista* e de *Agência Nacional de Águas*, mencionados acima). Essas diferenças entre ambas as línguas estão determinadas, não pelas diferenças dos gêneros textuais de cada um dos *corpora*, mas pela realidade específica de cada país, a partir da qual se estabelecem instrumentos e entidades próprios em relação à política ambiental.

- Para estes casos em que há inexistência de equivalentes ou que há diferenças entre ambas as línguas, sugere-se a inclusão de notas na base de combinatórias léxicas para oferecer, a seu usuário, os esclarecimentos necessários para que possa usá-las adequadamente, tanto na tradução quanto na produção de textos especializados.

Acreditamos que tais resultados são de grande importância, pois permitem conhecer os textos acadêmicos da área de Gestão Ambiental, sua organização e especificidades, bem como seus modos de dizer. Em consequência, foi possível entender de forma mais aprofundada o uso e funcionamento das CLEs nos textos em que são utilizados, fato que se constitui em uma contribuição significativa para os estudos terminológicos de viés comunicativo e textual.

## 6 Referências

BEVILACQUA, Cleci R. *Unidades Fraseológicas Especializadas Eventivas: descripción y reglas de formación en el ámbito de la energía solar*. [Tese de Doutorado]. Barcelona: Institut Universitari de Linguística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 2004.

BEVILACQUA, Cleci R.; COIMBRA, Sue A. C. Equivalência em língua espanhola para termos de gestão ambiental em língua portuguesa: questões de sinonímia. In: VIII Congresso Internacional da ABECAN, 2006, Gramado. *Anais VIII Congresso Internacional da ABECAN*. CD-ROM, 2005.

CARBONI, Carolina dos S. Descrição das Combinatórias Léxicas Especializadas da Gestão Ambiental em Língua Espanhola. In: *XX Salão de Iniciação Científica*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CIAPUSCIO, G. *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Linguística Aplicada, 2003.

COIMBRA, Sue A. C. Combinatórias Híbridas Término-Fraseológicas da Gestão Ambiental: um estudo para sua identificação e descrição. In: *XIX Salão de Iniciação Científica*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

- FREIXA, J.; CABRÉ, M. T. Reflexiones acerca de la noción de equivalencia conceptual en terminología. In: Simpósio Ibero-Americano de Terminologia, 6, 2002, Lisboa. *Anais do VI Simpósio Ibero-Americano de Terminologia*. Lisboa: ILTEC, 2002, p.481-495.
- MARINS, Diego S.; KRIEGER, Maria G. Busca e valoração de equivalentes em espanhol para termos jurídicos-ambientais em *sites* da internet. In: VIII Congresso Internacional da ABECAN, 2006, Gramado. *Anais VIII Congresso Internacional da ABECAN*. CD-ROM, 2005.
- L'HOMME, M.C. (2007). Using Explanatory and Combinatorial Lexicology to Describe Terms. In: WANNER, L. (ed.). *Selected Lexical and Grammatical Topics in the Meaning-Text Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- L'HOMME, M-C. (2000). Understanding Specialized Lexical Combinations. *Terminology*, Vol. 6, n. 1, p. 89-110.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BECERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005, 4ª. Ed, p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006, 2ª ed, p. 23-36.

## Comentários de blog: um olhar para o processo de metaforização

Valesca Brasil Irala  
Dra. em Letras-Linguística Aplicada pela UCPel  
Profa. da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)  
valesca.iral@unipampa.edu.br

**Resumo:** Este trabalho se detém a analisar os comentários dos alunos de um curso superior em Letras, em uma universidade do interior do Rio Grande do Sul, em um blog criado em uma disciplina denominada “Letramento Digital”. A análise parte de evidências no âmbito do enunciado, em especial, a partir do processo de metaforização. Esse é entendido nos termos apresentados por Sardinha (2007) no escopo da abordagem da metáfora sistemática, que a entende em seu aspecto usual, na comunicação concreta. Os efeitos metafóricos selecionados dizem respeito à construção dos conceitos associados à “tecnologia educacional” e de como se cruzam sistemas institucionalizantes (positivizantes) e práticas do cotidiano (sensíveis às mudanças socioculturais, mas também em constante releitura das mesmas).

**Palavras-chave:** metáforas, tecnologia educacional, blog.

**Abstract:** In this work I analyse some student’s comments at a language course, from a university situated in the countryside of Rio Grande do Sul, in a blog created for a discipline intitulated “Letramento digital”. The analysis starts from statements, in special, from a process of metaphorization. This is understood like Sardinha (2007) in the scope of systematical metaphor that it understands in the usual aspect, in the effective communication. The metaphorical effects selected tell us about the issues constructions associated to “educational technology” and how it is crossed with institutionalized (positivized) systems and quotidian practices (sensitive to sociocultural changes, and it is reexamined constantly).

**Key words:** metaphor, educational technology, blog.

### 1.Introdução

Não é de hoje que se propalam discursos em torno de algo que podemos denominar de “virada tecnológica”, vivenciada de forma muito intensa nessa nossa sociedade pós-moderna a partir da década de 90. Desde aquela época, tanto a inserção dos recursos tecnológicos mediados por computador no ensino presencial quanto à educação a distância, valendo-se desses mesmos recursos, começaram a ecoar no discurso pedagógico como uma “necessidade”.

Em um ciclo de quase duas décadas, ainda é possível encontrar quem mencione essa necessidade com a designação inovadoresca “novas tecnologias”. A escola apresenta-se

assim como “uma instituição que se adapta às novas exigências” (ROCHA, 2006). Bem sabemos que as práticas pedagógicas não se dão uniformemente nos diferentes espaços institucionais e assim como poderão existir razoáveis experiências ditas inovadoras no espaço educacional por invocarem o ensino mediado por computador, poderão, por outro lado, também serem comuns ambientes educativos onde o giz e quadro são os únicos recursos. Além dessa dicotomização já clássica, há nos entremeios das práticas diversas outras possibilidades.

Dito isso, as experiências diversificadas com esses recursos, sejam no ambiente escolar, sejam na vida cotidiana, constituirão em índices de como se criam e recriam e recriam discursos e práticas em torno do tema. O entendimento de que discursos e práticas se dão de forma complementares e antagônicas a cada momento, é crucial para a construção de um trabalho não apenas propositivo em torno do tema “tecnologia educacional”, mas também a execução de um trabalho construtivo, advindo da cultura não-oficial, do saber popular. A universidade tem nesse complexo emaranhado de experiências um papel catalisador no sentido de compreender essa trama de saberes sem reduções que levem ao endeuzamento acrítico do tecnológico ou o seu inverso. Com esse intuito, a disciplina optativa de Letramento Digital foi inserida no currículo do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, sendo os discursos oriundos dos alunos, ocorridos nessa disciplina, o objeto de reflexão deste trabalho.

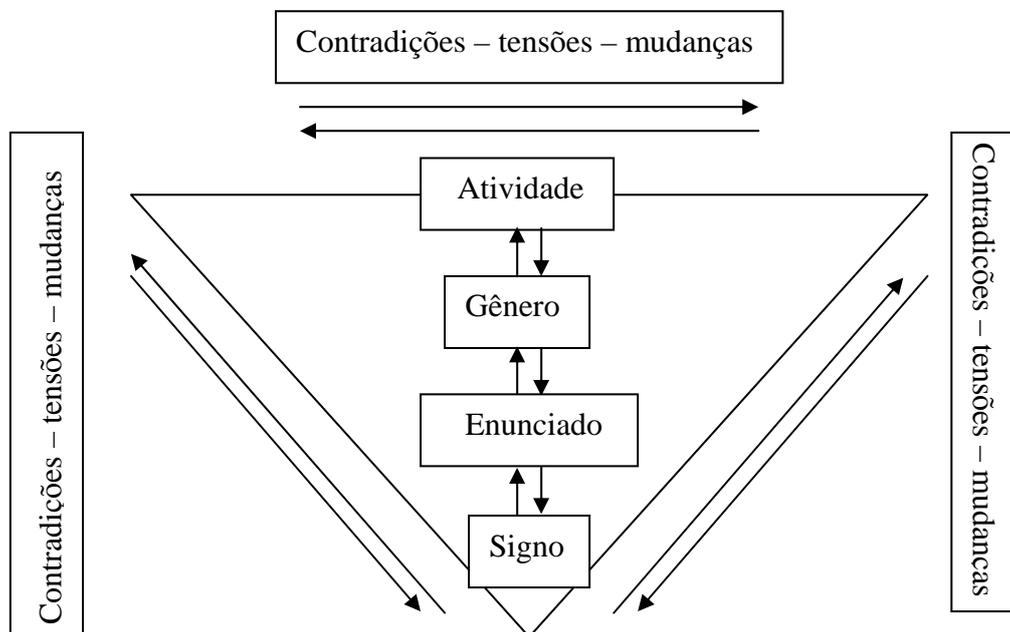
## **2. Duas teorias sócio-históricas: um possível cruzamento**

As teses vygotiskianas, trazidas à baila pela Teoria da Atividade (doravante, TA) e as teses bakhtinianas presentes na Teoria Enunciativa (doravante, TE), são, em geral, tratadas sob uma mesma orientação marxista, engendradas pelo materialismo histórico. Ainda que muitos autores tenham debatido em torno do que significa tal orientação em ambas as perspectivas (cf. SILVESTRI, 1993), nada impede que aproximações de ordem geral sejam possíveis, principalmente quando pontos emblemáticos de ambas as teorias atuam de forma congruente. O próprio conceito de atividade, desenvolvido por Leontiev (cf. ENGSTRÖM & MIETTINEN, 1999, p.4), mostra-nos uma relação produtiva entre a TA e a TE. Nesse modelo, a atividade é sempre de ordem coletiva, opondo-se à ação, de ordem individual. Essa atividade é perpassada por ferramentas (artefatos culturais) e/ou signos. É nesse ponto que ambas as perspectivas começam desenhar seu quadro analítico: o signo é, em ambas, um produto social (cf. SILVESTRI, 1993). A mediação se torna assim, uma palavra-chave.

Os signos podem ser vistos como uma ferramenta, embora outros artefatos são também capazes de produzir mediação. Entretanto, o signo verbal é, sem dúvida, a ferramenta mais difundida, já que a importância social adquirida por ele se constituiu, ao longo da história, como uma marca cultural perpassada por diferentes ordens (ou seja, como produto da sociedade, é uma prática capaz de engendrar posicionamentos, produzir objetivações, criar necessidades, originar leis e regras, etc.).

Todas essas ordens, infinitas e variáveis, são, na perspectiva da TE, postas lingüisticamente sob a forma de gêneros, capazes de propor uma certa “estabilização” nos enunciados produzidos em um determinado campo. Nesse sentido, tanto a atividade quanto o gênero se dão no “inacabamento do mundo histórico-social” (CLOT, 2006, p. 237).

Sendo tanto o gênero quanto a atividade de natureza coletiva e ambos necessariamente perpassados pela mediação cultural, mudanças são geradas a partir de tensões e contradições sociais, proporcionadas por condições específicas. De alguma maneira, pode-se dizer que a essência do conceito de gênero é engendrada pelo conceito de atividade. Poderíamos esquematizar grosseiramente essa inter-relação da seguinte forma:



**Figura 1. Relação sociedade-linguagem**

Engeström & Miettinen (1999) afirmam que a TA está em um processo embrionário de incorporação dos elementos discursivos (leia-se, produzidos pelo gênero) no interior de suas pesquisas; entretanto, é salutar afirmar que tanto em uma ou em outra perspectiva o que

interessa é a essência social, em contra a uma essência biológica do sujeito. É possível vislumbrar que a linguagem, sendo eminentemente social, desenvolve um papel crucial para que a atividade possa efetivamente ocorrer e, conseqüentemente, modificar-se.

Aquilo que o sujeito é capaz de fazer concretamente (sua ação particular) está na verdade imerso num sistema mais amplo que permite situar/comparar/dimensionar/valorar essa ação num universo mais geral que a sua própria subjetividade. Ou seja, paralelo a qualquer ação individual está presente a atividade coletiva (dessa forma, justifica-se falarmos em sujeitos e não em indivíduos). Entretanto, conforme critica Clot (2006) ao citar Leontiev, a significação não pode apenas conservar e cristalizar atividades já vividas/passadas. Se assim o fosse, não surgiriam novos gêneros ou esses não seriam reatualizados, nem atividades tradicionalmente estabelecidas não poderiam sofrer modificações.

O conceito de dialogia presente na TE aparece aqui para mostrar que não só o passado é reproduzido e muito menos o é como uma assimilação direta quando incorporado em novos gêneros/discursos/enunciados. O passado, embora assimilado discursivamente pelos sujeitos é acrescido da experiência, assim, “pessoas que participam de uma mesma atividade estruturam suas relações de sentido de uma forma similar” (SILVESTRE, 1993, p. 51). O diálogo ao qual Bakhtin se refere é sempre um “acontecimento” (cf. MARCHEZAN, 2006, p.115) e esse é único, pautado na experiência. Esse acontecimento abre espaço para que o sujeito se liberte de uma aparente modelização de suas práticas e assim, consiga iniciar um processo de mudança dos gêneros e das atividades com os quais se envolve.

O futuro é referenciado quando o sujeito, em seu espaço enunciativo prevê/antevê em seu interlocutor uma posição responsiva (cf. BAKHTIN, 2003, p. 272). Assim, o discurso se dá também na projeção de discursos futuros. A orientação do sujeito se processa de maneira a atuar na concretude de enunciados por devir.

Nesse sentido, que tanto a TA como a TE podem também imbricar-se: em ambas as perspectivas estão presentes as relações sistemáticas que acontecem primeiro de maneira exterior, conforme resume Leffa (2006a, p. 45): “nada do que me aconteceu está isolado dentro de mim, separado dos outros, que estão fora”. A internalização das mudanças é perpassada em todo momento pelo social.

Se acreditamos que a “linguagem é o que é só pelo que faz” (SILVESTRI, 1993, p. 95), é pertinente que o gênero se assuma como atividade e como tal, atue como um elemento central nas mudanças sociais. Tais mudanças podem ser pensadas em termos de processos institucionalizantes ou reinstitucionalizantes, quando sabemos que tanto a cultura oficial (originada nos grandes sistemas de criatividade ideológica, como a ciência e as instituições),

quanto a cultura não oficial se interpenetram (de forma mais ou menos intensa de acordo com o contexto histórico). Elementos dessa interpenetração mostraram-se bastante evidentes durante os debates que fizeram parte do material de análise.

### **3. Descrição do contexto e material de análise**

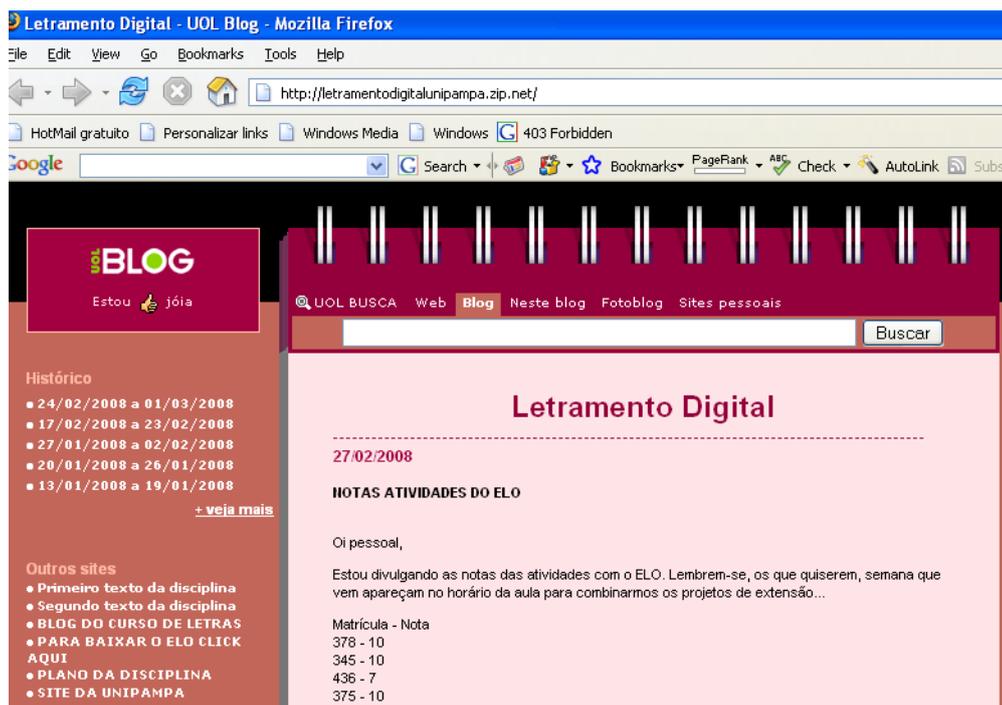
A disciplina Letramento Digital foi oferecida aos alunos do curso de Letras ((Português/Inglês e Português/Espanhol) do terceiro semestre da Universidade Federal do Pampa, no turno noturno, de forma optativa.

As bases que fundamentaram sua construção se assentam na estratégia do debate, com base em 18 artigos científicos distribuídos em 9 aulas filmadas que se propunham a reduzir ou neutralizar o papel da professora regente (em uma tentativa de relegá-la a função de cinegrafista das discussões), a eleição de dois ou três alunos debatedores por aula (que centralizavam e conduziam os debates) e a sistematização de duas a três perguntas desses debatedores, após cada discussão.

As perguntas dos debatedores tinham o propósito de ampliar os temas de reflexão fora de sala de aula, em um blog criado para a disciplina ([www.letramentodigitalunipampa.zip.net](http://www.letramentodigitalunipampa.zip.net)), onde também eram disponibilizados os textos preliminares das discussões<sup>1</sup>. Os alunos matriculados deveriam escolher quais perguntas o mobilizariam para serem respondidas, desde que houvesse participação sistemática dos mesmos, pois estavam sendo avaliados no quesito participação em sala de aula e também participação on-line.

---

<sup>1</sup> Cabe ressaltar que essa era a primeira vez, desde que haviam ingressado no curso, que esses alunos poderiam acessar todos os textos de uma disciplina que estavam cursando inteiramente pela Internet.



**Figura 2. Blog da disciplina**

Em torno de 20 alunos (de 25 matriculados) concluíram a disciplina ministrada no segundo semestre letivo de 2007, o blog obteve em torno de 1.700 acessos ao longo do semestre, somando-se em torno de 12 horas de gravação em vídeo dos debates e ao final da disciplina foram produzidos em torno de 20 objetos de aprendizagem de inglês, português e espanhol para a educação básica, através da ferramenta de autoria Ensino de Línguas On-Line - ELO (cf. LEFFA, 2006b).

A seguir, serão descritas as análises, enfatizando os processos de metaforização produzidos, no discurso dos alunos ao referir-se ao tema em questão. Sendo a pesquisa de cunho qualitativo e devido a extensividade dos *corpora*, este trabalho apresenta-se mais como uma descrição indicativa e preliminar, do que um exaustivo e detalhado quadro das experiências coletivas vivenciadas ao longo da disciplina.

#### **4. Por um esboço de análise**

A análise a seguir parte de evidências no âmbito do enunciado: o processo de metaforização. Esse é entendido nos termos apresentados por Sardinha (2007) no escopo da abordagem da metáfora sistemática, que a entende em seu aspecto usual, na comunicação concreta, ou seja, em plena consonância com a concepção de linguagem das teorias mobilizadas neste trabalho. Gauthier (2004, p. 128, [*grifos da autora*]) afirma que as

metáforas se dão “*entre* os significados e *entre* a língua e o mundo”. Nessa perspectiva, entendo que a vida cotidiana “explode” na língua para reatualizar sentidos produzidos pelo campo do saber universitário (no caso, a respeito da “tecnologia educacional”):

Ex 1: Essa importancia se deve ap [sic] fato de que a cada dia a **tecnologia bate mais insistentemente a nossa porta** e se faz cada dia mais necessário o seu domínio.

No exemplo acima o aluno antropomorfiza os recursos tecnológicos; os quais, tal como os vendedores ambulantes ou aos menores de rua, batem às portas para oferecer produtos e serviços (no caso dos primeiros) ou pedir (como os segundos). Em ambas as situações, essa visita é inesperada, não-programada, indesejada.

A negativização da ação se dá através dos itens lexicais enfáticos “mais” e “insistentemente”. Se é preciso insistir, é porque a porta, de início, não foi aberta (não incorporação de tais recursos na vida cotidiana e/ou nos processos educativos). O elemento ativo aí é a tecnologia, não o seu usuário (apagado pela voz passiva “se faz cada dia mais necessário seu domínio”). O usuário é, então, persuadido a dominá-la, quando o que predomina nesse acontecimento enunciativo é justamente o contrário.

Ex 2: Quanto as dificuldades que eu poderia relacionar em relação a **ñ decolagem p/o sucesso da EAD**, acredito q a maior seja a certeza da qualidade e d emprego garantido em função da qualidade, hoje a EAD se reduz a **compra do canudo**.

A utilização do item lexical “decolagem” aproxima a Educação a distância (Ead) à imagem de um avião. Se entendemos que o avião representa em nossa sociedade rapidez, precisão, tecnologia; teríamos semelhantes associações relativas à Ead. Entretanto, a decolagem não se efetua, frustrando, como entende a aluna, as expectativas iniciais em torno das vantagens, a primeira vista, incomparáveis de um curso a distância (no contexto abordado, referia-se aos cursos de graduação). A expectativa em torno de um curso superior se resume, na explicação do exemplo 2, a uma relação de causa e efeito: a qualidade do curso resultaria em um emprego garantido após o seu término.

Pelo exposto, um curso a distância não cumpriria tal promessa, o que se pode depreender através da metáfora “compra do canudo”. O verbo comprar, convertido em lei em uma sociedade capitalista, permite-se, na atualidade, ser associado à compra do conhecimento (metáfora impensável em contextos educacionais de épocas passadas). O diploma é descaracterizado em seu valor simbólico quando advindo de um curso em Ead, de acordo com o enunciado da aluna. Entretanto, a mesma, ao restringir a metáfora da “compra do canudo” aos cursos de Ead e não a problematizando enquanto realidade abundante também

nos cursos presenciais, desvelando apenas a modalidade a distância como problemática, faz uma leitura no mínimo parcial do sistema universitário como um todo.

Ex 3: Para que o professor e a internet **trabalhem juntos** é urgente a desmistificação de que a internet é o "**bicho**", a partir do momento que o professor tiver consciência de que a internet e a tecnologia em geral são um instrumento de apoio e que seu uso assim como o do livro, por exemplo, precisa ser supervisionado uma vez que nem tudo que ela contém é verídico, o **trabalho "em equipe" será possível.**

No exemplo acima aparece novamente a antropomorfização da tecnologia, dessa vez, de forma específica, referindo-se a internet e ao professor quando remete-se a idéia de “trabalho em conjunto” na primeira parte da argumentação (retomada no final com a expressão trabalho “em equipe”). Interpreta-se o uso das aspas na expressão “em equipe” como um reconhecimento por parte do próprio enunciador de que sua referência é metafórica.

Entretanto, a implicação de uma leitura antropomorfizada da relação professor-recursos tecnológicos ultrapassa o escopo do signo lingüístico, pois dá espaço ao aparecimento de uma metáfora corrente na cultura não-oficial ou senso comum: vendo a tecnologia como humano, será possível assumi-la como capaz de substituí-lo. Mesmo que o enunciador mantenha-se à distância dessa leitura (através do aspeamento), traz à tona um imaginário ainda vigente no cotidiano escolarizado, em âmbito local, em diversas instituições (inclusive na sua própria).

O aspeamento aparece nesse e em outros exemplos, como uma força enunciativa que se apropria de “um discurso-*outro*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 220) para trazer à tona que as contradições, tensões e mudanças que se constroem em espaços de interação sempre heterogêneos. Superficialmente poderíamos assumir como ultrapassada a metáfora da “tecnologia como humano”, referi-la como datada de um início de processo de tecnologização da vida cotidiana e escolar. Entretanto, só poderíamos entender dessa forma se assumíssemos a existência de efeitos homogêneos desse processo na sociedade.

Ao mesmo tempo que existem contextos onde diferentes atividades foram capazes de produzir assimilação e incorporação nas práticas escolares de recursos tecnológicos complexos, em outros contextos, ainda que dispondo desses recursos (como no caso de relatos feitos durante os debates), são perpassados por tensões de outra natureza, como por exemplo, o medo de que os mesmos estragassem por não haver recursos na escola para consertá-los, mantendo-os inoperantes e intactos, descaracterizando assim seus propósitos educacionais.

Na metáfora “a Internet como bicho” podemos recuperar a concepção antropomorfizada já apresentada, na medida que entendemos “bicho” como a quarta e a quinta acepções da palavra no dicionário Aurélio Eletrônico, as quais significam “indivíduo que sabe, sabedor”

(quarta acepção) e “pessoa de grande valor ou habilidade” (quinta acepção). O aluno ao enunciar a necessidade de rever essa designação, também corrente na cultura não-oficial, está deslocando a idéia de concorrência do professor com a tecnologia digital para uma outra: a da tecnologia digital com o livro. Ao trazer o item lexical “verídico” o aluno reforça um discurso de alerta a respeito da Internet no ambiente escolar. A noção de “verdade” se sustenta aí como algo que circula de forma natural em um ambiente que seria off-line, em contraposição ao não natural (requerendo supervisão, cuidado, vigília) em um ambiente on-line. A incorporação desse pressuposto revela um discurso receoso a respeito da internet, o qual a aproxima dos meios de comunicação tradicionais, onde se pressupõe a existência de um mero receptor passivo.

Não entra em jogo na argumentação da aluna o caráter autoral da Internet nos dias de hoje, em especial com o surgimento da Web 2.0 (cf. WARSCHAUER; GRIMES, 2007). Seria esperado que o entendimento desse caráter autoral estivesse incorporado no discurso da aluna, pois faz parte da própria atividade da disciplina, através do blog criado para esse fim, bem como o uso da ferramenta de autoria ELO para elaboração dos objetos de aprendizagem desenvolvidos.

Ex 4: Penso que para estimular os alunos de licenciatura, em primeiro lugar, é necessário fazer com que nós, futuros professores, refletimos e percebemos a real importância de sermos **"autores"** de objetos de aprendizagem, e qual o benefício que este trará as nossas aulas, por isso, acho muito interessante nossos debates, pois através deles, **iremos formar e reformular nossas idéias**. Sobre o uso do orkut pelos professores, entendo que nem todos possuem intimidade com essa **"nova" ferramenta**, mas penso que os professores devem estar sempre preparados para as inovações, para que assim se aproximem cada vez mais de seus alunos e da sua atual realidade, e isso inclui o orkut.

Se no exemplo anterior a aluna entendia a participação do usuário apenas em uma dimensão de passividade, o exemplo 4 evoca uma posição diferente (mostrando assimilação das propostas centrais da disciplina, ao argumentar a respeito do tema não apenas em nível de usuário – como aconteceu em grande parte das argumentações em sala de aula – mas também compreendendo o processo de incorporação dos recursos tecnológicos em nível de atuação docente). Essa seria a compreensão usual, tomando em conta as escolhas lexicais e a argumentação da aluna, entretanto, quando faz uso do aspeamento em “autores”, essa interpretação é posta sob rasura.

O processo de autoria havia sido amplamente discutido nos debates, principalmente através de textos que explicavam e exemplificavam as potencialidades das ferramentas de autoria,

bem como na primeira aula da disciplina, uma ferramenta em especial (o ELO) foi disponibilizada como recurso no laboratório de informática da universidade, onde os alunos puderam ter contato tanto com objetos já elaborados em outros contextos, como com o programa em si. No blog da disciplina, mesmo antes do início das aulas, havia um link na página para que o aluno pudesse baixar o programa e ler o tutorial do mesmo. No final do semestre, diversas aulas foram reservadas para a elaboração dos objetos pelos alunos, entretanto, foi notável a dificuldade dos mesmos de criar uma atividade que não fosse uma mera transposição de algo que já estivesse pronto em algum livro didático ou outro material semelhante. Essa contextualização talvez seja um indício do uso das aspas em “autores”.

O uso do futuro em “iremos formar e reformular nossas idéias” aponta para uma visão que divide a temática do uso da tecnologia digital no espaço escolar como um antes e um depois: estar fazendo a disciplina de Letramento Digital exige, na concepção desse aluno, uma tomada de posição diferente, uma assimilação a esse discurso oficial que vê a “importância” e os “benefícios” dessa prática. O aspeamento volta a aparecer na palavra “nova” quando a aluna traz o exemplo do orkut. Uma interpretação possível neste caso é a seguinte: a ferramenta é nova apenas para um segmento, os professores; para os alunos, não passa de uma velha conhecida. É esse jogo de tensão entre o que se apropria com aparente naturalidade (para os alunos) e o que é custoso (para os professores) que interessa ser tomado em conta quando lidamos com essa temática.

Ex 5: Como sabemos que as pessoas não mudam radicalmente suas rotinas, o professor **“acostumado”** a manter seus planos de ensino, não necessita abandoná-los, mas vai (espero), acrescentar atividades inserindo a Internet e tornar as aulas mais **prazerosas** para os alunos e pare ele que com certeza **vai sentir-se “removido”**.

O exemplo 5 inicia com uma assertiva que corrobora com o exposto no parágrafo anterior. As aspas em “acostumado” revelam um eufemismo por parte do enunciador, que de antemão, já conhece o discurso dominante nas instituições de ensino. O discurso conciliador entre o que está sendo praticado na escola e as potencialidades ainda não utilizadas se assenta em dois argumentos: a certeza de que a aula com Internet será atrativa e prazerosa ao alunos e também a possibilidade do professor sentir-se “jovem” com a utilização desse recurso (embora saiba que essa sensação de jovialidade é apenas ilusória).

Ex 6: Como nos dias de hoje a gente tá... não adianta **fugir**, que a gente tá inserido na informática, não tem como fugir dessa situação, esse letramento digital não é uma coisa isolada. Eu mesma tinha uma idéia assim, antes de ver esses textos, **bem errônea**, assim **agora vai vir tudo pronto pro aluno**, mas aí, vai depender também de como o professor vai trabalhar, né gurias?

Ex 7: Nós somos ainda **formatados** em muitas idéias e pensamentos e a gente vê aqui no polígrafo uma coisa diferente, que nos ajuda a **pensar melhor.**

Os dois exemplos (6, 7) ajudam a compreender o quão complexos podem ser os processos de mudança em curso. A força dos discursos institucionais oficiais (como por exemplo, a oferta de uma disciplina dessa natureza) não se liberta de discursos não oficiais (constantemente trazidos à tona nos debates e no blog). Esse trazer à tona muitas vezes surge para explicitar que devem ser banidos (como no exemplo 6, com a constatação de que tinha uma idéia errônea sobre o tema ou no exemplo 7, de que os textos a ajudaram a pensar melhor).

O desejo de formatação no exemplo 7 (contendo a metáfora “o homem é um computador”) mostra a vontade de que esse processo de assimilação de novas práticas se dê rapidamente, facilmente (assim como se formata um computador), quando na realidade existem diversos fatores que conflitarão ou cooperarão para a atividade ser posta em prática. A “fuga” do exemplo 6 remete também a uma metáfora: a exigência de adequação a essas práticas é como uma prisão, onde não existem vontades individuais. Sentindo-se prisioneiros da tecnologia e do discurso sobre ela, muitos irão apreender e aprender (ou não) sobre seus recursos não sem diferentes momentos de angústia.

## **5. Apontamentos conclusivos**

O curso superior se constrói, entre outras coisas, como um grande observatório da sociedade e ao mesmo tempo como um retroalimentador da mesma. Dentro da sala de aula o aluno é ao mesmo tempo sujeito dessa sociedade e aprendente de um conjunto de proposições nascidas no campo do conhecimento. A disseminação desses conhecimentos e sua assimilação se dão na vida cotidiana desse sujeito-aprendente de uma maneira complexa e díspar.

A apropriação da tecnologia digital pode ser na vida cotidiana um dado, mas por outro lado, na vida acadêmica, no curso de licenciatura, que forma professores para a educação básica, ser um apêndice, um anexo, ocupando um espaço reduzido tanto ao longo de sua formação quanto nos espaços institucionais de atuação profissional futura. Também, o discurso “externo” sobre as vantagens, necessidades e benefícios de uma educação mediada por essa tecnologia se incorpora nos enunciados dos alunos não sem um conjunto de senões, sejam eles explícitos ou não.

O entendimento de que esses diversos movimentos são complementares e antagônicos a cada momento são cruciais para a construção de um trabalho não apenas propositivo em torno do

tema, mas também a execução de um trabalho construtivo, no sentido de que seja capaz de lidar com medos, frustrações e angústias advindos da cultura não-oficial.

## 6. Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CLOT, Yves. Psicologia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2006. p.219-242.

ENGESTRÖM, Yrjö & MIETTINEN, Reijo. Introduction. In: ENGESTRÖM, Yrjö; MIETTINEN, Reijo & PUNAMÄKI, Raija-Leena (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Nova York: Cambridge, 1999. p. 1-15.

GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 127-142. Jan/Fev /Mar /Abr 2004.

LEFFA, Vilson. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006a.

LEFFA, Vilson. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n. 144, p. 189-214, 2006b.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2006. p.115-132.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. As “novas” tecnologias e o(s) dispositivo(s) de controle. In: SOMMER, Luis Henrique & BUJES, Maria Isabel E (orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 77-92.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SILVESTRI, Adriana. Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. In: \_\_\_\_\_ & BLANCK, Guillermo. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 17-106.

WARSCHAUER, Mark & GRIMES, Douglas. Audience, authorship, and artifact: the emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 27. p. 1-23, 2007.

## COMO FUNCIONAM E PRODUZEM SENTIDOS OS VERBOS EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS<sup>1</sup>

**Juliana Scheibner Dellafavera<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O objetivo da presente pesquisa é analisar de forma introdutória como os verbos funcionam com força argumentativa de convencimento sem serem imperativos nos gênero textual propaganda, partindo do conceito de linguagem e da força ilocucionária desenvolvida por Austin. Para o autor, dizer é fazer, ou seja, dizer é muito mais do que transmitir informações, é também uma forma de agir no mundo. Primeiramente será feita uma fundamentação teórica e em seguida, apresentaremos a análise de dois anúncios, explicitando quais são os elementos presentes no texto que sustentam a teoria desenvolvida pelo referido autor. O estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica, dando ênfase à força ilocucionária desenvolvida por Austin. A partir desta análise foi possível constatar que no gênero textual propaganda os verbos usados foram empregados com intuito de persuadir/convencer o leitor que resultará em sua adesão à proposta veiculada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Publicidade; teoria dos atos de fala; força ilocucionária

**ABSTRACT:** The objective of this research is to analyze in an introductory way how the verbs work with argumentative power of conviction without being imperative in advertise textual gender, based on the concept of language and the ilocucionária power developed by Austin. In agreement with the author, to say means to make, or better, to say is much more than transmit information, it is also a way to act in the world. In a first moment, it will be showed a theoretical basis and after this, it will be present the analysis of two ads, explaining what are the elements present in the text that support the theory developed by the author. The study was based on literature, emphasizing the ilocucionária power developed by Austin. From this analysis it was possible to see that in the advertise textual gender the verbs were used in order to persuade / convince the readers what result in their support to the conveyed proposal.

**KEYWORDS:** Advertising; theory of speech acts; ilocucionário power.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado para cumprir as exigências da disciplina de Semântica II do curso de Letras Português da UNIJUÍ, sob a orientação da professora Ercília Ana Cazarin.

<sup>2</sup> Aluna do 5º semestre do curso de Letras Português e respectivas literaturas da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. (julianascheibner@yahoo.com.br)

O objetivo deste trabalho é analisar de forma introdutória como os verbos funcionam com força argumentativa de convencimento sem serem imperativos nos textos publicitários, partindo do conceito de linguagem e da força ilocucionária desenvolvida por Austin. Para o autor, todo dizer é fazer, ou seja, dizer é muito mais do que transmitir informações, é também uma forma de atuar no mundo. Assim, a linguagem é uma forma de ação e também de interação.

A Teoria dos Atos de Fala tem importância significativa para a pragmática. Austin, a partir dos seus estudos, colaborou com o surgimento dessa nova teoria. É importante ressaltar que a pragmática, estuda a linguagem no seu uso, levando em conta os fatores lingüísticos e extralingüísticos que contribuem para a produção de sentido numa dada situação comunicativa. A grande contribuição de Austin para a lingüística foi considerar a linguagem como forma de ação. (FIORIN, 2004, p. 170)

Nesse sentido, num primeiro momento, descreveremos a teoria austiniana e, depois, a aplicaremos à análise de duas propagandas, que, por sua vez, são produzidas para persuadir/convencer o leitor. Sabe-se que é papel da propaganda influenciar os consumidores no sentido da aquisição de um produto, seja para atender/satisfazer tanto as necessidades materiais quanto sociais. Assim, a propaganda explora as necessidades e, por meio de estratégias específicas seduz, despertando certos desejos para levar interlocutor ao ato da compra. Dessa forma, a pragmática, como um dos domínios da lingüística, contribui para a análise e compreensão daquilo que vai além da sintaxe e da semântica.

### **TEORIA DOS ATOS DE FALA**

A Teoria dos Atos de Fala tem por base as doze conferências realizadas por John Austin na Universidade de Harvard, EUA, em 1955, publicadas no livro intitulado “Quando dizer é fazer”. Nessa obra, a idéia defendida pelo autor é que dizer é muito mais do que transmitir informações, é também uma forma de agir no mundo. Uma questão fundamental inquietava o filósofo: “o que fazemos com as palavras quando falamos?” como já foi dito anteriormente, a sua principal contribuição foi a idéia de que a linguagem é ação que é realizada através do dizer, e não apenas uma representação da realidade.

A crítica de Austin à semântica formal dá-se na medida em que este supõe que as afirmações não serviam apenas para descrever ou declarar coisas comprovando-as com a realidade (podendo ser verdadeiras ou falsas). Dessa forma, ele questiona a visão descritiva da língua, e tenta mostrar que certas afirmações não servem para descrever,

mas sim para realizar ações. Para o autor, na primeira fase de seus estudos existem dois tipos de afirmações que podem ser diferenciadas da seguinte maneira: as constatativas e as performativas. A primeira diz respeito às declarações que descrevem, representam a realidade e podem ser verdadeiras ou falsas. E a segunda são aquelas afirmações que não descrevem nada, mas ao dizer realizam alguma ação. E são essas que lhe interessam.

Austin constata que certos enunciados na forma afirmativa, na primeira pessoa do singular do presente do indicativo da voz ativa, apresentam as seguintes características: 1º) não descrevem nada e, portanto, não são verdadeiros nem falsos. 2º) ao serem executadas/proferidas, correspondem a uma ação. Assim, ao se proferir enunciados tais como “eu declaro”, “eu peço desculpas”, “eu aposto”, “eu te batizo”, “eu prometo”, etc., a finalidade não é a de se fazer declarações falsas ou verdadeiras. Ao pesquisar essa questão, Austin descobre que determinadas sentenças são ações. Ou melhor, que dizer é fazer, na medida em que, ao dizer algo, o indivíduo está ao mesmo tempo realizando uma ação.

O referido autor observa outro fato em relação aos performativos. Além de serem enunciados, as circunstâncias em que tais palavras são proferidas devem ser apropriadas ou adequadas. Ele ressalta que um performativo enunciado inadequadamente não é falso, mas nulo, ou seja, fracassou. Por exemplo, quando alguém que não é o noivo ou a noiva pronuncia um "sim" perante um juiz, isso não significa que o que foi falado é falso, apenas não teve sucesso porque foi enunciado por uma pessoa que não tinha permissão para responder.

Preocupado com o funcionamento feliz ou sem tropeços de um proferimento performativo, Austin propõe alguns critérios que precisam ser satisfeitos para que um enunciado seja bem-sucedido, a final, o sucesso não depende apenas do sujeito que profere as palavras, mas de uma série de condições. A estas ele denominou "condições de felicidade". Tendo em vista seu objetivo, ele elenca as principais condições de sucesso de um performativo:

- 1) Determinadas palavras pronunciadas em certas ocasiões, tem por convenção um determinado efeito. Logo, as pessoas e as circunstâncias devem ser aquelas convenientes para a realização do enunciado em questão. Simplificando, o locutor deve ter autoridade para executar o ato. Assim, por exemplo, se um faxineiro (e não o presidente da câmara) diz “Declaro aberta a sessão”, o performativo não se realiza,

porque o faxineiro não tem autoridade para abrir a sessão. Conseqüentemente o enunciado é nulo, sem efeito, ou, de acordo com as palavras de Austin, "infeliz".

2) A enunciação deve ser efetuada corretamente pelos participantes, caso contrário, o performativo será nulo. Por exemplo, para realizar um divórcio é preciso que haja uma execução correta por parte do juiz e dos interessados na separação, caso contrário o performativo se torna nulo.

3) A enunciação deve ser realizada coerentemente pelos participantes, ou seja, devem ter a intenção de se conduzirem de maneira adequada. Ambos devem proceder com o mesmo discurso.

Por outro lado, quando um falante enuncia um performativo de natureza sentimental sem de fato sentir o que foi expresso, este performativo torna-se vazio, puramente verbal. Por exemplo, quando alguém diz “meus parabéns”, sem que sinta nenhuma simpatia pela felicidade do outro, o performativo se realiza, mas o locutor não adotou o comportamento adequado.

Na continuidade dos seus estudos, Austin tenta fixar um critério gramatical para os enunciados performativos, porém, esbarra em muitos problemas, pois constata que:

1. Nem todo enunciado performativo tem verbo na primeira pessoa do singular do presente do indicativo na forma afirmativa e na voz ativa. Exemplos: Proibido fumar; Vocês estão autorizados a sair; Todos os funcionários estão convidados para a reunião de hoje. Nesses exemplos, os atos de proibição, autorização e convite se realizam sem o emprego de proíbo, autorizo e convido;

2. Nem todo enunciado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo na forma afirmativa e na voz ativa é performativo. Eis alguns exemplos: Eu jogo futebol; Eu corro; Eu estudo inglês. Nesses exemplos, os atos de jogar futebol, correr e estudar inglês não se realizam ao se enunciar tais sentenças.

Apesar disso, ele não abandona a idéia de encontrar uma resposta para a sua indagação: “O que fazemos com as palavras quando enunciamos”? Ele queria estabelecer um critério gramatical para definir os enunciados performativos, mas parece que acabou encontrando mais problemas do que soluções. Um desses problemas foi a constatação de que pode haver enunciados performativos sem nenhuma palavra relacionada ao ato que executam. É o caso, por exemplo, de enunciados como “Curva perigosa” e “Virei amanhã”, que podem equivaler, respectivamente, a “Eu te advirto que a curva é perigosa” e “Eu prometo que virei amanhã”. É o caso também dos imperativos, como “Feche a porta”, cuja performatividade pode ser explicitada em “Eu ordeno que você

feche a porta”. Nessa perspectiva é importante ressaltar que a linguagem não é transparente e, além disso, não pode ser padronizada.

Diante da intenção de definir mais claramente os performativos, Austin passa a propor a distinção entre performativo explícito (como em “Eu ordeno que você saia”), em oposição a performativo implícito, ou primário (como em “Saia”). O performativo primário seria uma espécie de forma reduzida do performativo explícito. No entanto, acaba encontrando dificuldades para verificar se enunciados como “Saia”, teria a força de uma ameaça, promessa ou advertência, ou se trata de uma peça de roupa, gerando uma possível ambigüidade. Assim, Austin (1990, p. 69) conclui: “As formas primitivas dos proferimentos conservam, neste sentido, a “ambigüidade”, ou “equivoco” ou o “caráter vago” da linguagem primitiva. Tais formas não tornam explícita a força exata do proferimento”.

Além disso, Austin passa a reconhecer que o exemplo com modo imperativo também é passível de ambigüidades, pois pode expressar ordem, permissão, ou ainda, concessão. Essas diferentes interpretações dependeriam dos diversos contextos em que ocorre a enunciação, da compreensão do interlocutor e de outros recursos, a saber, o tom de voz, a ênfase, a pontuação, os gestos e a cadência, os quais são utilizados e melhor compreendidos na linguagem falada. O autor acrescenta que o contexto em que as palavras estão inseridas são determinantes para a significação do enunciado, reforçando a importância dos elementos extralingüísticos.

A partir dessa distinção, Austin estabelece que a denominação performativo primário também se aplica aos enunciados constatativos, e acaba admitindo que a distinção constatativo/performativo se desfaz, já que é possível transformar qualquer enunciado constatativo em performativo, bastando anteceder-lo de verbos como declarar, afirmar, dizer, etc. Por exemplo– (Eu afirmo que) A mosca caiu na sopa; (Eu digo que) vai chover; (Eu afirmo que) A terra é redonda, etc.

Quando Austin percebe que os performativos não davam conta de todas as situações, ele dilui a teoria e passa para a segunda fase dos seus estudos. Ele apresenta uma nova perspectiva da linguagem: que todo ato de fala é, ao mesmo tempo, locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Não se trata de classificar os atos de linguagem, na verdade são diferentes dimensões que a linguagem pode adquirir.

De acordo com o filósofo, ao dizer são realizados três atos: o fonético (produzir sons, ruídos), o fático (empregar os sons, se expressar) e o rético (empregamos sentenças que são utilizadas em determinadas situações). Ao conjunto dessas três ações Austin dá o

nome de ato locucionário, é o ato de dizer algo que possui significado. O segundo ato é o que Austin chama de ilocucionário, que “é a realização de um ato **ao** dizer algo, em oposição à realização **de** um ato de dizer algo” (AUSTIN, 1990, p. 89). O autor destaca que o ato ilocucionário tem certa força ao dizer algo. Por exemplo, ao dizer "Que sala abafada!" não houve a simples intenção de constatar uma situação, mas a de protestar ou advertir para que alguém abra a porta ou algo semelhante. Há ainda um terceiro ato, chamado de perlocucionário, que é o de provocar efeito/ações futuras em outra pessoa através da locução, influenciando em seus sentimentos ou pensamentos.

Na continuação da sua pesquisa Austin estabelece uma distinção entre os atos ilocucionários e os perlocucionários. O primeiro realiza a ação pelo simples fato de enunciar um performativo. Já o segundo depende da interpretação do interlocutor. Para o autor existem especialmente três maneiras/sentidos de distinguir um ato do outro, que são: a) garantir a apreensão; b) ter um resultado; c) demandar respostas (AUSTIN, 1990, p.103).

Koch, citando Austin, afirma que é relevante ressaltar que o autor evidencia que todo ato de fala é, ao mesmo tempo, locucionário, ilocucionário e perlocucionário, caso contrário não seria um ato de fala. Ao interagir através da língua profere-se um enunciado dotado de certa força que irá produzir no interlocutor determinados efeitos, ainda que não aqueles que o locutor tinha em mente. (KOCH, 1997, p 20)

Apesar disso, Austin não deu conta de separar o locucionário e o ilocucionário. Por isso, vai falar em força ilocucionária de um ato de fala, apresentada na última conferência. A força ilocucionária é algo bem diferente do significado puro e simples do enunciado, pois ela está diretamente ligada às interações sociais que se estabelecem entre os falantes, relações que podem ser de autoridade, cooperação etc. A expressão - força ilocucionária atribui: um valor, uma qualidade especial a uma certa locução e pode ser convertida em uma ordem, uma pergunta, etc. Pode-se também entender que a força ilocucional é a dimensão que determinados enunciados assumem. Como por exemplo, quando o marido pergunta “Você sabe que horas são?” não significa que ele quer saber o horário do momento, mas quer que a mulher se apresse para que eles não cheguem atrasados ao compromisso.

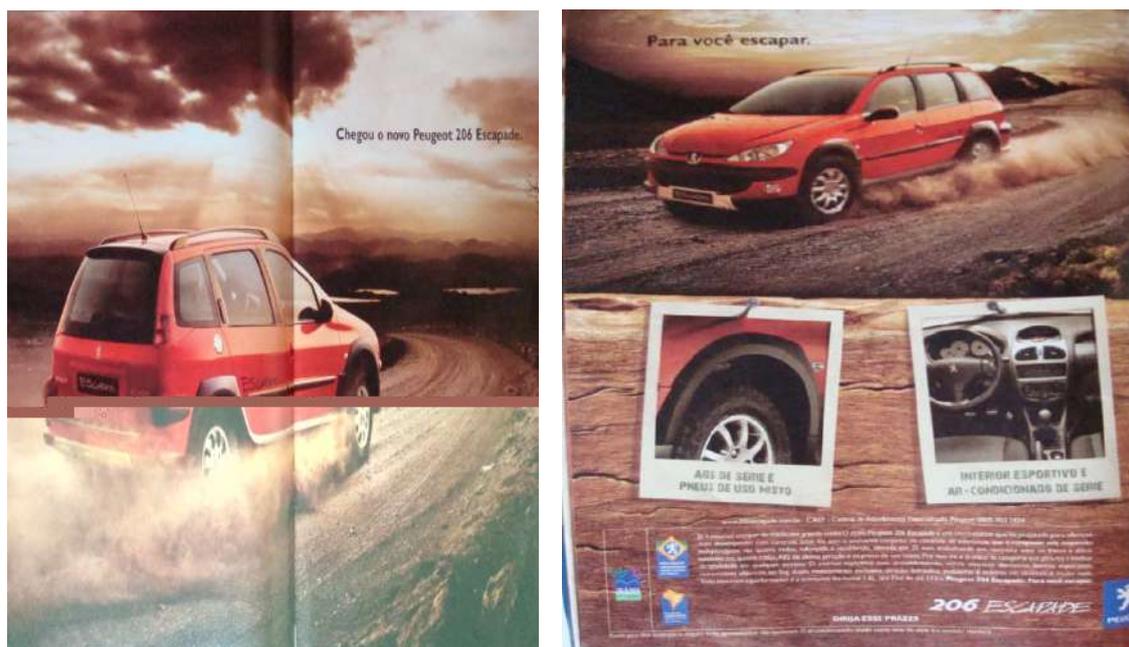
A questão da força ilocucionária leva Austin a desenvolver uma classificação de classes verbais agrupadas conforme a força ilocucionária especificada pelos verbos. As categorias de forças ilocucionárias dividem-se em cinco classes: os vereditivos – caracterizam-se por dar um veredito; os exercitivos – consistem no exercício de

poderes, direitos ou influência; os comissivos - caracterizam-se pela promessa; os comportamentais – são compostos por um grupo muito heterogêneo, e têm a ver com atitudes e comportamento social; e por fim, os expositivos - que esclarecem o modo como os proferimentos se encaixam no decorrer de uma argumentação ou conversa (AUSTIN, 1990, p. 114-125).

A classificação de verbos com forças ilocucionárias confirma a estratégia de Austin para tentar dominar o significado dos enunciados. No entanto, sua iniciativa não obteve muito sucesso, pois alguns dos verbos possuem uma superposição de forças ilocucionárias. O que nos leva a entender que o sentido não se constitui literalmente através da formalização do enunciado, tampouco da intencionalidade do falante pelo uso deste ou daquele verbo, mas constitui-se através do encadeamento de forças externas. Além disso, a força ilocucionária não está presa ao vocabulário à estrutura sintática, mas a fatores extralingüísticos; podendo não ocorrer um consenso entre o que o falante pretende comunicar e aquilo que o ouvinte produz como sentido.

### ANÁLISE DO CORPUS

Conforme destacado no início do trabalho, iremos analisar dois anúncios publicitários, retirados da revista Veja, de diferentes campanhas. O primeiro faz parte da campanha da Peugeot de 2006, na qual faz a propaganda de um carro denominado Escapade. Ao lado da imagem do carro que está fazendo uma curva tem-se o texto: “**Chegou** o novo Peugeot 206 Escapade”. Na página seguinte, o automóvel aparece com a curva contornada e a seguinte frase “Para você **escapar**”.



Nos textos citados acima temos dois verbos. O primeiro está na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo da voz ativa e o segundo está na forma nominal infinitivo. Que efeito de sentido esses verbos produzem? Como os esses verbos funcionam com força argumentativa de convencimento sem serem imperativos?

A partir do referencial teórico apresentado, podemos perceber a presença dos três atos lingüísticos apresentados pelo autor da teoria dos atos de fala. No momento em que o locutor anuncia “Chegou o novo Peugeot 206 Escapade” estamos diante de um o ato locucionário, que é o ato lingüístico de dizer. Este é organizado da seguinte forma: ao enunciar produzimos sons (ato fonético), organizamos sentenças (ato fático) e as empregamos em determinadas situações (ato rético). Além disso. É importante destacar que o ato fonético e fático são da ordem do enunciado, já o ato rético é da ordem da enunciação. E é neste último que se estabelece a força ilocucionária.

Por outro lado, temos também o ato ilocucionário que se realiza na linguagem. Ao dizer a frase citada acima se realiza o ato de informar a chegada de um novo carro. Essa informação pode produzir certas ações/reações nos receptores. De acordo com a teoria austiniana, essas ações/reações são denominadas de ato perlocucionário. Este ato é o que se realiza pela linguagem, ou seja, por dizer “Chegou o novo Peugeot 206 Escapade” essa declaração pode provocar ações/efeitos futuros.

No enunciado da página seguinte “Para você **escapar.**”, o verbo em destaque pode adquirir uma força ilocucionária de convite. A idéia expressa pelo verbo não é a de escapar de algum perigo, por exemplo. Mas sim a de convidar o leitor a comprar o carro em questão para que ele possa escapar ou até mesmo livrar-se do stress, da correria do dia-a-dia e se deliciar com as aventuras que ele poderá viver se fizer uso do produto divulgado.

Podemos ainda observar a relação entre o nome do carro “Escapade” e o verbo utilizado “escapar”. Sabe-se que não existe nenhum proferimento neutro, sem intencionalidade. Bakhtin, citado por Faraco, afirma que não há, nem pode haver enunciados neutros. “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre responsivo, isto é, em uma tomada de posição...”(FARACO, 2003, p. 25). E esse jogo de palavras, citado anteriormente, não foi escolhido aleatoriamente. É importante ressaltar que a eficácia do discurso publicitário reside, justamente, na combinação de elementos persuasivos. Nesse caso, a combinação do nome com o verbo pode sugerir ao leitor que ao comprar o carro ele vai poder escapar das coisas que não são agradáveis.

A segunda propaganda faz parte da campanha publicitária da GOL de 2006. Assim como a propaganda anterior, percebemos o uso de algumas estratégias por parte da empresa de aviação aérea na construção do texto para levar os interlocutores a fazerem uso dos seus serviços. Tem-se o uso de imagens combinados com textos verbais que se complementam para produzir os sentidos pretendidos.



Neste anúncio temos a imagem de um passarinho sentado em cima do banco de um ônibus olhando pela janela e logo acima a seguinte pergunta “Por que viajar de outro jeito se você pode voar?” no canto esquerdo do anúncio, podemos ler o texto: “Gol. Aqui todo mundo pode voar. Dos 30 milhões de passageiros que já viajaram pela Gol, muitos nunca tinham voado antes. Para a Gol, essa é a realização de um sonho. Agora, voar não é mais privilégio de poucos.”

Como na campanha publicitária anterior, podemos perceber a presença dos três atos lingüísticos e também da força ilocucionária apresentados pelo autor da teoria dos atos de fala. No momento em que o locutor indaga “Por que **viajar** de outro jeito se você **pode voar**?” estamos diante de um verbo no infinitivo e uma locução verbal. E estes podem adquirir uma força ilocucionária de persuasão, ou seja, tentar convencer o interlocutor de que viajar de avião é muito mais vantajoso.

Analisando a imagem e a pergunta, percebemos que se um passarinho sabe voar é inaceitável que ele viaje de ônibus. Afinal voar é muito mais rápido. A mesma situação é válida para o leitor. Por que alguém vai viajar de ônibus se pode aproveitar as condições oferecidas pela Gol?

No texto do canto esquerdo, podemos perceber a presença dos três atos lingüísticos apresentados na teoria austiniana. Ao enunciar, “Gol. Aqui todo mundo **pode voar**. Dos 30 milhões de passageiros que já **vijaram** pela Gol, muitos nunca **tinham voado**

antes. Para a Gol, essa **é** a realização de um sonho. Agora, **voar** não é mais privilégio de poucos. Nesse trecho, temos a presença de duas locuções verbais (pode voar, tinham voado), um verbo pretérito perfeito (viajaram), um verbo de ligação (é) e um verbo no infinitivo. Voltamos ao questionamento inicial: Que efeito de sentido esses verbos produzem? Como os esses verbos funcionam com força argumentativa de convencimento sem serem imperativos?

Neste texto, também estamos diante de um ato locucionário, que é o ato lingüístico de dizer. Podemos ter também a presença do ato ilocucionário que se realiza na linguagem, ou seja, no próprio ato de enunciar. Ao dizer o enunciado citado acima, o anunciante está realizando o ato de tentar convencer o leitor que todas as pessoas podem voar, sendo apenas necessário procurar os serviços da empresa. Neste caso, o ato ilocucional está marcado pelas formas verbais destacadas acima. Esses verbos ajudam a reforçar a ideia de que a GOL pode vir a ser a melhor opção para aqueles que pretendem viajar. O efeito de sentido produzido pode adquirir uma força ilocucionária de convencimento. Assim, os verbos podem estabelecer uma força argumentativa de convencimento sem serem imperativos.

Essa tentativa de persuasão pode produzir certas ações ou efeitos futuros nos interlocutores. E se realmente ocorrer alguma reação por parte do leitor, temos então o ato perlocucionário que se realiza pela linguagem, ou seja, por dizer. Caso contrário, o ato não se realiza.

Os efeitos esperados ou desejados pelo locutor nem sempre se realizam. De acordo com a teoria apresentada, o ato ilocucionário realiza a ação pelo simples fato de enunciar um performativo. Já o ato perlocucionário, para que se realize de fato, depende da interpretação do interlocutor. É importante ressaltar que para o autor, existem especialmente três maneiras distintas de diferenciar um ato do outro, que são: a) garantir a apreensão; b) ter um resultado e; c) demandar respostas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho buscou-se analisar como os verbos funcionam com força argumentativa de convencimento sem serem imperativos nos textos publicitários, a partir da teoria dos atos de fala desenvolvidos por Austin. Primeiramente foi apresentada a teoria, que, conforme se pode observar, consolidou uma nova forma de estudar a linguagem humana através da visão performativa. A linguagem, de acordo com o autor, não tem uma função descritiva, mas de agir. Em seguida, apresentamos a segunda fase dos estudos de Austin, no qual ele apresenta uma nova perspectiva da linguagem: que todo ato de fala

é ao mesmo tempo locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Esses atos não são uma classificação dos atos de linguagem, entretanto são diferentes dimensões que a linguagem pode adquirir. Na seqüência dos seus estudos Austin apresenta a força ilocucionária que pode ser a dimensão que determinados enunciados assumem.

Essa nova visão permitiu analisar as condições de uso da linguagem e introduziu um novo entendimento que rompeu com uma longa tradição de estudos lingüísticos caracterizada por uma concepção descritiva. Nessa perspectiva, os enunciados são compreendidos além da sua literalidade. Já que as forças ilocucionárias que abrangem os diferentes sentidos, não estão postas nas estruturas lingüísticas, mas num conjunto de fatores que compreendem o ser humano, seu conhecimento e também as condições de produção do enunciado.

A partir da análise realizada constatamos que havia uma intenção por parte dos enunciadores ao construir os anúncios. E para atingir os seus objetivos eles buscaram novas alternativas para persuadir o leitor, uma delas foi o uso dos verbos. De acordo com o referencial teórico apresentado, podemos verificar também que o sentido não está na linearidade da frase, mas emerge da combinação de diferentes fatores, tais como: as condições adequadas, o ato de fala, as condições de produção desse ato de fala e os conhecimentos compartilhados entre os sujeitos envolvidos na enunciação.

Por isso, a Peugeot explorou as imagens do carro associados ao texto com o intuito de atingir o seu público alvo, que na maioria são homens, e relacionou com o verbo escapar, ou seja, deixar para trás as coisas que não lhes são agradáveis.

No segundo anúncio, observamos que a empresa Gol também buscou atingir o sucesso comunicativo. Para isso, explorou, da mesma forma como a Peugeot, o texto associado à imagem, e tentou impactar o público alvo, levando-os a fazer uso dos serviços da empresa. Tanto a Peugeot como a Gol, pretendem vender mais do que um produto nessas campanhas, almejam vender a idéia de que com o uso dessas marcas, as pessoas podem se sentirem livres, ou ainda, proporcionar prazer para aqueles que adquirem os seus produtos ou serviços.

## REFERÊNCIAS

AUSTIN, John. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: criar Edições, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à lingüística**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem.** 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 1997.

Revista Veja, 1º de novembro de 2006 – ed 1980 – ano 39 nº 43.

Revista Veja, 1º de fevereiro de 2006 – ed 1941 – 39 – nº 4.



## Complexity and Identity through narratives

Liliane Assis Sade (Doutora em Linguística Aplicada pela UFMG; professora adjunta na UFSJ, e-mail: lilisade@yahoo.com)

**RESUMO:** Este artigo discute as narrativas como gêneros discursivos, assim como proposto por Bakhtin (1981, 2003). Apresenta, ainda, a dupla função das narrativas: como ferramenta de pesquisa e como instrumento para a construção da identidade social. Tomando o referencial da Teoria da Complexidade, este estudo sugere o uso de um novo paradigma científico e apresenta as narrativas como um instrumento útil para este intento. Uma narrativa do projeto AMFALE é analisada com o objetivo de demonstrar as questões propostas. A análise revela a forma como as identidades sociais do narrador são emergentes na construção discursiva da narrativa e como uma reflexão acerca da interação travada entre os indivíduos, os contextos sociohistóricos e os muitos “outros” que são parte integrante da identidade social do indivíduo é necessária para o entendimento mais profundo da complexidade que caracteriza a formação humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** narrativas, gêneros discursivos, complexidade, identidade

### ABSTRACT:

This paper discusses the narratives as a discursive genre, in the sense proposed by Bakhtin (1981, 2003). It also presents the double function of narratives: as a research tool and as an instrument for social identity construction. Borrowing the theoretical framework of Complexity Theory, this study argues for the usage of a new scientific paradigm and presents narratives as a useful tool to accomplish this goal. A narrative taken from AMFALE project is analyzed in order to demonstrate the issues proposed. The analysis reveals how the social identities are emergent in the discursive construction of the narrative, and how a reflection upon the interactions established among the individuals, the social-historical context, and the many others who are an integrating part of one's social identity is imperative to develop a deeper understanding of the complexity that characterizes the human beings.

**KEYWORDS:** narratives, discursive genres, complexity, identity

### 1.0 Introduction

*A lived event is finite, or, at least, finished in the sphere of the lived, while a remembered event has no*

*boundaries, once it is just a key for whatever came before and will come afterwards<sup>1</sup>. (Walter Benjamim<sup>2</sup>)*

This paper presents narratives as a discursive genre, in the sense proposed by Bakhtin (1981, 2003). The discursive genres emerge from the cultural systems of a particular society, and constrain language usage. In this sense, language both constructs and reflects the discourses of the social contexts and institutions. The concept of discursive genre also calls for the need to reflect upon the social-historical forces which act in the social constitution of human beings. Therefore, the understanding of narratives as a discursive genre requires us to be aware of those social forces and enables the researcher to get a hold of the complexity which characterizes the human beings. More over, it makes it possible to listen to the “others”, whose voices were constitutive of the narrator’s thoughts, and social identity.

This paper also discusses the double function of autobiographical narratives, both as a research tool and as an instrument used by the narrators to construct their social identities. As a research tool, narratives are useful to study the human relations within a new scientific paradigm – the Complexity Paradigm, which stands in opposition to the Cartesian view. As an instrument to construct the self, the narrative can be considered a discursive construction which makes explicit the narrator’s social meanings, and the emergent social selves which are in constant interaction, contributing to a sense of wholeness that characterizes the social identity.

Section 2.0 will discuss the main features of narratives, and in section 3.0, the narratives are going to be studied as a discursive genre. The double function of narratives will be presented in section 4.0. A brief analysis of a narrative will be developed in the section 5.0, aiming at demonstrating the arguments proposed. Finally, some final remarks will be done in section 6.0.

---

<sup>1</sup> This, and all the other translations were developed by me.

<sup>2</sup> Walter Benjamim in “A imagem de Proust”, p. 37.

## 2.0 Narratives – Main Issues

Autobiographic narratives are defined by Polkinghorne (1998, p. 11) as a scheme by means of which human beings give *meaning* to their experience of *temporality* and personal *actions*. Narrative meaning functions give form to the understanding of a purpose to life and to *join everyday actions and events* into episodic units. It provides a *framework*<sup>3</sup> for understanding the past events of one's life and for planning future actions. It is the primary scheme by means of which human existence is rendered meaningful.

Polkinghorne's definition presented above enhances the main characteristics of narratives, which will be discussed in this paper: meaning, temporality, actions, cohesion (joint actions and events) and structure (framework). Let's take each of them.

### (1) Meaning

The first key word when talking about narratives is *meaning*. Narratives are meaning structures, that is, in the stories told by the people, events are reordered and connected through systems of meaning which are able to join isolated actions and situations into a coherent and single plot.

As pointed out by Lieblich et al. (1998), Polkinghorne (1998) and Pavlenko (2007), narratives are a way to give meaning to life, and I would add, to give life to the meaning.

To Polkinghorne (1998), the aim of the study of meaning in narratives is to make explicit the operations which are used to produce this meaning and show the implications of such study to the understanding of human nature. The meaning dimension is not something concrete, but it's an activity that is manifested via discourse and social actions. To study the meaning in narratives, the author suggests making use of language once the linguistic system can be understood as a vehicle of values and ideologies. Language both reflects and produces a net of social and cultural meanings that are transmitted from generation to generation through the myths, fables, histories and other narrative forms that contribute to the constitution of human thought.

In order to participate as a member of a specific cultural group, it's necessary to know the cultural meanings associated to that group. Those cultural meanings are not static, but are always transformed and re-signified by the members of such culture. So, we could argue in consonance with Lieblich et al. (1998, p. 9) that "by studying and interpreting self-narratives, the researcher can access not only the individual identity and its systems of meaning but also the teller's culture and social world".

---

<sup>3</sup> My emphasis.

## (2) Time

The second salient aspect in the definition of narrative presented by Polkinghorne is the temporality. Both, Polkinghorne (1998) and Mishler (2006), talk about the “time” in narratives. Adopting Ricoeur’s (1980) arguments, Mishler advocates for the existence of two dimensions of time in narratives. One is chronological, also called *episodic*, that is, it presents the events in the linear order into which the events occurred. The other is non-chronological, also called *configurative*. Understanding the time in narratives, according to this dimension requires us to think of the events not as a linear order of facts, but adopting a holistic view in which the plot is constructed through several isolated events that, when in interaction, contribute to an emerging whole. It is this second dimension that allows complexity to be an integrating part of narratives. When telling a story, the narrator is situated in a particular coordination of time and space, that is, the narrator finds himself within specific social practices, and when writing the narrative, the narrator is able to evoke the past at the same time in which he creates expectations for the future.

Mishler doesn’t disqualify the analyses developed within the chronological perspective. On the contrary, the author suggests that positivistic researches aiming at analyzing the physical world can benefit from this optic. However, for the study of human actions, which involve memory, consciousness and reflection, the cause/effect linear model that characterizes the chronological dimension is not able to encompass the several factors which represent the inherent dynamism of narratives, such as, change, development, interaction of events, actions, past, and present:

[...] the use of a clock-time model in studying human subjects – and other living species with varying capacities for memory, consciousness, etc. – can only be warranted if we strip them, theoretically of course, of those capacities and treat them as material objects. But if we wish to understand how individuals learn, change, and develop then we must have an alternative to the linear temporal-order causal model, one that allows for their acting in the present toward a desirable or away from an undesirable future state of affairs. And it must also allow for their ways of reinterpreting the meaning of past events in terms of later consequences, through which they redefine who they are and revise the plots of their life stories (MISHLER, 2006, p. 36).

In the same token, and also basing on Ricoeur’s bi-dimensionality of time, Polkinghorne emphasizes three important aspects of the non-chronological dimension in narratives. First, the temporal expression in narratives is not presented just as an abstract succession of events, but situating human experience within a specific “time”. Second, the non-chronological time in narratives enhances the notion that the individual time of a person acting in the social practices is shared with the “others” who are evoked throughout the narration. In other words, in narrative, the “time” is important for people acting together.

Finally, the third aspect refers to the emphasis given to the “now”, that is, the primary importance of present, which is explained going back in time through a series of links and re-significations to past events, and being used to anticipate the future. With this function, the non-chronological time in narrative congregates, in the present, the past and the future in a joint system of meaning.

### **(3) Action**

Human action is understood in narratives as an expression of existence. “Acting is like writing a story, and the understanding of action is like arriving at an interpretation of a story” (POLKINGHORNE, 1998, p. 142).

Human action expressed via discourse and body movements is impregnated of meanings. The cause for those actions can not be merely attributed to physical behaviors, but must be understood from the systems of meaning. In this sense, human action is the physical texture of meaning charged intentions that are embodied by situated agents. More over, human actions take place within specific cultural contexts that maintain symbolic narrative forms to be used in the articulation of action. Those symbolic forms are opened to public domain and are understood by the members of a particular cultural system. It’s the common meaning of those actions which contributes to the possibility of “reading” and “interpreting” them.

The habits, norms and other social “agreements”<sup>4</sup> allow for the evaluation of the actions as “good” or “bad”, according to the social and moral rules established in a particular society. In this sense, “action itself is the living narrative expression of a personal and social life” (POLKINGHORNE, 1998, p. 145).

### **(4) Lexical expressions, cohesion, and framework**

Finally, the last aspect emphasized in Polkinghorne definition of narratives is the framework, that is, the structure created by the cohesion devices and language usage, which enables the comprehension of isolated events as a single plot.

As it was argued before, the human beings use language to express their values, justify their actions as meaningful, transmit and construct their culture, reflect about and evaluate their acts, construct and reconstruct their identity. Therefore, the linguistic structure is understood in narrative as a hermeneutic construction, once in narrative, isolated events are joined through the cohesion devices in order to create a “whole”, a history, a life plot.

The linguist domain is the mean used by human beings to make explicit both their meanings and their identities. It’s also the tool that enables the access to those identities and meanings.

---

<sup>4</sup> Agreement here is not related to a written norm, accepted by the individuals, but to a common understanding, in the majority of times unconscious, which is acquired via rotinization of habits in a particular culture.

De Fina et al. (2006) point to the centrality of indexation processes constructed in and through discourse to establish the connection between the utterances and the extra-linguistic reality. The authors point to the importance of the ability of linguistic signs to evoke complex systems of meaning, such as, social shared concepts, ideologies, representations and social structures. They add that “by carrying out acts of reference, interactants continuously constitute and reconstitute their positions with respect to each other, to objects, places and times” (DE FINA et al., 2006, p. 4).

Now that I have pointed out the main features of narratives, I would like to present them as discursive genres.

### 3.0 Narrative as a Discursive Genre

In this section we will argue for the study of narratives as a discursive genre. Bakhtin (2003, p. 262) defines discursive genres as “relatively stable types of utterances”. The utterance is “the real unity of a discursive communication” (BAKHTIN, 2003, p. 274). To explain his argument, the author distinguishes between the sentence – language unity, and utterance – discursive communication unity. The sentence, according to the author, is finished in the limits of grammar. On the other hand, the utterance has some peculiarities that go beyond the mere grammatical usage of language. The author presents three peculiarities of utterances that distinguish them from sentences.

The first one is the alternate subjects in the discourse, which establishes the limit of the utterance. Every utterance comes from a speaker who produces it with a specific intention and aiming at communicating to a specific listener. It’s imperative to point out here that the listener for Bakhtin is not understood as a passive receiver of a message, but as an active participant in the communicative act; the one who assumes a responsive attitude in face of the utterance produced by the speaker. Even in silence, the listener answers, reacts and responds to the utterance. This response can be immediate, or it can be delayed, what the author defines as “delayed effect of responsive comprehension”. In this case, the listener’s responsive reaction manifests in the subsequent discourses, or in the listener behavior *a posteriori*. Being like that, the utterance always demands a second part; the presence (even in absence) of an “other” who will react to the utterance (even in silence, or *a posteriori*). That is the dialogical character of language. For Bakhtin (p. 272), “each utterance is a link in the complexly organized chain of other utterances”.

The second peculiarity of the utterances is its conclusive character, that is, its wholeness. It is this peculiarity that enables the utterances to be answered to. The author (p.281) acknowledges the fact that the object of communication is infinite, however, when it becomes a theme of an utterance, it gains a relative conclusive character under specific conditions, to be able to accomplish the individual intention of the speaker.

The third peculiarity of the utterance is related to the stable forms of the discursive genres. The private discursive intention of the speaker (second element) is only manifested within specific discursive genres that precede him, and were given to him the same way he received his national language. According to Bakhtin (2003, p. 272), no one is the first to “violate the eternal silence of the universe”. While learning his mother tongue, the individual learns not just the national language, but learns how to live that national language in the discursive genres of his society. It is this peculiarity of discourse which allows for mutual understanding. To learn a language is not only to learn the grammar of that language, but to learn the values and ideologies constructed in and through language usage. Those values constrain appropriate ways of behaving, acting and thinking in that society.

As for this characteristic of discursive genres, Bakhtin (1981, p. 270-272) proposes two forces act in discourse: a centripetal and a centrifugal one. The first one is represented by the constraints exerted by the discursive genres of a particular cultural group. Those centripetal forces centralize the verbal-ideological thoughts of a particular society. The second ones – centrifugal forces - are represented by the uninterrupted forces to decentralize, and they act towards desunification. The author uses the term “heteroglossia” to refer to the several contradicting voices which act in discourse and contribute to destabilization. Bakhtin acknowledges the existence of both forces in language, but emphasizes the second is stronger. Within this view, we can argue that although the discursive genres have some stability due to the centripetal forces of language, they are always in tension, and can be modified due to the work of the centrifugal forces.

Now that we have discussed the concept of discursive genre, let's reflect about the narratives as discursive genres. To Pavlenko (2007, p. 175), autobiographic narratives are “cultural, institutional, and social productions, they function as a genre and reflect literary conventions, social norms, and structures of expectation of the place and time in which they are told”. If narratives reflect social conventions, as it was claimed by Pavlenko, so we can say they are discursively constructed by the narrator in a response to the cultural models which were constitutive of his thoughts.

Based on those reflections we can claim narratives are discursive genres. They are relatively stable forms of utterances, once they are written within a framework, and are able to join complex events in a coherent plot. Also, narratives have a conclusive character that allows for the possibility of a future answer. In other words, narrators while writing their narratives, create a sense of wholeness for their stories which makes it possible for the reader to interact with it and take a responsive attitude towards it. They also present the events in the perspective of the narrator, but this perspective is constructed by the relation of the narrator with the “others” to whom he interacted, both the ones to whom he related while performing his actions, and the ones who preceded him and were also responsible for the social formation of his thoughts. Finally, narratives evoke the social-historical contexts of the narrators. In this direction, Pavlenko (2007, p. 165) argues that narratives are a source for the historic and diachronic studies. With relation to this aspect, it’s worth mentioning that this historic character of narratives is imperative to understand the social constitution of human beings taking the dialogical and polyphonic perspective presented by Bakhtin (1986). Through narratives it’s possible to “listen to the voices” of the social institutions, and discursive genres that preceded the individuals and contributed to the social formation of their thoughts and voices. As for the diachronic aspect, it enables the inclusion of the element “time” in the narrator’s history. Once narratives situate the history told in a specific time, and not necessarily in the “now”, they provide a better understanding of the individuals as historical, and contextual situated beings.

Basing on the issues discussed above, I’d like to suggest a new definition to the narrative genre. This definition takes the features proposed by Lieblich et al. (1998) and Polkinghorne (1998), and adds Bakhtin’s contributions and the assumptions from Complexity Theory:

*Narratives are discursive constructions which contribute to make explicit personal and social meanings that motivated particular actions. They contribute to the discursive reconstruction of narrators’ identities, locating them in a particular coordination of time and space which allows for the possibility of a reconstitution of the narrated social-historical facts; the perception of the discursive polyphony, and the visualization of the emergent factors which characterize the complexity of human social constitution.*

In the next section, I will discuss the double function of narratives.

#### 4.0 Double Function of Narratives

According to Pavlenko (2007), the studies of narratives date back to the second half of the 60s. However, it was only by the end of the 70s, in a period considered by Pavlenko (2007, p.

164) as “the discursive turn in the humanities and social sciences” that narratives became both a research tool and a legitimated research method in the field of human sciences.

The author (p. 164-165) discusses the positive aspects of the usage of narratives as a research tool. They offer rich insights about people’s private worlds, which wouldn’t be achieved by the logical-mathematical methods. And more, through narratives it’s possible to get a hold of the connections which are established among the human beings and the phenomenon. It’s important to add here that once it enables the view of such connections, it’s useful for the understanding of human beings as complex systems which are entangled in nets of systems of meaning that are emergent in the discourse of the narrators.

Due to this features of narratives, we can say they are useful for a new scientific paradigm which stands in opposition to the Cartesian view: the paradigm of Complexity. That’s what I will discuss in the next section.

#### 4.1 Narratives and the Paradigm of Complexity.

Morin (1998, p. 329) contrasts the Paradigm of Complexity with the Cartesian Paradigm. The second tries to reduce the complexity of the *phenomenon* world to single elements so they can be explained by general and simple laws. Sousa Santos (2007, p. 25) refers to this characteristic of the Cartesian paradigm as “metonymic reason” in an allusion to the “metonymic” – a figure of speech which uses a single characteristic to identify a more complex entity. In this paradigm, the human being is taken as a centered, rational, unified, and stable subject. The study of such subject is accomplished in an objective way, detaching him from his social context, and not taking into consideration his emotions and his history. Bakhtin (1986, p. 161) refers to this characteristic as “monologic form of knowledge” once in this kind of epistemology the human being is reified and transformed into a voiceless object of analysis. The other characteristic of the positivistic paradigm is that all scientific knowledge is generated from a single approach, what leads us to think we have a unique and unchangeable reality. Just the chronological dimension of time is emphasized, and the events are treated in a linear perspective, adopting the cause / effect relation. Sousa Santos (p. 26) calls this second characteristic of Cartesian paradigm as “proleptic reason”, referring to “prolepsis”, a figure of speech in which a future event is referred to in anticipation. In this kind of proleptic reason, the main assumption is the principle of universality.

The paradigm of Complexity, on the other hand, poses that any knowledge must be achieved, taking for granted that “we cannot conceive a whole without the parts, the same way we cannot conceive the parts without considering the whole”(MORIN, 2001, p. 106). Morin

(2001) presents three principles that characterize the Complexity Paradigm: *the dialogic, the recursive, and the hologramatic*.

The dialogical principle is the one which sees opposites not as contradictory, but as a condition to sustain each other. According to Morin, this principle “enables us to keep the duality nested in unit”. The narratives can help analyze the human being adopting this dialogical position, once through narrative the individual does not stand in contrast to his social-historical environment, but, on the contrary, the individual, the language, and the social contexts are discursively constructed by each other.

The second principle – the recursive one – refers to the fact that each moment, event, or situation is at the same time productive and produced. This way, we could say that human beings are constructed by the social-historical context, while, at the same time, they construct this same context in a continuous self-constitutive and self-organized cycle.

Finally, the third principle – hologramatic – refers to the characteristic of complex systems to be self-similar. The parts contain the whole, and the whole contains the parts. The hologramatic principle applied to research makes a rupture with the Cartesian paradigm when it states the need to isolate parts of the phenomenon to be investigated. At the same time, it also makes a rupture with holistic views which claim for the study of just the whole. In narratives, all the interacting parts (the events) which contribute to the human formation are joint in a meaningful whole which can only be understood in relation to the parts; in the same way the meaning of the events can only be understood in relation to the whole, which is the history written by the narrator.

Sousa Santos (2007, p. 25) criticizes the Cartesian Paradigm, or “indolent reason”, as he calls it, saying it is responsible for contracting the present and enlarging the future. Present contraction is accomplished by the “reduction of reality diversity to some types – concrete, very limited, and reduced – of reality (p. 28). The concept of “whole” created by this epistemological view is that this whole is formed out of homogenous parts. So, all the diversity which characterizes a phenomenon is not acknowledged. Future enlargement happens due to the fact that time, in the Cartesian paradigm, is taken as a linear and perfect construction which in some way makes the future infinite. In his text, Sousa Santos, advocates in favor of a Sociology of Absences, and a Sociology of Emergency. The first one is defined by the author as a “transgressive and insurgent behavior” which aims at bringing to the focus those aspects which are “invisible to the hegemonic reality of the world”. The second refers to a symbolic enlargement of the possibilities to construct the future from the emergent alternatives of the present situation.

The narratives, giving voice to the narrators, open an epistemological space to the narrated experiences and allow for the enlargement of the present, as suggested by Sousa Santos. Besides, as the time in narratives starts in the present, goes back to the past in order to recreate it, and, through this recreation, program the future, it's possible in narratives to make a rupture with the chronological linearity, and contract the future, which becomes emergent in the present possibilities.

#### 4.2 Narrative as a tool to construct the self

De Fina et al. (2006, p. 3) state that “identity claims are seen as ‘acts’ through which people create new definitions of who they are”. Lieblich et al. (1998, p. 7) go beyond when they consider the narratives the narrators’ own identities: “personal narratives, in both facets of content and form, are people’s identities”.

Polkinghorne (1998, p. 14 – 21) states that the human being is immersed in narratives. Since our birth, we are told histories, fables, anecdotes and other form of narratives. Each of those textual genres bring the ideologies of a particular society which are naturalized through those kinds of narratives, and contribute to the formation of human thought in accordance to the values of that society. They offer models to be followed and restrictions to be avoided. Those models, which are created through language usage and carry values and ideologies, are called by Gee (1999) “cultural models”. Those models are constructed by a set of cultural and social assumptions, and they involve appropriate, typical, and /or “normal” ways of act. Due to this characteristic of the cultural models, they are essentially political<sup>5</sup>.

Those models are important because they mediate between the micro levels - the immediate social interactions - and the macro ones, which refer to the social institutions. They also project specific view points about what is right and wrong, and what can be or not to be done in the world, from where we are located.

Once the narrative genre allows for the possibility of gaining access to the social voices from which the narrator’s identity was constructed, we can say it’s also a way to have access to the cultural models proposed by Gee. Through the knowledge of the values and ideologies of a particular society, we can develop a deeper understanding of the human nature and about the construction of people’s social identities.

A way to construct a social identity in narrative is through plot. To Polkinghorne, the plot is an activity in which temporal events are organized by the narrators in units of meaning.

---

<sup>5</sup> The term “political” is used to here, in the sense used by Gee, which involves power, status, and knowledge relations, that is, it describes which social goods, what kind of knowledge and behaviors are valued in a particular society, and how the access to those cultural goods can lead to exclusion.

Through plot it's possible to join a diversity of complex events in a unique and meaningful history. Through the inclusion of histories in the plot, the human being can give new meanings to past actions. Doing that, it's possible to alter the past in order to anticipate the future. Also, through plot, one can achieve a sense of identity wholeness which is constructed through the interactions established among the many different social selves that emerge discursively in narrative.

The plot "accepts complex sets of events, including reflective decisions, and explains an event by tracing its intrinsic relations to other events and locating it in its historical context" (POLKINGHORNE, 1998, p. 21). This way, in narrative, the symmetry between explanation and prediction - characteristics of the logical reasoning - is broken.

In face of such arguments, it's clear the importance of narratives as a way to understand the complexity of human formation. The narratives are used by the narrators to give form and coherence to their histories and identities.

In the next section, a multimedia narrative taken from the *corpus* of narratives of *AMFALE* project<sup>6</sup> will be analyzed in order to demonstrate the issues discussed so far.

## 5.0 A Brief Analysis

This section will present a brief analysis of a narrative aiming at showing some evidence of the double function of a narrative discussed above.

### ***Narrative:***

#### ***How I Learned English***

##### **A Tale not yet finished by Jose Celso**

#### **Part I – The Early Years**

**Once upon a time**, last millennium I believe, in a city surrounded by blue mountains called [Belo Horizonte](#), there was a boy called by many names, but lets stick with Celso.

---

<sup>6</sup> *AMFALE* stands for: *Aprendendo com as memórias de falantes e aprendizes de língua estrangeira (Learning with the memories of foreign language speakers and learners)*. It is a project developed at *UFMG*, coordinated by Dr. Vera L. Menezes de O. e Paiva, and aims at achieving a better understanding of the process of foreign language learning through the study of narratives written by students and speakers of foreign languages. Those narratives are gathered and studied by the coordinator of the project and by its several national and international contributors. The text of the project, and the narratives gathered up to now, are available at <http://www.veramenezes.com/amfale.htm> .

I was born in the sixties but it was no flower power in Brazil. We had a military coup and my generation kind of did not like the American way of life. It was the cold war and the support that the American government gave to the non-democratic government in Brazil helped my generation not to be interested in English. But when I went to high school things got serious and I started to become interested on learning English. I love music and my first teachers were The [Beatles](#) and [Pink Floyd](#) .



Back on those days, with no Internet or cable TV, English was available only on expensive Private Courses and Exchange Programs (yeah, right). So I had my big stereo to play my songs and I would sing along. Believe me I still have those records. It helped me to acquire some vocabulary and “catch phrases” such as the title of my page. But it wasn’t enough. In 1988 I began studying linguistics at UFMG and I had for the first time in my life a little multimedia to help me on the difficult task of learning a second language. By the early nineties, the mountains of Belo Horizonte seemed like a prison. I had to get away from that, so I decided to live in the United States. But that is on the second episode of the trilogy. Stay tuned...

## Part II – The American Years 1992/2003

**Ok, I went to a beautiful city called [Charlottesville](#)** located in central Virginia. It is a small place, birthplace of Thomas Jefferson and where the University of Virginia is located. I lived there for two years and while I was there, I worked as a waiter and I also worked in a Country Inn called [Clifton](#). I was a handyman, a do-it-all employee and it was crucial for my language acquisition. The people there were very patient and I acquired most of my oral skills with them. I still miss them a lot. On my free time I was a pizza delivery man and it help me to use the telephone, take orders and to learn directions. I can’t count the many situations that I lived delivering pizza on all those fraternities and sororities at the university. However, after two years I got tired of Charlottesville and decided to move to New York.



New York is a magical place and there I had a chance to go back to school. After I took the toefl test I managed to enroll at [Hunter College](#) as a part time student. College in the US is very expensive and I only took eleven classes mostly about literature and writing. I was working as a waiter at [IHOP](#), a breakfast house where I

improved my negotiation skills and also learned that there are 16 ways of preparing an egg. Meanwhile I became a father and the years passed too fast until the attacks on the World Trade Center changed my mind about living in the US.



I lived most of the tragedy. It was sad to go to ground zero and see the pile of debris, pictures of missing people pasted in lampposts. The magic of the city turned into sorrow. The sadness of the American people turned into hate and after that came the paranoia about a chemical and biological attack, I feared for my family welfare and added to it I missed the blue mountains. Thus in 2003, I packed my bags and returned to Brazil. This is the end of part II. Do not go away because the last part of the trilogy is coming after these messages.

### **Part III – Back Home**

**It was good to be back home**, go camping at [Serra do Cipó](#) and have a beer at [Mercado Central](#).



I went back to UFMG and started working at private English Schools. At UFMG I learned a lot about how to teach a second language because not everyone had the same chance that I had and learning a L2 in Brazil is very different. A teacher's life is not easy and the paying is far from fair but I am happy doing it.

The Future, who knows? I am graduating this semester and looking forward to my masters. After that, maybe I will be back on the road again...

A piece of advice? Follow your dreams. Be Happy

This narrative was written by a Brazilian university student who was a graduating student by the time he wrote his narrative.

The narrator organizes his narrative in a chronological order which is divided into three parts: *The early years*; *The American years 1992/2003*; and *Back Home*. Despite the episodic presentation of the narrative, we acknowledge the existence of the configurative presentation as well. The first, as already discussed, presents the events in a vertical way, while the second requires a horizontal view of the facts, that is, it invites the diversity of the events to be an integrating part of the plot. It's this second dimension of time in the narratives that enables us to "listen" to the voices of the social institutions and of the discursive genres of a particular society, as it was argued by Bakhtin. In this narrative, the social and time location of the narrator is identified when he describes his experience with English in the three parts of his

narrative. We can actually “see” the sociopolitical facts of that epoch and “listen” to the voices and thoughts of a generation who lived that period of history.

In the first part of the narrative, the narrator talks about his experience located in time and space: the decade of 60s in Brazil. He describes the thoughts of his generation that positioned themselves against the military dictatorship. He also discusses the political situation in Brazil and in the world, especially the influence of the United States in the Brazilian political system. All those facts are evoked by him to explain his first demotivation towards English learning. However, his motivation is triggered by another foreign influence: the music. He mentions two groups which were a symbol of a generation: *The Beatles* and *Pink Floyd*. As anyone who lived that period of history we know those groups were not enjoyed only by the quality of its music, but, foremost for the message of their songs which stand in opposition to any kind of oppression, dictatorship, and to any kind of political or social impositions. The taste for the Beatles and Pink Floyd’s music was part of the cultural model constructed towards what it meant to be “young” in the decade of the sixties; a generation which fought for the right to be free – free from cultural powers, free from dictatorship, free from cultural norms.

Also mentioned in this first part of the narrative are the cultural artifacts related to different periods of history. The narrator contrasts the artifacts available for him to enhance his English learning in the sixties – a stereo and the records – with the artifacts we have today, like Internet or the cable TV. He also mentions the cost of studying English in that period, and how he could make do with what was available for him in the period described (the 60s).

All aspects mentioned by the narrator in the beginning of his narrative already drive us to reflect upon the issues discussed before. When he talks about the political events, cultural life, cultural models, and cultural artifacts, he gives meaning to his actions and thoughts, and while he re-signifies his past, he spreads the present in narratives in the way suggested by Sousa Santos. He brings to the front the voices of the others, in this case, the voices of a generation who lived in a specific time (the 60s), in a particular society (in Brazil). He also mentions the social institutions, such as, education and politics, and explains how the behavior of youngsters in the first was influenced by the ideologies present in the second. Doing that, he makes emerge in his discourse several of his many selves, which I will call *identity fractals*<sup>7</sup>. In this first paragraph we can see the emergence of the identity fractals of *a student, a*

---

<sup>7</sup> I use the term “identity fractals” to refer to the many selves that are emergent in and through discourse through out someone’s life trajectory. The interaction established among those selves, and the influence they exert on each other contributes to the emergence of a sense of “identity whole” that cannot be explained considering each identity fractal in isolation. For a deeper discussion about this issue, see Sade (2009).

*youngster, a politicized person, and a fan of the Beatles and Pink Floyd.* The interaction established among those several selves constrained his actions and his thoughts.

As discussed before, it's possible to notice how the narrative was used by the narrator to construct a sense of self, and how he presents this construction to the reader through his narrative. We could also notice how the genre narrative can be a tool to study human construction, considering the complexity of this process and the social-historical positioning of the human being.

In the second part of his narrative, the narrator describes his experience abroad. He used a metaphor to explain his need for freedom: *Belo Horizonte seemed like a prison. I had to get away from that, so I decide to live in the United States.*

It's interesting to observe that although he mentions his dislike for the "American way of life" in the first part of his narrative, paradoxically, he decides to live in the United States. Somewhere in his life trajectory, maybe due to the influence of music and his motivation to learn English, he could conciliate his political self with his other identity fractals in order to be able to live in the States. While describing the time he spent in the U.S., other identity fractals emerged in his discourse, like the *waiter, pizza delivery man, a handyman, a college student, and a father.* The interaction established among those fractals, and between them and the narrator's social context, contributed to the improvement of his language skills.

He also mentions a traumatic event in the history of the United States which had a direct impact worldwide: the terrorist attack to the World Trade Center, on September 11<sup>th</sup>, 2001. The attack was broadcasted by all major TV stations and newspapers. No matter how well the media presented the facts, it did it through the perspective of their lens. In this narrative, however, the voice of the narrator brings within it the feelings and thoughts of ordinary Americans who lived that awful experience in *locus*. Reading his narrative we can have at least some idea of the terror and fear that involved the people in that place and in that period of history. This fear felt, especially by his identity fractals of *father and husband*<sup>8</sup>, and his feeling for Belo Horizonte (represented in the narrative by the metonym: *blue mountains*) led him to choose to come back to Brazil: *I feared for my family welfare and added to it I missed the blue mountains. Thus in 2003, I packed my bags and returned to Brazil.*

It's interesting to observe here how the narrator addresses his reader in this part of his narrative: *Do not go away because the last part of the trilogy is coming after these messages.* This feature of interactive texts is used by the narrator to keep the reader's attention to what

---

<sup>8</sup> Although, the narrator doesn't mention his wife, we can infer he had one when he mentions his fear for his family.

he is saying. This feature also helps us understand narratives as utterances (in Bakhtinian terms), that is, the speaker (the narrator) while producing the utterance (narrative) does that with the intention to address a second part – the second part here is the reader of the narrative, who is invited to respond to the utterance. We could argue that when the narrator invites the reader to keep reading his narrative, he also expects his responsive behavior, that is the narrative is not just a textual genre, but it's a dialogical, discursive, and hermeneutic construction used by the narrator to “say something” to the reader. We can realize this dialogical character when the narrator, at the end of his narrative, gives a piece of advice to his reader: *A piece of advice? Follow your dreams. Be Happy!*

In the third and last part of his narrative, the narrator not only talks about his experience coming back to Brazil, but also establishes a perspective for the future. With relation to the first issue, the narrator describes common free time activities of people from Belo Horizonte: *go camping in Serra do Cipó and have a beer at Mercado Central*. When he does that, he brings to his narrative some cultural knowledge about the way of life of Belorizontinos (people from Belo Horizonte) and about his local culture.

Going to Serra do Cipó is not just a free time activity, it's an opportunity for visiting a famous Brazilian National Park, located next to Belo Horizonte, and getting in touch with the amazing landscape which is rich in fauna and flora diversity, and known to be a famous tourist destination.

To drink beer in Mercado Central is not just drinking a beer. Mercado Central is not just any market. Having a beer in Mercado Central in Belo Horizonte means to have a meeting with the ordinary people from Belo Horizonte and with their way of life. Mercado Central is known to be a place which gathers people from different cultural backgrounds, from the simple ones with no regular school education to those who have a more advanced formal education, as graduating students, masters and PhDs. The people from Belo Horizonte tend to say that if you like culture and cultural diversity, you should go to Mercado Central.

So, when the narrator mentions those two activities he is in fact inviting the reader to know more about his culture and his environment.

At the very end of his narrative, he describes his present activities by the time he wrote the narrative: his graduating course at UFMG and his experience as an English teacher. He uses his past experiences to signify those present activities, and to present a perspective for the future. The narrator finishes his narrative leaving a message to his readers and inviting them to react to it: *Follow your dreams. Be Happy!* As stated by Bakhtin, all utterances have a conclusive character which is needed to keep the polyphonic dialogue going on.

## 6.0 Final Remarks

The brief analysis of an autobiographical narrative developed here contributed to the understanding of narratives as discursive genres. The three peculiarities of such genre, as proposed by Bakhtin were observed throughout the narrative.

We could also see how the narrative could be used both as a research tool, and as a way used by the narrator to construct his identity. As a research tool, the narrative proved to be a useful instrument to “enlarge the present”, as suggested by Sousa Santos. While the narrative went back to the past in order to re-signify it, it brought to the present all the past experience and the meanings attributed to them in the narrator’s point of view. This way, the narrative congregated in the present the meaningful actions lived by the narrator. As those actions presupposed the presence of “others”, the narrative was also able to give voice to those several others who participated in the narrator’s plot. In this sense, the narrative joined the actions, experiences and voices of several others. It’s in this perspective we can say it was an important research tool to enlarge the present.

Narratives also proved to be good instruments to contract the future in the way advocated by Sousa Santos. We could see how the hermeneutic reconstruction of the past was used by the narrator as a way to choose among different alternatives for the future. Doing that, the narrator anticipated the future, that is, the future could be thought as limited in the sense proposed by Sousa Santos, and the actions to alter the prospective events were taken in the discursive construction of the narrative in the present time it was written.

As an instrument for the construction of the social identity, the analysis of the narrative revealed the possibility of having access to the social discourses which were imperative to the social formation of the narrator’s thought, and ultimately, of his social identity. We could listen to the voices of a generation, of particular socially situated others, and we could identify some cultural models, artifacts, and meanings which were integrating parts of the social selves that emerged in the discursive construction of the narrative.

The narrative was also important to realize the complexity which characterizes the human beings. The Complexity Theory lens could show how the interactions developed by the individual with and within his social-historical context were decisive to the emergence of social identities and behaviors which could not be predicted, or explained, if just single aspects of the human nature were analyzed in isolation.

Finally, returning to the epigraphy of this paper, we can argue that the narrative genre could really be considered a key which opened the doors of the present to receive the meaningful events of the past, the possibilities of the future, and the discursive polyphony from which the narrator was made of.

#### 7.0 References

BAKHTIN, M. M. **The dialogic imagination** – four essays. Austin: University of Texas Press, 1981.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M; HOLQUIST, M.; EMERSON, C. **Speech genres and other late essays**. 1st ed. Austin: University of Texas Press, 1986.

DE FINA, A. Group identity, narrative and self-representations. In: DE FINA, A.; SCHIFRIN, D; BAMBERG, M. **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 351- 375.

GEE, J. P. **Discourse analysis: theory and method**. London: Routledge, 1999.  
LIEBLICH, A; TUVAL-MASHIACH, R e ZILBER, T. **Narrative research** – reading, analysis, and interpretation. London: SAGE Publications, 1998.

MISHLER, E. Narrative and identity: the double arrow of time. In: DE FINA, A.; SCHIFRIN, D; BAMBERG, M. (Ed.). **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 30-47.

MORIN, E. Os mandamentos da complexidade. In: \_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 329–34.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. **Applied Linguistics**, v. 28, n. 2, p. 163-88. Oxford: Oxford University Press, 2007.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In LANTOLF, J. P. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 155-78.

POLKINGHORNE, D. E. **Narrative Knowing and the human science**. New York: State University of New York Press, 1998.

SOUSA SANTOS, B. de. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

## **COMUNICAÇÃO COORDENADA:**

### **O PROCESSAMENTO DISCURSIVO NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

**Coordenadora: Onici Claro Flôres (UNISC) – oflores@unisc.br**

O conceito de gênero, textual ou discursivo, espalhou-se em grande escala. No entanto, seu emprego precisa ser discutido, até porque as aplicações pedagógicas do conceito parecem estar imobilizando-o estruturalmente (FARACO, 2003). Bakhtin (2000), porém, propôs um conceito de gênero fluido e maleável, não o identificando com o de tipo textual, que remete a uma noção abstrata, estrutural, em suma, que o vê, enquanto representação mental (superestrutura). Essa noção mais abstrata faz-se presente no modelo psicolinguístico de van Dijk e Kintsch (1983) e tem importância capital para a análise do texto, como proposta de descrição da organização cognitiva das informações nele constantes. Tal descrição faz-se indispensável a uma abordagem interdisciplinar que se proponha aliar internalidade e externalidade, texto e contexto. Até porque, segundo Graesser, Gernsbacher e Goldman (2003), a pesquisa interdisciplinar caracteriza-se pela busca de integração entre áreas de pesquisa, realizando uma espécie de caldeamento teórico. Nesses termos, e buscando expandir o conhecimento a respeito de como se efetiva o processamento discursivo interdisciplinarmente, nesta comunicação a proposta veiculada é a de que a abordagem neuropsicolinguística investigue o funcionamento cerebral, analisando questões atinentes à memória, à atenção, à aprendizagem e à compreensão. A filosófica indague-se sobre a possibilidade de reunir Pragmática e Retórica, ventilando a hipótese de criação de um novo modelo para o estudo do texto argumentativo, em termos de discussão da intencionalidade. Ao mesmo tempo,

desde a ótica literária, faz-se um estudo do texto literário visuo-verbal destinado à infância, distinguindo-o dos demais, ao mesmo tempo em que se aponta para a introdução da proposta de ampliação do conceito de gênero literário para o de gênero discursivo, nos moldes sugeridos por Bakhtin. A distinção entre os conceitos de gênero textual e gênero discursivo, por outro lado, ainda está difusa, uma vez que as duas nomenclaturas são utilizadas e, nesse sentido, se discute a perspectiva sócio-cultural que, apoiando-se nos usos lingüísticos dos textos, está muito em evidência teórica como elemento da linguagem. As perspectivas elencadas acima, neuropsicolingüística, filosófica, literária e sócio-cultural, trazem implicações pedagógicas que precisam ser levadas em consideração no trabalho com textos em sala de aula.

### **A perspectiva neuropsicolingüística**

**Lilian Cristine Scherer (UNISC) – lilianscherer@gmail.com**

O processamento do discurso é um campo de estudo muito complexo, como é o próprio discurso – uma junção de proposições ideacionais, dadas e implícitas, que demandam do leitor uma mobilização de conhecimento lingüístico e extralingüístico. Diferentes áreas têm-se ocupado em estudar o processamento discursivo, enfocando-o sob diferentes perspectivas. Nesse sentido, numa visão neuropsicolingüística, fortemente calcada sobre os pressupostos da psicologia cognitiva e da psicolingüística, o que se destaca é o papel atribuído ao leitor e à análise da mobilização de fatores cognitivos, sendo ambos vistos como cruciais na abordagem e compreensão de um texto. Assim sendo, aspectos individuais como a capacidade de memória e de atenção tem caracterizado muitas pesquisas da área. Quanto à visão de discurso que permeia essas pesquisas, percebe-se uma forte adoção de modelos como o de Kintsch (1998) e de VanDijk e Kinstch (1983), que priorizam os aspectos mentais do leitor na sua interação com o texto, visto como organizado em estruturas mentais mais ou menos relacionadas à sua superfície. Em outras palavras, os modelos neuropsicolingüísticos concebem a compreensão textual como estando baseada na elaboração de representações mentais de estruturas super-ordenadas, organizadas em níveis proposicionais. No nível mais elevado, o do modelo situacional, faz-se uma ligação com o conhecimento de mundo, prévio do leitor, considerado determinante para a compreensão textual. Este é o espaço que liga o leitor com o mundo que o rodeia,

percebendo-o também como um ser social. No entanto, numa visão um pouco diferente da sócio-interacionista, essa ligação com o mundo é permeada pela visão individual e seletiva do indivíduo leitor, através de suas capacidades cognitivas. A presente comunicação objetiva a apresentar essa visão de leitor e de compreensão textual, apresentando uma breve revisão de literatura dos estudos desenvolvidos no processamento do discurso por abordagens neuropsicolinguísticas, discutindo suas principais contribuições.

### **É possível elaborar um modelo para o estudo do texto argumentativo que una a Pragmática com a Retórica ?**

**Jorge Alberto Molina (UNISC) – molina@unisc.br**

A Antiguidade clássica nos legou duas disciplinas cujo tema é o discurso argumentativo : a Dialética e a Retórica. A primeira, ocupava-se do diálogo argumentativo e tinha como finalidade resolver uma diferença de opinião entre o proponente de uma tese e o seu antagonista. A segunda versava sobre o discurso contínuo que um orador (escritor) proferia face a uma platéia determinada (leitores), tendo o objetivo de persuadi-la.

Recentemente, os teóricos da escola holandesa de Pragma-dialética propuseram um outro modelo para o estudo da argumentação, vinculando Dialética com Pragmática. Van Eemeren (2004) define a argumentação como um ato de fala complexo, submetido ao Princípio de Cooperação de Grice, ato que se destina a superar a oposição entre dois pontos de vista rivais. Cabe perguntar, se é possível também unir Retórica com Pragmática para dar origem, assim, a uma outra perspectiva para o estudo do texto argumentativo. Para isso seria necessário redefinir a Pragmática e caracterizá-la como a disciplina que estuda as intenções comunicativas. O vínculo com a Retórica surgiria de imediato, pois esta última é definida como o estudo do discurso proferido com a intenção de persuadir.

Entretanto surgem dificuldades para unir essas disciplinas, pois elas investigam com base em *corpus* lingüístico diferente: o discurso contínuo no caso da Retórica, a conversação no da Pragmática. Nosso trabalho tem como objetivo

apresentar as dificuldades detectadas e tentar resolvê-las.

### **Leitura mediada na narrativa verbo-visual infantil**

Marília Forgearini Nunes (UNISC) - mariliaforginunes@hotmail.com

Flávia Brocchetto Ramos (UNISC / UCS) - ramos.fb@gmail.com

A escola é o espaço propício para o exercício da leitura de todos os gêneros textuais, não esquecendo dos literários, em virtude do caráter humanizador, e, no que diz respeito à literatura infantil, a interação com esse gênero não se resume à decodificação e compreensão da palavra, mas também ao que a ilustração significa. Desse modo, a escola, ao propor a leitura do texto literário, não pode deixar em segundo plano a ilustração em relação à linguagem verbal. Assim, a partir da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein organizaram-se nove encontros de leitura mediada com 10 crianças alunas de 4ª série de uma escola pública no município de Cachoeira do Sul. O objetivo desses encontros foi observar de que maneira a mediação de um leitor adulto pode contribuir para que o leitor mirim modifique positivamente a sua interação com o texto verbo-ilustrado. Ao longo dos encontros pôde-se observar o desenvolvimento dos sujeitos mediados em relação ao seu modo de inter(agir) diante do texto constituído de palavra e ilustração, valendo-se das duas linguagens de maneira mais intensa para a construção de sentido decorrente da leitura. Assim, o estudo pretende contribuir para a instrumentalização de mediadores adultos de leitura que poderão auxiliar as crianças leitoras a realizarem uma leitura de textos do gênero literário infantil mais polissêmica. Nesta comunicação, pretende-se, a partir das idéias de: Marcuschi (2003), Allende (2005), Condemarín (2005), Barthes (1988), Larrosa (2003, 2004), Martins (2006), Gomes (2002), Feuerstein (1998) dentre outros, além de discutir importância da presença do gênero literário infantil no ambiente escolar, apresentar e analisar uma proposta de leitura mediada que

auxilie na formação do sujeito leitor.

## **A perspectiva sócio-cultural e as crônicas jornalísticas impressas**

**Onici Claro Flôres (UNISC) - oflores@unisc.br**

A presente comunicação embasa-se em uma perspectiva sócio-cultural do conceito de gênero, entendendo-o como uma categoria aberta, aplicável a toda e qualquer produção textual (BAKHTIN, 2000). Esta perspectiva alinha o presente estudo à posição sócio-interacionista, pois entende que a cognição não é algo estritamente individual, fechado dentro do indivíduo, mas, ao contrário, se alimenta da vida em sociedade, da visão do grupo, das crenças e dos valores compartilhados socialmente. Como o homem é um ser social e de linguagem, desde seu nascimento compartilha experiências com seus pares. São essas experiências que, aos poucos, e em conjunto com as características individuais, constituem aquilo que se costuma chamar de cognição. Todo esse complexo modo de constituição individual e social da cognição gera determinadas formas de concepção da vida, bem marcadas culturalmente. Em vista disso, as culturas diferem grandemente e os indivíduos de uma comunidade determinada apresentam modos de avaliar e entender a vida similares. Por outro lado, emprega-se a expressão gênero discursivo ao invés de gênero textual, por se entender que esse emprego traduz melhor a concepção bakhtiniana, uma vez que conceitualmente o ponto de vista enunciativo e o enquadramento histórico-social da língua, ou seja, as noções de relatividade e de maleabilidade, têm primazia sobre os aspectos formais nas reflexões de Bakhtin, seu ideador (MARCUSCHI, 2005). Assim, parte-se do entendimento dos gêneros discursivos, como sendo formas culturais e cognitivas de ação social, as quais se caracterizam por sua concretude e contextualização. As crônicas publicadas diariamente em jornais são bons exemplos do que seja gênero discursivo porque essas produções lingüístico-cognitivas são, ao mesmo tempo, integrantes e constitutivas dos processos mentais e da realidade discursiva. De fato, busca-se destacar que o jornal impresso, como esfera comunicativa, corporificou historicamente um

conjunto de gêneros, entre eles, a crônica. O que se evidencia, então, é que as crônicas traduzem a apropriação de um projeto textual construído socialmente (ROJO, 2001). Nessas circunstâncias, o gênero seria menos um modelo a ser seguido do que um projeto de dizer socialmente situado. Em suma, as várias formas através das quais o dizer das crônicas se expressa, permitem ver que esse gênero funciona como uma possibilidade de marcar uma posição discursiva e, também, de fazer uma avaliação do fato que está sendo narrado, contestado, elogiado, rejeitado etc. Desse modo, tomando-se a crônica por base, pode-se assegurar que o gênero discursivo concretiza-se em resposta a situações sociais determinadas e nele não interessam apenas os aspectos estruturais e a análise imanente, mas, sobretudo, o papel dos indivíduos na construção dos sentidos, tanto o daquele que escreve, assumindo o seu dizer, como daqueles que lêem, interpretando o texto lido.

### **Por uma visão interdisciplinar da educação**

**Rosângela Gabriel (UNISC) – rgabriel@unisc.br**

Os resultados dos indicadores de qualidade da educação brasileira são vergonhosos.

Urge buscar alternativas para uma educação mais eficiente. É necessário construir pontes entre a educação e os avanços nas áreas das neuropsicolinguística, filosofia, literatura, lingüística, entre outras. No passado, o estudo da língua limitava-se à análise da estrutura das palavras e sentenças. Hoje, busca-se uma visão mais abrangente, que integre as contribuições do conhecimento de mundo e do contexto na análise dos processos de construção de sentido inerentes à comunicação oral e escrita (GRAESSER; GERNSBACHER; GOLDMAN, 2008). O texto não é mais o depositário do sentido, nem ao leitor cabe a tarefa de extração. O professor, como mediador do processo de compreensão, deve assumir uma postura investigativa diante do texto, preenchendo lacunas de conhecimento

prévio do aluno, chamando atenção para os pontos de maior complexidade do texto, fazendo questões e fomentando inferências, ou seja, compreensão e interpretação (DASCAL, 2006). A aprendizagem através da leitura está condicionada à compreensão, já que, em geral, os leitores não armazenam na memória de longo prazo as palavras do texto e sim os sentidos contruídos. Portanto, o objetivo desta comunicação será refletir sobre os alicerces de uma visão interdisciplinar da educação.

Excluído:



# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies

— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## **Confluência de gêneros na Infância de Graciliano Ramos**

Sandro Braga (Doutor em Linguística. Professor do Programa de Pós-graduação da Unisul.. E-mail: san15@ig.com.br)

Eliane S. Dias Debus (Doutora em Literatura. Professora do Programa de Pós-graduação da Unisul. E-mail: elianedebus@hotmail.com)

Maria Ester Wollstein Moritz (Doutora em Letras Inglês. Professora do Programa de Pós-graduação da Unisul. E-mail: nicamoritz@yahoo.com)

**RESUMO:** O presente estudo apresenta uma abordagem da sobreposição de gêneros a partir da observação da literatura de Graciliano Ramos que registra em vida adulta suas memórias de infância. A análise se concentra no capítulo “A vila” do livro *Infância* do autor. Para isso, parte-se do arcabouço teórico bakhtiniano acerca dos gêneros do discurso com o objetivo de marcar o hibridismo de gêneros que compõe o próprio gênero literário. O trabalho aponta a trajetória de transformação de gêneros literários nessa escrita de Ramos, em que o autor, em primeira instância, se propõe à escrita de um conto, e depois o transforma em capítulo de um romance.

**PALAVRAS CHAVE:** Gênero discursivo. Bakhtin. Sobreposição. Graciliano Ramos,

**ABSTRACT:** The present study presents an approach of overlapping of genres pictured through the observation of Graciliano Ramos' literature whose child memories are reported during his adult life. The analysis concentrates on the chapter “A vila” from the book *Infância*, written by the author. In order to reach that goal, this study is based on the bakhtinian theoretical approach of genre as a means of picturing the hybridism of genres, a feature of the literary genre itself. The

analysis reveals a transmutation of literary genres in Ramos' writing, in which, the author, at first, aims at writing a short story, and afterwards, he modifies it into a chapter of a novel.

**KEYWORDS:** Genre. Bakhtin. Overlapping. Graciliano Ramos.

## 1. Introdução

Neste artigo propomos a análise do capítulo “A vila” do livro *Infância* de Graciliano Ramos. Nosso embasamento analítico pautar-se-á nos gêneros do discurso Bakhtiniano com o objetivo de marcar o hibridismo de gêneros que compõe o próprio gênero literário. Partimos da observação da literatura de Graciliano Ramos que registra em vida adulta suas memórias de infância. Nessa perspectiva vislumbramos o embricamento entre os gêneros literatura ficcional, biográfica, de memória, e ainda, literatura de campo e sertão em oposição à urbana. E no limite, uma literatura híbrida em sua própria constituição, se pensarmos a construção do imaginário de Graciliano Ramos ao recriar um cenário de “A Vila” sob o olhar de um infante. “A vila” trata-se de um relato que fala da visão do menino [Graciliano] a partir de uma nova experiência de vida. Muda-se com a família, da fazenda para a vila de Buíque, no sertão de Pernambuco. Essa mudança desperta um olhar ao desconhecido que precisa ser registrado, compreendido e assimilado. A imagem é nova, as pessoas são novas, as palavras também. Ainda dentro das questões de gênero podemos pensar na transformação de uma escrita primeira no gênero conto uma vez que muitos dos capítulos que compõe *Infância* foram publicados anteriormente ao livro, por entrega de texto autônomo, em periódicos de Alagoas. A característica folhetinesca e a sucessão diversa da seqüência da produção são mais dois dados a conferir autonomia a cada narrativa. Levando em consideração que a seqüência das histórias publicadas na edição do livro não coincide com a seqüência das publicações em série individual, questionamos quais diferenças pode-se vislumbrar na transformação do gênero que faz com que ao relacionar dependência entre textos antes autônomos muda também a relação do leitor com o texto.

## 2. Perspectiva teórica

No que segue, adentraremos à formulação teórica proposta por Mikhail Bakhtin acerca dos gêneros do discurso para após levantarmos algumas inquietações que nos fazem refletir sobre os gêneros do discurso na obra *Infância* de Graciliano Ramos. Para este ensaio focalizaremos nossas observações no texto “A vila”, publicado primeiramente em jornal e depois como parte constitutiva do livro já citado.

Conforme Bakhtin (1985), o uso da língua está relacionado com as diversas esferas da atividade humana. Dessa forma, o autor explica o fato de o caráter e as formas desse uso serem tão variados como as próprias esferas dessa atividade. Em sua teoria, o uso da língua se dá em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e singulares, que emanam dos participantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e o objeto de cada uma das esferas, não somente por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas também, sobretudo, por sua composição ou construção. Bakhtin aponta que esses três elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão vinculados indissolavelmente na totalidade do enunciado e são determinados de modo semelhante pela especificidade de uma dada esfera de comunicação. “Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (BAKHTIN, 1985, p. 248).

Sintetizando, pode-se dizer que o enunciado é “pré-determinado” por cada esfera da comunicação humana, da mesma forma que o conteúdo temático, o estilo e a composição, pois esses estão vinculados ao todo do enunciado. A produção/circulação dos enunciados – relativamente estáveis, dentro de cada esfera de comunicação, é o que Bakhtin chama de gêneros do discurso.

Bakhtin (2002) entende que o problema da significação é um dos mais difíceis da lingüística. Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Ele chama *tema* o sentido da enunciação completa. O tema deve ser único, porque do contrário não teríamos base para definir a enunciação. “O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN, 2002, p. 128). O autor segue dizendo que a enunciação “Que horas são?”, por exemplo, tem um sentido diferente cada vez que é usada e, conseqüentemente, na nossa terminologia, um tema diferente, que depende da situação histórica concreta em que é pronunciada e da qual constitui, na verdade,

um elemento. Disso, ele conclui que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não-verbais da situação.

Essa relação que Bakhtin aponta entre conteúdo temático, estilo e composição e seus vínculos na totalidade do enunciado é fundamental para compreendermos que é através da situação de interação social que os gêneros são criados, e é através dos gêneros textuais que ocorrem as interações sociais. O tema da enunciação é concreto, como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação, em toda sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Para Bakhtin (2002), isso é o que se entende por tema da enunciação.

O teórico russo explica que, além do tema, ou, mais exatamente, no interior desse, a enunciação é igualmente dotada de uma significação. Por significação, diferente do tema, o autor entende os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Esses elementos não têm existência concreta independente, o que não os impede de se tornarem parte indispensável da enunciação.

Neste ponto, chamamos a atenção para importância da noção bakhtiniana de enunciado, para, a partir dela, abordar a questão do(s) gênero(s) que perpassam (ou ao menos podem perpassar) pelo texto “A vila”. De início dizemos que o texto composicional de “A vila”, como enunciado, poder ser repetido, assim estar vinculado ao tema de uma enunciação pertencente ao gênero conto, ou diferentemente pode ligar ao tema de um romance ou, ainda, de uma autobiografia, etc. Mas quando pertencente a um desses gêneros, o tem estabelece significações diferentes apontaras a situação concreta de sua realização.

Bakhtin (1985) aponta que a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da atividade humana existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce, à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Interessante notar que usei anteriormente o termo “pré-determinado” (entre aspas), para indicar a relação do enunciado com o seu gênero e, por decorrência, com a esfera de produção e circulação. Na verdade, pretende-se chamar a atenção para uma ação circular entre o enunciado e o gênero do discurso, pois se na “origem” de um gênero temos os enunciados produzidos em uma situação social de interação relativamente estável dentro de uma determinada esfera social, refletindo as condições específicas e as finalidades dessa, por outro lado, os gêneros já

constituídos, por terem estabilizado previamente os enunciados constitutivos dessa situação social de interação, apontarão as diretrizes de produção dos novos enunciados dessa esfera.<sup>1</sup> Dito de outra forma, o gênero é caracterizado por uma situação sócio-histórica, que nasce das relações sociais a partir de uma certa estabilização dos enunciados. O gênero dá um retorno à situação de interação e é uma forma de ação que fornece os parâmetros para a constituição do enunciado.

No que tange aos elementos intrínsecos ao enunciado (conteúdo temático, estilo, composição), Bakhtin (1985) mostra que na maioria dos gêneros discursivos (exceção feita aos gêneros literários), um estilo individual não entra na intenção do enunciado, ou seja, não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo assim apenas seu produto complementar.

A teoria bakhtiniana (1985) aponta para a existência de dois grandes grupos de gêneros discursivos: os gêneros primários ou simples e os gêneros secundários ou complexos. Os primários são aqueles que se constituíram na comunicação verbal cotidiana (os tipos de diálogo oral, como a linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, o bilhete, a carta familiar, etc.). Os gêneros secundários são os que aparecem em comunicações culturais mais complexas e relativamente mais desenvolvidas, principalmente escritas: os gêneros das esferas artística, científica, sociopolítica, etc.

Bakhtin (1985) destaca a importância dessa diferenciação (gêneros primários e secundários), pois a inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado e o processo histórico de formação dos gêneros de outro, é o que esclarece a natureza do enunciado; e, além disso, o autor aponta o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo.

A réplica do diálogo cotidiano ou da carta inserida num romance são exemplos dados por Bakhtin (1985). Nesses casos, diálogos e cartas perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade do cotidiano para se tornarem acontecimentos da esfera de ideologia especializada. No entanto, nesse exemplo, é importante deixar claro que o gênero secundário é o romance e não o diálogo ou a carta inserida no romance.

Para compreendermos os modos de produção de enunciados (aqui estamos pensando nos enunciados escritos, em formas de textos) devemos atentar às palavras de Bakhtin (1997) de que não podemos ignorar a natureza do enunciado, tampouco as particularidades dos gêneros, que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico. Ou seja, não podemos

---

<sup>1</sup> Uso aspas no termo "origem" também para elucidar que não se trata de origem primeira e criadora, como um momento único.

desvirtuar a historicidade do estudo para não enfraquecer o vínculo existente entre a língua e a vida. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

### 3. Confluindo: do conto ao romance

#### A vila

Buíque tinha a aparência de um corpo aleijado: o Largo da Feira formava o tronco; a Rua da Pedra e a Rua da Palha serviam de pernas, uma quase estirada, a outra curva, dando um passo, galgando um monte; a Rua da Cruz, onde ficava o cemitério velho, constituía o braço único, levantado; e a cabeça era a igreja, de torre fina, povoada de corujas. Nas virilhas, a casa de Seu José Galvão resplandecia, com três fachadas cobertas de azulejos, origem do imenso prestígio de meninos esquivos: Osório, taciturno, Cecília, enfezada, e D. Maria, que pronunciava *garafa*. Na coxa esquerda, isto é, no começo da Rua de Pedra, o açude da Penha, cheio da música dos sapos, tingia-se de manchas verdes, e no pé, em cima do morro, abria-se a cacimba da Intendência. Alguns becos rasgavam-se no tronco: um ia ter à lagoa; outro fazia um cotovelo, dobrava para o Cavalo-Morto, areal mal afamado que findava no sítio de Seu Paulo Honório; no terceiro as janelas do Vigário espiavam as da escola pública, alva, de platibanda, regida por um sujeito de poucas falas e barba longa, semelhante ao mestre rural visto anos atrás. Essa aparência me deu a convicção de que todos os professores machos eram cabeludos e silenciosos. (p. 48)

Se esquecermos a localização da página de onde tiramos o fragmento supracitado, teríamos, no mínimo, duas possibilidades de leitura. A primeira como parte de um texto publicado em um jornal carioca na década de 40, esta forma de produção e circulação de sentido de um texto atribui-se, geralmente, ao gênero ‘conto’. Já a segunda, agora se podendo levar em conta a página referenciada, constituir-se-ia como parte de um capítulo de um livro, logo ‘gênero capítulo de livro’. Nota-se que ainda não se disse nada sobre esse livro.

Dessas primeiras observações localizamos nosso interesse no livro *Infância* de Graciliano Ramos. Pesquisas na área da literatura têm-se voltado para essa publicação para analisar, sobretudo, a forma de escrever de Ramos, ou seja, o modo como o autor faz uso da língua para registrar o literário; nós, por outro lado, partimos dessa escrita para pensar como o texto se estabiliza dentro de um determinado gênero textual.

Aplicando a elaboração bakhtiniana à proposta deste ensaio, pode-se entender o que estamos propondo como confluência de gêneros levando em conta a enunciação proposta por esses enunciados. Dito outro modo, quando o texto “A vila” foi escrito por Graciliano, o autor o concebeu sob a perspectiva de um projeto de leitura, que por sua vez dependia do modo de circulação social deste texto. Se pensarmos no texto para o jornal, neste caso, “A vila” compunha um dentre os diversos outros textos do periódico. E mais, o gênero conto de “A vila” está entre uma gama de outros gêneros que constituem o jornal, como a notícia, o editorial, a carta ao leitor, a charge, etc. Quando o texto sai das páginas do jornal e é inserido dentro de um livro, seu projeto de leitura muda abruptamente. Assim, como no jornal, ele não está só, no entanto, esse texto estabelece relações com os textos (capítulos) que o antecedem e o sucedem. Novamente mais uma diferença entre a relação estabelecida pelo gênero conto, no jornal, e os demais textos. No jornal o conto marca, ou melhor, demarca onde o leitor sai do plano do factual e entra no literário – sem compromisso com o real e o atual. No livro tudo é literário, mesmo que sob a égide das lembranças de uma história de vida real.

Voltamos à questão, a qual gênero pertenceria o texto de Ramos? Para aventarmos uma resposta, vamos percorrer o caminho de produção do enunciado. Primeiramente notamos o que diz o próprio autor acerca dessa escrita, em uma carta que envia a sua esposa Heloisa de Medeiros Ramos em 1936:

O Angústia vai mais ou menos. Falta-me consertar umas oitenta folhas. Um dia destes, no banheiro, veio-me de repente uma ótima idéia para um livro. Ficou-me logo a coisa pronta na cabeça, e até me apareceram os títulos dos capítulos, que escrevi quando saí do banheiro, para não esquecê-los. Aqui vão eles: Sombras, O Inferno, José, As Almas, Letras, Meu Avô, Emília, Os Astrônomos, Caveira, Fernando, Samuel Smiles. Provavelmente me virão idéias para novos capítulos mas o que há dá para um livro. Vou ver se consigo escrevê-lo depois de terminado Angústia. Parece que pode render umas coisas interessantes. (RAMOS, 1980, p.157).

Ressaltamos que, segundo o autor, o livro ficou pronto na cabeça, anotou, para não esquecer, os títulos. Observa-se ainda que essa idéia surge durante a escrita do romance *Angústia*. Segundo Silva (2004), a escrita de *Infância*, por hipótese, não foi realizada apenas como mero exercício de imaginação, de criação literária. “... os capítulos de *Infância* formam vendidos a jornais e revistas, assegurando meio de sobreviver do escritor.” (p. 52). Ao que a pesquisadora aponta como uma indicação de relação bastante estreita entre o fazer literário e as determinações da vida social; as relações entre literatura e sociedade.

Na citação que retiramos de Silva, acima, chamamos atenção para a denominação que a pesquisadora utiliza ao termo ‘capítulo’. Notamos que em seu estudo ela parte para a análise dessa obra sob a perspectiva de um livro. Logicamente Silva parece estar tomando o empreendimento textual de Ramos a partir do dizer do próprio Ramos. No entanto uma observação se faz necessário. Teria Ramos concebido a idéia desse livro em forma de capítulos autônomos? Ou ainda, pensou Graciliano em publicá-los separadamente em jornais e revistas? Levantamos tais questões na tentativa de compreender o projeto de criação de escritura que alça em seu correlato projeto de leitura. Assim, pensamos no modo de circulação desse texto em que entram em cena, além do próprio texto, as circunstâncias de uma materialidade textual/lingüística que produz textualidade e que envolve os leitores no processo de atribuição de sentido.

Passamos as anotações de Ramos quanto à “construção”, “montagem”, “arquitetura” do livro *Infância*.

Em...

...colaboração de alguns jornais utilizei uma recordação da infância e escrevi Samuel Smiles, que foi publicado no Diário de Notícias. Dias depois, a ...., nova lembrança me induziu a compor Os Astrônomos, que saiu no O Jornal. Vieram em seguida O Menino da Mata e o seu Cão Piloto, em.... e Fernando, em .... Por aí vemos que eu não tinha a idéia de fazer um livro: o primeiro capítulo nascido foi o trigésimo primeiro da obra agora lançado; o segundo foi o trigésimo; o terceiro, o trigésimo segundo; o quarto, o trigésimo terceiro. A ..., veio a lume Um cinturão, o quarto do livro; a ... Uma bebedeira, o quinto.... Só então formei vagamente o projeto (?), revivendo pessoas e factos quase apagados, (?) reconstruir aquela meninice perdida no sertão (RAMOS, NOTAS PARA ENTREVISTA, concedida em 1945, quando do aparecimento de *Infância* apud SILVA, 2004, p. 52).<sup>2</sup>

A citação que trazemos trata-se de uma transcrição, realizada por Silva (2004,) das anotações originais de Graciliano Ramos acerca da confecção de *Infância*. No original, não transcrito, segue abaixo títulos dos capítulos que viriam compor o livro. Ao lado de cada título há o registro de um número, o de um mês e outro número que se supõe ser a data em que cada texto foi escrito, na seqüência dia/mês/ano. Em “A vila” tem-se: “8 – novembro – 41”. Na organização manuscrita do material nota-se que Ramos estabelece uma seqüência entre os textos independentemente das datas em que foram concebidos. Neste ponto chamamos a atenção para o fato de uma possível confluência de gênero já na gênese de *Infância*. Num primeiro salto à consciência do autor lhe veio a idéia de escrever *Infância*, em meio da escrita de um outro livro, *Angústia*. Num cenário em que Ramos precisava de recursos para, mesmo preso, sustentar a família; escreve textos soltos

<sup>2</sup> Trata-se de uma transcrição do original de Ramos realizada por Silva em sua tese de doutoramento.

“?” inspirados da própria idéia de um livro, ou o projeto do livro já havia se transformado quando os textos começaram a ser publicados de forma autônoma?

Há registros na historiografia de Graciliano Ramos que pontua que escrever contos – de dentro do cárcere – durante o período em que o autor se encontrava preso por ordem política, acusado de “atividades extremistas” (de 03/03/1936 a 13/01/1937), foi a forma que ele encontrou para continuar sustentando a família. No entanto, no levantamento de dados para este ensaio nos deparamos com informações que suscitaram dúvidas. A pesquisa de Silva (2004) aponta que a partir dos originais da composição dos capítulos de *Infância* o capítulo “A vila”, por exemplo, teria sido escrito no dia de novembro de 1941 e publicado no “Suplemento Literário” de *A Manhã*, do Rio de Janeiro, em 1942, página 56. Por um lado, isso nos leva a pensar que a escrita desse capítulo deu-se após da saída de Graciliano da prisão, e por outro, reforça nossa idéia de confluência de gêneros, uma vez que o livro só é publicado em 1945. Vejamos outros dados levantados pela autora:

Confrontando-se os dados da pesquisa com o manuscrito, observa-se que, de um conjunto de 39 capítulos compondo *Infância*, 27, ou seja 69%, foram previamente vendidos a jornais (Diário de Notícias, O Jornal, A Manhã, Diretrizes, Correio da Manhã, Jornal do Comércio) ou a revistas (Atlântico, Revista do Brasil, Vamos Ler, O Cruzeiro, Anuário Brasileiro de Literatura, Unidade). Parecem justificáveis, assim, os prováveis lapsos, omissões, acréscimos, que a narrativa possa conter; em outras palavras, os elementos relacionados ao modo de produção da narrativa. (SILVA, 2004, p. 54).

Outra questão que surge quando consideramos o que diz Bakhtin acerca dos gêneros do discurso é o lugar de circulação do enunciado, aí estamos pensando na enunciação que traz para junto do texto o seu leitor. Independente de como pensou o autor<sup>3</sup> do texto. Como já questionamos, com que outros textos liga-se o texto/conto publicado nos jornais e revistas, e quem são seus leitores, e, ainda, em que circunstâncias? O mesmo podemos aferir aos textos/capítulos de *Infância*. Se atentarmos para a própria sintaxe do que escrevemos neste ensaio, já há uma diferença sinalizada quando usamos ‘texto/conto’ no singular e ‘textos/capítulos’ no plural. Essa pista serve para indicar a relação do texto com outros textos, presentes nas diversas esferas da comunicação humana.

---

<sup>3</sup> Em tempo, esclarecemos que tomamos o termo ‘autor’ como aquele que assina a obra, não estamos trabalhando neste ensaio com as discussões filosóficas, sobretudo as de Foucault e Barthes, que problematizam essas posições.

Outra questão interessante é apontar, a partir dos registros que se tem do próprio autor, a oscilação do objetivo do projeto editorial para *Infância* como destacado das citações anteriores:

... **veio-me de repente uma ótima idéia para um livro.** [...] Provavelmente me virão idéias para novos capítulos mas o que há dá para um livro. (RAMOS, 1980, p.157).

.... **Por aí vemos que eu não tinha a idéia de fazer um livro:** o primeiro capítulo nascido foi o trigésimo primeiro da obra agora lançado; o segundo foi o trigésimo; o terceiro, o trigésimo segundo; o quarto, o trigésimo terceiro. (RAMOS, NOTAS PARA ENTREVISTA, concedida em 1945, *apud* SILVA, 2004, p. 52). (Grifo nossos)

Segundo Silva (2004, p. 53), a leitura de cada um dos capítulos de *Infância* é possível de forma separada devido à coesão interna de uma dessas unidades, porém, quando lidas no conjunto, é possível também estabelecer ligação entre as narrativas, pois todas as passagens se referem às lembranças de uma mesma etapa da vida: a infância de Graciliano Ramos.

Neste ponto, a partir do exposto, poderíamos problematizar ainda mais o que estamos chamando de confluência de gênero nessa escrita de Ramos. Considerando a paráfrase que fizemos de Silva, e tomando a obra em seu conjunto, a qual gênero discursivo, pelo viés literário, estaria *Infância* inscrito? Romance, Memórias, autobiografia? Coletânea de contos? Deixamos essas outras inquietações para reflexões futuras. ???

Silva (2004), em sua pesquisa que busca compreender a formação de leitura no Brasil, também observou a dificuldade em se estabelecer um gênero à *Infância* de Ramos:

É possível também que o termo autobiografia refira-se à categoria mais abrangente, denominada memorialismo, a qual incorporaria memórias, autobiografia, cartas, diários, sem que haja demarcação de fronteiras exatas entre os gêneros. Aqui, a ênfase talvez esteja na escrita de cunho pessoal, no trabalho com a memória. Não obstante as fronteiras pouco rigorosas do gênero, [...] (SILVA, 2004, p. 34)

O memorialismo, para Massaud Moisés (2002, p. 259), compreendido como a literatura de memórias, pode seguir duas direções: uma, em que o autor transpassa experiências biográficas em suas obras de ficção, mesmo de forma inconsciente; e outra, em que o escritor se propõe deliberadamente a narrar sua vida pregressa com os dados retirados de sua memória.

Silva, a partir de Bachelet (1872), chama a atenção, primeiro, para distinção que se estabelece entre os conceitos de autobiografia e de memórias; e, depois, para própria definição de

autobiografia, cuja alusão à confissão real, verídica está longe de aceitação consensual nos estudos literários:

Autobiografia: narrativa que uma pessoa realiza de sua própria vida, de seus pensamentos e de seus sentimentos. Um autor de Memórias, qualquer que seja, se coloca mais ou menos em cena, pode oferecer apenas notas, explicações; ele escreve um comentário da história, e não precisa levar em consideração o que se passa no fundo de sua alma; o autor da autobiografia, ao contrário, apresenta uma confissão real, verídica, e escreve o romance de seu coração. (BACHELET, 1872, p. 266 *apud* SILVA, 2004, p. 35).

Voltemos o capítulo “A vila”. A narrativa do conto se desenvolve em dois planos bastantes nítidos: o primeiro descritivo e o segundo analítico. É com essa estratégia enunciativa que autor faz com que o leitor adentre ao texto, primeiramente como reconhecedor do cenário para, depois disso, compreender a disposição de cada elemento constitutivo da cena. No primeiro parágrafo de “A vila” (transcrito no início desta sessão) temos não apenas uma descrição detalhada do novo lugar para onde a família do menino se instala como também essa descrição é construída sob a perspectiva de um olhar de criança. Desse modo, o narrador infante usa de estratégias comuns às descrições jornalísticas fazendo uso de comparações. São as comparações que aproximam ambiente descrito e a perspectiva de uma criança. Ao descrever a vila, em que passa a morar, faz um desenho mental dessa geografia comparando-a um corpo humano aleijado. É como se o narrado estivesse olhando de cima para baixo. Poderíamos fazer uma alusão à prática infantil em que a criança olha de baixo para cima; ao olhar às nuvens, a criança constrói figuras imaginativas a mover-se pelo céu.

Esse ponto da descrição é interessante também para pensarmos em duas situações: se optarmos por uma literatura de memória, teríamos Ramos em vida adulta voltando às memórias de quando criança. Neste caso seriam memórias de crianças contadas por um indivíduo adulto? Memórias de um adulto de sua vida quando criança? Essa questão não nos parece ser de fácil resposta, e novamente devolvemos a problemática para a emergência da diversidade de gêneros que a narrativa nos propõe.

Outro ponto que merece uma observação é o fato de Graciliano estar escrevendo no momento em que está preso. Poderíamos conjecturar que seriam memórias de “dentro” da vida de “fora”, cabendo ressaltar que Ramos escreve *Memórias do Cárcere* depois que sai da prisão, que se diferenciaria de um “diário do cárcere”. Escrever de dentro a vida de fora num primeiro instante

poderia levar-nos a pensar que seria uma forma de Graciliano Ramos “ganhar liberdade” metaforicamente, mas retomando sua escrita de *Infância* notamos que a figura não é dá metáfora e sim da metonímia. A criança não é livre, ao contrário muito presa e submissa ao mundo dos adultos, sem opinião e vida próprias. Neste ponto é interessante o sentimento – da criança – perpassado na obra não é uma nostalgia de adulto incorrendo no risco de romantizar a vida quando criança. O que nos confunde em *Infância* são os sentimentos trazidos à cena tal como vivendo no mote dos acontecimentos; a criança não é feliz. E somente a criança, vivendo essa infelicidade, parece poder dizer isso.

O segundo parágrafo de *A vila* ainda mantém a descrição, porém no final desse trecho de menor extensão gráfica já surgem as primeiras impressões analíticas. “Se a mulher possuísse carta, Seu Antônio Justino perderia nome e sobrenome. D. Maria não tinha carta nem recebia dinheiro do governo – e seu Antônio Justino ainda não havia inteiramente despersonalizado.” (p. 49). A partir de nesse ponto em diante as análises vão se tornando mais substanciais, sempre em meio à mais uma descrição geográfica e à soma de mais um personagem.

Tipo mofino era o velho Quinca Epifânio, ossudo, inquieto cara de fome, sovina até nas palavras. Guardava a despensa na loja: barricas bem cobertas, defendidas contra ratos. De manhã um moleque se chegava ao balcão, a cesta pendurada no braço. O avarento destapava os esconderijos, pesava e media longamente a ração miserável: duzentas gramas de charque, dois dedos de toicinho, um pires de feijão. Privava-se disso e despedia o portador, gaguejando. (p. 53).

No último parágrafo, o plano analítico ultrapassa o descritivo a ponto de ultrapassar a própria infância de Graciliano Ramos. A narrativa pontua como as marcas incrustadas no período da infância enraízam na formação de uma subjetividade. É inútil lutar contra:

Contudo esse julgamento absurdo acompanhou-me. Fixou-se, ganhou raízes. Indigno-me, quero extirpá-lo, reabilitar Seu Afro e D. Maroca. Duas pessoas normais. Penso assim. E desprezo-as, sinto-as decaídas. Impossível deixar de senti-las decaídas. Repito mentalmente os desconchavos de Padre João Inácio. (p. 55).

Ao final voltamos à questão: de qual Graciliano é essa conclusão. Do infante? Do adulto? Do preso? Do que deseja se libertar (da prisão, das marcas da infância)? Ao não responder devolvemos a imprecisão dessa escrita à confluência de gêneros presente.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética de la creación verbal*. 2. ed. México: Siglo Veintiuno, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MOISÉS, Massud. *Pequeno dicionário de literatura brasileira*. 6ª edição, atualizada. São Paulo: Cultrix, 2002.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. , 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1976.

RAMOS, Graciliano. *Cartas*. Rio de Janeiro: Record, 1980.

SILVA, Márcia Cabral da. *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil* / Márcia Cabral da Silva. – tese de doutorado - Campinas, SP: [s.n.], 2004.

## **Curso de curta duração para alunos de Engenharia: uma experiência de desenho de curso presencial e a distância.**

Silvia Matravolgyi Damião (ITA/SP – [silviam@ita.br](mailto:silviam@ita.br))<sup>1</sup>

**RESUMO:** Estudantes de graduação em Engenharia, principalmente nos anos finais do curso, têm necessidade de se preparar para o efetivo ingresso no mundo do trabalho. Após a realização de um estudo sobre o ensino de inglês para alunos de graduação em Engenharia no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, ITA, que envolveu: a) levantamento de necessidades e de direitos; b) elaboração de um desenho de curso; e c) o acompanhamento desse curso, foi feita uma proposta de reformulação do ensino de língua inglesa na Instituição à luz dos pressupostos teóricos de Ellis, 2003 e Chapelle, 2003. Os cursos, divididos em módulos independentes, passaram a ser organizados na forma de tarefas norteadas por temas definidos a partir das necessidades acadêmicas imediatas e das necessidades profissionais futuras dos alunos. Este trabalho relata a experiência acima e descreve o desenho de curso de um desses módulos, denominado *Inglês para o mercado de trabalho I*. Tal curso, elaborado à luz da proposta pedagógica de Ramos, 2004, foi ministrado em duas versões: a primeira, presencial, na forma de oficinas de compreensão e produção escritas; e a segunda, a distância, com o mesmo curso reformulado e estruturado para o ambiente virtual *Moodle*.

**PALAVRAS-CHAVE:** desenho de curso, levantamento de necessidades, curso a distância, Moodle.

**ABSTRACT:** Engineering undergraduate students, mainly those ones in their final years in college, need to be prepared to get a job. After carrying out a research about the teaching of English to undergraduate engineering students at the Technological Institute of Aeronautics (Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA) that involved: a) needs and rights analysis; b) course design; and c) course analysis, the teaching of English at the institution was

---

<sup>1</sup> Este trabalho só foi possível devido à colaboração da Profa Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz, que desenvolveu comigo a versão do curso presencial apresentado neste trabalho e que revisou a versão online.

reformulated in the light of the theories proposed by Ellis, 2003 and Chapelle, 2003. The different English courses, divided into independent modules, began to be designed as tasks oriented modules guided by predefined themes identified by the students' immediate academic needs and their future professional needs. This work describes this experience and focuses on the design of one of these modules, named *English for Work I*. This course, based on Ramos, 2004 pedagogical suggestion for implementation of genre-based tasks in the classroom, was prepared in two different environments: the first one, a face-to-face course; and the second one, as an online course hosted in the Moodle platform.

**KEY WORDS:** course design, needs analysis, online course, Moodle.

## **1. Introdução**

O presente trabalho é fruto e representa a continuidade de minha pesquisa de doutorado (Damião, 2006). Desenvolvida na forma de uma pesquisa-ação, nessa pesquisa desenvolvi e acompanhei um curso de língua inglesa para fins específicos com os objetivos de propor uma programação de curso adequada ao currículo do primeiro ano de graduação em Engenharia do ITA e de construir um *site* para esse curso.

Para atingir esses objetivos, elaborei um plano de ensino a partir de um primeiro levantamento de necessidades e de minha experiência docente na Instituição. Esse plano previa um curso de língua inglesa ministrado em ambientação presencial, mediado pela construção coletiva de um *site*. Previa, também, que os eixos teóricos norteadores do curso seriam as teorias de ensino-aprendizagem de cunho progressista (Moraes, 1997, 2000; Giusta, 2003), que estão calcadas nos pilares do conhecimento (Delors et al 2001), e as questões voltadas à inserção do computador na educação (Warschauer, 1996/98, 2000; Ramal, 2002; Chapelle, 2003). Além disso, o desenho do curso seguiria o modelo proposto por Graves (2000), de desenho de curso como um sistema. Seria norteado, também, pela concepção de curso de línguas para fins específicos conforme descrito por Dudley Evans e St John (1998).

## **2. Breve relato da pesquisa**

No primeiro ano da pesquisa, o plano de curso passou por modificações decorrentes do retorno dado pelos alunos por meio de questionários avaliativos e de um processo de negociação entre professora e alunos. O mesmo aconteceu com o *site*, que foi sendo construído e modificado conforme a produção dos alunos no período. A partir do acompanhamento do percurso da pesquisa no primeiro ano, que se deu, portanto, por meio de

um processo de análise continuada de necessidades (Dudley Evans e St. John, 1998) e de direitos (Benesch, 1999; 2001) e também de negociação (Breen e Littlejohn, 2001), foram feitas adequações ao plano de ensino inicial. Tal plano foi então reformulado à luz de um novo olhar teórico e passou a ser baseado em tarefas (Ellis, 2003; Chapelle, 2003) norteadas por temas definidos a partir de necessidades acadêmicas e de necessidades profissionais futuras dos alunos, identificadas desde o início do projeto. Ao final do segundo ano da pesquisa, pude confirmar que o plano de ensino, com as reformulações propostas, era adequado e que o *site* espelhava a produção dos alunos no período, atingindo, assim, os objetivos propostos no início do estudo.

O percurso trilhado nos dois anos em que fiz a coleta de dados, identificados por quatro ciclos na pesquisa-ação, no entanto, não foi simples. No início do trabalho, meu pressuposto era de que, ao final, chegaria a uma programação de curso ideal para o contexto em questão. Havia identificado problemas com o curso de inglês no primeiro ano de graduação do Instituto (alunos insatisfeitos com a programação do curso; necessidades não atendidas) e acreditava que com a elaboração de um plano de ensino associado ao uso de recursos tecnológicos digitais, eu iria efetivamente resolver o problema. Acreditava, também, que com o acompanhamento do curso e com o retorno dos alunos durante o percurso por meio de um procedimento de análise continuada de necessidades e de direitos, bem como de negociação, estaria bem respaldada para atingir os objetivos inicialmente propostos para a pesquisa.

Os objetivos propostos para a pesquisa foram efetivamente alcançados, porém, todo o procedimento fez com que, gradativamente, eu fosse reorganizando e reinterpretando as razões que haviam me levado ao desenvolvimento da pesquisa, o que me levou a vislumbrar novos caminhos para o trabalho.

Embora o retorno dado pelos alunos durante o percurso indicasse que as atividades em aula eram adequadas, que a dinâmica do curso permitia interação dos alunos entre si e dos alunos com a professora e que a inserção do computador no curso representava uma boa contribuição para o processo de aprendizagem da língua, o curso de inglês, conforme estava inserido no currículo de graduação, esbarrava constantemente no problema da co-existência (ou melhor, convivência) com as demais disciplinas ministradas concomitantemente à disciplina de língua inglesa no currículo do primeiro ano de graduação. Isso se tornou mais evidente no segundo ano da pesquisa, período que coincidiu com discussões no Departamento de Humanidades<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> As disciplinas de inglês são de responsabilidade desse Departamento.

sobre a reformulação dos cursos oferecidos por esse Departamento para todos os cursos de graduação.

O ponto de partida para essas discussões foi a constatação de tendências, sinalizadas tanto pelas diretrizes curriculares do MEC<sup>3</sup> para cursos de Engenharia como pelo mercado de trabalho, para a valorização da formação humanística do profissional graduado em Engenharia. Embora o Departamento de Humanidades tivesse sido criado nos anos 50, praticamente à época da fundação do ITA, com o objetivo de ampliar a formação do engenheiro, abrindo-lhe perspectivas de caráter cultural para entender sua posição na sociedade (Hegenberg, 1965) e o ITA fosse pioneiro no país por vislumbrar a importância da formação humanística do profissional da área de Engenharia, os objetivos inicialmente propostos para esse Departamento na Instituição foram se perdendo com o passar dos anos. Quando ingressei no ITA, no início dos anos 90, as disciplinas oferecidas pelo Departamento de Humanidades restringiam-se aos cursos obrigatórios de línguas materna e estrangeira (no caso, inglês) para os dois primeiros anos de graduação e a Ciências Jurídicas para o último ano, além de alguns cursos optativos<sup>4</sup>, ministrados aos alunos dispensados dos cursos de inglês, dependendo da disponibilidade de professores.

As discussões entre os professores do Departamento de Humanidades giravam em torno da constatação de que a estrutura de cursos oferecidos pelo Departamento não atendia às tendências atuais de mercado nem tampouco as diretrizes propostas pelo MEC. Essas discussões acabaram por conduzir à elaboração de um projeto, denominado *Projeto Eixos Temáticos do Departamento de Humanidades* (PET-Depto.Hum.), que foi posteriormente encaminhado à Comissão de Currículo da Instituição. O projeto previa a inserção de disciplinas calcadas em cinco eixos temáticos<sup>5</sup> ao longo dos cinco anos de graduação em Engenharia. O Departamento continuaria a oferecer duas disciplinas obrigatórias para os alunos nos dois primeiros anos de graduação: *Epistemologia e Filosofia da Ciência*, no primeiro semestre do primeiro ano; e *Tecnologia e Sociedade*, no segundo semestre do segundo ano. No segundo semestre do primeiro ano e no primeiro semestre do segundo ano seriam oferecidas disciplinas optativas, dentre elas, os cursos de língua materna e língua inglesa. Com isso, os cursos de línguas (materna e estrangeira) deixariam de ser obrigatórios

---

<sup>3</sup> Parecer CNE/CES 1.362/2001 – Diretrizes Nacionais dos Cursos de Engenharia.

<sup>4</sup> Dentre eles: Introdução a Filosofia; Tópicos de Psicologia; Formação Histórica do Mundo Globalizado; Aspectos Sociais da Organização da Produção.

<sup>5</sup> As disciplinas a serem oferecidas aos alunos de graduação se organizam nos seguintes eixos temáticos: Ciência e Filosofia; Linguagem e Cultura; Ciências Sociais; Ciências Jurídicas; e Grupos, Instituições e Subjetividade.

nos primeiros anos de graduação e passariam a ser recomendados a alunos com dificuldades nesses domínios, e optativos para os demais.

No início das discussões do *PET-Depto.Hum.*, fui muito resistente a essas mudanças. Concordava que a atual distribuição dos cursos oferecidos pelo Departamento não era adequada e que a inclusão das disciplinas *Epistemologia e Filosofia da Ciência e Tecnologia e Sociedade* no currículo não só eram de grande valor para a formação dos alunos, como também iam ao encontro dos objetivos iniciais da criação do Departamento de Humanidades no Instituto. Além disso, a inclusão de tais disciplinas no currículo viabilizavam a inserção de um dos pilares do conhecimento, aprender a conhecer, no processo de formação do aluno. Não conseguia, porém, vislumbrar as mudanças. Não conseguia, tampouco, aceitar a proposta de meus colegas para que os cursos de línguas deixassem de ser obrigatórios; talvez contribuisse para essa minha resistência inicial o fato de meu trabalho de doutorado estar calcado em um desses cursos.

Todo esse processo fez, no entanto, com que eu efetivamente vivenciasse alguns dos benefícios cognitivos que, segundo Kincheloe (1997), podem ser alcançados pelo pesquisador ao participar de uma pesquisa-ação. Conforme afirmei anteriormente, minha participação nas reuniões para a estruturação da proposta dos Eixos Temáticos influenciou o andamento da pesquisa no ano de 2004. A pesquisa-ação, por sua vez, como afirma Kincheloe (1997), conduz a uma orientação crítica do trabalho do pesquisador, levando-o a desenvolver uma atitude reflexiva para sua vida profissional. Foi nesse período que percebi que meu olhar para o contexto institucional estava se transformando: o que no início parecia inconcebível (mexer com a estrutura curricular na qual o ensino de língua inglesa na Instituição estava inserido), começou a se modificar. Comecei a associar comentários dos alunos feitos nos questionários de avaliação utilizados na pesquisa e nas conversas durante as aulas à possibilidade de novos rumos para cursos de inglês dentro da Instituição, permitindo-me, assim, ao final desta pesquisa, propor encaminhamentos não previstos inicialmente.

### **3. Encaminhamentos**

A proposta do *PET Depto. Hum.* é a de que os cursos de inglês sejam ministrados como matérias recomendadas ou optativas aos alunos no segundo semestre do primeiro ano e no primeiro semestre do segundo ano de graduação em Engenharias. Essa nova estrutura permite re-organizar os planos de ensino para esses cursos à luz do enfoque teórico utilizado para o curso de inglês anteriormente, ou seja, permite preparar uma programação com foco em áreas temáticas já identificadas a partir das necessidades acadêmicas imediatas dos alunos e de

necessidades profissionais futuras, relacionando-as a tarefas específicas. Todavia, essa nova estrutura também possibilita desmembrar o plano de ensino de forma a preparar, por exemplo, cursos com foco em apenas uma ou duas das áreas temáticas já identificadas, podendo-se chegar, inclusive, a cursos muito específicos, que se encaixam nas posições 4 ou 5 do contínuo proposto por Dudley Evans e St. John (1998)<sup>6</sup>. Permite, ainda, abrir a oportunidade para oferecer cursos optativos não apenas para os alunos dos dois primeiros anos de graduação, mas também para alunos dos outros anos, desde que autorizados pelos coordenadores de seus cursos.

Para exemplificar tal encaminhamento, nessa nova estrutura, os cursos podem ser organizados conforme ilustram os quadros a seguir:

| <b>Tema</b>      | <b>Possibilidades de Tarefa Final</b>                                                                                     |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A vida acadêmica | Elaboração de abstracts;<br>Elaboração de artigos técnicos;<br>Preparação de apresentações orais para eventos acadêmicos. |

**Quadro 1** Exemplo de Tema e Tarefa 1

e / ou

| <b>Tema</b>         | <b>Possibilidades de Tarefa Final</b>                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A vida profissional | Participação em atividades de dinâmica de grupo para seleção de emprego;<br>Participação em entrevista para emprego;<br>Elaboração de Currículo;<br>Preparação de Carta de apresentação;<br>Preenchimento de formulários para emprego. |

**Quadro 2** Exemplo de Tema e Tarefa 2

Isso significa que as áreas temáticas identificadas durante a pesquisa podem ser desmembradas para irem ao encontro de necessidades mais específicas dos alunos e da Instituição. O curso de inglês oferecido para os alunos que estão nos dois primeiros anos de

---

<sup>6</sup> A posição 3 do contínuo de Dudley Evans e St. John (1998) é a seguinte: inglês geral para fins acadêmicos ou para negócios com programação baseada em habilidades e linguagem gerais e não relacionadas a disciplinas ou profissões específicas; a posição 4 do contínuo é a seguinte: curso de abrangência profissional ou acadêmica ampla; e a posição 5 é a seguinte: curso de apoio acadêmico para uma área específica ou curso individualizado para profissional

graduação em Engenharia, agora optativo, pode continuar sendo estruturado tendo por princípio as posições 3 a 4 do contínuo de Dudley Evans e St. John (1998) e novos cursos de inglês podem vir a ser oferecidos como disciplinas optativas para os alunos dos demais anos do curso de graduação em Engenharia do Instituto. Esses cursos, por sua vez, podem ser estruturados a partir dos princípios propostos nas posições 4 a 5 do mesmo contínuo de Dudley Evans e St. John (1998), já que os alunos que se encontram no meio ou no final do curso de graduação, certamente têm necessidades e desejos diferentes dos alunos que estão nos dois primeiros anos do curso. Além disso, essa mesma estrutura pode ser estendida aos alunos dos cursos de pós-graduação do Instituto, para quem cursos de língua inglesa não são oferecidos atualmente.

#### **4. O curso *Inglês para o Mercado de Trabalho I***

Esse curso, com duração de 20 horas/aula, cujo objetivo é capacitar o aluno a preparar seu currículo e a redigir cartas de apresentação em língua inglesa, foi proposto e organizado para ser ministrado de forma tradicional, ou seja, na modalidade presencial. Depois de dois semestres, constatou-se que, embora muitos alunos manifestassem interesse pelo curso, poucos eram aqueles que conseguiam horário livre para participar efetivamente das aulas. Foi então que surgiu a idéia de adaptá-lo à modalidade a distância via computador utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle<sup>7</sup>, instalado num dos servidores da Instituição.

##### **4.1 O desenho do curso**

O desenho desse curso, elaborado à luz da proposta pedagógica de Ramos (2004), assume que tanto o currículo como a carta de apresentação (*cover letter*) são gêneros. Conforme as bases teóricas apresentadas pela autora para a implementação de sua proposta,

“...gênero é aqui entendido como um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre. (...) ele opera não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sócio-cultural.” (Ramos, 2004, p.112)

Para que o aluno efetivamente se aproprie dos gêneros estudados, Ramos (2004) divide a proposta pedagógica em três fases: apresentação, detalhamento e aplicação. A primeira delas, apresentação, tem por objetivo dar condições ao aluno para que o gênero estudado seja

---

<sup>7</sup> <http://moodle.org/> (acesso em 29 de maio de 2009)

compreendido de forma ampla. Para tanto, a autora faz uso de dois conceitos: conscientização e familiarização. O primeiro procura sensibilizar o aluno com relação aos aspectos de contexto de situação e cultura, ou seja, leva o aluno a perceber onde o gênero circula, a que propósitos serve, etc. Já o segundo, como o próprio nome diz, fornece subsídios necessários para que o aluno se familiarize com o gênero estudado e envolve o conhecimento prévio que talvez o aluno já possua sobre o gênero em questão.

A segunda fase da proposta pedagógica, o detalhamento, tem por objetivos, conforme a autora, *fornecer condições satisfatórias para a compreensão/produção geral e detalhada dos textos bem como explorar a função discursiva e os componentes léxico-gramaticais particulares do gênero em pauta: compreender os significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação* (p. 106). Desta forma, nessa fase, o aluno é exposto a atividades que envolvem a estrutura dos gêneros trabalhados no que diz respeito a itens lexicais específicos, organização textual, etc.

A aplicação, que é a terceira fase da proposta, é composta, por sua vez, por duas etapas: consolidação e apropriação. Na primeira, o aluno é exposto a diversas atividades que o expõem ao gênero praticado. Já na segunda, como o próprio nome sugere, o aluno transfere o gênero para o seu contexto, ou seja, ele se apropria do gênero e o utiliza com naturalidade.

Uma vez feito esse breve resumo da proposta pedagógica que foi utilizada para embasar a preparação do material didático tanto para a versão presencial como para a versão *online* do curso *Inglês para o Mercado de Trabalho I*, passo a ilustrar algumas das atividades do curso, primeiramente em ambiente presencial e em seguida, em ambiente virtual.

#### **4.2 As fases da proposta pedagógica de Ramos (2004): atividades na versão impressa e na versão *online* do curso**

As duas versões do curso foram compostas de muitas atividades para nortear a elaboração de currículos e de cartas de apresentação. Nesta seção, ilustrarei cada uma das fases da proposta com apenas uma das atividades do curso.

Como exemplo de uma das atividades da fase de apresentação, no curso presencial os alunos receberam 3 exemplos de CV diferentes e, em pares, tiveram que preencher um quadro semelhante ao ilustrado a seguir:

|                                          | Documento 1 | Documento 2 | Documento 3 |
|------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Qual é o objetivo de cada documento?     |             |             |             |
| Qual é a formação do autor do documento? |             |             |             |
| Onde este tipo de                        |             |             |             |

|                                                  |  |  |  |
|--------------------------------------------------|--|--|--|
| documento circula?                               |  |  |  |
| Quem é o provável leitor?<br>(tipo de audiência) |  |  |  |
| Quando ele foi elaborado?                        |  |  |  |

**Quadro 3 Exemplo de atividade da fase “apresentação”.**

Na versão *online*, a atividade foi mantida, só que os alunos a realizaram individualmente. Acrescentou-se a essa atividade, um fórum de discussão para permitir que os alunos pudessem trocar idéias sobre os documentos a serem analisados, conforme mostra o seguinte exemplo



**Quadro 4 Exemplo de interação no fórum de discussão na fase “apresentação”.**

Para ilustrar a fase “detalhamento”, na versão presencial, em que material impresso foi utilizado, uma das atividades pedia para os alunos classificarem alguns trechos típicos de currículos conforme mostra o quadro a seguir:

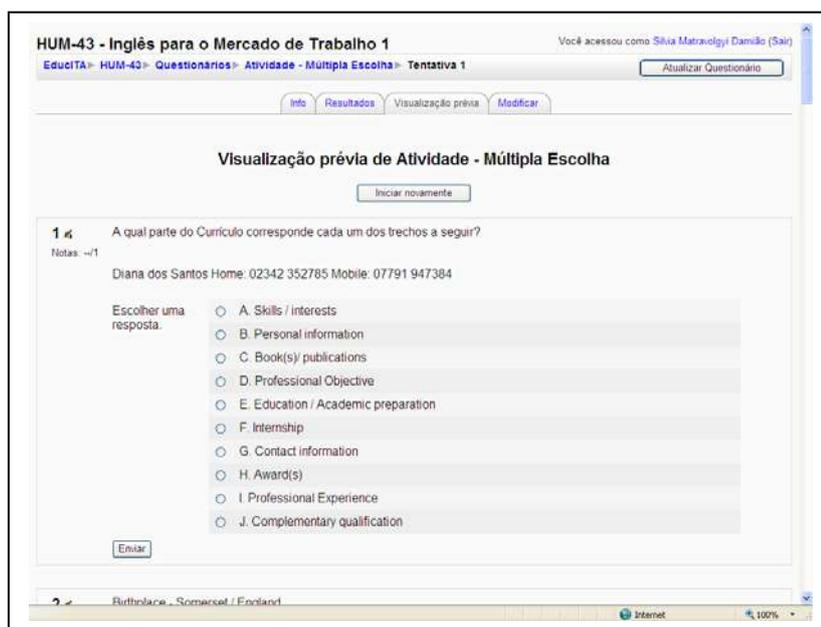
Atividade 4: Nesta atividade, você verá algumas orações/ colocações típicas em currículos ou *resumés*. Analise-as e classifique-as, de acordo com a legenda.

|                                                |                                      |                                           |                                  |                                  |
|------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| (A)<br><b>Personal information</b>             | (B)<br><b>Professional Objective</b> | (C)<br><b>Complementary qualification</b> | (D)<br><b>Skills / interests</b> | (E) <b>Contact information</b>   |
| (F)<br><b>Education / Academic preparation</b> | (G)<br><b>Internship</b>             | (H)<br><b>Professional Experience</b>     | (I)<br><b>Award(s)</b>           | (J) <b>Book(s)/ publications</b> |

Diana dos Santos Home: 02342 352785    Mobile: 07791 947384 ( )  
 Birthplace - Somerset / England ( )  
 Stock control, personal time management, responsible for other employees. ( )  
 I have a keen interest in modern technology, especially computers and the internet. ( )  
 Author of “how to prevent accidents”, published in 2002. ( )  
 ....

**Quadro 5 Exemplo de atividade da fase “detalhamento”.**

A mesma atividade foi adaptada ao ambiente Moodle na forma de atividade com resposta automática:



**Quadro 6 Exemplo de fase detalhamento na versão *online***

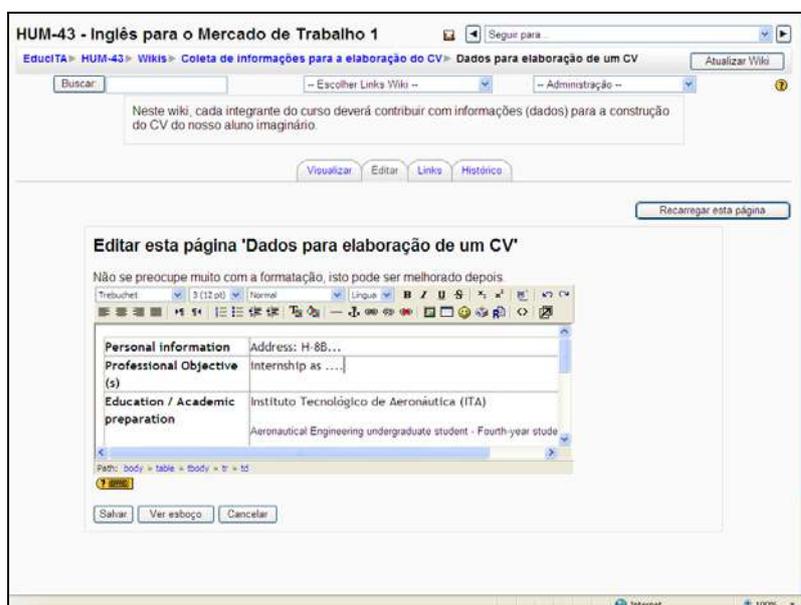
Por sugestão dos alunos participantes do curso na versão *online*, após o início das aulas acrescentou-se um fórum de discussão de dúvidas para cada uma das atividades automáticas. Finalmente, para a fase de consolidação, no curso presencial, uma das atividades pedia ao aluno para iniciar o planejamento de seu currículo.

Complete o quadro abaixo com informações, em inglês, sobre o seu currículo e discuta com seu colega.

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| Personal information             |  |
| Professional Objective(s)        |  |
| Education / Academic preparation |  |
| Complementary qualification      |  |
| Professional Experience          |  |
| Internship(s)                    |  |
| Book(s)/ publications            |  |
| Monography                       |  |
| Award(s)                         |  |
| Other relevant information       |  |

### Quadro 7 Exemplo de atividade da fase de consolidação

A mesma atividade foi adaptada ao ambiente virtual na forma de um *wiki* para que os alunos começassem a pensar na elaboração de um currículo coletivamente:



### Quadro 8 Exemplo de atividade da fase de consolidação na versão online

Além das atividades acima expostas, muitas outras foram feitas durante as duas versões do curso. O que se tentou fazer, de alguma forma, foi uma adaptação do material impresso do curso presencial, à versão eletrônica, procurando, na medida do possível, preservar a interação entre os participantes do curso na versão *online* da mesma forma que isso havia ocorrido na edição presencial.

## 5. Algumas considerações sobre as duas versões do curso:

Para finalizar, é importante destacar que a primeira versão *online* do curso está em andamento. Diversas têm sido as surpresas, como, por exemplo, encaminhamento de sugestões por parte dos alunos para que algumas atividades, originalmente preparadas para serem feitas apenas como atividades com resposta automática, tenham também um fórum de discussão para esclarecimento de dúvidas.

Conforme aponta Ramal, 2002, vivemos um momento de mudanças sociais que refletem em mudanças na forma de pensar e aprender. Observa-se que o contexto educacional atual permite possibilidades de desenvolvimento de ações nas quais os computadores e seus diversos usos podem ir muito além de representar apenas instrumentos de comunicação e de

armazenamento de dados. Nesse contexto, segundo Ramal (2002, p.15), “o computador conquista status de ambiente cognitivo, tecnologia mediadora a partir da qual vemos o mundo e construímos conhecimento.” É nesse cenário que o curso *Inglês para o Mercado de Trabalho I* descrito neste texto se encontra. Espera-se que um curso cujo desenho é norteado por uma proposta pedagógica calcada em gêneros e em tarefas, organizado em um ambiente virtual de aprendizagem, possa representar para os alunos não apenas um desafio, mas uma boa oportunidade de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENESCH, S. Rights analysis: studying power relations in an academic setting. *English for specific purposes* 1999, Vol.18/1 pp. 313-327.
- BENESCH, S. *Critical English for academic purposes: theory, politics and practices*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- BREEN, M.P. & A. LITTLEWOOD. The significance of negotiation. In: M.P. BREEN & A. LITTLEWOOD. *Classroom Decision Making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge University Press, 2000.
- CHAPELLE, C. *English language learning and technology: lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. John Benjamins Publishing Company, 2003.
- DAMIÃO, S.M. Desenho e Redesenho de um Curso Instrumental de Inglês Mediado Pela Construção de um Site: uma experiência com tecnologia. Tese de Doutorado não publicada. PUC-SP, 2006.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para O Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DUDLEY EVANS, T. & M. St. JOHN *Developments in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge University Press, 1998.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- GRAVES, K. *Designing Language Courses: a guide for teachers*. Heinle&Heinle, Thomson Learning, 2000.
- GIUSTA. Concepções do processo ensino/aprendizagem. In: A. S. GIUSTA e I. M. FRANCO (orgs), *Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.
- HEGENBERG, L. O departamento de humanidades. *ITA Humanidades: revista do departamento de humanidades, Vol. 1*, Instituto Tecnológico de Aeronáutica, Centro Técnico Aeroespacial, São José dos Campos, SP, 1965.
- KINCHELOE, J.L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós moderno*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, S.P: Papirus, 1997.
- RAMAL, A.C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002
- RAMOS, R.C.G. Gêneros Textuais: Proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *the ESPECIALIST*, 2004. Vol.25/2 pp. 107-129

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: an introduction. In: S. FOTOS (ed.), *Multimedia Language Teaching*. Tokyo, 1996: Logos International. pp 3-20. Disponível em: < <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/call.html> >. Acesso em 25 maio 2006.

\_\_\_\_\_ & HEALEY, D. Computer and Language Learning: an overview. *Language Teaching* 1998, Vol. 31. pp. 57-71. Disponível em:

<<http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/overview.html>>. Acesso em 20 maio 2006.

\_\_\_\_\_ The death of cyberspace and the rebirth of CALL. 2000, *English Teachers' Journal*, 53, pp. 61-67. Disponível em:

<<http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/cyberspace.html>>. Acesso em 25 maio 06.

## DA FORMAÇÃO CONTINUADA AO PROGRAMA GESTAR II DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO ACERCA DO TRABALHO DOCENTE COM OS GÊNEROS

Adriana SOCORRO  
(MeEL/UFMT, Professora da Rede Pública Estadual e Municipal)

**RESUMO:** O estudo divulga a análise dos resultados de uma pesquisa-ação sobre um curso de formação docente para professores de língua portuguesa em serviço, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT, acerca do ensino dos gêneros nas escolas de Ensino Fundamental. Essa investigação reafirma a relevância do processo formativo do professor para uma prática didático-pedagógica coerente com a abordagem enunciativo-discursiva sobre a língua(gem), conforme o aporte teórico do círculo bakhtiniano e, ainda, avalia o programa GESTAR de formação continuada proposto pelo Ministério da Educação (MEC) aos professores de língua portuguesa, que pretendem capacitar os alunos a ler e a escrever com adequação.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros do discurso, formação docente, ensino.

**ABSTRACT:** *The present study discusses teacher education, a process perceived as continuous, proposed by a well-known governmental program – GESTAR II of the Portuguese Language – which was conducted with professors of Elementary education from Rondonópolis/MT. In this study we analyze principally in relation to the application of this theoretical-methodological proposal in the classroom. The process of training teachers for a didactic-pedagogical process coherent with the enunciative-discursive approach to language is relevant, as we examined the course material in this study based on discursive genres theory produced by the Bakhtinian Circle. Methodologically, we adopted a qualitative approach denominated action research, which allows the researcher to participate actively and cooperatively in the search for a solution to a problem belonging to a specific social group.*

**KEYWORDS:** *teacher development; discursive genres; teaching.*

### 1. Introdução

No meio educacional, as propostas para a reorganização institucional e curricular da educação básica têm sido muito debatidas, principalmente depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) que determinam um ensino e uma aprendizagem mais significativos em todas as áreas do conhecimento do currículo escolar, estando o processo de aprender vinculado à formação de um sujeito participativo e capacitado para interagir e agir no meio social do qual participa.

Nesse contexto, surge a motivação para desenvolver esta pesquisa – que investiga um curso de formação continuada como facilitador de uma nova abordagem para o ensino de língua portuguesa – decorrente de nossas experiências profissionais tanto como professora de língua portuguesa da Educação Básica, quanto como formadora de uma equipe de estudo e formação docente da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT (SEMEC).

Assumir tal prática implica conceber a linguagem como interação entre sujeitos sócio-históricos que estabelecem os sentidos em uma situação de comunicação, na relação com o outro, no diálogo que modifica nossa representação da realidade, da sociedade e direciona nossas ações. Nessa concepção, a língua é compreendida como uma forma de ação sócio-histórica, viva, que constitui a realidade, sem se precipitar num subjetivismo ingênuo ou num objetivismo abstrato: “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p. 265).

Em uma concisa leitura da literatura sobre a formação docente, observamos a atenção dedicada à formação inicial e continuada. Discussões e investigações buscam compreender os processos de construção de conhecimentos para profissionalização a que são submetidos os professores e, em que medida tais processos formativos contribuem para o letramento desses profissionais.

Inegavelmente, as pesquisas apontam um perfil pretendido para o educador que atua nas escolas: reflexivo, autônomo e pesquisador de sua própria prática, já que a construção de saberes se desencadeia não somente pelo conhecimento científico, mas também na valorização de ações cotidianas do fazer pedagógico.

O ato de educar, igualmente de natureza diversa e plural, obriga, indubitavelmente, não só à observação, mas ao confronto das particularidades entre os sujeitos no entorno da escola. O desafio do professor constitui-se, então, em educar, na heterogeneidade, sujeitos capazes de atuarem competentemente nas diferentes esferas de atividade humana. Por essa razão, a relação entre organização do currículo escolar, a formação docente e os materiais pedagógicos na escolarização do aluno ocupam espaços expressivos em pesquisas brasileiras.

Destacamos, aqui, a formação docente seja inicial e continuada deve ser repensada no sentido de compreender como se constitui a identidade do professor em tal processo e de que maneira ele deve se tornar um profissional reflexivo e investigativo de sua própria prática.

## **2. GESTAR – Gestão da Aprendizagem Escolar**

Nas duas últimas décadas, percebemos a preocupação em torno da formação de professores. Tem-se buscado desenvolver programas de atualização e de capacitação para uma melhor atuação docente, na tentativa de profissionalizar adequadamente o professor, para que ele possa reorganizar o sistema de ensino mediante os parâmetros instituídos nos documentos oficiais.

Conseqüentemente, investimentos têm sido feitos pelos órgãos oficiais de educação, com o objetivo de formar o professor para atuar em um mundo globalizado e com a demanda de outras necessidades educacionais. A preocupação principal do MEC incidia nas disciplinas cujos indicadores de desempenho eram mais críticos, especificamente, Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, as escolas seriam contempladas com um projeto de formação continuada, editado para atender aos objetivos do Programa FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, em conformidade com o Acordo de Empréstimo nº 7122/BR, firmado com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA 00/027 do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – e do Projeto BRA 914/ 1111 da Unesco<sup>1</sup>. Em 2002, na primeira edição do programa, este era oferecido em seis estados, de três diferentes regiões (Centro-Oeste, Norte e Nordeste): Rondônia, Acre, Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás.

O material GESTAR é composto por Cadernos Teóricos Práticos (TPs) divididos nos seguintes temas: Linguagem e Cultura, Análise Lingüística e Análise Literária, Gêneros e Tipos Textuais, Caderno do Formador e Guia Geral.

A seguir, focalizamos o Guia Geral, já que se constitui o primeiro material a ser trabalhado com os cursistas. A partir dele, as impressões e o julgamento a respeito do curso serão formulados.

## **2. Guia Geral e Caderno de Teoria e Prática do programa GESTAR**

Na Apresentação do *Guia Geral*<sup>2</sup> (BRASIL, 2006), há uma introdução ao objetivo do programa: aprimoramento pessoal e intelectual da prática pedagógica e profissional do professor em serviço, por meio de espaços participativos e interativos, que orientem a

---

<sup>1</sup> Conforme Guia Geral do Gestar II, as siglas respectivamente significam Fundo de Fortalecimento da Escola; Diretoria de Programas Especiais; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Ministério da Educação.

<sup>2</sup> Documento de trabalho para construção coletiva do programa.

compreensão e a implementação do programa, a construção coletiva da proposta pedagógica, como também a definição dos papéis dos atores do GESTAR, no intuito de criar uma nova escola.

O *Guia Geral* convida o professor a interagir com o material e com os demais cursistas na recepção da proposta pedagógica do programa. Dividido em quatro unidades, para as quais são elencadas seções que objetivam corroborar os títulos de cada uma das unidades, a saber: *O GESTAR II como Programa de Formação Continuada em Serviço; A Proposta Pedagógica do GESTAR II; A Implementação do GESTAR II; O GESTAR II: as Expectativas de Mudanças e a Especificidade do Programa em cada Escola*, o programa espera apontar o diferencial de sua proposta de formação continuada.

Todo trabalho realizado pelo cursista referente ao programa em sala de aula deve ser acompanhado pelo formador, profissional qualificado especialmente para atuar no GESTAR II. Entretanto, a capacitação dos formadores restringiu-se aos conteúdos propostos pelo Módulo I do programa, que visava construir ou reelaborar uma inovada prática pedagógica.

A estrutura de um Caderno de teoria e Prática (TP) compõe-se de três partes. Na primeira, há o Título da Unidade e Nome do Autor; Iniciando Nossa Conversa – introdução à unidade –; Definindo Nosso Ponto de Chegada – objetivos de aprendizagem. Sequencialmente existem as Seções – subdivisões da unidade, elaboradas para estudo autônomo – que possuem título, objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento do conteúdo. Essa organização conta com ícones específicos, a saber: Atividades de Estudo, Indo à sala de aula, Avançando na prática, Importante, Recordando, Resumindo. Os ícones das Seções listam os seus componentes que são atribuídos pelo TP ao cursista em prol de sua aprendizagem. De forma respectiva, temos:

a) o primeiro componente institui atividades fixadas em ocasiões estratégicas do texto; por meio dos exercícios propostos por elas, o professor aciona os seus conhecimentos prévios em favor da construção de outros conhecimentos; variam entre duas e seis atividades de estudo em cada seção, completando de seis a dezoito atividades por unidades;

b) o segundo indica atividades que se destinam à aplicação do conteúdo estudado em sala de aula ou recomenda atitudes importantes para o professor;

c) o terceiro representa o momento em que o professor é chamado a aplicar o conteúdo estudado minuciosamente em sala de aula;

d) o quarto ícone indica definições de conceitos e sínteses do tópico em foco;

e) o quinto item apresenta notas sobre os conteúdos anteriores ou aqueles que o professor deveria conhecer;

f) o sexto componente resume o conteúdo da seção.

Sempre, ao término das unidades, tem-se a seguinte seqüência: *Leituras Sugeridas*, com a recomendação de três a cinco leituras por unidade, acompanhadas de resenha e referências bibliográficas; *Bibliografia*: exibição dos textos de fundamentação usados na elaboração das unidades pelos autores; *Ampliando nossas Referências* inclui um texto de referência de outro autor, cuja temática envolve os conteúdos trabalhados nas unidades ímpares para aprofundamento do professor; *Correção das Atividades* traz sugestões de respostas das atividades propostas para conferência do professor.

Na Parte II, existem duas *Lições de Casa* que constituem relatos de um *Avançando na Prática* escolhido pelo participante; esses deverão ser entregues ao formador para organização do portfólio do professor; ao final de duas unidades estudadas, obrigatoriamente, deve-se entregar uma lição.

As duas oficinas compõem a Parte III, essas são formadas por seqüência de atividades e instruções a serem realizadas seja individual, seja coletivamente nas unidades pares. Embora apresentem duas versões, uma no TP dos participantes e outra no Caderno do Formador, possuem uma estrutura padronizada.

### **3. Proposta de Formação continuada da Secretaria Municipal de Educação**

Trataremos, aqui, da proposta educacional da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT no campo das políticas públicas de formação docente. Delimitaremos nossa exposição ao papel do Departamento de Ensino Fundamental, órgão responsável por promover e realizar ações educativas com os profissionais atuantes nas escolas.

Ao pensarmos em um projeto social amplo de “educação para todos” proposto pelo Departamento, não podemos ser indiferente às relações estabelecidas entre essa instância político-administrativa e os sujeitos que a integram. Tais relações dizem respeito à intencionalidade política, aos compromissos anunciados e à manutenção e/ou alteração das estruturas sociais postas.

O desafio compreende reconstruir o significado da escola para além das crenças e tradições que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. Requer, sim, um processo menos autoritário que seja capaz de atender à pluralidade e o contexto singular em que cada unidade escolar se insere. Para tanto, a Secretaria pretende romper com o tecnicismo e com o saber descontextualizado a favor do ideário da mudança propalada pela demanda social.

Nesse aspecto, cabe ao Departamento elaborar seu plano de ação com a finalidade de direcionar a construção da profissionalização docente, cuja pretensão seja a de levar os professores a produzirem as inovações necessárias no interior da escola.

Ao se contrapor a um currículo prescritivo, o Departamento busca outra lógica de educação, centrada numa escola pensada e constituída “por sujeitos politicamente comprometidos com um projeto educativo inclusivo e culturalmente rico e com a produção das condições elementares de trabalho no interior da escola”, conforme o Memorial de Gestão 2005-2008.

Assim, define, em linhas gerais de ação, os Eixos da Formação dos educadores da Rede Municipal de Rondonópolis. Abaixo, apresentamos a figura representativa das Bases da Formação Continuada em três eixos: I – A Formação Centrada na Escola; II – A Formação a partir das Diretrizes Nacionais e III – A Formação dos Educadores da RME.

No documento, para cada eixo são deliberadas as ações para a efetivação dessa proposta de formação em sistema de parceria. No primeiro eixo, ao centrar a formação na própria unidade escolar, o Departamento justifica que esse é o espaço apropriado para profissionalização e autonomia docentes, onde teoria e prática se estabelecem permanentemente. Numa perspectiva crítica, essa relação teórico-prática facilita a recondução e ressignificação das práticas educativas. Conseqüentemente, o professor é concebido como “intelectual crítico transformador” e, dessa maneira, está autorizado a investigar as práticas e os documentos que orientam a educação, nos quais se insere o coletivo de profissionais desta área.

A coletividade passa a ser orientada pela Coordenação Pedagógica que prepara e articula os trabalhos em prol da proposta curricular das escolas. Engajado nesse processo, o coordenador poderá direcionar, a partir das práticas efetivadas nas salas de aula, as discussões e a sistematização contínua das experiências formativas, encaminhando momentos de reflexão e de estudo que colaborem para a adoção dos paradigmas atuais de educação.

O eixo dois fundamenta a formação na figura do professor, o qual se torna gestor de dilemas<sup>3</sup> na sala de aula, dominando os conteúdos essenciais do currículo, bem como as metodologias para desenvolvê-los, de acordo com os Programas Oficiais. Ainda que o Departamento acredite em uma formação particularizada e adequada às necessidades de cada escola, tem por obrigação difundir sistemas de ensino que pretendem uniformizar o caminho formativo dos docentes.

---

<sup>3</sup> Podemos aproximar a essa concepção à do professor prático-reflexivo.

O último eixo assenta-se em oferta de espaços para interlocução entre as escolas, intercâmbio de experiências atuais e acesso às pesquisas educacionais que circulam em todas as instâncias do cenário nacional. Mediante a socialização do conhecimento, leva o professor a conhecer e a compreender as políticas públicas de uma educação com qualidade sociocultural, dando prioridade ao diálogo acerca das condições de trabalho, dos limites e possibilidades de atuação dos educadores da Escola Pública Municipal e de sua melhoria.

Para tal intuito, além do investimento na formação continuada para educadores, é preciso criar condições para o desenvolvimento das competências e das habilidades indicadas para o desempenho satisfatório das atividades docentes. Por isso, essa proposta visa capacitar o profissional para um trabalho interdisciplinar que valorize os saberes das áreas do conhecimento humano relacionados à vida.

A avaliação é processual, por isso se dedica à análise da aprendizagem dos professores, com a intenção de certificar a competência profissional. No campo das competências, recebe igual importância a habilidade para o trabalho coletivo e as habilidades propriamente individuais. Ao concluir uma capacitação, espera-se que os professores tenham adquirido fundamento teórico-metodológico necessário à atualização do trabalho docente.

A partir dessa exposição, entendemos que essa Secretaria se incumba de capacitar os profissionais, adotando um modelo de formação crítico-reflexivo em parceria com as escolas. Ao atribuir à escola etapas na tarefa de educação continuada, essa instituição procura valorizar o meio interno onde realmente as ações se configuram. Ao instituir esse modelo de formação contínua em três eixos, a SEMEC tenta evitar que os programas fomentados por políticas públicas sejam projetos inacabados ou modificados sem uma apreciação dos participantes dos cursos.

Não é difícil identificar em muitas formações a adoção de modismos, isto é, teorias que regularmente são apresentadas como soluções para os problemas educacionais. Nessa perspectiva, os programas de formação são auto-suficientes e, por isso, habilitados nos discursos oficiais a construir um processo educativo transformador. Um exemplo claro é o programa GESTAR, que analisamos neste estudo. Em sua segunda edição, tem-se tornado uma referência para os professores de língua portuguesa e matemática.

O aprimoramento docente concebido em tais padrões contribui muito pouco para a formação intelectual e pedagógica do professor, porque, ao tentar suprir as lacunas conceituais e metodológicas referentes ao saber profissional, sistematiza as propostas em determinado referencial teórico ou propõe, de forma mais comprometedora, uma miscelânea de teorias que geralmente leva às equivocadas interpretação e prática educativa.

Com a participação das universidades na educação continuada, em linhas gerais, há a socialização do conhecimento produzido na academia de modo instrucionista e, quase sempre, as atividades sugeridas não são suficientes para esclarecer os problemas com os quais escolas e secretarias rotineiramente se deparam. Sendo sacralizado o conhecimento provindo da universidade comumente, as respostas dadas não correspondem às necessidades da educação básica, devido à dificuldade dos professores em revelar aos pesquisadores os problemas legítimos das salas de aulas, além da falta de saberes para lidar com eles, e à descontinuidade de sua mediação na formação docente.

Dessa forma, a Secretaria pressupõe que, ao incumbir a escola do processo formativo, distancia sua proposta de uma concepção tradicional e técnica, aproximando-a de um modelo interativo-construtivista, que assenta seus aspectos dialéticos, reflexivos, críticos e investigativos nos contextos e nas necessidades educativas dos sujeitos a que se destina.

A pertinência do modelo adotado se baseia ainda no fato de que a escola deve assegurar aos professores total facilidade e auxílio para desenvolver seu trabalho em sala de aula; à equipe gestora, ciente de tal processo, cabe otimizar e agilizar as tarefas burocráticas presentes na escola.

É com muita frequência que ouvimos professores reclamarem que a cultura escolar não se transforma, porque o sistema impede. Por isso, a atualização permanente deveria incluir todos os segmentos escolares, uma vez que um plano de formação é uma iniciativa institucional de responsabilidade individual e coletiva.

Os obstáculos que resistem à mudança precisam ser combatidos com três atitudes em relação à formação/prática reflexiva, consoante Garcia (apud ELTZ, 2007, p. 5):

**mentalidade aberta**, que se define como ausência de preconceitos, de particularidades, de melindres [...]; a responsabilidade que se refere [...] à **responsabilidade intelectual**, considerando as consequências de um passo projetado e assumindo-[as] [...]; e o **entusiasmo**, definido como predisposição para enfrentar a situação com curiosidade, energia, prazer, capacidade de renovação, ruptura com a rotina. [ênfase adicionada]

Isso posto, propomos que a formação continuada não seja concebida como um acúmulo de certificado que autentica conhecimentos desconexos com a realidade, mas que seja espaço de reflexão crítica e de interação mútua entre os professores em prol da construção da autonomia profissional dessa categoria. Batalhar por uma formação docente mais adequada às práticas de letramento evita a desqualificação do trabalho do professor, não permitindo a proletarização da categoria.

Por isso, trabalhos científicos que investigam a problemática em torno da educação são imprescindíveis para uma apropriada modificação na organização escolar, uma vez que conhecemos de perto todo o processo do ensino-aprendizagem, porque não somente o planejamos e discutimos para a formação, como também o vivenciamos na prática de sala de aula.

Nosso estudo insere-se no quadro da pesquisa-ação caracterizada pela estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, tornando-se sujeitos, produtores ativos de conhecimento. Adotando os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, examinamos o desenvolvimento de um programa governamental de formação docente – GESTAR II de Língua Portuguesa – coordenado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, com vinte e sete professores atuantes nas últimas fases do Ensino Fundamental, relacionando-o à apropriação teórico-metodológica dos gêneros discursivos para o trabalho em sala de aula.

Assim, a relação entre formadores e professores, no processo de construção de conhecimento, pôde consolidar um saber específico de ambas as partes quanto à teoria dos gêneros aplicada ao ensino de leitura e produção textual de um programa oficial de educação continuada.

Seguindo os pressupostos da pesquisa-ação, nosso objetivo não é apenas descrever, mas promover mudanças no ambiente pesquisado, articulando a relação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento.

Portanto, houve a necessidade de se construir uma parceria que pudesse integrar as nuances do grupo formado. Nesse sentido, a orientação de Andaloussi (2004, p.134) valeu-nos, pois

Intercâmbio permanente, confronto de pontos de vista e realização de ações comuns fazem parte dos mecanismos que permitem construir a parceria, a qual não é estabelecida por decreto, constrói-se a partir das convicções pessoais em um clima de confiança regado por relações democráticas.

Assim, argumenta Andaloussi (2004, p.51), “em educação, a implicação das partes interessadas pelo campo de estudo é um elemento constitutivo do saber científico”, razão pela qual o professor tem uma função fundamental em pesquisa dessa esfera.

É evidente que os professores têm muito a dizer sobre sua prática, não somente porque a realizam, mas porque a interação ampla e explícita presente na sala de aula os leva a criar situações de aprendizagens. No ato de aprender, a mediação docente auxilia o aluno a

agir sobre os problemas e a produzir conhecimento, a partir do momento em que ela o leva a tomar decisões em direção aos objetivos definidos para a aprendizagem.

### **3. Avaliação Final do GESTAR II de Língua Portuguesa: impasses e (des)construções**

Durante o curso realizamos três avaliações segundo exigências do programa GESTAR II; entretanto, acrescentamos algumas questões ao diagnóstico oficial, pois o mesmo não levava em conta as especificidades do grupo, além de não revelar quais expectativas já havíamos atendido e quais ainda faltavam para atingir.

As avaliações realizaram-se em abril de 2007 e em março e abril de 2008. No último instrumento, elaboramos uma questão com seis alternativas discursivas, as quais pretendiam saber: as mudanças ocorridas na prática pedagógica do professor; as dificuldades para implementar o Programa GESTAR II na escola; a continuidade do Programa de Formação desenvolvido pela SEMEC; os conteúdos e temas a serem contemplados nas formações subseqüentes; a definição de gêneros do discurso e a forma apropriada de transpô-los como objetos de ensino para aulas de língua portuguesa; e, finalmente, os aspectos positivos e/ou negativos do programa GESTAR II .

É preciso ressaltar que os professores não demonstraram muito interesse em responder à avaliação final do curso; aqueles que a fizeram, parecem tê-la considerado mais uma atividade obrigatória do que um instrumento dedicado a avaliar, de fato, a formação continuada oferecida pela Secretaria.

A avaliação é uma ferramenta importante na educação, porque garante um exame reflexivo das ações empreendidas, possibilitando a revisão dos objetivos, dos procedimentos aplicados e dos resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem. O ato de avaliar não se restringe ao aluno, mas estende-se a todos os sujeitos que compõem a instituição escolar. Segundo Petroni (2007, p.1537),

cada um constrói seus próprios métodos baseados na experiência reflexiva [...] por intermédio da investigação de suas práticas, avalia suas ações atuais e anteriores, promovendo as mudanças necessárias para melhorar o desempenho dos alunos. [...] consideram urgente a modificação das práticas pedagógicas, baseando-as no aprimoramento profissional e na atitude reflexiva como ponto de partida e de chegada para a elevação do nível educacional.

Em nosso caso, a avaliação constitui-se em instrumento eficaz para indicar direcionamentos para futuras formações continuadas, as quais apontam os anseios dos professores a respeito do ato de educar, mas, principalmente, revelam os saberes e as

capacidades construídos pelos estudos propostos ou, ainda, desvendam a negativa e a descrença dos cursistas quanto aos processos formativos dos professores.

Como mencionado, considerar esse instrumento nos possibilita analisar a aplicação da teoria e prática pedagógica acerca da viabilidade do trabalho com os gêneros nas aulas de língua portuguesa, bem como conhecer a opinião dos cursistas sobre a concepção teórico-metodológica discutida no GESTAR.

A análise a seguir considera o contexto em que ocorreu a formação. Os professores foram ouvidos e atendidos, na maior parte dos apelos, quanto ao tempo destinado para tarefas no decorrer do curso. Os textos estudados foram disponibilizados para os participantes e procuramos compreender os desabafos sobre os impasses entre professor e alunos, professor e coordenação e/ou gestão, mesmo quando tais momentos não eram pertinentes às atividades propostas.

Iniciamos, então, a discussão das respostas obtidas na última parte da Avaliação Final do curso GESTAR II de Língua Portuguesa, lembrando que a questão trata da participação dos professores no Programa.

4. a) Liste as mudanças ocorridas na prática pedagógica que você desenvolve a partir de sua participação no Programa.

| Respostas obtidas | Mudanças na prática pedagógica                                                                                                                                                                    | Nº de respostas iguais |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| 09                | Mudanças não ocorreram, mas reforçadas as ações propostas pelo programa. (sic)                                                                                                                    | 02                     |
|                   | Planejamento a partir de um diagnóstico, enfatizando das (sic) dificuldades.                                                                                                                      |                        |
|                   | Adoção de outras formas de avaliar e trabalhar interpretação e produção textual.                                                                                                                  |                        |
|                   | Diferentes textos e aulas inovadoras.                                                                                                                                                             |                        |
|                   | Eu já trabalhava da forma exigida pelo GESTAR II. O FOMAP me deu essa base, portanto não teve mudança na minha prática, apenas novos conhecimentos, os quais me auxiliaram na prática pedagógica. |                        |
|                   | Trabalho mais especificamente os gêneros textuais, leitura e produção. Elaboramos cartazes. Faço reestruturação dos textos dos alunos com maior frequência.                                       |                        |
|                   | Textos do GESTAR, Propagandas, Receitas, A maneira de avaliar.                                                                                                                                    |                        |
|                   | Atividades mais adequadas para a aprendizagem. Utilização de pequenos projetos em sala.                                                                                                           |                        |

Com as respostas à alternativa **a**, verificamos que os cursistas, em sua maior parte, reconhecem que as atividades do GESTAR são inovadoras, pois trazem uma abordagem para o ensino de leitura e de escrita levando em consideração a ênfase dos textos a partir dos gêneros.

Quanto à transformação na prática pedagógica, três cursistas não as destacaram, fato que não as levou a desmerecer o material; pelo contrário, as duas primeiras atestam positivamente as ações do curso, revelando que as “novidades” apresentadas pelo GESTAR já são práticas incorporadas em suas aulas. A cursista que colocou o FOMAP<sup>4</sup> como divisor de águas para seu trabalho, talvez desconhecesse que esse curso teve como material uma das primeiras versões do GESTAR. Recebeu o referido nome, porque, na época, o GESTAR não havia sido destinado para o município de Rondonópolis/MT, apenas para os CEFAPROs (Centros de Formação e Atualização do Professor) de Mato Grosso. As formadoras que ministraram o curso aos professores da Rede Estadual de Ensino, também o fizeram para os profissionais da Rede Municipal. A formadora/pesquisadora participou do FOMAP como cursista e não o considerou tão inovador pelas seguintes razões: embora já propusesse o texto como objeto de ensino, limitou seu tratamento ao contexto escolar; a situação e as condições de produção reduziam-se à finalidade do autor; a preocupação com a tipologia textual ocupou grande parte das atividades e alguns conteúdos gramaticais em destaque, por exemplo, uma narração (verbos *discendi*, advérbios de tempo e lugar, discurso direto e/ou indireto, etc.).

As propostas de produção abordavam uma situação/contexto do texto, ainda que permanecesse a ficcionalização da escrita. Algumas sugestões foram recorrentes para o trabalho com o texto; por diversos momentos a formadora orientava os grupos a criar propostas de produção textual que partissem da circunstância do texto em questão. A título de exemplo, foram elaboradas as seguintes propostas: a) O cachorro, animal de estimação da personagem do texto, desapareceu. Imagine-se dono do cão e escreva um anúncio para o jornal, descrevendo-o, para que possa encontrá-lo; b) Escreva uma carta à personagem do texto, comentando sobre a amizade entre você e o seu animal de estimação.

Em nenhum momento, relacionou-se o conceito de gênero às atividades. Se ainda hoje o efetivo trabalho com os gêneros do discurso é pouquíssimo constatado nas escolas, em 2003, a noção fazia referência à divisão literária dos gêneros: épico, dramático, narrativo e lírico.

De modo genérico, a formação parece ter sido proveitosa para os professores; entretanto, ressaltamos que nenhum deles fez referência à prática reflexiva tão imprescindível

---

<sup>4</sup> FOMAP – Formação dos professores de matemática e português. Esse curso foi realizado no período de 07/06 a 08/12/2003, perfazendo um total de 100 horas. O curso consistia em onze oficinas, a saber: Fundamentos para a construção do objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa, Procedimentos envolvidos no processo de leitura e produção de texto, O planejamento do texto no ato da produção: fatores de textualidades, Estratégias pedagógicas para facilitar a compreensão de textos lidos e escritos, O ensino de Português nas escolas, Concepções de gramáticas, A tipologia textual na instrução de leitura e escrita, Os elementos constitutivos do texto epistolar e do texto informativo, Práticas de análise lingüística, A arte como interpretação da realidade, Descritores de desempenho (desejável) dos alunos.

ao processo de ensino-aprendizagem. Sem priorizar tal ação, a formação do professor pode incorrer no fracasso. A esse respeito, comenta Petroni (2007, p.1540)

uma vez treinados na atividade reflexiva, esses profissionais conseguirão dominar os problemas que se apresentam e gradativamente formar nova base de conhecimento que os levará a um desempenho profissional satisfatório, tornando-se o que, realmente, se espera de um educador, um indivíduo hábil a promover medidas eficazes para melhoria do ensino, sabendo avaliar criticamente cada situação e agir com firmeza diante de posições que julgue inadequadas, pois já se sente preparado para fazer suas próprias escolhas e promover as mudanças necessárias ao aprendizado discente.

Não deixando de lado o enfoque quanto ao ato de refletir acerca da docência, passaremos a verificar as dificuldades apontadas para implementação do Programa GESTAR nas escolas municipais, conforme o quadro abaixo.

4. b) Cite as principais dificuldades que você tem observado na implementação do Programa em sua escola.

| Respostas obtidas       | Dificuldades apontadas na implementação do GESTAR II                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Nº de respostas iguais |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| 08<br>(* uma abstenção) | Adequar as sugestões de atividades à proposta da escola no momento exigido.<br>Fator tempo (para aplicar a atividade).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 02                     |
|                         | Principalmente o material, mesmo tentando criar outras formas.<br>A adequação das atividades para a clientela.<br>O tempo para preparar e ler coletivamente o material do Programa.<br>Materiais e apoio pedagógico.<br>Falta de material (opções) para seleção dos diferentes gêneros para trabalhar em sala.<br>Não nem tanta dificuldade, às vezes a gente não tem espaço em um determinado momento por a escola ter outros projetos também no mesmo período, mas tenta construir e desempenhar todas as atividades em um outro momento.<br>A falta de interesse do aluno.<br>Participação dos pais nas tarefas. |                        |

As dificuldades apontadas pelos cursistas não surpreendem a equipe de formação, visto que o próprio material elencou tais empecilhos para o professor. No entanto, algumas dificuldades colocadas não procedem, cabendo, aqui, apresentá-las. Discutir essa improcedência não consiste em isentar a SEMEC das falhas cometidas pelas formadoras durante o curso de formação ou pela incoerência entre o TP3 e as atividades propostas para o estudo dos gêneros do discurso, uma vez que protecionismo e paternalismo não colaboraram absolutamente para uma formação continuada que almeja auxiliar o professor no processo reflexivo de sua prática.

Discutiremos cada uma das barreiras, a começar pelo fator tempo, devido à ocorrência em quase todas as respostas. No primeiro encontro do GESTAR, ao apresentar a estrutura do

programa, combinamos que o tempo estabelecido para a seção Avançando na prática e as Oficinas seria obedecido.

Na primeira parte do curso, os encontros foram mensais; ademais, em agosto e outubro, os encontros foram cancelados por conta de outros eventos de formação docente pela SEMEC. Portanto, os professores contaram com tempo hábil para desenvolver as atividades. Somente em março de 2008, tivemos três encontros, contudo com um intervalo de catorze dias entre eles.

A incumbência de administrar o tempo para aplicação das atividades foi delegada ao professor. No primeiro dia, os participantes conheceram a estrutura do programa, logo puderam organizar seu fazer pedagógico levando em consideração o GESTAR II. Todavia, no transcorrer do curso, as datas previstas para entrega dos relatórios sempre foram proteladas. Em algumas ocasiões, tivemos de adiar a socialização do Avançando na prática, porque somente dois professores o haviam realizado.

O intuito das formadoras consistiu em priorizar o estudo da unidade pelo professor, para que, primeiramente, analisasse e depois colocasse em prática as propostas, caso ele julgasse apropriado. Se não houvesse adequação das tarefas com a turma de alunos, o cursista recomendaria outra atividade planejada posteriormente a seu processo de compreensão quanto aos gêneros do discurso.

Talvez a limitação do grupo do GESTAR em viabilizar o trabalho com os gêneros tenha surgido porque não se adotaram parâmetros para reorganizar a prática pedagógica, quer do referido programa, quer de qualquer outra diretriz. A maior parte dos professores determinava aproximadamente duas aulas da semana para desenvolver a atividade com os alunos. Portanto, não há modificações na prática docente se inexistem a reflexão sobre diferentes perspectivas para o currículo de língua materna, bem como a vivência de outras abordagens para ensinar língua(gem).

Igualmente, discordamos da alegação sobre a falta de conciliação entre as atividades do GESTAR II e os projetos desenvolvidos nas unidades escolares, pois permitimos que o professor alterasse as propostas para apropriá-las aos objetivos traçados nas escolas.

A falta de material é uma reclamação constante dos professores. Essa carência tem se configurado na grande dificuldade para os professores, segundo eles, sem cópias suficientes dos textos, assinaturas de revistas e de jornais, biblioteca com acervo atualizado, laboratório com número suficiente de computadores e equipamentos multimídia, fica impossível planejar uma aula adequada. Já sabemos que a maior parte das escolas conta com um número reduzido desses recursos; entretanto, é preciso investigar se a presença deles provocou mudanças

metodológicas nas aulas. Esse não foi o primeiro curso ministrado ou assessorado pela formadora/pesquisadora, cuja alegação dos participantes não seja essa. Acreditamos que a carência referente à descrição de muitos gêneros seja um dos impedimentos para o trabalho docente; além do mais, a excessiva carga horária de trabalho de muitos professores dificulta e, às vezes, até inviabiliza o estudo de teorias atuais sobre o tema em destaque.

Aliás, o trabalho com gênero requer muito mais que descrições em bancos de dados ou manuais. Observando o problema por esse ângulo, Petroni (2007, p.1540) advoga que

[...] apenas, trabalhar com gêneros é insuficiente para uma prática eficaz. Necessário se faz a todos aqueles que desejarem se engajar nessa nova e relevante modalidade de ensino assumir os gêneros como ‘ação social, como manifestação do discurso nas mais diversas práticas sociais do homem, são as que melhor proporcionariam uma análise mais completa no que diz respeito à relação texto, discurso, contexto e estrutura social’.

Quanto à falta de interesse do aluno e a não participação dos pais nas tarefas escolares, não vemos procedência para essa resposta, porque a pergunta se direciona ao professor em formação e a sua atuação em sala de aula. Atribuir aos demais elementos envolvidos no ato de educar a ineficiência na aprendizagem impede a construção de ações educativas que garantam a busca de

[...] novos horizontes no trabalho com os gêneros, deixando de lado as concepções arcaicas que inviabilizam o desenvolvimento intelectual de nossos alunos, para adentrarem o universo da atitude reflexiva e coerente com as necessidades dos indivíduos em processo de formação, a aquisição e o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita que os capacitem à leitura do mundo e ao exercício consciente da cidadania. (PETRONI, 2007, p. 1546)

Tamanha é a complexidade em adotar a teoria bakhtiniana dos gêneros, que julgamos indispensável outras formações que discutam essa abordagem de ensino. Cabe ao professor perceber a necessidade da educação continuada para sua capacitação profissional e seu trabalho diretamente com o aluno.

Salientamos que a comunicação aos pais a respeito do Programa GESTAR foi de incumbência da escola, visto que o Guia Geral do curso recomendou esse procedimento. Por conseguinte, perguntamo-nos: De que maneira os pais podem participar da educação dos filhos se, em muitas escolas, não são convidados a partilhar essa função e nem bem-vindos na unidade escolar? Como integrar os pais, nesse processo, se nem mesmo os gestores participaram da formação?

Na instituição escolar, precisamos aprender formas de compartilhar o conhecimento, primeiramente, entre os profissionais provenientes dos segmentos que compõem esse estabelecimento de ensino. Desenvolvida essa capacidade, estaremos aptos a convocar a

comunidade circunvizinha a adentrar os muros da escola para, efetivamente, participar do processo de ensino-aprendizagem.

Com a finalidade de vislumbrar a opinião dos cursistas sobre a continuidade do Programa de Formação da Secretaria, perguntamos:

4.c) Você considera necessária a continuidade do Programa de Formação desenvolvido pela SEMEC? Por quê?

| Respostas afirmativas | Justificativas                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 09                    | Por que há um elo muito grande entre os colegas, agente aprende muito uns com os outros.(sic)                                                                                                                               |
|                       | Sim, porque o material apresentado serve como recurso para preparação das aulas; a discussão sobre o tema e as observações que cada escola apresenta a partir de suas realidades. A troca de experiência é bastante válida. |
|                       | Sim, porque nunca devemos deixar de aprender. Espero que as formações seguintes venham ao encontro de nossas necessidades quanto profissionais.                                                                             |
|                       | Sim, pois nos reciclamos cada vez mais.                                                                                                                                                                                     |
|                       | Sim. Porque é uma maneira de estarmos aprendendo novas técnicas de ensinar.                                                                                                                                                 |
|                       | Sem dúvida, principalmente porque há muitos temas a estudar, discutir e refletir como: gêneros textuais, tipos de textos.                                                                                                   |
|                       | Sim, a discussão favorece a reflexão do trabalho realizado em sala de aula.                                                                                                                                                 |
|                       | Seria pertinente, porque a troca de experiências, bem como o estudo de novas teorias favorecem o processo de ensino-aprendizagem.                                                                                           |
|                       | Nosso aperfeiçoamento é necessário para que a prática possa ser sempre melhorada.                                                                                                                                           |

Para esta questão, computamos nove respostas afirmativas acompanhadas de justificativas sensatas, porque os cursistas valorizam a formação docente no que tange ao conhecimento de novas experiências mediante a interação entre os profissionais da área de linguagem.

Vale ressaltar que a sexta razão para o prosseguimento das formações legitima um dos objetivos pretendidos pelas formadoras, de que a transposição dos gêneros das mais variadas esferas de atividade humana para a sala de aula

requer do professor uma prática diferenciada em relação à leitura e à produção textual. Tal prática fundamenta-se na concepção interacionista da linguagem e na heterogeneidade do sujeito historicamente constituído, conceitos que demandam um trabalho dinâmico com a linguagem como alternativa de ensino-aprendizagem, especialmente da modalidade escrita, para *significar*, isto é, para confrontar experiências, comparar fatos, avaliar situações, julgar comportamentos, expressar preferências, enfim, para assumir a palavra com competência (PETRONI, 2007, p.1535-1536).

Para tanto, é imprescindível que a condução de discussões e de reflexões acerca das teorias lingüísticas emergentes possa colaborar positivamente com o professor. Caso não haja essas ações, o curso perde seu propósito e se transforma em certificados desprovidos de

conhecimentos, garantindo apenas as famigeradas horas de aperfeiçoamento profissional para contagem de pontos, por ocasião da lotação e atribuição de aulas no início de cada ano letivo.

Vistas em conjunto, as respostas permitem-nos assegurar que a preocupação do professor ainda recai na incessante busca pela prática desvinculada de uma teoria que a sustente; modelos, ou melhor, receitas para ensinar bem merecem destaque.

Atualmente, uma tendência destaca-se entre os professores municipais: a solicitação de oficinas. Entretanto, criticam a proposição de oficina, porque não as concebem como metodologia de trabalho em que há construção coletiva do conhecimento, a partir da análise da realidade e da troca de experiências. Essa tendência resguarda o profissional, pois ao requerer oficinas pedagógicas – ele evita críticas – já que emprega esse termo em lugar de “receitas”. Contudo, o que o professor espera, na verdade, é um planejamento pronto que atenda os requisitos: o que ensinar, como ensinar, com quais recursos e que resultados avaliar.

Essa afirmação nos leva a conhecer os assuntos que interessam ao professor, os temas prioritários em sua formação contínua enquanto educador, conforme quadro abaixo.

4. d) Liste conteúdos/temas que devem ser abordados em formação a serem oferecidas para os professores de Língua Portuguesa.

| Nº de respostas iguais | Conteúdos/temas para futuras formações                          |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| 05                     | Gramática contextualizada.                                      |
|                        | Gêneros textuais, tipos textuais, oficinas.                     |
|                        | O trabalho com a gramática.                                     |
|                        | Como trabalhar o Inglês no Ensino Fundamental e EJA.            |
|                        | Precisamos de oficinas.                                         |
|                        | Como alfabetizar um aluno de 13 a 16 anos?                      |
|                        | Como fazer o aluno adquirir gosto pela leitura (estratégias).   |
|                        | Como motivar o aluno para atividades orais individuais. (Dicas) |
|                        | Como utilizar portfólio.                                        |
|                        | Oficinas teatrais.                                              |
|                        | Leitura e produção.                                             |
|                        | Gêneros textuais.                                               |

Consoante aos temas elencados, a gramática contextualizada recebeu seis indicações. Essa ocorrência maior reafirma o que dissemos sobre as práticas cristalizadas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Ensinar gramática constitui o centro das preocupações do professor, o qual busca meios para não tornar tão enfadonho o estudo da norma da língua, já que sua gênese desvincula-se da comunicação viva da linguagem.

Contrariamente ao que esperávamos, obtivemos apenas duas sugestões para a continuidade do estudo do gênero. A listagem sugere outros temas para serem abordados. É curioso constatar que os cursistas não os relacionaram à teoria dos gêneros do discurso orais

ou escritos e nem compreenderam que essa perspectiva possibilita trabalhar todos os aspectos indicados por eles de modo mais significativo para o aluno.

O fato que ressoa no conjunto de respostas da alternativa **d** é a procura de metodologias que capacitem o professor a lidar com os desafios inerentes a sua profissão: desmotivação do aluno em aprender após tentativas frustradas do professor para sensibilizá-lo quanto à importância do estudo, dificuldades referentes à leitura e à escrita de textos e o número de analfabetos funcionais que tem cursado o último ciclo do Ensino Fundamental.

Na tentativa de amenizar esses problemas, surge a adoção do gênero como objeto de ensino, que possibilitará ao professor, segundo Petroni (2007, p. 1535),

criar situações nas quais os alunos deixem de ser meros decodificadores, para se tornarem agentes do aprendizado, autores que se vejam inseridos nos contextos de produção dos seus discursos, para que a escola passe, realmente, a ser um ambiente significativo em suas vidas e venha a produzir frutos promissores no campo do saber lingüístico-discursivo.

Na seqüência do instrumento, investigamos os cursistas para saber qual a abordagem adequada para o ensino de Língua Portuguesa, o que se pode ver no quadro a seguir.

4. e) Depois de ter lido textos acerca do gênero e realizado oficinas orientadas por essa teoria, qual, em sua opinião, é abordagem mais adequada para o ensino de Língua Portuguesa?

| Nº de respostas | Abstenção | Abordagem de ensino de Língua Portuguesa                                                                                                               |
|-----------------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 07              | 02        | Eu creio que todos os diversos tipos de textos, e enfocar mais os textos informativos, principalmente, os de opinião pública (jornalísticos).          |
|                 |           | A identificação dos gêneros textuais mais claramente e a reestruturação textual que aborda os diferentes assuntos na correção e reelaboração do texto. |
|                 |           | Através de diferentes tipos de textos.                                                                                                                 |
|                 |           | Com situações comunicativas o mais próximo do cotidiano e dos alunos.                                                                                  |
|                 |           | Buscando o ensino que favoreça ao educando o seu letramento, a abordagem mais adequada para isso é através dos gêneros discursivos.                    |
|                 |           | O ensino deve ser ministrado de forma que oportunize o letramento, sendo assim, deverá ser permeado pelos gêneros discursivos.                         |
|                 |           | Trabalhar os diferentes gêneros textuais partindo daqueles de conhecimento do aluno para depois introduzir os mais complexos.                          |

As respostas à alternativa **e** nos surpreenderam, porque tivemos, na maior parte delas, a indicação dos gêneros do discurso/textuais como abordagem apropriada ao ensino de Língua Portuguesa. Somente duas professoras recomendaram a diversidade textual.

Diante dessa constatação, cabe refletirmos acerca do embasamento teórico proposto ao grupo pelas formadoras. Estudamos “Gêneros do discurso”, de Bakhtin e “Tipo de texto, tipo de discurso, gênero textual, gênero do discurso”, de Jaqueline Peixoto Barbosa, além da teoria apresentada no TP3, com o propósito de levar ao professor não unicamente textos, mas abrir

possibilidades de repensar a língua e a linguagem sob outro ponto de vista, procurando analisar a apropriação do conceito de gêneros do discurso para a prática pedagógica.

Desse modo, Petroni (2007, p. 1540) postula que

A posse desse instrumental teórico conduzirá o professor a, gradativamente, construir um conhecimento próprio, oriundo da pesquisa balizada com a experiência, capacitando-o cada vez mais a encontrar os meios de desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos no trabalho com gêneros discursivos diversificados, partindo do uso efetivo da linguagem em situações reais de comunicação para que o aluno possa (sic) se instaurar como sujeito do discurso.

A postulação da referida autora converge com a da equipe formativa, à medida que vê na teoria dos gêneros uma possibilidade bastante viável para a instauração do atual paradigma do ensino de língua materna.

Por fim, conhecemos os aspectos positivos e negativos do curso GESTAR II, segundo os professores, como conferimos no quadro a seguir.

4. f) Liste aspectos positivos e/ou negativos que tem a observar a respeito do programa GESTAR II – Língua Portuguesa.

| Aspectos positivos                                                                                | Aspectos negativos                                                                                                                                                                                                                                                            | Nº de respostas iguais | Abstenção (* aspectos negativos) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------------|
| Reflexões que oportunizam inovações nos trabalhos.                                                | Desvio dos objetivos durante as discussões.                                                                                                                                                                                                                                   | 02                     | 03                               |
| Troca de experiências e temas estudados.                                                          | Tempo insuficiente para a realização das atividades propostas.                                                                                                                                                                                                                |                        |                                  |
| Aprendizagem de novas técnicas, discussão coletiva.                                               | Poderíamos ter utilizado mais o nosso tempo com oficinas.                                                                                                                                                                                                                     |                        |                                  |
| Foi muito bom.                                                                                    | Ainda não identifiquei.                                                                                                                                                                                                                                                       |                        |                                  |
| As nossas discussões e trocas de experiências.                                                    | A falta de compreensão quando os cursistas não tem tempo de(sic) para as leituras dos textos, pois as escolas às vezes desenvolvem outros projetos com tempo determinado e aí ou a gente desenvolve as atividades com os alunos e acaba não tendo tempo de fazer duas coisas. |                        |                                  |
| Troca de experiências, discussões sobre a temática, sugestões de atividades para aplicar em sala. |                                                                                                                                                                                                                                                                               |                        |                                  |
| Inteiração do grupo, troca de experiência, Entrosamente dos palestrantes e cursistas. (sic)       |                                                                                                                                                                                                                                                                               |                        |                                  |
| Teoria juntamente com a prática.                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                               |                        |                                  |
| Atividades diferenciadas a partir dos gêneros textuais.                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                               |                        |                                  |

Os aspectos positivos e negativos não diferem muito das respostas dadas às alternativas anteriores. Portanto, vamos comentar o ponto que se refere ao “desvio dos objetivos durante as discussões”. Não escolhemos seguir fielmente o material, porque julgamos desnecessário despende tempo para algumas oficinas que repetiam proposta do Avançando na prática e para a correção de respostas das atividades destinadas ao estudo individual do professor.

As formadoras contavam com um tempo determinado para desenvolver o curso, por isso enfatizamos mais o estudo dos textos e a discussão do grupo a respeito da aplicação das propostas metodológicas. Entretanto, nossa escolha não foi vista positivamente pelos cursistas. Muitos deles cobravam-nos a seqüência do material, porque julgaram importante o cumprimento de todas as tarefas por parte das formadoras.

Por último, destacamos o fato de o grupo ter reconhecido à importância da interação e o intercâmbio de experiências que uma formação continuada propicia. Ressaltamos, ainda, que um grupo de professores elegeu uma oradora para apresentar o anseio dos profissionais da área de linguagem, a necessidade de se criar um grupo de estudos de língua portuguesa, no qual os docentes participariam para conhecer teorias lingüísticas que auxiliem o trabalho do professor.

#### **4. Considerações finais**

Este trabalho pretendeu propor uma revisão dos princípios que norteiam a formação docente quanto ao estudo dos gêneros do discurso, tendo em vista sua viabilidade para as aulas de língua portuguesa.

Não só a literatura especializada sugere a construção de uma identidade profissional para o docente, como também muitas pesquisas têm defendido a figura de um professor pesquisador que saiba identificar e refletir criticamente os problemas de seu agir próprio em prol de uma transformação da realidade.

Um grande desafio foi lidar com a resistência da maioria dos cursistas quanto à importância do estudo individual e coletivo inerente à docência. Foi necessário, de modo gradativo, inculcar a ideia de um grupo de estudo para os professores de Língua Portuguesa. A realização de tal intento precisou de um estabelecimento de canais de investigação permanente entre as formadoras e os sujeitos da pesquisa, porque, nosso propósito exigia “gerar e preparar mudanças coletivas nas representações, comportamentos e formas de ação” (THIOLLENT, 2004, p.76).

Conseqüentemente, as instâncias oficiais que trabalham com a formação docente devem caminhar no sentido de considerar a linguagem nas ações discursivas realizadas por sujeitos sócio-históricos.

Enquanto as formações docentes continuarem a insistir no repasse, em alguns casos superficiais, de novas tendências didáticas para o fazer pedagógico ou a persistir em não dar voz ao professor para ouvir de fato o que ele tem a dizer sobre os desafios que sua profissão lhe impõem cotidianamente, dificilmente mudaremos práticas arraigadas das aulas que não atendem à demanda de uma sociedade moderna, globalizada e letrada.

## Referências

- BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (1979) [1952-53]. pp. 261-306.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. Tese de doutorado. PUC/SP-LAEL, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. SEF. *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar GESTAR II: LÍNGUA PORTUGUESA – Caderno de teoria e prática 3: gêneros e tipos textuais*. Brasília, MEC/SEF. (2005/2006).
- COSTA VAL, M. da G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In ROJO, R. BATISTA, A. A. G.(orgs.) *O livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado e Letras, 2004.
- EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. Tradução de Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.
- ELTZ, P. T. *Formação continuada – descontinuidades e desafios*. Disponível em: <http://www.iseure.com.br/anpae/370.pdf>. Acesso em 09 fev.2009.
- GRILLO, S. V. de C. & CARDOSO, F. M. As condições de produção/ recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. In ROJO, R. BATISTA, A. A. G.(orgs.) *O livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- PETRONI, M. R. Gêneros do discurso em aula de língua portuguesa: da proposta do professor à necessidade do aluno. In: SIGET, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4, 2007, Tubarão-SC. Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão: Editora da UNISUL, 2007. p.1535-1547.
- ROJO, R. (Org.) *As práticas de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PNCs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SIGNORINI, I. (org.) *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.



## Defining the genre of Mexican business e-mail

Therese Judge, Ph.D. (Associate Professor of English—Grand View University—[tjudge@grandview.edu](mailto:tjudge@grandview.edu))

**Abstract:** Despite the prevalence of belief in the importance of preparing students for work in a global economy, very little research into Spanish-language written communication practices exists in U.S. foreign language and business writing journals. Because Spanish is estimated to be the fourth most spoken language in the world with over 358,000,000 speakers, it seems inevitable that an increasing portion of business will be conducted with Spanish speakers. Based on congruencies in the findings of Spanish-language writing research and U.S.-English e-mail writing research, this study investigates Mexican e-mails. The findings from the literature are formulated as issue statements for the purpose of confirming or denying their applicability to collected Mexican e-mails. The study employs both qualitative rhetorical analysis and a quantitative feature presence/absence analysis. Of the eight issues statements predicted to describe Mexican business e-mails per the literature, only one was affirmed—meaning that the currently available information about Mexican workplace e-mails is incorrect and/or incomplete.

**Keywords:** genre, intercultural, Spanish

### 1 Value of studies of non-English writing genres in the U.S.

Genre studies may serve both practical and theoretical purposes. The primary purpose of the present research is practical. The results are intended for application in areas such as augmenting relevant information for teaching intercultural written communication. Secondly, data from this study may be useful to researchers developing general theories of writing. This section begins with the primary motivators and finishes with the secondary.

## 1.1 Intercultural communication weaknesses

In the U.S., the teaching practices for “foreign languages” (languages other than English-LOTEs) differ markedly from the teaching practices for English as a Second Language (ESL). Practitioners in the field of ESL have researched and documented many writing genres, perhaps most famously Swales’ study of research reporting **Erro! Fonte de referência não encontrada..** Practitioners in the foreign language field have not pursued this type of research into writing genres. In general, foreign language instruction remains tied to the study of the language’s literature with writing focused on the genres of the academy (REICHELDT, 2001; VALDES, Haro and Echevarriarza, 1992; CIBER.) Graduates who hope to use their new language skills in their business careers, often lack background in how to write for the world of business. Experts in intercultural communication point to this lack of writing skill as a major roadblock to these students’ professional success.

Ulla Connor attributes non-natives’ lack of success in second language writing largely to their lack of familiarity with the genre expectations of target cultures (Connor cited in MARTIN, 2003, p. 26). Because “the logical development of texts is not universal but language/culture specific, it is imperative that language teachers be aware of differences in discourse features and teach these to students developing literacy skills in a second language **Erro! Fonte de referência não encontrada..** Montaña-Harmon brings specificity to Connor’s claim stating that without instruction that provides second language learners with the written genre expectations of the target language readers, they risk offending their readers.

English-speaking writers [who] compose texts in Spanish using the deductive, linear discourse pattern of English, at best [ . . . ] will sound simplistic and juvenile, or boring and dry to a native speaker of Spanish. At worst, the writer will project a hidden message of abruptness, even rudeness, insulting his Spanish-speaking reader with a linear, deductive, enumerative composition. (424)

In addition to students of “foreign languages,” students from other disciplines also lack specific materials to guide writing effectively for intercultural business. For example, authors of textbooks for students who anticipate writing to be an important part of their careers, such as technical writers and business majors, discuss the fact that rhetoric differs by culture (e.g., **Erro! Fonte de referência não encontrada.Erro! Fonte de referência não encontrada.; Erro! Fonte de referência não encontrada..** What they do not and can not do, however, is provide guidelines for each possible LOTE. That type of writing instruction is beyond the scope of those textbooks.

What is needed is research to describe the particulars of workplace genres of LOTE cultures. Regarding Spanish in the Americas, TEBEAUX (1999, p. 71) and MAURIAL (1995, p.142), report that Latino cultures do not address business writing genres in higher education and thus, the information is not yet available from our research colleagues in in these countries. To prepare students for the intercultural business community, we need to define the characteristics of common business writing genres. To encourage this type of research, perhaps a sister journal to *English for Specific Purposes* such as “LOTEs for Specific Purposes” would be appropriate. Such a research emphasis could also alleviate some of the concern for the ethnocentric focus of much of current writing studies.

### **1.2 A general theory of writing**

The primary purpose of this research is not to contribute to a general theory of writing, but from a theoretical standpoint, studying various languages written for various purposes while building a theory of writing is much more appropriate than focusing on one language alone. Reichelt **Erro! Fonte de referência não encontrada.** quotes Silva on the bias in writing studies research saying we could do much to enhance and legitimize current mainstream (L1 based) theories of writing by making them less narrow: less monolingual, less monocultural, less ethnocentric, less fixated on writing by eighteen-year-old native speakers of English in North American colleges and universities and more inclusive, more realistic, more generalizable, and ultimately, more valid. (182)

Even though the *Journal of Second Language Writing* openly encourages submission of studies of LOTEs, REICHELTL (1999, p. 181) found that between 1992 and 1999 only three out of eighty-one articles published dealt with LOTEs. The research field is wide open.

### **1.3 Spanish language writing studies**

Two broad categories of Spanish writing studies are found in the scholarly journals in the U.S. Researchers have focused on academic writing genres and professional writing genres. For this report, academic writing genres are those written by students to meet the requirements of an educational institution or instructor, such as term papers, research reports, theses and dissertations. Professional writing carried out by academics as part of their scholarly programs will be considered “professional” writing. This differs from the stance taken by Martín and Simpson, but concurs with that of Hyon and Rong **Erro! Fonte de referência não encontrada.**

### **1.3.1 Academic writing genres**

Much of the research into Spanish academic writing has remained in the form of unpublished dissertations, e.g., SANTIAGO (1970), STREI (1971) and SANTANA-SEDA (1974) to name a few. This contrastive rhetoric research, cited in other published works, found that Spanish writing bore “striking differences in the organization” of compositions compared to U.S. English and could be described as exhibiting a “flowery or ornate style” **Erro! Fonte de referência não encontrada.** The Spanish compositions had “significantly higher proportions of coordinate structures, nonsequential sentences, additive constructions (additive coordination versus subordinate coordination typical of U.S. English), and one- and two-sentence paragraphs” **Erro! Fonte de referência não encontrada.** *Academic* writing then, appears to favor these stylistic choices.

A 1998 study found that the academic writing of Spanish-speaking students has significantly longer sentences and significantly more pronouns and conjunctions **Erro! Fonte de referência não encontrada.** Montañó-Harmon found that Mexican students’ essays, compared to U.S. English students’ essays, demonstrate a tendency toward run-on sentences, rely heavily on synonyms as a cohesive device, and deliberately break connections between one idea and the next and transition back to the original idea. **Erro! Fonte de referência não encontrada.** Another study noted a greater number of adjectival, adverbial and nominal clauses in Ecuadorian students’ writing [Lux cited in **Erro! Fonte de referência não encontrada.**]. Reppen and Grabe’s study, among other findings confirmed the “ornate, flowery and formal” characteristics of Spanish influenced writing (1993, p. 127).

These academic writing studies influence perceptions about writing for Spanish speaking readers, particularly the “ornate, flowery and formal” descriptor. This vision of Spanish writing might be labeled the “common knowledge” view of people involved with teaching Spanish as a second language. Because academic writing can be ornate and flowery, among other characteristics, this fact has had an influence on researchers in studies of non-academic writing. More care and detail needs to be taken in describing the genre of writing under study. Saying that Spanish writing is ornate and flowery conflates characteristics of academic writing with all Spanish writing.

### **1.3.2 Professional writing genres**

Ortiz studied the characteristics of professional writing done by five Mexican business owners situated along the Mexico/U.S. border at Ciudad Juárez/El Paso **Erro! Fonte de referência não**

**encontrada..** Importantly, she found *direct and practical* written communications combined with formal and conversational styles with *some* “residue of the legalistic, overly formal jargon from an older style of business writing” (39). She also found *some* long sentences and complicated clause structures “typical of written Spanish in more formal registers” (41).

Even though her article is titled, “Designing written business communication along the shifting cultural continuum: The new face of Mexico,” Tebeaux’s article contains only three pages (out of 36) that describe design considerations for Mexican business communication **Erro! Fonte de referência não encontrada..** Much of the rest of the article proposes an explanation for *why* the writing practices of U.S. business culture differs from that of the Mexican business culture. Nonetheless, she tells us that Mexican business letters delay stating the purpose of the letter (56); use effusive, elegant, and opulent language (57); lack a tone of certainty (60); use a deferential tone appropriate to the rank, age and gender of the reader often sounding obsequious by U.S. standards (61); exude elegance, dignity and sonorous expression (61); demonstrate emphasis on relationships by using long, euphonious, evasive phrases designed to express respect, honor, affection and emotion more so than business transaction (63); use a style that exudes dignity, strength, braggadocio, and posturing (64).

In studies of documents and training practices in South America, Thatcher found that South American rhetorical choices favor oral modes of communication **Erro! Fonte de referência não encontrada.; Erro! Fonte de referência não encontrada.** and accumulative or additive organization patterns. And, in addition to many of the findings of the academic writing studies above, Thatcher also writes that South American writing can generally be described as organizationally flexible with circumlocutory paragraph development, longer, more subordinated sentences, and more conscious deviations, digressions and run-on sentences (1998, p. 373). He also found much more detail in context setting and a propensity for a narrative prose style (1999, p. 177). One final point that Thatcher makes is the South Americans’ preference for originality or creativity in writing. This style of writing leads to a heavy use of synonyms and perhaps more dynamic vocabulary, corroborating Montaña-Harmon’s “flowery writing” descriptor (p. 423).

Joellen Simpson investigated the cohesive practices of academics’ professional writing **Erro! Fonte de referência não encontrada..** She compared paragraph cohesion in U.S. English language refereed

journals with Latin American Spanish language refereed journals using Lautamatti's topical structure analysis (TSA) model. The model tracks sentence topics and plots them onto a graph representing their thematic development. In comparing the samples, Simpson found that the English writers repeat topics as a cohesive move more often than Spanish writers, 46% compared to 32%; English employs slightly more parallel progressions, 17.7% versus 12.2%; English favors a rheme/theme cohesive device, 16.8% versus 6.6%. In fact, the rheme/theme constructions are valued as a sophisticated technique for lending coherence to a paragraph in U.S. English (p. 305).

In studying academic professional writing, Moreno investigated the ways in which authors of business and economics refereed articles present claims in premise-conclusion sequences **Erro! Fonte de referência não encontrada.** Moreno's focus was on the metatext, or text that helps readers organize, interpret and evaluate the ideas presented; for example, author references to previously mentioned ideas as "these results," "the preceding subsection," "this means," and "these inconsistencies" **Erro! Fonte de referência não encontrada.** Moreno found that Spanish-language writers used generic labels such as "this" or "all this" nearly three times as often as the English-language writers. She also found that Spanish-language writers select visual nouns much more frequently than their English-speaking peers (26.51% rate compared to 19.4%), employ precise referents at a rate of 39.66% compared to 0%, and use many fewer class or category referents (27.59% compared to 41.14%).

Another genre study contrasts the sub-genre of abstracts in scholarly journals in Spanish and English. The study investigated abstracts in English for scholarly journals published for international audiences and in Spanish for Spanish journals **Erro! Fonte de referência não encontrada.** The researcher compares the presence of Swales' four research reporting moves in the abstracts of 160 articles, half of them in Spanish and half in English. The moves, introduction, methods, results, and conclusion appear in the majority of abstracts studied with the exception of the results section. Please see the following table for his results.

**Presence of Swales' moves in refereed article abstracts, Spanish and English**

| <b>Element</b> | <b>English</b> | <b>Spanish</b> |
|----------------|----------------|----------------|
| Introduction   | 98.75%         | 100%           |
| Methods        | 82.5%          | 81.25%         |
| Results        | 86.25          | 41.25%         |

|            |       |       |
|------------|-------|-------|
| Conclusion | 88.75 | 72.5% |
|------------|-------|-------|

**Table 1 Source: Martín (29)**

In discussing his findings, Martín explains the following rhetorical differences between the two categories of article abstracts: 1. English-language abstracts had a much higher rate of justifying the research in their introductions (p. 32), 2. Spanish methods sections tend to be longer than the English methods sections (p. 36), 3. Spanish results sections favored active voice and present tense over the English passive voice and past tense (p. 37), 4. English-language abstracts were much more likely to hedge in the conclusion portion (63.3% rate compared to 17.2%) (p. 40).

#### **1.4 Comments on and summary of the Spanish language writing studies**

The reliability of some of the studies' results may be questionable because of the lack of identification of the variety of Spanish under study. In some cases researchers do clearly identify that subjects are from a given country, but it is much more common for researchers to simply label the subjects as Spanish or English speakers without information about the variety of the language they speak. Of course, labeling someone as a speaker of Mexican Spanish or U.S. English does not account for regional variations within those categories. However, identifying as clearly as possible the language under study would help future researchers and lend greater credibility to the generalizability of findings.

Another constraint on the studies' reliability is the wide variety of and often under-described methods. Without clearer information about how the data are collected or measured, we cannot gauge the significance of results. Further, nonspecific descriptions of writing practices such as "flowery and ornate" make it impossible to confirm or deny claims.

Summarizing the findings of these studies: 1. Thatcher's (1998, p. 327 and 1999, p. 177) and Martín's (p. 40) studies corroborate each others' findings related to specificity and detail. 2. Montaña-Harmon (p. 418), Tebeaux (p. 57), and Thatcher (1998, p. 373) describe Spanish writing as following a non-linear organization pattern. 3. Thatcher (1998, p. 327; 1999, p. 177) and Martín (p. 40) describe Spanish writing as containing large amounts of very highly specific detail and little hedging or generalization. 4. Thatcher, Tebeaux, Martín and Moreno all discuss the indirectness of

much of Spanish writing. 5. Tebeaux (p. 54) and Montaña-Harmon (p. 418) explain that Spanish writers reject abrupt starts to their texts preferring to lead the reader through an introductory or anticipatory stage before signaling the topic. These are the findings studied in the e-mail memo research.

#### **1.4 U.S. e-mail research**

In addition to the styles and moves predicted to appear in Mexican business writing discussed above, this study also investigated what might be called the formatting of Mexican business e-mails. No studies of Mexican e-mail formatting are available; therefore, there is no basic description against which to compare this study's findings. Instead, this study compared Mexican e-mail formatting to that of U.S. business e-mail formatting for contrastive purposes.

Research into private computer mediated communication (CMC) tend to deal with concerns such as privacy issues, **Erro! Fonte de referência não encontrada.**Erro! Fonte de referência não encontrada., flaming **Erro! Fonte de referência não encontrada.**; **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, and comparing e-mail to oral and traditional written communication forms **Erro! Fonte de referência não encontrada.** **Erro! Fonte de referência não encontrada.** One glaring exception is the work of JoAnne Yates and Wanda Orlikowski.

Yates and Orlikowski **Erro! Fonte de referência não encontrada.** trace the development of office memos through electronic versions. While e-mail is clearly patterned after memo format (To: From: Subject: headings), it has some characteristics distinct from paper memos because of the requirements of early e-mail software. For example, in early software the To and From fields contained programming code and not English. They speculate that this may have led to the practice of using salutations and closings (*Dear Adda* and *Regards, Mary* respectively) in e-mail memos which differs from common practice in paper memos. Some researchers judge these differences to be aberrant genre choices to be avoided (MACKIEWICZ, 2003), but Yates and Orlikowski propose that these practices are “modifying existing genre rules in ways that may ultimately lead to the emergence of new genres in response to new recurrent situations” (p. 317).

## 2 Methods

This section describes the data collection and analysis processes of this study. The goal of the research is to begin a generic description of Mexican business e-mails. To do so, 285 e-mail messages were collected from three Mexican resort (MP) managers over a course of 12 weeks. The three groups of messages, one group each from authors in upper-, middle-, and lower-management, were commingled and arranged in alphabetical order by subject line. From this grouping, every fifth message was selected for analysis. Counting the embedded messages within each e-mail, a total of 107 messages were analyzed.

### 2.1 The e-mail contributors

Like any resort or hotel, MP employs a significant number of employees who do not have office jobs. The majority of these workers never use computers, much less e-mail in the course of the workday. Those employees who do use computers and e-mail are typically in management holding ranks that range from supervisor to district manager.

Even though the messages were collected from just three people, they represent the writing practices of a much larger number of authors. Embedded messages serve to significantly increase the *number* of messages studied and they also contribute to the *diversity of author styles and choices* investigated. Two of the managers contributed many more messages written by other people compared to the number of messages contributed that they themselves had written. The actual number of authors represented is approximately thirty-five the vast majority of whom meet the same general qualifications of my initial description—Mexican professionals, college educated in Mexico and working in Mexico.

The first writer/contributor, A, was the resident manager of the entire hotel complex (at that time two hotels, currently three hotels) in Nuevo Vallarta. He was responsible for overall management of the existing hotels and was heavily involved in overseeing the construction and development of the newest hotel for the resort at this site.

The second writer/contributor, N, was the front-desk manager of a 200-room hotel in the group. He was responsible for the smooth running of the check-in and check-out process and for overseeing all front-desk personnel in that hotel.

The final writer/contributor, G, was the head of Training and Development in the Human Resources department of the resort. She coordinated all training, induction and developmental programs for all employees.

Each of these people was college educated with the equivalent of bachelor's degrees from Mexican universities. None of them studied or worked in the U.S. but they had traveled in the US and G had lived in Canada for a short period many years earlier.

## **2.2 The issues studied**

In addition to demographic data such as author's gender, internal or external origin of message, and the purpose of the message (request information, inform the recipient of something, or direct the recipient to do something), the analysis gauged whether the messages meet the descriptive issues statements formed based on the literature. These issues are that Mexican e-mail messages—

1. are non-linear using additive methods of organization (MONTAÑO-HARMON, 1991; TEBEAUX, 1999; and THATCHER, 1998 and 1999)
2. provide large amounts of specific detail (THATCHER, 1999; MARTÍN, 2003)
3. are indirect (THATCHER, 1998 AND 1999; TEBEAUX, 1999; MARTÍN, 2003; MORENO, 2004)
4. contain “ornate and flowery” language (MONTAÑO-HARMON, 1991; REPPEN & GRABE, 1993)
5. address personal concerns before broaching business purposes (TEBEAUX, 1999; MONTAÑO-HARMON, 1991)
6. do not use greetings (ORLIKOWSKI & YATES, 1994; MACKIEWICZ, 2003; HOROWITZ & BARCHILON, 1994)
7. do not contain (typed) signatures (ORLIKOWSKI & YATES, 1994; MACKIEWICZ, 2003; HOROWITZ & BARCHILON, 1994)
8. are not written in all uppercase letters (MACKIEWICZ, 2003)

## **2.3 Data collection**

Issues one through four were studied using a rhetorical analysis and the remaining issues were simple presence/absence count items. The rhetorical text analysis is a form of discourse analysis.

This approach employs a Grounded Theory framework *Erro! Fonte de referência não encontrada..* The

corpus of messages was analyzed to determine whether the messages had the characteristics described in the previous research into Spanish-language writing.

The rhetorical analysis called for multiple close readings examining the e-mail messages for characteristics defined, exemplified, and explained in heuristics developed for this purpose based on the literature. Each message was read closely and coded a minimum of five times concentrating on one issue characteristic at a time. The repeated readings refined the genre description and clarified the information in the literature which is an expected attribute of qualitative research **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, and it closely follows the procedures outlined in Orlikowski and Yates.

Descriptive data were also collected. Please see Table 2 below for this information.

### **Categorization of the Messages**

| <b>Origin</b> |          | <b>Power level compared to author</b> |       |         |          | <b>Purpose</b> |        |           |
|---------------|----------|---------------------------------------|-------|---------|----------|----------------|--------|-----------|
| Internal      | External | Above                                 | Below | Lateral | All dir. | Request        | Report | Directive |
| 92.5%         | 7.5%     | 28%                                   | 41%   | 15%     | 5.6%*    | 23.4%          | 42.1%  | 34.6%     |

Table 2. \*Audience percentages do not total 100% because of omission of 9.3% of messages where power direction was not applicable, for example, messages from resort customers.

## **3 Results**

This section contains a description of the results of the e-mail study. First, the rhetorical analysis is presented and includes examples from the corpus. Then, the count analysis is presented.

### **3.1 Rhetorical analysis results**

Issue statement one predicts that Mexican e-mail message paragraphs will predominantly progress using non-linear organization. Paragraphs will be marked by roundabout topic development **Erro!**

Fonte de referência não encontrada., or by topics that progress in several directions at once or text chunks that discuss several topics Erro! Fonte de referência não encontrada., or to organization by addition or accumulation Erro! Fonte de referência não encontrada..

Only 17.7% of the messages studied were non-linear. All of the non-linear messages were deemed so because of their use of additive organization; none of them had roundabout topic development, multiple topics or topics that progress in several directions. This means that 82.3% are linear in construction showing a rather strong preference for linearly organized e-mail memos, i.e., the literature is incorrect.

Below are two sample messages deemed non-linear. The messages are reproduced verbatim meaning that all aspects of the message are copied here, including the use of upper or lower case letters and the presence/absence of punctuation including diacritic marks. The author performed all translations.

#### Example 1

A. (name), IMPORTANTE QUE DE FORMA PERIODICA VISITES AL C.P. C. (name) CON TODOS TUS PENDIENTES DE AMA DE LLAVES DEL DESARROLLO ESPECIALMENTE LO RELACIONADO A COMPRAS Y AUTORIZACIONES, ESTABLESCAS PRIORIDADES DE COMPRA PARA TODO EL DESARROLLO [names the three hotels ], ESA ES UNA DE TUS FUNCIONES PRINCIPALES.

A. (name), IT'S IMPORTANT THAT YOU PERIODICALLY VISIT CPA C. (name) WITH ALL OF YOUR PENDINGS (ORDERS AND PURCHASES) FOR HOUSEKEEPING FOR THE ENTIRE DEVELOPMENT ESPECIALLY THOSE RELATED TO PURCHASES AND AUTHORIZATIONS, ESTABLISH PURCHASE PRIORITIES FOR THE WHOLE DEVELOPMENT [names the three hotels], IT IS ONE OF YOUR PRINCIPAL FUNCTIONS.

#### Example 2

Sr. A (name) : Aproximadamente a las 3:00 am se presento en las cassetta de Seguridad la Srta X encargada de Boutique en estado de ebriedad pidiendole a seguridad que la comunicaran por telefono a su habitacion, lo cual negue el permiso.

Mr. A (name) : At approximately 3:00 am Miss X in charge of the Boutique appeared at the Security hut in a state of inebriation asking security to put her in touch with you in your dwelling by phone permission which I denied.

Example 1 shows a chunk of text that covers at least three topics: 1) A. is told to take her pending paperwork to the controller periodically for review; 2) A. is reminded she is responsible for housekeeping supplies/purchases for the entire complex; and 3) A. is told to set up purchase priorities for the whole complex because it is one of her principal functions. The three topics are separated by commas only and display accumulative organization. The paragraph is not organized by first claiming a major topic and then following up with supporting statements; instead it addresses three topics by simply listing them. The message does not state the main idea (A. has to develop a system for tracking orders and keeping on top of the supplies needed by housekeeping) and then follow this statement with support or explanation.

Example 2 is a message with at least four topics contained in one long sentence: 1) Miss X who runs the boutique appeared at the security hut at 3 a.m., 2) Miss X was drunk, 3) Miss X wanted security personnel to call the manager in his residence, and 4) the security officer refused. Again, accumulative organization operates here.

Issue statement two says that Mexican e-mails will provide large amounts of specific detail. For purposes of this study, specific and detailed refers to the preference for naming the particular and citing the concrete “down to the penny” detail. Twelve messages fit this category (11%). Eighty percent of the “specific” messages were directed down the power scale and for the purposes of giving an order (50%), requesting information (25%), or providing information (25%). The fact that the purpose was usually to give an order from a superior to a subordinate may make the specificity of these messages a little surprising unless one is cognizant of the cultural preference for patriarchal management styles in Mexico. It may seem out of character for a manager to go into such detail in directing a subordinate’s actions, but not in Mexico. According to Kras “[i]n Mexico there is no tradition of delegation of authority [ . . . ] **Erro! Fonte de referência não encontrada.** The boss is an extension of the autocratic, authoritarian father image. As a result, delegation of responsibility normally takes the form of assignment of specific tasks.

With only 11% of the corpus deemed specific and detailed, the remaining 89% are not as focused on specifics and details. This means another issue statement concerning Mexican business communications is not supported and that the literature is incorrect.

Here are two sample messages judged specific and detailed.

Example 3

Estimados X y Z (a person from accounting and a front desk manager),

Adjunto archivo con desglose de Golf del Grupo Golden Gate con estancia del 1° al 8 de Marzo, ellos Jugaran solamente 3 dias de los 5 dias contemplados en el Paquete.

1) Z, asegurar el cargo de US \$13.00 por Jugador por Dia por concepto de Carrito y Caddie.

2) X, la diferencia sobrante del Credito en Golf Ingresarla a Cuartos.

3) Z, X y CP C, se deberan elaborar 3 vales de caja para hacerlos efectivo los dias 3, 5 y 6 de Marzo que son los dias de Juego para cubrir \$150.00 pesos por cada Caddie, Cada Caddie a su vez atendera a 4 Jugadores al mismo tiempo. Por lo que seran un maximo de 12 Caddies X \$150.00=\$1,800.00 Pesos por Cada Dia de Juego, esto se debe pagar Cash al final de la ronda directamente a los Caddies; Mayan Country Club no nos puede facturar este concepto.

Z, Hacer formato en forma de Lista con 12 Lineas para nombre y firma y poder recabar nombre y firma de cada Caddie al momento de hacerles el pago, y tener soporte y control del total pagado.

X, indicarnos si se aplica algun movimiento en la cuenta maestra del grupo reflejando el pago de los caddies.

X, tomar nota que los Caddies y Carro de Golf se cubren con la diferencia a favor No ejercida por el Grupo al Jugar solo 3 dias en vez de 5.

Sr. B (controller), se te presentaran los vales para firma.

En caso de dudas favor de contactarme.

Esteemed X and Z,

I'm attaching a file with an itemization of the Golden Gate Golf Group staying the first through the eighth of March, they'll Play only three days out of the five they had planned in the Packet.

1) Z, verify the \$13 (US) charge per Player per Day for the Cart and Caddie.

2) X, Invest the Credit overage in Golf to Rooms.

3) Z, X and CPA B, you will need to fill out three vouchers in order to make them effective the third, fifth and sixth of March which are the days (they're) Playing in order to cover the \$150 pesos for each Caddie, Each Caddie in turn will attend 4 Players at the same time. This results in a maximum of 12 Caddies times \$150=\$1,800 Pesos for Each Day of Play, this should be paid in Cash directly to the Caddies at the end of the round; Mayan Country Club can't bill us for this.

Z, Make a form that is a List with 12 Lines for the name and signature and be sure to get the name and signature of each Caddie when you pay them, and have a clipboard and control over the total paid.

X, let us know if some movement in the master account applies reflecting the caddies' payment.

X, take note that the Caddies and Golf Cart will be covered with the positive difference from the Group's Not electing to Play except 3 days instead of 5.

Mr. B, the vouchers will be presented to you for signing.

If you have questions (doubts) please contact me.

In Example 3, the General Manager of the entire complex explained to a lower-level manager how to record and document the act of paying caddies for a group's golf outings. This directive included information such as the amount to pay the caddies, and very detailed and specific information such as the suggestion to draw lines on a sheet of paper for the caddies' signatures as they received their pay and the instruction to have a clipboard available to facilitate collecting the signatures.

Example 4

ESTIMADO A,

FAVOR DE PONER INFORMACION DE HORA DE LLEGADA DE LOS ESTUDIANTES EN RESERVACIONES.

M, FAVOR DE PROGRAMAR TRANSPORTACION CON SR. C. HACER LETRERO QUE DIGA:  
'BIENVENIDOS! MP NUEVO VALLARTA INTERNSHIP 2004'

X, FAVOR DE RECIBRLOS PERSONALMENTE Y ACLARAR LAS DUDAS QUE PEUDAN TENER.

Y, COLOCAR BANDA 'MP'.

VER PESTAÑA DE ITINERARIOS EN ARCHIVO ADJUNTO.

SALUDOS,

ESTEEMED A,

PLEASE PUT INFORMATION ON THE STUDENTS' HOUR OF ARRIVAL IN RESERVATIONS.

M, PLEASE ARRANGE TRANSPORTATION WITH MR C. MAKE A SIGN THAT SAYS: 'WELCOME! MP  
NUEVO VALLARTA INTERNSHIP 2004'

X, PLEASE RECEIVE THEM PERSONALLY AND CLEAR UP THE QUESTIONS (DOUBTS) THAT THEY  
MIGHT HAVE.

Y, PLACE AN 'MP' BAND (ON THEM.)

SEE THE ITINERARIES TAB IN THE ATTACHED FILE.

SALUTATIONS,

Again, Example 4 is from a very high level manager. He gives detailed directions to four different employees down to the specific wording for the sign that the driver was to hold while waiting for the interns at the airport. These four message recipients occupy levels in the power hierarchy ranging from one step below the high level manager (the sender) to several steps below the sender.

Issue statement four states that Mexican e-mail messages contain “ornate and flowery” choices in vocabulary. For the purpose of this study, “ornate and flowery” is defined as language that does not reflect everyday vocabulary choices or that is used to achieve a tone of either formality or subservience. None of the literature reviewed above contains a definition of “ornate and flowery” language.

Only three of the 107 (2.8%) messages analyzed contained what could be considered “flowery or ornate” language. Two of these were invitations and one message was between close friends who both work at MP. One example of “ornate and flowery” language appears in example 5.

Example 5

Estimados Colegas,

Estan **cordialmente** invitados a hacer presencia a las 6:00 p.m. - 6:30 p.m. a un Coctel de Bienvenida a los profesores que participan en la Conferencia Academica del Programa Internship, este coctel es Hoy Jueves 8 de Julio.

Es importante su presencia pues se les presentara como los Ejecutivos de Area y Supervisores de los Estudiantes del programa de Internship.

Gracias,

Esteemed Colleagues,

You are **cordially** invited to make an appearance at 6:00 p.m. - 6:30 p.m. at a Welcome Cocktail [party] for the professors who participate in the Academic Conference of the Internship Program, this cocktail [party] is Today, Thursday July 8th.

Your presence is important since you will be introduced as the Area Executives and Supervisors of the Students in the Internship program.

Thanks,

Invitations make-up a genre that appears to require formal and cordial vocabulary regardless of the language they are written in. The fact that the invitations are extended at work does not appear to nullify the expectation for formality.

Based on the proposition that Mexican educational institutions teach students to use a wide array of vocabulary choices, it would intuitively make sense to suppose that learners’ writing practices would be affected by this throughout their writing careers. Montañó-Harmon’s investigation of Mexican writing textbooks and my own review of two Spanish writing textbooks **Erro! Fonte de referência não encontrada. Erro! Fonte de referência não encontrada.** indicate that this is indeed one of the goals of writing instruction; writers are encouraged to be careful with vocabulary choices and to explore different ways of expressing ideas through the use of synonyms and antonyms. Obviously, using an extensive vocabulary does not necessarily lead to “ornate and flowery” language, but it seems to hint at the possibility. Another issue statement from the literature found to be incorrect.

### 3.2 Count analysis results

Issue statements five through eight describe characteristics that are easily analyzed as either present or not. They are—(5) mentioning personal issues before getting to business, (6) use of salutation, (7) use of typed signatures and, (8) use of all uppercase font face. Table 3 below provides the percentages of e-mails that contain these characteristics.

| Issue statements 5 through 8 |               |              |               |
|------------------------------|---------------|--------------|---------------|
| Issue 5                      | Issue 6       | Issue 7      | Issue 8       |
| Personal first               | No Salutation | No Signature | Not Uppercase |
| 7.5%                         | 28%           | 22.4%        | 58%           |

**Table 3**

Contrary to the literature describing Spanish writing, this study finds that, in general, Mexican e-mail memos are organized linearly, are *not* highly specific with a high level of detail, are direct in approaching the main topic, do not contain “ornate and flowery” language, do not address personal issues before work-related issues, do contain salutations, do contain signature blocks, but they do not contain all uppercase font faces. Of the eight issue statements investigated (listed in “Issues studied” above), only item 8 was confirmed as a correct description of the messages in this corpus. The

majority of messages are not written in all uppercase fontface. None of the other issues was found to be correct regarding this corpus.

#### **4 Discussion**

Why would the e-mail messages studied contain so few of the characteristics described in the literature as being typical of Spanish language written business communication?

One answer to this question may relate to the fact that this written communication is e-mail, a medium that is still not fully described or understood by scholars in any language regardless of the purposes of the messages studied. All of the Spanish-language studies discussed above investigated paper documents so the difference in medium is a major distinction between this and previous studies. The hybrid nature of e-mail (partly phone or conversation-like and partly written memo or note-like) makes it very difficult to make generalized claims about e-mail memorandum characteristics. And, one needs to be careful to not confuse medium with genre.

In defining media, Yates and Orlikowski cautioned against confusing medium with genre **Erro! Fonte de referência não encontrada.** They noted that genres may be “physically created, transmitted, and stored in various media. Thus, comparing memos with electronic mail, for example, confounds the concept of communication medium with that of communication genre” (311). The e-mail study described here investigates the genre of memos in the medium of e-mail. The messages are considered to be memos not because of their appearance (memo layout) but because of their purposes.

Many e-mail programs lay out messages in modified memo format but that may simply be a holdover from earlier iterations that contained routing and delivery information at the head of the message. Electronic mail messages could be formatted in other ways, they just happen to look like memos today: like other computer interfaces, this design feature could change too. The point is that the messages studied are memos because of their purposes.

The messages studied had the overriding purpose of conducting the day-to-day business of the resort; a purpose that is quite different from documenting transactions or serving archival functions or promoting goodwill with external customers—some of the purposes of the written documents in previous studies. The fact that the e-mail messages were functional communications may at least partially answer why none of the first five issues were true for these messages; they were

overwhelmingly linear and direct with “normal” vocabulary choices, an expected level of specificity for the culture and expected fronting of the topic at hand.

Another possible explanation for these findings may be that this specific industry or this specific site employs practices outside of the norm for Spanish language business writing. Perhaps having U.S. and Canadian English speakers as primary customers has so heavily influenced business practices in the resort/hospitality industry or this individual resort that even the business writing practices have been influenced.

At least for the MP resort, common practice indicates that writers ought to include personal greetings in e-mail messages. Considering the cultural value placed on the personal in Mexico, this finding is not surprising. In Mexican e-mail it is common practice to begin an e-mail with the recipient’s name. This fact has educational implications because it is inappropriate to refer to many people by their first names in Spanish; titles are required instead. Students of Spanish as a second language would need to be careful with this practice in order to avoid offending Mexican e-mail recipients by neglecting to use appropriate titles.

Only 22.4% of the messages analyzed relied on the memo formatting “from” line to identify the author. Surprisingly, 24.3% of the messages contained a typed signature without a programmed signature block. The one remaining message had both a signature block and a typed signature. So, unlike the suggestions made for drafting e-mails in the U.S., Mexican e-mails (at this resort) usually (77.6% of incidences) included some kind of signature apart from the “from” line of the e-mail program.

Thirty percent of the messages do use all capital letters and 12% of them contain excessive capitalization based on standard rules of capitalization in Spanish. The fact that almost one-third of the corpus was written all in capital letters is surprising.

However, it is not believed that the complete capitalization of messages is related to what in e-mail writing is known as flaming, although a couple of the all capitalized letters messages did appear to employ the upper case letters for emphasis based on the urgency or importance of the content. The simple explanation may be that the keyboard simply had the caps lock key engaged and the authors were not concerned by it.

In conclusion, this study makes it abundantly clear that much more research into LOTE writing genres needs to take place. Results of academic writing studies do not carry over to workplace genres. If a worthy goal of higher education is to improve intercultural written communication, then accurate information about common genres of contact, such as e-mail, must be studied and described in detail.

## Descrição do gênero “defesa” de trabalhos de grau: tipificação e singularidade

Maria Auxiliadora Bezerra (Doutora, Universidade Federal de Campina Grande,  
cidabezerra@uol.com.br)

**RESUMO:** Os objetivos deste artigo são descrever o gênero defesa de trabalhos, identificando formas tipificadas, características de defesa de dissertação e de tese, e demonstrar que não se constituem gêneros diferentes, pois são retomadas formas de agir idênticas, esperando-se obter os mesmos efeitos: obtenção de título acadêmico. Para isso, analisamos, à luz de estudos sociorretóricos, oito defesas audiogravadas e respostas de professores e de pós-graduandos à pergunta “O que é defesa de dissertação/tese?”. As análises demonstram presença de formas tipificadas idênticas (como exposição de texto-resumo, questionamentos, respostas) e dados singulares (situação distensa, informalidade e uso de palavras denotando aproximação), possibilitando algumas conclusões: “defesa de trabalho de grau” pode ser utilizada como uma expressão superordenada; singularidades dependem mais dos participantes da interação social onde ocorre a defesa do que da ação social de defesa de trabalho e a especificação “dissertação”/“tese” reflete os gêneros escritos, assim reconhecidos, que originam sua defesa oral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero; Dissertação; Tese; Defesa.

**RÉSUMÉ:** Ce travail a le but de décrire les caractéristiques des genres textuels soutenance de « dissertation » et soutenance de thèse, vus comme un seul type de genre, car ils se présentent avec les mêmes formes d’action et leurs effets sont les mêmes: l’obtention d’un diplôme universitaire. On a analysé huit soutenances de ces travaux académiques et des réponses données à la question “Qu’est-ce qu’une soutenance de thèse?”. On en a constaté des traits généraux identiques (un résumé expositif; des questions et des réponses) et des traits particuliers (une situation détendue et l’usage de mots dénotant proximité). On en conclût que « soutenance de travaux académiques » peut être utilisé en tant qu’une expression hyperonymique des soutenances en étude; les particularités constatées dépendent plutôt des interlocuteurs de l’interaction où la soutenance a lieu que l’action sociale de soutenance en elle-même; et les mots « dissertation/thèses » reflètent ces genres écrits et pas les soutenances orales.

**MOTS-CLÉS:** Genre; Thèse; Soutenance.

### Introdução

As pesquisas sobre gêneros textuais possibilitam o conhecimento de ações sociais discursivas, descrevendo-os em seus aspectos recorrentes, mas também em suas particularidades, visto que

os gêneros são multidimensionais e fluidos. Assim, gênero só se constitui enquanto tal, estando incluído em práticas sociais – caracterizando-se, portanto, como fatos sociais – e comportando formas textuais padronizadas, tipificadas, que se repetem em circunstâncias semelhantes entre si (BAZERMAN, 2006). E estudá-lo significa mobilizar conhecimentos sobre seus usos sociais, sobre as interações realizadas no ato de comunicação e sobre os itens formais delas decorrentes. Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é descrever aspectos retóricos do gênero defesa de trabalhos de grau, identificando formas tipificadas (características de defesa de dissertação e de tese), com o intuito de demonstrar que não se constituem gêneros diferentes, visto que são retomadas formas de agir idênticas, esperando-se obter os mesmos efeitos: aprovação e obtenção de um título acadêmico.

Os dados empíricos para nossa análise são oriundos de duas fontes interligadas: uma é o conjunto de cinco defesas de dissertação e três de tese<sup>1</sup>, audiogravadas<sup>2</sup> (apenas uma tese foi filmada) e/ou registradas em anotações de campo pela pesquisadora, que fazia parte ora da banca examinadora, ora do público presente nos eventos de conclusão dos cursos de mestrado ou de doutorado; e a outra fonte são respostas dadas por nove pessoas envolvidas com a Pós-graduação, que estavam também nesses eventos (e eram informados sobre nossa pesquisa a respeito de gêneros textuais), à pergunta “o que é uma defesa de dissertação/tese?”. Essa pergunta foi feita minutos antes, no intervalo ou depois das defesas, que constituem o conjunto de dados citado acima. Um detalhamento desses dados empíricos pode ser visto nos quadros 1 e 2, abaixo.

Quadro 1 – Descrição das defesas que compõem a primeira fonte de dados empíricos

| Nível    | Quantidade | Temas                             | Instituição* | Programas de Pós-graduação | Data da defesa | Duração (aproximada) | Formas de registro   |
|----------|------------|-----------------------------------|--------------|----------------------------|----------------|----------------------|----------------------|
| Mestrado | 01         | Alfabetização de adultos e idosos | UFPB         | Educação                   | Novembro 2006  | 2h e 30min           | Gravação em áudio    |
|          | 01         | Escrita acadêmica                 | UFCEG        | Linguagem e Ensino         | Dezembro 2006  | 2 h                  | Gravação em áudio    |
|          | 01         | Transposição didática             |              | Linguagem e Ensino         | Dezembro 2006  | 2 h                  | Gravação e anotações |
|          | 01         | Transposição didática             |              | Linguagem e Ensino         | Dezembro 2006  | 2 h                  | Gravação em áudio    |
|          | 01         | Ensino de vocabulário             |              | Linguagem e Ensino         | Novembro 2006  | 2 h                  | Gravação e anotações |

<sup>1</sup> A indicação dos títulos das dissertações e teses se encontra no anexo 1.

<sup>2</sup> A descrição de como se deu a transcrição das gravações se encontra no anexo 2.

|           |    |                |      |        |               |     |                   |
|-----------|----|----------------|------|--------|---------------|-----|-------------------|
| Doutorado | 01 | Leitura        | UFPB | Letras | Junho 2006    | 5 h | Gravação em vídeo |
|           | 01 | Gênero textual | UFAL | Letras | Setembro 2006 | 4 h | Anotações         |
|           | 01 | Gênero textual | UFPE | Letras | Dezembro 2006 | 4 h | Gravação em áudio |

\*Legenda: UFPB (Universidade Federal da Paraíba); UFCG (Universidade Federal de Campina Grande); UFAL (Universidade Federal de Alagoas); UFPE (Universidade Federal de Pernambuco).

As dissertações e teses, defendidas em 2006, embora realizadas em Programas de Pós-graduação diferentes (Educação, Letras e Linguagem e Ensino), abordam assuntos relativos à linguagem, quer no plano de seu uso (gêneros textuais ‘piada’, na UFAL, e ‘parecer pedagógico’, na UFPE), quer no plano de seu ensino (alfabetização e leitura, na UFPB; escrita acadêmica, transposição didática e ensino de vocabulário, na UFCG).

Quadro 2 – Descrição do segundo conjunto de dados empíricos

| Sujeitos                     | Instituição | Quantidade | Data das respostas | Formas de registro |
|------------------------------|-------------|------------|--------------------|--------------------|
| Mestrandos                   | UFPB        | 01         | Novembro 2006      | Anotações          |
|                              | UFCG        | 03         | Dezembro 2006      |                    |
| Doutorandos                  | UFAL        | 01         | Setembro 2006      | Anotações          |
|                              | UFPE        | 01         | Dezembro 2006      |                    |
| Professores de Pós-graduação | UFCG        | 01         | Novembro 2006      | Anotações          |
|                              | UFAL        | 01         | Setembro 2006      |                    |
|                              | UFPB        | 01         | Novembro 2006      |                    |

Os sujeitos que responderam à única pergunta feita (“O que é uma defesa de dissertação/tese?”, citada antes) foram quatro mestrandos, dois doutorandos e três professores de pós-graduação de instituições variadas (conforme se vê no quadro 2), que estavam, respectivamente, fazendo suas defesas e participando da banca ou da plateia.

A partir desses dois conjuntos de dados empíricos, pudemos construir os dados de análise, à luz das contribuições teóricas de Miller (1984, 1994), de Bazerman (2005, 2006) e de Marcuschi (2005), entre outros: aspectos sociais e retóricos do gênero defesa. Assim, este artigo apresenta os resultados da análise feita.

## 1. Gênero como ação social

O conjunto de teorias que abordam gênero em múltiplos enfoques mostra a importância desse conceito no cenário dos estudos da linguagem e a dificuldade de analisá-lo, dada a sua plasticidade e dinamicidade. Embora sejam explorados aspectos diversos do gênero, sua natureza social se destaca, tendo em vista a sua imbricação nas atividades culturais e sociais e o próprio caráter social da linguagem (componente que o corporifica). Por isso, Miller define gêneros como formas de ação (1984) e artefatos culturais (1994), baseando-se no fato de que eles se constroem nas interações sociais e se situam em um tempo e um espaço definido, de tal forma que, ao mesmo tempo em que são flexíveis, são também tipificados, a ponto de serem reconhecidos como tal, em situações semelhantes àquelas em que funcionam. Essas características de flexibilidade e estabilidade, à primeira vista contraditórias, nos levam a entender que eles estão enraizados em práticas sociais e, como essas mudam e evoluem, os gêneros também se modificam e se reestruturam, atendendo às necessidades de seus usuários e, ao mesmo tempo, criando necessidades sociais.

Para ilustrar o que foi dito, podemos citar Miller (2004), em seu estudo sobre *blog*. Os primeiros *blogs* (1998) foram construídos por trabalhadores da indústria tecnológica (*designers* e programadores) para compartilharem informações de seu interesse, de forma rápida, em ordem cronológica e com comentários. Um ano depois (1999), surgem portais oferecendo instruções para criação e uso de *blogs*, sem que o usuário fosse experiente nesse assunto. E a estimativa era de que, no final de 2004 (ano em que a autora publicou seu trabalho) houvesse 10 milhões de *blogs*. Nesses poucos anos, o conteúdo semântico, as características formais e a ação pragmática dos *blogs* se modificaram consideravelmente, chegando, por exemplo, a um limite tênue entre a vida pública e privada de seus usuários. Em outras palavras, percebemos a criação de um gênero para atender aos interesses dos especialistas na área de tecnologia e sua influência em diversos grupos sociais, adaptando-se e modificando-se, conforme os atos praticados de forma recorrente. Assim, conforme Marcuschi (2005, p. 24), é pela ação que os sentidos sociais dos gêneros são produzidos e reproduzidos e as suas estruturas são criadas.

Também apoiado no aspecto social, Bazerman define gênero como um fato social. Para esse autor, fatos sociais “são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação.” (BAZERMAN, 2005, p. 23). Em outras palavras, tudo aquilo que as pessoas acham que é real é um fato social e, assim, elas passam a agir baseadas nessa verdade. Essa crença atinge inclusive a linguagem: os fatos sociais afetam o que é dito pelas pessoas e a força que isso que foi dito tem, pois, acreditando numa

determinada verdade, os participantes de um grupo social terão comportamento compatível com essa verdade, esperando resultados satisfatórios.

Com isso, o locutor recorre a formas repetidas de agir em determinadas situações, garantindo, assim, a realização de certos atos. O sucesso desse procedimento faz com que, em ocasiões semelhantes, ele seja retomado e, dessa forma, construam-se formas tipificadas, conseqüentemente, reconhecíveis, possibilitando que o que se pretende realizar seja mais facilmente entendido. A esse processo de padronizar formas de comunicação e de situações nas quais os interlocutores se encontram, Bazerman (op.cit.) chama de tipificação:

Esse processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado de *tipificação* (p. 29)

O resultado da tipificação são os gêneros, ou seja, “as formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras” (BAZERMAN, 2005, p. 29), que são utilizadas em determinadas situações, para se obter determinado efeito, visto que em situações anteriores ocorreu efeito idêntico. A natureza autorreforçadora do gênero não impede o aparecimento de uma característica singular, que particulariza um determinado ato de fala, favorecendo uma mudança na forma tipificada conhecida. No entanto, se essa singularidade causa o efeito desejado pelo locutor, ela passará possivelmente a fazer parte do gênero, tipificando-se.

Essa reflexão encontrada em Bazerman (op.cit.) relaciona-se à definição de gêneros do discurso dada por Bakhtin ([1979]1997, p. 279): “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados por cada esfera da atividade humana, utilizando-se da linguagem. Ou seja, mesmo constituindo-se formas padronizadas, os gêneros se modificam em consonância com os grupos sociais e suas atividades.

A concepção de gênero defendida por Bazerman (op.cit.) assim como por Miller (1984, 1994, 2005) ultrapassa os limites puramente formais e linguísticos do texto (que são seus constituintes, mas não os primordiais), visto que é uma ação social tipificada. Nesse sentido, os gêneros contribuem para interpretarmos ou construirmos uma ação social discursiva, visto que, ao lançarmos mão de um determinado gênero, estamos lançando mão de formas padronizadas, que nos ajudam a lidar com a situação apresentada, mas também estamos lançando mão do papel que essa situação desempenha no grupo social, do significado que ela representa para as pessoas, sem tornar o gênero estático e cristalizado, para não esvaziar seu sentido.

Do ponto de vista da análise, o gênero precisa ser estudado na sua relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as

atividades discursivas, e no interior da cultura do grupo onde ele funciona (MARCUSCHI, 2005).

## 2. Descrevendo ‘defesa’ como gênero

### 2.1. ‘Defesa’ como parte de um conjunto de gêneros

De acordo com Miller (1984), o fato de um tipo de discurso ou uma ação comunicativa adquirir um nome em um determinado contexto ou comunidade é sinal de que ele está funcionando como um gênero. Com base nessa afirmação, reconhecemos como gênero a ação social que constitui um dos pré-requisitos para a conclusão de curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e que inclui um texto oral que o mestrando ou o doutorando constrói, expondo de forma resumida seu trabalho de pesquisa. Essa ação é chamada de “defesa” de dissertação ou de tese, caso se esteja concluindo o mestrado ou o doutorado, respectivamente.

Essa defesa faz parte de um conjunto de gêneros produzidos por alguém exercendo o papel de aluno de pós-graduação. Esse conjunto se inicia no ato de inscrição para seleção do mestrado/doutorado, quando o candidato preenche o formulário de inscrição, o que lhe dá o direito de participar dessa seleção. E ele se amplia com a realização da prova escrita, no período da seleção, com a entrevista (no caso de o candidato ter sido aprovado na prova anterior), com o preenchimento do formulário de matrícula, após aprovação e classificação, com as anotações de aulas, os trabalhos das disciplinas, artigos escritos para apresentação em eventos científicos e/ou publicação em revistas ou anais, o projeto de pesquisa, discussões sobre a dissertação/tese com o orientador, o texto para o exame de qualificação, o acordo com o orientador sobre a composição da banca examinadora, a dissertação/tese, o resumo a ser apresentado no dia da defesa e a exposição oral nesse dia.

Esse conjunto de gêneros associado a outros constituem um sistema de gêneros (BAZERMAN, 2005) característico de uma situação acadêmica (a qual conta com muitos outros sistemas de gêneros, como, por exemplo, o do setor administrativo, o da sala de aula, o do colegiado do curso e outros). Conhecendo-se esse sistema, pode-se identificar um conjunto de atividades desenvolvidas de acordo com uma determinada sequência, no programa de pós-graduação onde o estudante se encontra, pois ele faz parte do sistema de atividades desse programa. Isso é o que podemos ilustrar com o exemplo 1 abaixo, em que o coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPB) dá início à sessão de defesa de uma

dissertação, expondo como se encontra o Programa e quantas defesas estão ocorrendo simultaneamente.

Ex.1

Co.M1-UFPB<sup>3</sup>: /.../ essa turma de 2004 passou por muitos problemas de ordem é...é...digamos assim...institucionais até...né? porque a gente aderiu à greve e aí o pessoal ficou com as disciplinas ainda penduradas...essa coisa assim...então...de fato...de modo que nós não...num...não vamos ter 100%...né? de defesa no prazo regimental institucional e a gente vai decidir então daqui a pouco no colegiado o que é que a gente vai fazer com o pessoal que não...não...não vai conseguir defender até o dia de amanhã/.../ só pra você ter uma ideia...amanhã...nós teremos DEZ defesas no Programa.

Pelo depoimento do Coordenador, podemos identificar um *frame* que organiza as atividades do Programa: os mestrandos e doutorandos devem cursar todas as disciplinas previstas, em um prazo estabelecido, para, por fim, defenderem a dissertação ou a tese; no caso de não-cumprimento desse prazo, o colegiado do curso se reúne para tomar uma decisão a esse respeito. Foi isso que ocorreu com a turma de mestrandos de 2004: a greve dos professores (que suspenderam as aulas) impediu que os alunos concluíssem no tempo previsto suas disciplinas (...a gente aderiu à greve e aí o pessoal ficou com as disciplinas ainda penduradas...) e chegassem ao prazo final do mestrado sem as dissertações concluídas (...a gente vai decidir então daqui a pouco no colegiado o que é que a gente vai fazer com o pessoal que não...não...não vai conseguir defender até o dia de amanhã...).

Essas atividades se realizam através de um conjunto de gêneros: as disciplinas, com programas de conteúdo, diário de classe, exposições orais, fichamentos, discussões, monografia e outros; a reunião do colegiado, com convocação, pauta, ata, lista de presença, exposição oral, discussão, decisão tomada; o acompanhamento da vida acadêmica dos alunos, com trabalhos acadêmicos, dissertação, defesa de dissertação, declarações, certificado... Dessa forma, o gênero ‘defesa’ de dissertação ou tese, tendo lugar no final da vida acadêmica do pós-graduando, indica que os gêneros adequados a cada trabalho do sistema de atividades foram realizados, contribuindo com a eficiência desse sistema.

## 2.2. ‘Defesa’ como forma tipificada

---

<sup>3</sup> Os exemplos serão identificados da seguinte forma: as primeiras letras indicam o locutor (**C**oordenador, **P**esquisador; **O**rientador 1,2,...8; **M**estrando 1,2...5, **D**outorando 1,2,3, **E**xaminador 1,2...4, **P**rofessor 1,2,3); a segunda representa o curso (**M**estrado ou **D**outorado), seguida do número de ordem de aparecimento do curso, no quadro 1 (p. 2), e, por último, a sigla da instituição universitária.

Caracterizar os gêneros no âmbito das ações sociais e considerá-los como “um recurso que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva em relação a situações altamente estruturadas” (BAZERMAN, 2006, p. 29) fazem com que entendamos por que a defesa é reconhecida como tal, embora apresente traços organizacionais<sup>4</sup> e textuais diferentes entre um Programa de Pós-graduação e outro. Comparando a defesa de tese realizada na UFAL (Dou2-UFAL) com a realizada na UFPE (Dou3-UFPE), sobre o mesmo tema (gêneros textuais), verificamos que, para os dois doutorandos abordados, a defesa é a apresentação oral do trabalho final para ser avaliado por especialistas, conforme podemos ler no exemplo 2, a seguir.

Ex. 2

A) P- o que é defesa de tese pra você?

Dou2-UFAL: é uma exposição oral do trabalho feito, para uma banca avaliar...é...é...uma situação muito estressante...você passa o tempo todo escrevendo um trabalho...e a gente não sabe se a banca vai gostar...tem membro da banca que derruba o trabalho da gente...

B) Dou3-UFPE: é o momento que a gente mostra o trabalho final...a pesquisa foi feita...os dados foram analisados e a banca analisa...pergunta...você fica nervosa...num sabe se tão gostando...ou não...

A pergunta do exemplo 2A foi realizada antes de a defesa ter início, enquanto a do 2B ocorreu no intervalo dado após a arguição do segundo examinador. Em 2B, mesmo já tendo havido a participação de dois examinadores, exatamente os convidados de outras instituições (diferentes da instituição a que o doutorando está vinculado), a resposta dada não foi influenciada por esse momento, já que algumas questões apresentadas por esses examinadores indicavam não-aceitação do que tinha sido realizado na tese e o doutorando declara: você fica nervosa...num sabe se tão gostando...ou não...Em outras palavras, se já havia a indicação de que algumas afirmações na tese não eram consensuais, o doutorando não as levou em conta ao formular sua resposta, do contrário, não teria demonstrado dúvida: num sabe se tão gostando...ou não...

A resposta de 2A é idêntica à de 2B: o que predomina é a ação social, a interação da banca com os doutorandos e o processo de avaliação (exposição oral do trabalho feito, para uma banca avaliar...; o momento que a gente mostra o trabalho final...num sabe se tão gostando...ou não...). O mesmo ocorre com os três professores que responderam a nossa pergunta, conforme podemos constatar no exemplo 3, a seguir, em que são mostradas suas respostas apontando para a tipificação da defesa.

Ex.3

A) P-o que é defesa de tese/dissertação pra você?

---

<sup>4</sup> A descrição macroestrutural da defesa se encontra no item 2.3.

Pro1-M2-UFCG: é a apresentação da pesquisa que o mestrando fez...os resultados...o ritual exigido...a banca...as perguntas...

B) Pro2-D2-UFAL: é o momento que o mestrando...doutorando expõe...defende sua pesquisa pra banca e pro público...responde a arguição e recebe aprovação...

C) Pro3-M1-UFPB: é o momento mais importante do mestrando...ele vai defender o que fez...sua pesquisa...esclarecer as dúvidas da banca...

Nas três respostas, percebemos uma ação social que se realiza numa circunstância determinada e de forma recorrente, daí ser tipificada (apresentação de pesquisa...o ritual...a banca; momento que o mestrando expõe...defende sua pesquisa pra banca e pro público; momento mais importante do mestrando...defende o que fez...esclarecer dúvidas da banca...). Essa ação tipificada, ou seja, esse gênero, contribui para se interpretar outras ações semelhantes: veja-se que as respostas foram dadas por professores e alunos de instituições diversas, localizadas em cidades diferentes, em defesas de dissertação e/ou de tese, que mobilizam conhecimentos anteriores semelhantes, capazes de orientá-los a reconhecerem o gênero defesa. Além disso, essa ação também contribui para se construir novas ações acadêmicas (outros momentos em que uma defesa for ser realizada por outros mestrandos ou doutorandos, com a participação de outros professores, como membros da banca). Para ser identificada como tal, uma defesa deve seguir algumas características cristalizadas.

Em relação ao aspecto organizacional da defesa, observamos que, em geral, o pós-graduando responde ao examinador, após este ter concluído seus comentários e perguntas. É o que vemos em sete das oito defesas em análise: os examinadores informam que vão fazer seus comentários ou perguntas em blocos pré-definidos por eles e, em seguida, passam a palavra ao pós-graduando, para suas respostas. Podemos ilustrar esse procedimento com exemplos de defesa de dissertação e de tese:

Ex.4

E2-M2-UFCG: /.../ fiz aqui algumas observações de ordem formal...das características do texto em si...algumas de ordem metodológica... e outras de ordem teórica...né?...

E1-D1-UFPB: /.../ vou olhar seu trabalho de forma prospectiva...pra frente /.../ fazer questões que seu trabalho faz emergir...e portanto provavelmente se você não quiser dar respostas...quiser só comentar...pode ficar bem à vontade.... e depois não...vou fazer questões pontuais...de concordância e discordância...e aqui acolá talvez fosse interessante você explicar o porquê...

Com essa orientação, os participantes dessa ação social reforçam a sua tipificação. Esse modelo recorrente parece ser o esperado pelos mestrandos e doutorandos cujas defesas estamos analisando, pois, na única ocasião em que ele não foi seguido, o mestrando perguntou

ao examinador se podia responder após a primeira questão posta. O exemplo 5 ilustra o que foi dito.

Ex.5

E1-M2-UFCG: a propósito queria fazer uma pergunta...é um período de coleta muito grande...quais foram os critérios que levaram você a fazer o recorte? Você pegou o período e selecionou o que a professora usou na sala de aula... bem pode ser minha leitura...mas não está claro...eu conheci melhor o programa na sua dissertação...bem eu sou meio desorganizada...((pausa))

Mes3-M2-UFCG: quer que eu vá respondendo?

E1-M2-UFCG: você que sabe...

Mes3-M2-UFCG: bem...os critérios para escolha foram baseados /.../

Tendo em vista que o examinador E1-M2 não tinha se referido, anteriormente, ao procedimento de respostas (se ao final de todas as perguntas ou se após cada uma) e, como após a pergunta citada no exemplo 5, ele fez uma pausa, o mestrando interpretou aquele silêncio como solicitação de resposta. Mas, reconhecendo as características do fato social, que é a defesa e, provavelmente, acionando esquemas cognitivos que indicam respostas ao final das perguntas, o mestrando procura saber se lhe é permitido falar naquele momento (quer que vá respondendo?). Recebendo a resposta do E1-M2 (você que sabe...), preferiu tomar o turno conversacional e responder.

### 2.3. Características formais

Observando os aspectos macroestruturais do conjunto das defesas que temos registrado, verificamos que ele apresenta os mesmos movimentos retóricos (HASAN, 1994): abertura, defesa propriamente dita, deliberação da banca e encerramento. Cada um desses movimentos compõe-se de vários momentos.

Assim, encontramos cumprimentos, apresentações e instruções para os procedimentos, na abertura; exposição oral do texto-resumo pelo mestrando ou doutorando, agradecimento e questionamento da banca, respostas do pós-graduando, palavras do orientador (comentários sobre o trabalho realizado e sobre o orientando) e solicitação ao público presente (inclusive o pós-graduando) para retirar-se da sala, na defesa propriamente dita; discussão entre membros da banca sobre o desempenho do pós-graduando, elaboração do parecer conclusivo, na deliberação da banca; e chamada do público para voltar à sala, anúncio do resultado, agradecimento do mestrando ou doutorando, despedida e cumprimentos, no encerramento. O quadro 3, abaixo, esquematiza esses movimentos retóricos.

Quadro 3 – Apresentação dos movimentos retóricos que constituem uma defesa de dissertação/tese

| MOVIMENTOS RETÓRICOS     | MOMENTOS                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Abertura                 | Cumprimentos<br>Apresentações<br>Instruções para os procedimentos                                                                                                                                     |
| Defesa propriamente dita | Instruções para os procedimentos<br>Exposição do texto-resumo<br>Agradecimento e questionamento da banca<br>Respostas do pós-graduando<br>Palavras do orientador<br>Solicitação para saída do público |
| Deliberação da banca     | Discussão da banca<br>Elaboração do parecer conclusivo                                                                                                                                                |
| Encerramento             | Chamada do público para voltar à sala<br>Anúncio do resultado<br>Agradecimento do mestrando ou doutorando<br>Despedida<br>Cumprimentos                                                                |

Observamos, nos nossos dados, que o movimento de abertura contém, invariavelmente, os momentos indicados no quadro 3. As apresentações dos membros da banca e do mestrando ou doutorando, feitas pelo orientador, que é o presidente dessa banca, ocorrem com formalidade, mesmo se se trata de professores conhecidos (da mesma instituição ou de outra), conforme podemos ver no exemplo 6.

Ex.6

O4-M2-UFCEG: boa tarde...vamos dar início à sessão de defesa de dissertação da mestranda ((cita o seu nome)) de nosso Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino...a dissertação tem o título 'Reconfiguração do conhecimento sobre produção de texto' /.../ os examinadores são o professor M da UFPE...da área de matemática e muito envolvido com as questões de transposição didática...e o professor E... do mestrado em Linguagem e Ensino...que também estuda transposição didática...

Nesse exemplo, constatamos que a apresentação do professor do Programa onde ocorre a defesa (professor E), que era, inclusive, seu coordenador, portanto bem conhecido por alunos e professores, é feita com o mesmo distanciamento que ocorre na apresentação do professor convidado (professor M), que vem de outro programa de pós-graduação (e de outra área) e que não era conhecido pelo público. Tanto são dados os nomes dos professores quanto dos Programas de que fazem parte e suas áreas de interesse acadêmico (os examinadores são o professor M da UFPE...da área de matemática e muito envolvido com as questões de transposição didática...e o professor E...do Mestrado em Linguagem e Ensino...que também estuda transposição didática...). Esse registro linguístico caracteriza a formalidade da defesa, independentemente de ser de dissertação ou de tese.

As instruções para os procedimentos ocorrem tanto na abertura quanto na defesa propriamente dita. Na abertura, constituem as informações sobre a indicação do local onde podem ficar os membros da banca, durante e após a exposição do pós-graduando e a duração da exposição oral do mestrando ou doutorando (de 20 a 30 minutos). Na defesa propriamente dita, correspondem à ordem da participação dos examinadores (em primeiro lugar, o convidado externo ao Programa de Pós-graduação e, havendo dois – no caso de defesa de tese –, aquele que vem de mais distante, geograficamente, iniciará a arguição; em seguida o convidado interno tem a palavra para suas considerações e, por último, o orientador faz seu pronunciamento); ao tempo de que dispõe cada convidado para a arguição (em geral, 30 minutos) e igual tempo para o mestrando ou doutorando responder ao que for solicitado; e ao controle do tempo pelo orientador. Podemos ver essas instruções no exemplo 7:

Ex.7

A) O4-M2-UFCEG: /.../vocês ((dirige-se aos examinadores que estão sentados na plateia)) podem ficar onde estão...pra poder ver melhor os *slides*...depois vocês vêm pra mesa /.../

B) O5-M2-UFCEG: /.../ como é de praxe...começando pela professora convidada...professora E.M... que terá 30 minutos para falar e C ((o mestrando)) igual tempo para responder e comentar...

No exemplo 7A, em que o orientador sugere onde os membros da banca podem permanecer, durante a exposição dos *slides*, vemos instruções por ocasião da abertura da defesa, antes de o pós-graduando expor seu trabalho. Já no exemplo 7B, as instruções são dadas no movimento

de defesa propriamente dita, antes de cada examinador se pronunciar. É indicado o tempo de que a professora E.M. e o mestrando C. dispõem para sua arguição e respostas, respectivamente.

A exposição oral do pós-graduando é guiada por um texto-resumo escrito e acompanhada por recursos tecnológicos (retroprojeter ou projetor de *slides*, principalmente esse último), que projetam tópicos relevantes para a compreensão do que está sendo exposto. Encontramos nesses *slides*, principalmente, título, autor, orientador, questão norteadora da pesquisa, objetivos, tópicos descritivos da metodologia, tópicos de teoria, exemplos de análise e conclusões.

O questionamento da banca é composto por comentários, perguntas e sugestões e, em geral, cada examinador informa como serão dadas as respostas ou feitos os comentários pelos mestrandos ou doutorandos (após toda a intervenção do examinador ou após cada pergunta), como vemos no exemplo 4A e 4B.

Em relação às respostas do mestrando ou doutorando ao questionamento da banca (no movimento retórico de defesa propriamente dita), elas ocorrem, de forma mais recorrente, após todas as perguntas feitas por cada um dos examinadores, como mostra o exemplo 4. Mas podem ser concomitantemente: a cada questão proposta é dada sua resposta ou feito um comentário pelo pós-graduando, como vimos no exemplo 5, anteriormente.

O momento chamado ‘palavra do orientador’ corresponde ao pronunciamento do orientador sobre o processo de orientação, o trabalho realizado, a interação do orientador e orientando, entre outros pontos. Ocorre após a arguição dos professores examinadores. Podemos demonstrar esse momento com o exemplo 8, a seguir.

Ex.8

O5-M2-UFCG: eu vou começar com duas coisas...no geral...agradecer claro a contribuição de B. e de A.... A. desde a qualificação que contribui com o trabalho de C...aliás...acho que um pouco antes /.../ de fato é... o trabalho de C. ...fazendo agora uma paráfrase com o título é produto da minha desorientação ((risos)) porque C. chegou pra fazer o projeto quando ele entrou no mestrado...ele queria fazer uma análise das redações escolares...num era isso C? de um ponto de vista da análise do discurso francesa pra olhar como essas ((incompreensível))como nossa área é linguagem e ensino...o que isso tem a ver com ensino? então aí apareceu a questão das orientações do professor...

As palavras do orientador correspondem a um relato de como essa dissertação surgiu e das dificuldades que se apresentaram.

Para encerrar esse movimento retórico de defesa propriamente dita, o orientador convida o público a se retirar do ambiente onde ocorre a defesa, para que a banca faça seu julgamento

final, o que corresponde ao movimento ‘deliberação da banca’. Em discussão restrita aos examinadores e ao orientador, chega-se ao parecer conclusivo, levando-se em conta, de modo geral, o percurso acadêmico do pós-graduando, seu envolvimento com a pesquisa, sua análise dos dados e a redação do trabalho final. O exemplo 9 pode ilustrar essa deliberação.

Ex.9

O7-D2-UFAL: solicito que vocês saiam uns minutinhos...para a banca fazer a avaliação final...tomem um café e depois eu chamo... vão pensando nos conceitos ((dirigindo-se aos examinadores, após a saída do público))... o trabalho tá aprovado?...tem que fazer um parecer...preencher a ata...

A discussão gira em torno da qualidade do trabalho, dos conceitos estabelecidos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFAL, do desempenho do doutorando, o que contribui para a aprovação final.

No movimento retórico final (o encerramento), o orientador desempenha papel principal: convida o público para voltar à sala de defesa, lê a ata com o parecer da banca e faz algumas recomendações em relação à versão final da dissertação ou tese (sempre há algumas modificações a serem feitas). O mestrando ou doutorando faz seus agradecimentos e dá-se início ao momento de despedida e dos cumprimentos, encerrando-se a defesa.

Essa descrição da macroestrutura do gênero contribui para que o entendamos como uma ação tipificada, tendo em vista que ela é recorrente em situações análogas. Entretanto, ocorrem particularidades nesse gênero que o tornam diferente e, por algum tempo, estranho. Mas se essa particularidade atende satisfatoriamente o propósito da ação social, ela passa a constituir característica desse gênero. No item a seguir, abordamos o que é singular, particular, nessas defesas de trabalho de grau, que demonstra a fluidez do gênero.

#### 2.4. ‘Defesa’ como forma fluida

Traços singulares foram identificados nas defesas que analisamos: a abertura da defesa estar a cargo da coordenação do Programa de Pós-graduação; a informalidade e descontração promovida pelo orientador; tratamento informal por parte do mestrando ou doutorando em relação aos examinadores; e alteração dos momentos “solicitação para saída do público” (no movimento de defesa propriamente dito) e “chamada do público para voltar à sala” (no movimento de encerramento).

Comumente, cabe ao orientador da dissertação ou tese iniciar a sessão de defesa, no entanto no M1-UFPB, é o coordenador quem o faz, apresentando fatos recentes do Programa, o mestrando e, às vezes, os membros da banca, como podemos ver no exemplo 10.

Ex.10

Co-M1-UFPB: essa semana aqui no Programa graças a Deus a gente tá com uma turma ((incompreensível)) e 80% da turma vai defender dentro do prazo /.../e aí nesse momento é...é...é...é C.V. ((nome do mestrando)) dizer a ela...desejar boa sorte e dizer que ((incompreensível)) vi compromisso com o Programa...não só da posição de títulos da produção acadêmica de qualidade mas também dentro dos estágios /.../

A abertura da defesa estar a cargo do coordenador do Programa de Pós-graduação (função mais alta na hierarquia do Programa) confere a esse fato social mais formalidade, pois esse coordenador não constitui membro integrante da banca, nem presenciará a defesa. Se, por um lado, esse procedimento imprime maior importância ao fato, por outro, pode ocasionar alguns inconvenientes, tais como o atraso da abertura. Foi o que aconteceu na defesa a que o exemplo 10 se refere: seu início estava previsto para as nove horas, mas só ocorreu às dez horas, momento em que o coordenador chegou à sala de defesa, após ter procedido à abertura de outras que estavam acontecendo.

Em relação ao item formalidade, constatamos que à abertura formal que caracterizou sete das defesas analisadas contrapõe-se a abertura da defesa de tese do Programa de Pós-graduação da UFPE. Realizada de forma descontraída e humorística, foi apresentado o título da tese, o doutorando e foi informado o tempo (30 minutos) de que ele disporia para expor seu trabalho. A descontração da abertura caracterizou todo o conjunto de movimentos retóricos da defesa, que foi permeada por risos, dispensa de formalidades no tratamento dados aos membros da banca e ao público. Podemos ilustrar essa descontração com o exemplo 11, que mostra a participação do orientador e de um examinador externo ao Programa de Pós-graduação em Letras (que era estrangeiro): esse, após longa explanação teórica e já tendo ultrapassado os 30 minutos que lhe foram determinados, fez uma pergunta ao doutorando, que recebeu o turno de uma maneira inusitada. Vejamos o exemplo 11.

Ex.11

E1-D3-UFPE: /.../...e...bem...é...que já basta ...não dá mais tempo...é...terás que ter uma pergunta...os gêneros se ensinam?... é...e vou colocar uma segunda...por que é que os gêneros devem ou não devem ensinar-se?

O3-D3-UFPE: sim senhora...

Dou3-D3-UFPE: bom...a observação da professora que...que...a ação pedagógica ...que o gênero aponta para uma ação pedagógica /.../

A formalidade com que E1-D3 vinha discorrendo sobre gênero e seus aspectos sociais e cristalizados e anuncia as perguntas dirigidas ao doutorando (faz a primeira pergunta e, através do recurso da metalinguagem, informa que vai fazer a segunda: os gêneros se ensinam? ...é...e vou colocar uma segunda...por que é que os gêneros devem ou não devem ensinar-se?) é quebrada com o turno do orientador, passando a palavra ao orientando (O3-D3): sim senhora...Essa frase, dita com riso, tanto pode ser interpretada como uma aprovação do que fora dito por E1-D3 quanto como a indicação de que a partir daquele momento o orientando estava sendo desafiado e deveria falar, respondendo às perguntas feitas. Tanto é um desafio, que a orientanda hesita, interrompe o turno, reformula-o, até conseguir organizar sua resposta.

Ainda em relação à defesa referida no exemplo 11, outro ponto que alterou a tipificação do gênero foi, no final do movimento retórico ‘defesa propriamente dita’, o orientador solicitar ao público que permanecesse na sala, pois quem se retiraria seria a banca examinadora. Nas palavras do orientador, a orientanda “inaugura novo modo”. Isso causou inclusive um burburinho entre os presentes, estranhando aquela atitude: “por que a banca sai?” O que foi que aconteceu?”, ao que o orientador respondeu: “porque vocês são maioria e a banca é minoria.”

A informalidade por parte do orientador também foi identificada no M2-UFCG, no momento do anúncio do resultado (no movimento de encerramento), após o público ter voltado à sala de defesa, como comprova o exemplo 12.

Ex.12

O3-M2-UFCG: ((membros da banca em pé, para ser dado o parecer final)) antes de ler o parecer... E. ((nome do mestrando)) onde estão meus livros? devolva todos se não... não libero seu título ((risos de todos)) /.../ a banca reunida deliberou o seguinte parecer ((lê a ata com o parecer dado, aprovando o mestrando))

A solicitação dos livros, no momento em que se esperava o parecer final, constituiu uma quebra de protocolo de tal forma que provocou risos da banca e do público. Mas deixou o mestrando um tanto constrangido, pois se sentiu instado a informar a data de sua devolução (o que o fez, tão logo o orientador cedeu-lhe a palavra).

Chamou-nos a atenção também a interação entre doutorando e examinadores, especificamente, nas formas de tratamento. Embora se tratasse de uma situação comunicativa formal, tensa, os candidatos tratavam pelo nome próprio, sem nenhum título, os examinadores conhecidos e pelo título “professor/a” aqueles menos conhecidos. Isso demonstra que a relação interpessoal afeta o gênero defesa de trabalho de grau, favorecendo a descontração e a

familiaridade e neutralizando a fronteira entre o público e o privado; é o que vemos no exemplo 13, abaixo.

Ex.13

A) Mes1-M1-UFPB: EM. já tinha dito isso ((refere-se ao membro da banca, pertencente ao Programa de Pós-graduação a que o mestrando está vinculado)).

B) Mes3-M2-UFCG: nesse caso aí...D ((nome do orientador)) a professora tem um papel importante...porque a professora julgava...escolhia o material /.../

C) Dou1-D1-UFPB: é...M ((nome de examinador do próprio Programa)) isso mesmo que ocorre /.../

D) Mes2-M2-UFCG: não professor...estou chamando reconfiguração o processo de adaptação dos conhecimentos /.../

Os exemplos 13A, B, C referem-se a professores com quem os mestrandos e doutorandos têm contato ora como alunos ora como amigos, enquanto 13D, ao professor de outro Programa de Pós-graduação, convidado para participar da banca e não conhecido pelo mestrando. Daí o distanciamento e o uso da palavra “professor”, não acompanhada pelo nome próprio desse professor.

Essas formas singulares constituem índices de que os gêneros, embora tipificados, são flexíveis.

## 2.5. Gênero ‘defesa’ sem determinante

Observando todos os dados que temos, percebemos que a defesa de dissertação ou de tese não apresenta diferenças que a caracterizem como dois gêneros diferentes. Seus usos sociais, as interações realizadas no ato de comunicação e os itens formais delas decorrentes apontam para uma ação social do meio acadêmico chamada ‘defesa’. Tanto é que os participantes dessa ação fazem referência a ela utilizando-se da palavra ‘defesa’ sem os sintagmas ‘de dissertação’ ou ‘de tese’. Em nossos dados, identificamos turnos conversacionais do público ouvinte, formulados assim: “a defesa foi muito boa”; “a defesa de ((nome do pós-graduando)) vai ser semana que vem”.

Se, conforme afirma Marcuschi (op.cit., p. 19), os gêneros “não deixam de ser sensíveis à realidade de seu tempo e profundamente envolvidos com as diversas formas de comunicação existentes”, sua denominação vai refletir esse envolvimento. Considerando que Programas de Pós-graduação preveem a elaboração de uma dissertação, no curso de mestrado, e de uma tese, no curso de doutorado, deduzimos que dissertação e tese são gêneros diferentes, que funcionam em situações específicas, com objetivos diversificados. Podemos afirmar que são

trabalhos de grau acadêmico: grau de mestre e de doutor, respectivamente. Logo, a expressão ‘trabalho de grau’ superordena os gêneros dissertação e tese, uma vez que ambos constituem ações da academia, fazem parte de sistemas de gêneros e podem ser referidos como exemplos de trabalho realizado para atender às exigências de um mestrado e de um doutorado.

No entanto, a exposição oral desses trabalhos, para uma banca julgadora, com o intuito de demonstrar a importância do estudo feito, funciona socialmente com as mesmas formas de agir e buscando-se os mesmos efeitos, que são a aprovação e a obtenção de um título. A descrição que fizemos neste artigo mostra que as ações são idênticas, tanto é que, ao nos referirmos aos autores dos trabalhos, utilizamos ‘mestrando’ e ‘doutorando’ ao mesmo tempo, ou o hiperônimo ‘pós-graduandos’. Agimos assim, orientada pelos dados disponíveis, nos quais não se percebem traços específicos de uma defesa de dissertação ou de uma tese, salvo quando é anunciado pelo orientador, como podemos ver no exemplo 14.

Ex.14

A) O7-D2-UFAL: vamos dar início à defesa da tese de F. ((cita nome do doutorando)), intitulada ‘uma leitura sociointeracionista do gênero piada na oralidade’...

B) O1-M1-UFPB: bom dia...pelo jeito nós... a...a...a...estamos sendo privilegiados né? ((incompreensível)) por termos essa plateia e esse espaço /.../ então C ((nome do mestrando)) nos reúne aqui hoje né...com o seu trabalho com sua dissertação ‘alfabetização de adultos e idosos: novos horizontes’ /.../

Nas aberturas de defesas mostradas em 14A e 14B, identificamos o uso dos substantivos ‘tese’ e ‘dissertação’, não fazendo parte do nome do gênero defesa, mas acompanhado do nome do autor, determinando ‘tese’ (defesa da tese de F), em 14A, e do título (alfabetização de adultos e idosos: novos horizontes), especificando ‘dissertação’, em 14B. Esses exemplos representam casos recorrentes em nossos dados, o que nos leva a afirmar que o gênero em questão é ‘defesa’.

Assim, o que está em evidência é a defesa e não a dissertação ou a tese, visto que ambas, necessariamente, vão ao julgamento. Daí o uso pelos participantes de Programas de Pós-graduação do termo ‘defesa’, sem os determinantes ‘de dissertação’ e ‘de tese’. Se, em algum momento da história, a identificação desses trabalhos foi necessária, essa motivação parece ter-se perdido.

### Considerações finais

A descrição feita demonstra ser a defesa um gênero. As análises apontam tanto a presença de formas tipificadas idênticas, tais como, ações sociais próprias de Programas de Pós-

graduação, incluídas em um conjunto de gêneros que funcionam nesse ambiente social; traços formais como exposição de texto-resumo, questionamentos, respostas; quanto a de dados singulares em defesa de dissertações e de teses, por exemplo, situação distensa, informalidade e uso de palavras denotando aproximação. Essas singularidades identificadas dependem mais dos participantes da interação social onde ocorre a defesa do que da ação social de defesa de trabalho em si mesma.

Dado que não percebemos usos ou formas que determinem ser a defesa de dissertação diferente da defesa de tese, conforme descrito no artigo, defendemos ser um só gênero (defesa). A especificação “de dissertação” ou “de tese” reflete os gêneros escritos, assim reconhecidos, que originam a defesa oral de trabalhos de grau, expressão superordenada, que faz referência aos gêneros dissertação e tese, que são escritos.

## Referências

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Judith C. Hoffnagel, Angela P. Dionisio (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Angela P. Dionisio, Judith C. Hoffnagel (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2005.

HASAN, R. Situation and the Definition of Genres. In: GRIMSHAW, A. D. (org.). *What's Going on Here? Complementary Studies of Professional Talk*. Norwood: Ablex, v.2,1994, p.127-172.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K.S. (orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p.17-33.

MILLER, C. Blogging as Social Action: A Genre Analysis of the Weblog. *Into the Blogosphere*. 2004. Disponível em: <<http://blog.lib.umn.edu/blogosphere>>. Acesso em: ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London/Bristol, Taylor & Francis, 1994, p.67-78.

\_\_\_\_\_. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, n.70, p.151-167, 1984.

## ANEXO 1

Títulos das dissertações e teses cujas defesas foram analisadas:

M1-UFPB: *A alfabetização de adultos e idosos: novos horizontes*. Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.

M2-UFCG: *Apropriação da escrita acadêmica por professor em formação e implicações na sua prática pedagógica*. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, 2006.

M3-UFCG: *Reconfiguração do conhecimento sobre produção de texto: da linguística à prática da sala de aula*. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, 2006.

M4-UFCG: *O processo de transposição didática no jornal e na escola*. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, 2006.

M5-UFCG: *Escolhas lexicais em redações escolares como produto de orientações para o ensino de produção escrita*. Programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino, 2006.

D1-UFPB: *A didatização do conceito de leitor competente: dos PCN-LP ao leitor construído em aulas de leitura*. Programa de Pós-graduação em Letras, 2006.

D2-UFAL: *Uma leitura sociointeracionista do gênero de texto 'piada' na oralidade*. Programa de Pós-graduação em Letras, 2006.

D3-UFPE: *Parecer pedagógico: um gênero construindo a prática docente*. Programa de Pós-graduação em Letras, 2006.

## ANEXO 2

As transcrições dos dados gravados seguiram normas do Projeto NURC, utilizadas nos trabalhos de análise da conversação:

| Ocorrências                | Sinais     | Exemplificação*             |
|----------------------------|------------|-----------------------------|
| Entoação enfática          | maiúsculas | ...vamos ter DEZ defesas... |
| Qualquer pausa             | ...        | bom...primeiro...           |
| Pergunta                   | ?          | o que são essas categorias? |
| Comentários descritivos do | (( ))      | ((risos))                   |

|                            |       |                               |
|----------------------------|-------|-------------------------------|
| transcritor                |       |                               |
| Corte no trecho transcrito | /.../ | /.../ diz que há simulação... |

\* Exemplos retirados do material transcrito.

## DICIONÁRIOS ESCOLARES INGLÊS/PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA DE DEFINIÇÃO MACROESTRUTURAL A PARTIR DE TEXTOS APRESENTADOS EM LIVROS DIDÁTICOS

Isabel Cristina Tedesco Selistre

Doutoranda PPG-Letras: Lexicografia e Terminologia

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

[ictselistre@yahoo.com](mailto:ictselistre@yahoo.com)

**RESUMO:** Conforme os preceitos da teoria lexicográfica, os principais parâmetros a serem considerados ao se elaborar um dicionário são as características do usuário-alvo e a função a qual a obra se destina. Sendo assim, podemos dizer que a macroestrutura (conjunto de itens lexicais arrolados) de um dicionário escolar inglês/português, cuja principal função é auxiliar na compreensão de textos, deverá atender, principalmente, às demandas lexicais do estudante do ensino médio. Embora não tenhamos pesquisas que apontem o que se lê nas aulas de língua inglesa no Brasil, podemos supor que boa parte das atividades de leitura realizadas nas escolas tem como base textos de livros didáticos, haja vista o grande número de títulos que são lançados periodicamente no mercado. Neste artigo, oferecemos uma proposta para definição macroestrutural de dicionários escolares inglês/português com base nos gêneros textuais apresentados em obras voltadas para o ensino de inglês no ensino médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lexicografia. Dicionário bilingue. Macroestrutura. Gênero. Livro didático.

**ABSTRACT:** According to the lexicographic theory, the main parameters to be considered when elaborating a dictionary are the target-user's characteristics and the function that the dictionary intends to fulfill. Thus, we can say that the macrostructure (the set of the listed items) of an English/Portuguese school dictionary, whose main function is to help in text comprehension, must attend the students' lexical needs. Although we do not have researches on what has been being read in the Brazilian high schools, we can assume that the most part of the reading activities are based on textbooks, considering the number of titles that are released in the market every year. In this paper, we offer a proposal for macrostructural definition of English/Portuguese school dictionary based on the textual genres presented in textbooks used for teaching English in high schools.

**KEYWORDS:** Lexicography. Bilingual dictionary. Macrostructure. Genre. Textbook.

## **1 INTRODUÇÃO**

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) propõem que as atividades de leitura nas aulas de língua estrangeira sejam efetivadas em duas etapas: (1) compreensão geral (pontos principais e informações detalhadas do texto) e (2) leitura crítica e produção de sentido. A primeira etapa, essencial para a realização da segunda, pode ser bastante facilitada se o estudante dispuser de um dicionário para compreensão cuja macroestrutura dê conta do vocabulário que compõe os textos com os quais terá que lidar. Considerando que o livro didático é uma das principais fontes de textos para leitura nas aulas de língua inglesa<sup>1</sup>, decidimos formular uma proposta para definição macroestrutural de dicionários escolares inglês/português (DEIPs) com base nos gêneros textuais apresentados em obras voltadas para o ensino de inglês no ensino médio.

## **2 LEXICOGRAFIA BILÍNGUE: PRECEITOS BÁSICOS**

A concepção de um dicionário bilíngue - desde a seleção dos itens lexicais a serem arrolados até o conjunto de informações a ser disponibilizado sobre esses itens - depende fundamentalmente da determinação do público-alvo que se pretende atingir e da função que se pretende cumprir (Damim, Bugueño, 2005: 2-4). Somente essa pré-definição do usuário e da função aliada à observância dos parâmetros organizacionais preconizados pela lexicografia bilíngue possibilita a elaboração de uma obra de qualidade.

### **2.1. Perfil do usuário**

Um único dicionário bilíngue não conseguirá atender de modo satisfatório: (1) as necessidades de grupos distintos de falantes de uma mesma língua (estudantes do ensino médio, tradutores, técnicos, etc.), pois eles dispõem de níveis diferenciados de proficiência linguística na língua estrangeira e buscam informações específicas para realizar suas atividades e, menos ainda, (2) as necessidades de falantes de línguas diferentes (inglês, português, francês, etc.), uma vez que cada grupo vai precisar de informações muito mais detalhadas sobre a língua que não domina do que sobre sua língua nativa. Logo, o tipo de informação a ser disponibilizado em um dicionário bilíngue deve sempre levar em consideração o aspecto do usuário (Haensch, 1982: 397).

Em razão das precárias condições existentes para aprendizagem de língua estrangeira na maioria das escolas brasileiras - “carga horária reduzida (duas aulas semanais de 50 minutos);

---

<sup>1</sup> Nossa afirmação baseia-se no fato de que a cada ano novos manuais didáticos de inglês são lançados no mercado brasileiro.

um grande número de alunos por turma (média de 40 alunos por turma); domínio reduzido das habilidades orais por parte da maioria dos professores; ausência de material instrucional extra além do livro e do giz, etc.” (cf. Moita Lopes, 2000:132-133) - poderíamos dizer que o aprendiz de língua inglesa que chega ao ensino médio: dispõe de um vocabulário bastante restrito; não domina a gramática básica do idioma como os graus dos adjetivos, as formas contraídas, a flexão de verbos, o uso de verbos auxiliares, etc.; desconhece construções como *phrasal verbs*, colocações e expressões idiomáticas; e não está familiarizado com o uso de dicionários bilíngues. Portanto, é a partir dessas condições que um DEIP deve ser organizado.

## **2.2. Função: dicionário ativo x dicionário passivo**

Há uma tradição no campo da lexicografia bilíngue em operar com os conceitos de *língua-fonte* e *língua-alvo*. No entanto, segundo Kroman et.al (1991:2719), esses conceitos não são adequados para fundamentar princípios de seleção e apresentação de informação lexicográfica em dicionários bilíngues, porque não consideram a competência e as necessidades do usuário. Para os autores, tal fundamentação deve basear-se nos conceitos de *língua nativa* e *língua estrangeira*, uma vez que para compor um dicionário bilíngue é preciso considerar: (1) que o usuário do dicionário de tradução é competente na sua língua nativa, isto é, ele sabe o significado e o uso das palavras em sua própria língua e (2) que a tradução pode ser feita em duas direções – da língua nativa para a língua estrangeira ou da língua estrangeira para a língua nativa. Essas considerações são a base para a distinção entre *dicionário passivo* e *dicionário ativo*.

O *dicionário passivo* serve para a compreensão de textos em uma língua estrangeira e para a tradução de um texto da língua estrangeira para a nativa. O *dicionário ativo*, serve para a tradução de textos da língua nativa para a língua estrangeira e para a produção livre de textos na língua estrangeira (Hausmann 1977, apud Welker 2004:200). Portanto, para determinar a informação lexicográfica a ser selecionada e a forma de apresentá-la, de maneira que ela seja útil para o usuário, é fundamental identificar a função dicionário que se pretende elaborar (Kroman et al., 1991: 2720).

Tomando por base o que foi dito até aqui sobre a tipologia dos dicionários bilíngues, podemos classificar o DEIP como um dicionário bilíngue passivo cuja principal função é auxiliar o estudante brasileiro do ensino médio a compreender textos contemporâneos na língua inglesa.

## **2.3 Estruturação dos dicionários bilíngues**

Os dicionários bilíngues apresentam quatro componentes: macroestrutura, microestrutura, medioestrutura e *outside matter* (material externo).

A macroestrutura corresponde à “estrutura global da lista que permite ao redator e ao usuário localizar informações em uma obra de referência” (Hartmann, James, 1998, s.v *macrostructure*). Desta afirmação, podemos depreender que a macroestrutura corresponde ao conjunto de *itens lexicais*<sup>2</sup> *listados em um dicionário (lemas; tb. entradas)* e à sua organização.

A microestrutura é todo o conjunto de informações sobre o item lexical arrolado na macroestrutura - tanto na sua condição de significante (suas particularidades fonológicas, morfológicas, etc.) quanto de significado (equivalentes).

A medioestrutura, segundo Bugueño (2003:108), refere-se ao sistema de remissões (ou referências cruzadas), isto é, ao sistema que remete o usuário de um lugar a outro.

O *outside matter* (material externo) é a soma do *front matter* (material anteposto: introdução e guia do usuário), do *middle matter* e do *back matter* (material interposto e material posposto, respectivamente: explicações semânticas ou gramaticais, ilustrações, apêndices linguísticos, etc.).

Na próxima seção, nos aprofundaremos nas questões relacionadas à composição macroestrutural dos dicionários bilíngues, foco de nosso estudo.

### **3 A COMPOSIÇÃO MACROESTRUTURAL DOS DICIONÁRIOS BILÍNGUES**

O processo de composição macroestrutural envolve três etapas: (1) coleta de material, (2) seleção dos lemas e (3) organização lematizada.

#### **3.1 Fontes**

O primeiro passo para constituir a macroestrutura de um dicionário é decidir de onde os dados serão extraídos. Conforme Jackson (2002:166), há três fontes de dados possíveis: dicionários já publicados, citações (coletadas por leitores previamente selecionados e instruídos para esta tarefa) e *corpora*<sup>3</sup> eletrônicos.

---

<sup>2</sup> Empregaremos os termos *item lexical* ou *unidade léxica* para referir a todo tipo de elemento que se pode encontrar na macroestrutura de um dicionário bilíngue..

<sup>3</sup> *corpus* ( *pl. corpora*): “Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise” (Sanchez,1995, p. 8-9).

Os compiladores de dicionários bilíngues, em geral, se baseiam em dicionários monolíngues (cf. Zgusta, 1971: 308 e Haensch, 1982: 435) ou pesquisam em *corpora* eletrônicos (tendência atual em função da qualidade dos dados que podem ser gerados através de sofisticados programas de buscas (Jackson, 2002: 167))

Pensamos que, para compor um *corpus* que possa servir de base para a elaboração de um DEIP para o ensino médio, é necessário que se leve em conta as considerações sobre leitura em língua inglesa apresentadas nos PCNs, uma vez que os parâmetros servem para orientar o trabalho dos professores: “É necessário que o aluno tenha contato com textos -publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal [...]” (PCN+ Ensino Médio, 2002:106).

Definidas as fontes e coletado o material, passa-se à etapa seguinte: a seleção dos lemas.

### 3.2 Definição macroestrutural<sup>4</sup>

A definição macroestrutural envolve *critérios qualitativos* e *quantitativos* de seleção (que tipo e que quantia de unidades farão parte da macroestrutura) e *critérios de organização* (como essas unidades serão apresentadas).

#### 3.2.1 Seleção macroestrutural qualitativa

Ao consultar um dicionário inglês/português voltado para o usuário escolar encontramos vários tipos de elementos arrolados:

- a) lexias<sup>5</sup> simples - formas canônicas: *house, child, eat, good* (ODEI<sup>6</sup>, 1999) ;
- b) lexias simples - formas não-canônicas (como, por exemplo, as formas irregulares): *ate, children, best* (AMI, 2004) ;
- c) lexias compostas: *brother-in-law, flying saucer* (LDEI, 2002) ;
- d) lexias complexas - fraseologismos: *to freeze to death, by and large* (MDI, 2005);
- e) formas truncadas<sup>7</sup> : *photo, ad* (DCI, 2004);
- f) siglas: *GCSE/ General Certificate of Secondary Education* (ODEI, 1999);
- g) abreviaturas: *Ltd* (LDEI, 2002);
- h) formas contraídas: *ain't* (MiAOI, 2004); *won't* (AMI, 2004) ;

---

<sup>4</sup>A terminologia empregada nesta seção (4.3.1.2) - *definição macroestrutural, seleção macroestrutural qualitativa, seleção macroestrutural quantitativa e disposição lematizada* é de Bugueño (2007).

<sup>5</sup>Pelo fato do conceito de *palavra* ser muito abrangente (e, por isso, vago) e o termo *lexema* ser de domínio da Lexicologia, optamos pelo termo *lexia* (proposto por Pottier (1974)).

<sup>6</sup>Segundo a prática metalexigráfica internacional, os dicionários citados aparecem sob a forma de siglas (cf. Hartmann (2001:11)). Nas referências bibliográficas, as obras aparecem devidamente identificadas.

<sup>7</sup> Sobre o fenômeno de *truncação*, ver Peruzzo (2007).

- i) nomes próprios: *Africa, Finland* (DCI, 2004) ;
- j) marcas registradas: *Band-Aid* (AMI, 2004);
- k) afixos: *self-* (MDI, 2005); *anti* (DCI, 2004).

Frente a esta heterogeneidade de tipos de unidades, temos o seguinte posicionamento:

- além da forma canônica (*type*) das lexias simples, também as formas não-canônicas (*tokens*), mais especificamente as formas irregulares, devem ser arroladas na macroestrutura, uma vez que o estudante brasileiro do ensino médio ainda não domina as estruturas básicas da língua inglesa; pelo mesmo motivo, também consideramos necessária a lematização as formas verbais contraídas;
- as lexias compostas justapostas transparentes, como no caso de *movie star*, não precisam ser lematizadas, pois, se o consultante buscar os itens em separado (tendo conhecimento da ordenação sintagmática em inglês – adjetivo/substantivo), chegará ao seu significado “estrela de cinema”; já com os compostos aglutinados (como *mudslide*) não há como prever se o usuário será capaz de desmembrar a unidade e, por isso, deveriam ser incluídos no dicionário;
- as lexias complexas não transparentes devem ser apresentadas; já que o significados isolados das partes que compõem a lexia não correspondem ao significado do todo;
- as formas truncadas, já lexicalizadas, como *photo* e *ad*, funcionam como lexias simples; portanto, têm que fazer parte da macroestrutura;
- os nomes próprios, pensamos, assim como Bugueño (2007: 267-268), não devem constar na macroestrutura, sendo mais funcional oferecer uma lista onomástica no *back matter* (material posterior); semelhante solução também pode ser adotada para as marcas registradas e as siglas;
- a lematização de afixos (sejam prefixos ou sufixos) é improdutiva, pois não há como garantir que os afixos apresentarão o mesmo significado em todas as ocorrências.

Resumindo, os elementos que julgamos passíveis de lematização são: as lexias simples (inclusive as formas irregulares e as formas truncadas), as formas contraídas, as lexias compostas e as lexias complexas não transparentes.

### 3.2.2 Seleção macroestrutural quantitativa

A seleção macroestrutural pode ser definida através do *critério estatístico*, isto é, uma escala de frequência de unidades léxicas é estabelecida e calcula-se um número mínimo de

ocorrências. Consequentemente, não são incluídas na macroestrutura do dicionário aquelas unidades léxicas que apresentarem uma frequência menor que o número mínimo de ocorrências pré-estabelecido (Bugueño 2005:21).

A utilização da sincronia como variável é um outro critério que pode definir a densidade léxica a ser dicionarizada. Nesse caso, geralmente é considerado o intervalo de algumas dezenas de anos (Bugueño 2005:21).

Complementarmente a esse parâmetro eminentemente sincrônico, pode ser empregada, conforme Bugueño (2007:265), uma perspectiva sintópica frente a uma diatópica (aplicada a acepções restritas a certas regiões ou países – inglês americano e inglês britânico, por exemplo), uma perspectiva sinstrática v/s uma diastrática (inclusão de termos elevados, termos chulos, gírias), uma sinfásica v/s uma diafásica (diferenciação entre as linguagens formal e informal), etc.

Em termos mais objetivos, poderíamos tomar como parâmetro quantitativo a sugestão de Richards (1999, s.v. *active/passive language knowledge*) que considera, para o nível intermediário de proficiência, um vocabulário passivo de 5.000 a 10.000 unidades léxicas.

### 3.3 Disposição lemática

O arranjo alfabético é a forma mais comum de organização da macroestrutura e pode se dar de três formas (Wiegand 1983 apud Welker, 2004:82-83):

(a) *estrutura lisa* (ordem alfabética linear): consiste em seguir estritamente a ordem alfabética e cada lema aparece rigorosamente recuado à esquerda.

**limitation** *s* limitação

**limited** *adj.* limitado

**limiting** *adj* limitante

LDEI (2002, s.v)

(b) *nicho léxico* (ordem alfabética com agrupamentos): a organização espacial apresenta uma quebra do recuo à esquerda, passando a trabalhar com blocos (ou parágrafos) que incluem um lema principal e um ou mais sub-lemas. Pode acontecer que, por causa da ordem alfabética, sejam colocadas num mesmo bloco unidades que não têm nenhuma ligação semântica entre si.

**limit** *s* limite // *vt* limitar \***speed** ~: velocidade máxima **limitation** *s* limitação **limited** *adj.* limitado

**limiting** *adj* restritivo/a **limitless** *adj* ilimitado/a

(c) *ninho léxico* (ordenação não estritamente alfabética com agrupamentos) – são colocados dentro de um bloco, em ordem alfabética, itens lexicais relacionados com o lema principal, embora, na ordem alfabética linear, eles devessem aparecer depois do lema principal seguinte. Assim, por exemplo, no intervalo leemático de *bath*, *bathe*, *bathrobe*, *bathroom*, e *bath tub* teríamos o seguinte:

|                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>bath</b> s banho v dar banho em, tomar banho de banheira <b>bathrobe</b> s roupão <b>bathroom</b> s banheiro<br/> <b>bath tub</b> s banheira</p> <p><b>bathe</b> v lavar [uma ferido, os olhos], tomar banho, banhar-se</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

(exemplo hipotético)

Os DEIPs apresentam, em geral, estrutura lisa ou nicho léxico - o primeiro tipo de estrutura facilita a consulta, enquanto o segundo, proporciona economia de espaço

#### **4 LEITURA EM LÍNGUA INGLESA, TEXTOS DE LIVROS DIDÁTICOS E DICIONÁRIOS ESCOLARES INGLÊS/PORTUGUÊS**

Como já dito, a elaboração de um dicionário bilíngue de qualidade prescinde não apenas da observância aos preceitos lexicográficos, mas, também, da atenção às necessidades do usuário. Por estarmos tratando da definição macroestrutural de um dicionário bilíngue passivo para estudantes do ensino médio, nos itens a seguir, discutiremos a questão da leitura e dos textos apresentados nos livros didáticos.

##### **4.1 A leitura no ensino médio**

Em 1999, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/ Língua Estrangeira Moderna* (PCNEM-LEM) estabeleceram, em linhas gerais, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras Modernas. De acordo com este documento, o ensino de LE deveria desenvolver a compreensão oral, a fala, a leitura e a escrita, a fim de capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma (p. 148).

Os PCNEM + (2002), cujo objetivo era adequar e complementar as diretrizes de 1999, também arrolam as atividades de produção na sua lista de habilidades a serem desenvolvidas, entretanto, elegem a leitura como a principal dessas habilidades (p.97) e incluem o uso de dicionário bilíngue nesta proposta (p.105).

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), última versão do documento, recomendam que “a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas”<sup>8</sup> (p.87) sejam trabalhadas ao longo dos três anos de ensino médio; salientam que as leituras propostas devem contribuir para a formação de leitores independentes e críticos (p.113); e orientam que “a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deve ser avaliado regionalmente, levando em conta as diferenças locais no que tange às necessidades” (p.111). Em relação às necessidades dos estudantes brasileiros em geral, Moita Lopes (2000:131) diz que a “única habilidade em LE que parece ser justificada socialmente [...] no Brasil é a da leitura”, não apenas porque “no contexto das escolas públicas brasileiras é irreal se advogar o foco nas chamadas quatro habilidades linguísticas”, em função das condições restritas no meio de aprendizagem, mas, também, porque “os únicos exames formais de LE, em nível de graduação e pós-graduação, envolvem nada mais que o domínio de habilidades de leitura”; além disso, “a leitura é a única habilidade [...] que o aprendiz pode usar em seu próprio meio, [...] a única que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao término de seu curso de LE”.

Considerando o texto dos parâmetros e das orientações curriculares para o ensino médio, que são unânimes em recomendar as atividades de leitura, as observações pertinentes de Moita Lopes (2000) e o fato de que o livro didático é uma das principais fontes dos textos lidos em sala de aula, decidimos verificar se os DEIPs disponíveis no mercado atendiam às demandas lexicais do estudante do ensino médio.

#### **4.2 DEIPs: seleção macroestrutural x demanda lexical no ensino médio**

Os DEIPs utilizados para a realização deste estudo foram: AMI (2004); DCI (2004); LDEI (2002); LDI (2005); MDI (2005); MiAOI (2004); MiBP (2007); MiSRI (2007); MiWD (2006); ODEI (1999).

##### **4.2.1 Metodologia**

Para avaliar a macroestrutura dos DEIPs: (a) compilamos as unidades léxicas arroladas na letra “A” em 10 DEIPs; (b) comparamos a seleção macroestrutural (quantitativa e qualitativa) desses dicionários; (c) coletamos e organizamos um corpus de estudo formado por textos apresentados em 10 manuais didáticos; (d) verificamos a ocorrência de palavras iniciadas por

---

<sup>8</sup> A compreensão oral não aparece explicitamente discriminada nesse documento.

“A” nesse corpus através do *WordSmith Tools*<sup>9</sup>; e (e) contrastamos a macroestrutura oferecida pelos dicionários na letra “A” e as demandas lexicais observadas no corpus que constituímos.

#### 4.2.2 Análise da macroestrutura dos DEIPs: resultados

##### 4.2.2.1 *Definição macroestrutural qualitativa*

- a) há uma tendência em se optar pela inclusão das formas verbais flexionadas – apenas 03 dos 10 dicionários não as arrolam na sua macroestrutura – e das formas contraídas – somente 02 obras não as incluem (tendência que consideramos positiva por facilitar a consulta daqueles estudantes que ainda não dominam a conjugação verbal nem as forma contraídas);
- b) somente 02 dos 10 dicionários não arrolam nenhum topônimo; os que decidiram incluir estas unidades fazem escolhas particulares; poucas, como vimos, coincidem (fato que reforça nossa posição em apresentar os topônimos em uma lista no *back matter*);
- c) o número de marcas registradas e de antropônimos encontrados é pequeno - 03 ocorrências de cada tipo – assim como o número de obras que os apresentam – 02 DEIPs > marcas; 03 DEIPs > topônimos (também estas unidades poderiam fazer parte do *back matter*);
- d) a maioria dos dicionários disponibiliza apenas aquelas formas truncadas que tendem a se converter em lexias simples (o que nos parece coerente);
- e) as siglas com maior número de ocorrências são aquelas que fazem parte do vocabulário mais geral: *AD* (*Anno Domini*) e *a.m.* (*ante meridiem*) > referências temporais; *asap* (*as soon as possible*) > fórmula usada em correspondências; e *ATM* (*Automated Teller Machine*) > caixa eletrônico; (decisão, em nossa opinião bastante apropriada).

Embora algumas das soluções adotadas sejam bastante razoáveis, não se mantêm por todo o intervalo analisado.

##### 4.2.2.2 *Definição macroestrutural quantitativa*

Para efeitos de quantificação da macroestrutura:

- (1) levamos em conta somente aqueles elementos que foram arrolados como lema principal em pelo menos um dos dicionários, uma vez que não visamos descrever minuciosamente a nominata dos DEIPs selecionados, mas, sim, verificar se a seleção das unidades está baseada em algum tipo de critério;

---

<sup>9</sup> Ferramenta computacional para análise de corpus, criada por Mike Scott e lançado pela *Oxford University Press* nos anos 90 (Berber Sardinha, 2004: 86)

(2) as lexias compostas cuja variação se dá apenas no espaçamento das unidades (*air-conditioner* = *air conditioner*; *air force* = *airforce*), foram considerados, na contagem, como um só elemento;

(3) as demais variantes (com adição, exclusão ou alteração de letras) foram computadas individualmente, pelo fato de alguns dos dicionários apresentarem todas as formas e outros não.

|                                                  |       |       |
|--------------------------------------------------|-------|-------|
| Total geral dos lemas:                           | 2.134 | 100%  |
| Total de lemas arrolados em todas as obras       | 273   | 12,8% |
| Total de lemas arrolados em apenas uma das obras | 561   | 26,3% |

Os resultados apurados - o número de elementos em comum (273) corresponde a menos da metade do número de elementos selecionados em apenas uma das obras (561) - revelam que as decisões em relação à seleção macroestrutural são expressivamente divergentes.

#### 4.2.2.3 Densidade macroestrutural

Para avaliar a questão da densidade macroestrutural, consideramos todas as 504 unidades encontradas no intervalo *a-advertise* dos dicionários pesquisados e chegamos aos seguintes números:

| <i>a – advertise</i><br>504 / 100% | 1    | 2      | 3      | 4      | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    |
|------------------------------------|------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Total de unidades                  | 258  | 170    | 210    | 204    | 137   | 314   | 363   | 381   | 311   | 205   |
| Percentual %                       | 51,1 | 33,73% | 41,66% | 40,47% | 27,18 | 62,30 | 72,02 | 75,59 | 61,70 | 40,67 |

A variação entre o maior número (381) e o menor número de unidades arroladas (170) é de 44,62%; um percentual significativo se considerarmos que essas obras têm como alvo o mesmo usuário.

As decisões quanto à definição macroestrutural quantitativa, assim como as decisões em relação à definição qualitativa, nos parecem aleatórias; não conseguimos definir nenhum tipo de critério.

#### 4.2.3 Elaboração do *corpus* de estudo e extração de dados

Os textos com os quais formamos nosso *corpus* foram extraídos dos seguintes manuais didáticos: *Advantage 1* (2007) - primeira série do ensino médio, *Advantage 2* (2007) - segunda série do ensino médio, *Advantage Vestibular* (2007) - terceira série do ensino médio; *Challenge* (2005), *Compact* (1998), “Inglês: Amadeu Marques”(2003); “Inglês: de olho no mundo do trabalho” (2007); “Inglês para o ensino médio” (2003/2006); *Keys* (2006) e *Stand Up* (2006/2008) – volume único para o ensino médio.

Com este conjunto de textos obtivemos um *corpus* com aproximadamente 16.000 ocorrências<sup>10</sup>.

Utilizando a ferramenta *WordList* – ordenação alfabética, do *Word Smith Tools* geramos uma lista de unidades iniciadas por “A” para ser comparada com a macroestruturas dos DEIPs em questão.

#### 4.2.4 Análise Comparativa: dicionários x manuais didáticos

Utilizamos como parâmetro para nossa análise comparativa a *Oxford 3000*<sup>11</sup> – uma lista contendo 3.000 itens lexicais, extraídos do *British National Corpus* e do *Oxford Corpus Collection*. Conforme o texto introdutório do material, esta lista contempla os itens mais frequentes que ocorrem em um variado número de contextos (considerando as variedades do inglês americano e do inglês britânico); critério, em nossa opinião, que deve nortear a seleção macroestrutural de um dicionário bilingue passivo (inglês/português).

##### 4.2.4.1 *Oxford 3000* x DEIPs

A *Oxford 3000* apresenta uma lista com **257 unidades léxicas** iniciadas pela letra “A”. No quadro abaixo demonstramos o número de ocorrências destas unidades nos DEIPs pesquisados.

|                                          |                                         |
|------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>03</b> unidades da <i>Oxford 3000</i> | foram arroladas em <b>0</b> dicionários |
| <b>03</b>                                | <b>01</b>                               |
| <b>08</b>                                | <b>02</b>                               |
| <b>05</b>                                | <b>03</b>                               |
| <b>08</b>                                | <b>04</b>                               |

<sup>10</sup> O valor total é aproximado porque efetuamos a conferência das ocorrências apenas no grupo de unidades iniciadas pela letra “A”.

<sup>11</sup> A *Oxford 3000* está disponível no site:

[http://www.oup.com/elt/catalogue/teachersites/oald7/oxford\\_3000/oxford\\_3000\\_list?cc=gb](http://www.oup.com/elt/catalogue/teachersites/oald7/oxford_3000/oxford_3000_list?cc=gb)

|            |           |
|------------|-----------|
| <b>02</b>  | <b>05</b> |
| <b>04</b>  | <b>06</b> |
| <b>04</b>  | <b>07</b> |
| <b>18</b>  | <b>08</b> |
| <b>45</b>  | <b>09</b> |
| <b>157</b> | <b>10</b> |

Dos **257** itens listados na *Oxford 3000*, apenas **157** (61% do total) estão arrolados nos 10 DEIPs. Se incluirmos aqueles itens que foram apresentados em 09 dos 10 DEIPs, teremos **202** (78,5% da total). Mesmo assim, o número de itens não comum aos dicionários é bastante alto: **55** (21,40%).

#### 4.2.4.2 *Oxford 3000* x *corpus* de manuais didáticos

O número total (*types* + *tokens*) de unidades lexicais iniciadas pela letra “A” no *corpus* que elaboramos foi **890**. Para comparar os dados gerados pelo *WordSmith Tools*, consideramos todos os *types* e aqueles *tokens* passíveis de lematização (formas flexionadas, contraídas, truncadas); desconsideramos os topônimos e os antropônimos. Assim, nossa lista foi reduzida para **680** itens.

Das **257** unidades da *Oxford 3000*, **241** (35,44% dos 680 itens) foram encontradas no *corpus* dos manuais didáticos. Se considerarmos os DEIPs que apresentaram os melhores resultados – **202** unidades das **241**, teremos ainda **39** unidades não arroladas - um número de unidades bastante expressivo para um dicionário escolar.

#### 4.2.5 Conclusão

Acreditamos que os resultados acima comprovam que um número considerável de dicionários bilíngues escolares disponíveis no mercado, além de não apresentarem as informações lexicográficas de forma sistematizada, não dão conta da demanda lexical (mínima) do aprendiz do ensino médio, ou em outras palavras, não dão conta do vocabulário dos textos apresentados nos livros didáticos. Em função desse resultado, pensamos em propor uma definição macroestrutural para os DEIPs baseada nos gêneros textuais apresentados nos livros didáticos de inglês.

## 5 DEFINIÇÃO MACROESTRUTURAL BASEADA EM GÊNEROS TEXTUAIS

### 5.1 Gêneros textuais x tipos textuais

O conceito de gênero e tipo não é consenso entre os teóricos que se ocupam dos fenômenos textuais. Para a realização de nosso estudo, optamos pelas concepções propostas por Marcuschi (2003, p.22):

**tipo textual** designa:

uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Ao passo que **gênero textual** é uma:

noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição [...] os gêneros textuais são inúmeros.

Tendo definido a noção de gênero textual que adotamos para nossa pesquisa, passamos à questão da constituição de um *corpus* para elaboração de um DEIP.

### 5.2 Constituição de um *corpus* para elaboração da macroestrutura de um DEIP

Para Berber Sardinha (2004, p.19), os princípios de escolha dos textos que irão compor um *corpus* devem, além de seguir as condições de naturalidade (os textos não podem ter sido criados em linguagem artificial, tal como linguagem de programação de computadores ou notação matemática) e autenticidade (os textos devem ser escritos por falantes nativos), obedecer a um conjunto de regras estabelecidas por seus criadores de modo que corresponda às características desejadas.

Como nosso objetivo é constituir um *corpus* que possibilite a seleção de itens lexicais para fazer parte da macroestrutura de um DEIP, nos parece coerente partir dos textos apresentados nos livros didáticos de inglês para o ensino médio.

O total aproximado de itens lexicais que obtivemos com o *corpus* formado por textos extraídos de 10 obras para o estudo-piloto exposto na seção anterior foi de 16.000. Comparando esse resultado com o tamanho de *corpora* considerado mínimo por Berber Sardinha (2004, p. 99) - 5.495.048 itens – chegamos à conclusão de que a solução para

ampliar nosso *corpus* de estudo seria incluir outras fontes cujos textos se assemelhassem aos dos manuais usados pelos escolares.

Para selecionar essas novas fontes, realizamos um estudo dos gêneros propostos nos livros didáticos.

### 5.3 Metodologia

#### 5.3.1 Seleção do *corpus*

O *corpus* de análise foi composto por 05 livros didáticos de inglês<sup>12</sup> para o ensino médio:

- (1) *Challenge* (2005), editora Moderna/Richmond;
- (2) *Keys* (2006), editora Saraiva;
- (3) Inglês: de olho no mundo do trabalho (2007), editora Scipione;
- (4) Inglês: série ensino médio (2003), Ática;
- (5) *Stand Up* (2008), editora IBEP.

Todas as obras foram editadas após 2002 (ano em que os PCNs + para o ensino de inglês no ensino médio foram lançados) e apresentam o conteúdo das três séries do ensino médio em um volume único.

#### 5.3.2 Instrumento para coleta dos dados

Para realizar o levantamento dos dados, utilizamos uma ficha (Anexo 1) onde registramos, não apenas os gêneros, mas também os temas apresentados nas obras.

#### 5.3.3 Resultados

##### a) Gêneros

|                  | <b>L1</b> | <b>L2</b> | <b>L3</b> | <b>L4</b> | <b>L5</b> | <b>Total</b> |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| 1. Anúncio       | 1         | 1         | 4         | 1         | 7         | <b>14</b>    |
| 2. Artigo        | 34        | 27        | 31        | 26        | 4         | <b>122</b>   |
| 3. Biografia     | 4         | 5         | 1         | 5         | 3         | <b>18</b>    |
| 4. Capa de livro | ∅         | ∅         | 1         | ∅         | ∅         | <b>1</b>     |
| 5. Carta pessoal | 1         | ∅         | ∅         | ∅         | 1         | <b>2</b>     |
| 6. Carta leitor  | ∅         | ∅         | 1         | 1         | ∅         | <b>2</b>     |

<sup>12</sup> Assim como os dicionários citados neste artigo, os livros didáticos que selecionamos figuram na lista dos mais vendidos no país (cf. site Livraria Saraiva: [www.livrariasaraiva.com.br](http://www.livrariasaraiva.com.br)).

|                             |    |    |    |   |    |           |
|-----------------------------|----|----|----|---|----|-----------|
| 7.Cartum                    | 9  | 20 | 5  | ∅ | ∅  | <b>34</b> |
| 8.Classificado              | ∅  | ∅  | ∅  | ∅ | 2  | <b>2</b>  |
| 9.Conto                     | 2  | 1  | ∅  | 3 | ∅  | <b>6</b>  |
| 10.Convite                  | ∅  | ∅  | ∅  | ∅ | 1  | <b>1</b>  |
| 11. Crônica                 | ∅  | ∅  | ∅  | 1 | ∅  | <b>1</b>  |
| 12. Debate                  | ∅  | ∅  | ∅  | 2 | ∅  | <b>2</b>  |
| 13. Declarações             | ∅  | 2  | ∅  | ∅ | ∅  | <b>2</b>  |
| 14. Diálogo                 | 11 | ∅  | ∅  | ∅ | 13 | <b>24</b> |
| 15. Dicas                   | ∅  | 3  | 1  | ∅ | ∅  | <b>4</b>  |
| 16. Ensaio                  | ∅  | ∅  | ∅  | 1 | ∅  | <b>1</b>  |
| 17. Entrevista              | ∅  | 1  | ∅  | ∅ | ∅  | <b>1</b>  |
| 18. Fábula                  | 1  | 1  | ∅  | ∅ | ∅  | <b>2</b>  |
| 19.Fofoca/celebridade       | ∅  | 2  | ∅  | ∅ | ∅  | <b>2</b>  |
| 20. Formulário              | ∅  | ∅  | ∅  | ∅ | 2  | <b>2</b>  |
| 21. Gráfico                 | ∅  | ∅  | ∅  | ∅ | 3  | <b>3</b>  |
| 22. Horóscopo               | ∅  | 1  | ∅  | ∅ | ∅  | <b>1</b>  |
| 23. Instruções              | 1  | ∅  | 1  | ∅ | 1  | <b>3</b>  |
| 24. Lenda urbana            | ∅  | 2  | ∅  | ∅ | ∅  | <b>2</b>  |
| 25. Letra de música         | ∅  | 2  | 1  | ∅ | ∅  | <b>3</b>  |
| 26. Mapa                    | ∅  | ∅  | 1  | ∅ | 1  | <b>2</b>  |
| 27. MSN                     | 1  | ∅  | ∅  | ∅ | ∅  | <b>1</b>  |
| 28. Notícia                 | ∅  | 1  | ∅  | ∅ | ∅  | <b>1</b>  |
| 29.Novela                   | 3  | ∅  | ∅  | 1 | ∅  | <b>4</b>  |
| 30.Orientações(p/profissão) | 10 | 2  | 23 | ∅ | ∅  | <b>35</b> |
| 31. Página Internet         | ∅  | ∅  | 1  | 1 | ∅  | <b>2</b>  |
| 32. Photolog                | ∅  | 1  | ∅  | ∅ | ∅  | <b>1</b>  |
| 33. Piada                   | 1  | 2  | ∅  | ∅ | ∅  | <b>3</b>  |
| 34. Placas                  | ∅  | 1  | ∅  | ∅ | ∅  | <b>1</b>  |
| 35. Poema                   | 1  | 4  | 3  | 3 | ∅  | <b>11</b> |
| 36. Proposta de emprego     | ∅  | ∅  | 1  | ∅ | ∅  | <b>1</b>  |
| 37. Provérbio               | ∅  | 1  | ∅  | 1 | ∅  | <b>2</b>  |

|                           |           |           |           |           |           |            |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 38. Receita               | ∅         | 1         | 1         | ∅         | ∅         | <b>2</b>   |
| 39. Relato                | 3         | 6         | 2         | 1         | ∅         | <b>12</b>  |
| 40. Resenha filme         | ∅         | 2         | 4         | 2         | ∅         | <b>8</b>   |
| 41. Resenha livro         | ∅         | ∅         | 1         | ∅         | ∅         | <b>1</b>   |
| 42. Sumário               | ∅         | ∅         | ∅         | 1         | ∅         | <b>1</b>   |
| 43. Testes (quiz)         | 1         | 3         | ∅         | ∅         | 1         | <b>5</b>   |
| 44. Trocadilho            | ∅         | 1         | ∅         | ∅         | ∅         | <b>1</b>   |
| 45. Verbetes enciclopédia | ∅         | 2         | ∅         | ∅         | ∅         | <b>2</b>   |
| <b>TOTAIS</b>             | <b>84</b> | <b>95</b> | <b>83</b> | <b>50</b> | <b>39</b> | <b>351</b> |

De um total de 45 gêneros identificados:

- apenas 03 constam em todas as obras: anúncio (4% do total de 351 textos), artigo (34,75%) e biografia (5,12%);
- 02 estão em 04 dos 05 livros: poemas (3,13%) e relato (3,42%);
- 06 aparecem em 03 manuais: cartum (9,68%), conto (1,71%), instruções (0,86%), orientações (9,85%), resenha de filme (2,28%) e testes (1,43%).

Os demais gêneros figuram em 02 ou 01 livros didáticos.

#### b) Temas

|                                               | <b>L1</b> | <b>L2</b> | <b>L3</b> | <b>L4</b> | <b>L5</b> | <b>Total</b> |
|-----------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| 1. Adolescência                               | 3         | ∅         | 1         | 2         | 1         | <b>7</b>     |
| 2. Alimentação                                | 1         | 2         | 5         | 3         | 1         | <b>12</b>    |
| 3. Ativ. física/ esportes                     | 6         | 5         | ∅         | ∅         | 1         | <b>12</b>    |
| 4. Ciência                                    | 2         | ∅         | 3         | 5         | 1         | <b>11</b>    |
| 5. Cultura geral                              | 3         | 10        | 1         | ∅         | 2         | <b>16</b>    |
| 6. Consumo                                    | 1         | 3         | 2         | ∅         | ∅         | <b>6</b>     |
| 7. Cotidiano                                  | 7         | ∅         | 1         | 6         | 9         | <b>23</b>    |
| 8. Educação                                   | 2         | 1         | 4         | 3         | ∅         | <b>10</b>    |
| 9. Entretenimento<br>(música, livros, cinema) | 4         | 10        | 6         | 3         | 8         | <b>31</b>    |
| 10. Ética                                     | 5         | ∅         | ∅         | 2         | ∅         | <b>7</b>     |

|                          |           |           |           |           |           |            |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 11. Futuro               | 2         | 2         | ∅         | 1         | ∅         | <b>5</b>   |
| 12. Humor                | ∅         | 19        | 3         | ∅         | ∅         | <b>22</b>  |
| 13. Lazer                | 1         | ∅         | 2         | ∅         | ∅         | <b>3</b>   |
| 14. Língua/Comunicação   | ∅         | 9         | 6         | ∅         | ∅         | <b>15</b>  |
| 15. Meio ambiente        | 9         | 8         | 4         | 6         | 1         | <b>28</b>  |
| 16. Mercado de trabalho  | 12        | 2         | 32        | ∅         | 2         | <b>48</b>  |
| 17. Povos: costumes      | ∅         | 1         | ∅         | 1         | ∅         | <b>2</b>   |
| 18. Política             | ∅         | ∅         | ∅         | 1         | 1         | <b>2</b>   |
| 19. Problemas sociais    | 4         | 3         | 2         | 4         | 2         | <b>15</b>  |
| 20. Relacionamento       | 13        | 12        | 2         | 2         | 2         | <b>31</b>  |
| 21. Saúde                | 4         | 6         | 2         | 4         | 3         | <b>19</b>  |
| 22. Tecnologia           | 2         | ∅         | 3         | 5         | ∅         | <b>10</b>  |
| 23. Turismo              | 3         | 1         | 4         | ∅         | 5         | <b>13</b>  |
| 24. Vários <sup>13</sup> | ∅         | 1         | ∅         | 2         | ∅         | <b>03</b>  |
| <b>TOTAIS</b>            | <b>84</b> | <b>95</b> | <b>83</b> | <b>50</b> | <b>39</b> | <b>351</b> |

Dos 24 temas:

- apenas 06 aparecem em todos os livros: alimentação, entretenimento (música, livros e cinema), meio ambiente, problemas sociais, relacionamento e saúde;
- 07 constam em 04 das 05 obras: adolescência, ciência, cultura geral, cotidiano, educação, mercado de trabalho e turismo;
- estão em 03 manuais : atividade física/esportes, consumo, futuro e tecnologia;
- 06 figuram em apenas 02 livros: ética, humor, lazer, língua/comunicação, povos/costumes, política.

### 5.3.5 Proposta para constituição do *corpus*

Com base nos resultados descritos acima, para compor nosso *corpus* selecionaremos:

a) textos dos seguintes gêneros<sup>14</sup> (considerando a proporcionalidade em relação ao total dos textos e o número de obras em que aparecem): artigo, biografia, anúncio, relato, poema, orientações, cartum, resenha de filme, conto, testes e instruções;

<sup>13</sup> Num mesmo texto, mais de um tema é abordado (caso das placas, por exemplo).

<sup>14</sup> Não consideraremos aqueles gêneros que apareceram em menos de 03 obras.

b) textos escritos nos gêneros citados acima que tratem dos seguintes temas<sup>15</sup> (considerando o número de vezes em que aparecem nos manuais): alimentação, entretenimento (música, livros e cinema), meio ambiente, problemas sociais, relacionamento, saúde, adolescência, ciência, cultura geral, cotidiano, educação, mercado de trabalho, turismo, atividade física/esportes, consumo, futuro e tecnologia.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos gêneros textuais combinada com o levantamento dos temas apresentados nas obras didáticas nos parece uma metodologia bastante coerente e produtiva para a seleção macroestrutural de um dicionário bilíngue que tenha como usuário-alvo o estudante do ensino médio, pois boa parte das consultas que faz ao seu DEIP tem como objetivo a compreensão de textos que estão no seu livro escolar.

## REFERÊNCIAS

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: SEF/MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio – Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.

BUGUEÑO, F. *Cómo leer y qué esperar de un diccionario monolingüe (con especial atención a los diccionarios del español)*. *Revista de Língua e Literatura*, Frederico Westphalen, v. 8/9, p. 97-114, 2003.

\_\_\_\_\_. *O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário de língua*. *Revista Língua & Literatura*. Frederico Westphalen, v.6/7, (17-31), 2005.

\_\_\_\_\_. *O que é macroestrutura no dicionário de língua?* In: Isquierdo A.N.; Alves, I.M. (Org.). *As Ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Vol.III, Campo Grande: UFMS, 2007.

---

<sup>15</sup> Não consideraremos aqueles temas que apareceram em menos de 03 obras.

DAMIM, C.P.; BUGUEÑO, F. Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilíngues português/inglês. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 2, n. 3, 2005.

HAENSCH, G. Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios. In: Haensch, G. et al. (ed.), **La lexicografía – de la lingüística aplicada a la lexicografía práctica**, Madrid: Gredos, 1982.

HARTMAN, R.R.K. **Teaching and researching lexicography**. London: Longman, 2001.

\_\_\_\_\_ ; JAMES, G. **Dictionary of lexicography**. London: Routledge, 2001.

JACKSON, H. **Lexicography – an Introduction**. London / New York: Routledge, 2002.

KROMAN H.-P., RIIBER T., ROSBACH P., Principles of Bilingual Lexicography. In Hausmann F.J., Reichmann O., Wiegand E., Zgusta L. *Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie / An International Encyclopedia of Lexicography / Encyclopédie internationale de lexicographie*. Vol.III , Berlin-New York: De Gruyter, pp. 2711-2728, 1991.

MARCUSCHI, L.A. Gênero textual: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2<sup>a</sup>. ed. 2000.

PERUZZO, Marinella Stefani. **Como lidar com os neologismos no texto jornalístico**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

POTTIER, B. **Gramática del español**. Ed. Alcalá S.A. Madrid, 1974.

RICHARDS, J.C. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Essex: Longman, 1999.

SANCHEZ, A. (1995) Definición e historia de los corpus. In: Sanchez, A. et al (org.). **CUMBRE – Corpus Linguístico de Español Contemporáneo**. Madrid: SGEL.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

ZGUSTA. L. **Manual of Lexicography**. The Hague/Paris: Academia, Mouton, 1971.

### **Dicionários pesquisados**

AMI. MARQUES, Amadeu. **Dicionário: Inglês/Português – Português/Inglês**. 1<sup>a</sup>.ed. São Paulo: ATICA, 2004.

DCI. **Dicionário Collins: inglês/português - português/inglês.** HarperCollins, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LDEI. **Longman Dicionário escolar inglês/português - português/inglês,** Harlow, Longman, 2002.

LDI. HOLLAENDER, Arnon; SANDERS, Sidney. **The landmark dictionary: English/Portuguese - Portuguese/English.** 3ª. Ed. São Paulo: Moderna/Richmond, 2005.

MDI. **Michaellis- DicionárioEscolar Inglês/Português - Português/Inglês.** São Paulo: Melhoramentos, 2005.

MiAOI. OLINTO, Antonio (Aut). **Minidicionário Antonio Olinto Inglês/Português – Português/Inglês.** 6ª. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

MiBP. **Minidicionário Bilingue Prático Inglês/Português – Português/Inglês.** Curitiba: Ed. Positivo, 2007..

MiSRI SILVA RAMOS; CAMPOS JR.. **Minidicionário Inglês/Português – Português/Inglês.** São Paulo: FTD, 2007.

MiWD. **Mini- Webster’s Dictionary: English/Portuguese - Portuguese/English.** São Paulo: Ed. Record, 2006.

ODEI.**Oxford Escolar Dicionário escolar para estudantes brasileiros de inglês.** Oxford, Oxford University Press, 1999.

### **Manuais didáticos**

ADVANTAGE Vestibular. São Paulo: Moderna, 2007.

ADVANTAGE 1 . São Paulo: Moderna, 2007.

ADVANTAGE 2 . São Paulo: Moderna, 2007.

AMOS, Eduardo; PRESCHER, Elizabeth; PASQUALIN, Ernesto. **Challenge.** São Paulo: Moderna, 2005.

AUN, Eliana; PRETE DE MORAIS, Maria Clara; SANSANOVICZ, Neuza. **Inglês para o Ensino Médio.** São Paulo: Saraiva, 2006.

FERRARI, Mariza; RUBIN, Sarah G. **Inglês: De olho no mundo do trabalho.**São Paulo: Scipione, 2007.

GUÉRIOS, Floriano; CORTIANO, Edson; RIGONI, Fernanda. **Keys.** São Paulo: Saraiva, 2006.

LIBERATO, Wilson. **Compact.** São Paulo: FTD, 1998.

MARQUES, Amadeu. **Inglês- Série Novo Ensino Médio.** São Paulo: Ática, 2003.



## DISCURSO DIDÁTICO: UM MODELO PARA DESCRIÇÃO DO SENTIDO PELA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA

Vania Morales Rowell (Mestre, Faculdade da Serra Gaúcha, [vania.rowell@fsg.br](mailto:vania.rowell@fsg.br)); Tânia Maris de Azevedo (Doutor, Universidade de Caxias do Sul, [tmazeved@ucs.br](mailto:tmazeved@ucs.br))

**RESUMO:** Este artigo visa a apresentar sucintamente o modelo teórico-metodológico para a descrição do sentido do discurso – criado por Tânia Maris Azevedo, com base na Semântica Argumentativa, de Oswald Ducrot – cuja testagem constituiu-se no cerne da pesquisa<sup>1</sup> desenvolvida por Azevedo e Rowell desde 2007. O *corpus* da pesquisa são textos de tipo explicativo veiculados em livros didáticos destinados aos anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental. Dito isso, nos propomos, neste artigo, a apresentar o referido modelo, a fim de: (a) divulgar, ao menos parcialmente, os resultados da referida pesquisa que se encontra em fase de conclusão; e (b) apontar mais uma possibilidade de, após a devida transposição didática, subsidiar professores para uma intervenção pedagógica mais significativa e eficaz no que tange ao desenvolvimento das habilidades de leitura desse tipo de texto, já que é pela compreensão leitora que se dá, no contexto escolar, a maior parte das aprendizagens em todos os componentes curriculares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Descrição semântico-argumentativa. Discurso didático. Modelo teórico-metodológico

**RESUMEN:** Este artículo visa presentar sucintamente el modelo teórico-metodológico para la descripción del sentido del discurso – creado por Tânia Maris de Azevedo, con base en la Semántica Argumentativa, de Oswald Ducrot – cuya aplicación se constituye en el eje de la investigación<sup>2</sup> desarrollada por Azevedo y

---

<sup>1</sup> Apoiada pelo CNPq.

<sup>2</sup> Subsidiada por el CNPq.

Rowell desde 2007. El *corpus* de la investigación son textos del tipo explicativo que integran libros didácticos destinados a los años finales (6º al 9º) del *Ensino Fundamental*. Dicho eso, nos proponemos, en este artículo, presentar el referido modelo, a fin de: (a) divulgar, al menos parcialmente, los resultados de la referida investigación que se encuentra en fase de conclusión; y (b) apuntar una posibilidad más de, tras la devida transposición didáctica, subsidiar profesores para una intervención pedagógica más significativa y eficaz en lo que atañe al desarrollo de las habilidades de lectura de ese tipo de texto, ya que es por la comprensión lectora que ocurre, en el contexto escolar, la mayor parte de los aprendizajes en todos los componentes curriculares.

**PALABRAS-CLAVE:** Descripción semántico-argumentativa. Discurso didáctico. Modelo teórico-metodológico.

## 1 INTRODUÇÃO

Todo falante nativo é capaz de, pela leitura<sup>3</sup>, identificar e reconhecer um texto, bem como distingui-lo de um “não-texto”<sup>4</sup>. No entanto, em total descompasso com essa habilidade dos falantes estão as dificuldades de muitos deles em compreender e produzir o que chamam *texto*.

Ciente dessas dificuldades, Azevedo propõe em sua tese de doutorado<sup>5</sup> o redimensionamento de alguns conceitos metodológico-operacionais da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL), de Oswald Ducrot e Marion Carel<sup>6</sup>, com a finalidade de aplicá-la à descrição semântico-argumentativa do discurso.

Tal redimensionamento deu origem a um novo modelo teórico-metodológico, cuja construção se justificou pelo fato de que a referida teoria foi proposta para a descrição semântica de unidades linguísticas de nível simples como a *palavra* e o *enunciado*, não abarcando, portanto, o nível complexo da realização linguística representado pelo *discurso*.

Consequência natural de uma investigação é a testagem do modelo criado. Na direção dessa testagem é que se configura o presente artigo, no qual pretendemos apresentar uma

---

<sup>3</sup> Não entraremos aqui no mérito da discussão sobre a existência de textos orais ou escritos, já que o que nos interessa é a estrutura semântica subjacente ao texto, independentemente de sua forma de realização. Quando mencionamos leitura e/ou produção, estamos nos referindo a texto escrito, que é, inclusive, a referência mais comum.

<sup>4</sup> Aqui, novamente, não discutiremos o conceito de *não-texto*, o qual será utilizado na sua acepção mais empírica.

<sup>5</sup> Publicada sob o título *Em busca do sentido do discurso*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

<sup>6</sup> Mais especificamente, de sua última versão, a *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS)

aplicação do modelo proposto por Azevedo (2006) para a descrição do sentido de um discurso extraído de um livro didático.

Passamos, então, a apresentar sucintamente o referido modelo para, a partir daí, descrever a significação da estrutura argumentativa subjacente a esse discurso: a significação do *texto*.

## 2 ALGUNS FUNDAMENTOS

A utilização do par de conceitos *texto/discurso* por Azevedo (2006) tem como primeiro alicerce a distinção feita e mantida por Ducrot ao longo de seus estudos<sup>7</sup> (e cuja base, segundo ele mesmo, está na oposição *língua/fala*, de Saussure) entre *material linguístico* e *realização linguística*. *Material linguístico* é o correspondente à *língua* saussuriana, ou seja, uma espécie de conjunto sistêmico de estruturas, de entidades abstratas, o qual persiste nos múltiplos empregos que o falante faz de uma dada língua. Contrastivamente, *realização linguística* (equivalente à *fala*, em Saussure) é o que pode ser observado pelo pesquisador, uma vez que é a concretização, pelas produções do falante, daquelas estruturas que constituem o *material linguístico* do qual ele dispõe para suas interlocuções consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

A partir daí, Ducrot (1984) define, na mesma relação de oposição, *frase/enunciado*: (a) *frase* (e, analogamente, neste trabalho, *texto*), como o *material linguístico*, a entidade abstrata, de nível teórico-metodológico, criada pelo linguista<sup>8</sup> para descrever o sentido dos enunciados de uma língua; e (b) *enunciado* (equivalente ao que chamamos, no âmbito deste estudo, *discurso*), como manifestação *datada, circunstancial* entidade concreta que se constitui uma das múltiplas possibilidades de realização da *frase*.

O segundo elemento balizador para a distinção *texto/discurso* é proposto por Ducrot (1984)<sup>9</sup> quando afirma que a *realização linguística* ocorre em dois níveis: o nível *elementar*, do qual fazem parte a *frase* e o *enunciado*; e o nível *complexo*, constituído pelo *texto*, como sequência<sup>10</sup> de frases, logo, igualmente compreendido como entidade abstrata subjacente aos discursos realizados, e pelo *discurso*, como sequência de enunciados interligados, por isso, também entendido como entidade concreta, realização do *texto*.

---

<sup>7</sup> Cf. Azevedo, 2002.

<sup>8</sup> Ou *abstraída* por ele desde sua observação das *realizações* produzidas pelos falantes.

<sup>9</sup> E que acreditamos válido inclusive para a versão mais recente da Semântica Argumentativa, a *Teoria dos Blocos Semânticos*.

<sup>10</sup> *Sequência*, aqui, não deve ser entendida como *ordem* ou *soma*, mas como *segmento, conjunto sistêmico*, isto é, um *todo* cujas *partes* estão intimamente relacionadas e que é impossível de ser assim reconhecido senão pela interdependência de seus constituintes.

Para diferenciar esses dois níveis da realização linguística, Ducrot (1984) propõe caracterizar uma sequência de signos como sendo de nível simples quando o locutor *põe em cena* um único ato de enunciação, produzindo, portanto, apenas um *enunciado*. De nível complexo, é por ele considerada a produção do locutor que resulta em uma sequência de enunciados interconectados, na qual uns se apoiam nos outros recursivamente, isto é, a atualização dessa sequência deverá redundar num *discurso*.

A *Teoria dos Blocos Semânticos*, desenvolvida por Marion Carel e Oswald Ducrot, só vem corroborar essa ideia de complexidade e de interconectividade do *texto* e do *discurso*, pois sustenta que a relação argumento-conclusão, anteriormente descrita como de justificação, é, na verdade, de interdependência semântica, pois se o argumento adquire sentido em função da conclusão que convoca, o sentido da conclusão só se define em função do argumento ao qual se relaciona. Nessa perspectiva, a argumentação se caracteriza pela interdependência de sentido dos segmentos argumento e conclusão que compõem, justamente por essa interdependência, um *encadeamento argumentativo*, podendo este assumir duas formas (que, por seu turno, expressam dois aspectos, o normativo e o transgressivo): *A DC C* e *A PT neg-C*<sup>11</sup>, em que *A* é o segmento-argumento, *C* o segmento-conclusão, *DC* ou *PT* os conectores *DONC* ou *POURTANT* e *neg*, o indicador da negação. Esses encadeamentos são realizações de uma mesma entidade semântica unitária e indivisível: o *bloco semântico*.

Nos limites deste estudo, *texto* e *discurso* são, pois, compreendidos como duas unidades linguísticas semanticamente complexas que se constituem de uma rede de relações estabelecida entre subunidades interconectadas recursivamente – frases e enunciados, blocos e encadeamentos – e dotadas de sentido somente na medida em que contribuem para a descrição do sentido da unidade maior. Na verdade, *texto* e *discurso* são sistemas que só poderão ser compreendidos ao ser interpretada cada uma de suas partes, bem como as relações existentes entre essas partes; ou melhor: cada parte, dada a complexidade do próprio sistema, só poderá ser compreendida, só adquirirá sentido na(s) relação(ões) que estabelece com as demais, logo, com o todo<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> DC é a abreviatura usada por Ducrot e Carel para o conector DONC, que, em Português, na maioria dos casos, equivaleria a PORTANTO, enquanto PT é usada para o conector POURTANT, cujo equivalente em Português seria, normalmente, NO ENTANTO. No âmbito deste trabalho, por se tratar de uma entidade abstrata teoricamente criada – logo, uma metalinguagem –, preferimos manter as abreviaturas em Francês.

<sup>12</sup> Eis aqui, mais uma vez, o princípio estruturalista saussuriano da *relação*, mantido por Ducrot e Carel, que explicitam ao longo de suas publicações a filiação estruturalista de seus estudos, e, como decorrência, por Azevedo (2006). Tal princípio (cf. Azevedo, 2006, p. 20), vale lembrar, consiste em propor que um fenômeno só se define, só adquire identidade pelas relações, quer de analogia, quer de oposição, que mantém com outros fenômenos da mesma estrutura, do mesmo sistema.

Além disso, usaremos o termo *significação* para referir o valor semântico das unidades abstratas – a *frase*, o *bloco* e o *texto* – e o termo *sentido* para o valor semântico das entidades concretas – o *enunciado*, o *encadeamento* e o *discurso*.

Um esclarecimento necessário: uma pesquisa fundada sobre a simulação, de acordo com Ducrot (1973<sup>13</sup>), conduz à elaboração de dois tipos de hipótese. As *hipóteses externas*, que nada mais são do que o aporte teórico estudado e conhecido pelo qual se observa o fenômeno escolhido como objeto de estudo. O segundo tipo de hipóteses é o que concerne às *hipóteses internas*, referentes à própria construção da teoria criada para descrever e explicar o fenômeno observado. Conforme Ducrot (1994, p. 117), a formulação das hipóteses internas implica criar entidades abstratas, estabelecer sua correspondência com os observáveis e construir um aparato formal que possibilite calcular, entre entidades abstratas, relações semelhantes àquelas postuladas entre os observáveis correlativos.

É importante salientar que as hipóteses internas<sup>14</sup> implicam (é o que o autor chama seu *custo teórico*) as externas<sup>15</sup>: “em se admitindo tal hipótese interna, deve-se admitir tal hipótese externa; em se admitindo tal modelo, devem-se ver os fenômenos linguageiros de tal forma; ou ainda, tal teoria implica tal viés na observação [...]” (DUCROT, 1987, p. 51).

Dito isso, passamos a explicitar as proposições da *Teoria da Polifonia* e da *Teoria dos Blocos Semânticos* que serviram de hipóteses externas para a elaboração das hipóteses internas de descrição semântica para as entidades linguísticas complexas (o *texto* e o *discurso*) propostas por Azevedo (2006) e que direcionam a análise do discurso didático apresentada neste artigo.

### 3 AS HIPÓTESES EXTERNAS

Indicaremos a seguir as hipóteses internas da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL) que, nos limites deste estudo, adquirem a configuração de hipóteses externas.

A primeira delas, que funda a Semântica Argumentativa, sendo defendida e desenvolvida até hoje, é chamada por Azevedo (2006, p. 131) **HE1** e pode ser assim formulada: “a argumentação está na língua.”

Para os teóricos da TAL, no próprio sistema linguístico que rege toda a produção linguageira está inscrita a argumentação e só é possível descrever a significação das entidades que compõem esse sistema pelas relações argumentativas que mantêm umas com as outras.

---

<sup>13</sup> Data de publicação do texto original correspondente ao capítulo III – A Descrição Semântica em Linguística – de *O dizer e o dito*, publicado, em Português, em Ducrot, 1987.

<sup>14</sup> Cf. Ducrot, 1987, p. 51 – artigo publicado originalmente em 1973.

<sup>15</sup> Idem, ibidem.

Dada HE1, conforme Azevedo (2006, p. 131), a hipótese externa **HE2** passa a ser : “o sentido de uma entidade lingüística concreta pode ser descrito em termos de encadeamento argumentativo, este composto de um segmento-argumento e um segmento-conclusão, os quais mantêm entre si uma relação de interdependência semântica.”. Formulada no que concerne às entidades lingüísticas abstratas, HE2 é assim expressa: “a significação de uma entidade lingüística abstrata pode ser descrita pela relação entre dois conceitos, que formam um bloco semântico, unitário e indivisível.”

Como diz Carel (1998, p. 269), é somente de forma conjunta que os dois segmentos, argumento e conclusão, têm sentido. O que a autora considera fundamental é que “os dois segmentos de um encadeamento com *pourtant* compartilham com os dois segmentos de um encadeamento com *donc* a propriedade de ser interpretáveis somente de forma conjunta: da mesma forma que o encadeamento com *donc*, é o encadeamento com *pourtant* o que tem sentido, e não os segmentos que esse conector une” (CAREL apud AZEVEDO, 2006).

A autora, neste mesmo artigo, afirma que o que há de comum entre *A DC C* e *A PT neg-C* é o fato de ambos os encadeamentos serem duas realizações diferentes de uma mesma entidade semântica. Os dois encadeamentos realizam um mesmo *bloco semântico*, e é por meio dessa entidade abstrata que se pode descrever o sentido das entidades concretas de uma língua (o *enunciado* e o *discurso*).

Desde essa perspectiva, o *encadeamento* é uma estrutura sintática que se constitui na realização de uma entidade semântica unitária: o *bloco semântico*, este como expressão do valor semântico de uma entidade lingüística.

Derivada de HE1 e de HE2, **HE3** assume a seguinte forma: “o valor semântico de uma entidade lingüística abstrata (sua significação) deverá ser descrito a partir do valor semântico (do sentido) de pelo menos uma das entidades lingüísticas concretas que a realizam.” (AZEVEDO, 2006, p. 133).

Tanto já foi dito aqui sobre o conteúdo dessa hipótese que não vemos necessidade de explicá-la mais uma vez. No entanto, é preciso referir que Azevedo (2006, p. 133) percebe nela imbricadas duas outras hipóteses (chamadas *sub-hipóteses*) que devem ser explicitadas. São elas: “**HE3.1**, a significação de uma entidade abstrata, seja ela de nível elementar ou complexo, corresponde às possibilidades de formação de blocos semânticos que essa entidade é capaz de gerar”; e “**HE3.2**, o sentido de uma entidade concreta, de nível elementar ou complexo, equivale aos encadeamentos argumentativos por ela realizados desde os blocos semânticos inscritos/previstos no sistema lingüístico.”

Dadas tais hipóteses, apresentamos as hipóteses internas criadas por Azevedo (2006), isto é, o modelo teórico-metodológico para a descrição do sentido dos discursos de uma língua.

#### 4 AS HIPÓTESES INTERNAS

Tendo por fundamento primeiro o conteúdo de HE1 – que a língua traz nela inscrita a argumentação –, a primeira hipótese interna proposta por Azevedo (2006, p. 134) foi assim explicitada: “**HI1** – a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) fornece mecanismos para a descrição de entidades lingüísticas complexas como o texto e o discurso.”

Pensamos que a evolução da TAL, mais especificamente com a elaboração da *Teoria dos Blocos Semânticos*, não significou o abandono ou a negação de todos os pressupostos e conceitos das versões anteriores. Nesse sentido, acreditamos que as “ferramentas” criadas por essa teoria sejam perfeitamente capazes de viabilizar a descrição semântica de entidades complexas como o *discurso*.

A primeira dessas ferramentas é o par de conceitos *encadeamento argumentativo/bloco semântico*, e a segunda é a *concepção polifônica do sentido*, com os conceitos de que fazemos uso.

Com a proposta de Carel é que a TAL passou a ver o *encadeamento argumentativo* como a inter-relação semântica dos segmentos argumento e conclusão, como a realização de uma entidade indivisível, o *bloco semântico*. Conseqüentemente, a argumentação passou a ser vista como puramente lingüística, representando unicamente “as restrições nas quais nos encerra o discurso, e as possibilidades que nos abre” (CAREL, 1998, p. 296). “Argumentar” desde a nova versão (CAREL, 1997, p. 33), consiste apenas em convocar blocos semânticos e tornar os encadeamentos que os realizam coerentes com esses blocos.

Diante disso, Azevedo (2006) propõe que essa mesma entidade semântica atualizada pelos enunciados de uma língua seja também atualizada pelos discursos dessa mesma língua, que um *discurso* realize linguisticamente um *texto*, entidade abstrata que poderia ser traduzida em um bloco semântico.

Vejamos, agora, a segunda “ferramenta”: o conceito de *polifonia* e a correspondente concepção polifônica do sentido.

Ducrot sempre defendeu a tese de que os enunciados são polifônicos, no sentido de que põem em cena, por meio de um locutor, várias vozes, vários pontos de vista aos quais ele chamou *enunciadores*. Ora, se a argumentação está prevista na língua, determinando,

portanto, a significação de suas entidades, o sentido de um enunciado, nessa perspectiva, é descrito pela posição que o locutor assume em relação aos vários pontos de vista que enuncia.

Consoante a concepção polifônica do sentido, descrever semanticamente um enunciado consiste

em responder a diversas perguntas: o enunciado contém a *função locutor*?, a quem se atribui essa função?, a quem se assimila o locutor?, quais são os diferentes pontos de vista expressos, quer dizer, quais são as diferentes *funções de enunciador* presentes no enunciado?, a quem se atribuem eventualmente essas funções?

Chamo *enunciadores* às origens dos diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado. Não são pessoas, mas “pontos de perspectiva” abstratos. O locutor mesmo pode ser identificado com alguns desses enunciadores, mas, na maioria dos casos, os apresenta guardando certa distância deles. (DUCROT, 1988, p. 19-20 apud AZEVEDO, 2006)

Com efeito, *locutor* e *enunciador* são outras duas entidades teoricamente criadas para a descrição semântica de uma língua. Responder às perguntas lançadas por Ducrot significa recuperar, pela entidade concreta (*enunciado* produzido), as entidades semânticas abstratas inscritas no sistema linguístico, aqui o *locutor* e os *enunciadores*, entidades estas que possibilitam a produção do enunciado. Além disso, quando Ducrot propõe essas funções de *locutor* e *enunciador*, fica mais uma vez evidente a argumentatividade da língua, já que o jogo encenado pelo locutor e seus enunciadores expressa qual é o ponto de vista assumido pelo locutor dentre aqueles que ele atualiza, pondo em evidência o que está sendo defendido pelo locutor, em que direção ele está argumentando.

Diante da possibilidade de associação da *Teoria dos Blocos Semânticos* e da *Teoria da Polifonia* para a descrição semântica do *discurso*, Azevedo (2006, p. 140) constrói sua segunda hipótese interna, “**HI2**: o valor semântico do texto, enquanto entidade abstrata subjacente aos discursos produzidos, pode ser descrito em termos de bloco, a partir do valor semântico dos discursos que realizam o *texto*, isto é, desde os encadeamentos argumentativos que atualizam os blocos semânticos previstos no sistema linguístico.”

Azevedo (2006) entende (em consonância com a versão mais recente da TAL) o valor semântico das entidades linguísticas concretas – o sentido do *enunciado* e do *discurso* – como o encadeamento argumentativo realizado de acordo com a posição do locutor responsável pela enunciação dessas entidades. Dito isso, a autora propõe que o valor semântico das entidades linguísticas abstratas, a significação da *frase* e do *texto*, corresponda ao bloco semântico unitário e indivisível previsto na língua e atualizado pela enunciação do discurso.

Tomando por base as hipóteses externas e as duas hipóteses internas já formuladas, a autora elabora sua terceira hipótese interna, “**HI3**: o texto é um bloco semântico – como tal,

inscrita no sistema lingüístico – realizado pelo encadeamento argumentativo complexo que é o discurso.” (AZEVEDO, 2006, p. 144)

Para tornar HI3 mais clara e compreensível, Azevedo (2006) a subdivide em hipóteses internas mais específicas, cuja re-união deverá resultar na comprovação desta terceira hipótese interna.

Nesse sentido, Azevedo (2006, p. 144-145) estabelece que **HI3.1** assumira a seguinte forma: “o discurso, como encadeamento argumentativo complexo, é composto de subencadeamentos, estes igualmente argumentativos, já que compreendidos como a inter-relação semântica de um segmento-argumento e um segmento-conclusão.”

Se Carel e Ducrot usam a expressão *encadeamento argumentativo* para referir a argumentação realizada pelas palavras plenas e pelos enunciados de uma língua, ao pretender descrever a argumentação posta em cena pelo discurso e reconhecendo nele uma unidade semântica, Azevedo precisa se valer dessa mesma expressão. Entretanto, não pode deixar de ver o discurso como um encadeamento argumentativo complexo, logo, composto de encadeamentos menores – estes do nível do enunciado ou mesmo das palavras plenas – que cumprem o papel de, ao se encadarem, revelar a totalidade do sentido do discurso.

Optou, então, por chamar esses encadeamentos mais específicos constituintes do discurso de *subencadeamentos* devido a duas razões.

Primeiro, por perceber neles uma unidade semântica semelhante àquela percebida pelos teóricos da TAL quando descrevem o sentido do enunciado. Digo semelhante, porque, para mim, no âmbito da descrição semântica do discurso, um subencadeamento pode não coincidir com os limites de um enunciado, mas pode congrega vários enunciados, uma vez que cada subencadeamento – composto de um ou vários encadeamentos, estes, agora, como a TAL os descreve atualmente – deverá, no mínimo, encadear-se com outro(s) até formar um dos segmentos (argumento ou conclusão) do encadeamento global que é o discurso. Desde essa perspectiva, precisei criar essa nomenclatura para diferenciar o subencadeamento da complexa estrutura semântico-argumentativa que é o encadeamento no nível do discurso. (AZEVEDO, 2006, P. 145)

A segunda razão apontada pela autora para usar o termo *subencadeamento* diz respeito à sua função na descrição do sentido global do *discurso*. Um discurso é um sistema semântico organicamente estruturado, uma totalidade composta de partes inter-relacionadas, que, mesmo nessa interação, não perdem as propriedades que lhes possibilitam ser percebidas como unidades, mas que, simultaneamente, precisam ser compreendidas e descritas à luz de sua função de formar esse todo. O subencadeamento só é assim percebido por contribuir para a construção do encadeamento global que constitui o sentido do *discurso*.

Mas como chegar ao encadeamento argumentativo que põe à mostra o sentido total do discurso? Azevedo (2006, p. 146-147) aponta a concepção polifônica do sentido como critério

para a identificação do encadeamento global do *discurso*, encadeamento este que se constitui na realização do bloco semântico que é o *texto*. Nessa direção, formula “**HI3.2**: o encadeamento argumentativo que expressa o sentido global do discurso expressa igualmente o ponto de vista (o enunciador) assumido pelo locutor desse discurso.”

Se o enunciado, conforme propõe a TAL, manifesta uma pluralidade de vozes, de pontos de vista postos em cena pelo locutor, no discurso o conteúdo de HI3.2 fica ainda mais evidente. Até mesmo pela seleção dos subencadeamentos e pela disposição destes para a configuração do encadeamento global, essa multiplicidade de pontos de perspectiva se faz notar.

Se assim é, Azevedo acredita não ser possível identificar o encadeamento argumentativo que confere ao discurso uma unidade semântica se este não expressar o ponto de vista pelo qual o locutor desse discurso se responsabiliza.

Resta ainda uma questão: como segmentar um discurso D em subencadeamentos? Para responder a essa pergunta, Azevedo (2006, p. 149-150) formula, então, “**HI4**: a segmentação do discurso em subencadeamentos é feita com base na condição de que os subencadeamentos assim se configurem por contribuírem para a constituição e a conseqüente interconexão dos segmentos argumento e conclusão os quais formam o encadeamento argumentativo complexo que expressa o sentido global do discurso.”

A complexidade dessa hipótese exige uma explicação igualmente complexa. Baseada no princípio estruturalista da relação, Azevedo afirma que um subencadeamento só se define como tal na sua relação com os demais subencadeamentos e com o encadeamento argumentativo global. Nesse sentido, um subencadeamento só será assim reconhecido quando, pelo menos, contribuir para a formação de um dos segmentos do encadeamento global, ou para sua interconexão. Por isso, a extensão de um subencadeamento, segundo a proposta da autora, é variável e não há como, de antemão, determiná-la. Um subencadeamento pode ser composto de um, de dois ou mais encadeamentos do nível do enunciado ou mesmo da palavra, dependendo sempre do papel que cumpre na constituição/estruturação/organização do *discurso* enquanto encadeamento global, e é este que, semanticamente, vai determinar a configuração dos subencadeamentos.

Em termos de entidades abstratas, o subencadeamento é assim definido por colaborar na explicitação de um ou dos dois conceitos que, em relação, constituem-se no *bloco semântico*, no *texto*, realizado pelo *encadeamento*, pelo *discurso*.

O desenvolvimento dessas quatro hipóteses internas constitui, para Azevedo (2006), o modelo teórico-metodológico para a descrição do sentido dos discursos produzidos com base em um determinado sistema linguístico.

No intuito de testar esse conjunto de hipóteses internas (HI), instituímos, sob a coordenação da professora Tânia Maris Azevedo, a pesquisa intitulada *Discurso didático: testagem de um modelo para descrição do sentido pela Semântica Argumentativa*, desenvolvida desde 2007. Passemos, então, a apresentação dessa pesquisa, bem como dos resultados obtidos até o presente momento.

## 5 À GUIA DE TESTAGEM

Consequência natural de uma investigação que se pretende científica é a testagem do modelo criado para posterior aplicação como ferramenta a ser utilizada em novos processos investigativos. Essa testagem constituiu-se no tema da referida pesquisa, que, por sua vez, é apenas a primeira etapa de um estudo bem mais amplo rumo à transposição didática do referido modelo para o ensino de língua materna, fim último e essencial do processo investigativo ora implantado.

Diante disso, delimitou-se o tema da pesquisa como a descrição do sentido do discurso, entidade linguística de nível complexo<sup>16</sup>, a partir dos seguintes aspectos:

- a análise polifônica do sentido dos discursos;
- as diferentes formas de construção dos encadeamentos que constituem os enunciados no discurso;
- as relações que se estabelecem entre esses encadeamentos para a construção dos subencadeamentos no discurso;
- as relações que se estabelecem entre os subencadeamentos para a constituição do encadeamento argumentativo global, que configura o sentido do discurso; e
- a relação entre a configuração do encadeamento argumentativo global do discurso e a posição assumida pelo locutor frente aos enunciadores que mobiliza para a produção do discurso.

O processo de testagem do modelo construído para a descrição do sentido do discurso está sendo efetivado por meio da análise das relações semântico-argumentativas e polifônicas que constituem encadeamentos, subencadeamentos e, finalmente, o encadeamento

---

<sup>16</sup> Tomando por base a definição do próprio Ducrot, 1984.

argumentativo global, o qual deve explicitar o sentido dos discursos didáticos que integram o *corpus*.

Como o objetivo final da investigação é o de pedagogicamente subsidiar professores para que usem os textos/discursos de que dispõem no sentido de facilitar e tornar mais significativas as aprendizagens de seus alunos, o *corpus* para a testagem do referido modelo foi constituído de discursos explicativos veiculados em livros didáticos dos diferentes componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) destinados às séries finais do Ensino Fundamental, mais especialmente, 5ª e 7ª séries, no sentido de a análise poder abranger um intervalo mais significativo das quatro últimas séries desse nível de ensino, não se circunscrevendo a uma série em específico.

A seleção dos livros didáticos dos quais foram extraídos os discursos objeto de análise foi feita com base no que recomenda o Programa Nacional do Livro Didático (2007), do Ministério da Educação, sendo que foram escolhidas as coleções que apareceram elencadas em primeiro ou segundo lugar, por disciplina curricular, conforme sua disponibilidade no mercado.

Foi analisado um discurso de cada livro didático, por disciplina e por série, o que totalizou um *corpus* de dez discursos, assim distribuídos:

| <b>DISCIPLINAS</b> | <b>5ª. SÉRIE</b> | <b>7ª. SÉRIE</b> |
|--------------------|------------------|------------------|
| Língua Portuguesa  | 01               | 01               |
| Matemática         | 01               | 01               |
| Ciências           | 01               | 01               |
| História           | 01               | 01               |
| Geografia          | 01               | 01               |

Esse recorte deveu-se, em primeiro lugar, ao fato de que todos os livros didáticos, por instituírem-se instrumentos de ensino/aprendizagem, têm no texto explicativo o principal veículo dos conceitos a serem aprendidos e, em segundo lugar, deveu-se à necessidade de tornar mais competentes os leitores desse tipo de texto, já que é pela leitura que se dá, no contexto escolar, a maior parte das aprendizagens.

No âmbito da pesquisa, considerou-se texto explicativo, de acordo com Santos (1997), aquele que explicita a identificação da causa da qual o fenômeno em questão é o efeito, e cuja superestrutura pode ser algo como *x, porque y*.

Em terceiro lugar, mas não em uma escala de importância, é preciso dizer que a referida pesquisa não pretende pôr um fim à discussão acerca da leitura e da produção de textos/discursos, nem sequer apontar uma solução mágica para a

consequente empreitada de ensinar (se é que isso é possível) a compreender e produzir tais entidades linguísticas. Nossa intenção é propor mais uma possibilidade – nem a melhor, nem, talvez, a mais simples ou adequada, apenas uma outra possibilidade – de caracterizar semanticamente esta entidade linguística complexa que é o *discurso*, para que, *a posteriori* e a partir desse outro olhar, possam, quem sabe, ser vislumbradas estratégias didáticas mais eficazes para o aprendizado da leitura e da produção escrita.

Em conformidade com a metodologia de análise semântico-argumentativa proposta por Ducrot, norteiam a pesquisa o conjunto de hipóteses externas e internas (explicitadas e explicadas acima), as quais apresentam entre si um estreito vínculo, sendo impossível admitir umas sem admitir as outras.

As análises semântico-argumentativas dos discursos foram realizadas de acordo com as seguintes etapas: (a) segmentação do discurso em encadeamentos e subencadeamentos argumentativos, por meio da análise polifônica do sentido; (b) identificação do encadeamento argumentativo que expressa a posição assumida pelo locutor frente aos enunciadores por ele postos em cena em cada enunciado que compõe o discurso analisado; (c) identificação dos blocos semânticos que cada encadeamento argumentativo atualiza; (d) identificação dos subencadeamentos mobilizados pelo locutor para a constituição do encadeamento argumentativo global do discurso em questão; (e) identificação dos blocos semânticos que cada subencadeamento argumentativo atualiza; (f) identificação do encadeamento argumentativo global do discurso analisado; (g) identificação do bloco semântico que o encadeamento argumentativo global atualiza; (h) análise da relação existente entre o encadeamento argumentativo global do discurso e a posição assumida pelo locutor diante dos enunciadores por ele atualizados no discurso; e (i) verificação da pertinência e eficácia de cada hipótese interna para a descrição do sentido do discurso.

A pesquisa prevê que a consecução dessas etapas permite explicitar o sentido de cada discurso didático analisado e, com isso, corroborar as hipóteses internas de Azevedo (2006), ou seja, o modelo teórico-metodológico proposto para a descrição do sentido dos discursos de uma dada língua.

## 6 À GUIA DE CONCLUSÃO

Acreditamos que, concluída a pesquisa *Discurso didático: testagem de um modelo para descrição do sentido pela Semântica Argumentativa*, testado o modelo e verificada sua aplicabilidade e viabilidade, corroborado, portanto, o conjunto de hipóteses (externas e

internas) que o constituem, mais um passo terá sido dado na comprovação dos pressupostos da Semântica Argumentativa, bem como na direção de tornar esse modelo uma importante ferramenta para o ensino/aprendizagem da leitura e, porque não dizer, da produção escrita dos alunos do nível fundamental de ensino<sup>17</sup>.

Nesse sentido, outro processo de investigação já está em vias de implantação: trata-se de verificar a coincidência entre os conceitos que constituem o bloco semântico atualizado pelo encadeamento argumentativo global de cada discurso didático analisado e os conceitos científicos veiculados por esses discursos, justamente pelo fato de serem discursos produzidos com finalidade didática.

Julgamos que todo esse processo de pesquisa seja necessário antes de propormos a devida transposição didática do referido modelo para o fim maior a que destina: o de subsidiar professores e aprendizes no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção escrita dos mais variados gêneros discursivos.

## 7 REFERÊNCIAS

- ANDREU, Sebastião. *Aprendendo a ler e escrever textos 5ª. série*. Curitiba: Nova Didática, 2004 – (Coleção ALET), p. 119.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Editorial Gredos, 1994.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. *Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.
- \_\_\_\_\_. Os conceitos de texto e discurso em três momentos da teoria de Ducrot. In *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 37, nº 3, p. 123-134, set. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Argumentação, conceito e texto didático: uma relação possível*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.
- CAREL, Marion. “Ocupate de Amélie”: empleo contrastivo de pero e ilustración. In: CAREL, M. e DUCROT, O. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires: Colihue, 2005, pp. 187-219.
- \_\_\_\_\_. Argumentación normativa y argumentación exceptiva. In *Signo e Seña*, n. 9, p. 257-298, jun. 1998.
- CAREL, Marion. L’argumentation dans le discours: argumenter n’est pas justifier. In *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 32, nº 1, p. 23-40, mar. 1997.
- DUCROT, O. Argumentación interna y argumentación externa. In: CAREL, M. e DUCROT, O. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires: Colihue, 2005, pp. 51-89.

<sup>17</sup> A referência ao nível fundamental é uma mera questão de prudência científica, uma vez que a pesquisa citada teve seu *corpus* circunscrito a discursos veiculados nesse nível de ensino. No entanto, cogitamos a aplicação do modelo criado por Azevedo a todo e qualquer discurso, ou gênero discursivo, independentemente do meio em que circula, pois, do contrário, estaríamos ferindo o princípio maior da Semântica Argumentativa, isto é, o de que a argumentação está inscrita no próprio sistema linguístico, no interior de cada entidade de uma dada língua.

- \_\_\_\_\_. Argumentação e “topoi” argumentativos. In GUIMARÃES, Eduardo (org.) *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Polifonia y argumentación* – conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.
- \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. Enunciação. In *Enciclopédia EINAUDI: Linguagem-Enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. V. 2, Linguagem – Enunciação, p. 368-393.
- \_\_\_\_\_. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.
- DUCROT, O. e CAREL, M. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. In. PERRIN, Laurent. *Recherches Linguistiques*, n. 28 (*Le sens et ses voix*). Metz: Presses Universitaires de Metz, 2006, p. 215-243 – Traduzido para a Língua Portuguesa por Leci Borges Barbisan.
- Guia de livros didáticos PNLD 2005*: Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2005. (Anos Finais do Ensino Fundamental)
- NEGRONI, Maria Marta G. Acerca de los fenómenos de relectura y reinterpretación en el discurso. In *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, Barcelona, v. 2, n. 4, 89-108, dez. 2000.
- \_\_\_\_\_. La negación metalingüística: argumentación, gradualidad y reinterpretación. In *Signo e Seña*, n. 9, p. 227-254, jun. 1998.
- SANTOS, Marcia M. C. *O texto explicativo: uma perspectiva de ação pedagógica*. Caxias do Sul: EDUCS, 1997.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## DISCURSOS SOBRE GÊNERO: COMO ELES APARECEM NO GUIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO

Thaise da Silva (Mestre em Educação. Doutoranda em Educação – UFRGS/PPGEdu – E-mail: thaiseds@ibest.com.br)

ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Iole Maria Faviero Trindade

**RESUMO:** Este trabalho tem o objetivo de analisar como as representações de gênero textual se fazem presentes no Guia do Livro Didático “Alfabetização”, material elaborado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o intuito de orientar autores e editoras sobre os pré-requisitos para a aprovação de livros didáticos que pretendem concorrer para a distribuição nas escolas públicas de todo país, no ano de 2007. Para a elaboração dessas análises, utilizou-se como material de exame o próprio Guia Nacional do Livro Didático, disponível no *site* do MEC, contando com os aportes teóricos dos Estudos Culturais em consonância com os estudos sobre letramento. A partir das análises realizadas, conclui-se que os gêneros textuais indicados pelo Guia, para a área de alfabetização, estão intimamente relacionados com os discursos hegemônicos sobre o letramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** PNLD. Guia do Livro Didático “Alfabetização” do PNLD. Letramento. Gêneros textuais.

**ABSTRACT:** This work aims at analysing how textual genre representations come to be present in the Teaching Book Guide ‘Alfabetização’, a material the National Programme for the Teaching Book (PNLD) has elaborated to guide authors and publishing companies about prerequisites to approve textbooks designed to apply for distribution in public schools throughout the country in 2007. To make these analyses, we used the Guia Nacional do Livro Didático, available on the MEC site, with the theoretical contribution of Cultural Studies in

tune with literacy studies. With these analyses, we have concluded textual genres the Guide suggested for literacy are closely related to hegemonic discourses about literacy.

**KEYWORDS:** PNLD. PNLD Teaching Book Guide 'Alfabetização'. Literacy. Textual genres.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretendo analisar o *Guia de Livros Didáticos: PNLD<sup>1</sup> 2007 – Alfabetização*. Este material apresenta todos os livros de alfabetização aprovados pelo MEC (Ministério de Educação) e distribuídos para a rede pública deste país. Nas primeiras páginas deste guia são apresentados os critérios de aprovação e reprovação do material enviado pelas editoras para a análise do PNLD. Em seguida, são apresentados os livros aprovados pelo MEC com comentários referentes a eles. Para esta análise, ficarei restrita às primeiras páginas deste material, onde são apresentados os critérios para a seleção dos livros. Opto por desenvolver uma análise, tendo por base este material, pois pretendo, através dele, identificar quais os discursos circulantes com relação aos processos de alfabetização e trabalho com gêneros que estão sendo constituídos na atualidade e legitimados através do órgão máximo responsável pela educação no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Além de contar com introdução e conclusão, este trabalho se organiza em outras duas partes: na primeira, trabalharei com os discursos que constituíram e constituem a alfabetização em nosso país ao longo do tempo, qual o discurso vigente na atualidade e como o mesmo se faz presente nos critérios de escolha estabelecidos pelo PNLD. Na segunda parte, analiso de que forma os critérios estabelecidos pelo MEC influenciam o trabalho com os gêneros textuais nos livros didáticos e, conseqüentemente, em sala de aula.

Cabe ressaltar que as análises aqui apresentadas terão por base os Estudos Culturais, tendo como material de exame o *Guia do Livro Didático 2007*. Este, dentro deste campo teórica é tomado como um artefato cultural que cristaliza discursos e formas de ver e pensar a realidade de uma determinada época.

## 2 OS ESCOLHIDOS: CONSTRUINDO DISCURSOS

---

<sup>1</sup> PNLD: Programa Nacional do Livro Didático.

Nas primeiras páginas do *Guia do Livro Didático* são apresentados os critérios seguidos pelos julgadores para a aprovação dos livros que foram enviados para as escolas para serem escolhidos e, posteriormente, adotados pelos professores para ser utilizados durante três anos em suas turmas. Essas páginas são divididas em duas seções, nas quais são apresentados os critérios eliminatórios e os classificatórios.

A seção *Critérios Eliminatórios* é subdividida em três itens: Correção de conceitos e informações básicas (clareza e correção – quer dos conceitos, quer das informações – e isenção de erros e/ou de formulações que induzam a erros); coerência e adequação metodológicas (explicitar e manter a mesma em todo o transcorrer do livro); e preceitos éticos (não veicular preconceitos e não fazer propaganda ou doutrinação, bem como publicidade e difusão de marcas, produtos...; construção da ética democrática e plural, estimular o convívio social, a tolerância e a diversidade da experiência humana).

A seção *Critérios Classificatórios* é composta por seis itens: Relativos aos processos de alfabetização (descreve de forma sucinta o que se espera de um método de alfabetização – salienta o ensino da leitura, oralidade e escrita, a forma autônoma de como isso deve se dar e a importância de formar o sujeito letrado); relativos à natureza do material textual (salienta a importância de oferecer textos de qualidade e portadores diversos desde o primeiro ano da alfabetização, salientando que devem ser representativos dos textos em circulação social); relativos ao trabalho com o texto (mais uma vez descreve a importância do texto quanto a leitura, produção textual e conhecimentos linguísticos que devem ser gerados a partir dele); relativo ao trabalho com a língua oral (passa a ser uma exigência do livro didático trabalhar não só a leitura e a escrita, mas também a oralidade, explorando sua diversidade no que se refere a origem, situação de fala...); relativos ao *Manual do Professor* (devendo explicitar a metodologia, facilitando a avaliação dos resultados e ampliação e adaptação das propostas apresentadas no *Livro do Aluno*); e, enfim, relativos aos aspectos gráfico-editoriais (evidencia a qualidade do material quanto a sua estrutura, diagramação, correção e ilustrações).

Ao analisar essas duas seções que compõem esse guia, que teria como objetivo auxiliar o professor na “livre escolha” do livro didático, pode-se notar que se trata de uma escolha que passa por uma “orientação prévia”. Foucault (2007) usa a palavra “interdição” para definir quem pode falar, o que pode ser dito e em que circunstância. Lendo esse material, é possível perceber que as editoras que quisessem que seus livros fossem aprovados teriam que se adaptar à ordem do discurso vigente nesse momento em nossa sociedade. Percebe-se com o uso frequente das palavras autonomia, crítico, letrado, função social da leitura e escrita que a

metodologia “indicada” para atender às exigências dos avaliadores do livros do PNLD conduz à seleção daqueles que têm uma perspectiva construtivista e que considerem os aspectos referentes ao letramento. Além da aprovação, alguns livros recebem uma espécie de selo de qualificação, ou seja, neles são impressas, na capa, as palavras “Recomendado pelo MEC”, ficando evidentes, nesses casos, os efeitos dos critérios de escolha.

A partir dessas descrições, é possível perceber como se dão as regularidades discursivas que fazem com que um discurso passe a se constituir como verdade. Nesse caso, acabam se legitimando que métodos de alfabetização são tidos como os melhores, podendo ser divulgados por todo o país com o crivo de um órgão respeitado como o MEC.

Neste momento, é importante salientar que para Foucault (apud VEIGA-NETO, 2007, p. 90-91) a linguagem é constitutiva do nosso pensamento e, conseqüentemente, do sentido que damos às coisas, às nossas experiências e ao mundo. Em outras palavras, é pela linguagem que damos sentido ao mundo. Tomando como referência esse conceito, o discurso passa a ser pensado não mais como aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas “aquilo por que, pelo que se luta”, o poder do qual nos queremos apoderar.

É evidente que a escolha dessa metodologia não acontece por acaso, mas sim como resultado do que Foucault chama de práticas não-discursivas (VEIGA-NETTO, 2007, p. 48), que seriam as condições econômicas, sociais, políticas e culturais que fazem com que um discurso se estabeleça e tenha o poder de dizer o seu saber, fazendo com que este se constitua em um regime de verdade.

Fazendo um retrospecto dos métodos de alfabetização, percebo que cada um teve uma época em que era visto como “o melhor”, o “mais verdadeiro”. Marzola (2003) nos sugere que as implicações atribuídas à alfabetização, produzida como ação de ensinar a leitura e a escrita, fez com que essa questão se tornasse fundamental para o governo das populações, pois, de acordo com as concepções da escola da modernidade, a alfabetização marcaria a fronteira entre a “humanidade” e a barbárie. Sendo assim, a busca pelo método mais eficiente tornou-se uma das maiores preocupações e um objetivo a ser alcançado pelas pesquisas e ações no campo da educação. A autora pensa que:

O modismo, com a supervalorização da ‘última novidade’ em matéria de método e com os constantes *revivals*, que dão novas roupagens ao antigo, instituiu-se como uma prática habitual, reguladora de expectativas e esperanças. Assim, a expectativa por um método de alfabetização que resolva definitivamente os problemas ligados à aprendizagem da leitura e da escrita e que, ademais, alcance os resultados esperados da ação alfabetizadora [...] cria e define um lugar de busca permanente por novos métodos. (MARZOLA, 2003, p. 210)

Essa substituição constante dos métodos tem relação direta com o discurso da modernidade, cuja base é a noção de progresso científico que produz o mais recente como o mais avançado, desvalorizando o anterior para colocar outro em seu lugar, tido como mais verdadeiro. Bauman (2001) afirma que a modernidade se constituiu dentro dessa prática de substituição da velha ordem, tida como defeituosa, por uma nova ordem tida como “melhor”.

A partir do mapeamento dos discursos que tiveram grande repercussão na produção acadêmica na área da alfabetização, orientando a formação e a prática docente nos últimos cinquenta anos aqui no Brasil, Trindade (2004) chama a atenção para o estudo sobre o estado da arte da alfabetização, realizado por Soares (1989), para mostrar que as pesquisas sobre alfabetização eram praticamente inexistentes até a década de 1950, e que cresceram significativamente nas décadas de 1970 e 1980, obtendo destaque, entre as temáticas, os estudos sobre os métodos de alfabetização. Marzola (2003) observa que para que essa forma de pensar se estabelecesse, foi preciso que a pedagogia adquirisse a base científica que lhe proporcionou o surgimento da psicologia experimental, no final do século XIX, fazendo com que métodos de alfabetização se sustentassem nas diferentes teorias de aprendizagem de cunho psicológico. Com isso, a ciência psicológica vem produzindo efeitos de verdade e de poder na atividade pedagógica, fornecendo base científica para uma série de métodos de ensino da leitura e da escrita, através das teorias da aprendizagem que produziu ao longo do século XX. Exemplos disso são: no início do século XX, a psicologia associacionista,<sup>2</sup> que fundamentou o método montessoriano de ensino e serve de base científica para os métodos sintéticos de alfabetização;<sup>3</sup> a psicologia da forma (Gestalt) que, na metade do século XX, fundamentou cientificamente os métodos analíticos<sup>4</sup> de alfabetização; a linguística estruturalista de Saussure (1857-1913), que fornece o suporte científico para os métodos fonéticos.<sup>5</sup> Com tudo isso, deu-se legitimidade a antigas metodologias de alfabetização, possibilitando-lhes participar dos jogos de verdade, ou seja, da disputa pelo poder de dizer a verdade sobre o ensino da leitura e da escrita. A corrente psicogenética, representada especialmente por Piaget, já nas décadas de 1920 e 1930, sustentou também os métodos de alfabetização que vigoravam então. Entretanto, essa concepção de aprendizagem ganha visibilidade em nosso país na década de 1980, ao introduzir um “método construtivista” de

---

<sup>2</sup> Atribui a percepção de um objeto à associação das sensações.

<sup>3</sup> Associação das partes para se chegar ao todo, ou seja, associação das letras e sílabas para a formação das palavras.

<sup>4</sup> Partem do todo (palavras) para a análise das partes que a compõem (sílabas e letras).

<sup>5</sup> Associação dos fonemas e grafema em cada sílaba.

alfabetização, tendo como marco de seu surgimento as publicações feitas por Ferreiro e Teberosky (1979) sobre a psicogênese da língua escrita.

Já os estudos sobre letramento/alfabetismo deram início a um novo enfoque nas pesquisas sobre alfabetização, a partir da década de 1980. Tais estudos passam a se ocupar do “como se ensina” e do “como se aprende”, e passam a discutir os mitos que se constroem em torno da alfabetização e do letramento/alfabetismo, além de se voltar para o papel social da leitura, da escrita e da oralidade, não bastando mais saber ler, escrever e falar, mas sendo necessário saber fazer uso dessas habilidades. Street (2008) nos lembra que o letramento, então, passa a ser vinculado ao contexto social, cultural e histórico do seu uso.

São essas duas últimas tendências – a da psicogênese e a do letramento – as inferidas como sendo melhores na concepção dos avaliadores dos livros do PNLD. Isso se evidencia através dos seguintes critérios, presentes, no *Guia*, no item que se refere à coerência e à adequação metodológica (MEC, 2007, p. 10-11):

Em primeiro lugar, deve explicitar sua proposta metodológica, abordando os preceitos básicos que lhe dão identidade e permitem identificá-la e compreender seu alcance;  
 Em segundo lugar, considerando as opções teórico metodológicas assumidas, deve realizá-las, ao longo da obra, de maneira coerente, nas diversas atividades de apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de texto, práticas orais e reflexão sobre a língua e a linguagem;  
 Em terceiro lugar, deve mobilizar e desenvolver o maior número possível de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico (como a compreensão, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses, o planejamento, a argumentação), envolvidas na apropriação do sistema de escrita, na leitura, na produção de textos, nas práticas orais e na reflexão sobre a linguagem;  
 Em quarto lugar, deve apresentar articulações pedagógicas entre os componentes da obra didática;  
 Em quinto lugar, deve contribuir para a percepção das relações entre o conhecimento construído e suas funções na sociedade e na vida prática;  
 [...] E finalmente deve estimular o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana, com respeito e interesse, inclusive no que se refere à diversidade linguística.

É possível dizer isso, pois, se compararmos os itens exigidos para aprovação e reprovação, essas duas últimas "metodologias" são as que mais se aproximam do que é considerado como desejável, segundo o manual.

Além disso, se analisarmos as três categorias de agrupamento dos livros didáticos – *Livros que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento*; *Livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento*; e *Livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita* – são os que abordam de forma equilibrada as questões de alfabetização e de escrita os que recebem

o maior número de avaliações como sendo os “recomendados com distinção” pelo MEC. Vale lembrar que os livros pertencentes ao primeiro grupo tiveram 21 exemplares aprovados, os que fazem parte do segundo, 17, e os pertencentes ao último bloco, apenas dez. Diminuem-se, assim, também as possibilidades de escolha de livros de alfabetização dos adeptos a tendências mais sistematizadoras do processo de alfabetização.

### 3 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO *GUIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO*

A relação que se estabelece entre os livros didáticos de alfabetização, as duas últimas metodologias apresentadas (as amparadas na psicogênese e no letramento) e os gêneros textuais percebe-se uma ligação direta, uma vez que em ambas se entenderia a tarefa de ensinar a ler e escrever como estando além da decifração de um código, e se passaria a pensar nos usos cotidianos da leitura e da escrita. Com relação a essa afirmação, o *Guia Nacional do Livro Didático* (MEC, 2007, p. 13) salienta que:

O conjunto de textos que um Livro Didático apresenta é um instrumento privilegiado – às vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, é imprescindível que o Livro Didático de Alfabetização, respeitando o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aprendiz uma amostra de qualidade e o mais possível representativa dos textos em circulação social.

Em outra seção do material, ao descrever a escolha dos livros didáticos de alfabetização, menciona que:

Livro 23 – Este livro apresenta um conjunto variado de atividades que visam possibilitar o domínio de conhecimentos e capacidades relativos à construção do princípio alfabético, à fixação de regras ortográficas e à compreensão e produção de textos orais. O trabalho didático orienta-se pelos princípios de análise e síntese, priorizando o estudo das letras do alfabeto, de sílabas e de palavras, por meio de atividades que contextualizam aspectos da escrita em função dos textos propostos para a leitura. As atividades de leitura exploram diferentes estratégias de compreensão do texto. No entanto, a proposta apresenta lacunas, no que se refere à pouca exploração das relações entre a linguagem oral e a escrita, à compreensão das irregularidades ortográficas e a atividades que favoreçam a produção de textos escritos. [...]O material textual apresenta diversidade de gêneros, com uma presença significativa de textos que exploram o extrato sonoro da linguagem, tais como parlendas, trava-línguas, cantigas, adivinhas e poemas. Verifica-se também a presença de outros gêneros textuais, como regras de jogos, histórias em quadrinhos, lendas, histórias, dentre outros. De um modo geral, os textos são autênticos, apresentam indicações de fontes, de cortes, supressões ou adaptações e são tomados como referência para a elaboração das atividades destinadas à apropriação da escrita. No que se refere à temática e à autoria, observa-se o predomínio de textos ligados ao universo infantil, com presença de autores representativos da literatura infantil contemporânea, sem haver, no entanto, diversidade de

obras e autores quanto à época, à região e à nacionalidade. Essas lacunas poderão ser superadas por meio da utilização, pelo professor, de materiais complementares, inclusive os sugeridos no próprio livro de alfabetização. (MEC, 2007, p. 151)

A partir da leitura desses extratos, pode-se entender que ocorrem exigências no “manual” do MEC de contemplar a diversidade de gêneros, seus usos sociais e os portadores que aí devem estar presentes. Segundo Street (2008), a multimodalidade (que situa a produção escrita no contexto de outros modos, podendo ser visual, oral, cinestésico, ...) e os multiletramentos (signos cotidianos e usos do letramento em contextos culturais específicos) devem ser contemplados na escolarização do letramento, devendo os professores estar cientes disso durante o processo de alfabetização.

Em outro momento pode-se ler:

Livro 32 - A proposta de alfabetização conduz a criança a descobrir o funcionamento do nosso sistema de escrita, de forma consistente e adequada, por meio de análise e de reflexão sobre sílabas e palavras inseridas em textos e pela comparação entre palavras. Esses objetivos encontram-se articulados a uma perspectiva de letramento que se traduz em atividades pertinentes aos campos de leitura e da produção de textos. O livro apresenta uma seleção de textos de boa qualidade, autênticos e de diferentes gêneros, que circulam amplamente fora da escola e que abordam temas de interesse da criança. As atividades de produção de textos são propostas em situações significativas, de modo que a criança sabe o que escrever, para quem e com que finalidade, embora prevaleçam destinatários inseridos apenas no contexto escola. [...] O material textual é de boa qualidade. Estão presentes textos longos e curtos de variados gêneros e tipos, como, por exemplo, fábulas, poemas, verbetes, tirinhas, trava-línguas, cartazes educativos e anúncios. Também são várias as propostas que levam a criança a perceber as diferentes características linguísticas, funções e usos desses gêneros textuais. Observa-se ainda uma boa mescla de autores, de diferentes épocas, com representatividade no espaço da produção literária. O livro apresenta textos autênticos completos, em sua maioria. Os fragmentos e recortes são devidamente indicados. Contudo, não se observa, no conjunto de textos reunidos na obra, a presença de falares sociais e regionais diversificados, nem de variação de estilo de linguagem de acordo com o grau de formalidade da situação. (MEC, 2007, p. 201)

A tendência de levar para dentro da sala de aula situações que visam imitar práticas “reais” de uso do código escrito tem sido ampliada frente ao diagnóstico de que muitas pessoas se alfabetizam, mas não são capazes de fazer uso desse código para resolver situações do seu cotidiano. Levar para dentro da escola, via livros didáticos, os diversos gêneros de uso cotidiano da leitura e escrita passa a ser tido como uma forma de superar esse problema, além de dar às práticas de alfabetização um sentido mais próximo do que como se apresenta no cotidiano. Street (2008, p. 221) assim reflete sobre essas práticas sociais: “[...] a crescente evidência de que na vida cotidiana as pessoas usam a escrita numa ampla variedade de

propósitos e de maneiras diversas, inclusive em diários, cartas, notas e memorandos e nas observações sobre a vida social nos seus arredores.”

O que se quer lembrar com isso é que fora da escola a criança está imersa em um universo em que os gêneros textuais fazem parte do seu cotidiano. Os critérios elaborados pelo PNLD visam a contemplar esses eventos de leitura e escrita e, para isso, elaboraram, como um dos critérios de seleção dos livros didáticos, o contato com uma diversidade de textos. Com isso, tais critérios buscam abranger a diversidade de recursos comunicativos necessários para que ocorram a leitura e a interpretação de um texto, incluindo sinais visuais, sistemas de notação, cor, *layout* e outras formas de multimodalidade necessários para dar sentido e que não recorram diretamente ao sistema linguístico.

Amplia-se, assim, a forma como se pensa o processo de alfabetização, fazendo com que a leitura deixe de ser só a interpretação de códigos, mas passe também a contemplar contextos e usos. A respeito disso, Street (2008, p. 52) comenta que “a ampla variedade de práticas de letramento deixa bem claro que não há apenas uma, mas várias formas de fazer leitura; não há apenas um letramento, mas vários letramentos”. O autor também pondera que:

Nossa experiência força-nos a aperfeiçoar tais idéias, particularmente aquelas concernentes aos letramentos conduzidos em casa e na escola e reconhecer que o grau de semelhança entre as práticas de letramento na comunidade, em casa e na escola tornam a antiga dicotomia inútil. [...] Os participantes empregam tanto estratégias discursivas orais quanto de letramento quando interagem em casa e na escola. (STREET, 2008, p. 92-93)

Dessa forma, Street pretende mostrar que mesmo que os gêneros textuais estejam presentes nos livros e outros materiais de uso didático e tragam benefícios às aprendizagens escolares, uma vez que as crianças percebem sentido nas suas atividades de aquisição do código escrito, deve-se ter cuidado de não pedagogizar essas práticas, uma vez que, como nos lembra Trindade (2004b), tanto o alfabetismo escolar (baseado num modelo autônomo) quanto o alfabetismo funcional (baseado num modelo ideológico) são produtos de práticas culturais e, portanto, ambos são pedagogizados, diferenciando-se apenas em função das esferas em que isso ocorre. Portanto, ao se defender a máxima “alfabetizar letrando”, por meio da utilização de gêneros textuais do cotidiano em práticas escolares, criando dentro da sala de aula situações que levem os alunos a fazerem uso de gêneros textuais e práticas discursivas presentes no contexto social, está-se homogeneizando/pedagogizando os vários tipos de letramentos/gêneros, ou seja, escolarizando-os, fazendo com que muitas vezes cartas virem

composições sem sentido, poemas sirvam para estudos gramaticais, e assim por diante, perdendo o sentido inicial a que se propuseram.

Trindade (2004a) ainda chama a atenção para o fato de que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. Assim, o *Guia do Livro Didático 2007*, através das metodologias aprovadas e que recebem a indicação do MEC, via chancela para os livros de alfabetização que as utilizam, acaba por vincular uma ordem discursiva que pode vir a ser tomada como verdade pelos professores de sala de aula que acabam reconhecendo-a e tomando-a como oficial. Ao adquirir os livros didáticos distribuídos pelo Governo Federal, estamos contribuindo para a formação de um determinado tipo de aluno que, de acordo com a descrição do manual, deve ser autônomo, crítico, trabalhar com a diversidade, dentre outras “qualidades” de um sujeito que vive na contemporaneidade. É importante lembrar que a entrada de determinado tipo de discurso que “defende” determinado tipo de metodologia não se dá de forma tranquila e harmoniosa; ao contrário, são travadas “lutas conceituais” para ver quem tem o poder de dizer a “verdade” naquele determinado momento.

Assim, a verdade sobre a melhor forma de alfabetizar nossas crianças, presente no material que analiso, estabeleceu-se dentro de um contexto histórico e social determinado que produza saberes que se organizam e vêm a atender a uma vontade de poder.

O *Guia do Livro Didático 2007* traz toda uma explicação teórica dos critérios que fazem com que um livro seja melhor que o outro, explicitando os saberes que amparam as áreas de conhecimento privilegiadas na produção dos critérios do PNLD 2007.

#### 4 CONCLUSÃO

O que busquei com este trabalho foi averiguar quais os critérios que “organizam” a presença dos gêneros textuais nos livros destinados à alfabetização, aprovados pelo PNLD, para, a partir deles, estudar a emergência de um discurso e proceder à análise histórica das condições de possibilidade dos discursos que instituíram tal objeto. Ao analisar o *Guia Livro Didático 2007*, pude perceber que os livros de alfabetização que tinham em sua base metodológica um discurso baseado nos métodos tidos como tradicionais (sintético, analítico ou mistos) e tinham por base textos típicos das “antigas cartilhas” (reconhecidos como pseudotextos, em que a unidade silábica ou a letra regia a estrutura trabalhada, sem relação com os gêneros do cotidiano) não tiveram sua aprovação, logo não puderam ser distribuídos gratuitamente pelo Governo Federal para as escolas. Dessa mesma forma, os professores que trabalham com uma

metodologia que contemple os métodos denominados de tradicionais não puderam optar por um material dentro da sua forma de trabalhar, ficando com suas opções de escolha restringidas. Por outro lado, percebi que os livros de alfabetização que tinham por referência métodos tidos como inovadores (embasados no construtivismo e no letramento) recebiam chancela do PNLD 2007. Nesses, o privilégio é dado através de uma distinção feita pela expressão “Recomendado com distinção” e de estrelas contidas na capa, mostrando que privilegia o uso das concepções presentes no *Guia* e, conseqüentemente, o uso dos gêneros textuais. Como o professor é obrigado a adotar um livro e distribuir a seus alunos, ele acaba sendo subjetivado a mudar seus procedimentos de trabalho em prol de uma metodologia defendida pelo MEC. Assim, mesmo que implicitamente, pode-se identificar uma ordem discursiva que se firma na sociedade brasileira atual e que elege o uso de uma forma de alfabetizar, legitimando saberes e subjetivando os envolvidos com as práticas escolares.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MARZOLA, Norma R. Alfabetização: o discurso dos métodos. In: LAMPERT, Ernani (org). *O ensino sob o olhar dos educadores*. Pelotas: Seiva, 2003. p. 209-220.

STREET, Brian. *Literacy: an advanced resource book*. London; New York: Routledge, 2008.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004 a.

\_\_\_\_\_. Invenção de múltiplas alfabetizações e (na) alfabetismos. In: *Educação de jovens e adultos, letramento e formação de professores*. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS. v.29, n.2, jul./dez. 2004b. p. 125-142.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## FONTE CONSULTADA

MEC. *Guia do Livro Didático 2007: Alfabetização*. Brasília, 2007.

## DISSERTAÇÃO: DE TIPOLOGIA A GÊNERO TEXTUAL – UMA PROPOSTA SOB O OLHAR DA INTERAÇÃO

**Profª Doutora Ana Maria Pires Novaes**  
(UNISUAM / UNESA)

[profananovaes@hotmail.com](mailto:profananovaes@hotmail.com)

[anamariapnovaes@yahoo.com.br](mailto:anamariapnovaes@yahoo.com.br)

**Resumo:** No presente trabalho, discute-se a dissertação como gênero textual prototípico que circula no domínio discursivo escolar e a necessidade de ampliar sua esfera comunicativa, relacionando-a ao funcionamento da língua em situações concretas de interlocução. Critica-se a perspectiva tradicional que considera a dissertação como uma técnica a ser ensinada/aprendida e propõe-se que ela seja tratada como um gênero com propriedades sócio-comunicativas, características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. O estudo tem como base teórica os estudos de Bakhtin e Bronckart e a proposta de Schneuwly e Dolz de que os gêneros são meios de articulação entre as práticas escolares, em especial no que diz respeito ao ensino da produção e da compreensão de textos.

**Palavras-chave:** dissertação; gênero textual; prática escolar; tipos textuais; seqüências.

### 1 INTRODUÇÃO

A Escola, instituição intermediária entre as instâncias comunicativas privadas e públicas, é o lugar social destinado à construção da escrita e de vários gêneros orais e escritos. Nela se dá, de forma mais efetiva, a primeira aproximação do sujeito das esferas públicas de interação social.

Ao discutirem os gêneros como objeto de ensino, Schneuwly e Dolz (2004, p. 75-76) ressaltam que a aprendizagem da linguagem se dá no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Comentam que, nesse espaço, “produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem.” Segundo esses autores, do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser considerado um *me gainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação.

Os gêneros chamados “escolarizados” (ROJO, 1999) são gêneros secundários do discurso que, produzidos no espaço escolar, objetivam ampliar a competência comunicativa dos indivíduos, habilitando-os a atuar nas diferentes situações de uso da linguagem. Como autênticos “produtos culturais da escola” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 77) são pontos de referência, especialmente no ensino da redação/composição.

Dentre os gêneros que circulam no domínio discursivo escolar e são objeto de ensino-aprendizagem, destaca-se a dissertação, “protótipo por excelência desse tipo de gênero” (KOCH, 2003, p. 59).

Entretanto, é preciso assinalar, como sugere Souza (2003, p. 163), que o gênero dissertação “vem extrapolando sua esfera comunicativa, passando a fazer parte das práticas sociais”, visto que está presente em várias situações da vida social. No mundo acadêmico, tem lugar garantido desde os exames vestibulares<sup>1</sup> até os diferentes sistemas de avaliação de cursos; no mundo do trabalho, serve de parâmetro nos concursos públicos, nos processos seletivos de empresas privadas, em diferentes situações em que se faz necessário avaliar a competência lingüístico-discursiva dos participantes. Além disso, as sociedades letradas exigem, cada vez mais, que os indivíduos saibam expor suas idéias, de forma ordenada e coerente, defendam, com argumentos consistentes, seu ponto de vista, enfim, sejam capazes de articular suas práticas discursivas para o exercício pleno da cidadania.

Para que isso de fato se realize, é necessário superar o ensino tradicional de dissertação, calcado em modelos e restrito, quase sempre, à estrutura textual e à obediência aos padrões gramaticais, reconhecer seu valor sociocultural e, conseqüentemente, ampliar sua esfera comunicativa. Em outras palavras, mudar seu foco conceitual e relacioná-la ao funcionamento da língua em situações concretas de interlocução.

A mudança desse foco implica conceber a dissertação não como uma técnica a ser ensinada/aprendida, mas como um gênero com propriedades sócio-comunicativas, características temáticas, composicionais e estilísticas próprias, que se realiza num texto empírico, detentor de um propósito comunicativo. Assim, neste trabalho, considera-se a dissertação um gênero produzido pela Escola para o ensino-aprendizagem da produção de textos, tanto expositivos quanto argumentativos, exigidos no mundo do trabalho e em outras instâncias de uso público da linguagem.

## **2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E CONTEÚDO TEMÁTICO**

---

Analisar o texto na perspectiva dos gêneros discursivos implica considerar não só as intenções comunicativas dos produtores, suas necessidades interlocutivas, mas também o conhecimento que têm de estratégias de construção e interpretação de textos como parte das condições de produção dos enunciados. É sabido que a competência sócio-comunicativa dos produtores leva-os à percepção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais.

Para Bronckart (2003, p. 99), “a ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como determinado agente os mobiliza quando empreende uma intervenção verbal”. No que diz respeito aos textos do *corpus*, a ação de linguagem empreendida pelos produtores revela a explicitação dos valores atribuídos a cada um dos parâmetros do contexto de produção e dos conteúdos temáticos por eles mobilizados.

A produção dos textos que constituem o *corpus* foi realizada em sala de aula, por alunos de duas turmas (2º e 3º períodos) do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CNS/ISERJ), a partir de leitura de diferentes seções de jornais, com o objetivo inicial de reconhecer os gêneros do domínio discursivo jornalístico que se materializam em textos de opinião.

Como assinala Koch (2003, p. 53), o contato com os mais diversos textos da vida cotidiana, “exercita nossa *capacidade metatextual* para a construção e inteligência de textos”. A condição de alunos de um curso superior de formação de professores, portanto, de leitores já iniciados, e o fato de o jornal ter-se transformado em objeto de ensino nas aulas da disciplina, entre outros motivos, permitiu-lhes selecionar editoriais e artigos.

Baseando-me em Carvalho e Puzzo (2003), levei-os a perceber que os textos que materializam esses gêneros têm em comum a “função de orientar”. O editorial orienta o público mediante a opinião do próprio jornal sobre um assunto; os artigos cumprem essa função, apresentando a opinião do jornalista ou do colaborador (escritor, político, advogado, pesquisador, professor, empresário, entre outros).

Sobre as diferenças entre esses gêneros ressaltam as autoras citadas (2003, p. 157-159):

Se o editorial representa os interesses da empresa e, ao mesmo tempo, se mostra comprometido com a comunidade, sua linguagem possui a máscara de uma impossível neutralidade, o que limita a liberdade de estilo, em função do padrão da empresa. A estrutura do editorial repete a seqüência argumentativa clássica ou da retórica aristotélica [...].

O processo de produção do artigo distingue-se do processo do editorial não só pelo sujeito manifesto, mas também pela fundamentação argumentativa. A opinião do jornalista [...] baseia-se no contato maior com o público, na sua condição social, econômica e intelectual, sua formação filosófica e sua experiência profissional. Essa opinião, ou seja, a forma de abordagem do fato, constitui o conteúdo temático do artigo, em oposição ao conteúdo temático do editorial. Isso faz com que a forma do texto do artigo se distancie da forma do texto do editorial [...].

Após essa etapa, discutiu-se a prática de textos que se realiza na Escola, espaço institucional com funções próprias, e a dissertação como um gênero que circula nesse espaço.

O passo seguinte foi a produção do texto. No desenvolvimento da atividade, os alunos foram estimulados a escolher o objeto (tema) do enunciado, a partir do material selecionado (editoriais, artigos), a expor suas idéias a respeito desse objeto e a defender um ponto de vista. Foram também alertados sobre a variedade da língua a ser utilizada.

Observando-se inicialmente o conteúdo temático dos textos produzidos, este está relacionado ao mundo sociosubjetivo principalmente. Os temas situam o contexto sócio-cultural e político, vivenciado pela população brasileira naquele momento histórico final do ano de 2002 – eleição presidencial, expectativa de mudanças na economia, oscilações do mercado, poder do tráfico, campanhas de mobilização para o combate às endemias, impotência do poder público –, e refletem as impressões internalizadas pelos sujeitos envolvidos na produção dos enunciados.

Apresento, a seguir, a distribuição dos textos de acordo com os temas encontrados:

| TEMAS                | NÚMERO DE TEXTOS |
|----------------------|------------------|
| VIOLÊNCIA            | 06               |
| COMBATE À DENGUE     | 04               |
| POLÍTICA             | 03               |
| CRISE ECONÔMICA      | 02               |
| PREVENÇÃO DA AIDS    | 02               |
| DROGAS               | 01               |
| DÉFICIT HABITACIONAL | 01               |
| EDUCAÇÃO PÚBLICA     | 01               |

Como cada produtor apreende a realidade e a interpreta de forma variada, motivado por diferentes fatores, entre os quais destacam-se conhecimento de mundo, contexto sociocognitivo, valores, crenças, padrões ideológicos, um mesmo tema, percebido sob óticas diversas, gera produtos bastante distintos. Acresça-se a isso o estilo individual de cada produtor. O tema “combate à dengue”, por exemplo, foi abordado nos textos 1 e 4 do *corpus* da seguinte forma:

#### Texto I

Um, dois, três dengue outra vez

Estamos passando, no Rio de Janeiro, mais uma temporada de chuvas fortes e constantes. Calor intenso e água parada por todo lado nos traz indícios de mais uma temporada de dengue.

Um pratinho de planta na janela, dois pneus esquecidos no quintal, três garrafas abertas num depósito, aquele temporal seguido de um forte calor e pronto: A dengue está pronta para matar mais de 100 pessoas como conseguiu no ano passado.

Colocamos sempre a culpa no governo. “Eles não colocam o fumacê nas ruas” – diz o comerciante indignado. “Há muito tempo não vem agente de saúde aqui” – se revolta a dona de casa. Porém esquecem que o berçário do mosquito que transmite a dengue está em suas casas.

A questão não é só do governo, a iniciativa de se viver em um lugar limpo, deve ser nossa. Devemos manter nossos quintais limpos, nossas plantas bem tratadas e nossos depósitos vistoriados. O governo pode investir no fumacê, no larvicida, na propaganda à prevenção; mas a responsabilidade de mantermos as casas limpas é nossa. Prezar pela limpeza é questão de educação.

A melhor arma seria: governo e população unidos para vencer pelo menos uma batalha na guerra contra a dengue.

#### Texto 4:

#### EDITORIAL

Mais um verão se aproxima e, com ele, antigos pesadelos o acompanham. O risco de uma nova epidemia de dengue no Estado é esperado, eminente. O governo se preocupa com campanhas de conscientização desde o início da primavera. – “Não acumulem água em pneus!!” – diversas vezes escutamos em nossas casas, em horários nobres e nos limitamos a policiar nossa vizinhança...

Cabe também ao governo, escolher um dia nacional, mundial, ou sei lá o quê, de combate à dengue. Um dia? Poderá um dia salvar muitas vidas? Não caberia a esse mesmo governo providenciar carros fumacê, melhorar o atendimento nos diversos postos de saúde, espalhados pelo Estado, agilizando o atendimento, para assim, dessa forma, viabilizar melhores resultados, no que diz respeito à dengue? Ou cabe à população aguardar, com ansiedade, que o verão acabe, para que o clima, este sim, faça sua parte na guerra contra um mosquito?

A aluna, autora do texto 1, embora não explicita o gênero do discurso jornalístico que tomou como ponto de partida para a sua produção, caracteriza-o como texto dissertativo-argumentativo. Cria um título sugestivo – “Um, dois, três dengue outra vez” – que revela a presença de outros enunciados que lhe dão origem (palavras de ordem presentes no discurso político, por exemplo, frases de jogos e brincadeiras conhecidas pelo interlocutor com o qual dialoga). Além de nomear o texto, o título tem a função cognitiva de ativar, na memória do leitor, o conhecimento necessário para a compreensão das informações que virão a seguir.

Em estudo sobre a relevância do título na produção e recepção de textos, Travassos (2003, p. 55), esclarece:

O título é a parte privilegiada do texto, pois, devido a sua posição, é o primeiro elemento a ser processado. Ao mesmo tempo que nomeia textos de diferentes gêneros sugerindo e despertando o interesse do leitor para o tema, o título estabelece vínculos com informações textuais e extratextuais orientando o leitor para a conclusão a que o mesmo deve chegar. Boa parte da compreensão de um texto é monitorada pela interpretação do título e mesmo não sendo o único organizador de expectativas nem o fator decisivo na compreensão de um texto, um *título* pouco claro e mal proposto pode dar margens a distorções na compreensão (Marcuschi, 1986; Menegassi e Chaves, 2000). (grifo da autora)

Desde o primeiro parágrafo, a presença do locutor é marcada pelo uso da 1ª pessoa do plural. O uso do “nós” inclusivo, além dos efeitos de subjetividade e aproximação, traz também o de identificação com o destinatário. Tal uso revela a percepção da autora sobre o tema em questão – a responsabilidade pelo combate à proliferação do mosquito *Aedes* não é só do governo, mas de toda a população – que será demonstrada nos parágrafos seguintes:

“Um pratinho de planta na janela, dois pneus esquecidos no quintal, três garrafas abertas num depósito [...] Colocamos sempre a culpa no governo. “Eles não colocam o fumacê nas ruas” – diz o comerciante indignado. “Há muito tempo não vem agente de saúde aqui” – se revolta a dona de casa. Porém esquecem que o berçário do mosquito que transmite a dengue está em suas casas.

A questão não é só do governo, a iniciativa de se viver em um lugar limpo, deve ser nossa. Devemos manter nossos quintais limpos, nossas plantas bem tratadas e nossos depósitos vistoriados. O governo pode investir no fumacê, no larvicida, na propaganda à prevenção; mas a responsabilidade de mantermos as casas limpas é nossa. Prezar pela limpeza é questão de educação”. (Texto 1, 4-19)

No terceiro parágrafo, a produtora, através do discurso reportado, no caso discurso direto, demonstra as avaliações (julgamentos, opiniões) da população sobre o conteúdo temático e identifica suas vozes. A 1ª pessoa do plural é, momentaneamente substituída pelas vozes sociais, que representam parcelas da população – comerciante e dona de casa – reforçadas pela forma verbal de 3ª pessoa (“esquecem”) e pelo possessivo “suas”. O conector “porém” introduz o argumento (“esquecem que o berçário do mosquito que transmite a dengue está em suas casas”) que orienta a ação da linguagem em favor da tese por ela defendida, explicitada no parágrafo seguinte:

A questão não é só do governo, a iniciativa de se viver em um lugar limpo, deve ser nossa. (1, 13-14)

Os dois últimos períodos correspondem à conclusão do texto e encerram a seqüência argumentativa. Como ressalta Gryner (2000, p. 102), a conclusão, nesse tipo de seqüência, é identificável porque retoma, parcial ou totalmente, o conteúdo da posição do locutor com o emprego de expressões idênticas ou sinônimas. Poder-se-ia dizer também que, no fechamento

do texto, numa espécie de paráfrase, a autora reafirma a visão que tem sobre o tema, motivo do texto.

O texto 4 foi produzido a partir da leitura do artigo “A nossa guerra”, de Mauro Célio de Almeida Marzochi, subsecretário municipal de Saúde, publicado em O Globo, e tem como objetivo marcar um ponto de vista diferente do defendido pelo colaborador do jornal. No espaço do “como se” da Escola, espaço “em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76), ela representaria o papel do editor, a voz dissonante, que possibilitaria a relação dialética entre os dois textos.

A campanha de mobilização popular liderada pela prefeitura é considerada pelo subsecretário de Saúde o instrumento principal de combate à dengue. A atitude da autora é contrária a essa tese. Já, no primeiro parágrafo, minimiza os efeitos da campanha do governo no combate ao mosquito, ao não afiançar a mudança de comportamento da população:

O governo se preocupa com campanhas de conscientização desde o início da primavera. – “Não acumulem água em pneus!!” – diversas vezes escutamos em nossas casas, em horários nobres e nos limitamos a policiar nossa vizinhança... (Texto 4, 3-6)

Segundo a produtora do texto, a informação, ainda que divulgada em “horários nobres”, não foi capaz de conscientizar os habitantes da cidade, entre os quais se inclui, levando-os às práticas recomendadas.

O uso do conector e, com valor adversativo, fortalece o comentário (“e nos limitamos a policiar nossa vizinhança...”) ao mesmo tempo em que enfraquece a tese adversária.

No segundo parágrafo – sustentação da tese – enfatiza seu descrédito nos resultados concretos da campanha governamental não só ao “sugerir” ironicamente, um dia nacional (“mundial ou sei lá o quê”) de combate à dengue, como também ao utilizar-se de perguntas retóricas (“Um dia? Poderá um dia salvar muitas vidas?”).

É importante, ainda, destacar, como recurso lingüístico que concretiza o ponto de vista adotado, o jogo que estabelece entre as formas do verbo “caber”, no presente do indicativo (“Cabe também ao governo escolher [...]”) e no futuro do pretérito (“Não caberia a esse mesmo governo [...] no que diz respeito à dengue?”). O que é certo, real, na visão da autora, é a campanha, a propaganda; as ações do poder público são hipotéticas. Registre-se, também, que a construção condicional vem em frase interrogativa o que acentua sua função argumentativa. Caso se compare o último parágrafo do artigo do subsecretário municipal de Saúde, que busca persuadir o leitor da eficácia do investimento da prefeitura na informação (“[...]mas esse

mérito será todo do povo, que, finalmente, vem dispondo da mais poderosa arma contra esse inimigo mortal: a informação”), com a orientação do texto em análise e, principalmente, com a frase final, comprova-se a intenção comunicativa da autora de desmontar a estratégia argumentativa utilizada no artigo de opinião.

A descrença nas ações do poder público é reafirmada quando, fazendo uso mais uma vez da ironia, indaga se a população precisaria aguardar o final da estação para que a mudança climática inibisse a proliferação do mosquito causador da doença:

Qu cabe à população aguardar, com ansiedade, que o verão acabe, para que o clima, este sim, faça sua parte na guerra contra um mosquito? ( 4, 12-14)

O conector “ou”, ao iniciar a proposição, funciona como um “operador da disjunção argumentativa” (KOCH, 2004, p. 131), que tem um efeito de provocação ao se contrapor ao ato de fala anterior. Além disso, o uso do pronome “este”, recurso de referência anafórica, acompanhado do advérbio “sim”, que opera sobre o valor de verdade da oração, combinados na mesma seqüência, reforçam, na conclusão, o ponto de vista da autora, contrário à tese defendida pelo representante do poder executivo municipal.

O texto da aluna propõe a interação, na medida em que a forte presença da interrogação exige do interlocutor uma “atitude responsiva”.

A relação dialógica e dialética estabelecida permite ao interlocutor – no caso da atividade realizada, a professora e os colegas da turma – construir sua posição: aderir à tese defendida ou refutá-la, com outra argumentação.

Pode-se afirmar, a partir dos dados do *corpus*, que a dissertação, apesar de ser um texto produzido pela Escola, apresenta, no conteúdo temático, o mundo real, os objetos (temas) valorados pelo produtor em determinado tempo e espaço. A análise da organização textual, do encadeamento dos parágrafos, bem como de determinados recursos lingüísticos pode demonstrar como o desenvolvimento de um tema explicita o conhecimento armazenado e organizado na memória do produtor.

Os textos vêm comprovar que, se criadas condições mais favoráveis para a produção do gênero dissertação, aliando-o, por exemplo, a gêneros discursivos de outras esferas de atividade, os alunos podem desenvolver um conjunto de habilidades necessárias à construção de textos, exigidos em outras instâncias comunicativas da vida social.

### **3 TIPOS TEXTUAIS E SEQÜÊNCIAS**

Enquanto o gênero discursivo se constitui como uma ação sócio-comunicativa que se materializa em texto, a noção de tipo textual remete à composição estrutural e tem como norteadores os traços lingüísticos predominantes. A estrutura de um texto pode trazer em sua configuração vários tipos textuais.

De acordo com Bronckart (2003), os conhecimentos relativos a um determinado tema estão estocados na memória do produtor, sob a forma de macroestruturas dotadas de uma organização hierárquica e simultânea. No momento de sua integração a um texto, essas macroestruturas são objeto de uma reestruturação lingüística. Ao discorrer sobre a infraestrutura geral dos textos, retoma as postulações de Adam (1992) e defende que todo texto é formado de seqüências, esquemas lingüísticos básicos que entram na constituição dos diferentes gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais.

Para Adam (1992), há cinco tipos básicos de seqüência: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Essas diferentes seqüências podem ser combinadas em um texto e “é da diversidade das seqüências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos” (BRONCKART, 2003, p. 219).

No estudo que empreendo dos textos, analiso as seqüências argumentativas, explicativas e descritivas, como definidas por Adam (1992, *apud* BRONCKART, 2003), que coexistem no *corpus*.

### **3.1 Organização seqüencial**

Embora os textos em geral apresentem certa orientação argumentativa, visto que “a argumentatividade está inscrita na própria língua” (KOCH, 2000, p. 104), não se pode confundir o sentido mais geral dessa expressão com o de seqüência argumentativa.

Ao tratar desse tipo de seqüência, Bronckart (2003, p. 26) esclarece que o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese, supostamente admitida a respeito de determinado tema. A partir dessa tese, são propostos dados novos, que num processo de inferência, orientam para uma conclusão. Essa, por sua vez, poderá trazer uma nova tese. No processo de inferência, o movimento argumentativo quase sempre é apoiado por justificações ou suportes de forma moderada ou por restrições. A força da conclusão dependerá do peso dos suportes.

Para explicar a realização desse tipo de raciocínio em uma seqüência de texto, Bronckart (2003) adota um protótipo de seqüência argumentativa de Adam (1992), que apresenta quatro fases sucessivas:

- Premissa : uma constatação de partida.
- Apresentação de argumentos: elementos que orientam para uma conclusão que pode ser apoiada por lugares comuns (topoi), exemplos, regras gerais etc.
- Apresentação de contra-argumentos: restrição em relação à orientação argumentativa, com possibilidade também de ser apoiada em exemplos, lugares comuns, etc.
- Conclusão (ou uma nova tese): objetiva integrar argumentos e contra-argumentos.

Essa seqüência pode ser realizada de forma mais simples – passar da premissa à conclusão, por exemplo, deixando implícitos os argumentos – ou realizar-se de modo mais complexo, explicitando a tese anterior, entrelaçando argumentos e contra-argumentos ou desenvolvendo vasta sustentação.

Já o raciocínio explicativo “origina-se na constatação de um fenômeno incontestável” (GRIZE, *apud* BRONCKART, 2003, p. 228). Quer se trate de um acontecimento natural quer de uma ação humana, esse fenômeno inicial requer um desenvolvimento destinado a responder questões que se colocam, a explicar as causas e/ou razões da afirmação inicial, bem como das questões ou contradições que essa afirmação suscita.

Machado (1998, p. 4), ao resumir a seqüência explicativa de Adam, afirma:

A explicação pressupõe e estabelece, ao mesmo tempo, um contrato cujas condições pragmáticas são:

- O fenômeno a explicar é incontestável: é uma constatação ou um fato.
- O que está em questão é incompleto.
- Aquele que explica está em condição de fazê-lo.

Esse raciocínio apresenta-se, normalmente, na forma de uma seqüência bem simples, que comporta quatro fases:

- Constatação inicial: introdução do fenômeno incontestável.
- Problematização: é explicitada uma questão da ordem do porquê ou do como, que pode estar associada a um enunciado de contradição aparente.
- Resolução (explicação propriamente dita): introduz elementos de informações suplementares que podem responder às questões colocadas.
- Conclusão-avaliação: traz a reformulação e pode completar a constatação inicial.

A seqüência descritiva representa um protótipo autônomo de seqüência por não apresentar uma organização em ordem linear obrigatória. Ela apresenta três fases principais:

- Ancoragem: o tema da descrição é, geralmente, assinalado em forma nominal ou tema-título.

- Aspectualização: diversos aspectos do tema são enumerados.
- Relacionamento: os elementos descritos são assimilados a outros.

A seqüência descritiva decorre de decisões do agente produtor orientadas pelos efeitos que deseja produzir em seus destinatários: “*fazer ver em detalhe* os elementos do objeto do discurso que não parecem absolutamente necessários à progressão do tema e *guiar o olhar* do destinatário, de acordo com procedimentos espaciais, temporais ou hierárquicos” (ADAM, *apud* BRONCKART, 2003, p. 35) (grifos do autor).

Em seu protótipo de seqüência descritiva, Adam (1992) inclui os segmentos textuais chamados de injuntivos, programáticos ou instrucionais, observados, por exemplo, em receitas de cozinha, instruções de uso, regulamentos etc. Considera esses segmentos como descrições de ações. Bronckart (2003, p. 237), entretanto, não adota esse ponto de vista e admite um estatuto específico para esses segmentos de texto. Sustenta que essas seqüências, por ele chamadas de injuntivas, tem um “**objetivo próprio** ou **autônomo**: o agente-produtor visa a **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em determinada direção”. Tal objetivo imprime marcas a essas seqüências (presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo; ausência de estruturação espacial ou hierárquica etc), o que justifica separá-las das seqüências descritivas.

Argumenta seu ponto de vista, com base no estatuto dialógico das seqüências: ao produzir uma seqüência, o emissor é sempre orientado pela representação que tem do destinatário e do objetivo que deseja alcançar.

De acordo com Bronckart (2003, p. 234), o caráter dialógico já havia sido evidenciado por Grize (1981b), nas seqüências explicativa e argumentativa. Essas seqüências, geralmente, isolam um elemento do tema tratado, para apresentá-lo adequado às características do interlocutor. Se ocorrer de o produtor considerar que um aspecto do tema, embora incontestável a seu ver, pode ser de difícil compreensão ou problemático, tende a organizar uma seqüência explicativa. Caso julgue que algum aspecto do tema é contestável, sua escolha tende a ser uma seqüência argumentativa. Pode ocorrer, ainda, que o tema apresente, ao mesmo tempo, algum aspecto problemático ou contestável para o destinatário, embora não o seja para o produtor. A tendência, nesse caso, é que combine seqüências explicativas e argumentativas.

O que se verifica, portanto, na construção de textos de diversos gêneros, é que o produtor escolhe, dentre as seqüências disponíveis, a que lhe parece mais adequada aos parâmetros da situação interlocutiva.

Além das seqüências apresentadas, Bronckart postula, ainda, a existência de segmentos de textos que não se realizam em seqüências convencionais. Afirma esse autor (2003, p. 239) que um tema pode não ser considerado contestável ou problemático, apresentar-se como “neutro ou neutralizado”. Nesse caso, o desenvolvimento de suas propriedades efetua-se em um segmento de texto “simplesmente informativo” ou “puramente expositivo”, que se realiza em determinadas formas de esquematização (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal, entre outros).

No estudo que faço dos textos do *corpus*, além das seqüências argumentativa, explicativa e descritiva, lanço mão também, por verificar a presença de outras possibilidades de organização textual, das noções de seqüência injuntiva e de segmento expositivo (BRONCKART, 2003), a que chamo seqüência expositiva.

### **3.2 As seqüências encontradas**

Inicialmente, cumpre assinalar a existência de diversas formas de organização seqüencial e o fato de a escolha do tipo utilizado se prender aos diferentes propósitos comunicativos do produtor do texto – fazer uma exposição ou explanação de idéias, formular um conceito, analisar um objeto (tema), defender um ponto de vista, formar opinião, obter a adesão do interlocutor a um determinado juízo de valor por intermédio da persuasão. Diante dessa realidade fática, busco, sempre que possível, relacionar, na análise que desenvolvo, critérios formais e critérios funcionais, retomando, de certa forma, a orientação de Silva (1997).

Apresento, para começar, exemplos de seqüência argumentativa e os principais recursos lingüísticos encontrados:

- Operadores argumentativos:

- a) Conectores adversativos:

A ciência moderna vem transformando a civilização, mas não o espírito do homem, este continua criando e destruindo, mostrando cada vez mais sua imaturidade como espécie, principalmente, quando permite aflorar o seu lado maniqueísta, ou seja, os dois princípios antagônicos e irreduzíveis do bem e do mal que dominam o universo. (Texto 9, 8-14)

Na década de 60 o FGTS, foi criado com esta finalidade. Entretanto as negociações tornam-se inviáveis e fracassam diante de juros que disparam, deixando os menos favorecidos de fora do programa educacional, digo, habitacional. (Texto 15, 11-16)

- b) Conector E com valor adversativo

[...] – ‘Não acumulem água em pneus!!’ – diversas vezes escutamos em nossas casas, em horários nobres e nos limitamos a policiar nossa vizinhança. (Texto 4, 4-6)

- c) Conector OU em início de período (contraposição ao ato de fala anterior)

Não caberia a esse mesmo governo, providenciar carros fumacê, melhorar o atendimento nos diversos postos de saúde [...]? Qu cabe à população aguardar com ansiedade, que o verão acabe, para que o clima, este sim, faça a sua parte na guerra contra o mosquito? (Texto 4, 9-14)

#### d) Conector condicional

Se voltarmos nossa atenção a dificuldade de um aluno de classe pobre conseguir uma vaga em uma escola pública, e mais ainda, em que condições este aluno consegue absorver conhecimentos dentro de um sistema que quer desclassificá-lo, então entenderemos que o fracasso das escolas públicas é para muitos motivo de satisfação e justificativa para o surgimento em grande quantidade das escolas particulares, e também, de justificativas das pessoas responsáveis em não desenvolver o ensino de qualidade. (Texto16, 14-22)

[...] Desta forma, este sequestro, assim como outras coisas que acontecem por aqui, não importa muito pra ninguém. Se importasse com o tempo as coisas mudariam. (Texto 1,14-17)

- Pergunta retórica:

Não tenho mais ouvido falar sobre o salário mínimo. Só eu ou o povo está anestesiado? O cartão da cidadania seria uma cópia do cheque cidadão? A teoria e a prática precisam andar juntas; não se coloca um médico no Ministério da Fazenda tão somente porque ele tem fama de bom administrador e pão duro! Colocaríamos nós um economista para gerir uma Faculdade de Educação? (Texto17, 29-37)

Quem acaba lucrando mais uma vez são os especuladores de aluguéis de imóveis. Quem irá se preocupar em que um dia a moradia seja vista como um bem essencial que dignifica e recupera a cidadania dos indivíduos? (Texto15, 17-22)

Quanto é que se precisa investir para reduzir esta carência? Falam em 100 (cem bilhões). De onde virão os recursos? (Texto 15, 7-10)

Apresento, a seguir, exemplos de seqüência expositiva: segmentos que trazem constatação de um fato, exposição ou explanação de uma idéia.

Ao longo de sua história, o Brasil vem passando por diversas oscilações na economia. Atualmente enfrentamos graves problemas econômicos que atingem grande parte da população. (Texto 8, 1-4)

O déficit da casa própria, ronda nosso país, não é de hoje, mas de muitos anos. Uma pesquisa mostrou que 114.594 famílias estão condenadas a pagar aluguel, somente no Rio, e no Brasil este número é dez vezes maior. (Texto15, 1-6)

Em outubro a inflação alcançou quase 9%. Essa alta de preços era esperada, pela pressão do câmbio nos últimos meses. (Texto7, 1-3)

Seguem-se ocorrências de seqüências explicativas e a indicação dos principais elementos lingüísticos que as caracterizam:

- Conector causal/explicativo

Na realidade ela serve de “universidade” para os criminosos, que são verdadeiros administradores, pois comandam suas “empresas” à distância pelo telefone celular. (Texto10, 11-14)

- Construções com gerúndio

Mesmo com os maiores traficantes do Rio de Janeiro, talvez do Brasil, presos a situação não muda, eles continuam controlando o tráfico, decidindo o dia e a hora em que a cidade deve parar, comandando chacinas dentro e fora dos presídios de “segurança máxima”, isso tudo com a convivência de policiais e agentes penitenciários, aqueles contratados para cuidar da nossa segurança”.(Texto 12, 6-13)

Apresento exemplos de seqüência descritiva, tipo com baixa presença nos dados do *corpus*. Aparece associada à função comunicativa de avaliação.

É impressionante como vemos que nosso Sistema de Segurança está totalmente podre, acabado. (Texto19, 1-3)

A divulgação que foi feita deste seqüestro foi bestial [...]. (Texto 11, 8)

As ocorrências encontradas estruturam-se em construções sintáticas do tipo: verbo de ligação mais predicativo.

Por fim, foram encontradas raras seqüências injuntivas que se traduzem no uso do vocativo, do imperativo, do subjuntivo com sentido de exortação e de frases que incitam à ação, ou seja, frases destinadas a “fazer agir” o interlocutor.

Brasil,  acorde e posicione-se como sujeito e não objeto de suas mudanças! (Texto 7, 47-48)

O melhor a fazer é se prevenir, pensar um pouco mais em si mesmo. Quem se gosta, se cuida. E pensa no seu companheiro ou companheira, namorado ou namorada, amante, esposa ou marido.

Curta a vida. Estude. Faça coisa boas. Pense no próximo. Tenha fé em Deus. Se quiser procure uma igreja. Mas não se esqueça de se prevenir da AIDS. (Texto 5, 18-24)

O último exemplo, parte final do texto 5, explicita uma “seqüência de comandos” (ROSA 2003, p. 33), a ser seguida pelo destinatário, que concretiza o objetivo maior do produtor, qual seja, estimular a prevenção da doença, evitando a propagação do vírus HIV.

### 3.3 O Tipo de seqüência predominante

A análise dos dados revela a coexistência de tipos textuais e o predomínio da seqüência argumentativa. Catorze (14) textos do grupo têm, nesse tipo de seqüência, sua forma básica de organização, enquanto os seis (6) restantes estruturam-se, principalmente, em seqüências expositivas.

|        |                        |
|--------|------------------------|
| TEXTOS | SEQÜÊNCIA PREDOMINANTE |
|--------|------------------------|

|                                                     |               |
|-----------------------------------------------------|---------------|
| 1, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 13,14, 15, 16,<br>17, 18, 20 | ARGUMENTATIVA |
| 2, 5, 7, 8, 12, 19                                  | EXPOSITIVA    |

O predomínio da seqüência argumentativa evidencia as condições de produção, o objeto (tema) – quase sempre polêmico – e o envolvimento do aluno na atividade realizada. Como o ponto de partida foi o texto jornalístico, quase sempre, opinativo, as produções refletiram, de certa forma, o caminho percorrido.

Os dados do corpus confirmam que, num gênero, a organização seqüencial é variada, e a classificação de um texto será determinada pelo tipo de seqüência predominante.

Além das seqüências indicadas, ocorrem em GIII, independente do tipo predominante, seqüências explicativas e, mais raramente, descritivas e injuntivas. A presença da explicação sugere que o produtor considerou que o tema, quase sempre polêmico, poderia oferecer alguma dificuldade para o interlocutor. Nesse caso, a apresentação de justificativas permitiria que o texto prosseguisse e a interação se efetivasse.

Enquanto as seqüências descritivas marcam uma avaliação do sujeito em relação a algum aspecto do tema, as seqüências injuntivas, localizadas no final de dois textos de GIII, funcionam como estratégia de persuasão. No texto 5, em que predominam seqüências expositivas, é a forma encontrada pela produtora para, de certa forma, dialogar com o interlocutor, tentativa já ensaiada, no primeiro parágrafo, quando indaga – “Será consequência do uso do viagra?” – ; no texto 17, é o fecho da argumentação. Por meio dela a autora retoma a tese defendida – autonomia do sujeito –, já antecipada no fragmento, epígrafe do texto (“... Na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional – Paulo Freire).

O predomínio da seqüência argumentativa evidencia as condições de produção, o objeto (tema) – quase sempre polêmico – e o envolvimento do aluno na atividade realizada. Como o ponto de partida foi o texto jornalístico, quase sempre, opinativo, as produções refletiram, de certa forma, o caminho percorrido.

Os dados analisados confirmam que num gênero, a organização seqüencial é variada, e a classificação de um texto será determinada pelo tipo de seqüência predominante.

## CONCLUSÃO

As diversas formas de organização seqüencial e o tipo de seqüência predominante no texto – argumentativa ou expositiva – comprovam que a escolha do produtor se prende a seus propósitos comunicativos – expor ou explicar idéias, analisar um tema, defender uma opinião e/ou persuadir. o interlocutor.

Da análise realizada, conclui-se que a dissertação deve ser trabalhada na sala de aula, não como uma técnica, mas como um gênero, como uma ação sócio-discursiva, objeto de ensino-aprendizagem de produção de textos, exigidos em instâncias de uso público da linguagem.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Ensino Superior).

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CARVALHO, Adriana Cintra de; PUZZO, Miriam Bauab. Textos opinativos: uma questão de gênero. *Rev. Ciênc. Hum.*, Taubaté, v.9,n.2, p.155-160, jul-dez. 2003.

GRYNER, Helena. A seqüência argumentativa: estrutura e funções. *Veredas*, Revista de Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora, v.4 n.2 –jul/dez- 2000. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000, p.97-112.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Texto e Linguagem)

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROJO, Roxane *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. Campinas: UNICAMP,1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As Faces da Lingüística Aplicada).

SILVA, Vera Lúcia Paredes Pereira da. Variações tipológicas no gênero textual carta. *In: KOCH, Ingedore Villaça; BARROS, Kazue Saito Monteiro de. Tópicos em Lingüística de Texto e Análise da conversação*. Natal: EDUFRRN, 1997. p.118-124.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. *In:* DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 58-72.

TRAVASSOS, Tarcísia. Títulos, para que os quero? *In:* DIONÍSIO, Ângela Paiva; BESERRA, Normanda da Silva (Org.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.55-79.



## **Diversidade de olhares sobre a questão entre discurso e trabalho**

Wander Amaral Camargo. (Professor Doutor – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – [wanderac@hotmail.com](mailto:wanderac@hotmail.com))

**RESUMO:** O presente artigo se constitui como produto de uma investigação que toma a função sociológica do trabalho dos professores como objeto entendido como conceito das mudanças promovidas pela reforma do sistema de formação de professores no Brasil. O artigo dedica-se a compreensão de como as políticas docentes procuram se imprimir nos processos de trabalho. Como tal situa-se no conjunto das reflexões voltadas para preocupações com as condições sociais de existência humana diante aos rumos do desenvolvimento brasileiro. De um modo mais específico, essa investigação está alocada no referencial teórico-metodológico da dialética para designar a conclusão de uma posição epistemológica sobre as condições do desenvolvimento humano, atrela-se ao campo dos estudos do trabalho sobre formação de professores. Assim, a pesquisa com o trabalho do professor tem por objetivo analisar as diferenças e as razões dessas diferenças na atuação desse profissional. Além disso, como conclusão, é importante salientar que os resultados mostram, nas entrevistas realizadas, a necessidade de compreensão das noções de gênero apresentadas por Bakhtin (1997) e de atividade de Clot (2007) e Machado (2007), quanto ao desenvolvimento de uma metodologia de análise do trabalho do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero; atividade, trabalho do professor.

**ABSTRACT:** The present article is constituted as product of an investigation that takes the sociological function of the teachers' work as object understood as concept of the changes promoted by the reform of the system of teachers' formation in Brazil. The article is devoted the understanding of as the educational politics they try to print in the work processes. As such he/she locates in the group of the reflections returned before for concerns with the social conditions of human existence to the directions of the Brazilian development. In a more specific way, that investigation is allocated in the theoretical-methodological referencial of the dialectics to designate the conclusion of a position epistemológica about the conditions of the human development, it is harnessed to the field of the studies of the work about teachers' formation. Like this, the research

with the teacher's work has for objective to analyze the differences and the reasons of those differences in that professional's performance. Besides, as conclusion, it is important to point out that the results show, in the accomplished interviews, the need of understanding of the gender notions presented by Bakhtin (1997) and of activity of Clot (2007) and Machado (2007), as for the development of a methodology of analysis of the teacher's work.

**KEYWORDS:** gender; activity, the teacher's work.

## **Introdução**

Esta investigação tem como objetivo discutir a questão do trabalho do professor, tendo como parâmetro as noções de gênero apresentadas por Bakhtin (1997) e de atividade de Clot (2007) e Machado (2007). A contribuição que ofereço é centrada na experiência científica que possuo, ou seja, na Sociologia do Trabalho. Observando que essas vertentes científicas possuem similitudes quanto ao que cada ciência pode contribuir com a outra, constatei que ambas caminham em linhas paralelas, porém sem uma maior convergência no que diz respeito ao trabalho do professor.

Esta observação centra-se em artigos analisados e que possuem uma preocupação quanto trabalho do professor, a necessidade de compreensão das noções de gênero apresentadas por Bakhtin (1997) e de atividade de Clot (2007) e Machado (2007), quanto ao desenvolvimento de uma verdadeira metodologia de análise do trabalho do professor.

Mas, para aprofundar a discussão é necessário não esquecer a real situação do professor, enquanto um trabalhador que “vive sob o jugo do capital”. A intenção da investigação não é criar um olhar estritamente “sociológico” e sim de ampliar o debate metodológico sobre: a) a categoria do trabalho; b) as dimensões do social na profissão; c) o trabalho como gênero e atividade.

### **1) A Categoria do Trabalho**

Ao lidar com o papel do trabalho na sociedade contemporânea, é imprescindível atentar para a configuração da sociabilidade humana e definir os limites e avanços do capitalismo atual. A questão a ser pensada é: como a análise da categoria do trabalho, centrada na Dialética, pode ser aprofundada tendo como material empírico o trabalho docente?

Primeiramente é preciso conceituar o trabalho dentro do panorama teórico e seu significado para a Sociologia do Trabalho. Um dos primeiros a analisar o problema foi sem dúvida, Émile Durkheim. Segundo Durkheim (1978), o pesquisador tem de utilizar o seu saber de forma objetiva e assim definir o que seja a divisão do trabalho.

A simples condição de observador não é o mais importante. É preciso desenvolver o conceito e o conteúdo do que possa ser a divisão do trabalho. Assim, o pesquisador tem de entender que está tratando-a como um fato objetivo e como tal a explicação está centrada na objetivação do que é ordem social e coesão. O que isso representa?

À medida que as normas de comportamento se propagavam, e que Durkheim acreditava ser a anarquia desenfreada do mercado livre que diminuía com a

regulação social, a divisão anômica de trabalho ia desaparecendo. Todavia, Durkheim também alertou que a mera construção de objetivos e significados consensualmente enraizados, e sem a provisão concomitante de oportunidades para alcançar tais objetivos, iria alargar o período no qual a anomia iria prevalecer (Grint, 1998: 129/130).

Para Durkheim, o trabalho revela um caráter de anomia ou coesão com um possível caos social em razão do aparecimento da industrialização. Na sociedade industrial, capitalista, surge então, uma solidariedade entre seus membros que advém dessa divisão do trabalho.

Certamente, Durkheim não era amante do capitalismo, mas a transcendência dos males das sociedades capitalistas tem de ser através de forças libertas pela industrialização incorporadas na divisão de trabalho (...). A industrialização gerou a promessa de salvação e causou simultaneamente algumas reações muito doentias, mas o remédio encontrava-se na reconstrução do modelo da semente, não na destruição do solo (Grint, 1998: 131).

Dessa forma, é necessário definir qual o alcance dessa solidariedade na coesão geral dos indivíduos na sociedade e também, se ela é imprescindível na definição de que seja fato social.

Uma segunda vertente sociológica, centrada em Max Weber (1980), conceitua a categoria trabalho como sendo medular na composição social, ou seja, a sociedade é um complexo de várias partes e é dependente dos indivíduos em sua formação.

Este aspecto contingente também se estendeu à análise de Weber da relação entre a posição de classe e a consciência de classe. Em vez de assumir que um proletariado sem consciência de classe deve sofrer de ilusões e de falsa consciência, Weber declarou que a natureza complexa, multidimensional e de redução recíproca da estratificação social inibiu necessariamente a aquisição da consciência de classe (Grint, 1998: 133).

Weber define então, que as relações sociais, focadas nesses indivíduos teriam uma lógica aproximativa entre o produto de suas ações sociais. A questão resume-se em quatro pontos: 1) ação social orientada a fins; 2) ação social racional orientada a valores; 3) ação social afetiva e 4) ação social tradicional.

Weber argumentou que todas as coletividades e fenômenos sociais tinham de ser reduzíveis aos seus constituintes individuais: só os indivíduos pensavam e agiam; nenhum grupo de decisão e de comportamento estava acima e para além do conjunto dos pensamentos e ações individuais. Esta suposição era crítica porque a abordagem de Weber pressupõe que a interpretação individual fosse um aspecto inerente do conhecimento humano. Sendo assim, a sociologia tornou-se o estudo das coletividades sociais explicáveis apenas através da interpretação individual e, para, além disso, a distinção tinha de ser obtida entre «comportamento» e «ação» externamente visíveis que requeriam interpretações das intenções (Grint, 1998: 136).

A composição social advinda do trabalho caracteriza, assim, a sociedade como um todo e impregna seus valores a tudo que diz respeito à constituição legal, à sua manifestação religiosa, enfim, aos seus aspectos culturais, burocráticos e administrativos. É a integração entre o capitalismo e a ética cristã protestante.

Tal como Marx e Durkheim, Weber permanece como uma figura crucial no desenvolvimento da sociologia do trabalho e a sua herança de trabalhos sobre a racionalização, burocracia, e a importância do indivíduo enquanto ator interpretativo, cujas ações têm frequentemente consequências inesperadas, é a parte principal das abordagens contemporâneas (Grint, 1998: 141).

Já a vertente sociológica ancorada na dialética em Marx, pondera que o trabalho na sociedade industrial está centrado no conflito e que a diferença entre os sujeitos sociais está na posição que cada um desempenha no processo de produção e em especial na relação entre propriedade do capital e trabalho. A localização dos sujeitos sociais está determinada de forma desigual na base da vida social e que as classes sociais atribuem um sentido ao locus de produção, onde burgueses e proletários buscam estabelecer uma relação entre posse, forças produtivas e trabalho.

Para ele, a questão preponderante está no estabelecimento da

Unidade do trabalho e do capital de diversas formas: 1) o capital é *trabalho acumulado*; 2) a determinação do capital no interior da produção, em parte a reprodução do capital com ganho, em parte o capital como matéria-prima (matéria do trabalho), em parte como *instrumento que trabalha* por si mesmo – a máquina é o capital posto imediatamente como idêntico ao trabalho – é o *trabalho produtivo*; 3) o operário é um capital; 4) o salário faz parte dos custos do capital; 5) no que diz respeito ao operário, o trabalho é a reprodução do seu capital vital; 6) no que diz respeito ao capitalista, é um fator de atividade do seu capital (Marx, 1978: 20 – grifos do autor).

É interessante notar que o conceito *trabalho* foi substituído por Marx pelo conceito *força de trabalho* (1977: 320) e que adota a partir de agora o mesmo procedimento.

A respeito da *essência da divisão do trabalho* – que naturalmente teria que ser considerada como o motor principal da produção da riqueza –, tão logo se reconhecesse o *trabalho* como a *essência da propriedade privada* – isto é, a respeito desta *figura alienada e alheada da atividade humana como atividade genérica* (Marx, 1978: 24 – grifos do autor).

O intercâmbio estabelecido entre dois proprietários, o capitalista e o trabalhador, é parte integrante do sistema capitalista. O trabalhador aparece como proprietário de sua força de trabalho, uma mercadoria, que não pode permanecer como algo fora de si e que é característico à sua corporeidade.

El trabajo que se contrapone al capital es trabajo *ajeno*, y el capital que se enfrenta al trabajo es capital *ajeno*. Los extremos aquí confrontados son *específicamente* diferentes. En la primera creación del valor de cambio, el trabajo estaba determinado de tal modo que el producto no constituía un valor de uso

directo para el trabajador, no era directamente un medio de subsistencia (Marx, 1989: 207 – grifos do autor).

O mais interessante desse intercâmbio é que o trabalhador permanece sendo dono de sua força de trabalho, transferindo ao capital apenas um controle transitivo sobre ela.

*Lo que intercambia con el capital es toda su capacidad de trabajo, que gasta ... en 20 años.* En lugar de pagársela de una sola vez, el capital lo hace por dosis, a medida que el obrero la pone a su disposición, digamos semanalmente. Esto no modifica para nada la naturaleza de la relación, ni justifica, aun menos, la conclusión según la cual, por tener que dormir el obrero 10 a 12 horas antes de estar en condiciones de reiniciar su trabajo y su intercambio con el capital, el trabajo constituye *su capital* (Marx, 1989: 233 – grifos do autor).

A interrogação mais próxima de análise é que a questão do trabalho passa sempre pela relação com o capital. Assim, a proximidade mais aparente é em razão de que os donos do capital exploram os trabalhadores e isso é regulado pelo fato de as atividades do trabalho implementam uma lucratividade para os burgueses.

Se a alienação não é definida pelas experiências subjetivas dos trabalhadores, mas pela existência objetiva do capitalismo, então a satisfação aparente dos trabalhadores no trabalho é uma manifestação da intensidade da sua alienação, não da sua liberdade no trabalho. De fato, o conceito é impróprio para a investigação empírica (Grint, 1998: 119).

Para acompanhar o processo de trabalho no mundo capitalista é mister entender as interpretações de Marx sobre o que é produção. Assim, essa explicação parte da representação de que no trabalho a subjetividade não faz parte do processo produtivo.

As primeiras explicações de Marx sobre a produção alienável é a tensão que permanece entre o sistema produtivo democraticamente controlado pelos produtores e um sistema social democraticamente controlado pelos seus cidadãos. Já que não há qualquer razão lógica para supor que os interesses dos produtores e cidadãos coincidam exatamente, então os desejos de um ou do outro devem prevalecer: a sociedade ou é «controlada por trabalhadores», ou «controlada por cidadãos», não é auto-explicativo como pode ser por ambos (Grint, 1998: 119).

O importante é ressaltar que a força de trabalho ao ter sido comprada pelo dono do capital gera sempre um *valor* sempre maior que a soma dos custos finais da produção no pagamento dos salários. Esse valor é a *mais-valia*. A *mais-valia* jamais será democrática.

Marx reclama que o capitalismo é inerentemente alienável e explorador. Por isso, para aumentar o nível de recompensas ou mesmo para proporcionar igualdade de oportunidade, não erradica, em si mesmo, a alienação e a exploração; deste modo uma estrutura de classe de exploradores e de explorados permanece imprevista na manipulação de níveis de recompensa material e simbólica. Em termos políticos, isto significa que as ações do sindicato para assegurar o emprego ou

impulsionar os salários e as condições nada fizeram para exterminar a causa das condições do proletariado, simplesmente proporcionaram um anestésico temporário para os sintomas da degradação espiritual e da pobreza material (Grint, 1998: 1125/6).

Acontece que nos últimos trinta anos, em especial no Brasil, o mundo do trabalho está em constante transformação e isso tem suscitado um significativo debate sobre a centralidade do trabalho nos dias atuais. Pode parecer muito fora de lugar comentar sobre essa questão, mas independente de ser uma característica do novo século, as transformações não acontecem somente nas relações do mundo do trabalho e como um processo de capilaridade intenso ocorrem também nas relações sociais.

O que podemos afirmar é que essas questões são parte de um processo que é sócio-histórico. Em pesquisas anteriores, já expusemos nosso ponto de vista sobre esse fenômeno (Camargo: 2001; 2002; 2003; 2006), e entendemos que o mundo do trabalho passa por um atrelamento ao capital e isso produz um ciclo de dinâmicas importantes nas relações sociais e produtivas e são distintas das que já tivemos em épocas anteriores. Segundo Clot (2007), correntes filosóficas de tendência política mais conservadora afirmam que o trabalho deixou de ser central nas atividades essenciais do homem e que isso está ocorrendo de forma simultânea na conformação da sociabilidade e na regulação nos cursos de auto-construção humana.

Segundo essa tendência teórica, o trabalho não está cumprindo essa função e assim, deve ser gradativamente substituído por outras atividades mais capazes de harmonizar ao homem satisfação às condições gerais de realização e de inclusão no espaço sócio-político.

Essa polêmica vem se instalando no campo teórico e é necessário refletir sobre o real papel desempenhado pelo trabalho, pois as novas regulações proporcionadas pela globalização estão substituindo gradativamente o trabalho vivo pelo trabalho morto. E isso leva à precarização, ao desemprego e ao aumento da instabilidade proporcionada pela atual crise do capital internacional.

Essa tendência atual demanda fundamentalmente para a diminuição drástica do emprego assalariado e da estabilidade, aumento do desemprego e da precarização do trabalho e na perda da conexão social (crise capitalista nos países centrais e no Brasil), com uma carga emocional para os trabalhadores muito grande.

## **2) As dimensões do social na profissão**

Assim, é mister ter como parâmetro de análise um referencial ativo que esteja disponibilizado ao professor. O gênero textual mais aplicável para isso é aquele que atente às características mais específicas do texto. Assim, a proposta de reflexão sobre a instância de texto do professor, passa necessariamente pelo adequado viés do gênero e da atividade.

O campo de pesquisa sobre o trabalho do professor é relativamente novo e tem sido um dos objetivos principais dos grupos de pesquisa no Brasil. Grande parte dessas pesquisas têm sido desenvolvidas a partir do grupo ALTER (Grupo Análise de Linguagem, Trabalho e Educação), coordenado pela prof. Dra. Ana Raquel Machado, do grupo ATELIER- Linguagem e Trabalho, ambos da PUC/SP e o grupo Linguagem e Educação, coordenado pela prof. Dra. Vera Lucia Lopes Cristovão da UEL

(Universidade Estadual de Londrina). Há também o GRUPO ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnel de l'Education) de Marceilles. Esses grupos utilizam-se dos aportes das Ciências do Trabalho, principalmente da ergonomia.

O interessante de todo esse processo é que as pesquisas necessitaram de um aporte mais amplo, ou seja, a análise da linguagem, pois a perspectiva era de o trabalhador atuar em conformidade com a nova situação de produção. Ele é um sujeito em comunicação direta com a realidade de trabalho e ele pode assim, falar, manifestar, representar e acima de tudo colaborar. Surge então a premência de buscar a participação de profissionais de outras disciplinas, inclusive da lingüística, na tentativa de ampliar a compreensão da linguagem na situação de trabalho.

Isso começou a mudar quando o trabalho docente passou a ser foco de pesquisas, porém, Bronckart (2006), afirma que o trabalho do professor não era reputado como um trabalho estritamente produtivo, pois a atividade para Marx (1989), não estava relacionada à produção de bens materiais. E isso só foi possível graças às alterações no mundo do trabalho, pois o trabalho intelectual passou a ser mais valorizado no universo da produção.

Assim, é necessário fazermos um resgate do processo de construção desse campo de atuação do trabalho do professor e isso foi possibilitado por Machado (2007) ao historicizar a insatisfação de pesquisadores franceses da década de quarenta do século passado, sobre o trabalho com as teorias e as práticas derivadas do taylorismo e do fordismo dos Estados Unidos da América (USA).

As pesquisas norte-americanas do trabalho tinham como foco a busca pela adaptação do homem ao processo produtivo e isso foi reformulado pelas pesquisas francesas, onde o foco passou a ser no aperfeiçoamento das condições de trabalho dos trabalhadores. Ainda, o processo de produção adotado pelo modelo taylorista/fordista ocasionava aos trabalhadores um forte dano no aspecto físico, mental e emocional.

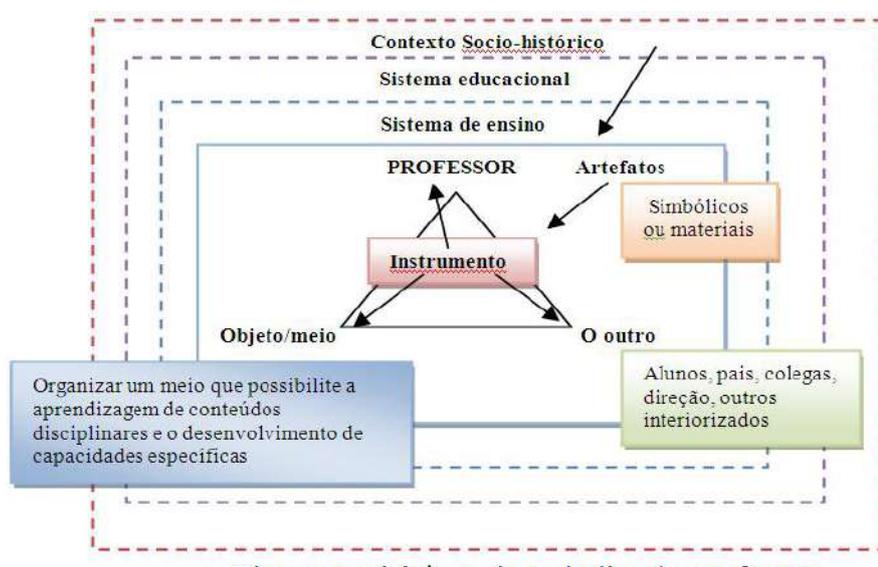
Segundo Machado (2007), era justamente isso que as pesquisas francesas tinham em mente, ou seja, a pesquisa centrada em uma análise da atividade humana em situação de trabalho. O construto teórico utilizado por esses grupos de pesquisa tem sido a contribuição das Ciências do Trabalho, com ênfase na Ergonomia de vertente francesa.

Pode-se dizer que a ergonomia francesa ganhou seu maior impulso em uma contraposição ao taylorismo, com inúmeras pesquisas demonstrando como o objetivo taylorista de se prescrever as tarefas dos trabalhadores em seus mínimos detalhes era totalmente inexequível, dada a inevitável distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador (Machado, 2007: 86).

Foi em relação a este tipo de abordagem que a Ergonomia firmou-se como um aporte teórico fundamental para conhecer o ser humano na sua mais importante ocupação, ou seja, na prática de uma ação que comporta o trabalho, enquanto transformação e atividade.

Foi nesse contexto que se construíram duas noções centrais da ergonomia francesa: a de “trabalho prescrito” e a de “trabalho realizado”, que até hoje têm sido muito produtivas para as pesquisas, mesmo que reelaboradas, passando-se a considerar o trabalhador como um verdadeiro ator e não como um mero executor das prescrições (Machado, 2007: 86).

Para entender o trabalho do professor é necessário perceber que o seu trabalho é uma atividade pessoal, mas não isolada, é única e é também ampla. Podemos verificar segundo a figura abaixo, (Machado, 2007: 92), que a atividade do professor perpassa por relações sociais onde o contexto é determinadamente social, apesar de situar-se conjunto de ações específicas, ou seja, envolve a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.); e é amplamente interacional.



Dessa forma, o professor ao agir sobre o meio, o transforma e é por ele transformado.

Além disso, observe-se que, ao considerarmos que o objeto é, de fato, criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes disciplinas e o desenvolvimento de capacidades específicas, não podemos dizer que o trabalho docente se limita aos limites da sala de aula, pois o processo de planejamento e o de avaliação são fases essenciais para essa criação (Machado, 2007: 93).

Enfim, para os estudiosos a questão básica é que o trabalho deve ter como ponto de análise a reformulação da questão da subjetividade e isso só pode acontecer se o conceito de atividade também mudar.

Clot (2007) se contrapõe, não apenas aos que falam mais diretamente do “fim do trabalho”, mas também àqueles que, de forma bem mais sutil, consideram-no apenas como uma atividade dentre outras. O trabalho preenche uma função psicológica

exclusiva e não pode ser preenchida por uma outra atividade qualquer. Ele afirma que o trabalho sustenta sua centralidade em nossa sociedade.

Para Clot (2007), “o trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função específica que se deve chegar a definir. E isso, precisamente, em virtude do fato de ser ele uma *atividade dirigida*” (grifos do autor: 12/13).

De acordo com Clot (2007), a atividade é uma demonstração subjetiva na qual mensuramos a nós mesmos e aos outros. Assim, o ato de se posicionar dessa maneira envolve uma reflexão entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, tornada parte importante na reconstrução dos sentidos na edificação da atividade. O autor chama a atenção para o fato de que é necessário contrapor-nos ao real para ter a oportunidade de realizar o que deve ser feito: as atividades suspensas, impedidas, ou mesmo, contrariadas e suas contra-atividades devem ser admitidas na análise.

A grande questão, então, é de que forma o trabalho de um professor de uma escola, no caso uma Universidade Pública no oeste do estado do Paraná, percebe seu trabalho no cotidiano mais imediato. A pesquisa não é pautada na observação do trabalho do professor em sala de aula, nas prescrições das entidades empregadoras, nas prescrições governamentais e nem nas reuniões avaliativas dos grupos de professores (departamentais, colegiadas, sindicais, etc.). Para tanto, ver as pesquisas de Bronckart & Machado (2004, 2005); Machado (2007); Corrêa (2007); Abreu-Tardelli (2006); Machado & Cristovão (2005); Lousada (2006) e Mazzillo (2006).

Ela está centrada na observação da informalidade presente nos intervalos entre seus compromissos profissionais na Instituição, ou seja, nos corredores, no cafezinho, nos bate-papos entre uma aula e outra, ou mesmo no final do expediente. Como já dissemos, o trabalho do professor é extremamente individual, isolado. É ele quem estuda e prepara as aulas, aplica provas, corrige os trabalhos e provas, atende e orienta os alunos, enfim, trabalha. Sociologicamente ele é um trabalhador, mas seu cotidiano é muito próximo do mestre artesão. Como ele se comporta ideologicamente? É uma pergunta que só poderá ser respondida em outro contexto.

Durante as observações e nas conversas informais com outros professores, verificamos que os mesmos tinham como maior empecilho ao seu trabalho alguns itens importantes, ou seja: 1) o preenchimento de formulários eletrônicos de difícil manuseio, por ex. Currículo Lattes; 2) leitura e resposta diária de e-mails institucionais; 3) baixa qualidade dos alunos exemplificada nos trabalhos apresentados; 4) prazo exíguo do mestrado e doutorado no modelo atual de qualificação; 5) reuniões institucionais

maçantes; 6) excesso de burocracia; 7) a falta de bibliografia recente na biblioteca; 8) falta de espaço para a preparação de aulas na Universidade; 9) falta de computadores para cada professor; 10) a não existência de sala para cada professor atender seus orientandos; e 11) sensação de que o seu trabalho está “doente”.

Para uma grande parte dos professores, o seu trabalho representa acima de tudo uma realização pessoal intransferível. A relação com o mundo e a sustentabilidade perante a continuidade de sua vida está no seu salário, e isso pode ser comprometido se ao invés de realização vier a sensação de ansiedade, insegurança e decepções. Isso ganha todo um propósito quando abrangida no painel das reformas neoliberais empreendidas nos anos 90 do século passado no Brasil, nelas incluídas as reformas do sistema educacional.

### **3) O trabalho como gênero e atividade**

De acordo com Clot (2007), para entender esses conflitos entre o trabalhador e a sua atividade profissional é necessário investir no sujeito social. E isso só é possível se olharmos o trabalho com olhos novos.

A profissão de professor revela instantes muito interessantes, entre eu e os alunos, né! Existe toda uma interação com eles, várias coisas positivas e que não dá de deixar de apontar e uma delas é justamente essa interação, uma via de duas mãos. Tem toda uma valorização de seu trabalho e apesar de toda desvalorização, o saber técnico sendo mais realçado que o saber intelectual, o professor ainda é alguém que leu muitas coisas e por isso é depositado nele muitas expectativas. O nosso mercado de trabalho é algo que vai além da sala de aula e da escola. (Professor Protógenes)

Dessa forma, as variáveis necessárias da vida social, da relação cultural e dos processos econômicos acham-se especificamente relatadas com as habilidades adquiridas no dia-a-dia do seu trabalho.

Na perspectiva histórico-psicológica que adotamos, o desenvolvimento de um sujeito não é, além disso, uma corrida rumo a uma meta conhecida de antemão. Seu modelo não é embriológico, pois o desenvolvimento só é unidirecional e predeterminado fora das situações reais. (...) Os métodos que permitem familiarizar-se com esse objeto decorrem do que se chamará uma *clínica da atividade* (Clot, 2007: 13).

É importante destacar que sendo um ator, estará representando um papel onde a questão primordial é o cotejo entre sua intelectualidade e sua especialidade, ou seja, o movimento dialético entre a emoção e o conhecimento racional.

Assim, a compreensão do trabalho do professor tem de ser percebido na dimensão de um fato social, que une as duas pontas de um conjunto de práticas profissionais onde o

domínio da autoridade se dá na produção e na circulação da propriedade econômica e cultural. Isso só é possível através de um conjunto de instituições que também detêm uma linguagem própria, ou seja, a escola e suas salas de aula.

Por um lado, uma real desprescrição operatória; por outro, uma pressão temporal que se parece com uma tirania do curto prazo. A autonomia procedimental avança sob a pressão do tempo (...). De todo modo, trata-se de uma mobilização integral da pessoa que é exigida para que ela se encarregue de conciliar o inconciliável: regularidade, velocidade, qualidade, segurança. A interiorização psíquica dos conflitos de critérios associados a objetivos praticamente irrealizáveis conduz a novas dissociações. (Clot, 2007: 16).

O trabalho do professor pode ser analisado enquanto uma manifestação discursiva e, também, na notável maneira de como é produzido à relação entre o seu saber e o seu trabalho. O exercício de uma idoneidade técnica exerce-se numa idoneidade social reconhecida na identificação do locutor legítimo, autorizado a falar e a falar com autoridade.

Essa manifestação discursiva do trabalho do professor é acomodada de maneira que o propósito simbólico se manifesta como um jogo objetivo, onde as qualidades diferenciativas entre os vários personagens, no caso os professores, são veiculados de maneira desigual. Isso só é possível graças ao acesso que entre eles se estabelece e não só entre os professores, mas também, e, sobretudo entre os alunos. Para Clot, “talvez se ache aí a prova principal com que se comprometem aqueles que trabalham ainda hoje: a injunção de assumir suas responsabilidades sem ter nenhuma responsabilidade efetiva (2007: 16).

Essa imensa possibilidade de intercâmbio é acompanhada, porém, por uma abundância de trocas e formações situadas numa sociedade estruturada pela lógica das distinções desiguais. Para Clot, “não podendo desfazer-se em contribuição reconhecida, essas tensões psíquicas novas expõem os sujeitos a inibições, rejeições e sofrimentos que o vocabulário comum designa pelo termo *stress*” (2007: 16).

Os conhecimentos, ou saberes, dos professores desfrutam de uma forma e de uma ação recíproca entre o agir e o valor atribuído socialmente para a educação.

Essa amputação é particularmente clara nos ofícios de serviço orientados para acolher públicos em dificuldades sociais. Nessas situações, cuja quantidade aumenta sem cessar, o objeto do trabalho não é nada menos que a existência do outro, na maioria das vezes designado como um “solicitante” (Clot, 2007: 17).

Isso ocorre principalmente porque esses conhecimentos estão investidos de conteúdos que se atravessam singularmente, mas que operacionalizam o real como categorias unitárias no curso da aprendizagem, facilitando o aprendizado aos alunos.

Porém, é conveniente afirmar que a facilitação do aprendizado traz consigo uma inevitável ocorrência que é justamente a disjunção do conhecimento, em especial nas disciplinas das Ciências Humanas. A separação só ocorre em razão do afastamento do conhecimento intelectual e a sobrevalorização dos saberes técnicos.

Para o professor é deveras importante caminhar com seus próprios pés, pois somente ele, como trabalhador, sabe a necessidade de ser produtor e ator do seu contexto, seja em sala de aula, ou chão de sala, seja nos seus próprios textos, ou naqueles por ele estudados. E isso só pode se dar em uma forte composição dialógica de relações sociais, materializada na Linguagem ou em um adequado ambiente de criação ideológica.

O texto do professor não pode ser analisado fora da sociedade, ele só tem razão de existência dentro dela e com a determinação de ser para ela. O seu texto não deve ser restringido a uma materialidade lingüística (empirismo objetivo) ou ser subjugado às esferas psíquicas daqueles que o julgam (empirismo subjetivo).

Se a linguagem é um instrumento de comunicação, o pensamento e as formalizações desse processo são sentidos compostos pela criação ideológica dos textos. Então é justo dizer que o professor, enquanto um sujeito social deverá evidenciar o seu pertencimento à classe dos trabalhadores em ensino e refratar o diálogo circundante no seu ambiente social. De acordo com Clot, “a linguagem do *stress* é amplamente usada entre esses profissionais do ‘social’, mesmo quando a definição acadêmica do problema estabelece sem dúvida o impasse sobre o essencial” (2007: 17). Mas nem sempre isso é possibilitado pelo espaço profissional.

Muitas vezes, os professores em sua linguagem mais cotidiana relatam os acontecimentos marcantes na sua aventura profissional, ou seja, a importância pública, a veneração ao seu conhecimento intelectual e por que não, à significação social do seu trabalho.

Costuma-se tomar como ponto de partida, nas análises em termos de *stress*, a idéia de que um fenômeno desse tipo se produz quando a situação é avaliada pelo indivíduo como ultrapassando seus recursos; em outros termos, quando aqueles que trabalham não chegam mais a atender às exigências da organização do trabalho (...). É por isso que se pode comparar, com base nas reflexões de Bakhtin num outro domínio (...), a atividade comum de trabalho com um entimema de cunho primordialmente social: a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem (Clot, 2007: 41).

A questão do construto teórico está centrada na produção do gênero textual, seja ele oral ou escrito, e dessa maneira o discurso dos professores possui uma estrutura dialógica onde a linguagem revela os mais variados recursos de expressão. A manifestação ou interação do discurso com a prática profissional torna possível o uso de recursos mais diversos, ou seja, sentimentos, frustrações, certezas, desejos e, sobretudo a ampliação da visão de mundo. Segundo o autor, “a impotência sentida, as fadigas crônicas, as descompensações psíquicas e o ressentimento sucedem então à perda de toda ilusão e à oscilação dos ideais institucionais outrora vigentes” (Clot, 2007: 17).

Acrescente-se a isso a intensificação dos processos de trabalho e os inerentes dilemas do mundo do trabalho, o que acarreta ao professor uma grande responsabilidade, afetando seu cotidiano.

É por isso que se pode comparar, com base nas reflexões de Bakhtin num outro domínio (1926, p. 191), a atividade comum de trabalho com um entimema de cunho primordialmente social: a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem (Clot, 2007: 41).

As exigências são múltiplas em busca de um desempenho que sempre exigirá uma constante atualização e excelência docente, com a aquisição perene de novos conhecimentos nesse processo intenso de transformação.

O professor ao chamar para si a responsabilidade de ser executor do conjunto educativo, não distingue qual a real função exercida por ele, pois assume as duas coisas como sendo naturais, ou seja, a do intelectual orgânico e o responsável pela formação de seus alunos, o que vem a ser um saber extremamente técnico, dado ao atual processo de divisão da força de trabalho.

A essas tarefas especializadas, pela divisão do trabalho, pela miudeza, pela ausência de aprendizagem, que as caracterizam. [...] afloram o mal-estar, a amargura: trata-se de tarefas que não é preciso aprender, que qualquer um preparado em poucos dias, a miúdo mesmo em poucas horas, pode executar. (FRIEDMAN, 1972, p. 59).

Surgem então, para o professor, os sinais característicos de profundo estranhamento em relação ao seu trabalho, ou seja, as doenças profissionais. Atualmente é comum verificar que o professor sofre com a depressão, taquicardia, estresse, síndromes diversas, hipertensão, etc. Ele experimenta a sensação de ter o seu trabalho avaliado, não mais por sua habilidade em lidar com outros seres humanos.

Para Clot, “com efeito em todo tipo de trabalho, os trabalhadores se reservam, no essencial, o direito de definir, no interior de seu próprio grupo, o que é um erro” (2007: 45); mas pela dimensão de julgamento que lhe imposto por órgãos externos à escola. O capitalismo gradativamente toma posse do tempo, do espaço e da subjetividade humana. Para o professor é muito complicado perceber essas digressões na sua vida social e na preparação de um discurso, que tenha pelo menos, ele como sujeito social. Enfim, Clot afirma que “o gênero social, ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites, requer o estilo pessoal” (2007: 49).

Ao elaborar um conteúdo de aula que tenha como elemento principal o processo coletivo de cidadania, ele mesmo experimenta a insignificância do seu papel em uma sociedade que premia a individualidade e a ganância. Em última análise, Clot (2007), afirma que “o trabalho está, portanto menos no centro e, em termos paradoxais, mais no centro. Menos no centro porque a vida profissional faz dele a parte de um todo que o ultrapassa amplamente” (2007: 73). Não é demais afirmar que no seu cotidiano sobrem limitações para poder executar com liberdade um processo de transformação de seus alunos em sujeitos sociais.

Na realidade, é isso que o professor faz de seu trabalho, ele é um autor, um sujeito e um agente que se utiliza da linguagem para atingir o seu objetivo didático, isto é, a produção de um gênero textual – oral ou escrito – em conjunto com os seus alunos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- ABREU-TARDELLI, L. S. (2006). **Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD.** [trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br](mailto:trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br). Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP.
- BAKTHIN, Mickhail. (1997). **A estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes.
- BRONCKART, J.-P. & MACHADO, A. R. (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** São Paulo: Contexto.

- BRONCKART, J.-P. & MACHADO, A. R. (2005). En quoi et comment les «textes prescriptifs» prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: FILLIETTAZ, L. & BRONCKART, J.-P.(orgs.) **L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications**. Louvain-la-Neuve: Peters: 221-240.
- BRONCKART, J.-P. (2006). **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas, Mercado das Letras.
- BRONCKART, Jean-Paul. (2008) **O agir nos discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, Mercado das Letras.
- CAMARGO, W. A. (2001). **Os novos desafios do mundo do trabalho e os 'Intelectuais Políticos'**. Revista Varia Scientia, ISSN - 1519-9886, Cascavel, Edunioeste: 35-43.
- CAMARGO, W. A. (2002). **Globalização e Sindicalismo**.Revista Faz Ciência, ISSN - 1676-1030, Cascavel, Edunioeste: 07-16.
- CAMARGO, W. A. (2003). **Dilemas do Trabalho e Formação Sindical**. ISBN 8586571784, Cascavel, Edunioeste.
- CAMARGO, W. A. (2006). **Os Ambulantes em São Paulo - Estigmatização e Exclusão**. ISBN – 8576440539, Cascavel, Edunioeste.
- CLOT, Y. (2007). **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, Vozes.
- CORREA, A. de J. (2007). **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs**. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP.
- DURKHEIM, É. (1978). Da divisão social do trabalho. In: GIANOTTI, José. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural.
- FRIEDMAN, Georges. (1972). **O trabalho em migalhas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- GRINT, Keith. (1998). **Sociologia do Trabalho**. Lisboa, Instituto Piaget.
- LOUSADA, E. G. (2006). **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço de (re) construção da prática do professor**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP.
- MACHADO, A. R. & CRISTOVÃO, V. L. L. (2005). **Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente**. Anais do Congresso Internacional de Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais. Universidade de Aveiro. v. 1: 1-14.
- MACHADO, A. R. (2007). Por uma clarificação do objeto de estudo “trabalho do professor”. In: Guimarães, A. M. de Mattos & MACHADO, A. R. & Coutinho, M. A. (orgs.). 2007. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras.

MACHADO, A. R. (org.). (2004). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL.

Marx, K. (1989). **Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundrise)**. México, Siglo Veintiuno.

MARX, Karl. (1977). **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo.

MARX, Karl. (1978). **O Capital**. Volume I, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural.

MAZZILO, T. M. de M. (2006). **O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP.

WEBER, M. (1980). **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Lisboa, Editorial Presença.

## Divulgação científica e terminologia

Profa. Dra. Maria da Graça Krieger – PPG Linguística Aplicada – UNISINOS  
(mkrieger@unisinos.br)

**RESUMO:** A partir do fato de que os termos técnico-científicos constituem elementos intrínsecos e não acessórios da comunicação sobre a ciência, pretende-se mostrar como os termos aparecem em textos de divulgação científica. Para tanto, faz-se um rápido contraponto entre os princípios de organização de textos científicos e os de divulgação científica, considerando diferentes condições de organização textual. Ilustram-se os recursos formais e discursivos mais utilizados nos textos de divulgação científica em relação à terminologia. Conclui-se que a divulgação científica textual assemelha-se a um discurso didático, permeado de glosas. São ainda referidas outras possibilidades de análise para a divulgação científica.

**PALAVRAS-CHAVE:** terminologia, texto de divulgação científica, tratamento de terminologia

**RESUMEN:** Desde una perspectiva de que los términos técnico-científicos constituyen elementos intrínsecos y no accesorios de la comunicación acerca de la ciencia, se pretende presentar como los términos aparecen en los textos de divulgación científica. Por lo tanto, realizase un rápido contrapunto entre los principios de organización de textos científicos y los de divulgación científica, considerando las diferentes condiciones de organización textual. Con relación a la terminología, los recursos formales y discursivos más utilizados son ilustrados en los textos de divulgación científica. Se concluye, en consecuencia, que la divulgación científica textual se asemeja a un discurso didáctico, repleto de glosas. Aún son referenciadas otras posibilidades de análisis para la divulgación científica.

**PALABRAS CLAVE:** terminología, textos de divulgación científica, tratamiento de la terminología.

## 1. Introdução

O texto científico é o *habitat* natural (Krieger, 2004) de termos de natureza técnica e científica, isto porque eles representam nódulos cognitivos essenciais da produção e divulgação de conhecimento especializado, denominação que a Terminologia, como área de estudos, convencionou chamar. Em decorrência, não há comunicação profissional sem terminologia, o que corresponde ao emprego de itens léxicos específicos e, conseqüentemente, de conceitos próprios de cada área de saber científico, técnico, tecnológico, jurídicos entre tantos outros domínios de competência. O léxico especializado é, portanto, componente constitutivo e não acessório das comunicações especializadas, muito embora não seja o único elemento característico desse tipo de comunicação.

Por sua vez, textos de divulgação científica contêm também terminologias. No entanto, estas costumam sofrer adaptações denominativas ao modo, por exemplo de variantes populares dos termos técnicos. Além disso, costumam aparecer acompanhadas de alguns outros recursos lingüísticos e discursivos empregados nos seus contextos de ocorrência para facilitar a apreensão de conteúdos das ciências e das tecnologias pelos leitores leigos.

Contrapor, mesmo que sumariamente, a presença de terminologias e o seu modo de tratamento nesses dois tipos de comunicação é requisito necessário ao escopo de evidenciar que as condições de divulgação do conhecimento especializado são afetadas por determinadas estratégias de facilitação da compreensão do significado dos termos técnicos de cada área. Conseqüentemente, tais estratégias e recursos funcionam como indicadores privilegiados dos modos de produção da significação, e, logo, da informação sobre a ciência como aqui se pretende ilustrar em relação a textos de divulgação científica.

Antes porém, mesmo brevemente, vale lembrar de algumas questões de fundo da problemática conceitual dos textos de divulgação científica, sem deixar de relacioná-las a aspectos vinculados a formas de construção dos textos científicos.

De modo especial, se quer lembrar que nem o que se considera texto científico, nem tampouco o que se chama de divulgação científica constituem blocos monolíticos, isentos de heterogeneidades. Ao contrário, cada um desses segmentos comporta uma tipologia interna como é o caso do enquadramento de teses, dissertações, livros técnicos, capítulos de livros e artigos científicos na categoria do texto científico. Não obstante essa diversidade, há alguns

elementos invariantes em todos eles, destacando-se que todos esses tipos de texto, pressupostamente, têm especialistas como destinatários, conforme adiante retomaremos.

O universo da divulgação científica é também conformado por uma diversidade de manifestações. Tradicionalmente, ele é composto por artigos sobre temas de ciência e tecnologia veiculados na mídia escrita, em geral, cobertos pelo chamado jornalismo científico que costuma aparecer sob a forma de cadernos semanais de grandes jornais.

Na realidade, a divulgação científica hoje alargou muito seus meios e espaços de comunicação. Além da internet, inúmeros são os sites de divulgação sobre ciência e tecnologia, bem como há revistas semanais ou mensais de grande circulação comercial que, embora estruturadas para destacar notícias recentes, fazer avaliações e denúncias, trazem informações de atualidade das descobertas dos cientistas e de novos produtos tecnológicos.

Há também quem enquadre museus de ciência e exposições sobre temas da ciência na divulgação científica, considerando que esta se caracteriza em função de seus destinatários: sujeitos leigos.

Assim, oferecer-lhes informação sobre descobertas científicas é uma forma de divulgar o conhecimento especializado. Junto a isso, “pesquisa” passou a ser usada como palavra chave de credibilidade da informação sobretudo em revistas destinadas a públicos específicos como as femininas, masculinas entre tantas outras de caráter comercial. De fato, o amplo fenômeno de divulgação científica é componente que integra todas as pautas midiáticas.

A despeito do reconhecimento dessa amplitude, não temos a intenção de dar conta de todo esse vasto universo, suscetível e ainda carente de análises profundas, capazes, inclusive, de distinguir “alhos de bugalhos”, como diz Costa, (2003) ao estabelecer diferenças entre publicações comerciais de divulgação científica e as editadas por órgãos oficiais de pesquisa.

Sem, portanto, avançar em articulações mais finas desse tipo de texto e de suas conseqüentes problemáticas, nos limitamos a focar os tradicionais artigos de divulgação científica, sejam publicados na imprensa escrita, sejam divulgados por meio eletrônico, com o objetivo de ilustrar que a seleção e o modo de tratamento dado às terminologias nos textos de divulgação científica em geral contribui para caracterizar esse tipo de comunicação, bem como afeta as condições de divulgação do conhecimento especializado. Evocar o emprego dos termos técnicos e o contorno sintático que o conforma na divulgação científica é um foco pouco abordado em estudos textuais.

## **2. Das relações entre produção, divulgação científica e terminologia**

O tema da divulgação científica, como acima referido, incita um aprofundamento analítico que foge ao nosso escopo; no entanto, é importante situá-lo sob algumas perspectivas teóricas para melhor relacioná-lo com a problemática da terminologia, como pretendemos. Para tanto, voltamos a um contraponto genérico entre texto científico e de divulgação científica: a reiterada oposição comum, e indiscutivelmente concreta, estabelecida com base nos destinatários de cada tipo de comunicação. Respectivamente, pressupõe-se destinatários com e sem conhecimento especializado na temática do texto, o que, de imediato, leva à concepção do texto como um objeto de comunicação em qualquer de seus perfis.

No caso do texto científico, o destinatário: “não é uma simples figura de retórica: ao contrário, é dotado pelo enunciador de certo número de competências” entre as quais enquadra-se a de “uma competência ‘científica’ específica (que postula que livros são escritos como “respostas” a “questões”) (Greimas, 1976, p.7/8).

A idéia de resposta a uma questão explica-se na medida em que um texto sobre descobertas e proposições científicas, de acordo com a semiótica francesa, é uma espécie de narrativa, logo, comporta uma organização narrativa peculiar, vale dizer, há um sujeito que narra como buscou responder a uma questão importante, bem como faz-saber sobre os princípios e o modo como construiu o saber final relatado para validar os resultados alcançados. As várias etapas desse percurso narrativo respondem, em larga medida, pela sintaxe desse tipo de texto, cuja constituição permite caracterizá-lo como a escritura primeira de produção do saber, logo, como *habitat* do léxico das especialidades.

Além disso, a validação de da “resposta” que o destinador oferece depende da aceitação do destinatário, razão por que o texto científico também comporta o fazer-creer na verdade da proposição defendida pelo destinador, razão dele exercer um fazer persuasivo. Esse conjunto de componentes narrativos e discursivos vinculam-se à busca da eficácia pragmática dos discursos.

A perspectiva semiótica, segundo a qual a modelagem, ou organização narrativa de um discurso científico, está intimamente relacionada à configuração de um destinatário detentor de um saber científico, também aparece em outros autores, embora de correntes teóricas distintas.

Os estudos textuais mais relacionados à terminologia costumam enfatizar o que a área costuma denominar de comunicação especializada. Na tentativa de caracterizar esse tipo de comunicação, destacam-se estudos pioneiros que originaram uma Lingüística das Linguagens de Especialidade, cujos expoentes maiores são Rostilav Kocourek (1991) e Lothar Hoffman

(1998). No âmbito da Lingüística textual e com o interesse na relação texto e terminologia, mais recentemente, sobrepõem-se os trabalhos de Guiomar Ciapuscio (2003).

Muitos aspectos estão envolvidos nas proposições que visam a caracterizar a comunicação especializada e que não pretendemos aqui retomar. Não obstante, salientamos que um dos importantes resultados dos estudos sobre textos especializados é a reversão da antiga concepção de que havia línguas de especialidade. Nesse sentido, predominava a idéia de que o uso das linguagens profissionais correspondia a uma língua distinta da que se vale do léxico geral. Porém, os textos, que funcionam com suporte material de conteúdos científicos, técnicos, jurídicos, administrativos, entre outros tipos que veiculam o conhecimento profissional, são articulados com base em estruturas lexicais e sintagmáticas que um mesmo sistema lingüístico oferece. Não é o caso de uma língua à parte, mas de um modo de dizer na mesma língua, daí a proposição que vem ganhando força de que se trata de linguagens de especialidade.

Sob a forma de um paralelismo de idéias, é possível dizer que, se o termo técnico é chamado de unidade lexical especializada, o texto assim denominado se explica pelo mesmo viés. Assim como o termo cumpre a missão de expressar e veicular conceitos próprios das mais distintas áreas do conhecimento científico, técnico, tecnológico, jurídico entre outros campos do saber especializado, o texto técnico cumpre papéis semelhantes:

O conteúdo especializado é o conteúdo dos textos de especialidade; ele reflete todos os componentes essenciais da especialidade, tais como o mundo de especialidade (as coisas estudadas), os conceitos correspondentes, os conhecimentos acumulados, os objetivos visados, os métodos empregados, e os especialistas enquanto especialistas. Trata-se do plano textual suprafrástico, que, entre outros componentes compreende o plano lexical terminológico da língua de especialidade, que é o nóculo da análise semântica desta língua. (Kocourek: 1991: 41)

Em continuidade ao seu pensamento, Kocourek assevera que o léxico é o fato cognitivo e lingüístico mais “tocante” da linguagem das ciências e das técnicas, já que dá ao texto a substância semântica estável. Apesar desse importante papel e de serem elementos intrínsecos dessa linguagem, vale enfatizar que os termos técnico-científicos não são seus únicos componentes estruturantes. Há também fraseologias, marcadores textuais, além de outros elementos da ordem do discurso que lhe conferem a feição típica de uma comunicação objetiva e impessoal sobre os fatos científicos.

De todo modo, interessa reiterar agora que, na construção desse discurso que põe em jogo um saber especializado, os termos técnicos são nóculos cognitivos basilares e nunca acessórios como já mencionamos. De fato, não se pode imaginar uma comunicação especializada sobre diferentes temáticas como saúde, informática, meio ambiente ou ainda um campo jurídico

sem a presença de uma terminologia específica. Tanto assim é que, para Benveniste (1989), “Uma ciência só começa a existir através de seus termos específicos.” (p. 252). Em razão disso, considera ainda que:

o surgimento ou a transformação de termos essenciais de uma ciência como os acontecimentos mais importantes de sua evolução. Todos os trajetos do pensamento são demarcados por esses termos que revivem progressos decisivos e que, incorporados à ciência, vão suscitar, por sua vez, novos conceitos. Isto porque, sendo por natureza invenções, eles estimulam a inventividade. Entretanto, a história da ciência não atribui o justo lugar a essas criações, que passam a interessar tão somente aos lexicógrafos (Benveniste, p. 252).

Se dessa forma, queremos enfatizar o papel cognitivo dos termos técnicos<sup>1</sup> na construção do saber especializado, e da relação indissociável entre terminologia e produção e comunicação de conhecimentos; ao mesmo tempo, justificamos o interesse em tratar de termos técnicos na sua relação com a divulgação científica.

A partir do princípio de que seu destinatário é um sujeito leigo e não dotado de competência científica para retomar o pensamento de Greimas (1976), os termos técnicos estariam apagados de artigos que informam sobre as ciências? Indiscutivelmente, a resposta é negativa, porque a divulgação científica não pode prescindir de denominações que representam nódulos conceituais de um campo de saber. Daí por que interessa observar, para além da presença, o modo de tratamento dos termos técnicos nos artigos de divulgação científica.

Antes porém, vale ainda lembrar que, do ponto de vista leigo, a idéia de terminologia costuma estar associada à de jargão, conceito bem definido como: “código lingüístico próprio de um grupo sociocultural ou profissional com vocabulário especial, difícil de compreender ou incompreensível para os não-iniciados; gíria”. (Houaiss, 2002)

Esse discurso conceituado como obscuro é pleno de um vocabulário específico que funciona como uma barreira à compreensão do conteúdo apresentado pelo destinador de um discurso, se este não possuir a devida competência. O fragmento do texto científico que segue, intitulado “*HELITROPISMO EM FEIJÃO-DA-PRAIA SOPHORA TOMENTOSA (LEGUMINOSAE)*” bem exemplifica a presença consistente da terminologia da área da botânica, conforme negrito:

Com a alteração da orientação dos folíolos, a incidência de luz nas superfícies fotossintéticas de *S. tomentosa* é mantida baixa mesmo quando os indivíduos estão expostos continuamente à radiação solar ao longo do dia. Esse *fototropismo negativo* é comum em várias espécies da família Leguminosae, e faz com que a *taxa fotossintética* permaneça em níveis adequados sob forte irradiação solar (Russel et al. 1989). A capacidade de movimentação das folhas deve favorecer a ocorrência dessas espécies em áreas como a *restinga arbustiva*, onde *S. tomentosa* é encontrada, diminuindo o estresse luminoso ou hídrico da planta.)

---

<sup>1</sup> Já em nossos últimos trabalhos, estamos preferindo usar apenas termo técnico ao invés de técnico-científico por entendermos que há distintas categorias de termos: técnico-científicos, técnico-jurídicos, técnico-administrativos entre outras possibilidades. Dessa forma, a denominação somente de técnico é uma forma de salientar o elemento comum de conjunção.

Tanto as altas temperaturas como a alteração no *balanço hídrico* devido à alta taxa de *evapotranspiração*, ou mesmo a *fotoinibição*, podem desencadear os movimentos característicos do *fototropismo negativo* (Russel et al. 1989). Um teste comparando a movimentação das folhas de *S. tomentosa* sob diversas combinações dessas condições *abióticas* (temperatura, umidade e intensidade de luz) pode indicar qual desses fatores afeta mais o *fototropismo* observado nessa espécie. (Lapate, 2008)

Muitas são as características dos textos científicos, entretanto a presença do léxico especializado é o fato cognitivo e lingüístico mais “tocante” da linguagem das ciências e das técnicas, lembrando-se o pensamento de Kocourek (1991: 41). A respeito do léxico terminológico e de suas dificuldades de compreensão, pode-se lembrar que nem sempre os itens léxicos configuram-se ao modo das nomenclaturas técnico-científicas, constituídas de formantes oriundos do grego e do latim a exemplo de *fototropismo e evapotranspiração*.

Os tempos atuais mostram uma grande tendência de alteração no padrão morfológico clássico das terminologias. Com o advento de novos campos de conhecimento, de novas áreas que ganham estatuto de cientificidade, junto com o acelerado desenvolvimento tecnológico surgem, em larga escala, novos termos, cujas configurações morfossintáticas assemelham-se, e mesmo confundem-se, com as palavras da língua geral. Desse modo, o antigo ideal da exclusividade denominativa das ciências clássicas tende a desaparecer, desfazendo a idéia de fronteiras rígidas entre léxico especializado e geral. É nesse contexto que, por exemplo, *casa* é um item que integra o léxico geral com o sentido de moradia, mas adquire sentido específico no campo jurídico, como “bem inviolável”. É sobretudo no limite de oposição entre sentidos comuns e especializados que se estabelecem as diferenças entre léxico geral e terminológico e não pelo nível significante do signo lingüístico.

### **3. Divulgação científica, seleção e tratamento de terminologia**

Tendo em vista que o destinatário de um texto de divulgação científica é, pressupostamente, um sujeito leigo sobre o assunto, justifica-se a utilização de vários recursos formais e discursivos que visam ao efeito de facilitar a apreensão dos conteúdos dos artigos. Alguns desses recursos são recorrentes e outros de menor uso, mas todos permitem caracterizar um aspecto prototípico desse tipo de texto, como se pretende ilustrar com breves excertos.

Em primeiro lugar textos de divulgação científica tendem a empregar variantes terminológicas e não o termo em si. Este é um caso bastante comum nas comunicações sobre saúde, mesmo em artigos redigidos por especialistas. Verifica-se comumente a prevalência do emprego de *pedra nos rins* em detrimento de *litíase renal*, assim como *cardiopatia* cede lugar a *doença do coração*. (www.abcdasaude.com.br)

Em paralelo, sempre houve os chamados termos populares, sobretudo no campo da saúde, em que a Medicina é exemplar. Este é o caso de emprego de *ameaça de pontada* em vez de *pneumonia*, de *íngua* em vez de *linfonodo* e ainda de *amarelão* por *hepatite*. Em geral, o termo popular expressa uma tentativa de correspondência conceitual com o termo científico. Como observamos, a seleção terminológica consiste numa estratégia justificável em função do nível de conhecimento do destinatário. Em outras palavras, revela-se como um mecanismo de compatibilização de linguagem entre o produtor do texto e eu provável leitor.

Já do ponto de vista formal, o recurso mais comum é o de uso de parênteses, no interior dos quais, uma espécie de explicação é apresentada, conforme atestam fragmentos a seguir:

O trabalho sobre a história e o desenvolvimento dos *formantes de* palavras na língua (prefixos, sufixos, infixos, grafemas, desinências, terminações e demais elementos de composição antepositivos e pospositivos) resultou num total de 13.296 unidades léxicas, que foram transformadas em verbetes, incluindo exemplários com dezenas ou mesmo centenas de palavras ligadas entre si, formando uma rede abrangente de famílias – conta Villar. (Carvalho: 2006)

Além dos parênteses, há outros recursos introdutórios de explicações também comuns, excertos, como aparece nos excertos abaixo reproduzidos, os quais integram o texto intitulado “A poluição oculta do hidrogênio”. Nele, o colunista discute alternativas limpas para que esse elemento seja isolado de outros compostos:

O problema ambiental do uso do hidrogênio é que ele não é encontrado de forma isolada na natureza. Ele está sempre presente em algum composto, como a água ou os *hidrocarbonetos* (petróleo, gás natural ou carvão, entre outros).....  
Existem procedimentos para a extração limpa de hidrogênio. Por meio da *eletrólise*, por exemplo, é possível separar o hidrogênio e o oxigênio contidos na molécula da água (H<sub>2</sub>O). Com a *pirólise* é possível quebrar a molécula de *metano* (CH<sub>4</sub>), resultando em *carbono* e *hidrogênio*.  
Também no exterior, há pesquisadores investigando a utilização da energia nuclear com a mesma finalidade. Todavia, o uso comercial dessas técnicas não deve ocorrer nas próximas décadas. Até que elas atinjam um patamar econômico competitivo, o hidrogênio continuará sendo retirado dos hidrocarbonetos, sobretudo do *gás natural* (*leia-se metano*). Isso se faz por meio do processo conhecido como *reforma a vapor do metano* (SMR na sigla em inglês), com o terrível efeito colateral da liberação de *gás carbônico*, CO<sub>2</sub> – o mais emblemático dos gases do efeito-estufa. (Santos: 2009)

No exemplo logo acima, além dos parênteses, também aparecem outras formas explicativas como “leia-se” e a preocupação em esclarecer o uso da sigla SMR em função do inglês. Ilustrados os recursos mais comuns, podemos reconhecer traços do discurso didático nos textos de divulgação científica. Esses traços, entendidos como a formalização de recursos explicativos, estão presentes, preponderantemente, nos contextos de ocorrência dos termos técnicos empregados. Nesse mesmo entorno, a presença de definições, mesmo simplificadas,

é também uma constante como constatamos no próximo segmento em relação ao termo *neuroeconomia*:

Os mecanismos cerebrais de tomada de decisões são o tema de um ramo da neurociência chamado provocativamente por seus adeptos de *neuroeconomia*. Esse campo, por sua vez, brota de um ramo maior conhecido como *neurociência social*, que aborda os processos cerebrais de interação entre animais em sociedade (Santos:2009).

Outro exemplo da preocupação em explicar termos técnicos, lê-se no segmento abaixo, iniciado por uma interrogação.

O que é *abdominoplastia*?

Pelas razões acima explicadas - patologias ou doenças da *parede abdominal* - é necessário, com maior ou menor frequência, a correção cirúrgica da *parede abdominal*. A cirurgia da parede abdominal é denominada de *abdominoplastia*.

A *abdominoplastia* visa a correção funcional e estética da parede abdominal. Dependendo do tipo de anormalidade, pode ser necessária a correção dos elementos profundos, musculares, ou os da superfície, com a retirada dos excessos gordurosos.

As exemplificações anteriores destacaram apenas os recursos mais frequentes empregados nos textos de divulgação científica em relação à terminologia, embora outros componentes contribuam para as distintas tecituras comunicacionais. Entretanto, salientamos que os termos técnicos sempre estão presentes na informação que envolve conhecimentos especializados. Em particular, cada tipologia textual em razão de seus destinatários vai selecionar e manejar as terminologias de modo distinto, revelando diferentes graus de especialização dos textos de natureza científica, conseqüentemente, esse fator é indicativo também de perdas conceituais, já que as explicações também tendem a simplificações informativas compatíveis com o pressuposto desconhecimento dos conteúdos e conceitos específicos compreendidos nos usos terminológicos por parte do destinatário dos textos de divulgação científica. Desse modo, a terminologia, ao representar nódulos cognitivos das distintas áreas de conhecimento especializado, constitui-se em fator de obstáculo para a leitura leiga, independente de sua configuração formal. Para superar essa barreira, que, na realidade não é a única, vale-se a divulgação científica das estratégias necessárias para o alcance da funcionalidade pragmática dos discursos que preponderam na sociedade atual, reconhecida como a da ciência e da informação.

Tal característica, por sua vez, requer também a compreensão de que há inúmeros artigos de divulgação científica e sítios na internet sobre temáticas de saber especializado como saúde, direito e meio ambiente, produzidos por especialistas das respectivas áreas. Diante dessa realidade extralingüística e de elementos que integram as comunicações profissionais, seria redutor pensar a divulgação científica apenas como uma redução ou adaptação de textos científicos, elaborados para a leitura de pares dotados de uma mesma competência

profissional. Ao contrário, a divulgação científica em seu amplo universo, ainda carente de descrições, afigura-se como uma categoria textual autêntica, com regras próprias de produção de significação e de recurso que visam a uma comunicação eficiente.

Pelo caminho da oposição prototípica entre texto científico e de divulgação científica, intentamos também mostrar que essa tipologia textual configura-se como um discurso didático, pleno de glosas em torno das terminologias. Nos textos científicos, há também recursos explicativos, mas que, geralmente, funcionam como marcações de pontos-de-vista dos destinatários da comunicação ou então servem para reafirmar sua posição de sujeito do saber. Nessa medida, são projeções do próprio sujeito da enunciação e não do outro - do ou dos destinatário(s) da comunicação -. Trata-se de recursos que evidenciam ainda o largo caminho a ser perseguido para uma maior compreensão dos textos que produzem e divulgam ciências.

Ao modo de uma breve conclusão, postulamos ainda que a aproximação do foco lexical com o textual abre várias perspectivas de estudos para ambos os lados, em concordância com o pensamento de que: “A relação entre os enfoques textuais e terminológicos no estudo dos textos ‘*especiais*’ não deve ser disjuntiva, mas complementar”. ( Ciapuscio, 2003 p.43 ).

## Referências

BENVENISTE, Emile. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

CARVALHO, Evelyn. O verbete na linha de produção: A confecção de um dicionário exige fôlego de equipe, erudição e muita disciplina. In *Língua Portuguesa*, Ano I, número 11, Segmento – São Paulo, 2006.

CIAPUSCIO, Guiomar E. *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 2003.

COSTA, Felipe A.P.L., A.P.L. Divulgação científica no Brasil: separando alhos de bugalhos. 2003 <http://www.lainsignia.org/> Acessado em 1/06/2009

GREIMAS, A.J. *Semiótica do discurso científico: da modalidade*. São Paulo, DIFEL, 1976.

HOFFMAN, I. Lengatges d´especialitat. Selecció de textos. IN: BRUMME, J. (dir.) Barcelona, IULA, UPF, 1998

HOUAISS. *Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2002)*

KOCOUREK . *La langue française de la technique et de la science : vers une linguistique de la langue savante*. Wiesbaden : Brandstetter, 1991.

KRIEGER, M.G. Do reconhecimento de terminologias: entre o lingüístico e o textual. In: ISQUERDO, A.N & KRIEGER, M.G. *As ciências do léxico*. V.3 Campo Grande,UFMS, 2004. p. 327

LAPATE, Mariana Esther. HELIOTROPISMO EM FEIJÃO-DA-PRAIA *SOPHORA TOMENTOSA* (LEGUMINOSAE). Acessado em:  
[http://ecologia.ib.usp.br/curso/2008/pdf/I\\_MARIANA.pdf](http://ecologia.ib.usp.br/curso/2008/pdf/I_MARIANA.pdf)

LENT, Roberto. Cem Bilhões de Neurônios. Coluna Ciência Hoje On-line.  
<http://cienciahoje.uol.com.br/146160> . Acessado em 09/06/2009.

SANTOS, Carlos Alberto dos. Do Laboratório para a Fábrica. Coluna Ciência Hoje On-line.  
<http://cienciahoje.uol.com.br/145723> . Acessado em 09/06/2009.

<http://www.abcdasaude.com.br>. Acessado em 15/06/2009.

## Do argumentar em situações avaliativas: um caminho de análise

Joelma Rezende Xavier – Mestre em Estudos Linguísticos (FALE/UFMG)  
[joelmaxavier@yahoo.com](mailto:joelmaxavier@yahoo.com)

### Resumo:

Neste trabalho, apresento o resultado de uma pesquisa descritivo-analítica da construção argumentativa em textos produzidos no contexto avaliativo de vestibular. Para isso, considerei como referência teórica, sobretudo, os pressupostos teóricos do Sociointeracionismo Discursivo e da Linguística Textual. A partir da noção de texto como *produto sócio-histórico* e como *folhado* (BRONCKART, 1999), demonstro ser possível compreender e avaliar perspectivas da argumentação desenvolvidas nas produções textuais de candidatos ao processo seletivo de vestibular. Os resultados encontrados permitiram-me evidenciar algumas características específicas do domínio da macro e da microestrutura textuais, indispensáveis para uma orientação de escrita em sala de aula.

Palavras-chaves: interação – texto – argumentação – Sociointeracionismo Discursivo

### Abstract:

In this work, I present the results of a research in which a descriptive-analytical approach of the argumentative construction was taken in texts written in the evaluative context of *vestibular* – Brazil's university entrance examination. To do so, I have mainly made use of the theoretical directions of the Discursive Social Interactionism and Textual Linguistics. Departing from the notion of the text as a social historic product and the text as a *feuillete* (BRONCKART, 1999), I demonstrate how it is possible to understand and evaluate the perspectives of argumentation developed in the candidate's writings produced for *vestibular*. The results found, from the confrontation of each of the steps of the research, allowed me to attest some traits which are specific from the macro and micro domains of the text, indispensable to an orientation of writing in the classroom.

Key words: interaction – text – argumentation – Discursive Social Interactionism

## **Do argumentar em situações avaliativas: um caminho de análise**

No final do séc. XVI, Michel de Montaigne contemplava, em seus ensaios, dentre as variadas temáticas por ele exploradas, reflexões em torno da escrita. Mais especificamente, em torno da forma como ele se apropriava do discurso alheio, como conseguia dar corpo às suas ideias e, sobretudo, o que fazia para corroborar suas explicações. Esse autor, por meio de uma performance evidentemente mais artística que teórica, passava-nos uma lição acerca do processo de construção do texto escrito e das formas de construção da argumentatividade e da intertextualidade. No capítulo X, do Livro II, Montaigne nos apresenta um esboço das condições em que se concretizavam seus textos:

O que escrevo resulta de minhas faculdades naturais e não do que se adquire pelo estudo. (...) Quem busca sabedoria, que a busque onde se aloja; não tenho a pretensão de possuí-la. O que aí se encontra é produto da minha fantasia; não viso a explicar ou a elucidar as coisas que comento, mas tão-somente a mostrar-me como sou. (...) Não se preste atenção à escolha das matérias que discuto, mas tão somente à maneira por que as trato. E, no que tomo de empréstimo aos outros, vejam unicamente se soube escolher algo capaz de realçar ou apoiar a idéia que desenvolvo, a qual, sim, é sempre minha. Não me inspiro nas citações; valho-me delas para corroborar o que digo e o que não sei bem expressar, ou por insuficiência da língua ou por fraqueza dos sentidos. (MONTAIGNE, 1972:196)

Nessas linhas, o ensaísta nos revela que o texto escrito expressa a natureza de seus sujeitos e que o mais importante na atividade de escrever não é só o conteúdo daquilo que se tenha escolhido para falar, mas o modo como isso se realiza. Dessa maneira, Montaigne demonstra sua estratégia central: a de tomar empréstimo das falas, citações de outrem. E, para isso, esse autor demarca, claramente, que a utilização de tais elementos se justifica tão-somente pelo fato de reforçar suas próprias ideias, para corroborar suas teses, enfim, para ampliar a abordagem temática em que se delineará seu texto.

Com essas considerações, sobretudo aquela ligada à preocupação de priorizar o modo como trata da organização das ideias em seu texto, Montaigne acaba por nos revelar uma estratégia de produção escrita muito eficaz, já que a forma como ele delineia sua escrita evidencia mecanismos argumentativos, especialmente, por sugerir uma abordagem lógica, sustentada pela apropriação de citações de outros autores. Além disso, a abordagem de Montaigne ainda privilegia um enfoque sobre a subjetividade, já que ele considera que, por meio de sua escrita, pode mostrar a sua própria realidade: “mostrar-me como sou” (MONTAIGNE, op. cit.).

Montaigne, portanto, nos oferece uma possibilidade de construção do discurso, pautada no diálogo e na interação entre o sujeito e o texto escrito. E essas são, também, as bases em que

se configurou a perspectiva de análise desenvolvida na pesquisa intitulada “*O Interacionismo Sociodiscursivo em produção de texto no processo seletivo de Vestibular*” (XAVIER, 2006).

Nessa pesquisa, de nossa autoria, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG, tivemos por objetivo entender os mecanismos responsáveis pela construção da eficácia argumentativa e interpretar aqueles que obstaculizam sua realização. Para isso, optamos por investigar o uso de algumas estratégias argumentativas realizado pelos candidatos na prova de Redação para o vestibular/2003 da Universidade Federal de Minas Gerais.

A partir da concepção de que o texto é um produto sócio-histórico em constante interação com a realidade subjetiva, com os gêneros de textos disponíveis historicamente no *intertexto* e com o contexto em que se insere a ação de linguagem (BRONCKART, 1999), levantamos a hipótese de que a produção de um texto eficaz decorre, principalmente, do domínio dos elementos discursivos responsáveis por sua configuração. Desse modo, percebemos que as estratégias propostas para desenvolver o estudo de *corpus* explorado na pesquisa mencionada – especialmente a estratégia de se considerar o texto como um ‘*folhado*’ a fim de compreender as etapas constituintes de sua estrutura e de seu conteúdo – possibilitaram-nos compreender mecanismos bastante eficientes no tratamento de textos produzidos no contexto avaliativo.

Na pesquisa citada, analisamos a eficácia discursivo-textual das produções apresentadas pelos candidatos ao Vestibular UFMG/2003, tomando como ponto de partida a organização da estrutura argumentativa e sua adequação ao contexto e aos objetivos de produção na situação avaliativa. Para isso, o modelo de análise proposto baseou-se na concepção de texto como uma “sequência organizada de comportamentos verbais, orais ou escritos que é atribuível a um agente singular, num contexto determinado de ação.” (BRONCKART, 2003: p.57). Essa concepção, aplicada ao objeto de estudo “redação de vestibular” (explorado na pesquisa mencionada), pode ser visualizada na FIG. 1 a seguir, retirada de XAVIER (2006: p.20):

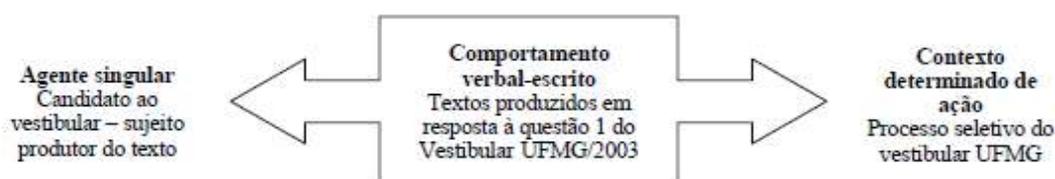


FIGURA 1: Representação do modelo de análise do objeto de estudo.

Fonte: elaborado a partir de Bronckart, 2003: 57

Ao explorarmos a perspectiva de que “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (BRONCKART, 1999: p. 93), entendemos o contexto de produção discursiva como o conjunto de parâmetros orientadores da forma como um texto é organizado. Ou seja, as condições que influenciam direta ou indiretamente a produção textual. Assim, de acordo com os pressupostos sociointeracionistas, essas condições podem se agrupar em dois conjuntos: o primeiro, que envolve o mundo físico (o lugar de produção; o momento de produção; o emissor e o receptor) e o segundo, que envolve o mundo sócio-subjetivo (mundo social: normas, valores, regras; posição social do emissor e do receptor; e mundo subjetivo: imagem que o produtor da mensagem constrói de si mesmo no momento de expressão da ação de linguagem).

Além desses aspectos relacionados à situação contextual, Bronckart (1999) enfatiza a importância do conteúdo temático, responsável por definir o conjunto das informações contidas em um texto. Para ele, assim como as condições contextuais variam de acordo com a realidade sócio-subjetiva do produtor, o conteúdo temático também varia, em função, sobretudo, dos conhecimentos e das experiências organizados na memória do produtor (*intertexto*) antes de se tornar uma ação de linguagem. Esta última “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal” (BRONCKART, 1999: p.99).

Considerando, então, a ação de linguagem como uma direção para definir o texto, Bronckart afirma que ela se dimensiona em uma base de orientação, a partir da qual o produtor lançará mão dos elementos necessários ao seu agir comunicativo. Cabe ao agente, portanto, escolher “dentre os gêneros de textos disponíveis no *intertexto*, aquele que lhe parece o mais adequado e o mais eficaz à sua situação de ação específica”. (BRONCKART, 1999: p.100). A produção textual define-se, dessa maneira, como o produto de uma decisão verdadeiramente estratégica, pois ela:

(...) efetua-se em um confronto entre os valores atribuídos pelo agente aos parâmetros de sua situação de ação (entre as representações que tem do contexto físico e do contexto sócio-subjetivo de seu agir) e os valores de uso atribuídos aos gêneros disponíveis no *intertexto*. (...) o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social de sua ação. (BRONCKART, 1999: p. 101)

É exatamente nessa perspectiva que o trabalho de produção textual no vestibular orienta-se. Primeiramente, na definição das condições contextuais, temos:

- a) o mundo físico, a instituição de ensino – no caso, a UFMG – responsável por definir os parâmetros avaliativos, as regras do vestibular, além de determinar o perfil do candidato e fornecer as condições necessárias para a realização das provas;
- b) o mundo sócio-subjetivo: uma instituição de Ensino Superior – responsável por estabelecer as regras da avaliação – que avalia um público – os candidatos – cujas condições socioeconômicas e culturais são variadas.

Diante dessa diversidade característica do público-alvo na realização das avaliações no vestibular, instaura-se o desafio – à instituição – de promover condições que permitam ao sujeito avaliado interagir com a proposta comunicativa da avaliação e – ao candidato – o desafio de construir um texto que seja eficaz diante dos propósitos do avaliador. Contudo, por se tratar de uma situação avaliativa, o candidato (sujeito produtor do texto) não tem total liberdade para elaborar suas escolhas na determinação de sua ação de linguagem (a produção do texto). Isso significa que a interação comunicativa se realiza sobre a base de orientação que é traçada pela comissão elaboradora da prova. Somente a partir dessa base, o candidato poderá realizar suas escolhas pessoais na construção de seu texto. Nessas condições, o sujeito-produtor do texto deve ser capaz de depreender o conteúdo temático e o objetivo da ação linguageira (discutir, comentar, criticar, analisar etc) sugeridos no enunciado da questão, além de articular os mecanismos necessários para a adequação de seu texto empírico ao contexto discursivo.

Costa Val (1999:3) comenta que “às provas do vestibular coloca-se a responsabilidade de definir publicamente os conhecimentos linguísticos considerados necessários para quem pretende fazer um curso universitário. A escolha não depende de decisão exclusiva e idiossincrática da equipe elaboradora das provas, mas deriva de uma práxis social e historicamente estabelecida”.

Diante de tal situação, o que as universidades têm feito é propiciar condições para avaliar as habilidades “linguageiras” dos candidatos como, por exemplo, na definição de situações comunicativas específicas de perfil de interlocução (quem fala e quem recebe a mensagem), de um contexto para a ação comunicativa (onde e quando a mensagem se realiza), de um suporte de publicação do texto (onde o texto circulará) etc. Isso faz com que a produção escrita possa se aproximar um pouco mais da realidade de trabalho com a escrita em diferentes contextos sociais e, conseqüentemente, possa parecer menos artificial, tanto para os candidatos quanto para os avaliadores.

Para que se efetue tal procedimento, nos vestibulares, é predominante o uso dos tipos dissertativos/argumentativos na composição de comandos, por exemplo: “*Redija um texto dissertativo sobre o tema saúde pública brasileira*”. A narração também aparece na composição de enunciados. O vestibular da Unicamp/1ª fase, por exemplo, sempre apresenta a proposição de um texto argumentativo padrão, de uma narração ou de uma carta argumentativa. Os textos predominantemente descritivos, os dialogais e os instrucionais (injunção) são menos recorrentes no vestibular. Geralmente eles aparecem na composição da prova objetiva (questões fechadas).

É importante ressaltar que um dos procedimentos mais importantes na produção escrita do vestibular é o domínio sobre o tipo e/ou gênero que será determinado no comando da questão. Os “tipos textuais” podem ser definidos, de uma forma geral, como um plano geral de estrutura dos textos. Ocorrem em formatos limitados e possuem características relativamente fixas em sua composição. Dividem-se em: argumentação, dissertação, narração, descrição, injunção e dialogal. Os “gêneros textuais” são textos compostos por elementos de natureza híbrida. Ocorrem em formatos variados e se caracterizam conforme a predominância do tipo textual a que se vinculam. São alguns exemplos de gêneros textuais característicos da argumentação e da narração (os mais recorrentes no vestibular):

1. *Gêneros do argumentar* (natureza dissertativo-argumentativa): Artigo de opinião, carta argumentativa, editorial, manifesto, carta-aberta, carta-manifesto, carta de leitor, crônica argumentativa, resenha, ensaio etc.
2. *Gêneros do narrar* (natureza descritivo-narrativa e narrativo-argumentativa): Conto, crônica, fábula, romance, novela, página de diário, relato, notícia etc.

A partir da exposição desse universo característico das propostas de Redação no vestibular, é importante observarmos que a concepção de texto, conforme o sociointeracionismo discursivo, é uma referência não só necessária como indispensável ao processo de avaliação da escrita. Tal importância é dada, especialmente, em função do processo de análise textual por camadas de composição/estrutura. Essa forma de compreensão do texto escrito possibilita ao avaliador uma ferramenta importante associada, num primeiro momento, à leitura global do texto – a partir da qual se observam os elementos da infraestrutura geral – e, num segundo momento, aos elementos constitutivos da abordagem argumentativa (operadores linguísticos e elementos enunciativos).

Para que efetueemos tal procedimento na avaliação de textos, é importante que percebamos o texto, conforme a concepção de Bronckart (1999), como toda unidade de produção de

linguagem constituída por características comuns como a determinação do modo de organização de seu conteúdo referencial; a composição de frases articuladas umas às outras de acordo com as regras de composição e a relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido. A organização de um texto é, desse modo, constituída por três camadas hierarquicamente superpostas, às quais o autor denomina *folhado textual*, a saber:

1 – Infraestrutura geral do texto: considerado o nível mais profundo da organização textual, apresenta a abordagem geral da ação de linguagem explícita no texto. Nessa camada, relacionam-se:

- a) o conteúdo temático;
- b) os tipos de discurso que o texto comporta;
- c) a modalidade de articulação entre esses tipos de discurso;
- d) as seqüências que aparecem na constituição dos tipos discursivos;

2 – Mecanismos de textualização: visam a assegurar a coerência temática por meio de uma hierarquia de articuladores que garantem a linearidade, a lógica e a temporalidade do texto.

Destacam-se como elementos constituintes dessa camada:

- a) a conexão – organizadores textuais que podem ser aplicados ao plano geral do texto, à transição entre tipos de discurso etc.
- b) a coesão nominal – sobretudo elementos constituintes dos processos anafóricos no espaço textual;
- c) a coesão verbal – elementos mantenedores da organização temporal e/ou hierárquica de processos (estado, acontecimento, ação).

3 – Mecanismos enunciativos: possibilitam a manutenção da coerência pragmática constituída no texto. Nessa camada, relacionam-se:

- a) o posicionamento enunciativo e as vozes do texto – envolvem as intenções do produtor, as condições de produção e a situação de recepção do texto;
- b) as modalizações – avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático, que evidenciam intenções do texto. Elas se subdividem em:
  - i - modalizações lógicas: consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, prováveis, improváveis etc;
  - ii - modalizações deônticas: avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como socialmente permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc;

- iii - modalizações apreciativas: traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia;
- iv - modalizações pragmáticas: introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).

Bronckart (op. cit.) sustenta a ideia de que as relações que se estabelecem na infraestrutura geral do texto – nas dimensões acionais, textuais, discursivas e sequenciais – apresentam-se sob a forma de um encaixamento hierárquico do tipo:

**situação de ação ↔ gênero de texto → tipo de discurso → tipo de sequência.**

Além disso, esse autor observa que os mecanismos de textualização contribuem para a produção da coerência interna de um texto. E os mecanismos enunciativos articulam-se em operações de ordem psicossocial (operações pragmáticas), nas quais se determinam as características do *intertexto*, da língua natural e do contexto global da ação de linguagem, ressaltando-se a sede de produção em um sujeito ativo, a quem, portanto, podem ser direcionadas tais operações.

No processo de avaliação de textos, além da concepção sociointeracionista de texto, também é importante que recorramos a uma orientação teórica da construção argumentativa, cuja estrutura apresenta a forma de operação do raciocínio no conjunto textual. Assim, de acordo com Apothélos et al. (1984), Borel (1981a), Grize (1974, 1981a) e Toulmin (1958), citado por BRONCKART (1999), o raciocínio argumentativo implica a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema. A partir dessa tese, propõem-se novos dados, que são objeto de um processo de inferência, responsável por orientar uma nova conclusão ou uma nova tese. A partir da noção geral de sequências textuais, proposto por Bronckart (1999), o protótipo da sequência argumentativa apresenta quatro fases essenciais, conforme FIG.2, retirada de XAVIER (2006: p.44):

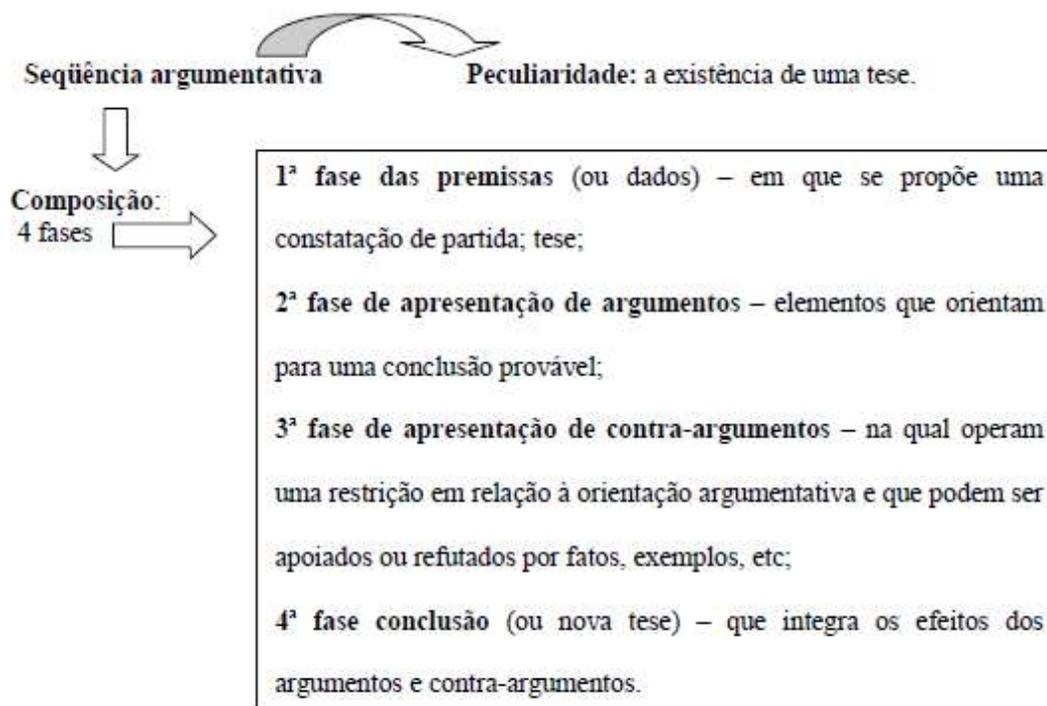


FIGURA 2: Composição da seqüência argumentativa.

Fonte: Elaborado a partir de BRONCKART, 1999: 226-227.

Othon Moacir Garcia (2002 – 22ª edição) define a ação de argumentar como aquela que convence ou tenta convencer o interlocutor por meio da apresentação de razões/provas à luz de um raciocínio coerente e consistente. Para este autor, a argumentação deve basear-se em princípios lógicos de raciocínio, desenvolvendo-se a partir de ideias, princípios ou fatos. Desse modo, de acordo com Garcia (2002), em texto ou debate, o uso de xingamentos, do sarcasmo etc, por mais brilhante que seja, jamais se constitui como um argumento, antes revela a falta dele. Essa definição permite-nos, na ação avaliativa de textos, elaborar um critério relacionado à composição de argumentos de natureza lógica, o que pode ser observado, quase sempre, em estruturas dedutivas e indutivas de raciocínio.

A fim de corroborar essa estratégia avaliativa, recorreremos ao estudo clássico da argumentação, encontrando em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) a afirmação de que o ato de argumentar é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas pré-existentes e que um raciocínio argumentativo pode convencer sem ser exposto por cálculos, pode ser rigoroso sem ser científico. Esses autores, ao formularem a *nova retórica*, definem a argumentação como o “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para seu assentimento” (PERELMAN e OLBRECHTSTYTECA, 1996: p.5). Além disso, ao abordarem a proposição filosófica da complexidade dos objetos do conhecimento humano, esses autores afirmam que a

argumentação está fundada nessa complexidade, constituindo-se, portanto, uma forma mais coerente de abordarmos qualquer objeto/situação de natureza complexa.

Breton (2003), apoiando-se, sobretudo, em Perelman e Olbrechts-Tyteca, considera que definir o campo da argumentação implica compreender os elementos essenciais de sua constituição. Nesse sentido, o autor afirma que argumentar é, primeiramente, comunicar, uma vez que estamos numa situação comunicativa na qual se envolvem parceiros. Em segundo lugar, esse autor salienta que “argumentar não é convencer a qualquer preço, o que supõe uma ruptura com a retórica”, já que esta visa sempre à persuasão. Por fim, Breton afirma que “argumentar é raciocinar, propor uma opinião aos outros, dando-lhes razões para sua adesão” (BRETON, 2003: p.25 e 26).

Para Osakabe (1999), o ato de argumentar constitui uma espécie de operação que visa a fazer com que o ouvinte não apenas se inteire da imagem que o locutor faz do referente, mas, principalmente, da forma como o ouvinte compreende essa imagem. Sob esse aspecto, tal ato não se confunde com o ato de informar, na medida em que interessa ao seu agente mais o engajamento do ouvinte em relação à sua imagem sobre o referente do que a transmissão de determinada mensagem. Para explorar as imagens do discurso, o autor destaca as contribuições da *Retórica*, responsável por dimensionar uma visão discursiva dos interlocutores e suas formas de adesão, já que o discurso – como enfatiza Osakabe (1999) – compreende, na sua realização, o que fala e aquele a quem se fala e a *Retórica* abrange todo o domínio discursivo que tenha como finalidade a adesão. Além disso, as técnicas de adesão, na perspectiva retórica, referem-se àquilo que se poderia chamar raciocínio verbal, cuja importância para o funcionamento linguístico não deve ser considerada apenas como raciocínio lógico, mas como uma atividade intrinsecamente ligada à prática discursiva.

Bakhtin (1988), ao discutir o caráter interativo da linguagem, observa que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (...). A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 1988: p.95 e p.96). Isso nos leva ao conceito proposto por Koch (2004), no qual a autora enfatiza que a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, o que torna o ato de argumentar uma necessidade para orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões: “argumentar (...) constitui o ato linguístico fundamental” (KOCH, 2004: p17).

A fim de comprovar esse pensamento de Koch, Suassuna (2004) reitera a ideia proposta pela primeira autora de que a argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente

classificados como argumentativos. Suassuna ainda observa que a construção da textualidade também decorre do domínio da tipologia argumentativa: “entendemos que julgar a informatividade e a argumentação é verificar se, em sua organização global, o texto equilibrou satisfatoriamente o explícito, o previsível e o inesperado, de modo a se construir um todo informativo e se, no mesmo, os pontos de vista do locutor estão satisfatoriamente explicitados e defendidos.” (SUASSUNA, 2004: p.105)

Considerando o processo avaliativo de textos argumentativos, Suassuna (2004) – a partir de Durigan et al (1987) – enfatiza que o caráter de interlocução é próprio da linguagem e que a escrita não foge a esse princípio, uma vez que todo texto escrito deve, também, buscar estabelecer uma relação entre sujeitos. Nesse sentido, o texto deve ser suficiente para caracterizar o produtor, como um agente, ao mesmo tempo em que também define o perfil de seu interlocutor: “o texto acaba sendo um jogo entre sujeitos, entre locutor e interlocutor” (SUASSUNA, 2004: p.52). Esse “jogo entre sujeitos” demarca as bases de um texto argumentativo (sobretudo), uma vez que, como enfatizam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), para se ter adesão a uma tese, é preciso ter em mente o perfil – ainda que virtual – de um público-alvo, além de se ter um objetivo de discurso bem delineado.

Geraldi (1997:137), ao tratar das relações discursivas entre sujeitos no texto, afirma que, para se produzir um texto, independentemente de sua tipologia, é preciso, sobretudo, que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para se dizer o que se pretende dizer;
- c) se tenha uma imagem bem delineada do público-alvo;
- d) o locutor se constitua como tal – como um sujeito que diz algo para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar o estabelecido nos tópicos a, b, c e d.

De acordo com Pinto (1995, *apud* SANTA-CLARA e SPINILLO, 2006) o ato de argumentar tem por objetivo gerar uma expectativa de intervenção e/ou inferência na pessoa para quem o argumento é endereçado e não apenas gerar uma aceitação quanto à conclusão. Na argumentação, as premissas correspondem às justificativas para um ponto de vista ou a contra-argumentos levantados em resposta a contra-argumentos que o endereçado levantou frente às justificativas apresentadas em defesa de um ponto de vista.

A partir dessa breve exposição teórica, podemos perceber as considerações acerca da argumentatividade, desde Aristóteles, desafiam o ser humano a consolidar suas intenções e a conquistar sua respectiva adesão. Desse modo, no processo avaliativo, o domínio estrutural da sequência argumentativa e o conhecimento das condições de realização da situação

comunicativa constituem-se as ferramentas imprescindíveis para a elaboração do texto solicitado na proposta de texto escrito.

Além disso, não podemos perder de vista que a adequação tipológica, um dos critérios da avaliação, é também um dos critérios essenciais à construção da textualidade, uma vez que essa construção decorre de uma noção de escrita que extrapola os aspectos estritamente linguísticos. Para ilustrar o processo de análise realizado na pesquisa motivadora deste artigo (XAVIER, 2006), apresentaremos, a seguir, alguns textos utilizados no corpus da pesquisa mencionada, além das condições em que tais textos se realizaram, a saber:

1. A situação avaliativa: Prova de Redação do Vestibular UFMG/2003 – questão 1:  
“Com base nas idéias desses autores, *REDIJA um texto, expondo seu ponto de vista sobre a televisão e apresentando argumentos que o sustentem.*” (ver anexo 1)
2. A tipologia textual sugerida na prova: Proposta argumentativa, referente ao mundo do EXPOR.
3. A ação de linguagem: Enunciado com proposição opinativa: ‘Expor o ponto de vista’

As produções textuais<sup>1</sup>, exemplificadas a seguir – transcritas conforme originais cedidos pela COPEVE/UFMG –, evidenciam procedimentos característicos de uma abordagem discursivo-textual bem eficaz. Esse sucesso decorre, sobretudo, de um manuseio adequado dos elementos constituintes da sequência argumentativa, juntamente com um conteúdo informacional de qualidade, no qual se privilegiou um enfoque mais original e autônomo. Consideramos original e autônoma a abordagem de texto em que se privilegiou a manutenção dos elementos necessários à situação avaliativa sem desconsiderar-se a voz do sujeito-produtor, já que, como enfatizam Osakabe (1999), Pécora (1983) e Geraldi (1997b), a subjetividade é muito importante no processo argumentativo.

Nessas produções textuais percebem-se esforços, por parte dos sujeitos-produtores, em se delinear, com clareza, um ponto de vista sobre a temática dada na situação avaliativa, como:

- a) articulação precisa das idéias;
- b) emprego adequado das fases da sequência argumentativa;
- c) domínio de sequências híbridas (facilidade em mesclar sequências de natureza variada, privilegiando o enfoque argumentativo);

---

<sup>1</sup> Como os exemplos apresentados foram retirados da pesquisa de XAVIER (2006), motivadora deste artigo, mantivemos a enumeração dos textos constituintes do *corpus* analisado conforme o texto original dessa pesquisa. XAVIER (2006) está disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/autor31169>

- d) uso satisfatório do vocabulário;
- e) clara utilização dos instrumentos necessários para a adaptação da ação de linguagem ao seu contexto de uso.

**texto 05**

A televisão é o meio de comunicação em massa mais utilizado pela sociedade, **conseqüentemente**, o que exerce influência no comportamento e na vida do indivíduo[1]. **Através de** sua programação, a televisão dita os costumes e regras que devem ser seguidos pela sociedade, como o modo de se vestir, os lugares a serem freqüentados e as ideologias a serem seguidas. **Além disso**, ocorre, **através dos** anúncios publicitários, um intenso apelo ao consumismo desmedido, o que torna a pessoa cada vez mais dependente do aparelho de TV[2]. Essa dependência pode levar a um estado de alienação do indivíduo, **uma vez que** a televisão passa a ser o seu refúgio do mundo e o seu manual de sobrevivência[3]. **Apesar da** existência de alguns programas de boa qualidade, o que se observa, na maioria dos canais abertos e fechados, são atrações inúteis, que invadem os lares sem pedir licença[4]. (grifo nosso)

Candidato M18

**texto 07**

São **inegáveis** os avanços trazidos pelo advento da televisão na comunicação: **instantaneidade de informações** e interação com todo o mundo jamais vistos[1]. **Porém**, a **massificação do lazer** e a **falta de alternativas** das classes mais humildes, converteram a televisão em **protagonista de nossas vidas**[2]. **Aí está a grande questão**: quando privilegia-se o assistir, em detrimento do viver. Nesse momento a televisão deixa de ser meio de informação e passa a ser fator de isolamento e alienação, quando deixa-se de ir à reunião por melhorias no bairro para assistir o capítulo da novela[3]. Dessa forma, assistir a televisão pode ser sadio desde que isso não leve ao desinteresse pela vida e desde que se conserve a **visão crítica e seletiva** da tão **deteriorada programação televisiva**[4].

Candidato D17

Os textos 05 e 07 explicitam uma configuração argumentativa eficaz, pelo fato de apresentarem seus elementos constituintes, a saber: *tese – fundamentação – conclusão*. Observemos que o tipo de enfoque temático estruturado em ambos não vai muito além de um enfoque previsível para esse tema, ou seja, o enfoque sobre a TV relacionado ao aspecto da alienação, das influências do consumismo, do isolamento, da possibilidade fuga. Contudo, a forma como os candidatos M18 e D17 arquitetaram sua abordagem priorizou o enfoque particular de que fala Geraldini (1997b) e Osakabe (1999) ou, mais especificamente, configuraram um desenho estilístico, conforme descreve Bakhtin (1992). No texto 05, por exemplo, a exposição da tese, em [1], sugere um raciocínio do tipo causa/consequência: TV → “meio de comunicação em massa” (definição por conceito) → “influência no comportamento e na vida do indivíduo”. Em [2] e [3], o candidato preocupou-se em fundamentar sua abordagem, utilizando mecanismos de textualização, como “através de sua”,

“além disso”, “uma vez que”, “apesar de”, que contribuíram para a evolução tópica do texto. Observamos que há construções criativas, como em [4] “(...) atrações inúteis que invadem os lares sem pedir licença”. O processo de personificação atribuído a ‘atrações inúteis’ garante ao texto uma marca persuasiva e, sobretudo, demarca uma estratégia de dizer aquilo que todos dizem sem ocupar um lugar-comum (os termos ‘lugar-comum’/opinião comum’ são tomados aqui como estratégias de pouca eficiência argumentativa, de acordo com Breton, 2003: p.86-87).

O texto 07 também apresenta essa estratégia, com uma perspectiva lexical ainda mais rica: observa-se uso de nominalização, como em ‘o assistir’ e ‘do viver’; uso adequado da adjetivação como em ‘protagonista de nossas vidas’ e ‘visão crítica e seletiva da tão deteriorada programação’. Além desses recursos, a estratégia adotada pelo candidato D17 privilegia um enfoque bem fundamentado: em [1], apresenta-se a tese, utilizando o recurso persuasivo de adjetivação (marca de uso de modalização lógica) ‘são inegáveis os avanços trazidos pelo advento da televisão(...)’, conferindo ao texto um aspecto de irrefutabilidade. A estratégia foi a de ancorar num conhecimento global sobre o fato de que se fala (indício de persuasão da platéia); num segundo momento, existe a preocupação em confrontar a informação explicitada na tese em [2] e expor suas consequências [3], o que deu ao texto uma perspectiva de maior abrangência. Em [4], demarca-se a conclusão do texto, na qual se reitera o afirmado na tese, propondo-se uma ressalva: “assistir a televisão pode ser sadio desde que não leve ao desinteresse pela vida”.

Assim como no texto 05, no texto 07, existe a intenção em discutir, de fato, a temática proposta na situação avaliativa. Recursos como esses auxiliam em uma construção temática bem fundamentada, com estratégias que demonstram habilidades sofisticadas de construção textual, além de evidenciarem o propósito comunicativo totalmente adequado à ação linguageira em que se insere o texto empírico. Consideremos mais um exemplo de ocorrência textual – o texto 13 – no qual se configurou um jogo estratégico eficaz, nas perspectivas:

- 1) linguística, devido à estruturação bem sucedida dos elementos constituintes da sequência argumentativa;
- 2) temática – já que evidencia um tipo de abordagem mais autônomo e com relevante referencial de informação;
- 3) social – pelo fato de demarcar a voz do sujeito-produtor em sintonia com o contexto em que se insere a ação de linguagem;

- 4) avaliativa – já que o texto contempla o conjunto de habilidades esperadas no objetivo da ação comunicativa. A seguir, o texto 13:

**texto 13**

Temos hoje grande parte da humanidade, principalmente a que se diz civilizada e evoluída tecnologicamente(a), atada umbilicalmente(b) aos monitores de TV[1]. Ali passam horas numa espécie de torpor, semiconscientes, absorvendo fragmentos da realidade[2]. A televisão, como um antidepressivo eletrônico(a), tenta suprir com o seu mundo fantasioso e quase surreal o impacto de uma realidade angustiante sobre as pessoas[3]. A televisão e todo poder que representa hoje, é na realidade o grande túnel ou portal de fuga(b) que não termina com a próxima atração (c)[4].

Candidato EM18

A principal característica desse texto, demarcadora do jogo estratégico delineado pelo candidato EM18, é a escolha lexical. Observemos que a manutenção do sentido do texto decorre da articulação de cadeias semânticas exploradas, sobretudo, em (a), palavras ligadas à evolução tecnológica, como: “(...) parte da humanidade evoluída tecnologicamente” e (b), palavras ligadas ao mecanismo de dependência instaurado em “atadas umbilicalmente aos monitores de TV”. Observemos que o processo de caracterização do contexto e do objeto temático, demarcado na tese, em [1], é retomado e rearticulado em [2] e em [3]. Em [4], fase de conclusão, o texto mantém a estratégia estilística de adjetivação específica no campo semântico já demarcado na introdução e ainda sugere um jogo de palavras com “próxima atração”, levando ao raciocínio de que a influência televisiva tem proporções mais complexas do que a de escolher/determinar programações.

A fim de ilustrar um procedimento argumentativo oposto ao ilustrado nos textos 5, 7 e 13, apresentamos a sequência das produções 244 e 267. Por meio dos próximos exemplos, podemos observar o diálogo entre sequências expositivas e argumentativas, ressaltando ser natural – como orienta toda a perspectiva teórica norteadora deste estudo – a constitutividade híbrida dos textos, o que torna evidente o convívio entre as ‘formas semiotizantes’. No entanto, tomando como direcionamento o objetivo da situação avaliativa, dada na prova de redação da UFMG, consideramos pertinente a análise dos textos por meio da predominância da sequência argumentativa (essa perspectiva da predominância de sequências deve-se, sobretudo, ao explicitado em Marcuschi 2002, sobre o caráter híbrido dos textos).

Os exemplos textuais, a seguir, são apresentados de acordo com o resultado das análises feitas em XAVIER (2006), nas quais foram constatados os seguintes desvios mais recorrentes: 1) quebra na organização dos elementos da sequência argumentativa; 2) baixa informatividade e

estratégias com enfoque muito comum (clichê); 3) relações de grande dependência com os textos-base e falhas no processo intertextual; e 4) uso da perspectiva moral como principal estratégia argumentativa. Observemos os textos 244 e 267, a seguir.

**texto 244**

Liga, desliga, desliga[1]... quantas vezes ao dia apertamos o botão da bendita televisão? (bendita? Não seria melhor: maldita?) Se não tem aonde ir, com quem conversar, o que fazer... não há problema, ela[2] esta sempre funcionando em algum lugar.

Em dias de solidão você[3] pode abraçar a tela dura fria, quem sabe até fechar os olhos e beijar a imagem daquele ator ou atora. Enfim... faça de tudo [4] com ela, a caixa preta oferece de tudo no vazio de seu quarto. Ridícula ilusão[5]. Que falta faz o “apagão”[5]!

Candidato BA5

**texto 267**

Hoje em dia não é preciso preocupar-se em encontrar o tipo de roupa ideal, e nem mesmo sair de casa a procura, pois basta ligar[1] a televisão onde estará todos os estilos possíveis, ou se não os melhores, aqueles que foram feitos especialmente para você[3]. Mas se você é uma pessoa que gosta de esporte radicais e aventura, mas não tem tanto tempo disponível não tem problema, a televisão proporciona[2] esse prazer e você conhece os lugares mais bonitos sem que precise se quer sair de casa[4], ou melhor sem fazer esforço algum.

Candidato Q7

Os exemplos 244 e 267 representam abordagens nas quais houve, como estratégia predominante, a construção de um texto remissivo ao *domínio discursivo* da publicidade (a expressão domínio discursivo, de acordo com Marcuschi, 2002: p. 23, é usada para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana).

Desse modo, podemos comprovar que houve uma ‘quebra’ na manutenção da estrutura argumentativa pelo tipo de interlocução explicitado principalmente em [3] ‘você’ e pelo convite que se faz ao interlocutor, propondo a ele utilizar a TV, explorando suas possibilidades (positivas ou negativas). Observemos que, em ambos os casos, houve um processo de personificação da TV, como se evidencia em [2]: “ela (a TV) está sempre funcionando em algum lugar” – no texto 244 – e “a televisão proporciona esse prazer” – no texto 267. Esse processo de personificação também se evidencia nas construções [4], nas quais se outorga à TV o poder de fazer tudo. O trecho [5], presente no texto 244, faz referência ao ‘apagão’, termo relacionado à crise energética ocorrida no Brasil nos anos de 2001 e 2002, que motivou uma campanha federal cujo objetivo era a economia de energia elétrica em todo o país.

Essa referência sugere uma intenção irônica, porém o enfoque não privilegia tal intenção, já que a construção “Que falta faz o apagão!” promove uma quebra semântica na abordagem

pretendida em todo o texto 244 e, como tal quebra ocorre na conclusão do texto, ela não foi satisfatoriamente explorada.

Koch (2004: p.25), quando trata do ‘implícitos relativos’ e ‘ironia’, afirma que esta tem de ser representada intencionalmente no ato de fala empregado pelo sujeito-produtor. Para essa autora, é o sentido que se dá à expressão que se pretende irônica que orienta a interpretação para uma certa leitura: “O subentendido é construído como uma explicação da enunciação, em que o locutor apresenta seus atos de linguagem como um enigma a ser decifrado”. Nesses termos, constatamos que a sequência [5] do texto 244 não deixa pistas enigmáticas acerca do tema contemplado. Tal sequência apenas rompe todo o conteúdo explicitado ao longo do texto. Daí o porquê de representar uma quebra semântica e não uma demarcação irônica.

Sobre a argumentação instaurada nas ocorrências 244 e 267, podemos enfatizar que existe, de fato, uma orientação argumentativa, considerando o conceito proposto por Barros (2004: p.72), no qual: “a argumentação, como um processo discursivo de influência, lança mão de todos os recursos persuasivos disponíveis. Assim sendo, o raciocínio lógico (ou quase lógico), a sugestão e até a sedução, não são outra coisa senão diferentes e interligados modos de a argumentação se manifestar.” Por meio dessa orientação conceitual/teórica, percebemos que as estratégias empregadas pelos candidatos BA5 e Q7, autores dos textos 244 e 267, respectivamente, encerram, sim, um propósito argumentativo. Entretanto, o formato em que se configurou tal perspectiva não é suficiente nem adequado para a prática discursiva objetivada na avaliação. Desse modo, embora tenham delineado um propósito de argumentatividade, os candidatos BA5 e Q7 falharam na estruturação da sequência argumentativa, sobretudo pelo fato de não demarcarem um propósito de discussão, como seria possível na articulação dos elementos constituintes dessa sequência. Observamos que a estratégia empregada por eles apresenta pertinência temática e um propósito persuasivo. Contudo, a estruturação textual evidenciada por esses candidatos não é adequada para o contexto em que ela se representa.

De acordo com o princípio teórico que norteia esta análise e que também serve de base para o processo avaliativo em questão, o candidato deveria atentar-se para o contexto da produção discursiva em que se envolve sua prática de linguagem – no caso a prova do Vestibular – para, assim, elencar os elementos e as estratégias linguístico-sociais indispensáveis à sua apropriação, i.e. à adequação texto-contexto, já que, como postula a base teórica do Sociointeracionismo Discursivo: “(...) a ação constitui o resultado da apropriação, pelo

organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem" (BRONCKART, 1999: p.42).

Para finalizar a ilustração de produções textuais no contexto avaliativo de vestibular, consideremos os seguintes textos:

**texto 20**

A televisão é um mal necessário. As suas informações não são totalmente confiáveis. A sua rede de programação é, em grande parte, entediante. O seu fácil acesso desmotiva e só causa alienação. Contudo, sua presença é indispensável hoje em dia. A constatação de fatos, em tempo real, é sinônimo de conhecimento. E os seus filmes, bem escolhidos, são um ótimo passatempo. Logo, devemos saber utilizar a televisão, para extrairmos dela o pouco de interessante que ela tem a nos oferecer. (grifo nosso)

Candidato D5

**texto 159**

**Mal necessário**

Algumas pessoas mal amadas e que vivem em constante competição profissional não conseguem achar interesse em nada na televisão. Ela (a TV) tem realmente seus momentos de "nota zero". Mas por outro lado, principalmente aquelas por assinatura tem levado a seus telespectadores bons momentos. Já pensou no sonho do penta e no "11 de setembro" somente pelo rádio? E as pessoas que tem conhecido o evangelho sendo libertas de encostos através da TV? Aliás só demônio vive bem com demônio! (grifo nosso)

Candidato EM6

**texto 199**

A televisão é um mal necessário e cabe as pessoas que lhe assistem saber distinguir o que é bom e o que é ruim. Saber se aquilo que está assistindo vai acrescentar alguma coisa ou não em sua vida, se vai continuar assistindo, se não desligue a TV e vai estudar para fazer a prova da UFMG. (grifo nosso)

Candidato A4

**texto 466**

Muitos especialistas garantem ser a televisão o reflexo do mau por que padecem as sociedades hodiernas. Face a mágica caixa preta falante, garantem, a humanidade jaz mentecapta[1]. O advento da televisão, de fato, gerou impactos profundos na vida coletiva e individual dos seres humanos[2]. Por todos os lados pipocam teses e estudos dos mais diversos acerca dos impactos interacionais causados pela maldita[2]. Numa espécie de interação não recíproca, nos distanciamos de amigos, familiares e, principalmente, nos distanciamos de nós mesmos[3]. Não tardo a questionar o fato de apresentadores de programas televisivos consagrados estufarem o peito e, com orgulho, dizerem que não assistem televisão. Curioso, não?[4] (grifos nossos)

Candidato H11

O que os textos 20, 159, 199 e 466 têm em comum? Além de uma estruturação argumentativa com comprometimentos de diversas naturezas – como a reprodução de lugares-comuns; o uso inadequado do vocabulário; a utilização de recursos bem primários de interlocução, como ocorreu em “desligue a TV e vai estudar para fazer a prova da UFMG” (texto 199); a

intensificação de um discurso aparentemente engajado, por meio de um vocabulário rebuscado, como “hodierna”, “jaz mentecapta” (texto 466) –, há o uso de expressões de conteúdo moral.

Sob uma perspectiva linguístico-social – e não sob as visões filosóficas ou semióticas do texto – salientamos que a abordagem argumentativa sobre os preceitos morais, como observou Osakabe (1999), obstaculiza a construção um posicionamento satisfatoriamente sustentado. Ao elaborar um texto cuja principal estratégia seja a de expressar um juízo de valor, o sujeito-produtor distancia-se de uma abordagem mais abrangente e, portanto, mais eficaz do ponto de vista argumentativo.

Isso ocorre porque uma abordagem de cunho moral reflete um comportamento alicerçado em crenças e preconceitos, caracterizando uma forma essencialmente ingênua de expressão, já que o enfoque é totalmente fragmentário e, muitas vezes, resistente a mudanças (quando não sujeito a incoerências, em função de seu caráter ambíguo).

Essa perspectiva de abordagem se configura de uma forma negativa pelo fato de a ação comunicativa em análise ter sido realizada no contexto avaliativo do vestibular no qual se espera a seleção de candidatos dispostos a leituras abrangentes e possivelmente bem articuladas. Desse modo, a principal falha evidenciada – em textos como 20, 159, 199 e 466 – foi a falta de habilidade de o sujeito-produtor em articular seu ponto de vista sem tangenciar uma abordagem moral.

Após a exposição de algumas das principais ocorrências do *corpus* pesquisado em XAVIER (2006), e elencados alguns dos principais desvios na configuração dos textos que obstaculizaram a planificação de sua eficácia, percebemos que os problemas recorrentes na prática da escrita – embora já tenham sido contemplados em estudos diversos – ainda habitam os bancos escolares, os vestibulares, os concursos públicos, dentre outras situações que envolvem a avaliação da escrita. Por meio da análise desenvolvida, pudemos constatar a predominância de uma representação escrita ainda mantenedora do artificialismo, sobretudo, por reproduzir, em sua maioria, um conjunto de “verdades desabitadas” (Pécora, 1983: p. 85) que não privilegia a configuração da subjetividade na representação textual.

### **Considerações finais**

A ação discursiva é configurada, pelo menos parcialmente, nos meios sociais utilizados pelo indivíduo para agir sobre a realidade e o texto passa a ser, então, um meio de conhecimento. A partir de tal relação, Schneuwly (2004) reforça a tese de que, ao dominar e construir

instrumentos/textos diversos, o sujeito tem acesso à possibilidade de construir outros ainda mais complexos (por exemplo, os gêneros primários – aqueles correlacionados à fala – são os instrumentos de criação dos gêneros secundários – correlacionados à escrita.). Outros esquemas de utilização, propostos por esse autor, “podem ser concebidos como os diferentes níveis de operações necessárias à produção de um texto/instrumento, cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como um organizador global: tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento linguístico.” (SCHNEUWLY, 2004: p.28). Desse modo, podemos perceber que a proposta de Schneuwly sobre o uso dos textos engloba tanto as considerações de Bakhtin (1992) quanto as orientações do modelo sociointeracionista, nas quais se enfatiza que a escolha do gênero decorre não só a relação entre a ação discursiva e sua base de orientação, mas também da relação sujeito/ contextos de uso da ação comunicativa determinada. E podemos enfatizar que, além da tentativa de uma abordagem que privilegie tais concepções teóricas, Schneuwly ainda acrescenta a tese de que o domínio e a construção de instrumentos (textos) possibilita ao indivíduo construir outros instrumentos ainda mais complexos. Essa tese é muito relevante para a análise de textos no contexto avaliativo, uma vez que o domínio da estrutura essencial da sequência argumentativa, por exemplo, garante ao sujeito-produtor o desenvolvimento das habilidades textuais de uma forma cada vez mais produtiva. A partir disso, em sala de aula, o professor, como um orientador do trabalho de escrita, deve possibilitar aos alunos condições de conhecerem e dominarem a estrutura argumentativa, primeiramente por meio da leitura, para, em seguida, aprimorarem a construção do processo argumentativo nos textos por eles produzidos.

Nesse contexto, parece-nos oportuno enfatizar a necessidade de um trabalho pedagógico que, além de privilegiar os aspectos formais da construção dos tipos e gêneros, pretenda desenvolver as habilidades dos alunos para a percepção de outras etapas essenciais do texto, como a abordagem temática e as formas de representação de intenções individuais e das vozes coletivas e individuais no espaço do texto.

Para isso, é preciso compreender que a construção da textualidade depende da articulação harmônica entre os elementos constituintes da infraestrutura geral do texto, dos mecanismos de textualização, dos mecanismos enunciativos e do diálogo com os modelos socialmente disponíveis no *intertexto*. Acreditamos que, a partir dessas relações, a produção de texto, no contexto avaliativo, passa a ter uma configuração menos artificial e, portanto, mais dinâmica e interessante, uma vez que tal configuração, de fato, privilegia o texto como um produto social.

Dessa maneira, a prática pedagógica com a escrita deve contemplar o contato com os mais variados tipos e gêneros textuais, além de possibilitar a articulação de modos dinâmicos, reflexivos, múltiplos e significativos de escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *Les texts, types et prototypes: recit, description, argumentation, explication et dialogue* - 3e ed., rev. et corr / 1997. Paris: Nathan

ANTUNES, Irlandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1986, p. 111-136.

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso” e “O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas”\_in: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992, p.261-335.

BALTAR, Marcos. *Competência Discursiva e Gêneros Textuais: uma experiência com jornal na sala de aula*. Caxias do Sul/RS: Edusc, 2004. 154p.

BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro. “Por uma compreensão da linguagem como atividade intrinsecamente argumentativa”\_In: *Notícias na (da) escola – Um estudo sobre argumentatividade e leitura no gênero notícia de jornal em sala de aula: por um letramento midiático*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG. Belo Horizonte, 2004. p. 69-83.

BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BIBER, Douglas et al. *Corpus Linguistics: Investigating Language structure and use*. Cambridge University Press, 1996, p 1-86.

BONINI, Adair. *Gêneros Textuais e Cognição*. Florianópolis: Insular, 2002. 239p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*.1988, p.122-145

BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru/SP: EDUSC, 2003:190p.

BRITTO, Luiz Percival. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1997: 201-251.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. 356 p.

BRONCKART, Jean-Paul. “Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas”. *Revista de Estudos da Linguagem*. Faculdade de Letras da UFMG, vol.11, nº 1 – jan./ jul. 2003 – p. 49-67

COSTA VAL, Maria da Graça. In: *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 134p.

\_\_\_\_\_. (1999). “O ‘leitor/escritor-modelo’ instituído pelas questões de língua portuguesa do vestibular UFMG/99”. Texto fornecido pela autora.

\_\_\_\_\_. “Repensando a textualidade”. In: *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 34-51.

\_\_\_\_\_. A gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.10, n.2, jul./dez. 2002. p. 107-134.

\_\_\_\_\_. “Texto, textualidade e textualização”. IN: CECCANTINI, J.L. Tápias;

- PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p.113-128.
- DELL'ISOLA, Regina L. Péret. et ali. *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no VESTIBULAR 2003: provas e comentários*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 70p.
- EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2004. 1ª ed.- p.133-183.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. *A construção do texto argumentativo em contexto de sala de aula: estratégias e padrões*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos – Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG. Belo Horizonte, 2002. 254p.
- GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em Prosa Moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 22ª edição. 539p.
- GERALDI, J. W. “Da redação à produção de textos”. In: CHIAPPINI, L. (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997: p.17-24.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes: 1997b. 252p.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1994.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1ª ed.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993, p.152-159.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*: São Paulo: contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002: 77-132
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz A. “O processo de referenciação na produção discursiva”. In: HORA, D. & CRISTIANO, E. (orgs.) *Estudos linguísticos: realidade brasileira*. João Pessoa: UFPB/Idéia, 1999, p. 219-230.
- \_\_\_\_\_. “Gêneros textuais: o que são e como se classificam. Versão Provisória. Universidade Federal de Pernambuco, janeiro/ 2000, 115p.
- \_\_\_\_\_. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade.” In: DIONÍSIO, Ângela P. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 17-36
- MEURER, L. J. “Uma dimensão crítica do estudo do gênero”. In: MEURER, L. J./ MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p.17-29.
- MONTAIGNE, Michel. “Dos livros”. In: *Ensaaios*. Coleção *Os Pensadores*, vol XI. São Paulo: Abril Cultural, 1972. 1ª ed. Tradução de Sérgio Milliet – p. 196-200.
- OSAKABE, Haquira. *Argumentação e discurso político – 2ª ed – São Paulo: Martins Fontes, 1999.*
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de Argumentação: A nova Retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996: p. 1-125
- PILAR, J. “A redação de vestibular como gênero”. In: MEURER, L. J./ MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p.159-174
- PINTO, Rosalvo Gonçalves. *A coesão temporal na construção da temporalidade discursiva*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos – Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG. Belo Horizonte, 2004.
- ROCCO, M.T.F. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981, 275p.

ROJO, Roxane. “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas”. Revista Intercâmbio LAEL/PUC-SP, 2002, p.1-24

SANTA-CLARA, Ângela; SPINILLO, Alina Galvão. “Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar”.\_In: Psic.: Teor. e Pesq. [on line] v.22 n.1 Brasília jan./abr. 2006 - Universidade Federal de Pernambuco – p.87 a 96

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. “Gêneros Discursivos e Tipo Textual” Revista SCRIPTA: Linguística e Filologia – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do CESPUC – PUC/MG, vol.2, nº 4 – 1º sem. 1999: p.87-106

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos – Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG. Belo Horizonte, 2002. 208p.

SOUZA, Eliane Ap. de. *As dimensões discursivas do texto escrito: Análise de fatores Interacionais Argumentativos e enunciativos constituintes de textos-resposta a questões do vestibular*. Dissertação de Mestrado em Análise do Discurso – Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG. Belo Horizonte, 2001- 313p.

SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestle: 1988

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. 277p.

SUASSUNA, Débora. *Padrões de textualidade em textos dissertativos de vestibulandos*. Recife: Bagaço, 2004. 192p.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194p.

XAVIER, Joelma Rezende. *O Interacionismo Sociodiscursivo em produção de texto no processo seletivo de Vestibular*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG. Belo Horizonte, 2006. 187p.

XAVIER, Joelma Rezende. “Redação na UFMG” – artigo publicado no Jornal Estado de Minas em 18/12/2007 – caderno D+

## ANEXO 1 - Prova completa do vestibular UFMG/2003

# REDAÇÃO

COLE AQUI A ETIQUETA.

### SÓ ABRA QUANDO AUTORIZADO.

Leia atentamente as instruções que se seguem.

1- Este caderno contém **seis** questões, constituídas de itens e subitens, abrangendo um total de **onze** páginas, numeradas de 2 a 12.

Antes de começar a resolver as questões, verifique se seu caderno está **completo**.

Caso haja algum problema, solicite a **substituição** deste caderno.

2- Esta prova vale **100** pontos, assim distribuídos:

- Questões 01, 02, 04 e 05: **20** pontos cada uma.
- Questões 03 e 06: **10** pontos cada uma.

3- **NÃO escreva seu nome nem assine nas folhas desta prova.**

Escreva seu **número de inscrição** completo nos espaços reservados para esse fim.

4- Leia cuidadosamente cada questão da prova e escreva a resposta, **A LÁPIS**, nos espaços correspondentes.

Só será corrigido o que estiver dentro desses espaços.

**NÃO** há, porém, obrigatoriedade de preenchimento **total** desses espaços.

5- **ATENÇÃO: Não serão corrigidas respostas escritas em versos.**

6- Não escreva nos espaços reservados à correção.

7- Ao terminar a prova, entregue este caderno ao aplicador.

**FAÇA LETRA LEGÍVEL**

**Duração desta prova: TRÊS HORAS.**

**ATENÇÃO:** Terminada a prova, após a entrega do caderno, você deve retirar-se imediatamente do prédio, onde lhe é vedado, a partir de então, permanecer nos corredores, usar as instalações sanitárias ou quaisquer aparelhos eletrônicos, inclusive celulares.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**QUESTÃO 01**

Leia atentamente estes textos:

**TEXTO 1****Insônias**

Um dos argumentos usados para promover a venda de canais a cabo foi o da insônia. A TV dita aberta tinha o hábito de sair do ar por volta das duas da manhã – alguns canais saíam antes, outros depois.

Aqueles que, por um motivo ou por outro, não estavam dormindo nem fazendo coisa melhor e ligavam o aparelho em busca de alguma coisa para ver ficavam condenados aos chuviscos; um ou outro canal mais afoito colocava o “colorbar”, e tudo ficava por isso mesmo. Com o advento da TV por assinatura, os insones poderiam dispor de entretenimento, cultura, lazer, o diabo.

Pois sim. Outro dia – aliás, outra noite dessas –, dormi a tarde inteira e, à noite, fiquei sem sono. Fui testar as maravilhas prometidas pelas duas TVs a cabo que aluguei.

Por Júpiter! Nada daquilo me interessava. Não pretendo comprar tapetes, não vou adquirir complicadíssimos aparelhos de malhação, não rezo o terço bizantino, não posso nem quero testar as receitas culinárias oferecidas e demonstradas.

A vida sexual dos golfinhos nunca me interessou e minhas preocupações presentes, passadas e futuras não estão nas grutas pré-históricas do Tibete. Tampouco preciso exorcizar os demônios que me freqüentam, convivo bem com todos eles.

Mudei o canal para uma cena incompreensível. Dois javalis ou coisas equivalentes disputavam uma fêmea, acho que da mesma espécie. Era um pomô animal narrado cientificamente por um especialista de um instituto canadense.

Apertei mais uma vez o controle remoto e vi um sujeito barbado lendo um texto apocalíptico e anunciando o fim do mundo. Ao contrário de me despertar, deu-me um sono letal. E voltei para a cama, donde não deveria ter saído.

CONY, Carlos Heitor. *Folha de S. Paulo*, 13 abr. 2002. Opinião. (Texto adaptado)

**TEXTO 2****À TELEVISÃO**

Teu boletim meteorológico  
me diz aqui e agora  
se chove ou se faz sol.  
Para que ir lá fora?

A comida succulenta  
que pões à minha frente  
como-a toda com os olhos.  
Aposentei os dentes.

Nos dramalhões que encenas  
há tamanho poder  
de vida que eu próprio  
nem me canso em viver.

Guerra, sexo, esporte  
– me dás tudo, tudo.  
Vou pregar minha porta:  
já não preciso do mundo.

PAES, José Paulo. *Prosas seguidas de odes mínimas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 71.

|                        |  |   |  |  |   |  |
|------------------------|--|---|--|--|---|--|
| Nº de inscrição-digito |  |   |  |  |   |  |
|                        |  | . |  |  | - |  |

Com base nas idéias desses autores, **REDIJA** um texto, expondo seu ponto de vista sobre a televisão e apresentando argumentos que o sustentem.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**QUESTÃO 02**

O **Quadro 1** é o resultado de uma pesquisa realizada em agosto de 2001. O **Quadro 2** refere-se a uma estatística de eleitores, por gênero, realizada em 2000. O **Quadro 3** resume a porcentagem de mulheres em algumas áreas profissionais.

Analise atentamente estes três quadros antes de elaborar seu texto:

**QUADRO 1**  
Homens e mulheres – Pesquisa CNI – agosto de 2001

| ATUAÇÃO<br>CARGOS<br>PÚBLICOS | Honesto<br>% | Responsável<br>% | Confiável<br>% | Competente<br>% | Firme<br>% | Capaz<br>% |
|-------------------------------|--------------|------------------|----------------|-----------------|------------|------------|
| Mulheres                      | 59,8         | 53,7             | 51,2           | 47,5            | 44,7       | 42,8       |
| Homens                        | 15,1         | 23,2             | 22,3           | 26,1            | 35,1       | 30,0       |
| Os dois                       | 19,5         | 20,5             | 22,4           | 23,3            | 17,0       | 24,5       |
| Não sabe/<br>não respondeu    | 5,6          | 2,6              | 4,1            | 3,1             | 3,2        | 2,7        |
| Total                         | 100,0        | 100,0            | 100,0          | 100,0           | 100,0      | 100,0      |

Quadro comparativo da atuação de homens e mulheres em cargos públicos – como Prefeituras e Governos Estaduais – em resposta à pergunta: "Quem é mais: a) honesto; b) responsável; c) confiável; d) competente; e) firme; f) capaz?"

Fonte: *Cartilha da Mulher*. Brasília, nov. 2001. p. 35.

**QUADRO 2**  
O Brasil tem

|                         |                         |
|-------------------------|-------------------------|
| 52.794.597<br>eleitoras | 53.033.650<br>eleitores |
|-------------------------|-------------------------|

Fonte: Revista *Época*, 13 mar. 2000.

**QUADRO 3**

Porcentagem de mulheres sobre o total de profissionais,  
em algumas áreas

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| Cargos políticos .....                | 7% |
| Tribunais superiores .....            | 8% |
| Presidência de grandes empresas ..... | 8% |

Fonte: *Cartilha da Mulher*. Brasília, nov. 2001. p. 33 e 136.

|                        |  |  |   |  |  |  |
|------------------------|--|--|---|--|--|--|
| Nº de inscrição-dígito |  |  |   |  |  |  |
|                        |  |  | * |  |  |  |
|                        |  |  |   |  |  |  |

Considerando os dados dos Quadros 1 e 2, REDIJA um texto, apresentando uma hipótese que explique os dados do Quadro 3.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

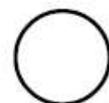
---

---

---

---

---



## QUESTÃO 03

Leia estes textos:

## TEXTO 1

## Governar

Os garotos da rua resolveram brincar de Governo, escolheram o Presidente e pediram-lhe que governasse para o bem de todos.

– Pois não – aceitou Martim. – Daqui por diante vocês farão meus exercícios escolares e eu assino. Clóvis e mais dois de vocês formarão a minha segurança.

– Com que dinheiro? – atalhou Januário.

– Cada um de vocês contribuirá com um cruzeiro por dia para a caixinha do Governo.

– E que é que nós lucraremos com isso? – perguntaram em coro.

– Lucram a certeza de que têm um bom Presidente. Eu separo as brigas, distribuo tarefas, trato de igual para igual com os professores. Vocês obedecerão, democraticamente.

– Assim não vale. O Presidente deve ser nosso servidor, ou pelo menos saber que todos somos iguais a ele. Queremos vantagens.

– Eu sou o Presidente e não posso ser igual a vocês, que são presididos. Se exigirem coisas de mim, serão multados e perderão o direito de participar da minha comitiva nas festas. Pensam que ser Presidente é moleza? Já estou sentindo como este cargo é cheio de espinhos.

Foi deposto, e dissolvida a República.

ANDRADE, C. Drummond de. *Contos plausíveis*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985. p. 83.

## TEXTO 2

## RIBALTA



FONTE: *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 23 set. 2002. Caderno Especial, p. 2.



|                         |  |  |   |  |  |   |
|-------------------------|--|--|---|--|--|---|
| Nº de inscrição -dígito |  |  |   |  |  |   |
|                         |  |  | . |  |  | - |

Com base nessa leitura, **REDIJA** um texto dissertativo, discutindo as dificuldades inerentes ao processo de escolha de um Presidente da República.

---

---

---

---

---

---

---

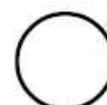
---

---

---

---

---



**QUESTÃO 04**

Leia este poema:

**AO SHOPPING CENTER**

Pelos teus círculos  
vagamos sem rumo  
nós almas penadas  
do mundo do consumo.

De elevador ao céu  
pela escada ao inferno:  
os extremos se tocam  
no castigo eterno.

Cada loja é um novo  
prego em nossa cruz.  
Por mais que compremos  
estamos sempre nus

nós que por teus círculos  
vagamos sem perdão  
à espera (até quando?)  
da Grande Liquidação.

PAES, José Paulo. *Prosas seguidas de odes mínimas*.  
São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 73.

|                        |  |  |   |  |  |   |
|------------------------|--|--|---|--|--|---|
| Nº de inscrição-digito |  |  |   |  |  |   |
|                        |  |  | . |  |  | - |

Com base nessa leitura, **REDIJA** um texto, **explicando** como, no poema, se faz uma crítica à sociedade de consumo.

---

---

---

---

---

---

---

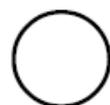
---

---

---

---

---



**QUESTÃO 05**

No capítulo "Fabiano", de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, ocorrem, a breves intervalos, os seguintes trechos:

Pisou com firmeza no chão gretado, puxou a faca de ponta, esgaratou as unhas sujas. Tirou do aió um pedaço de fumo, picou-o, fez um cigarro com palha de milho, acendeu-o ao binga, pôs-se a fumar regalado.

– Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só.

Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando:

– Você é um bicho, Fabiano.

Agora Fabiano era vaqueiro, e ninguém o tiraria dali. Aparecera como um bicho, entocara-se como um bicho, mas criara raízes, estava plantado. Olhou as quipás, os mandacarus e os xiquexiques. Era mais forte que tudo isso, era como as catingueiras e as baraúnas. Ele, sinha Vitória, os dois filhos e a cachorra Baleia estavam agarrados à terra.

Fabiano, uma coisa da fazenda, um traste, seria despedido quando menos esperasse.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 17-25.

Nesses trechos, o autor faz uma gradação para caracterizar a personagem Fabiano.

1. **REDIJA** um texto, **identificando** as etapas dessa gradação.

---

---

---

---

---

---

---

---

2. **REDIJA** um texto, **explicando** o papel dessa caracterização da personagem na obra *Vidas secas*.

---

---

---

---

---

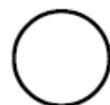
---

---

---

---

---



**QUESTÃO 06**

Em *Os ratos*, de Dyonelio Machado, embora Naziazeno tenha conseguido pagar a dívida com o leiteiro – sua principal e obstinada preocupação ao longo de toda a narrativa –, a história não tem um “final feliz”.

REDIJA um texto, justificando essa afirmativa.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

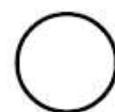
---

---

---

---

---



## DO DISCURSO MONOLÓGICO DA CONSCIÊNCIA AOS GÊNEROS DO DISCURSO (From monologic discourse of consciousness to discourse genres)

Maria Marta FURLANETTO (Doutor, Universidade do Sul de Santa Catarina, e-mail : [mmarta@intercorp.com.br](mailto:mmarta@intercorp.com.br))

**RESUMO:** Neste trabalho procuro traçar um painel para contextualizar a importância epistemológica da concepção dialógica e da concepção estendida de gêneros do discurso em Bakhtin e suas implicações e consequências para a vida comunitária, com ênfase para a ética. O painel se desdobra para a apresentação de um nicho onde os gêneros do discurso funcionam como uma unidade de conhecimento que só faz sentido como prática social. A partir daí algumas implicações são apontadas com relação à relevância deles em nossos atos cotidianos, com ênfase para os de caráter profissional, com base na análise e reflexão sobre experiências de sucesso e de fracasso, consideradas as categorias pragmáticas da arquitetura de Bakhtin.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso; monologismo; dialogismo; gênero.

**ABSTRACT:** In this work I present a tentative panel for the contextualization of the epistemological significance of the dialogical concept and of the extended concept to the genres of discourse in Bakhtin, and their implications and consequences for communal life, with an emphasis on ethics. The panel unfolds to present a niche in which genres of discourse work as a unit of knowledge that only makes sense within social practice. From that point I call attention to some implications in relation to their relevance along our quotidian acts, especially those acts of professional character, based on the analysis and reflection on experiences of success and failure, considering the pragmatic categories of Bakhtin's architectonics.

**KEYWORDS:** Discourse; monologism; dialogism; genre.

[...] un orateur qui s'écoute parler est un mauvais orateur; un professeur qui ne s'occupe que de ses notes est également un mauvais professeur. Ils désamorcent eux-mêmes l'impact de leurs propos, ils brisent le lien vivant, de nature dialogique, qui les unit à leur auditoire et, ainsi, ils déprécient eux-mêmes leurs propres prestations.  
(*Voloshinov, La structure de l'énoncé*)

### 1 Introdução

Parto do princípio de que o multifacetado contexto histórico-epistemológico em que foi gerada a abordagem dialógica da linguagem é uma tela (ou teia) a olhar com atenção para que

se compreenda a significância da concepção estendida de gêneros do discurso em Bakhtin e seu Círculo e suas implicações e consequências para a vida comunitária, com ênfase para a ética. O painel aqui desenhado desdobra-se em fragmentos selecionados que são evocados para emoldurar um nicho onde os gêneros do discurso representam para nós uma unidade de conhecimento *na* prática social (na comunicação discursiva). A partir daí aponto algumas implicações da relevância deles em nossos atos cotidianos, com ênfase para os de caráter profissional.

Esta reflexão é só um ponto numa sequência de trabalhos em que tenho buscado, na interface da *cultura vivida*, compreender os laços em sua materialidade e trabalhar o distanciamento e a aproximação do outro (sujeito), materializando aquele movimento de escuta para compreensão e retorno para a manutenção de duas consciências (compreender o outro sem assimilar-se a ele). Aqui estou pensando seletivamente nas relações pedagógicas, e a questão que se apresenta, então, está razoavelmente sintetizada nas seguintes asserções de Bakhtin:

A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). (BAKHTIN, 2003, p. 379)

Desde o início o falante aguarda a resposta deles [os outros], espera uma ativa compreensão responsiva. [...] Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereço*. (BAKHTIN, 2003, p. 301, grifos do autor)

[...] viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente. (p. 174)

Esta reflexão é também, para mim, ponto de referência para um percurso indefinido, sempre inacabado.

## 2 Fragmentos de um mosaico

Em uma conversa com Foucault sobre os intelectuais e o poder, no contexto de *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 1989), Deleuze rememora as relações “teoria/prática” e o modo político-social de vivê-las, afirmando que essas relações eram concebidas “como um processo de totalização”, sugerindo em seguida que essas relações “são muito mais parciais e fragmentárias.” (*apud* FOUCAULT, 1989, p. 69).

Deleuze entende que uma teoria não se desenvolve sem encontrar um muro pela frente, sendo a prática a chave para atravessar o muro. Mas a prática não se oferece como *aplicação* da teoria: diria, a partir de Deleuze, que aí há muitos sujeitos em ação, formando rede – em vez de um comandante e seus comandados, estes necessitando das ordens e valores alheios, da consciência alheia (unificada) para entrar no regime de um saber.

Dada essa nova forma de relação, a própria “teoria” não é senão uma prática (prática teórica). Aqueles que estão concernidos por uma teoria têm de falar por si próprios – essa é a forma de contornar e impedir que o poder se torne absoluto (por silenciar).

Com relação a esta questão, que representa o pano de fundo desta discussão, permito-me apresentar um contexto religioso.

Evoco Ellerbe (1995, p. 15-16) com referência à manobra política, no período de 200 a 500 da era cristã, para fazer o cristianismo palatável aos romanos. Os critérios básicos da Igreja Católica para considerar alguém um cristão eram: fazer a confissão do Credo, aceitar o batismo, participar do culto, obedecer à hierarquia da Igreja e acreditar que a única verdade era aquela proveniente dos apóstolos e legada pela Igreja. A uma pessoa ignorante bastaria crer – sem nada entender – e escutar as autoridades. Foi posto à sombra, na ortodoxia, o argumento de que um verdadeiro cristão só seria identificado por seu comportamento e maturidade. Como lembrou Carl Sagan (2008, p. 51) em uma de suas palestras: “Se um Deus Criador existe [...], vai preferir um bronco que adore sem nada entender?”

No período da Reforma Protestante e da Contra-Reforma católica, protestantes e católicos diminuíram o importante papel da *comunidade*, tornando mais fácil para a igreja e o estado um controle mais direto do indivíduo (ELLERBE, 1995, p. 100). Pode-se ver nisso uma força sobre as concepções do Ocidente, amarradas mais ou menos profundamente às crenças religiosas. Também houve uma drástica separação para a humanidade com a dicotomia céu/Terra, pregada igualmente pelos dois cleros: Deus no céu, o demônio na Terra. Apesar da pregação, do medo imposto e dos castigos perpetrados, nenhum ensinamento real da religião penetrou nos chamados cristãos, especialmente na grande massa popular. Não se tratava de ensinar, mas de buscar e manter obediência estrita ao que os cleros entendiam ser a vontade divina.

Fica bem demarcado o mundo (forçado) do monologismo. “Do ponto de vista da verdade não há consciências individuais. O único princípio de individualização que o idealismo conhece é o *erro*.” (BAKHTIN, 1997, p. 80).<sup>1</sup> O “princípio monológico” é marca da Idade Moderna em todos os campos humanos, com reforço do racionalismo europeu, cultuando a Razão. Trata-se aí, conforme Bakhtin, de uma “profunda particularidade estrutural da criação ideológica da

---

<sup>1</sup> Bakhtin especifica que o conceito de verdade não decorre da necessidade de uma consciência única e una. Ela pode surgir da convergência de várias consciências. Assim, a forma monológica de percepção de conhecimento e da verdade é uma das formas possíveis, que surge quando “a consciência é colocada acima do ser e a unidade do ser se converte em unidade da consciência” (1997, p. 80). E aí temos as imagens do “eu absoluto”, “consciência em geral”, “espírito absoluto” – todas formas metafísicas, eclipsando a individualidade e a interatividade (1997, p. 79).

Idade Moderna” (1997, p. 81). Fosse apenas uma teoria, não teria alcance tão amplo, mas se espalhou indistintamente por todo o tecido social.

Cabe enfatizar que, quando Bakhtin estabeleceu conexões históricas entre Dostoiévski e as primeiras manifestações da cultura cristã (v. CLARK e HOLQUIST, 1998, p. 267), estava contrastando um cristianismo popular que vingava em comunidades multifacetadas e aquela que se enraizaria na Idade Média, com uma forçada estabilidade conseguida pelo triunfo do cristianismo no mundo romano.

A oposição era entre uma época polifônica de variedade e conflito e uma era monológica de calma e unidade. [...] No princípio da Cristandade, um homem engajado, vibrante, apresentou-se, uma voz viva e em diálogo com outras pessoas e outras vozes. Mas, nos séculos subsequentes, ocorreu uma calcificação da palavra viva do fundador, uma perda de seu significado mais engajado, mais completo e mais presente. (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 268)

A Igreja e outras instituições buscam impor uma única linguagem da verdade/única linguagem correta, apesar de toda a variedade no fluxo da linguagem – a sua heteroglossia, representando aquelas energias que Bakhtin viu como centrífugas, em contraposição ao esforço de centralização, generalização e universalização – forças centrípetas.

A outra face da questão religiosa, a tradição quenótica (esvaziamento do divino), que aparentemente tinha o engajamento de Bakhtin, é o de “uma comunalidade radical (*sobornost*)” e, por implicação, o respeito pelas realidades materiais do dia-a-dia (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 108). O tipo de desenvolvimento da consciência amarrada à religiosidade ortodoxa do povo russo ocorre como consciência da relação de alteridade. E para Bakhtin é a linguagem que mantém a união da comunidade, que é sua materialidade, uma prática, um compromisso dentro das comunidades. Uma identidade não se representa como “mesmidade”, mas como simultaneidade. É assim que o diálogo reúne “diferenças simultâneas” (várias consciências), como expressam Clark e Holquist (1998, p. 36). O que Bakhtin enfatiza é a dinâmica social da prática observável da linguagem, e é isso que estrutura as relações interpessoais no “mundo da consciência intermédia”.<sup>2</sup>

Fique entendido que não se trata, aqui, de aceitar Bakhtin como homem religioso ou buscar saber se ele o era. Hirschkop (2006, p. 148), em seu estudo sobre o sagrado e o secular em

---

<sup>2</sup> Além de outras personalidades das quais Bakhtin foi aproximado (Heidegger, Levinas, Merleau-Ponty), gostaria de indicar como candidatos o filósofo judeu alemão Eugen Rosenstock-Huussy (1888-1973), e o filósofo judeu tcheco Vilém Flusser (1920-1991), que viveu 30 anos no Brasil, onde publicou *Língua e realidade* (1963). Com um estilo semelhante (não apegado ao academicismo), Rosenstock-Huussy, em *A origem da linguagem*, ataca ousadamente um tema delicado nos estudos que envolvem a linguagem. Diferenças entre si à parte, não poucas passagens dos dois filósofos cruzam com os fios teóricos e filosóficos de Bakhtin, traçando fragmentos da grande rede intertextual estendida pela intelectualidade ao pensar, aqui e ali, as amarras humanas com a linguagem, o mundo e seus semelhantes. É um tema que pode ainda ser explorado, colocando lado a lado esses autores: a rede da conversação humana, a identidade pela diferença, a multiplicidade.

Bakhtin, Benjamin e Wittgenstein, deixa claro que “Bakhtin continua a ser um escritor que parece se utilizar de conceitos religiosos sem realmente pretender ser um pensador religioso.” Os poucos elementos reunidos acima parecem ainda “despedaçados”, mas eles mostram o traço que me interessa aqui: o *impedimento imposto* (teórico e pragmático), que os contextos ideológicos institucionais pretendem seja para o bem (expressamente). Promove-se um trabalho centrado no objetivo do monologismo, do formalismo, do idealismo, mas há também uma tendência de superação. Na seção a seguir estreito o canal de visão em direção a Bakhtin.

### 3 Uma compreensão do programa de Bakhtin

Hebeche (2007), num ensaio filosófico centrado na análise que Bakhtin fez do romance polifônico de Dostoiévski, estabelece o núcleo da virada bakhtiniana relativamente à visão filosófica predominante no Ocidente – ou seja, a “saída da filosofia da consciência para uma mais abrangente compreensão do discurso”. A referência que faço não visa ao ponto crítico da análise de Hebeche – “os resíduos monológicos da filosofia da consciência” –, mas precisamente ao grande salto que representa sua ultrapassagem do modelo metafísico em direção a uma filosofia “da faticidade existencial”, conforme expressa o autor.

Ao falar do “discurso” em Dostoiévski, Bakhtin (1997, p. 181) especifica que, de fato, trata-se de *discurso*: “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso”. Bakhtin está se referindo ao ângulo dialógico de seu estudo, que só pode ser incorporado pelo que ele chama *metalingüística* (um estudo que não se sujeita àquilo que já está circunscrito, sistematizado, classificado).<sup>3</sup> Trata-se agora do campo da vida. No discurso, manifestam-se “posições de diferentes sujeitos”. Uma consequência disso é que o enunciado ganha um autor.

A forma de autoria depende do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado. [...] Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado: a palavra do líder, a palavra do juiz, a palavra do mestre, a palavra do pai, etc. É isso o que determina a forma da autoria. (BAKHTIN, 2003, p. 389-390).

Pontuemos ainda o caráter *comunalidade*, que é relevante para compreender a extensão do conceito de gênero. Em *Vygotsky and Bakhtin on community*, Wertsch (1998), tendo como ponto de partida a convergência das idéias de Vygotsky e de Bakhtin sobre os processos sociais, privilegiando a interação e o contexto, explora o conceito de *comunidade*:

---

<sup>3</sup> Ao tratar do *texto* como dado primário das ciências humanas, Bakhtin especifica que sua análise é filosófica, e que a pesquisa “transcorre em campos limítrofes”, nas fronteiras das disciplinas (2003, p. 307).

Em vez de considerar comunidades preexistentes como originando instrumentos culturais tais como “gêneros do discurso” e “linguagens sociais” (Bakhtin, 1986), a relação entre linguagem e comunidade é muito mais dialética. De fato, em larga extensão comunidades são vistas como ganhando existência por meio de e por causa da linguagem. Os problemas que desejo apresentar nesta conexão são: a) que espécie de comunidades estão envolvidas, e b) o que o ser membro delas significa. (tradução minha)

Ele propõe, então, uma distinção entre *comunidades implícitas* e *comunidades imaginadas* – ambas fundadas na mediação semiótica, mas distintas na forma como os sistemas de signos funcionam na formação e reprodução da própria comunidade.

Sintetizemos a identificação dessas duas formas de comunidade para apreciar a relevância de sua proposição.

Uma *comunidade implícita* congrega sujeitos com um conjunto de ferramentas comum, mesmo desconhecendo esse fato e mesmo sem realizar qualquer esforço para criar ou reproduzir essa comunidade. Exemplo: uma comunidade de pessoas que utilizam um processador como o Microsoft Word para Macintosh. É claro que nada impede que haja esforço para transformar um grupo assim (disperso) em uma *comunidade imaginada*.

Uma comunidade *imaginada* pode ser exemplificada, em seu aspecto radical, por uma sociedade secreta que use certos instrumentos para reconhecimento mútuo dos membros (símbolos, senhas, elementos gestuais, e, claro, um sistema semiótico). Há, nesse caso, ênfase na manutenção e na reprodução dessa comunidade – daí a existência de procedimentos de iniciação e ritos de passagem.<sup>4</sup>

A diferença principal entre os dois tipos de comunidade é o papel e função dos instrumentos culturais envolvidos. Uma comunidade implícita é frouxa em sua organização, uma vez que não está direcionada para propósitos coletivos (mas pode ser vista como “matéria-prima” para a fundação de comunidade imaginada); uma comunidade imaginada projeta instrumentos para o reconhecimento e reprodução de um grupo social, tentando cimentar as relações dentro desse grupo em vista de metas específicas.<sup>5</sup>

Embora Vygotsky e Bakhtin não tenham escrito sobre esses tipos de comunidades ou comunidades em geral, Wertsch (1998) considera que ambos fizeram asserções fundamentais sobre o mundo social e sua organização semiótica, que seria possível examinar para se ter uma idéia da postura que poderiam ter sobre comunidade. Nos escritos de Vygotsky, por exemplo, há ênfase no desenvolvimento conceitual através do letramento e do pensamento tecnológico, sugerindo uma comunidade implícita de pensadores tecnocraticamente

---

<sup>4</sup> Wertsch inspirou-se na noção de “comunidade política imaginada”, que Anderson utilizou para marcar o conceito de *nação*: Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

<sup>5</sup> V. o esforço de unificação da fé cristã durante o século IV, quando as narrativas sagradas sofreram um processo de seleção e edição para compor o que se entende por Bíblia (ELLERBE, 1995).

proficientes. Diferentemente, Bakhtin punha em foco as formas de mediação semiótica distantes da tecnocracia e da racionalidade abstrata. Diz Wertsch: “Em sua análise da multivocalidade [...], ele focalizou a diferenciação e a estratificação que distinguem variadas comunidades de linguagem antes que amarras genéricas que unem pessoas em um grupo homogêneo, “monológico” (tradução minha).

Com referência a Bakhtin, é a questão da variação, da multivocalidade que amarra a idéia de comunidade ao objetivo proposto neste trabalho. A unicidade, em Bakhtin, só é encarada no sistema abstrato da gramática, isolada do mundo concreto e da conceptualização ideológica. Se há, estabelecida abstratamente (como sabemos), uma língua nacional unitária, ela só funciona através de uma multidão de mundos concretos, com múltiplos sistemas de crenças. E é nesse campo, como pontua Wertsch, que Bakhtin apresenta dois construtos distintos, mas empiricamente associados:

- a) *linguagens sociais*, diferenciando grupos de falantes por seu estrato (profissional ou outro) em dado tempo e lugar (professores, matemáticos, físicos, japoneses, mulheres, europeus...);
- b) *gêneros do discurso*, que diferenciam situações específicas e contextos de fala.

Assim, o foco de Bakhtin sobre as linguagens sociais e os gêneros do discurso – como “modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 334) – indiciam uma pluralidade de sistemas de crenças sociais ligadas a sistemas verbais ideológicos. A questão essencial de Bakhtin era a heterogeneidade de perspectivas sobre o mundo (sistemas axiológicos de crenças), e formas de autoridade que distinguem uma comunidade de discurso de outra – apesar de que se trate, em sua teoria, de comunidades um tanto amplas.

Portanto, sem formalmente tratar do assunto, Bakhtin estaria voltado para a idéia de comunidades implícitas, mas contrastando com Vygotsky relativamente ao tipo de meta. Os gêneros enfatizariam a multiplicidade, e não a essencialidade, a mesmidade do comportamento de um indivíduo ou grupo. Nem Vygotsky nem Bakhtin, destaca Wertsch, visavam indivíduos ou grupos como possuidores de algum atributo inerente causador de seu modo de pensar ou falar. Seu foco foram os processos contextuais envolvidos na produção dos enunciados – daí a relevância da incorporação de uma noção tal como a de *gêneros do discurso*, em Bakhtin, integrada nas comunidades de discurso.

Se Vygotsky e Bakhtin não disseram muito a respeito de comunidades imaginadas, a partir deles é possível, como considera Wertsch – o que se tem feito nos últimos anos – analisar as relações entre agentes e artefatos culturais que são empregados por eles como fonte de identidade, e como esses artefatos (incluindo textos em sua forma genérica) podem sustentar

as comunidades imaginadas. Eu diria que o “chamamento” (apelo, chamada) é a forma geral de busca de aproximação para a formação e coesão das comunidades, com seus *sócios, membros, adeptos, integrantes*.

O conceito de *comunidades imaginadas* me parece análogo daquele proposto por Swales para “comunidade discursiva” (em contraste com “comunidade de fala”).<sup>6</sup> Swales (1990, *apud* PIMENTA, 2007, p. 2030, 2031) contrapõe “comunidade de fala” e “comunidade discursiva” para eliminar certas controvérsias relativas à relação comunidade/discurso. Uma comunidade de fala (que aqui corresponderia a comunidade implícita) compartilha, certamente, formas linguísticas, regras e conceitos culturais, mas o que predomina nela são as necessidades de socialização e de solidariedade do grupo, enquanto que numa comunidade discursiva (retórica) os objetivos vão muito além: predominam necessidades de comunicação vinculadas a seus objetivos de desenvolvimento e manutenção de características discursivas daquela comunidade, tendo-se o cuidado de incorporar e qualificar seus membros. Comunidades de fala também teriam a ver, no quadro da teoria de Bakhtin, com a esfera cotidiana de comunicação discursiva com seus gêneros primários, e comunidades de discurso se aproximariam das esferas institucionais, com gêneros secundários.

Bonini (1999, p. 305-306) assim apresenta o conjunto de características, conforme Swales, para identificar uma comunidade discursiva:

1) um conjunto de objetivos detectáveis; 2) mecanismos de intercomunicação entre seus membros; 3) um conjunto de propósitos que move os mecanismos participatórios; 4) uma utilização seletiva e evoluinte desses mecanismos; 5) um léxico específico em desenvolvimento e 6) uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que controla o processo de entrada na comunidade e a ascensão dentro dela.

Então, o conjunto de indivíduos de uma comunidade discursiva tem “determinados hábitos comunicativos e conhecimentos linguísticos comuns, cuja comunicação se realiza mediante a utilização de gêneros textuais convencionados” (1999, p. 305).

Nos gêneros, por sua vez, com seus temas específicos desenvolvidos nas esferas sociais, há os constituintes ditos não-verbais – mas que, na ótica do *enunciado*, não são elementos meramente externos.

#### **4 O não-verbal – corpo, gestos, subgestos, subtons**

Qualquer enunciado verbal (em gêneros do cotidiano ou gêneros secundários), uma vez que concebido em função de uma interlocução (implicando compreensão e resposta), tem como complemento elementos extraverbais, e a resposta esperada também: o gesto, o sorriso, o

---

<sup>6</sup> Surgida nos anos 1980, a noção de *comunidade discursiva* progressivamente alargou seu sentido, e a partir dos anos 1990 se tornou um espaço de pesquisa bastante ativo (cf. CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2002).

movimento de mão, de cabeça... Voloshinov ([1930] 1981, p. 294) destaca que também o discurso interior, aparentemente em sua pura forma monológica, é de ponta a ponta dialógico: é atravessado pelas avaliações de um auditório virtual, potencial. Essa forma dialógica, diz ele, aparece claramente em momentos de tomada de decisão; aí, surge a hesitação e a necessidade de nos convenceremos da justeza de uma decisão ou outra. Nesses momentos, haja consciência ou não, uma das vozes estará manifestando ponto de vista e avaliações de outrem, do mesmo espaço ideológico ou de outro. Um ponto de vista “pessoal”, ademais, é formado a partir de outrem.

Essa orientação social do enunciado, portanto, é uma “força viva” que determina, em última análise, a forma estilística e a estrutura gramatical do enunciado – nos gêneros. Um criador de literatura, por exemplo, além das falas dos personagens, deve criar suas “maneiras” (boas e más), seu comportamento em sociedade, e isso é o que Voloshinov chama *expressão gestual da orientação social do enunciado* (1981, p. 299) – que se reflete nos estudos do *ethos*, que tematizo adiante, nesta seção.<sup>7</sup>

Para mostrar as sutilezas do discurso não-verbal que sustenta várias formas de implícito na experiência dramática do cotidiano em sua multifacetação – como sugere Bakhtin ao enfatizar o *acento apreciativo* da comunicação discursiva –, trago uma peculiar proposta de estudo exposta em uma cena do romance *O homem duplicado*, de José Saramago, e seu comentário pelo narrador. A cena é analisada em suas minúcias, explorando o acompanhamento do discurso verbal, que presume noções como: gesto, subgesto, implícito, *ethos*, tons, subtons.<sup>8</sup>

O narrador de Saramago no romance compara o subgesto às letrinhas miúdas de contratos:

É costume dizer-se [...] que Fulano, Beltrano ou Sicrano, numa determinada situação, fizeram um gesto disto, ou daquilo, ou daquelooutro, dizemo-lo assim, simplesmente, como se o isto, ou o aquilo, ou o aqueloutro, dúvida, manifestação de apoio ou aviso de cautela, fossem expressões forjadas de uma só peça, a dúvida, sempre metódica, o apoio, sempre incondicional, o aviso, sempre desinteressado, quando a verdade inteira, se realmente a quisermos conhecer, se não nos contentarmos com as letras gordas da comunicação, reclama que estejamos atentos à cintilação múltipla dos subgestos que vão atrás do gesto como a poeira cósmica vai atrás da causa do cometa, porque esses subgestos, para recorrermos a uma comparação ao alcance de todas as idades e compreensões, são como as letrinhas pequenas do contrato, que dão trabalho a decifrar, mas estão lá. SARAMAGO, 2006, p. 45-46)

Nesse romance, “gesto” não sai de sua área estrita, a gestualidade corporal. Mas, a comparação desses subgestos a “letrinhas” dissimuladas já dá um aval para a ampliação da noção. É assim que, do gesto do corpo, desde o ostensivo, que aponta diretamente, até o mais

---

<sup>7</sup> É nesse sentido que se pode dizer que a busca, num dicionário, dos sentidos das palavras e expressões não oferece garantia de compreensão de uma conversação.

<sup>8</sup> Subtom – 1. cor suave, cor de um pigmento escassamente passado sobre uma superfície branca ou clara; transparência de cor, cor vista através (e modificada por) outra(s) cor(es); 2. conteúdo expressivo ou moral subjacente, implícito numa frase ou ação. Ex.: s. maliciosos em cada entrelinha. (HOUAISS, 2001). “Subgesto” não consta nesse dicionário.

sutil, passamos aos gestos discursivos: gesto de leitura, de escrita, de interpretação. Gesto é um movimento, uma atitude, que irrompe significativamente desde que se entre num processo discursivo.

Na Análise do Discurso (AD), seguindo a orientação de Pêcheux, assumida por Orlandi, tem-se um dispositivo teórico voltado para a apreensão de “gestos de leitura”, ou seja, análise e interpretação/compreensão de discursos – mais especificamente, como os sentidos se produziram nesses discursos. Orlandi (1996, p. 18) explica que “a palavra gesto, na perspectiva discursiva, serve justamente para deslocar a noção de “ato” da perspectiva pragmática; sem, no entanto, desconsiderá-la”.<sup>9</sup> A interpretação, para Orlandi, como gesto que é, é consequência da incompletude da linguagem e de sua historicidade. Ela é um possível dos vestígios deixados pelas filiações discursivas num tecido particular.

Courtine (2006), ao propor uma genealogia da Análise do Discurso, sugere, para trabalhar a “espessura histórica” da discursividade, a busca de uma articulação entre discursos, imagens e práticas, considerando que ao discurso verbal integram-se as práticas não-verbais, “em que o verbo não pode mais ser dissociado do corpo e do gesto, em que a expressão pela linguagem se conjuga com a expressão do rosto, em que o texto torna-se indecifrável fora de seu contexto, em que não se pode mais separar linguagem e imagem.” (2006, p. 57).

Essa preocupação traz à baila o tema do *ethos*, cuja lembrança flui, remontando, até a Grécia. Daí ser importante retomar todos esses fios para uma costura adequada do tema dos gestos e subgestos, tal como sugerido por Saramago em seu romance.

Saramago, por seu narrador, chega a preconizar a área de estudo dos subgestos como um ramo fecundo da ciência semiológica (cf. p. 47). Para exemplificar, transcrevo um recorte da obra (contexto: O personagem, um professor de História de ensino médio, participa de uma reunião em seu colégio e faz uma proposta quanto ao modo de ensino de sua disciplina):

Os efeitos da perorata foram os de sempre, *suspiro de mal resignada paciência* do director, *trocas de olhares e murmúrios* entre os professores. O de Matemática também sorriu, mas o seu sorriso foi *de amistosa cumplicidade*, como se dissesse, Você tem razão, nada disto é para levar a sério. O gesto que Tertuliano Máximo Afonso lhe enviou *meio disfarçadamente* do outro lado da mesa significava que agradecia a mensagem, porém, ao mesmo tempo, algo que ia junto e que, na falta de um termo melhor, designaremos por subgesto, recordava-lhe que o episódio do corredor não fora de todo esquecido. Por outras palavras, ao passo que o gesto principal se mostrava abertamente *conciliador*, dizendo, O que lá vai, lá vai, o subgesto, de pé atrás, *matizava*, Sim, mas não tudo. (2006, p. 45; grifos meus)

Associado ao subgesto, o narrador de Saramago acrescenta o subtom, falando de outra cena:

---

<sup>9</sup> Julga-se que a visão da linguagem como “ação” (intencional) tenderia a apagar a potencialidade da interpretação – a ação suporia um dizer manifestado em sua transparência.

Desta vez não foi um subgesto, mas sim um subtom, um harmônico, digamos, o que veio a dar nova força à incipiente teoria acima exposta quanto à importância que deveríamos dar às variações, não só segundas e terceiras, mas também quartas e quintas, da comunicação, tanto a gestual como a oral. (2006, p. 47-48)

Este trecho de Bakhtin (2003, p. 391) corrobora aquilo que a sensibilidade do escritor observa:

Papel excepcional do tom. [...] O aspecto menos estudado da vida do discurso. Não é o mundo dos tropos, porém o mundo dos tons e matizes pessoais, mas não em relação aos objetos (fenômenos, conceitos) e sim ao mundo das personalidades dos outros. O tom não é determinado pelo conteúdo concreto do enunciado ou pelas vivências do falante mas pela relação do falante com a pessoa do interlocutor (com sua categoria, importância, etc.).

Esse processo “mágico” de tematizar os enunciados está explicitado também no capítulo sobre tema e significação na língua em *Marxismo e filosofia da linguagem*, quando o acento apreciativo é destacado para mostrar:

- a) que é uma parte da enunciação e que distingue enunciados aparentemente iguais em sua formulação apenas linguística;
- b) que uma significação objetiva só se forma pela apreciação, e evolui com ela (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 118-122).

Há uma referência, em Clark e Holquist (1998, p. 99), ao uso do “subtom de contabilidade” em Bakhtin em seu projeto de “arquitetônica”; ele está especificamente vinculado ao uso de muitos neologismos que se formam metaforicamente. No caso da contabilidade, trata-se da concepção de consciência, que Bakhtin descreve como unida à existência por ações; o existir humano aparece como *postuplenie* (entrar, incorporar-se). Mas uma sugestão posterior para *postuplenie* é “entrada/receita”, como em contabilidade, o que traz a compreensão de que o ingresso na existência se faz por atos, pelos quais cada um deve responder.<sup>10</sup>

Esse subtom é remetido diretamente ao trabalho de Bakhtin como guarda-livros durante seu exílio, mas há outras sugestões possíveis a partir daí: por um lado, é um exemplo do entrelaçamento da cultura e da vida – mostrando que a atividade da consciência transforma o que já “está ali”; por outro, em extensão, os subtons (e os subgestos, nos termos de Saramago) são produzidos e refinados com recursos verbais e não-verbais (incluindo as formulações metafóricas), tendo como resultado camadas de variação de sentido cujos vetores podem ser múltiplos. Isso tudo, conforme o destaque de Bakhtin (citação acima), em função da “relação do falante com a pessoa do interlocutor”. Não somos apenas *seres-de-linguagem*, mas *seres-de-linguagem-com*, se posso assim expressar.

---

<sup>10</sup> Este é também um bom exemplo para mostrar como a realidade é vista diferentemente considerando a diversidade de línguas – tema desenvolvido por Flusser (2007) em *Língua e realidade*.

Em função desse contexto, que merece exploração cuidadosa, cabe dizer um mínimo necessário sobre a noção de ethos, a que se tem dado tanta atenção nos últimos anos. Vou fazer referência à abordagem de Maingueneau (2005), no campo da análise do discurso. O autor articula ethos à *cena de enunciação*, na qual dá destaque à relação corpo/discurso. Daí a noção associada de *incorporação* (que se vê matizada em Bakhtin, com referência à existência humana): o ethos estabelece relação entre um discurso e seu destinatário (chamo a atenção sobre isso remetendo à insistência de Bakhtin sobre o papel do *tom*, cujo sentido implica a presença do interlocutor). Em sentido estrito, o ethos está amarrado à enunciação.

Maingueneau estabelece que qualquer forma discursiva, não apenas a oral, tem “uma vocalidade específica” (tom) associada a uma fonte enunciativa. Com a audição ou a leitura por um coenunciador, o discurso proferido “dá corpo” ao enunciador – uma instância subjetiva que funciona como *fiador* [*garant*], que estimula o coenunciador a fazer uma representação e a atribuir igualmente um *caráter* ao fiador (certos traços psicológicos).<sup>11</sup> Isso ocorre com base em experiências pessoais e estereótipos já estabelecidos nas comunidades. De outra parte, o coenunciador pode incorporar esquemas do fiador, buscando identificação com sua forma de estar no mundo, aderindo àquele discurso, eventualmente incorporando-se àquela comunidade (se se tratar de um *chamado*). Ele tem, nos termos de Bakhtin, uma atitude responsiva – que também pode ser, bem entendido, a de rejeição. Enfim, os enunciados trazem índices modais, qualquer que seja sua forma de expressão (verbal, imagética, sonora, gestual), produzidos e interpretados.

O que me parece importante nessa perspectiva é que o destinatário não é um consumidor passivo. O texto não é para ser contemplado, diz Maingueneau, “ele é enunciação voltada para um coenunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir ‘fisicamente’ a um certo universo de sentido” (2005, p. 73). Uma última observação sobre o ethos é que ele se diversifica em função dos tipos de discurso (filosófico, político, publicitário,...) e dos gêneros (artigo de opinião, artigo científico, sermão,...) dos diversos campos ou esferas.

Para ancorar essas considerações, lembre-se a proeminência do corpo como valor no espaço da criação humana, tal como Bakhtin o apresenta em *A forma espacial da personagem* (BAKHTIN, 2003).

## **5 A rede das relações pedagógicas: conhecimento e ética**

---

<sup>11</sup> É claro que Maingueneau reconhece que há diferença entre um ethos oral (no sentido de uma presença imediata do enunciador-fiador) e um ethos escritural (e que o trabalho de interpretação do destinatário se faz apenas por indícios textuais). Para detalhes, consulte-se o autor.

A partir daqui, gostaria de refletir sobre as consequências pedagógicas para quem, como nós, está implicado na “conversação” educacional; exponho em dois pontos as questões essenciais:

a) Como encarar o ensino sem compreensão como critério externo e falso do conhecimento, sem assunção de conhecimento no mundo da vida (Bakhtin, mundo da cultura e mundo da vida) – ritual sem sentido. “A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim ad infinitum.” (BAKHTIN, 2003, p. 334). “Chamo sentidos às *respostas* a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós.” (BAKHTIN, 2003, p. 381).

Esta postura, que tem caráter ético e estético, está presente em Bakhtin, como destaca Ponzio (2008), desde suas primeiras explorações filosóficas, quando reflete sobre Kant e o neokantismo em *Para uma filosofia do ato*, expressando sua própria concepção sobre a responsabilidade dos atos humanos relativamente aos outros:

[...] trata-se de colocar o outro como imprescindível dentro de uma arquitetônica dialogicamente estruturada que encontra expressão na sua palavra e que requer da parte do eu a posição de calar e escutar, que requer uma posição de não-indiferença de participação, de compreensão respondente. (PONZIO, 2008, p. 257)

A “arquitetônica” de Bakhtin implica a responsabilidade (responsabilidade) dos atos individuais relativamente a tudo o que compõe o mundo:

Cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na vida, uma existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento. Eu calibro o tempo e o lugar de minha própria posição, que está sempre mudando, pela existência de outros seres humanos e do mundo natural por meio dos valores que articulo em atos. (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 90)

É nesse sentido que a ética não pode ser restrita a princípios abstratos, e que o “eu” na concepção de Bakhtin só se sustenta em relacionamento tenso com os outros “eus” (alteridade). Em contraposição a um todo mecânico, “um todo arquitetônico é imbuído da unidade advinda do sentido, estando suas partes articuladas internamente, de um modo relacional que as torna interligadas e não alheias umas às outras, isto é, constitutivamente” (SOBRAL, 2005, p. 110).

A implicação aqui é que ensinar sem que haja compreensão gradual por parte do outro restringe o ensino a um desfile de conhecimentos cuja apreensão dependerá unicamente desse outro – é o fazer calar, enunciar as verdades e “o melhor” sem a crítica, sem a palavra alheia. Vou evocar neste ponto um comentário de Deleuze para Foucault:

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. [...] As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas. (*apud* FOUCAULT, 1989, p. 72).

Para ele, como o sistema é frágil, *nada pode suportar*, e por isso mesmo usa a força da repressão. Daí vem a lição de que falar insistentemente pelos outros (os mais interessados em

certas questões) é sempre uma atitude indigna, porque tolhe a possibilidade de manifestação. Ora, encontramos em Bakhtin (1997, p. 59, grifo do autor): “A verdade sobre o homem na boca dos outros, não-dirigida a ele por diálogo, ou seja, uma verdade à revelia, transforma-se em mentira que o humilha e mortifica caso esta lhe afete o “santuário”, isto é, o “homem no homem” – ou seja, capaz de significar-se a si mesmo, para o outro (enlaçamento de consciências). O homem reificado, na perspectiva monológica, se liberta, transforma-se no homem dialogal. E a compreensão, aí, é o limite do diálogo concreto, impregnado do acento apreciativo.

Só se chega a uma vida humana autêntica pelo enfoque dialógico; é aí que cada um responde por si mesmo, sem precisar de outra consciência iluminada, avessa à escuta. Mas esta perspectiva exige coragem e responsabilidade pelos atos, de quem quer que seja. E é difícil suportar o que se possa dizer de nós que não desejamos ouvir. Certamente é mais fácil fechar-se na perspectiva monológica e assumir que cabe ao outro escutar, sobretudo se de um lado se assume a prerrogativa da competência, institucionalmente outorgada. Mas cabe o alerta: “Para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a *irresponsividade*” (BAKHTIN, 2003, p. 333).<sup>12</sup>

Vilém Flusser, filósofo que já referi (v. nota 2), usa o termo-chave *conversação* para indicar o fluxo da língua em fios na formação do intelecto e na construção da realidade:

O intelecto *sensu stricto* é uma tecelagem que usa palavras como fios. O intelecto “sensu lato” tem uma ante-sala na qual funciona uma fiação que funciona que transforma algodão bruto (dados dos sentidos) em fios (palavras). A maioria da matéria-prima, porém, já vem em forma de fios. (2007, p. 40).

A língua como um todo é a soma das conversações e dos intelectos em conversação através das idades. [...] O intelecto em conversação conserva e aumenta o território da realidade. Realizando-se, realiza. (2007, p. 50)<sup>13</sup>

Faço esse comentário para aproximá-lo de Bakhtin. Para mostrar a projeção da língua em relação à realidade, Flusser traçou um gráfico em forma de globo com um eixo de projeção que vai (verticalmente) do “silêncio inautêntico” em direção ao “equador da realidade” em várias camadas, batizadas como “balbuciar”, “salada de palavras”, “conversa fiada”. Imediatamente acima do equador da realidade fica a camada da “conversação” (centro

---

<sup>12</sup> Todorov (1981, p. 171, 172) observa como é impressionante ver o teórico do diálogo, um homem para quem a ausência de resposta é o mal absoluto, sofrer a má sorte de nunca receber resposta (referência à publicação sempre tardia de suas obras); e se pergunta se a teoria do dialogismo não teria nascido justamente do desejo de compreender o estado insuportável da ausência de resposta.

<sup>13</sup> A realidade se realiza nas línguas. “Há tantos sistemas categoriais, e, portanto, tantos tipos de conhecimento, quantas línguas existem ou podem existir.” (2007, p. 52). Flusser, assim como Benveniste (*Categorias de pensamento e categorias de língua*, em Problemas de linguística geral, v. 1), apontou o defeito da categorização universal de Aristóteles para o pensamento, que o fez como tal porque pensava através da língua grega. Como filósofo, Flusser parte da fenomenologia husserliana, para, diz ele, reconquistar a ingenuidade em face da língua, pondo entre parênteses os conhecimentos historicamente acumulados.

autêntico da língua fazendo-se: interação humana, contrapondo-se à conversa fiada), seguida da camada da “poesia” e da camada da “oração”. Essas três últimas projetam-se em direção ao silêncio autêntico – limite do dizível. Quer dizer: as línguas surgem do nada e procuram o nada. “A grande conversação da qual participamos e que é toda a realidade vem do nada [o indizível] e trata do nada [o indizível].” (FLUSSER, 2007, p. 132).

É impossível explicar neste espaço, ainda que sinteticamente, como o filósofo vê essas camadas. Para meus propósitos, focalizo a camada da conversação, na qual, segundo Flusser, o “clima” é de intelectos realizados pelo contato com outros. “Os intelectos são abertos uns para os outros, são reais não por estarem *aqui (Dasein)*, mas por estarem *juntos (Mitsein)*” (p. 139). A ciência, para Flusser, é uma forma desenvolvida e concentrada de conversação. Contrariamente, na simples conversa (fiada), os “intelectos” (ainda ou já) não apreendem nem compreendem, e refletem informações mecanicamente, distorcendo-as nesse processo. São conversações frustradas, vazias.

É nesse sentido que, no contexto pedagógico, quero compreender a arquitetura bakhtiniana: receando, por um lado, que se possa estar recusando a palavra ao outro em formação institucional, e por isso mesmo bloqueando sua capacidade de compreensão e a oportunidade de *estar junto*, conversando.

b) Este tópico é o acompanhamento necessário do anterior: diz respeito à captação dos subgestos e dos subtons na relação professor/aluno, nas trocas didáticas (ethos) – em suma, a apreciação valorativa atravessando a linguagem verbal e as outras modalidades de expressão. Esclareço que se trata aqui basicamente das atividades pedagógicas presenciais.

Como em qualquer situação interlocutiva, mesmo naquelas em que já se atingiu uma familiaridade que permite certa distensão, trata-se, nas relações pedagógicas, de vários *eus* para os quais os *outros* são necessários e ao mesmo tempo diferentes, ou desconhecidos, ou estranhos e mesmo inimigos ameaçadores (o que todo professor pode ser, aos olhos dos alunos que já consumiram estereótipos, e estudantes podem ser entre si).

Essa circunstância e a situação específica de um encontro “forçado” institucionalmente levam a pesadas responsabilidades de uma parte e de outra, sobretudo considerando que, em princípio, sabe-se por que se está em tal espaço. Até que as imagens prévias vão se ajustando e haja certo acordo de “conversação” envolvendo conhecimentos, tarefas e avaliações, é comum que haja um clima de atenção a tudo que possa manifestar concordância ou discordância (e suas facetas) – e nesse clima instável se definem os vínculos interacionais. É aqui que começa a ação e resposta, com nova atitude responsiva e assim por diante, aos enunciados proferidos nas situações específicas do acordo pedagógico: com os gestos e

subgestos, os tons e subtons, a dinâmica corporal – que tematizam, em seu conjunto, a produção dos sentidos e o jogo das interpretações e reações.

A atenção a esses elementos, nesta perspectiva, tem duas vertentes e consequências associadas:

- a) cabe compreendê-los em função da responsabilidade de uma parte e outra no processo de interação para formação específica, dadas as posições subjetivas em jogo;
- b) cabe mostrar o funcionamento de todos esses gestos e tons para o relacionamento humano no mundo da cultura e da vida, especialmente se pessoas estão sendo formadas para serem formadoras.

## **6 Considerações finais para um reinício**

Volto, neste ponto, ao nicho em que os gêneros fazem sentido no quadro epistemológico das propostas do Círculo de Bakhtin, em toda a sua heterogeneidade. Não tratei, neste trabalho, dos gêneros em sua singularidade nas esferas sociais. Quis, antes, atribuir-lhes sentido teórico e metodológico, tirar-lhes a eventual avaliação de apenas “ser modismo”, e penso que esta passagem de Voloshinov dá a isso um peso particular, quando especifica a estrutura do enunciado:

[...] é precisamente *a diferença das situações que determina a diferença dos sentidos de uma única e mesma expressão verbal*. A expressão verbal – o enunciado – não se limita a refletir passivamente a situação; ele constitui, com efeito, sua *resolução*, realiza sua avaliação, e representa ao mesmo tempo a condição necessária de seu desenvolvimento ideológico vindouro. (VOLOSHINOV, 1981, p. 303, grifos do autor, tradução minha)

Assim, ao pensar nos atos de caráter educacional, num campo de trabalho em que condições específicas e finalidades serão refletidas nos enunciados, exigindo um planejamento que não ignore os gêneros do discurso, vejo que a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem se traduz, na cultura vivida, pelo empenho em não ser a consciência centralizadora que fecha os ouvidos às vozes, em vez de orientá-las para a grande conversação das ciências e da arte. O silenciamento pode ser mesmo ruidoso, porque haverá uma válvula de escape, manifestação de resistência através de canais alternativos. Uma consequência funesta do silenciamento será a reprise, mais adiante, das atitudes monológicas – ou seja, do tratamento recebido durante a formação escolar/acadêmica. O reconhecimento dos gêneros passa por fazê-los funcionar:

- a) do ponto de vista da pesquisa, como real objeto de estudo, e não apenas como critério de delimitação de dados de pesquisa, como observa Rodrigues (2004, p. 435); e

b) do ponto de vista do ensino, como real atividade que considera as características do enunciado, e não como simples entrada de tarefas restritivas e fragmentadas – também no intercâmbio professor/aluno, que é a experiência pedagógica imediata.

Minha experiência com formação de profissionais da educação, a partir de uma compreensão mais dialógica da cultura em geral e dos sujeitos particularmente, se tem realizado com parcial sucesso e parcial fracasso. Tanto um quanto outro é verificável, de modo geral, respectivamente pela *aproximação* e pelo *distanciamento*. O parcial sucesso se tem verificado quando há escuta, resposta e negociação, tendo como resultado um enlaçamento produtivo que alcança as metas do trabalho; isso é perceptível na avaliação recíproca e na autoavaliação. O parcial fracasso é perceptível até mesmo pelo distanciamento físico e pelo silêncio talvez desejado, como marca de resistência que pode eventualmente ser dirigida a todos os docentes, não especialmente a um. Também se demonstra pela tentativa de responder ao ensino sem envolvimento, sem autoria, até mesmo com apelo à cópia. Trata-se de fuga, que precisa ser compreendida, porque ocorre um isolamento que leva a uma subjetividade deteriorada, que não se dinamiza na forma do *nós*.

O sucesso responde por si: há abertura e amadurecimento, e concretizam-se os objetivos. Cada fracasso reconhecido exige, porém, um retorno de avaliação. Esse retorno faz reevocar os pontos da reflexão assinalados neste trabalho, cada vez com novo aprofundamento e novos matizes: a persistência do monologismo, da consciência voltada para si; a necessidade de resistir para ter voz, pensar por si mesmo, ser autor; o discurso e as comunidades de discurso; o não-verbal nas relações comunitárias.

Voltando ao já conhecido conjunto de etapas do estudo da linguagem proposto por Bakhtin/Voloshinov, seu sentido se avoluma e se aprofunda. Compreendemos a inversão do estudo que vai da abstração gramatical (as formas da língua, em sua neutralidade) aos textos – estratégia que, afinal, não consegue atingir a realidade do enunciado. Percebemos que cabe compreender primeiro as esferas sociais onde as situações concretas se apresentam com interação verbal e todos os fenômenos que, do corpo, emanam para a língua; e que cabe apreender, aí, as variadas enunciações que se manifestam como gêneros do discurso na vida e na criação ideológica. E só então, no tecido dos enunciados, se tornam significativas as formas da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 110).

A atitude monológica diante de sujeitos não tratados como interlocutores sufoca o direcionamento ao outro e a expectativa de resposta (alternância) e as ressonâncias dialógicas sobre o que foi enunciado anteriormente, produzindo o efeito de meras paráfrases que lembram a natureza da *oração*, tal como num tratamento meramente linguístico. A *vontade*

*discursiva*, o projeto de dizer precedente é malogrado, porque se desliga a língua da vida circundante, e a vida não pode insinuar-se na língua. Nessa correnteza, esmaece toda a força da cultura dialógica, que é sustentáculo dos gêneros.

## Referências

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BONINI, A. Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 301-318, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Dir.) **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris : Seuil, 2002.

COURTINE, J.-J. Uma genealogia da análise do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública**. São Carlos: Claraluz, [1992] 2006. p. 37-57.

ELLERBE, H. **The dark side of christian history**. San Rafael, CA: Morningstar Books, 1995.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 8 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1989. p. 69-78.

FLUSSER, V. **Língua e realidade**. 3. ed. São Paulo: Anna Blume, 2007. [1. ed. 1963, Herder]

HEBECHE, L. **Da consciência ao discurso: ensaio sobre Mikhail Bakhtin**. Florianópolis: Editora Barba Ruiva, 2007.

HIRSCHKOP, K. O sagrado e o secular : atitudes perante a linguagem em Bakhtin, Benjamin e Wittgenstein. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1 CD.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, T. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92.

ORLANDI, E.P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIMENTA, V. R. **Gêneros textuais próprios da comunidade discursiva forense**. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. **Anais ...** Tubarão: UNISUL, 2007. p. 2028-2040.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

RODRIGUES, R. H. **Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana**: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

SAGAN, C. **Variedades da experiência científica**: uma visão pessoal da busca por Deus. São Paulo: Companhia das Letras, [2006] 2008.

SARAMAGO, J. **O homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SOBRAL, A. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 103-121.

TODOROV, T. TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine – le principe dialogique**. Suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Editions du Seuil, [1930] 1981.

VOLOSHINOV, V.N. La structure de l'énoncé. In: TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine – le principe dialogique**. Suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Editions du Seuil, [1930] 1981. p. 287-316.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and Bakhtin on community**. 1998. Artigo retirado de circulação do site Bakhtin Centre: <<http://www.shef.ac.uk/bakhtin/>> .

## DO USO DE EXPRESSÕES DE CAUSALIDADE COMO UM ELEMENTO CARACTERIZADOR DO GÊNERO TEXTUAL ARTIGO CIENTÍFICO

*Maria José Bocorny Finatto*

Docente do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS,  
bolsista PQ/CNPq.

(51) 3361 11 42

mfinatto@terra.com.br

*Aline Evers*

Acadêmica de Letras – Tradução Português/Inglês Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul – UFRGS

(51) 9282 8375

aline.evers@gmail.com

*Cybele Margareth de Oliveira Alle*

Acadêmica de Letras – Tradução Português/Inglês Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul – UFRGS

oliveralle@gmail.com

**RESUMO:** Trazemos aqui resultados de um reconhecimento sobre o emprego de conectores causais em artigos de revistas de Química – *Química Nova* (2004) e *Química Nova na Escola* (2004) –, de Física – *Física Aplicada e Instrumentação* (2005) e *Física na Escola* (2007) – e de Pediatria – *Jornal de Pediatria* (2003, 2004 e 2007). Os conectores observados foram ASSIM, COMO, DEVIDO, ENTÃO, LOGO, POIS, PORQUE e PORTANTO. A metodologia do estudo incluiu: a) verificação do número de palavras e do número de palavras diferentes de cada texto; b) identificação dos conectores e de seus contextos; c) avaliação de cada contexto quanto ao emprego causal com dois testes. Os testes foram inspirados nas indicações de Maria Helena de Moura Neves sobre construções causais e envolveram: a) substituição dos conectores; b) topicalização de causalidade. Verificamos diferença expressiva entre os contextos de causalidade possível (809) e confirmada (257) e que os conectores descartados revelaram-se como articuladores de sentido pouco preciso. Vimos também maior presença proporcional desses conectores em Física, enquanto o texto de Pediatria exibe os menores escores, ficando a Química em posição intermediária. Por fim, comparamos os conectores mais empregados nos artigos de Pediatria com os mais presentes em um conjunto de artigos em inglês publicados na revista internacional *Pediatrics* (2007). O trabalho revelou que parece haver uma expressão de causalidade diferenciada em função da área de conhecimento, do tipo de artigo e que elementos causais mais utilizados no Brasil em Pediatria não correspondem aos seus equivalentes mais esperados em inglês utilizados na revista internacional. Assim, as especificidades desse gênero textual ultrapassam as suas terminologias, alcançam a sua tessitura coesiva e parecem também sofrer o feito do estatuto local ou internacional da publicação em que se inserem (apoio CNPq).

**PALAVRAS-CHAVE:** Artigo científico. Gênero Textual. Coesão. Causalidade.

**ABSTRACT:** This study aims at recognizing the use and frequency of eight causal connectors in papers of Chemistry, Physics and Pediatrics published by the following Brazilian periodicals: *Química Nova* (2004) and *Química Nova na Escola* (2004); *Física Aplicada e Instrumentação* (2005) and *Física na Escola* (2007); *Jornal de Pediatria* (2003 e 2007) and *Pediatrics* (2007). The observed connectors were: ASSIM, COMO, DEVIDO, ENTÃO, LOGO, POIS, PORQUE and PORTANTO. The methodology that took place included: a) counting of tokens and types; b) recognition of causal connectors within their contexts of use; and c) analysis and testing of each context in regards to its causal function. The applied tests were based on Maria Helena de Moura Neves' perspective on causal constructions, and were directed towards: a) connectors substitution; and b) topicalization of causality. Eight hundred and nine (809) contexts that indicated possible causal use were tested, but only 257 were confirmed; some of the discarded connectors showed imprecise use as far as their function is concerned. The results showed that: there is a higher frequency of the analyzed connectors in Physics in comparison to the other areas while the opposite happens in Pediatrics; Chemistry stays in second place. At the end, we compared the most frequent connectors in papers of Pediatrics translated from Portuguese into English with the most used connectors in papers originally written in English. The study showed that there seems to have different patterns in the use of causality according to the area of knowledge and type of paper analyzed. In addition, the most frequent connectors in translated papers of Pediatrics differ from those originally written in English. Therefore, the causal specificities in this textual genre go beyond the terminology, mark its cohesive pattern and seem to vary according to the local or international publication where it appears (research project supported by CNPq).

**KEYWORDS:** Academic Writing. Textual Genres. Cohesion. Causality.

## 1. INTRODUÇÃO

A evolução da Linguística Textual e a afirmação da Linguística de Corpus no campo dos estudos lingüísticos têm cada vez mais colocado o texto (ou conjuntos de textos) como um objeto central de estudo. Em decorrência disso, estudos voltados para a identificação de características micro e macroestruturais nos diferentes textos passaram a ser empreendidos para mostrar que, para além de aspectos formais mais pontuais, existem práticas discursivas, verdadeiros “modos de dizer” que são particulares de determinadas comunidades discursivas em determinados gêneros textuais. Esse assunto já foi extensivamente explorado por autores tais como Bakhtin (1997), Swales (1990) e Marcuschi (2005), como exporemos no referencial teórico que guiou este trabalho.

Dentre vários gêneros disponíveis para estudo, escolhemos o gênero artigo científico como foco de estudo por três motivos principais: a) é notória a sua atual importância como “moeda de troca” de conhecimento entre profissionais das áreas de especialidade; b) é ampla a sua utilização como material didático no meio acadêmico; c) é vasta a sua publicação via internet,

o que disponibiliza o gênero no formato digital, fazendo com que seja parte de um dos gêneros de grande circulação e acesso da atualidade.

Com produção tão extensiva e ampla divulgação, esses textos, conforme Swales (1990), são produzidos – ou traduzidos – massivamente em – ou para – a língua inglesa. Esse dado importante nos levou ao questionamento sobre a relevância do reconhecimento das particularidades do gênero para o processo tradutório e o auxílio que um tal reconhecimento poderia trazer para o profissional que lida com esse gênero, quer seja ele tradutor ou revisor, uma vez que a circulação do gênero movimenta o mercado de trabalho desses profissionais.

No entanto, observar o gênero artigo científico como um todo resultaria em uma observação muito ampla e generalizada. Assim, restringimos o nosso foco de estudo e nos voltamos para a observação de um elemento específico, microestrutural, que contribui para caracterizar, a nosso ver, um gênero textual: a causalidade expressa por conectores.

O interesse pelo estudo de tal aspecto da textualidade pauta-se 1) em estudos anteriores sobre a causalidade em textos de Química Geral (FINATTO e SIMIONI, 2007) que apontaram para especificidades encontradas no uso de conectores causais em manuais de Química Geral; 2) na consciência de que, nas linguagens científicas, o reconhecimento do modo como as relações de causa se estabelecem é fundamental, pois é através do uso de encadeamentos claros que as causas e os efeitos de procedimentos descritos, testados e validados serão melhor entendidos pelo leitor. Assim, ao integrar a organização do texto científico e ao constituir uma relação fundamental para a construção do conhecimento, a causalidade é não só um tópico basilar para quem se propõe a descrever o funcionamento dos textos e das linguagens científicas, mas também um elemento que auxilia a desenhar os formatos estáveis que configuram o gênero artigo científico.

Ancoradas na contribuição que o estudo possa vir a trazer para profissionais do texto, revisores e tradutores, procuramos demonstrar neste trabalho as particularidades de uso de oito conectores causais (ASSIM, COMO, DEVIDO, ENTÃO, LOGO, POIS, PORQUE e PORTANTO) em dois grupos de textos: o primeiro (*corpus 1*), composto de artigos científicos de Física, Química e Pediatria escritos originalmente em português; o segundo (*corpus 2*), composto de artigos da Pediatria produtos de versão do português para o inglês e de artigos da Pediatria escritos originalmente em inglês.

Para tentarmos cumprir com o objetivo proposto, descrever a expressão de causalidade em artigos científicos, o estudo foi organizado em duas fases (vide seção 4). A fase 1 iniciou-se com artigos de Física, Química e Pediatria originalmente produzidos em língua portuguesa. Já, na fase 2, voltamos nossa atenção para um *corpus* de Pediatria, analisamos quais foram as

opções tradutórias dadas aos conectores sob análise e observamos se as opções tradutórias preferenciais eram frequentes em artigos científicos da mesma área originalmente produzidos em língua inglesa.

No desenrolar de cada fase, apresentamos os resultados obtidos e mapeamos as particularidades de expressão causal em cada grupo de texto (*corpus* em português e *corpus* em inglês). Ao final, explicitamos como a identificação dessas particularidades parece marcar o gênero textual artigo científico em determinadas áreas e comunidades discursivas e como a identificação dessas particularidades se configura em ferramenta útil para a produção, tradução e revisão desse gênero textual.

## **2. DESCRIÇÃO DE CORPORA**

### **2.1 Corpus 1 (Fase 1)**

O *corpus* 1 é composto por 30 artigos do tipo original<sup>1</sup> escritos em língua portuguesa:

- 5 artigos publicados em 2004 pela revista *Química Nova*, uma revista de publicação bimestral, *Qualis* A nacional, voltada à publicação de artigos sobre assuntos gerais da área de Química;
- 5 artigos publicados em 2004 pela revista *Química Nova na Escola*, uma revista de publicação trimestral, *Qualis* B nacional, voltada para o ensino e aprendizagem da área de Química;
- 5 artigos publicados em 2005 pela revista *Física Aplicada e Instrumentação*, uma revista de publicação trimestral, *Qualis* B nacional, destinada à publicação de artigos abordando temas experimentais e teóricos, oriundos de trabalhos originais de pesquisa em Física e suas aplicações;
- 5 artigos publicados em 2007 pela revista *Física na Escola*, um suplemento semestral da *Revista Brasileira de Ensino de Física* (RBEF) destinado a apoiar as atividades de professores de Física do Ensino Médio e Fundamental. A revista não possui classificação *Qualis* nacional nem internacional;

---

<sup>1</sup> A tipologia dos artigos de revistas especializadas é um item a considerar na composição do nosso *corpus*. A tipologia não é exatamente a mesma entre periódicos de Ciências da Saúde e Ciências Exatas. Tentamos obter alguma homogeneidade utilizando artigos originais que tivessem os mesmos tipos de subdivisões macroestruturais: introdução, materiais e métodos, observação de dados, resultados, conclusões e bibliografia citada. Neste trabalho, nos centralizamos na observação de artigos originais em detrimento de outros tipos de artigos por serem mais complexos, mais numerosos e possuírem uma maior semelhança de área para área, no que diz respeito a sua estrutura macroestrutural.

- 10 artigos publicados em 2003 e 2004 pela revista *Jornal de Pediatria*, uma publicação bimestral da *Sociedade Brasileira de Pediatria*, *Qualis A* nacional, voltada a profissionais, estudantes de graduação e pesquisadores da área.

O critério que guiou a coleta desse primeiro *corpus* foi a seleção de publicações com textos mais ou menos didáticos em cada área selecionada. Devido a sua função de apoio ao professor que atua no Ensino Médio e Fundamental, enquadram-se no grupo das mais didáticas as revistas *Química Nova na Escola* e *Física na Escola*. Por corresponderem a revistas que relatam pesquisas técnico-científicas destinadas a profissionais da área, pesquisadores e estudantes de graduação, enquadram-se no grupo das menos didáticas as revistas *Química Nova* e *Física Aplicada e Instrumentação* e *Jornal de Pediatria* (publicação menos didática sem um par correspondente do mesmo gênero que se prestasse a observação proposta).

## 2.2 Corpus 2 (Fase 2)

O *corpus 2* é composto por 94 artigos da *Pediatria*:

- 20 artigos publicados em 2003 e 2004 pelo *Jornal de Pediatria (JPED)*: 10 artigos escritos em português utilizados na fase anterior e suas respectivas versões para o inglês, todos publicados pelo *Jornal de Pediatria*. O jornal, já utilizado no *corpus 1*, é uma publicação *Qualis A* nacional e C internacional que vem disponibilizando a versão completa da revista em inglês desde 2000;
- 37 artigos produtos de versão para o inglês publicados em 2007 pelo *Jornal de Pediatria*;
- 37 artigos publicados em 2007 pelo *Pediatrics the Official Journal of the American Academy*, publicação mensal da Stanford University High Press desde 1948. O jornal, *Qualis A* internacional, é considerado o mais citado e mais acessado pelo *Journal Citation Reports 2006* e o *Thompson Journal Citation Reports 2007*.

O critério que guiou a coleta desse primeiro *corpus* foi a seleção de artigos produtos de versão do português para o inglês em renomada revista brasileira e seleção de artigos escritos originalmente em inglês em revista reconhecida internacionalmente. A seleção de ambos os jornais para essa fase do estudo foi guiada pela orientação do Prof. Danilo Blank, Prof. Adjunto do Departamento de Pediatria e Puericultura da Faculdade de Medicina da UFRGS, consultor do nosso Projeto de Pesquisa.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: GÊNERO, COESÃO, CAUSALIDADE E TRADUÇÃO

Os referenciais teóricos que tomamos para este estudo foram as concepções de: a) gênero de Bakhtin (1997), Swales (1990) e Marcuschi (2005); b) coesão de Koch (2004); c) causalidade de Maria Helena de Moura Neves (1999 e 2000); e d) tradução de Vermeer e Reiss (1996). A seção 4 deste trabalho oferecerá uma visualização mais abrangente de como essas concepções foram aproveitadas para a realização das observações a que nos propomos.

#### 3.1 Gênero artigo científico

Dentro das teorias que envolvem a conceituação de gênero, as que mais se harmonizam com nosso estudo são as abordadas por Bakhtin (1997), Swales (1990) e Marcuschi (2005).

De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros seriam “entidades dinâmicas com certa estabilidade” (p. 279), que se estabelecem em determinada situação discursiva e que possuem determinados propósitos. Ainda conforme as idéias expostas pelo autor, é na constituição do gênero que encontramos uma “seleção operada dos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” (1997, p. 279), que nos oferecem uma estabilidade dinâmica da linguagem, passível de ser mapeada. Nosso trabalho, que procurou mapear e descrever o uso de conectores causais em artigos científicos, embasou-se nessa dita estabilidade dinâmica da linguagem e buscou verificar a padronização do uso da causalidade no *corpus* selecionado.

Além disso, pesquisas recentes voltadas ao estudo de artigos científicos, como as de Possamai (2004)<sup>2</sup> e de Zílio (2009)<sup>3</sup>, têm demonstrado que o gênero artigo científico configura-se como um *macrogênero* que possui características particulares que merecem atenção e que se tornam ainda mais específicas quando observadas dentro de determinadas áreas do conhecimento.

De acordo com Possamai (2004), embora “[...] o artigo científico seja um gênero internacional da grande comunidade científica, a maneira como seus elementos textuais prototípicos se realizam no texto depende da língua em que ocorrem e da sua cultura de escrita” (p. 156). Essa afirmação nos fez verificar, além da padronização do comportamento dos conectores

---

<sup>2</sup> Possamai, em estudo contrastivo baseado em um *corpus* paralelo de artigos científicos de Informática inglês-português, estudou o uso de marcadores textuais, elementos do texto que lhe dão coesão, o organizam e o fazem ser um gênero textual. Nesse estudo, a autora fez uma comparação entre os marcadores textuais utilizados no artigo científico de Informática em português e os utilizados no artigo científico de Informática em inglês.

<sup>3</sup> Leonardo Zílio, em dissertação defendida recentemente sobre colocações especializadas em textos de Cardiologia, estudou o gênero artigo científico de Cardiologia e encontrou especificidades desse gênero textual através da utilização de compostos nominais em língua alemã, os *komposita*.

causais em língua portuguesa, como os conectores se comportavam em artigos produzidos em outra língua.

No nosso caso, escolhemos o inglês para confirmar a padronização do comportamento de conectores comparando com o português. O inglês com que trabalhamos se apresentou sob duas variações: sendo fruto de tradução e sendo a língua original da produção de artigos científicos, já que a produção de cada texto depende da língua e da cultura em que é produzido.

Para Swales (1990), em estudo sobre o papel do inglês na produção massiva de artigos da área das ciências, há diferenças lingüísticas de registro em diferentes línguas de especialidade, portanto, exemplares de gêneros podem variar em sua prototipicidade, de acordo com os objetivos comunicativos a que se propõem e de acordo com as comunidades discursivas que os produzem:

[...] uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva que trabalha com eles e, portanto, constituem a lógica subjacente aos gêneros. Essa lógica molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe a escolha do conteúdo e do estilo. Além do propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo (p. 58).

Marcuschi corrobora essa idéia ao mencionar que “assim como a língua [...], os gêneros também variam” (2005, p. 18).

Assim, para este trabalho, interessou-nos descrever em que medida a maior ou menor presença de conectores causais contribuiria para caracterizar o gênero artigo científico em artigos de Química, Física e Pediatria, visto que há um reconhecimento de que, conforme a área de conhecimento, os textos possuem desenhos próprios que favorecem a diferenciação, possibilitando o reconhecimento de diferentes gêneros textuais.

### **3.2 Coesão e seu papel no gênero textual artigo científico**

Por se tratar de um trabalho que aborda conectores causais e seus usos dentro de diferentes tipos de texto, consideramos que uma abordagem sobre coesão textual e seu papel no gênero artigo científico devesse ser explorada. Seria de se esperar que o gênero artigo científico apresentasse riqueza no uso desses elementos, uma vez que eles possibilitam uma melhor compreensão das relações e ligações que se estabelecem no decorrer do texto e melhoram a compreensão (a legibilidade) por parte do leitor.

Dessa forma, elegemos os estudos de Koch (2004) sobre coesão textual os mais adequados para o embasamento do trabalho. Segundo a autora:

[..] O uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável (2004, p. 18, grifo nosso).

Para Koch, a coesão textual é o resultado da unidade formada pelos processos de sequencialização estabelecidos no texto, de forma a constituírem a tessitura entre as diferentes partes que compõem a superfície textual, estabelecendo relações e ligações que provocam a retomada de elementos mencionados e que impulsionam o andamento da argumentação do texto, através da apresentação de novos elementos. Segundo a autora, "é por meio de mecanismos como este [de coesão textual] que se vai tecendo o 'tecido' (tessitura) do texto" (2004, p. 17). Assim, o estudo de conectores causais se inseriria nessa observação da tessitura textual, já que uma observação extensiva em *corpora* é capaz de fornecer evidências sobre a configuração textual e léxico-gramatical da linguagem científica.

Tendo em mente uma provável riqueza de elementos coesivos no gênero, acreditamos que alguns, como os conectores causais, poderão vir a marcar o *modus dicendi* de determinadas áreas em determinados gêneros textuais, como podemos inferir pela colocação de Finatto (2007):

Primeiro, há um todo de texto; depois um modo de dizer que o faz específico. Nessa perspectiva, a dimensão de um vocabulário mais ou menos marcado é apenas mais um dos vários integrantes de um modo de dizer: macro e microestruturas, tipos de frases, adjetivação, fraseologias, padrões retóricos, adverbialização, combinatórias e outras tantas características são também foco de atenção além da terminologia *stricto sensu*.

### **3.3 Causalidade**

A causalidade é tema vasto e comporta diferentes pontos de vista em sua abordagem. É possível estudá-la a partir da Lógica, da Filosofia, da Psicologia e também dos diferentes enfoques dos estudos da linguagem. É possível, em nossa língua, expressar causa de diferentes modos: através de verbos, de conectores, de conjunções, de justaposição de orações etc. Optamos, aqui, por estudar apenas a causalidade expressa, especificamente, a causalidade expressa via conectores.

Tomamos como referência para nosso entendimento da causalidade as concepções teóricas de Neves (1999 e 2000) sobre as construções causais. Apesar de considerar as conjunções subordinativas causais como elementos mais canônicos, a autora não descarta a possibilidade

de que outras conjunções, tais como as explicativas, as conclusivas, as condicionais e as temporais, possam também desempenhar tal função.

Essa perspectiva se filia a uma perspectiva funcionalista, da qual nos embuímos ao realizar este trabalho. Essa perspectiva funcionalista considera o uso das palavras e suas funções dentro dos seus contextos de uso, afirmando que as palavras ganham sentido pelo uso.

Assim, as palavras não **são**, mas **estão** dentro de um texto, ou seja, as palavras não têm um sentido fixo, unilateral e imutável, mas são determinadas pelo contexto que as envolve. Foi o que procuramos verificar analisando os contextos em que os conectores estudados ocorriam – prescritos, de acordo com a gramática tradicional, como predominantemente causais –, aplicando testes e procurando descrever uma gramática própria de cada um dos tipos de textos estudados dentro das áreas de especialidade nas quais estavam inseridos.

Dessa forma, assumimos que há diferença nos usos dos conectores causais quando acionados por diferentes áreas do conhecimento e, ainda, que esse uso configurar-se-á de maneira particular se considerarmos um gradual de didatismo dos textos.

### **3.4 A tradução e a teoria do escopo: uma visão de tradução que objetiva a aceitabilidade**

Dado que trataremos de textos originais e traduzidos, importa situar nossas concepções sobre tradução. Dentre as várias abordagens teóricas da tradução, elegemos a de Vermeer e Reiss (1996), por essa harmonizar-se com a abordagem funcionalista e pragmática estabelecida para este trabalho.

De acordo com a teoria do escopo (*Skopos Theory*), proposta pelos autores, a tradução não é vista como um processo de transcodificação, mas sim como um ato de comunicação, de reescrita orientada pela função (objetivo: “para que” e finalidade: “para quem”) do texto-alvo mais do que pelas prescrições do texto-fonte:

A produção de um texto é uma ação que [...] visa a um objetivo: que o texto "funcione" da melhor forma possível na situação e nas condições previstas. Quando alguém traduz ou interpreta, produz um texto. A tradução/interpretação também deve funcionar de forma ótima para a finalidade prevista. Eis aqui o princípio fundamental de nossa teoria da translação. (REISS e VERMEER, 1996, p.5, grifo nosso).

Trazendo tal visão de tradução para este trabalho, entendemos que o objetivo de se traduzir artigos científicos de uma mesma área e gênero textual para outra língua seja o de oferecer textos e conhecimentos antes inacessíveis aos leitores da língua de chegada; ou seja, efetuar intercâmbio de informações entre profissionais da mesma área utilizando-se de um mesmo

gênero. Já, quanto à finalidade, entendemos que os artigos traduzidos possuem a finalidade de serem lidos e aceitos pelos leitores da comunidade à qual se destinam.

Para atingir o quesito aceitabilidade, no entanto, acreditamos que o tradutor deverá, preferencialmente, valer-se de operações transvalorativas que considerem os diversos fatores representativos da coletividade dessa comunidade – entre eles, o modo de falar e de escrever utilizado na comunicação entre seus membros – procurando, sempre que possível, transferi-los para o texto que está sendo traduzido. Afinal, os artigos originais foram concebidos em outras condições, “para outra situação e para "usuários" distintos dos do texto final”, como bem nos lembra Reiss e Vermeer (*Ibidem*). Desconsiderar tais fatos no fazer tradutório pode levar ao estranhamento e até à rejeição do texto traduzido.

#### **4. EXPLORAÇÃO DE *CORPORA*, RESULTADOS E REFLEXÕES**

Nossa exploração se deu de forma complexa e passou por várias etapas, de forma que julgamos útil expô-las com maior clareza apresentando-a em duas partes.

A fase inicial focou-se na observação dos conectores em estudo (ASSIM, COMO, DEVIDO, ENTÃO, LOGO, POIS, PORQUE e PORTANTO) em *corpora* de artigos de três áreas (Química, Física e Pediatria). Objetivamos verificar se haveria uma relação entre a maior ou menor quantidade desses conectores em função dos tipos de textos (em tese, mais ou menos didáticos) e as diferentes áreas de conhecimento envolvidas.

Já, a segunda fase, focou-se primeiramente na identificação dos conectores preferenciais em artigos da Pediatria produzidos em versão para o inglês e, depois, na comparação desses conectores com os conectores mais frequentes em artigos escritos originalmente em inglês. O objetivo dessa fase foi identificar padrões de causalidade via conectores nos dois tipos de textos.

Antes de apresentarmos os dados de cada fase, é importante salientar que, quando tratamos da presença da causalidade, referimo-nos, neste trabalho, aos conectores em análise empregados em uma frase ou segmento de texto com sentido causal.

#### **4.1 Fase 1 Causalidade em Química, Física e Pediatria**

##### **4.1.1 Materiais e Métodos**

Como mencionado na seção 2 deste trabalho, nesta fase de estudo foram utilizados 05 artigos de cada uma das revistas de Física e Química, anteriormente mencionadas, e 10 artigos do *Jornal de Pediatria*, totalizando um conjunto de 30 artigos científicos. Objetivamos verificar se as expressões de causalidade antes examinadas em materiais didáticos de Química Geral ocorreriam de igual modo ao longo desse novo *corpus*. Pretendemos verificar, também, se havia uma relação entre a maior ou menor quantidade desses conectores em função dos tipos de textos (em tese, mais ou menos didáticos) e as diferentes áreas de conhecimento envolvidas.

A descrição procedeu-se em quatro etapas. Na primeira etapa, com o *software WordSmith Tools*<sup>4</sup>, verificamos o número de *tokens* (número de palavras) e *types* (número de palavras diferentes) dos artigos de cada revista. Na segunda etapa, com o auxílio da ferramenta *gerador de contextos* disponível no *site* do projeto TEXTQUIM<sup>5</sup>, identificamos cada uma das ocorrências dos conectores sob exame em cada um dos artigos e em cada uma das revistas. Essa ferramenta possibilitou que extraíssemos os contextos de ocorrências dos conectores e os examinássemos.

Portanto, na terceira etapa da descrição, procedemos à leitura de cada um dos contextos e ao julgamento subjetivo sobre o uso do conector com sentido de causalidade. Esse julgamento foi realizado a partir da leitura dos contextos por quatro leitoras do curso de Letras<sup>6</sup>.

A quarta etapa do trabalho foi de confirmação ou refutação do sentido de causalidade, realizada a partir de dois testes. Essa etapa foi inserida no estudo, pois houve divergências de leitura da causalidade entre as quatro leitoras, algumas apontando o sentido causal em determinados contextos e outras não. Dessa forma, encontramos testes que puderam confirmar o sentido causal dos contextos.

O primeiro teste<sup>7</sup> para verificação de sentido de causalidade constituiu-se na substituição dos conectores examinados por expressões que ajudassem a evidenciar a causalidade, tais como POR CAUSA DISSO, POR ISSO, EM FUNÇÃO DISSO. O segundo teste<sup>8</sup> foi baseado na

---

<sup>4</sup> Versão 3.0. Esse *software* possui três ferramentas de tratamento textual, das quais utilizamos a *Wordlist*.

<sup>5</sup> <http://www6.ufrgs.br/textquim/>

<sup>6</sup> Grupo de leitoras formado pelas autoras deste trabalho e a aluna do curso de Letras-Tradução da UFRGS, Paula Marcolin.

<sup>7</sup> Nosso teste de substituição foi inspirado no trabalho de tipologização de FREITAS e RAMILO (2005), autores que remetem a Lopes (2001). Freitas e Ramilo trataram do uso atual do conector PORTANTO e verificaram seus empregos causais entre outros.

<sup>8</sup> Esse procedimento é também conhecido como teste de clivagem, embora o que utilizamos na pesquisa não seja o processo de clivagem *stricto sensu*. Neves (2000), aliás, não sugere o teste de clivagem. A autora, ao mencionar a ordem nas construções causais, afirma que quando o enunciador coloca um PORQUE no início da sentença o faz para focalizar a causalidade. Neves (2008, p. 808) chama esse procedimento, entre outros citados, de clivagem (Verbo Ser + Porque).

focalização da causalidade por meio de um procedimento de topicalização sobre o contexto. Esse procedimento, inspirado em Neves (2000), consistiu em modificar a ordem dos eventos, trazendo a causa para o início da sentença e levando a consequência para o final. A reformulação das sentenças resultava em uma estrutura que segue o seguinte padrão: É POR CAUSA DE (*causa*)...*QUE* (*efeito*) ou É PORQUE (*causa*)...*QUE* (*efeito*). Esse procedimento, de focalização da causalidade, é citado pela autora como um dos mecanismos que o enunciador utiliza quando quer enfatizar a causa, movendo-a, portanto, para o começo da sentença. Examinamos, assim, **809** contextos para chegar àqueles em que os conectores estavam sendo usados com sentido causal.

Nos exemplos abaixo vemos os dois testes aplicados em um contexto de uso do conector **ASSIM** na revista *Química Nova na Escola*:

**SEGMENTO:** Na maior parte dos livros didáticos de Ensino Médio, o modelo atômico de Dalton é apresentado apenas através dos seus postulados, e pouca ou nenhuma relação é feita com as leis ponderais das reações químicas. Importantes correlações entre o universo macroscópico e o universo atômico, tais como a indestrutibilidade dos átomos ao longo de uma reação química, de um lado, e a lei da conservação da matéria de Lavoisier, de outro, não são trazidas à tona. Perde-se, **ASSIM**, uma excelente oportunidade de discutir a própria estrutura metodológica da Química, transitando entre modelos, fatos e sua descrição.

*Teste 1 (substituição)* – Perde-se POR CAUSA DISSO/ EM FUNÇÃO DISSO uma excelente oportunidade de discutir a própria estrutura metodológica da Química, transitando entre modelos [...].

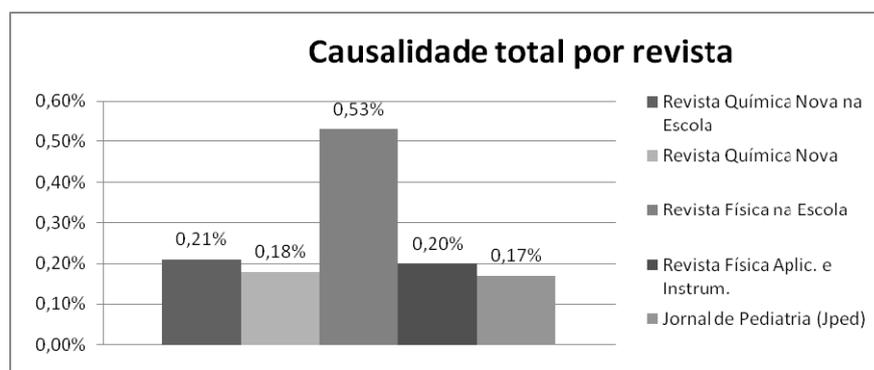
*Teste 2 (topicalização)* – É PORQUE na maior parte dos livros didáticos de Ensino Médio, o modelo atômico de Dalton é apresentado apenas através dos seus postulados, e pouca ou nenhuma relação é feita com as leis ponderais das reações químicas QUE perde-se uma excelente oportunidade de discutir a própria estrutura metodológica da Química [...].

#### 4.1.2 Resultados

Na revista *Química Nova*, em um universo de 19.994 *tokens* e de 3.111 *types*, a presença do conjunto total dos conectores examinados representou 0,18% de elementos de causalidade em relação ao número de palavras. Na revista *Química Nova na Escola*, com 11.457 *tokens* e 2.874 *types*, esse universo atingiu 0,21% em relação ao todo de palavras dos textos. Nos textos de Pediatria, com 27.289 *tokens* e 4.091 *types*, verificamos que esse percentual foi de 0,17%. Isso nos dá, em um plano geral, um *ranking* da presença dessas expressões.

Embora restrito o exame a apenas esses itens, vemos que a *Revista Química Nova na Escola* é a mais rica em causalidade no contraste Química/Pediatria. Prosseguindo a observação para as revistas de Física, verificamos que o percentual na *Revista Física Aplicada e Instrumentação* ficou em 0,20% em um universo de 18.010 *tokens* e 2.967 *types*. Por outro lado, na *Revista de*

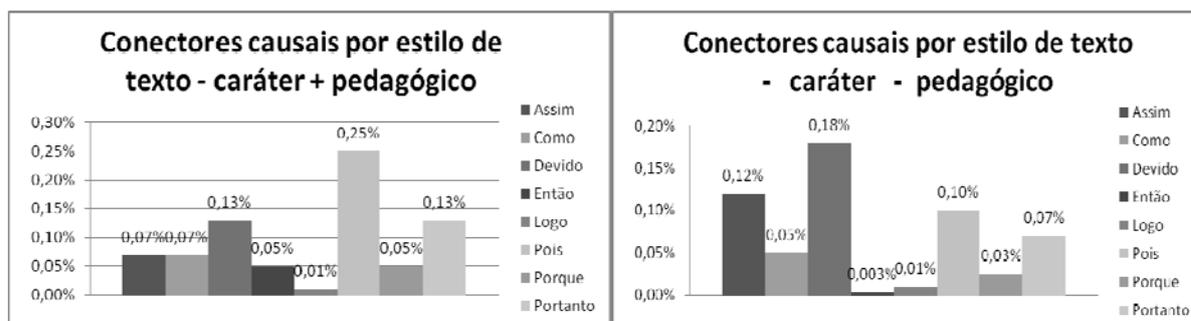
*Física na Escola*, tivemos **0,53%** em um total de 19.060 *tokens* e 3.448 *types*. Essa última revista mostrou-se como a que concentrou maior presença desses elementos entre todas as examinadas. O gráfico abaixo mostra o contraste do total de causalidade, identificada através da análise dos conectores observados, entre as revistas:



**Figura 1: Gráfico de causalidade total por revista considerando.**

Assim, em linhas gerais, vimos que Química e Física não divergem muito na frequência de uso desses conectores causais em revistas de valor menos didático, que não são voltadas a temas de educação em ciências. Entretanto, quando observamos a *Física na Escola*, publicação em tese mais didática, vemos que desponta como o *corpus* de maior presença desses elementos. Isso ocorreu porque nela, dos 8 conectores examinados, todos tiveram algum uso causal, sendo os extremos ASSIM, com 01 ocorrência, e POIS, com 36 casos.

Os gráficos abaixo informam os valores dos conectores por estilo de revista, sendo o caráter mais pedagógico atribuído às revistas *Química Nova na Escola* e *Física na Escola* e o caráter menos pedagógico atribuído às revistas *Química Nova*, *JPED* e *Física Aplicada e Instrumentação*.



A primeira etapa do trabalho, de exame dos 809 contextos, gerou um conjunto de 257 conectores com sentido de causalidade. Isso nos dá um percentual de 28% do universo de possíveis sentidos causais.

Da descrição obtida, foram depreendidas duas conclusões parciais:

- a primeira foi a de que as revistas cujo texto tem caráter mais didático apresentaram um número maior de conectores causais do que as revistas cuja temática é mais técnica ou procedimental. Assim, observamos que a maior presença de causalidade poderia estar associada a um discurso mais didático;
- a segunda foi a de que a causalidade, entendida de modo muito simplificado apenas pelo uso dos conectores selecionados para este estudo, estaria também relacionada com traços das diferentes áreas de conhecimento, tendo-nos surpreendido que o *corpus* de Pediatria tenha sido o que menos exibiu esses elementos.

É importante observar que, mesmo fazendo a soma dos valores dos conectores nas três revistas, o grupo de textos caráter mais didático, que dialoga com professores e lhes apresenta atividades de ensino, composto por apenas duas revistas, possui um **valor total maior**. Assim, o primeiro grupo teria uma soma total de 0,76% e o segundo, de 0,56%, indicando, claramente, a relação de causalidade entre conectores observados e o caráter pedagógico das publicações.

Os dados acima são relevantes para os profissionais da língua que procuram especializar-se em textos técnico-científicos, pois indicam a utilização de um padrão textual diferente - ligado à causalidade expressa por conectores causais - não só entre áreas distintas, mas também entre finalidades estabelecidas dentro de uma mesma área.

## **4.2 Fase 2 Pediatria em tradução e em artigos escritos originalmente em inglês**

### **4.2.1 Materiais e Métodos**

Como mencionado na seção 1 deste trabalho, nesta fase foram utilizados 94 artigos científicos de Pediatria:

- 1) 10 artigos do *Jornal de Pediatria* publicados em 2003/2004, utilizados na fase anterior, e suas respectivas versões para o inglês;
- 2) 37 artigos do *Jornal de Pediatria* produtos de versão publicados em 2007 e 37 arquivos da revista *Pediatrics* escritos originalmente em inglês.

A descrição deu-se em duas etapas e o número de *tokens* e *types* de cada *corpus* foi obtido através da utilização da ferramenta *WordSmith Tools*®.

Na primeira etapa, alinhamos<sup>9</sup> o *corpus* da Pediatria em L1 (português) e L2 (inglês) e localizamos as preferências tradutórias dadas aos conectores em L1 através de ferramenta localizadora de contextos desenvolvida pelo projeto TextQuim<sup>10</sup>.

Na segunda, utilizamos a ferramenta *WordSmith Tools*® para contabilização dos conectores preferenciais nos 37 artigos produtos de versão e nos 37 artigos escritos originalmente em inglês e efetuamos a leitura de 509 contextos para verificar se os conectores estavam funcionando como causais. Depois, deduzimos o número dos conectores que não se enquadraram em tal função do total aferido inicialmente pelo *WordSmith Tools*®. Ao final, contrastamos os resultados obtidos para verificar se os conectores mais frequentes nos artigos vertidos para inglês eram, também, mais frequentes nos artigos escritos originalmente em inglês.

## 4.2.2 Resultados

### *Etapa 1*

A contabilização das opções tradutórias dadas aos conectores em análise, após alinhamento do *corpus* em L1 com *corpus* em L2, mostrou o seguinte panorama de preferências tradutórias em um universo de 27.289 *tokens* e de 4.091 *types* do *corpus* em L1 e 26.161 *tokens* e de 3.154 *types* do *corpus* em L2:

| ASSIM(7)      | COMO (4) | DEVIDO (13)        | ENTÃO (1)     | LOGO (0) | POIS (13)   | PORQUE (6)  | PORTANTO (11) |
|---------------|----------|--------------------|---------------|----------|-------------|-------------|---------------|
| Therefore (1) | As (4)   | By (1)             | Therefore (1) |          | Since (11)  | Because (6) | Therefore (5) |
| Thus (4)      |          | As a result of (2) |               |          | Because (1) |             | In fact (1)   |
| As such (1)   |          | Due to (10)        |               |          | As (1)      |             | However (1)   |
| Thereby (1)   |          |                    |               |          |             |             | Omissão (1)   |
|               |          |                    |               |          |             |             | Indeed (1)    |

<sup>9</sup> Alinhado por JAMES ROBERT COULTHARD no seu mestrado em Tradução pela UFSC, em 2005: *The application of Corpus Methodology to Translation: the JPED parallel corpus and the Pediatrics comparable corpus*. Esse autor é merecedor dos nossos renovados agradecimentos pela cedência a nós do *corpus* que reuniu.

<sup>10</sup> Desenvolvido pelo discente Adriano Zanetti, Ciência da Computação, UFRGS.

| Preferências Tradutórias |                               |
|--------------------------|-------------------------------|
| JPED L1                  | JPED L2                       |
| Conectores em análise    | Preferencialmente vertido por |
| Assim (7)                | THUS (4)                      |
| Como (4)                 | AS (4)                        |
| <b>Devido (13)</b>       | <b>DUE TO (10)</b>            |
| <b>Pois (13)</b>         | <b>SINCE (11)</b>             |
| Porque (6)               | BECAUSE (6)                   |
| Portanto (11)            | THEREFORE (11)                |
| Então (0)                | –                             |

Os resultados obtidos propiciaram a observação de que os conectores de maior frequência no *corpus* em L2 foram o DUE TO (10) e o SINCE (11) – conectores que, quando causais, são sinônimos<sup>11</sup> do “because” – sendo que o conector BECAUSE (7), conector prototípico de causalidade no inglês, ocupou o 3º. lugar em frequência no *corpus* analisado.

Movidas pela observação acima, passamos a nos questionar:

- a) se o padrão que estava sendo observado em L2, de uma frequência maior do conector DUE TO e SINCE em relação ao BECAUSE, encontraria eco em artigos escritos originalmente em inglês;
- b) se o mesmo padrão se reconfirmaria em *corpus* maior da Pediatria em L2. Esses questionamentos nos levaram a expandir o estudo para a etapa seguinte.

## Etapa 2: conjunto de corpus 2

<sup>11</sup> Partimos do pressuposto de que não existe sinonímia perfeita, mas sim uma proximidade grande de significado dos conectores DUE TO e SINCE com o conector BECAUSE, quando usados como causais. Tomando como exemplo um dos excertos coletados do *corpus* do JPED L2 com a presença do conector DUE TO, o mesmo poderia ser parafraseado das seguintes maneiras com os conectores BECAUSE e SINCE:

“*In the physical examination, we emphasized the following features, **due to** their relevance: fever [...].*”

1) *In the physical examination, we emphasized the following features **because of** their relevance: fever, [...].*

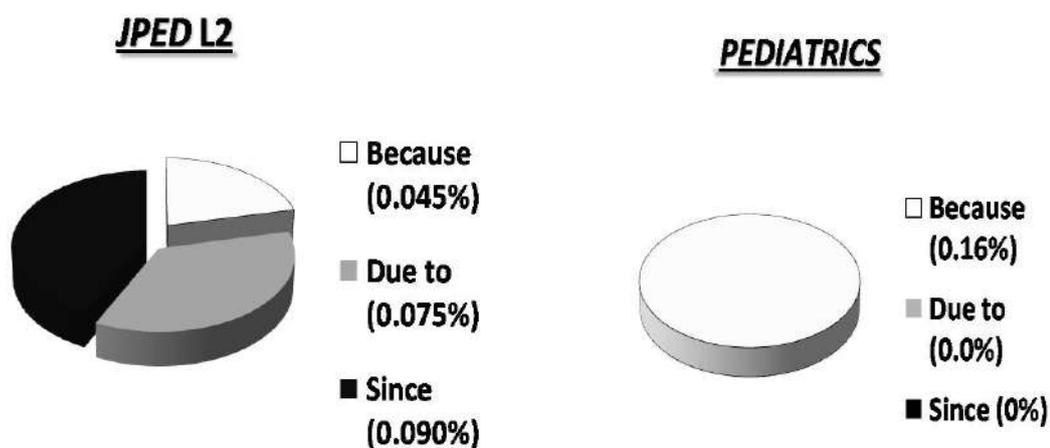
2) ***Because** they are relevant, we emphasized the following features in the physical examination: fever [...].*

3) ***Since** they are relevant to the physical examination, we emphasized the following features: fever, pallor [...].*

A contabilização total e percentual dos conectores BECAUSE, DUE TO e SINCE mostrou o seguinte panorama frequencial em um universo de 108.801 *tokens* e 7.059 *types* do novo *corpus* do JPED e 183.104 *tokens* e 8.413 *types* do *corpus* do jornal norte-americano *Pediatrics: The Official Journal of the American Academy of Pediatrics*:

| <i>Conector</i> | <i>Pediatrics</i> | <i>JPED L2</i> |
|-----------------|-------------------|----------------|
| <b>Because</b>  | <b>286</b>        | <b>49</b>      |
| <b>Due to</b>   | <b>2</b>          | <b>74</b>      |
| <b>Since</b>    | <b>0</b>          | <b>98</b>      |

**Tabela 1: Total numérico.**



**Figura 2: Total Percentual (no. de palavras/no. de conectores).**

As observações dos resultados nos gráficos e tabela acima vieram apontar que:

- o *Pediatrics, Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, possui um uso extremamente marcado do conector BECAUSE e uma frequência baixíssima dos conectores DUE TO e SINCE no *corpus* analisado;
- o JPED em L2, nesse novo *corpus*, reconfirmou frequência alta do conector SINCE (conector de menor frequência no *Pediatrics*) e DUE TO (conector que teve frequência extremamente baixa no *Pediatrics*), enquanto que o BECAUSE,

conector de maior preferência nos jornais monolíngües analisados, , acabou, novamente, ocupando um 3º lugar.

Foram realizadas, também, análises freqüenciais quantitativas e qualitativas (leitura) do conector SINCE, conector mais freqüente no JPED L2, que mostraram o seguinte cenário:

- *Pediatrics Official Journal of the American Academy*: 5 ocorrências, 5 vezes como conector temporal (“desde”), 0 vezes como causal.
- *JPED L2*: 112 ocorrências, 14 vezes conector temporal (desde), 98 vezes causal.

Os resultados expostos acima propiciaram a visualização de que cada uma das comunidades analisadas parece desenvolver tipos relativamente estáveis de expressões lingüísticas que passam a ser comumente associados a elas no gênero que elegeram para efetuar sua comunicação: o artigo científico de Pediatria em âmbito internacional.

A preferência do conector BECAUSE em relação aos conectores DUE TO e SINCE (quando usados como causais) nos artigos científicos da revista monolíngüe de Pediatria, e de um padrão inverso nos artigos do JPED L2 parece corroborar com tal afirmação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, a transferência direta de elementos que expressam causa no artigo de Pediatria em português para a versão em inglês, elementos que não podem ser vistos por “termos” e que parecem marcar um modo preferencial de expressar o sentido de causalidade da Pediatria brasileira, pode indicar um rompimento de convenção em relação ao padrão de um inglês internacional. Enquanto no Brasil pouco se usa PORQUE, preferindo-se formas mais rebuscadas como DEVIDO A, nas revistas internacionais a expressão mais empregada é o BECAUSE. Assim, as especificidades desse gênero textual ultrapassam as suas terminologias, alcançam a sua tessitura coesiva e parecem também sofrer o feito do estatuto local ou internacional da publicação em que se inserem.

A nova curiosidade seria a de saber se o sentido de causalidade, em tese desaparecido na língua de chegada, teria sido mantido por algum outro elemento ou recurso na frase e se tal apagamento seria mais comum em determinados gêneros textuais. Seria também válido observar como repercute esse tipo de procedimento de apagamento sobre a compreensão de leitura.

Pelo que pudemos observar, a frequência de certos conectores parece marcar um gênero mais ou menos didático. Além disso, o conector BECAUSE parece marcar o gênero artigo científico da Pediatria em artigos escritos originalmente em inglês, sendo seu equivalente PORQUE pouco utilizado em textos produzidos no Brasil. No Brasil, a preferência do artigo de Pediatria é por conectores causais “mais elegantes”, tal como EM VIRTUDE DE.

Ao examinar a expressão de causalidade em textos científicos em língua portuguesa, foi possível verificar que os usos dos conectores causais apresentam peculiaridades e particularidades em cada uma das áreas de conhecimento estudadas. Ao que parece, existem preferências das diferentes ciências por determinados conectores de causa, como também o grau de didatismo de um texto pode condicionar usos maiores ou menores de determinados elementos coesivos do tipo causal.

Muito embora não sejam considerados termos, esses elementos possuem um padrão de uso que pode ser levado em conta quando se descrevem práticas textuais técnico-científicas. Quando um padrão de expressar causa entre revistas médicas brasileiras que se publicam também em inglês é diferente de um padrão de causa em inglês internacional, torna-se importante trazer esse dado para as aulas de tradução médica em favor de uma boa aceitação e do não estranhamento do texto por parte do seu público-alvo.

Os dados obtidos nas nossas pequenas e sucessivas explorações, no seu conjunto e também nas perguntas renovadas a cada etapa, revelam uma série de inter-relações de indícios.

Para o ensino de tradução, acreditamos que estudos desse tipo são especialmente úteis para alertar sobre particularidades dos textos científicos. Particularidades que podem não ser tão evidentes, e que só serão percebidas por meio de uma observação extensiva dos quadros de usos das línguas em seus gêneros textuais. Elementos lingüísticos textuais comuns como conectores, tão menos marcados em relação aos “termos técnicos”, podem ser, e usualmente são, subestimados pelos tradutores que não têm ainda uma experiência grande no domínio científico em que atuam.

A consideração desses “simples” elementos de conexão frasal estará abrigada em enfoques descritivos que, tal como a Lingüística de Corpus e o enfoque estendido das Linguagens Especializadas aqui apresentado, considerem *a priori* tudo importante nos textos-*corpora*.

A extensa vivência do tradutor experiente ou sua condição de *expertise* equivaleria a já ter podido conhecer grandes *corpora*, acumulando um conhecimento igualmente extensivo sobre as convenções das linguagens e das culturas de escrita com que lida. Mas, sem um acesso prévio e real, direto ou indireto, a esses *corpora* especialmente reunidos, o tradutor somente

teria tal “sabedoria” a partir de um ou mais textos, conhecidos aos poucos e a cada dia, ao longo dos vários anos de sua prática diária.

Para além de um aproveitamento mais imediato do que buscamos exemplificar com as explorações relatadas, elas têm, sem dúvida, uma boa capacidade para provocar inúmeras novas curiosidades de pesquisa. Assim, como já afirmou Santos (2007), embora os *corpora* não permitam responder a todos os problemas, são uma fonte de idéias e de hipóteses incansável e abundante.

### **Agradecimentos**

Este trabalho foi desenvolvido com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil.

### **REFERÊNCIAS**

#### **Dos corpora**

Revista Química Nova. São Paulo: FAPESP, 2004.  
<http://quimicanova.sbq.org.br/quimicanova.htm>

Revista Química Nova na Escola. São Paulo: FAPESP, 2004.  
<http://quimicanova.sbq.org.br/quimicanova.htm>

Revista de Física Aplicada e Instrumentação, 2003 e 2005.  
<http://www.sbfisica.org.br/rfai/>

Revista Física na Escola. São Paulo: SBF, 2007.  
<http://www.sbfisica.org.br>

Jornal de Pediatria (JPed). Porto Alegre, 2003.  
<http://www.jpmed.com.br/>

#### **Outra fontes**

NEVES, M. H. M. 1999. As Construções Causais. In: *Gramática do Português Falado. Volume VII: Novos estudos*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP.

BAKHTIN, M. M. 1997. *Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

FINATTO, M. J. B; SIMIONI, S. 2007. A causalidade no texto de Química: efeitos da tradução e estrutura coesiva. In: *Calidoscópio: Revista de Linguística Aplicada* vol. 05. Unisinos. ISBN: 16798740.

KOCH, I. G. V. 2004. *A coesão textual*. 19ª ed. São Paulo: Contexto.

LOPES, A. C. M et al. 2001. As construções com portanto no PE e no PB. In: *Scripta*, volume 5, número 9. PUC Minas.

MARCUSCHI, L. A. 2002. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio A., Machado A. e Bezerra M. (orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

NEVES, M. H. M. 2000. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP.

POSSAMAI, V. 2004. *Marcadores textuais do artigo científico em comparação português-inglês – um estudo sob a perspectiva da tradução*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. 121p. Dissertação de Mestrado.

SCOTT, M. R. 1999. *Wordsmith tools*. Oxford: Oxford University Press. [software].

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

ZILIO, L. 2009. *Colocações especializadas e **komposita**: um estudo contrastivo alemão-português na área de Cardiologia*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. 225p. Dissertação de Mestrado.

## Em busca de um conceito discursivo de fato linguístico

**Silvana Silva.** Mestre em Estudos da Linguagem/UFRGS. Professor de Língua Portuguesa/UNISINOS. (e-mail: [silvanasil@unisinis.br](mailto:silvanasil@unisinis.br))

**RESUMO:** Este ensaio realiza uma revisão crítica da abordagem do texto sob a perspectiva da Linguística da Enunciação. Nosso ponto de partida teórico é a discussão da metodologia de análise da enunciação, formulada por Émile Benveniste (1988;1989) tematizada por Silva (2005) e reelaborada por Silva (2008). Ampliando a descrição metodológica da enunciação de Silva (2005; 2008), elaboramos um conceito discursivo de fato linguístico. A seguir, realizamos uma análise enunciativa de uma obra literária: *O visconde partido ao meio*, de Ítalo Calvino. Tal obra permitiu uma dupla análise do texto: análise simbólica e análise sónica (Kristeva, 1980). A dupla análise indica que há uma sobredeterminação enunciativa da análise sónica em relação à análise simbólica.

**PALAVRAS-CHAVE:** linguística da enunciação, fato linguístico, análise.

**ABSTRACT:** This essay makes a critical review of texto approach according to Enonciation Linguistics. The theoretical point of view is the discussion of Enonciation analysis methodology, drafted by Émile Benveniste (1988;1989) which is held by Silva (2005) and redrafted by Silva (2008). Aiming to expand Silva (2005, 2008) methodological description of enunciation, we elaborate a discursive concept of linguistic fact. After that, we prepare a enonciative analysis of a literary text: *O visconde partido ao meio*, by Italo Calvino. Such text allowed a double analysis of the text: symbolic analysis and signic analysis (Kristeva, 1980). This double analysis point out that there is enonciative sobredetermination of signic analysis over symbolic analysis.

**KEYWORDS:** enonciative linguistics, linguistic fact, analysis.

A noção positivista do *fato* linguístico é substituída pela de relação. Ao invés de considerar-se cada elemento em si e de procurar sua “causa” num estado mais antigo, encara-se cada elemento como parte de um conjunto sincrônico; o ‘atomismo’ dá lugar ao ‘estruturalismo’.”  
(Émile Benveniste, PLG I, p. 23)

“Isso é o bom de ser partido ao meio: entender de cada pessoa e coisa no mundo a tristeza que cada uma sente pela própria incompletude. Eu era inteiro e não entendia, e me movia surdo e incomunicável. Não só eu, Pamela, sou um ser dividido e desarraigado, mas você também, e todos.

Mas agora tenho uma fraternidade que antes, inteiro, não conhecia: aquela  
com todas as faltas do mundo.”  
(Ítalo Calvino, *O visconde partido ao meio*, p. 73)

## 1. Introdução

Estudar a língua como um conjunto de *relações* entre objetos a partir de *um* ponto de vista determinado, o chamado fato de língua – e não como uma relação direta entre objetos – é uma das idéias que ganha mais ênfase ao longo do paradoxal e inquietante *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, fato demarcado igualmente na leitura que Bouquet (1998) faz dos manuscritos do autor. A metáfora saussuriana da língua como um jogo de xadrez em que um movimento das peças altera todo o sistema, ainda que elucidativa e com valor heurístico, projeta, a nosso ver, conseqüências descritivas ainda inexploradas quase um século depois da publicação da obra pioneira.

Algumas inquietações surgem: a) O que é *fato de língua*? b) Como articular os vários elementos/peças em torno do *fato de língua* para observar-lhe o funcionamento? Saussure cita *fatos* explorados pela gramática tradicional, a quem discretamente elogia<sup>1</sup>, como a marcação do plural e a formação de palavras. Seriam apenas estes os fatos de língua, isto é, signos coletiva e culturalmente reconhecidos pela tradição?

Benveniste, herdeiro do legado do mestre genebrino, parece questionar o estudo exclusivo dos fatos da língua como uma “montagem” de um sistema puramente diferencial e hierárquico de signos coletivamente reconhecíveis, em especial no texto “Os níveis de análise linguística” (1988). Vejamos: “Concluimos que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso. Eis aí verdadeiramente dois universos diferentes (...) e possibilitem duas linguísticas diferentes” (p. 137). Nesta citação, observamos que os fatos de língua concernentes à enunciação não são dados sistemáticos, e sim dados que demandam outro tratamento. Flores et. al (2008, p.91-2) fazem uma listagem bastante exaustiva das possibilidades de *fatos de língua* enumeradas por Benveniste, a saber, paradigmas ou classes

---

<sup>1</sup> “Como procederam os que estudaram a língua antes da fundação dos estudos linguísticos, vale dizer, os “gramáticos” inspirados pelos métodos tradicionais? É curioso observar que seu ponto de vista sobre a questão que nos ocupa é absolutamente irrepreensível (...) seu programa é claramente sincrônico” (CLG, 1975, p. 97)

de signos, categorias semânticas, funções sintáticas, formas ou gêneros de discurso, alterações lexicais – todos esses fatos bem conhecidos da tradição - e também textos e obras. Neste último caso, cremos que os fatos de língua dependem de unidades de análise diversas.

Nesse sentido, o objetivo desse artigo é propor um conceito discursivo<sup>2</sup> de *fato de língua*. Para realizar tal propósito, faremos inicialmente uma resenha crítica de investigações anteriores (Silva, 2005; Silva, 2007; Silva 2008). Em seguida, faremos uma releitura do último texto de Benveniste “O aparelho formal da enunciação” (1970), o qual se constitui um dos momentos mais profícuos da Teoria da Enunciação. Neste texto, é possível ver sintetizado o raciocínio do autor acerca do que chama *língua-discurso* (A forma e o sentido na linguagem, 1968). Em seguida, apresentaremos a metodologia de análise, baseada na análise discursiva empreendida por Kristeva (1968). Ao final, faremos uma análise dos fatos de língua a partir da “fábula-romance” *O visconde partido ao meio*.

## **2. Fato de língua: uma revisão crítica**

Silva (2005), partindo da hipótese de que o paradigma de signos plenos, a categoria de não-pessoa, é subsumido pelo paradigma de signos vazios, a categoria de pessoa, estuda o uso das preposições essenciais do português em diversos enunciados. O aparato metodológico utilizado parte dos seguintes termos: a locução contendo a preposição e a dissociação de suas partes, a locução e sua integração no enunciado e a locução e o sentido na enunciação. Em um primeiro momento, são analisados os sentidos enunciativos de uma dada preposição em um (1) enunciado. A autora seleciona, em uma segunda etapa da descrição, três enunciados com a preposição *até* e demonstra que o mesmo signo apresenta diversos sentidos na enunciação. Ao final, mostra que a compreensão do sentido da preposição no enunciado depende da consideração simultânea do significado do signo no sistema semiótico e do sentido da palavra no enunciado. Com isso, comprova-se que as palavras pertencentes ao paradigma da não-pessoa são subsumidas pela enunciação.

Cremos hoje que tal proposta toca apenas parcialmente na problemática da relação entre enunciação/língua, uma vez que o *ato e o sujeito* parecem um pouco eclipsados pela descrição do signo. Benveniste, no texto *A semiologia da língua*, distingue dois níveis de estudo da enunciação: a) a semântica da enunciação (que se ocupa de paradigmas de signos); b) a metassemântica (que se ocupa de textos, obras). Entendemos que o trabalho de Silva (2005) inscreve-se na primeira perspectiva, pois tem como princípio *o signo, a palavra* e não

---

<sup>2</sup> A expressão *conceito discursivo* advém do trabalho de Fiorin (2008) sobre o conceito de estilo.

o ato. Empreender um estudo sobre a metassemântica tem sido um dos desafios mais importantes para os estudiosos da Enunciação. Como estudar textos e obras?

Silva (2007) empreende um estudo sobre o texto de divulgação científica para crianças. Sua intuição inicial é a da existência de uma frase muito recorrente nesse tipo de texto *Você sabia que...?* e, por outro lado, constata sua quase inexistência em textos de divulgação científica para adultos. A autora resgata o trabalho “As relações de tempo no verbo francês” de Benveniste, no qual o autor propõe a compreensão do sistema temporal francês a partir do *discurso* e não da *gramática tradicional*. Benveniste observa que certas formas de tempos verbais ocorrem apenas em textos de narrativa histórica por oposição aos textos de narrativas pessoais. Em suma, o autor propõe outro sistema temporal, baseado no *discurso*. Cabe mencionar a conclusão a que chegam Flores *et. al.*(2008, p. 86-7):

“O tempo, categoria diretamente comandada pela *pessoa* (1995: 282), distingue-se materialmente em dois sistemas: formas temporais do verbo comandadas pela primeira pessoa (*eu*), ou formas comandadas pelo tempo *presente*, e formas temporais do verbo comandadas pela não-pessoa (*ele*) ou formas comandadas por outros tempos que não o presente. É importante frisar que os dois sistemas advêm do uso efetivo do locutor. No último caso, o locutor engendra a *enunciação histórica* de forma tal que sua presença seja camuflada e, conseqüentemente, *pareça* ausente. Segundo Benveniste (1995:267), na enunciação histórica: “os acontecimentos parecem narrar-se a si mesmos”.

Nela observamos, a conjunção entre formas e usos; signos e posição do sujeito. Silva (2007) propõe, então, uma comparação entre textos de divulgação para crianças escritos por crianças e textos escritos por adultos, a partir do verbo *saber*. Constata que os adultos utilizam com maior frequência verbos de *saber* e crianças, verbos de *fazer*, ou seja, o adulto quer transmitir um saber existente, e a criança quer construí-lo.

O trabalho de Silva (2007) parece contemplar a necessidade de observar os *atos de língua* para além das categorias tradicionais da gramática. Se no trabalho de 2005, a autora assinala a relação entre signo e palavra; no trabalho de 2007, a autora propõe a relação entre signo, palavra e posição do sujeito<sup>3</sup>. Apesar desse avanço, a autora ainda está atrelada ao signo enquanto princípio de análise, ainda propõe uma semântica da enunciação.

A seguir, apresentaremos a discussão do trabalho “O aparelho formal da enunciação”, de Benveniste, que, segundo nossa hipótese, traz uma discussão fundamental sobre os fatos de língua e sua análise<sup>4</sup>. Antes, apresentemos a interpretação deste texto em Silva (2005, p. 112):

---

<sup>3</sup> Essa abordagem também aparece no trabalho de Silva (2008) sobre a sintagmatização de um texto literário a partir da relação entre os personagens e o signo *e*.

<sup>4</sup> Agradeço a Tanara Zingano Kuhn pela valiosa discussão sobre a relação entre fato e análise lingüística.

“Se, de acordo com o texto “O aparelho formal da Enunciação”, a língua, para o locutor, é tomada “como ato, situações e instrumentos de sua realização”; para o analista, inversamente, a língua é tomada como: 1º) instrumentos de sua realização, 2º) situações e 3º) ato. A tomada desse ponto de vista analítico pode ser igualmente observada em Authier-Revuz (1998, p. 16), a qual declara sua filiação teórica ao que chama de “neo-estruturalismo”, representado por Benveniste e outros.”

Observamos que Silva (2005) opera uma *inversão* metodológica da análise da enunciação, inspirada no percurso teórico de Authier-Revuz. Com que objetivo? Tanto Authier-Revuz quanto Silva tinham interesse na descrição da sintaxe da enunciação, portanto, o ponto de partida, o princípio de análise são as formas sintáticas, são os *instrumentos*, para retomar o termo de Benveniste.

Qual o percurso de uma análise enunciativa que procura ampliar a noção de *fato de língua*? Se fato de língua for tomado como sinônimo de *ato de enunciação*, certamente o percurso analítico será outro. Retomemos brevemente o cerne do texto “O Aparelho Formal da Enunciação”: “Na enunciação, consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização”(1995, p. 83). O ato introduz aquele que fala em sua fala; as situações colocam o locutor diante do outro; e os instrumentos servem para que o locutor possa referir ao mundo.

Observamos aqui três momentos de realização da enunciação: a) a subjetivação da língua (apropriação da língua pelo “eu”) ; b) a intersubjetivação da língua (relação entre o “eu” e o “tu”); c) a organização lógica da língua. Singularidade precede a categorização em unidades; subjetividade precede a lógica. Certamente, dessa breve reflexão observamos que o conceito de *fato de língua* distancia-se muito do conceito de fato de língua na gramática tradicional. Na enunciação, as unidades de línguas são singulares, irrepetíveis, ou seja, a cada vez que lemos um texto, fazemos recortes diferenciados de leitura, observamos fatos diferentes de língua. Não é demais lembrar que a enunciação é um ato cujas marcas são freqüentemente *implícitas* para que possam ser retraçadas, redelineadas pelo interlocutor. Dahlet (1996, p. 113, grifos nossos) tem uma passagem magistral sobre essa propriedade da enunciação a partir da observação de um texto de Benveniste, que afirma que o verbo *ser*, na frase nominal, estando *ausente, implícito, estrangeiro* significa o presente:

“Je seris tente de voir dans cette formulation la matrice du raisonnement benvenistien et du regime énonciatif: identification des données, construction préliminaire d’une étrangeté, et objectivation de sa nature sémantique ou énonciative – dans le cas present, comme frequemment, um **effet d’énonciation sans trace** – dans um va-et-vient entre l’étrangeté de la *question* et cell des faits.”

Um exemplo disso pode ser pensado a partir da frase “Você quer um copo d’água?” Se o interlocutor responder, “Sim, por favor!”, ele focaliza o fato de língua, *oferecimento de água*. Se o interlocutor responder, por outro lado, “Não tens outra coisa?”, o interlocutor focaliza o *oferecimento*. Podemos pensar ainda na seguinte situação: o interlocutor responde “Por quê? Pareço sedento?!”. Neste último caso, o interlocutor focaliza o *você*: *eu te ofereço algo, pois vejo que você precisa*. Dahlet (1996, p.104) lembra que o primeiro conceito de enunciação em texto de Benveniste relaciona um fato de língua – a frase nominal – a um tipo de texto – provérbios e sentenças e a um ato de enunciação – proferimento de verdades, aconselhamento. Assim, a frase nominal é *criada* como fato de língua quando relacionada ao ato de enunciação de aconselhamento. A palavra “criação” não é por acaso: Benveniste (1989, p. 18) afirma que: “todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda a sua vida”. Esta criação pode ser vista como uma divisão, uma partição da língua, ou para “renovar” o termo dicotomia (divisão em dois), aplicado a Saussure: uma *enecotomia*<sup>5</sup>. Em nosso neologismo, *cotomia* indica ‘divisão’; *ene* significa ‘número não conhecido e elevado’. O neologismo *enecotomia* parece ser o princípio do signo: o de uma possibilidade de ser relacionado em um número grande de relações na língua e de fazer esfacelar outras tantas relações na língua.

Com isso, podemos forjar o seguinte conceito de *fato de língua*: fato de língua é a criação de uma categorização/divisão das unidades de análise de um enunciado decorrente da relação intersubjetiva da enunciação.

### 3. Metodologia de análise(s) enunciativa(s)

Kristeva (1968), lingüista estruturalista contemporânea de Benveniste, acredita que o texto é o espaço das unidades translingüísticas, isto é, dos fatos de língua que estão além das categorias tradicionais de língua e que estão em intertextualidade com a cultura que, para ela, é o texto geral. A autora considera, portanto, a análise do texto vinculada a sua época histórica.

Dessa forma, os fatos de língua necessários à análise dos textos da Idade Média (canções de gesta, epopéia, etc.) são diferentes dos fatos de língua necessários à análise dos textos da

---

<sup>5</sup> A cunhagem deste termo deriva das reflexões do Prof. Dr. Marcelo Dascal, em palestra intitulada “O pensamento dicotômico”, ocorrida na UNISINOS no dia 29 de agosto de 2005. Segundo Dascal, a tradição ocidental de conhecer pela divisão, a partir do *Discurso do Método* de Descartes, recebe uma crítica em Leibniz: o pressuposto do corte não pode ser negado; no entanto, como saber que o corte realizado – em dois termos, geralmente – dá a conhecer ao invés de esfacelar o conhecimento? A idéia do esfacelamento do conhecimento por um corte mal feito – em termos científicos, uma *análise* - parece, a nosso ver, uma contundente crítica de Dascal às ciências erigidas sob a égide de uma perspectiva dicotômica.

Idade Moderna (romance). A autora trata então da análise de dois fatos de língua diferentes, cada um em sua época respectiva: o *símbolo* e o *signo*.

A autora considera o *símbolo* como o princípio de análise dos textos medievais. As propriedades do *símbolo* são as seguintes: a relação entre simbolizante (marcas) e simbolizado (universais) são unívocas e o simbolizante não se “assemelha” ao simbolizado, sendo irreduzíveis um ao outro. Na dimensão vertical, o simbolizante tem uma relação de *restrição* em relação ao simbolizado. Na dimensão horizontal, o símbolo é antiparadoxal: cada simbolizante se conecta com um e apenas um simbolizado numa lógica de *disjunção exclusiva* (o bem X o mal, etc.).

O signo, unidade de análise do texto moderno, apresenta diferenças significativas em relação ao símbolo. Em sua dimensão vertical, o signo remete a entidades menos vastas, mais concretizadas do que o símbolo, transformando a *objetividade* a lei mestre do discurso. Na função horizontal, o signo apresenta termos que se articulam numa criação progressiva de metáforas, dando a ilusão de uma estrutura aberta – com desvios, surpresas - e um fim arbitrário. Para o signo, há a prática semiótica de uma conexão de *não-disjunção*.

O aspecto que nos interessa no momento não é tanto a relação entre fato de língua e cultura ou história e sim a concepção de diferentes fatos de línguas e, conseqüentemente, de análises, para o texto. Diferentemente do procedimento de Kristeva, acreditamos que a visão enunciativa de língua de Benveniste nos autoriza a pensar que *um* mesmo texto – conforme nossa definição de fato de língua mais acima – pode ser analisado a partir da eleição de fatos de língua diversos, resultando em leituras distintas.

O texto *O visconde partido ao meio* (1952), escrito em dez capítulos por Ítalo Calvino, é o texto escolhido para nossas análises, uma vez que permite uma leitura simbólica e igualmente uma leitura sígnica. Um texto situado entre a fábula (por que tematiza a nobreza e moraliza suas ações) e a crítica de costumes (por que é eivado de comentários irônicos por parte do narrador), *O Visconde partido ao meio* é compatível com uma dupla análise<sup>6</sup>. Cada análise exige – é necessário enfatizar – fatos de língua próprios.

#### **4. Análises: as dicotomias em *O visconde partido ao meio***

---

<sup>6</sup> Benveniste (PLGI, p. 279, grifos nossos), ao tratar da natureza do “eu”, afirma: “Há pois nesse processo uma **dupla instância conjugada**: instância de *eu* como referente e instância de *eu* como referido.” Comentando essa frase, Ono (2007, p. 81) traz outro exemplo: “Eu entendi ele dizer: Eu vou à Paris amanhã”. Para ela, há duas instâncias de discurso independentes e conjugadas ao *eu* como referente (categoria implícita). Cremos que considerar essa dupla instância conjugada é relevante para a análise da obra literária.

#### 4.1 Análise simbólica: o texto como *fábula* e como *paródia*

Segundo Silvestre (2005, p. 161), o “*Dictionnaire Universel* (1690) de Antoine Furetière regista no artigo FABLE três acepções que na época são comumente aceites: texto de objectivos moralizantes ou lúdicos, em que as personagens são animais ou objectos animizados; história ficcional que faz parte do texto épico ou dramático (i.e., a mitologia); sinónimo de *falsidade*.”

A partir dessas três definições, observamos que a fábula é um texto que trabalha com seres não concretos, sejam estes mitológicos ou não, com o intuito de moralizar o fazer humano *ou* de ser lúdico, isto é, divertir.

É interessante perceber que o prefácio à obra *O visconde partido ao meio* menciona a ludicidade do texto: “Quando comecei a escrever queria sobretudo escrever uma história divertida (...). Creio que divertir seja uma função social, corresponde à minha moral (...) é preciso que o leitor tenha uma gratificação.” (p. 5-8). Para Calvino, a fábula tem sentido lúdico e moralizante. Assim, o significado que imprime à sua fábula é diferente do significado auferido pelo dicionário medieval acima. O texto convida o leitor a rir e a criticar, a criticar rindo, a rir criticando.

Do que devemos rir criticando? Certamente, esse riso dirige-se aos “objetos animizados” e aos “seres mitológicos”. Podemos observar que se trata, principalmente, da “Guerra ou conflitos humanos”, ser que ganha vida, que se personifica no personagem do Visconde Medardo di Terralba. O Visconde é o simbolizante; a Guerra é o simbolizado. A crítica Como é feito esse riso? Do contraste entre vida e sonho, realidade e personificação, entre a realidade da guerra e a fantasia de guerra que é descrita na obra. No capítulo 2, este contraste pode ser verificado no seguinte diálogo entre o Visconde e o seu acompanhante Curzio, quando se dirigiam para a batalha:

- “Não, não vire para trás, senhor – disse Curzio. E, para justificar a frase peremptória, acrescentou, de mansinho: - Dizem que dá azar, antes do combate.

Na verdade, não queria que o visconde desanimasse ao se dar conta de que o exército cristão praticamente consistia naquela fileira alinhada e que as forças de apoio não passavam de alguns esquadrões que mal se agüentavam em pé.” (p. 17).

O contraste entre vida e sonho continua, uma vez que, após a batalha, o Visconde sobrevive aos ferimentos e é partido em dois. O visconde que sobrevive volta a sua cidade é conhecido como “mau”, uma vez que é responsável por uma série de atos de crueldade em seu povoado, tais como julgar à condenação à forca ou atear incêndios. Algum tempo depois, mais

precisamente no cap. 7, a outra parte do Visconde volta e é conhecido como “bom”, por seus atos de caridade com os pobres. Aqui o riso crítico se torna mais agudo: o simbolizante (o Visconde) não pode jamais representar o simbolizado (a Guerra ou os conflitos humanos); nenhum conflito ou vivência faz com que saíamos com uma parte inteiramente boa ou inteiramente má.

No plano horizontal, as disjunções exclusivas (bem X mal, etc) operadas pela fábula medieval, devem ser motivo de riso na fábula contemporânea de Ítalo Calvino. Tal fato é igualmente comentado no prefácio escrito pelo autor: “que estas duas metades, a boa e a má, fossem da mesma forma insuportáveis era um efeito cômico e ao mesmo tempo também significativo, porque às vezes os bons, as pessoas cheias de boas intenções, são uns chatos terríveis.” (p. 6).

O efeito do contraste entre o visconde “mesquinho” e o visconde “bom” alcança seu ápice no cap. 9 quando o narrador anuncia o que segue:

“O prior Cecco tinha um girassol no terraço, tão fraco que não florescia mais. Naquela manhã, encontramos três galinhas amarradas ali, na sacada, comendo a todo vapor e descarregando esterco branco no vaso do girassol. Meu tio havia amarrado as galinhas para nutri o girassol. (...) De repente, pelo vale corria o alarme: - O Mesquinho! Está vindo o Mesquinho. No terraço do prior Cecco, as galinhas estavam amarradas na cerca onde secavam os tomates e bicavam toda aquela maravilha.” (p. 76)

Novamente, aqui percebemos – implicitamente - a crítica de Calvino às dicotomias exclusivas: na vida, não é possível que alguém destrua exatamente a construção de outra.

#### **4.2 Análise sígnica: o texto como paródia e como identificação**

Como *O visconde partido ao meio* é explicitamente fábula, é principalmente no nível implícito do texto que podemos fazer uma leitura sígnica. Assim, há uma *sobredeterminação enunciativa*<sup>7</sup> da paródia em relação à fábula, fato já anunciado na análise anterior. No eixo vertical, o significante (visconde) retoma o significado, mais objetivo, de conflitos humanos. Tais conflitos podem ser todos os que estiverem relacionados com as vivências de cada leitor. A paródia – isto é, o riso – surge quando a situação de ‘partição’, de ‘corte’, expressa no texto, procura revelar uma relação vertical estrita entre fato pessoal (a partição do homem) e fato universal (A Dor). Não é possível conceber que um homem, em seus conflitos

---

<sup>7</sup> Benveniste (PLG II, 1989) conceitua a sobreauxiliação – ou auxiliação de segundo grau - como um processo sintático em que um verbo sobrepõe-se a uma locução verbal. Assim, “peut” sobrepõe-se a “a chanté” (cantou), produzindo ‘il peut avoir chanté’ (ele pode ter cantado), produzindo a sobreauxiliação de modalidade. Chamamos de *sobredeterminação enunciativa* o processo em que um nível enunciativo – fábula – está submetido a um nível de segundo grau – a paródia.

cotidianos, transmita em todas as suas ações a dor de “um” único evento traumatizante, sem que haja uma transformação do próprio homem e de sua própria partição. Dicotomia, na vida, gera novas dicotomias, novas partições. O riso emana da impossibilidade de uma conjunção exclusiva entre fato particular e fato universal humano, tal como pretendido pela fábula.

No eixo horizontal, novamente surge a paródia, o riso crítico. Transcrevamos a luta entre o visconde “mesquinho” e o visconde “bom” (capítulo 10, o último):

“O duelo foi marcado para o amanhecer no Prado das Freiras. (...) O amanhecer tendia para o verde (...) a boca da minhoca mordeu o próprio rabo, e a víbora se picou com seus colmilhos, e a vespa rompeu o ferrão na pedra, e cada coisa se voltava contra si mesma (...) os esgrimistas lançavam-se em ataques enfurecidos e lenhosos. Mas não se tocavam. Em cada investida, a ponta da espada parecia dirigir-se rumo ao manto esvoaçante do adversário, cada um parecia obstinado em atacar o outro na parte em que não havia nada, isto é, na parte em que ele próprio devia estar.” (p. 97)

Novamente, o riso surge da impossibilidade de uma disjunção exclusiva entre bem e mal. Na verdade, cada um dos oponentes não ataca ao outro – disjunção exclusiva – e sim a uma parte de si mesmo que ocasiona o ódio – a não-disjunção do signo. A aniquilação do inimigo em uma perspectiva paródica não é a destruição do outro e sim a destruição do que no outro é semelhante a mim; a aniquilação equivale à destruição de uma parte de si. O signo, de acordo com Kristeva, é uma tensão entre o outro e o si mesmo.

Finalmente, os combatentes sangram um ao outro e são “costurados” pelo médico do povoado, passando a ser inteiros (mas marcados). Conclui Ítalo Calvino sua narrativa, assim:

“Assim, meu tio Medardo voltou a ser um homem inteiro, nem mau nem bom (...) isto é, aparentemente igual ao que era antes de se partir ao meio. Mas tinha a experiência de uma e de outra metade refundidas, por isso devia ser bem sábio.” (p. 99)

Quase dispensável dizer que o ‘novo’ visconde é a metáfora do homem e do signo:; uno, mas partido; íntegro e tenso. Um oxímoro.

## **5. Considerações finais: fato linguístico e enunciação**

A discussão sobre fato linguístico passou pelo enfoque da noção de signo. Ainda que Benveniste tenha expressamente se utilizado de outras unidades de análise da enunciação, sucessivamente, a frase e o enunciado, segundo Ono (2007), o estudo do signo, como critério de corte, não é sumariamente descartado.

A revisão crítica de trabalhos sobre a Teoria da Enunciação mostrou que o signo é um operador de análise a ser problematizado. Tal problematização resultou no que chamamos de conceito discursivo de fato linguístico, a saber, uma categorização decorrente da enunciação.

Em outras palavras, a definição de fato linguístico passa pela significação do signo. Tal processo torna-se potencialmente mais explícito em alguns textos, tais como as obras literárias.

No caso da fábula *O visconde partido ao meio*, como vimos, a categorização do signo *visconde* sofre cortes diferentes se tomarmos a enunciação como fábula ou como paródia. Como fábula, o signo funciona como simbolização; como paródia, o signo funciona como significação. A inevitável submissão do primeiro processo ao segundo deriva do fato de que a enunciação tem um centro de referência interno, móvel e implícito, contendo o eu-tu-aqui- agora. A enunciação da fábula se atualiza na Idade Contemporânea (aqui) por autor contemporâneo (eu) e não na Idade Média (outrora). Tal processo de submissão - denominado *sobredeterminação* enunciativa – mostra que para o estudo enunciativo a língua está submetida ao discurso (Benveniste, PLG I, *Níveis de Análise Lingüística*, p. 140).

Outros cortes ou categorizações poderiam ser feitos a essa obra. Por ora, o aspecto essencial a enfatizar é que o fato linguístico deriva do laço entre signo e significação, entre enunciado e enunciação.

## Referências

BENVENISTE, Émile. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da lingüística. In: *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. Níveis de análise lingüística. IN:\_\_\_\_\_. *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, p. 127-140, 1988.

\_\_\_\_\_. A natureza dos pronomes. IN:\_\_\_\_\_. *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, p. 277-283, 1988.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Estrutura das relações de auxiliaridade. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes, 1995.

BRUNELLI, Anna Flora. Aconselhamentos de auto-ajuda: um caso de captação do gênero proverbial. *Alfa*, São Paulo, 50 (1): p. 113-128, 2006.

DASCAL, Marcelo. O pensamento dicotômico. In: Filoweb (UNISINOS). 29/08/2005.

Disponível em: <http://www.humanas.unisinos.br/info/filoweb/dascal/> Acesso em 14/03/2009.

DAHLET, Patrick. Benveniste et l'effusion énonciative de la langue. *Sémiotiques*, nº 10, juin 1996. Disponível em:

[http://www.revue-texto.net/1996-2007/Parutions/Semiotiques/SEM\\_n10\\_7.pdf](http://www.revue-texto.net/1996-2007/Parutions/Semiotiques/SEM_n10_7.pdf). Acesso em 02/02/2009.

FIORIN, José Luiz. Uma concepção discursiva de estilo. In: *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 93-112.

FLORES, Valdir, SILVA, Silvana. LICHTENBERG, Sonia. Weigert, Thais. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.

KRISTEVA, Julia. O texto fechado. In: BARTHES, Roland. et al. *Linguística e literatura*. Lisboa: Edições 70, 1968.

ONO, Aya. La notion d'énonciation chez Émile Benveniste. Paris: Lambert Lucas-Limoges, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SILVA, Silvana. *Enunciação e sintaxe: uma abordagem das preposições do português*. 2005. (Dissertação) Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso. UFRGS. Porto Alegre.

SILVA, Silvana. Estudo enunciativo da pessoalização do discurso de divulgação científica infanto-juvenil: o emprego do pronome *você*. *Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)*, Tubarão (SC), agosto 2007.

SILVA, Silvana. A sintagmatização em Linguística da Enunciação: uma proposta de representação. IN: 8º ENCONTRO DO CELSUL. Porto Alegre. 2008. Anais. Pelotas: Educat, 2008, p. 1-15.

SILVESTRE, João Paulo. “Definição e uso dos termos fábula e fabuloso em textos metalinguísticos no século XVIII”. *Forma Breve. Revista de literatura*. 3, 2005, pp. 159-167.

Ensino/ aprendizagem de inglês para alunos disléxicos: o que nos revelam os documentos<sup>1</sup>?

Juliana Reichert Assunção Tonelli - Mestre em Estudos da Linguagem. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do curso de Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM). ([teacherjuliana@uol.com.br](mailto:teacherjuliana@uol.com.br)); Vera Lúcia Lopes Cristovão - Pós –Doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professora PPGEL/UEL. ([veracristovao@yahoo.com](mailto:veracristovao@yahoo.com))

**RESUMO:** Neste artigo procuramos discutir a questão da inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, especificamente a dislexia, no sistema educacional regular brasileiro. Para isto, trazemos a análise discursiva parcial da Apresentação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Na análise do documento em questão, buscamos, ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, identificar as principais marcas textuais que possam indicar como o trabalho docente é compreendido quando se trata da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais na educação básica. Fundamentalmente os dados analisados indicam uma mobilização, por parte do agente produtor, quanto ao convencimento sobre a necessidade do envolvimento docente na tarefa de incluir todos os alunos no processo de escolarização.

**PALAVRAS-CHAVE:** dislexia, aprendizagem, inclusão escolar.

**ABSTRACT:** In this article we aim at discussing the issue of the inclusion of students with learning difficulties, particularly dyslexia, in the Brazilian regular educational system. Thus,

---

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte de minha pesquisa de doutorado em andamento cujo principal objetivo é compreender o processo de ensino/aprendizagem de inglês em crianças disléxicas, por ser esta considerada uma dificuldade diretamente ligada à aquisição de linguagem (leitura e escrita). A pesquisa está sendo desenvolvida sob a orientação da Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

we present a partial discursive analysis of the Presentation in the National Directives for Special Education in Basic Education (Brasil, 2001).

In the analysis of such a document, based on the theoretical-methodological constructs of Sociodiscursive Interactionism, we aim at identifying the main textual marks that may indicate how teachers' work is understood when it comes to the inclusion of students with special needs in the basic education.

Fundamentally, the analyzed data point to a mobilization, from the producer's part, towards convincing the reader about the need of teacher's involvement in the task to include all students in the schooling process.

**KEYWORDS:** dyslexia; learning; school inclusion.

## 1. Introdução

O ensino de inglês para crianças como língua estrangeira já é uma prática consolidada em vários lugares do mundo, inclusive em nosso país, conforme apontado em pesquisas na área (TONELLI, 2005; SHIMOURA, 2005; MARINS, 2005; LINGUEVIS, 2007; FURTADO, 2007; SCHEIFER, 2008, só para citar alguns exemplos). Uma das justificativas para o fortalecimento desse quadro repousa no fato de que o poder econômico e a tecnologia cada vez mais acessível fazem dessa língua um instrumento fundamental para participação social em nível global (GIMENEZ, 2005; RAJAGOPALAN, 2005; GRADDOL, 2006; TONELLI; RAMOS, 2007). Sendo assim, conforme aponta Moita Lopes (2005) o ensino de línguas estrangeiras tem sido atualmente apontado como uma forma de inclusão social, o que, naturalmente nos expõe aos mais diferentes tipos de aprendizes.

Nesse contexto, profissionais da área de ensino de línguas se deparam com algumas limitações, dentre as quais, alunos com dificuldades de aprendizagem. Uma dificuldade apontada em algumas pesquisas (ALVES, 2007; MASSI, 2007), como um quadro de dislexia, um distúrbio de linguagem – diretamente relacionado a palavras e letras – que provoca uma dificuldade específica na aprendizagem da identificação dos símbolos gráficos, mais observável na leitura e escrita, acarretando alto grau de dificuldade na ortografia (JOSÉ; COELHO, 2008).

Entretanto, corroboramos o pensamento de Bronckart (1999/2003; 2006) quanto ao fato de que a linguagem só se manifesta por meio de textos com traços de condutas humanas organizadas socialmente. Deste modo, parece-nos inadequado tomar a concepção de linguagem como código isolado e na decodificação de estruturas lingüísticas

descontextualizadas, posicionamento comumente tomado por estudiosos da dislexia que analisam a linguagem como código decodificador, conforme aponta Massi (2007).

Assim, ao investigarmos a dislexia em crianças aprendizes de língua inglesa, pretendemos discutir, a partir de levantamento bibliográfico, como tal quadro pode ser investigado no escopo da Lingüística Aplicada (LA), tomando como pressuposto a perspectiva vygotskyana do papel da linguagem, isto é, “um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (VYGOTSKY, 2001, p. 11). Desta forma, nos distanciamos de perspectivas teóricas que desconsideram a historicidade da linguagem, do sujeito e de suas ações lingüísticas em situações reais de uso da língua, neste caso da língua inglesa, e o contexto de tais interações, conforme aponta Massi (2007, p. 53).

Tomamos como um dos pilares para a compreensão do quadro acima descrito, os documentos que direcionam as leis educacionais brasileiras, especificamente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001).

Isto posto, neste trabalho, nos propusemos a analisar a parte introdutória do referido documento: a Apresentação das Diretrizes assinada pelo então Ministro da Educação, a fim de buscarmos identificar as principais marcas textuais que possam indicar como o trabalho docente é compreendido por parte dos agentes produtores de tal documento quando se trata da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais na Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Superior).

Este artigo encontra-se assim organizado: primeiramente trazemos uma breve reflexão sobre a importância da língua inglesa como forma constituinte da cidadania e do ser humano. Em seguida, apontamos algumas (in) definições do termo dislexia para, finalmente, apresentarmos extratos da Apresentação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (doravante DNEEEB) e as análises a que nos propomos. Importa-nos ressaltar que, ainda que tal documento não contemple diretamente questões relacionadas ao ensino de inglês, por ser esta uma disciplina de oferta obrigatória no terceiro ciclo do ensino fundamental e uma língua que começa a ser considerada como língua global (GRADDOL, 2006), tomamos o ensino/aprendizagem de inglês também como uma forma de educação inclusiva, termo presente no documento analisado.

## 2. A língua inglesa como forma constituinte da cidadania e do ser humano

Entendendo o ensino/aprendizagem de inglês também como uma forma de inserção social, nossa preocupação central está, portanto, em identificar por meio das principais marcas

textuais em documentos educacionais como o trabalho docente é compreendido quando se trata da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais na educação básica.

Corroboramos as idéias de Moita Lopes (2005) ao defender que a aprendizagem de inglês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea e a aprendizagem dessa língua estrangeira possui uma função de ampliação de oportunidades sociais.

Nas palavras de Rajagopalan:

“O importante é, contudo, não esquecer que, em última análise, os nossos alunos precisam adquirir domínio da língua inglesa para o seu próprio bem e para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos caminhos que o mundo coloca no seu caminho.” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 45).

No que tange o ensino da língua inglesa a crianças, Bittinger (1999), Pires (2004) e Cameron (2003) acreditam que o crescente interesse pelo ensino/aprendizagem daquela língua tem ocorrido por conta do processo de globalização e sua influência na vida das pessoas (como por exemplo, o aumento das relações comerciais entre países). Além disto, os referidos autores consideram a crescente preocupação dos pais em proporcionar aos filhos o necessário conhecimento e fluência na língua inglesa, o que, teoricamente, pode significar certa vantagem na conquista de melhores universidades internacionais e, conseqüentemente, na fase adulta, de empregos com melhores salários.

Conforme aponta Graddol (2006, p.88) “a idade que as crianças começam a aprender inglês cada vez mais é menor por todo o mundo”, caracterizando, portanto, uma tendência mundial.

Diante de tais considerações, não podemos nos eximir de considerarmos a importância que a língua inglesa vem assumindo na constituição do sujeito na contemporaneidade. Sendo assim, acreditamos ser fundamental pensarmos o ensino de inglês a alunos (crianças, especificamente) portadores de necessidades educacionais especiais, no caso, estudantes com dificuldades relacionadas à linguagem.

### 3. Como definir a dislexia?

De acordo com Salles, Parente e Machado (2004) o estudo dos problemas de leitura é bastante antigo e existem divergências quanto às perspectivas teórico-metodológicas assumidas. Muitas teorias foram elaboradas em várias áreas do conhecimento (neurologia, psicologia e educação) para descrever e explicar os déficits na aprendizagem da leitura e escrita em crianças.

Já a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) <sup>2</sup> define dislexia como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração. A ABD está vinculada à *International Dyslexia Association* que deixa claro que entende a linguagem como um código, ao caracterizar a dislexia como um distúrbio especificamente de ordem lingüística.

Para Massi (2007), tal caracterização veicula a dificuldade da criança à codificação e decodificação de palavras simples e descontextualizadas. Visão esta que concebe a língua como um código organizado em função de um conjunto de sons, letras, sílabas e palavras isoladas de um contexto significativo e, o aprendiz como um ser passivo e mero memorizador de repetições.

Para a autora, ao considerarmos o contexto social e as interações históricas como propriedades inerentes ao estudo da linguagem, os supostos erros cometidos por crianças diagnosticadas disléxicas, não são mais vistos como tais e sim, como indícios de mecanismos dos quais o aprendiz utiliza para compreender a leitura e a escrita no seu processo de construção, de aquisição ou, no caso do inglês, da aprendizagem.

Segundo Bronckart (1999/2003; 2006) é ilusório interpretar a atividade de linguagem como produto do acúmulo de comportamentos resultantes do substrato neurobiológico humano. A linguagem só se manifesta por meio de textos com traços de condutas humanas socialmente organizadas.

Ressaltamos que optamos por analisar, neste momento, apenas a parte da Apresentação das Diretrizes por entender que tal texto, embora tenha uma função de localizar o possível receptor quanto ao conteúdo dos documentos, em muitos momentos parece assumir um caráter prescritivo do papel da escola e do professor no processo de inclusão, conforme veremos adiante.

No entanto, no corpo das Diretrizes encontramos a explicitação da dislexia como uma dificuldade de aprendizagem, daí a importância de considerarmos o mesmo em nossa pesquisa:

“O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: **dificuldades específicas de aprendizagem como a dislexia e disfunções correlatas** (grifo nosso); problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda há fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional<sup>3</sup>.” (BRASIL, 2001, p. 44)

---

<sup>2</sup> <http://www.dislexia.org.br/>

<sup>3</sup> Parecer CNE/CEB nº 17/2001// Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

Além disto, Alves (2007) afirma que, no Brasil, cerca de 30 a 40 % da população que freqüenta as primeiras séries do Ensino Fundamental possui algum tipo de dificuldade. Ancorada nos estudos de Ciasca (2003), Alves (op. cit.) pontua que daquele percentual, em torno de 3 a 5 % da população, apresentam uma dificuldade específica na “aprendizagem da leitura. Essa dificuldade é denominada ‘dislexia do desenvolvimento’ ou simplesmente ‘dislexia’(ALVES, 2007, p. 18).

#### 4. Metodologia

A partir do trabalho desenvolvido por Bronckart e Machado (2004), o qual apresenta uma metodologia de análise de textos referentes ao trabalho educacional, nos restringiremos à análise textual da Apresentação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assim como proposto por Bronckart (1999/2003).

##### 4.1. Descrição do objeto de análise/documento

Assim como sinalizado anteriormente, apresentaremos as análises discursivas parciais da Apresentação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O documento traz, de forma geral, concepções relativas à Educação Especial no contexto educacional brasileiro e está organizado em dois grandes temas: 1) a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e; 2) a formação do professor. Ao final, o documento apresenta a Resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica<sup>4</sup>.

##### 4.2. Procedimentos de análise

Ancorados no trabalho de Bronckart (1999/2003) e de Bronckart e Machado (2004) que propõem a análise de documentos produzidos pelas instituições sobre as tarefas que os professores/ trabalhadores devem realizar, os quais são tomados, em princípio como textos de prescrição do trabalho ou de trabalho prescrito e incluem documentos do Ministério da Educação e de outras instâncias governamentais, projetos de escolas, etc., realizamos, portanto, (1) a análise do contexto sócio-histórico; (2) a análise lingüístico-discursiva do texto

---

<sup>4</sup> Resolução CNE/CNB N° 2, de 11 de Setembro de 2001.

e (3) uma análise interpretativa que possa ajudar-nos a alcançar o objetivo a que nos propusemos.

5. Apresentação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: uma análise lingüística e interpretativa.

Nossa análise está apoiada nos pressupostos teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) uma abordagem inserida na ciência do humano, cuja especificidade é a de postular que a linguagem é absolutamente central e constitui-se no principal instrumento do desenvolvimento humano, assim como postula Bronckart (2006).

### 5.1. Análise do contexto sócio-histórico

Bronckart (1999/2003) propõe um modelo de análise que envolve, entre outros aspectos, o levantamento de informações sobre o contexto de produção dos textos, entendidos como produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais.

Para ele, o contexto de produção é definido como “o conjunto de parâmetros que podem exercer uma influencia sobre a forma como o texto é organizado” (1999/2003, p. 93).

Neste sentido, importa-nos compreender em que contexto as DNEEEB (BRASIL, 2001) foram produzidas.

De acordo com Mendes (2006), após vários anos (desde a década de 1960) e várias tentativas, as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns ou em classes especiais.

Em 1990 foi realizada na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa para das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nesta ocasião, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em 1994 foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO. Nesta Conferência foi então produzida a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997) que, nas palavras de Mendes (2006, p. 395), é “tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva.”

Neste cenário, teoria e práticas inclusivas ganham terreno em muitos países, inclusive no Brasil. Em um ambiente controverso, o Ministério da Educação lança as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Ao realizarmos a análise do texto temos, seguindo o modelo de análise proposto por Bronckart (199/2003), o contexto físico de produção:

O lugar de produção: Brasília.

O momento de produção: ano de 2001.

O emissor: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

O receptor: diretores, professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e todos aqueles diretamente ligados a educação/ educação especial.

Ainda ancorados nos mesmos pressupostos teórico-metodológicos temos, em um segundo plano, o contexto sociocultural no qual um determinado texto foi produzido.

O lugar social: Ministério da Educação (MEC), órgão regulador do ensino no Brasil.

A posição social do emissor: Ministro da Educação.

Papel social do receptor: profissional ligado a Educação.

O objetivo da interação: instituir um documento oficial que legitime a inclusão nas escolas regulares (ou comuns) no Brasil.

Embora não seja nossa intenção esgotar aqui o assunto, emprestamos de Bronckart e Machado (2004) a concepção de que o conhecimento dos aspectos sócio-históricos que presidiram a edição das Diretrizes nos permite “uma leitura mais contextualizada e menos inocente” do documento em pauta.

Considerando tais informações, entendemos que o documento sob análise foi produzido em um contexto de discussões e de tomadas de decisões em nível mundial sobre a necessidade de reformulações educacionais em torno de uma série de argumentos como o de que todas as crianças (especialmente as portadoras de necessidades educacionais especiais) sejam incluídas no ambiente e processo educacional.

## 5.2. Análise Linguístico-discursiva

Na visão de Bronckart e Machado (2004), um texto pode ser nomeado por seu autor como sendo uma *carta aos professores* e sua análise revelar que o gênero a que pertence é, na verdade uma *circular administrativa*.

Segundo Bronckart (1999/2003) a análise organizacional constitui-se da identificação do plano global do texto e dos tipos de discurso que o constituem.

Nas palavras de Bronckart e Machado:

“A identificação do plano global do texto, de suas partes constitutivas e suas articulações deve levar-nos a clarificar o estatuto dialógico dessa estrutura composicional, que não pode ser vista como aleatória, mas sim como obedecendo a um objetivo específico, conforme as representações que o autor tem de seus destinatários” (BRONCKART & MACHADO, 2004, p. 145-146).

Na Apresentação do documento a que nos propomos a analisar podemos verificar basicamente as seguintes partes principais:

1) “A educação é o principal alicerce da vida social”.

Tal afirmação parece sinalizar a intenção por parte do agente produtor (autor) de destacar o papel da educação como um todo e de valorizar o texto diante dos olhos do destinatário do mesmo. Especialmente ao usar o adjetivo “principal”. Tal escolha lingüística aponta para o desejo de convencimento de que é a educação (representada pela escola e pelo papel do professor) a responsável pelas bases de uma convivência social em harmonia.

Outros aspectos presentes são a educação como objeto transformador e a expressão do desejo de uma sociedade mais justa (mais uma vez a escola é apontada como responsável pelo sucesso ou insucesso na construção de uma sociedade justa e livre), conforme apontamos no excerto abaixo:

2) “Se o nosso sonho e o nosso empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura de paz.”

Por outro lado, a seção de Apresentação de um documento que é especificamente destinado a orientar a escola e os professores quanto ao trato de alunos portadores de necessidades especiais, generaliza, pelo menos é o que nos parece, o “diferente”:

3) “Em todo o mundo, durante todo o tempo, o diferente foi colocado à margem da educação (...).”

Identificamos nas escolhas lingüísticas mobilizadas pelo agente produtor um agir autônomo, deslocado para um mundo distante (“todo o mundo”, “todo o tempo”) generalizando a presença do “diferente”, como se os portadores de necessidades especiais fossem os “diferentes”. Aqui, cabe-nos uma breve reflexão: Diferente de quem? Existe um padrão estabelecido para que se possa identificar o “diferente”?

Além disto, para que a educação inclusiva em nosso país se torne realidade, esta é apontada como sendo uma tarefa de todos:

4) “Empreender as transformações necessárias para que essa educação inclusiva se torne realidade nas escolas brasileiras é uma tarefa de todos.”

Assim, analisando o plano global do texto percebe-se uma orientação argumentativa – busca do convencimento da necessidade e da importância da educação escolar e da educação inclusiva.

A análise enunciativa se dedica à investigação das relações de modalizações e análise dos valores assumidos pelos dêiticos (pessoa, por exemplo). Considerando as unidades dêiticas, como por exemplo, pronomes pessoais, possessivos, advérbios de lugar e de tempo, formas pessoais e temporais dos verbos podemos observar que existe um apagamento da responsabilidade do trabalho e, ao mesmo tempo, a indicação de que tal trabalho não está sendo efetivamente realizado em conjunto pelo produtor (ministério da educação) e pelo receptor do texto (professores da educação básica). A seguir, trazemos mais alguns extratos do documento:

5) “Se o nosso sonho e o nosso empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e a valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura de paz”.

Aqui, vemos o uso do pronome possessivo **nosso** como uma tentativa de aproximação do produtor do texto com o receptor do mesmo e, ao mesmo tempo, parece sinalizar uma tentativa de aproximação dos interlocutores, persuadindo o receptor quanto à idéia de que tanto o governo quanto a escola e, por sua vez, os professores (prováveis receptores) possuem o mesmo ideal.

6) “À frente do Ministério da Educação estamos trabalhando para ter toda criança na escola (...)”

Considerando a análise da coesão verbal – primeira pessoa do plural do presente do indicativo tempo composto - estamos trabalhando - (BRONCKART, 1999/2003) sugere um apagamento da responsabilidade do trabalho e, ao mesmo tempo, a indicação de que este não está sendo realizado pelo produtor (ministério da educação) admitindo que a produção do documento não foi feita pela pessoa que o assina ( no caso, o então Ministro da Educação), mas que houve uma equipe envolvida.

Por outro lado, o emprego do gerúndio (trabalhando) indica uma ação em andamento, um processo ainda não finalizado do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP), imprimindo a intenção de dar continuidade ao trabalho de inclusão iniciado.

Prosseguindo na análise, buscamos, por ora, identificar de forma geral sem a profundidade que o tema merece, as unidades que apontam os protagonistas colocados em cena na mensagem do Ministro da Educação brasileira na apresentação das Diretrizes.

De forma geral, podemos identificar (1) o papel da educação: “ A educação é o principal alicerce da vida social.”; (2) as DNEEEB: “ Integrando-se a esse processo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (...) vêm representar ao mesmo tempo um avanço na perspectiva (...)”;(3) as instâncias educacionais, o governo, a comunidade escolar, professores, famílias, direção da escola, funcionários, entidades de pessoas com deficiência, instituições de ensino superior e de pesquisa, os meios de comunicação, as organizações não-governamentais e outros segmentos da sociedade : “ (...) devem interagir nesse processo.”

Acreditamos que essa rápida exposição dos protagonistas do texto nos mostra dados importantes e que várias conclusões podem ser retiradas. Para efeito de conclusão geral, apontamos as várias entidades citadas como uma forma de fortalecer a intenção de convencimento quanto a necessidade do envolvimento de *todos* no processo de inclusão:

“ Estamos certos de que participar do processo educativo juntamente com os demais alunos – contando com os serviços e recursos especiais necessários – é um direito dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Empreender as transformações necessárias para que essa educação inclusiva se torne realidade nas escolas brasileiras é uma tarefa de todos”. ( BRASIL.MEC/ SEESP, 2001, p. 6)

Seguindo nossa análise, outros aspectos identificados foram:

(a) O documento como representatividade do avanço do ensino; (b) A educação inclusiva implica mudanças significativas e requer esforços conjuntos e; (c) O processo educativo como sendo um direito dos alunos com necessidades especiais. No item seguinte, procuraremos discutir tais questões sob uma perspectiva interpretativa.

### 5.3. Análise Interpretativa

A fim de identificar como o trabalho docente é compreendido quando se trata da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais na educação básica a partir da análise da Apresentação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trazemos nesta seção uma análise interpretativa da mensagem do Ministro da Educação brasileira. Para tanto, fundamentamos nossas análises no trabalho de Bronckart e Machado (2004), adotando algumas das categorias utilizadas pelos referidos pesquisadores na perspectiva da semântica do agir.

Considerando que o “termo agir designa o dado sob análise” (BRONCKART & MACHADO, 2004, p. 154), ou seja, as diversas formas de intervenção dos seres humanos no mundo, aqui especificamente no mundo do trabalho.

Seguindo a noção de agir, conforme Bronckart e Machado (op. cit.), esta indica intervenções humanas no mundo, incluindo o trabalho.

Já no plano motivacional, os referidos autores fazem uma distinção entre o que denominam determinantes externos do agir (de natureza coletiva, material ou da ordem das representações sociais) e os motivos, compreendidos aqui como as “razões de agir interiorizadas por uma pessoa particular.” (BRONCKART & MACHADO, 2004, p. 155)

“Se o nosso sonho e o nosso empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e a valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura de paz”.

Observando o excerto acima, é possível interpretar o agir como um envolvimento coletivo no processo da construção de uma “nova” sociedade que valorize as diferenças e sirva de base para uma cultura de paz.

Além disto, pode-se identificar um determinante externo (trabalhar o convívio) que requer mudanças ou adequações por parte da comunidade escolar para receber os alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Já no plano da intencionalidade, os autores distinguem as finalidades, “considerando-as de origem coletiva e socialmente validadas e as intenções, que são as finalidades do agir interiorizadas por uma pessoa particular.” (BRONCKART & MACHADO, 2004, p. 155)

“Concretamente, esse construir junto requer disposição para dialogar, aprender, compartilhar e trabalhar de maneira integrada no processo de mudança da gestão e da prática pedagógica”

Tomando a fala do Ministro identificamos no texto a intenção do mesmo de convencer os agentes<sup>5</sup> de que deve haver um desejo compartilhado a fim de alcançar mudanças no agir pedagógico quanto se trata de inclusão. Não deixando assim, opção ao professor: ele está incluído no TODOS marcado no documento, confirmando o papel de co-executor do trabalho a ser realizado.

A guisa de conclusão esclarecemos que, ao recorrermos às unidades semânticas e às categorias de análise do agir, do plano motivacional e da intencionalidade procuramos apontar que, de forma geral, a seção de Apresentação das Diretrizes visa marcar o documento em discussão como representatividade do avanço do sistema educacional brasileiro.

Dentro desse quadro, a educação inclusiva requer mudanças significativas e esforços conjuntos para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam incluídos na

---

<sup>5</sup> Faz-se (Bronckart & Machado, 2004) uma distinção entre os termos actante - utilizado para qualquer pessoa implicada no agir, ou seja, um agir ativo – e o termo agente – quando não são atribuídas nem capacidades nem intenções próprias ao agir.

escola de forma adequada, isto é, a escola (incluindo o professor) deve adequar-se àquele público.

## 6. Considerações finais

Buscamos, através deste trabalho, tecer algumas considerações acerca da inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, especificamente a dislexia, no sistema educacional regular brasileiro.

Ao recorrermos às análises discursivas, seguindo os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, na Apresentação das DNEEEB buscamos identificar as principais marcas textuais que possam indicar como o trabalho docente é compreendido quando se trata da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais na educação básica.

Entre outros aspectos, os resultados mostraram que, embora o título da seção analisada seja APRESENTAÇÃO, há uma mobilização (intencionalidade), por parte do agente produtor, quanto ao convencimento sobre a necessidade do engajamento docente na tarefa de incluir todos os alunos no processo de escolarização.

Concluimos, portanto, que o autor do texto não apenas visava apresentar o documento, mas essencialmente convencer e direcionar o trabalho dos receptores do mesmo quanto ao fato de que a educação inclusiva passa, daquele momento em diante, a ser uma realidade no contexto educacional brasileiro e de que as DNEEEB são o documento maior que conduzem o agir de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no sistema educacional.

Finalmente, apontamos o caráter prescritivo do documento em questão, não concordando com o título APRESENTAÇÃO que deveria, em nossa concepção, situar o receptor quanto ao conteúdo do documento.

## 7. Referências

ALVES, L. M. **A prosódia na leitura da criança disléxica**. Belo Horizonte, 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF, 2001. p.79.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em 13 nov. 2008.

- BITTINGER, J. M. Teaching young children in a nurturing environment. **New Routes**, São Paulo, n. 8, p. 36 – 37, Nov. 1999.
- CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal - Oxford University Press**, London, n. 57, p.105 -112, abr. 2003.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.** (Trad.) Anna Rachel Machado. São Paulo, SP: EDUC, 1999/2003.
- \_\_\_\_\_. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análises de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004.
- CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem: propostas de avaliação interdisciplinar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- FURTADO, C. P. **Saberes para um ensino bilíngüe na educação infantil.** Goiás, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás.
- GIMENEZ, K. M. P. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras.** Londrina: Moriá, 2005.
- GRADDOL, D. **English Next.** Plymouth: British Council. 2006.
- JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem.** São Paulo: Ed. Ática, 2008.
- LINGUEVIS, A. M. **Educação Infantil: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem de língua inglesa.** São Paulo, 2007. 114 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MARINS, I. M. M. **O contexto social na motivação de crianças aprendizes de uma língua estrangeira.** Pelotas, 2005. 113 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas.
- MASSI, G. **A dislexia em questão.** São Paulo: Plexus Editora, 2007.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33. Set./ Dez., 2006. p. 387 – 559. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2009.
- MOITA LOPES, L. P. **Conferência intitulada Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da Educação.** 2005. Disponível em: < [http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola\\_integral/novo/arquivos/Ingles%20no%20mundo%20contemporaneo.doc](http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/novo/arquivos/Ingles%20no%20mundo%20contemporaneo.doc)>. Acesso em 28 set. 2007.

- PIRES, S. S. Ensino de Inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, S.; MULLER, V. (org.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 19- 42.
- RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Orgs.) **Perspectivas Educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005. p. 37-48.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P.; MACHADO, S.S. As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. *Interações*, v. IX, n. 17, p. 109-132.
- SCHEIFER, C. L. **Ensino de língua estrangeira para crianças: entre “o todo” e “a parte”:** **uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos**. Pelotas, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas.
- SHIMOURA, A. S. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador**. São Paulo, 2005. 206 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Londrina, 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina.
- TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 154.
- VYGOTSKY, L. S. (Trad.) Paulo Bezerra. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**TÍTULO: Ensino da linguagem oral na educação infantil:  
o lugar dos gêneros textuais formais**

**AUTORIA: Glaís Sales Cordeiro (doutora, Universidade de Genebra,  
[Glais.Cordeiro@unige.ch](mailto:Glais.Cordeiro@unige.ch))**

**RESUMO**

Esta contribuição visa realizar uma discussão sobre o lugar dos gêneros textuais formais no ensino da linguagem oral no ciclo da educação infantil, onde a noção de gênero é ainda pouco presente na prática do educador e do professor. Será apresentada a análise de produções do gênero oral “receita de cozinha”, realizadas pelos mesmos alunos em dois anos letivos distintos do ciclo de educação infantil em uma escola genebrina. O estudo ancora-se nas definições de *gênero textual* e de *seqüência didática*, propostas pela equipe GRAFE (*Groupe de recherche pour l’analyse du français enseigné*) da Universidade de Genebra.

Um segundo objetivo é subsidiário ao primeiro: a análise de indicadores de progressão das capacidades de linguagem dos alunos de um ano a outro da escolaridade.

Os resultados indicam que os gêneros textuais orais formais podem constituir um objeto de ensino-aprendizagem pertinente em classes de educação infantil. Além disso, a análise comparativa das produções dos alunos aponta para uma apropriação das características do gênero estudado.

**Palavras-chave:** educação infantil, linguagem oral, gênero textual, receita de cozinha, progressão

**RESUME**

Cette contribution vise à réaliser une discussion sur la place des genres textuels formels dans l’enseignement du langage oral au niveau de l’école maternelle, où la notion de genre est encore peu présente dans les pratiques des éducateurs et des enseignants. Sera présentée l’analyse de productions du genre oral « recette de cuisine » réalisées par les mêmes élèves dans deux années scolaires distinctes de l’école maternelle à Genève. L’étude est ancrée dans

les définitions de *genre textuel* et de *séquence didactique* proposées par l'équipe GRAFE (*Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné*) de l'Université de Genève.

Un deuxième objectif est subsidiaire au premier: il s'agit de l'analyse d'indicateurs de progression des capacités langagières des élèves d'une année à l'autre.

Les résultats indiquent que les genres textuels oraux formels peuvent constituer un objet d'enseignement-apprentissage pertinent dans des classes maternelles. De plus, l'analyse comparative des productions des élèves pointe vers l'appropriation des caractéristiques du genre étudié.

**Mots clés:** école maternelle, langage oral, genre textuel, recette de cuisine, progression

## 1. Introdução

A presença da noção de gênero textual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (*PCN*) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Brasil/MEC, 1997/1998a) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (*RCNEPE*) (Brasil/MEC, 1998b), que definem, respectivamente, diretrizes relativas a esses dois níveis de ensino, tem requerido um desenvolvimento importante de pesquisas em áreas relacionadas ao ensino e à educação. Entretanto, poucas investigações sobre gêneros textuais orais e formais e seu ensino em sala de aula têm sido efetuadas.

Esta contribuição tem como objetivo maior realizar uma discussão sobre o lugar dos gêneros textuais formais no ensino da linguagem oral e, mais precisamente, no ciclo da educação infantil. Historicamente, este ciclo foi influenciado por orientações diversas (assistencialista, psicopedagógica, sócio-construtivista<sup>1</sup>) e, forçosamente, por diferentes pontos de vista quanto ao lugar e à aprendizagem da linguagem oral neste momento inicial da escolaridade. Situações de comunicação mais formais, como exposições orais, entrevistas, etc. parecem figurar por ora apenas nas orientações do *RCNEPE*. Daí a necessidade de estudos que levem a uma possível viabilização de tais propostas na prática de educadores e professores.

A discussão que seguirá procura se inscrever nesta direção. Serão aqui apresentados resultados provenientes da análise de produções de texto do gênero oral “receita de cozinha”,

---

<sup>1</sup> Para uma apresentação mais exhaustiva sobre o assunto, ver, por exemplo, Campos (1993).

realizadas pelos mesmos alunos em dois anos distintos do ciclo de educação infantil de uma escola pública da cidade de Genebra (Suíça).

O ciclo de educação infantil (*école enfantine*) genebrino é constituído de dois níveis (ou séries): o primeiro nível de educação infantil (EI1) é freqüentado por alunos de 4-5 anos e o segundo (EI2) por alunos de 5-6 anos<sup>2</sup>. No trabalho aqui apresentado, foram primeiramente analisadas as produções finais de alunos de EI1, filmadas após os módulos de aprendizagem de uma seqüência didática referente ao gênero supramencionado, realizada em sala de aula. Estas produções foram, em seguida, comparadas com produções filmadas no ano letivo seguinte (EI2) com o intuito de observar detalhadamente as capacidades de linguagem dos alunos após o intervalo de um ano letivo entre as duas produções.

O dispositivo metodológico utilizado leva, portanto, a uma segunda finalidade, subsidiária ao primeiro objetivo anunciado: a análise dos indicadores de perenidade e/ou progressão das capacidades de linguagem dos alunos, isto é, de adaptação de sua produção textual às características do contexto comunicativo, em níveis distintos da escolaridade. Assim, no contexto do estudo, a última produção dos alunos não foi precedida de novas atividades sobre o gênero oral “receita de cozinha” a fim de apreciar o impacto da seqüência didática precedente sobre as capacidades de linguagem dos alunos a médio prazo.

## **2. Linguagem oral, educação e escola**

A linguagem oral sempre esteve muito presente nas práticas educativas e escolares. Ela é, por excelência, um dos veículos mais importantes para a socialização da criança e a construção de conhecimentos. Por isso mesmo, a linguagem oral, ou simplesmente, o oral, parece estar onipresente nas salas de aula em todos os níveis educacionais, da educação infantil ao ensino universitário.

No entanto, como referem vários pesquisadores, entre outros, De Pietro & Wirthner (1996), Schneuwly (2004) e Mendes (2005), pouco se conhece sobre o trabalho realizado com a linguagem oral em sala de aula. Quais são as concepções subjacentes ao trabalho efetuado? Qual o objeto desse trabalho?

---

<sup>2</sup> O ciclo de educação infantil não faz parte da escolaridade obrigatória. Esta se inicia aos 7 anos de idade na 1ª série do primário (correspondente à 1ª série do ensino fundamental brasileiro).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa de terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Brasil/MEC, 1998a), “as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos” (p. 24). Este posicionamento tem sido ora defendido por certos pesquisadores (Grandaty & Turco, 2001; Peterfalvi & Jacobi, 2003, entre outros), ora denunciado (e por vezes, contestado) por outros como, por exemplo, Dolz & Schneuwly (1998) e Plane & Garcia-Debanc (2007).

Se certos educadores e professores têm buscado realizar um trabalho específico com e sobre o oral, o ensino desta modalidade volta-se, muitas vezes, para aspectos fonológicos e morfossintáticos "normalizantes" que, por excluir as dimensões discursivas da linguagem, se distanciam das situações de comunicação características da oralidade. Exemplos típicos dessa abordagem são propostos por Ostiguy & Gagné (1988), em sua obra *Le développement du français oral soutenu par l'analyse du langage*, ou Castilho (1998).

Problema semelhante é apontado pelos autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, com relação aos preconceitos referentes às variedades lingüísticas do português do Brasil. De acordo com estes, tais preconceitos levam, por vezes, os professores a estabelecerem como objetivo de aprendizagem o domínio da forma padrão ou norma culta, visando apenas à “correção” da fala dos alunos a fim de evitar “que [estes] escrevam errado” (Brasil/MEC, 1997, p. 38).

Outros pesquisadores, apoiados, sobretudo, em abordagens mais espontaneístas, defendem a idéia de que o oral é, antes de mais nada, um meio de expressão livre e de comunicação de sentimentos e idéias, que favorece o desenvolvimento pessoal da criança (por exemplo, Bruner, Fabre & Kerloch, 1985). Prescinde-se, nesse caso, de quaisquer ações educativas, planejadas com a intenção de favorecer a aprendizagem da linguagem oral.

Como reação ao modelo precedente, concepções mais recentes de ensino do oral vão emergir, sobretudo a partir dos anos 90, procurando erigi-lo como objeto de ensino. Tais concepções encontrarão respaldo nas pesquisas em lingüística aplicada ou em didática de línguas e, também, em certas práticas de sala de aula. Trata-se de abordagens que preconizam a

importância de um trabalho com situações variadas que, além de oferecer aos alunos a oportunidade de pôr em prática diferentes capacidades de linguagem, levam-nos também a se conscientizarem das formas e meios lingüísticos utilizados, principalmente de um ponto de vista discursivo. Nestas abordagens mais atuais, é possível distinguir dois subconjuntos principais: um primeiro grupo, em que o oral é tratado como um objeto de ensino integrado a outras atividades escolares (Garcia-Debanc & Plane, 2004; Grandaty & Turco, 2001, entre outros) propostas em diferentes domínios disciplinares (ensino de língua, de matemática, de história, etc.); um segundo grupo, em que o oral constitui um objeto de ensino autônomo (Schneuwly, 1996/1997; 2003) na disciplina de “língua”. No primeiro caso, o eixo organizador das atividades de ensino-aprendizagem são as múltiplas condutas discursivas que podem ser incidentalmente associadas às diferentes aprendizagens disciplinares (por exemplo, em ciências, as condutas descritiva, explicativa e, eventualmente, argumentativa, são mobilizadas na explicação de fenômenos) e que implicam, ora uma poligestão do discurso (diálogo entre alunos e/ou professor), ora sua monogestão. No segundo caso, uma seqüência de atividades progressivas (seqüência didática) visa, exclusivamente, o ensino-aprendizagem de um gênero textual “escolarizado” (Rojo, 2001; Schneuwly, 2007), este último sendo o produto das adaptações e transformações efetuadas no gênero social de referência, formal e público, a fim de que possa entrar no contexto escolar e ser instaurado como objeto de estudo em todas as suas dimensões.

No Brasil, estas concepções mais atuais do ensino da linguagem oral estão ainda pouco presentes nas pesquisas e nas salas de aula, como atestam os trabalhos de Mendes da Silva & Mori-de-Angelis (2003) e de Mendes (2005). Afinal, é somente após a reorientação curricular do Ensino Fundamental proposta pelos *PCN* em 1997/1998 que a linguagem oral parece ser institucionalizada oficialmente na escola e através da noção de gênero textual formal e público. Além disso, “mesmo os *PCN* abordam a linguagem oral de forma programática e genérica, [...], sem, entretanto, discutir ou propor alternativas de como fazê-lo.” (Mendes da Silva & Mori-de-Angelis, 2003, p. 186).

Observando, no entanto, o grande impacto dos *PCN* e do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (*PNL*) na produção científica sobre a noção de gênero textual ou gênero discursivo no que diz respeito ao letramento e ao ensino da linguagem escrita, esta última afirmação leva a pensar que a linguagem oral e seu ensino não constituem, todavia, uma

prioridade absoluta para os pesquisadores lingüistas e editores brasileiros... Poucos são ainda aqueles que se lançam em investigações sobre gêneros orais (ver, por exemplo, Rojo & Schneuwly, 2006; Cordeiro & Taschetto, no prelo) e seu ensino em sala de aula (Rojo, 2000; Matêncio, 2001).

No que diz respeito à educação infantil mais especificamente, como já foi dito, diferentes pontos de vista têm sido defendidos quanto ao lugar e à aprendizagem da linguagem oral nesta fase da escolaridade. Muito comuns neste ciclo, são as atividades com múltiplos objetivos que se assemelham ao ensino do oral integrado a outras disciplinas, acima exposto, como, por exemplo, fazer uma salada de frutas para aprender o nome das frutas, trabalhar medidas e quantidades, diferentes sabores, etc. São também freqüentes as rodas de conversa, nas quais os alunos respondem em coro a perguntas feitas pela professora que se responsabiliza, assim pela gestão da interação e do texto.

Mais recentes, os momentos de brincadeira e de expressão livre, foram introduzidos no ciclo de educação infantil a partir de pesquisas apoiadas, principalmente, na perspectiva piagetiana do desenvolvimento da criança. Tais investigações apontaram novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral, considerando que as crianças constroem ativamente conhecimentos quando aprendem a falar, a ler e a escrever graças às interações com adultos e pares. Outros estudos, de inspiração vygotskiana, tendem ainda a reconhecer que o processo de letramento está intimamente associado à construção da linguagem oral nas práticas precoces interativas de leitura de diferentes suportes escritos no contexto familiar e escolar.

Mais atuais são as idéias de ampliação do universo lingüístico dos alunos que freqüentam classes de educação infantil através do “conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, viver e pensar” (Brasil/MEC, 1998b, p. 139). Embora mais voltadas para o domínio das capacidades de linguagem para narrar (jogos de contar) e relatar (relatos de experiência), orientações didáticas gerais são fornecidas aos educadores e professores do ciclo de educação infantil para o trabalho com gêneros textuais orais no *RCNEPE*. É mencionado, por exemplo, o gênero “entrevista” como instrumento para a transmissão e aprendizagem de novas informações.

A introdução da noção de “variedade de textos” e de “gênero textual” no *RCNEPE* desvela, assim, possíveis passarelas entre o ciclo fundamental e o ciclo da educação infantil. Tendo em vista que estes ciclos são marcados por semelhanças, mas, sobretudo, diferenças profundas quanto a seus objetivos, nasce, assim, a necessidade de novas pesquisas que possam levar a uma melhor compreensão das especificidades de um trabalho com gêneros textuais orais no ciclo da educação infantil. O estudo aqui apresentado constitui uma tentativa nesse sentido.

### **3. Contexto e itinerário de uma pesquisa**

Durante o ano acadêmico de 2004-2005, tive a oportunidade de ser recebida por uma professora de uma classe de educação infantil (EI1 e EI2)<sup>3</sup> de uma escola pública da cidade de Genebra (Suíça) para filmar uma seqüência didática completa sobre o gênero textual oral “receita de cozinha”. Os dados obtidos, compostos dos vídeos das aulas e de todo o material utilizado durante a seqüência, foram coletados como suporte para o curso “Ensino de oral em classes de educação infantil”, que ministrei no curso de graduação em *Ciências da Educação – menção Ensino* na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra para estudantes de último ano.

Um dos objetivos principais do curso é analisar a seqüência didática filmada para a compreensão do dispositivo e de suas repercussões no ensino-aprendizagem de língua materna no ciclo de educação infantil. Deste modo, o foco de análise volta-se tanto para as ações do professor, quanto para as capacidades de linguagem dos alunos durante os diversos momentos da seqüência: produção inicial, módulos de aprendizagem e produção final.

Entre outros aspectos, as diferentes análises realizadas em parceria com meus estudantes revelaram progressos importantes nas capacidades de linguagem dos alunos observadas entre a produção inicial e final. Esses resultados me entusiasmaram e levaram-me a abrir novas perspectivas de análise, relacionadas com a questão da progressão das capacidades de linguagem dos alunos durante o ciclo de educação infantil. Foi assim que retornei à escola no ano seguinte e pedi à mesma professora que fizesse uma nova produção do gênero textual “receita de cozinha” com seus alunos de EI2, que haviam freqüentado sua classe em EI1 no ano anterior.

---

<sup>3</sup> No cantão de Genebra, algumas classes são multi-seriadas. Este é o caso da classe filmada.

Um estudo comparativo das capacidades de linguagem de cinco alunos que satisfaziam este critério é proposto nesta contribuição. Para que os dados (produções dos alunos gravadas em vídeo e material proposto pela professora) possam ser claramente apresentados e os resultados mais bem discutidos, é feita, a seguir, uma breve descrição do gênero oral “receita de cozinha”, da seqüência didática efetuada em 2004, assim como as condições de realização das novas produções em 2005.

#### **4. O gênero oral formal “receita de cozinha”: entre gênero de referência e gênero escolarizado**

Como já foi dito anteriormente, ao entrar na escola, um gênero textual social sofre alterações, transformando-se em um gênero “escolarizado” a fim de que possa ser instaurado como objeto de ensino-aprendizagem. Para melhor compreender o gênero oral “receita de cozinha”, tal qual é didatizado na seqüência de atividades realizada pela professora com seus alunos em sala de aula, uma breve definição do gênero social se faz, portanto, necessária.

##### *A receita de cozinha como gênero de referência*

O gênero oral formal “receita de cozinha” é, em geral, presente em situações de comunicação em que um ouvinte (radio) ou um telespectador (televisão) deseja aprender a realizar novos pratos. O texto é, assim, enunciado por um *expert* em culinária a um destinatário qualquer, com ou sem conhecimentos culinários prévios, que deseje preparar o prato finalizado após as diversas instruções dadas pelo enunciator ao longo do texto. Mais especificamente, a ação de linguagem correspondente a este gênero consiste em descrever todas as ações necessárias ao preparo numa dada ordem.

O gênero supõe, assim, uma capacidade da parte do enunciator e do destinatário a se representar a situação, o tempo e o espaço na ausência de um referente. No caso de uma emissão radiofônica, o enunciator deve ser suficientemente explícito nas instruções dadas para que o destinatário possa compreender o encadeamento dos diversos passos a realizar. Por sua vez, o destinatário deve ser capaz de visualizar as ações a fim de registrá-las por escrito ou na memória. No caso da televisão, o suporte visual oferecido pelas imagens facilita a

interação entre o enunciador e o destinatário, na medida em que as instruções orais são acompanhadas de sua realização efetiva e, por vezes, de “chamadas” escritas que se superpõem à imagem.

Do ponto de vista estrutural, o conteúdo de uma receita de cozinha deve ser claramente organizado em partes, sobretudo na emissão radiofônica. Na fase de abertura, o título da receita é, em geral, precedido por uma saudação aos ouvintes ou telespectadores e pela apresentação do enunciador *expert*. Vem em seguida a lista de ingredientes e suas respectivas quantidades, assim como os utensílios necessários à realização do prato. Por fim, são apresentadas, de maneira ordenada, as diversas etapas de preparação. Uma saudação final em que o enunciador se despede e deseja uma boa degustação ao destinatário vem fechar o texto. No caso de uma emissão televisiva, os ingredientes e utensílios são, por vezes, mostrados aos telespectadores a fim de facilitar a compreensão, sobretudo no caso de ingredientes ou utensílios menos comuns. Além disso, ao contrário da emissão radiofônica, as etapas de preparação são enunciadas ao mesmo tempo em que são executadas. Por sua vez, a saudação final é, em geral, acompanhada de um *close* no prato terminado.

Quanto à textualização e às unidades lingüísticas mobilizadas no texto de uma receita de cozinha oral, observa-se a utilização de um léxico específico à culinária (utensílios, quantidades, verbos de ação), do modo imperativo e de marcadores enumerativos (organizadores textuais) na enunciação das ações a realizar. O uso de anáforas pronominais ou nominais é raro, já que o oral, dada sua natureza efêmera, requer informações precisas, não havendo lugar para ambigüidades. Cabe ainda ressaltar a importância de aspectos paralingüísticos próprios aos gêneros orais formais, como uma articulação fonêmica clara, uma intensidade de voz e uma prosódia adequadas. No caso de uma emissão televisiva, a postura do enunciador é igualmente importante.

Embora sucinta, a descrição aqui feita do gênero “receita de cozinha”, deixa entrever toda a complexidade do oral e, mais precisamente, de um gênero oral formal. A questão da representação da situação de comunicação é, com certeza, um primeiro aspecto a ser salientado, pois o enunciador deve ser capaz de produzir seu texto, na maior parte do tempo, para pessoas fisicamente ausentes. Um segundo aspecto importante é o grau de formalização e ritualização da situação: a relação entre enunciador e destinatário, assim como os papéis que

cada um representa (no caso da receita, o de *expert* e de noviço) são altamente determinados pela situação e implicam formas lingüísticas relativamente estereotipadas (Schneuwly, 2003).

Assim, os gêneros orais formais distinguem-se (e opõem-se) prontamente das situações dialogais quotidianas (conversas, bate-papo), em que o discurso é gerido localmente pelos interlocutores. Ao contrário, no caso dos gêneros orais formais, o enunciador deve antecipar (“ficcionalizar”, diria Schneuwly) o contexto ou a situação de comunicação a fim de dominar todos os componentes de linguagem que ela pressupõe (contexto de comunicação, planificação do texto, textualização) e que foram brevemente ilustrados acima a partir do exemplo da “receita de cozinha” oral.

Fica claro, portanto, que, ao entrar na escola, tal gênero deverá ser, em sua “escolarização”, adaptado às capacidades de linguagem dos alunos (mais habituados às situações dialógicas) e aos objetivos de ensino do ciclo, no presente caso, o da educação infantil. A seção seguinte ilustra, de certa forma, estas transformações e oferece um panorama da seqüência didática proposta pela professora de educação infantil a seus alunos.

## **5. Uma seqüência didática sobre o gênero oral “receita de cozinha”**

### *Crítérios de escolha de uma seqüência didática*

Uma seqüência didática (SD) "A receita de cozinha" (oral), concebida para alunos de 1ª e 2ª séries do ensino primário, é proposta no primeiro volume de "*Exprimir-se em francês*", uma coleção de livros didáticos de 1ª a 9ª séries do ensino obrigatório (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2000), utilizada nas escolas públicas genebrinas.

Dada a escassez de livros didáticos para o ensino de gêneros de textos orais na educação infantil, a professora da classe filmada decidiu adaptar e simplificar a SD acima mencionada a fim de trabalhar o gênero “receita de cozinha” com seus alunos. Segundo ela, a atividade de preparação de pratos a partir de receitas é freqüente nas classes de educação infantil e bastante apreciada pelos alunos. O objetivo de transmitir oralmente uma receita a uma outra classe, recomendado pela SD, parecia-lhe assim, pertinente, motivador e adequado às capacidades de linguagem de seus alunos.

## *Apresentação da seqüência didática: adaptando o material para alunos do ciclo de educação infantil*

A SD "A receita de cozinha" proposta para alunos de 1ª e 2ª séries do ensino primário apóia-se, como todas as outras SD da coleção de livros didáticos "*Exprimir-se em francês*", na noção de gênero textual, tal qual é definida pela equipe genebrina de didática de línguas.

Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. [...] Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação. (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 97)

Para os pesquisadores genebrinos, que se situam numa perspectiva bakhtiniana, as características de um gênero textual são bastante estáveis e definem-se por três dimensões essenciais: os conteúdos por este veiculados; a estrutura (plano) específica dos textos pertencentes ao gênero; a textualização ou configurações específicas das unidades de linguagem que permitem a construção do texto (léxico, coesão nominal e verbal, uso de organizadores textuais, etc.).

Assim, cada SD da coleção citada procura operacionalizar, nas diferentes atividades propostas, estas três dimensões do gênero textual a ser estudado ("gênero escolarizado"), sendo constituídas: de uma etapa de apresentação do projeto e de preparação (sobretudo do ponto de vista dos conteúdos) à produção do texto; da primeira produção; de módulos de aprendizagem (que abordam as diferentes dimensões do gênero); de uma produção final. A tabela 1, abaixo, representa, de forma esquematizada, a SD "A receita de cozinha" proposta no livro didático e a SD adaptada pela professora para a classe de EI1 e EI2. Uma vez que esta contribuição se focaliza, principalmente, na análise da progressão das capacidades de linguagem dos alunos de um ano a outro, o conteúdo de cada atividade proposta na SD e/ou realizada pela professora não é apresentado. Da mesma maneira, as escolhas e adaptações realizadas pela professora não são tematizadas<sup>4</sup>.

Tabela 1 – Seqüências didáticas

---

<sup>4</sup> Um estudo aprofundado das inter-relações entre estes aspectos e a progressão das capacidades dos alunos contribuiria, sem dúvida, a uma análise mais pormenorizada dos resultados obtidos. Dadas às limitações de espaço desta comunicação, tal análise poderá ser realizada em contribuições futuras.

| <b>Seqüência Didática</b> | <b>1P – 2P</b>                                                                                                                               | <b>EI1 – EI2</b>                                                                                                                                      |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Introdução</b>         | Apresentação do projeto (contexto comunicativo) e preparação dos conteúdos                                                                   | Apresentação do projeto (contexto comunicativo) e preparação dos conteúdos                                                                            |
| <b>Produção Inicial</b>   | Apresentação oral de uma receita para alunos de outra classe                                                                                 | Apresentação oral de uma receita para alunos de outra classe                                                                                          |
| <b>Módulo 1</b>           | Plano de organização de uma receita apresentada oralmente                                                                                    | Plano de organização de uma receita apresentada oralmente<br>-----<br>Trabalho específico em EI1: ingredientes e utensílios (módulo 2 da SD original) |
| <b>Módulo 2</b>           | Ingredientes e utensílios                                                                                                                    | Expressões de abertura e encerramento do texto (módulo 5 da SD original)                                                                              |
| <b>Módulo 3</b>           | Etapas do modo de preparo                                                                                                                    | Ingredientes e utensílios<br>-----<br>Gravações intermediárias: apresentação dos ingredientes e utensílios                                            |
| <b>Módulo 4</b>           | Ingredientes, utensílios e modo de preparo<br>-----<br>Gravações intermediárias: apresentação dos ingredientes e utensílios; modo de preparo | Escuta e análise das gravações intermediárias<br>-----<br>Trabalho específico em EI1: expressões de abertura (parte do módulo 5 da SD original)       |
| <b>Módulo 5</b>           | Operações de enquadre (expressões de abertura e encerramento)                                                                                | Etapas do modo de preparo (módulo 3 da SD original)                                                                                                   |
| <b>Produção final</b>     | Gravações e avaliação                                                                                                                        | Treino, gravações e avaliação                                                                                                                         |

Em relação ao gênero social de referência e sua didatização, a tabela 1 revela que a professora de EI1 e EI2 privilegiou em sua SD, as dimensões relacionadas aos conteúdos veiculados (ingredientes, utensílios e verbos de ação), ao plano ou partes do texto (abertura; lista de ingredientes e utensílios; etapas de preparo; encerramento) e menos, às configurações lingüísticas específicas ao texto, atendo-se, quanto a estas últimas, às operações de enquadre (expressões de abertura e encerramento do texto).

*Projeto e situação de comunicação*

Na SD apresentada no livro didático, os autores propõem que durante a etapa de apresentação do projeto, os alunos sejam informados de que farão um prato a partir de uma receita de cozinha e que gravarão esta receita para outras classes da escola.

Na classe de EI1 e EI2, os alunos haviam realizado uma receita de *Biscoitos de nozes* anteriormente e foram informados de que a transmitiriam para a classe vizinha para que esta também pudesse realizá-la. A professora também explicou a seus alunos que antes da produção definitiva, seria necessário gravar uma primeira produção e que se houvesse dificuldades, estas seriam trabalhadas graças a diversas atividades que preparariam os alunos para as produções finais. Estes últimos foram ainda avisados de minha presença na classe ao longo de todo o tempo de trabalho e da utilização contínua da câmera para o registro das atividades efetuadas.

#### *Produção inicial, produção final e material utilizado*

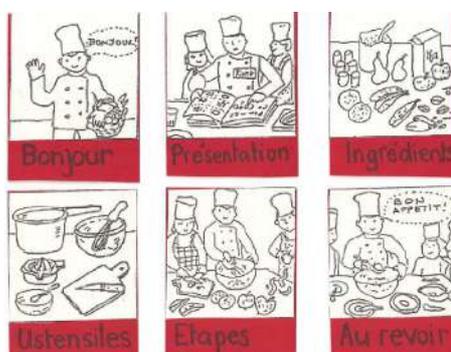
Na SD construída para alunos de 1ª e 2ª séries do primário, as produções de texto, inicial e final, devem ser gravadas em áudio e realizadas em grupos de cinco a seis alunos com capacidades de linguagem próximas sem que nenhum suporte particular lhes seja proposto. A professora da classe filmada preferiu formar grupos de dois alunos com capacidades de linguagem diferentes ou realizar produções individuais. De acordo com ela, seus alunos eram muito jovens, o que dificultaria a gestão da palavra em grupos maiores.

É pela mesma razão que a professora resolveu fornecer aos alunos suportes visuais a fim de facilitar a tarefa de produção. Em uma folha de tamanho A4, foram coladas, de forma agrupada, as fotos dos ingredientes e utensílios necessários para o preparo do prato. As fotos das etapas do modo de preparo foram dispostas numa outra folha A4. Este material (ver Figura 1) foi apresentado aos alunos no início da SD e utilizado, pela primeira vez, como auxílio à produção inicial. Em seguida, foi sistematicamente retomado durante os diferentes módulos de aprendizagem para ser reutilizado, por fim, na produção final. Neste momento, foram ainda fornecidos aos alunos, cartões ilustrando as diferentes partes (plano do texto) de uma receita de cozinha (Figura 2).

Figura 1 – Suportes visuais utilizados durante as produções e os módulos de aprendizagem



Figura 2 – Suporte visual ilustrando o plano de um texto



*Refazendo produções um ano mais tarde...*

Como já dito, cinco alunos que freqüentavam a classe de EI1 em 2004, tiveram a oportunidade de refazer uma produção oral de uma “receita de cozinha” um ano mais tarde, em classe de EI2 com a mesma professora. Primeiramente, a classe preparou a receita de um prato frio: *Fatias de pão com requeijão*. Em seguida, a professora efetuou uma rememoração rápida do projeto realizado no ano anterior a fim de estabelecer elos com o projeto atual: “explicar a receita *Fatias de pão com requeijão* a outras crianças que desejem prepará-la”. Ela procedeu ainda a uma rememoração com os alunos das principais etapas de preparação da receita a partir de duas folhas A3, uma contendo as fotos dos ingredientes e utensílios e outra, contendo as fotos das etapas de preparo do prato.

Figura 3 – Suportes visuais apresentados pela professora e utilizados durante a última produção



Logo após, a professora iniciou uma fase de *brainstorming* das características principais do gênero. Com a participação ativa dos alunos que freqüentaram sua classe no ano anterior, ela pôs, primeiramente, em evidência os elementos do primeiro suporte visual e enfatizou a importância de apresentar a lista de ingredientes e utensílios antes do modo de preparo para que a pessoa que prepara o prato possa organizar o material necessário. O mesmo trabalho foi feito com o suporte visual que contém as etapas de preparo do prato. Em seguida, foram lembradas as diferentes partes do texto (plano) a partir de cartões já utilizados no ano anterior (ver figura 2).

Para terminar, a professora relembrou o projeto aos alunos: gravar a receita *Fatias de pão com requeijão* para crianças que não a conhecem. Ela insistiu especialmente no fato de que o destinatário não estaria presente no momento da gravação e que seria necessário enunciar um texto completo para que este pudesse ser posteriormente compreendido.

A seção seguinte é destinada à análise comparativa destas últimas produções (2005) e das produções finais de 2004.

## **6. O gênero oral “receita de cozinha” nas produções dos alunos**

Para analisar as produções dos alunos, foram tomados como critérios os parâmetros e dimensões que caracterizam todo gênero textual oral ou escrito e que foram previamente delineados:

- a representação do contexto ou situação de comunicação (objetivo, traços relativos ao enunciador e ao destinatário);

- a estrutura ou plano do texto;
- a textualização (configurações de unidades lingüísticas; articulação fonêmica, intensidade da voz e prosódia).

Estes critérios foram lidos à luz das características mais importantes do gênero “receita de cozinha”, também apresentadas anteriormente, e organizados na tabela abaixo que será comentada a seguir.

Tabela 2 – Análise das produções dos alunos

| Alunos                                     |                                    | Mo1* | Mo2 | Ma1 | Ma2 | Ya1 | Ya2 | Er1* | Er2* | Hu1* | Hu2* |
|--------------------------------------------|------------------------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|
| <b>Contexto ou situação de comunicação</b> |                                    |      |     |     |     |     |     |      |      |      |      |
| <b>Objetivo</b>                            |                                    | +    | +   | +   | +   | +   | +   | +/-  | -    | +    | -    |
| <b>Enunciador</b>                          |                                    | +    | +   | +   | +   | +   | +   | +    | +    | +    | +    |
| <b>Destinatário</b>                        |                                    | +    | +   | +   | +   | +   | +   | +    | +    | +    | +    |
| <b>Estrutura ou plano do texto</b>         |                                    |      |     |     |     |     |     |      |      |      |      |
| <b>Abertura</b>                            | <b>Título da receita</b>           | +    | -   | +   | -   | +/- | -   | +/-  | NA   | +    | -    |
|                                            | <b>Apresentação do(s) aluno(s)</b> | -    | +   | +   | +   | -   | -   | -    | NA   | -    | -    |
|                                            | <b>Interpelação dos ouvintes</b>   | +    | +   | +   | +   | +   | +   | +    | NA   | +    | -    |
| <b>Ingredientes</b>                        |                                    | -    | -   | +   | +   | +/- | -   | NA   | NA   | NA   | +/-  |
| <b>Utensílios</b>                          |                                    | NA   | -   | +   | +   | +/- | -   | NA   | NA   | NA   | +/-  |
| <b>Modo de preparo</b>                     |                                    | NA   | +   | +   | +/- | +   | +/- | +/-  | +++  | +    | NA   |
| <b>Encerramento</b>                        |                                    | NA   | +   | +/- | +   | +/- | +/- | +/-  | -    | NA   | NA   |
| <b>Textualização</b>                       |                                    |      |     |     |     |     |     |      |      |      |      |
| <b>Conexão</b>                             |                                    | NA   | +   | +/- | +/- | +/- | +/- | +++  | +    | -    | NA   |
| <b>Coesão verbal</b>                       |                                    | +    | +   | +   | +/- | +   | +   | +    | +    | +    | +    |
| <b>Coesão nominal</b>                      |                                    | +    | NA  | +/- | +   | NA  | +   | NA   | NA   | +    | NA   |
| <b>Léxico</b>                              | <b>Utensílios</b>                  | +    | +   | +/- | +/- | +   | +   | +    | +    | +    | +    |
|                                            | <b>Ingredientes</b>                | +    | +/- | +/- | +/- | +   | +/- | +/-  | +    | +    | +    |
|                                            | <b>Verbos de ação</b>              | NA   | +   | +   | +   | +/- | +   | +/-  | +++  | +/-  | +    |
| <b>Inteligibilidade da fala</b>            | <b>Articulação</b>                 | +    | +   | +/- | +   | +   | +   | +    | +    | +    | +    |
|                                            | <b>Voz</b>                         | +    | +   | +   | +   | +   | +   | +    | +    | -    | -    |
|                                            | <b>Prosódia</b>                    | +    | +   | +   | +   | +   | +   | +/-  | +    | +    | +    |

Como interpretar os resultados revelados pela tabela 2? Primeiramente, é preciso explicar como foi construída e o tipo de notação utilizada para apreciar as produções dos alunos. Para

\* O asterisco indica que a produção foi realizada em díade com outro aluno. De fato, na primeira e segunda produção, os alunos puderam escolher entre uma produção individual ou em díade, como, por exemplo, Mo1, Er e Hu, estes últimos tendo efetuado suas produções 1 e 2 com colegas diferentes. Nestes casos, as diferentes partes do texto são divididas entre os dois enunciadores, certos aspectos, assinalados como NA (não se aplica), não podendo, portanto, ser analisados. Visto que o estudo aqui apresentado foi realizado a partir de situações escolares autênticas, não foi possível controlar esta variável.

cada um deles, os números 1 e 2 indicam, respectivamente, a produção final pós-SD e a produção realizada um ano mais tarde. Quanto à notação, os sinais +, +-, +-- e - indicam uma apreciação qualitativa global (em ordem decrescente) de cada aspecto analisado. Fica, portanto, claro que o objetivo maior da tabela é de fornecer um panorama aproximativo das capacidades de linguagem dos alunos em dois momentos diferentes da escolaridade. Uma análise comentada de cada produção forneceria, sem dúvida, informações mais precisas sobre as capacidades dos alunos, mas ultrapassaria, infelizmente, os limites de espaço desta contribuição. É por esta razão que, a seguir, serão apresentados apenas os comentários mais importantes sobre os diferentes aspectos analisados.

#### *A representação do contexto ou situação de comunicação*

Uma olhada rápida na tabela 2 mostra que, provavelmente, a grande maioria dos alunos consegue se representar o contexto de comunicação de uma “receita de cozinha” oral. Em todas as produções, sem exceção, os alunos foram capazes de assumir a postura de *expert* (guardadas as devidas proporções quanto às capacidades de alunos de 4 a 6 anos de idade) com relação ao prato apresentado e antecipar as necessidades de um destinatário ausente. O objetivo principal de descrição das ações a serem efetuadas para a preparação do prato também parece ser alcançado em ambas produções, com exceção de dois alunos, Er e Hu, na última produção.

Uma análise mais pormenorizada dos textos produzidos mostra, no entanto, que o objetivo de comunicar uma receita a um outro ausente é atingido, sobretudo, em função da explicação das etapas do modo de preparo e graças ao suporte visual de que dispõem os alunos para acompanhar seu texto, a compreensão das informações dadas dependendo, na maior parte das vezes, de tal suporte. Este aspecto é aprofundado abaixo na análise da estrutura dos textos dos alunos.

#### *Estrutura do texto*

Antes de iniciar a análise específica da apresentação das etapas de preparo da receita, examinemos mais atentamente como as diferentes partes do plano que as antecedem são

tratadas no texto a fim de obter uma idéia mais precisa de suas capacidades de linguagem dos alunos quanto a esta dimensão.

Na fase de abertura, os alunos parecem não ter dificuldades com a interpelação dos ouvintes, tanto na produção final da SD como na última produção. As formulações utilizadas são adaptadas à idade dos alunos (“Bom dia”; “Bom dia, hoje vamos fazer a receita ...”; “Bom dia, eu vou lhes apresentar a receita...”) e não se modificam de uma produção à outra. A presença de um título já aparece como mais problemática, principalmente na última produção, onde vários alunos o omitem. A notar, que já na produção anterior, a ajuda da professora se fez necessária no caso de dois alunos (Ya1 e Er1). Quanto à necessidade de se apresentar antes de enunciar a receita propriamente dita, os resultados revelam que os alunos não atribuíram muita importância a esse aspecto em nenhuma das produções, pois somente Ma respeita-o sistematicamente.

A análise da capacidade a apresentar a lista de ingredientes e utensílios necessários à receita é mais delicada. Em virtude dos textos produzidos em diáde, não há dados suficientes para uma discussão inequívoca sobre este parâmetro. A hipótese de que a maioria dos alunos não o domine inteiramente em ambas produções, apesar da presença do suporte visual que tinham a sua disposição, é, entretanto, plausível, na medida em que nem sempre a apresentam ou necessitam o auxílio da professora (que indica o suporte) para fazê-lo (apenas Ma é capaz de enunciar a lista de ingredientes e utensílios espontaneamente).

Como já dito antes, as etapas do modo de preparo, que sucedem à apresentação da lista de ingredientes e utensílios, são relativamente bem apresentadas pelos alunos, nas duas produções, desde que o destinatário possa dispor do suporte visual que as ilustra. A decisão da professora de fornecer esta ferramenta (Vygotsky, 1934/1987) aos alunos a fim de facilitar a tarefa de produção já foi comentada anteriormente: sem uma ajuda externa, alunos entre 4 e 6 anos de idade não seriam capazes, muito provavelmente, de enunciar um texto pertencente a um gênero textual oral formal. É a partir deste pressuposto que esta parte do texto foi aqui analisada. A propósito, a tabela 2 mostra uma ligeira superioridade no domínio desta fase importante da estrutura de uma “receita de cozinha” nas produções que sucederam imediatamente a SD. Por um lado, os enunciados são, por vezes, mais completos do ponto de vista das informações dadas. Por exemplo, Ya1 enuncia o seguinte para a quarta etapa do

preparo dos *biscoitos de nozes*: “a gente coloca as nozes moídas na tigela”. Já na receita das *fatias de pão com requeijão*, seus enunciados são mais lacunares: “é preciso pegar um tomate e colocá-lo [aonde?] para fazer o nariz”. Por outro lado, os alunos apresentam, sistematicamente, todas as etapas do modo de preparo na produção final da SD, o que nem sempre é o caso nas últimas produções<sup>5</sup>.

Quanto à fase de encerramento do texto, os dados permitem entrever que, na última produção, a maior parte dos alunos procura terminar a enunciação da receita por uma saudação. A comparação entre as duas produções é, entretanto, novamente dificultada pela existência de textos produzidos em díade. Uma certa estabilidade entre as duas produções quanto a esta fase pode ser, porém, observada, com exceção de Er2, que a omite.

### *Textualização*

A última dimensão analisada nos textos orais dos alunos é a textualização. Como afirmado anteriormente, esta dimensão é determinada pelo uso dos meios lingüísticos e paralingüísticos que permitem a concretização de um texto, e que caracterizam o gênero ao qual pertence.

De uma maneira geral, a tabela 2 revela que os alunos não encontraram dificuldades quanto à inteligibilidade da fala, apresentando uma articulação clara, uma intensidade de voz e uma prosódia adaptadas ao gênero, com exceção de Hu, cujos textos não são suficientemente audíveis para o destinatário.

Não há também dificuldades importantes relacionadas ao léxico utilizado. Os utensílios são corretamente nomeados nas duas produções, Ma sendo a única aluna que pede ajuda à professora para nomear o utensílio “forma” nos dois casos. Apenas algumas omissões, confusões ou imprecisões são notadas na apresentação dos ingredientes: “açúcar”/farinha; “um pouco de queijo”; “pedaços de nozes”/nozes moídas. Os verbos de ação são, na maioria, apropriados e variados (“misturar”; “despejar”; “passar”; “cortar no comprimento”) em ambas produções, mas alguns alunos (Er, Hu1) tendem a empregar, de forma excessiva, o verbo “colocar”.

---

<sup>5</sup> A ressaltar, porém, que a professora esqueceu-se de fotografar uma das etapas durante a preparação do prato!

Assim como o léxico, a coesão nominal e verbal do texto não se constitui como uma dificuldade importante para os cinco alunos filmados. Majoritariamente, as primeiras produções foram enunciadas na 3ª pessoa do presente do indicativo (“a gente mistura”) e as últimas produções no modo infinitivo precedido da forma impessoal “é preciso”. O modo imperativo na 2ª pessoa do plural (*vous*) foi raramente empregado (Ma2), assim como o modo infinitivo (Hu1). Em todos os casos, os alunos foram capazes de manter o modo escolhido ao longo de toda a produção, assegurando sua coesão. A escolha prioritária dos dois primeiros modos, pouco usual nas receitas de cozinha orais em português, pode ser explicada pelas características da língua francesa. O pronome pessoal *on* (a gente) e a forma impessoal *il faut* (é preciso) são freqüentes na modalidade oral. No entanto, a utilização do presente do indicativo pode ser tolerada em produções infantis, mas não é característica do gênero social de referência, o modo imperativo ou infinitivo sendo mais canônicos, e principalmente o primeiro. O fato de os alunos utilizarem adequadamente a forma impessoal *il faut* associada ao infinitivo na última produção pode, assim, constituir um indicador de progressão em relação à produção anterior. Este salto qualitativo não é, entretanto, facilmente explicável, podendo ser atribuído a fatores diversos (efeitos do *brainstorming* quanto às características do gênero antes da última produção; consequência de outras aprendizagens realizadas durante o ano escolar; desenvolvimento da linguagem), devendo, assim, ser interpretado com certa prudência.

Para terminar, uma palavra sobre o emprego de organizadores textuais que asseguram a conexão entre as diferentes etapas do modo de preparo de uma “receita de cozinha” oral. Estas são, sem dúvida, as unidades lingüísticas menos investidas pelos alunos em suas produções. Nas produções finais da SD, o organizador temporal “depois” (*après; puis*) é o mais comum. Nas últimas produções, ele pode alternar-se com os organizadores enumerativos “em primeiro lugar” (*d’abord*) e “em seguida” (*ensuite*), continuando, porém, a ser o mais freqüente.

Face aos resultados acima descritos, que conclusões podem ser tiradas no que diz respeito às capacidades dos alunos e à apropriação das características do gênero estudado? Foram elas mantidas entre uma e outra produção? Foram elas consolidadas?

## **7. Fazendo e refazendo produções orais de uma “receita de cozinha”. Que traços de apropriação?**

De maneira geral, foi observado que as capacidades dos alunos se mantiveram entre uma produção e outra, principalmente no que tange à situação de comunicação de uma “receita de cozinha” oral, que é claramente compreendida pelos alunos. Nesse sentido, é possível dizer que houve apropriação, pois os parâmetros do contexto comunicativo são “ficcionalizados” nas duas situações de produção sem maiores dificuldades.

Quanto ao plano ou estrutura do texto, o nível de apropriação é mais discutível, visto que certos indicadores não permitem uma análise precisa das produções. Uma verdadeira progressão de uma produção à outra não é tampouco perceptível. Globalmente, os alunos mostram ter consciência das diferentes partes de uma receita, pois três delas, a fase de abertura, as etapas do modo de preparo e a fase de encerramento, estão globalmente presentes tanto na produção final da SD quanto na última produção, sem modificações importantes.

Tal comentário não se aplica, contudo, às fases de apresentação dos ingredientes e utensílios necessários ao preparo do prato, ainda pouco dominadas nas duas produções dos alunos. A exigência de um nível superior de ficcionalização das necessidades do destinatário poderia explicar as dificuldades dos alunos quanto à gestão destas partes do texto. De fato, para compreender sua função, o aluno deve compreender e antecipar a situação em que se encontrará o destinatário quando, em sua cozinha, organizará o material necessário à preparação do prato. Como bem disse uma aluna, no momento em que a professora relembra as características do gênero antes da última produção, “é preciso saber o que utilizar antes de fazer o prato”... Desvela-se aqui todo o paradoxo, incontornável, das situações de ensino-aprendizagem: saber falar sobre um objeto (lingüístico) de aprendizagem ou suas dimensões não implica sua imediata operacionalização. O processo de apropriação de um objeto lingüístico passa, antes de mais nada, por um controle interior da atividade de linguagem, ainda em construção no caso dos alunos observados.

Por outro lado, a análise do uso das unidades lingüísticas próprias ao gênero oral “receita de cozinha” (textualização) revelou um certo equilíbrio entre as duas produções realizadas. Em ambas produções, os alunos utilizaram elementos lexicais apropriados e souberam gerir seus

textos do ponto de vista da coesão nominal e verbal. Quanto a esta última, vale à pena lembrar o uso de formas verbais mais próximas do gênero social de referência, como é o caso do modo infinitivo precedido da forma impessoal “é preciso”, na última produção. Da mesma maneira, uma maior variedade de organizadores textuais, assegurando as relações de ordem e solidariedade entre as diferentes etapas do modo de preparo da receita, também constitui um indicador de progressão nas capacidades de linguagem dos alunos.

Em resumo, o conjunto dos resultados apresentados mostra que os alunos filmados são capazes de adaptar suas produções textuais às características do contexto comunicativo, em momentos distintos da escolaridade. Assim, no estudo realizado, pode ser detectado um impacto positivo e duradouro da seqüência didática sobre as capacidades de linguagem dos alunos.

Tais resultados demonstram, por um lado, a pertinência do procedimento da seqüência didática como instrumento didático para educadores e professores do ciclo da educação infantil. Por outro lado, podem contribuir para novas reflexões a respeito da progressão curricular (Dolz & Schneuwly, 2004), compreendida nas suas inter-relações com a reorganização contínua das capacidades de linguagem dos alunos e a seleção das características ensináveis de um dado gênero textual em diferentes momentos da escolaridade.

E nesse âmbito, qual o lugar dos gêneros textuais formais no ensino da linguagem oral na educação infantil?

## **8. Para concluir sobre o ensino de gêneros orais formais na educação infantil**

Como dito anteriormente, o ensino da linguagem oral no ciclo da educação infantil esteve, tradicionalmente, atrelado a situações dialógicas de expressão livre, mais ou menos espontâneas, e em continuidade com o meio familiar. Os resultados aqui apresentados indicam que os gêneros textuais orais formais podem também constituir um objeto de ensino-aprendizagem pertinente em classes de educação infantil.

O primeiro argumento favorável a este achado provém da própria análise das produções dos alunos. Após a seqüência didática, estes foram capazes de respeitar os contornos do contexto

comunicativo em que se insere o gênero “receita de cozinha”, colocando-se na postura de um *expert* que se dirige a um destinatário que deseja aprender a realizar um novo prato. Este argumento se fortalece pela análise das produções realizadas um ano mais tarde, na ausência de um novo ensino sistemático das características do gênero, que reitera, globalmente, os efeitos perenes da seqüência didática sobre as capacidades de linguagem dos alunos.

O segundo argumento refere-se ao lugar assumido pelo gênero oral formal na classe e na prática da professora, que põe em evidência os interstícios e possíveis passarelas entre a educação infantil e o ensino fundamental. Na experiência realizada, o gênero oral formal “receita de cozinha” tomou vida na sala de aula a partir de uma re-didatização do “gênero escolarizado”, modelizado originalmente para ser ensinado em classes de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Esta re-didatização implicou, por parte da professora, uma seleção das dimensões genéricas a serem ensinadas e uma adaptação das atividades da SD em função das capacidades de linguagem de seus alunos e dos objetivos a alcançar numa classe de educação infantil. Esta dupla antecipação didática foi fundamental para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe assim encerrar esta contribuição, afirmando, então, que os gêneros textuais orais formais têm um lugar privilegiado e específico nas classes de educação infantil, já que seu ensino contribui, certamente, para uma apropriação inicial de formas discursivas monológicas. Formas estas que pressupõem um controle interior importante da atividade de linguagem, essencial para a entrada no mundo da linguagem escrita, cuja aprendizagem é o objetivo central do ensino fundamental.

### **Referências bibliográficas:**

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, vol. 2.** Brasília/DF: SEF, 1997.

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

BRASIL/MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília/DF: MEC/ SEF, 1998b.

BRUNNER, C., FABRE, S. & KERLOCH, J.-P. **Et l’oral, alors?** Paris: Nathan, 1985

- CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1993.
- CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CORDEIRO, G. S.; TASCETTO, T. R. Genres de textes oraux et la subjectivité de l'énonciateur. Anais do 2º Congresso ISD, no prelo.
- DE PIETRO, J.-F. & WIRTHNER, M. Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. **TRANEL**, Neuchâtel, 25, p. 29-49, 1996.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école**. PARIS: ESF, 1998.
- GARCIA-DEBANC, C. & PLANE, S. **Comment enseigner l'oral à l'école primaire?** Paris : Hatier.
- GRANDATY, M. & TURCO, G. **L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et constructions de savoirs à l'école primaire**. Paris: INRP, 2001
- MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MENDES, A. N. N. B. **A Linguagem Oral nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos: algumas reflexões**. Tese de doutorado, PUC-SP, 2005.
- MENDES DA SILVA, P. E. & MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In ROJO, R. & GOMES BATISTA, A. A. **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, p. 185-210, 2003.
- OSTIGUY, L. & GAGNÉ, G. Le Développement du français oral soutenu par l'analyse du langage, 3e-6e année. Série Le Français à l'école primaire. **Documentation pédagogique**, Montréal/Québec, n. 9, 1988.
- PLANE, S. & Garcia-Debanc, C. L'oral: un objet qui se dérobe à l'analyse. Difficultés méthodologiques pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactique du français langue première. **La lettre de l'AIRDF**, Namur, n. 40, p. 20-24, 2007.
- PETERFALVI, B. & JACOBI, D. **Interactions langagières**, 1, 2003.
- ROJO, R. H. R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: Um enfoque enunciativo. In: II Congresso Nacional da ABRALIN, 2000, Florianópolis, SC, Brasil. Anais

do II Congresso Nacional da ABRALIN. Florianópolis, SC: UFSC/ABRALIN, 2000. v. CD-ROM.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 51-74.

ROJO, R. & SCHNEUWLY, B. As Relações Oral/Escrita nos Gêneros Oraís Formais e Públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, 2006.

SCHNEUWLY, B. Vers une didactique de l'oral? **Enjeux**, Namur, n. 39-40, p. 3-11, 1996/1997.

SCHNEUWLY, B. Enseigner la parole publique: une approche socio-historique. In Les Actes de la DESCO. Didactiques de l'oral, 2002, Montpellier : CRDP Basse Normandie, 2003, p. 58-66.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim; ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 129-147.

SCHNEUWLY, B. Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. **Dyptique**, Namur, n. 10, p. 13-26, 2007.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1987.



*Ensino de literatura e gêneros textuais: um desafio de nosso tempo*

Dra. Cecil Jeanine Albert Zinani  
Universidade de Caxias do Sul  
Dr. em Letras (UFRGS)  
[cezinani@terra.com.br](mailto:cezinani@terra.com.br)

Dra. Salete Rosa Pezzi dos Santos  
Universidade de Caxias do Sul  
Dr. em Letras (UFRGS)  
[sarpsantos@terra.com.br](mailto:sarpsantos@terra.com.br)

A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal. Como os sentidos literários são múltiplos, o ensino não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos.

**Aguiar e Bordini (1993)**

**RESUMO:** Uma proposta de ensino da literatura com fundamento nos gêneros textuais visa desenvolver no aprendiz habilidades e competências que mobilizem sua estrutura cognitiva com a finalidade de possibilitar a aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, são utilizadas as linhas teóricas de Piaget, relacionadas ao desenvolvimento, e de Vygotsky, com destaque para a zona de desenvolvimento proximal. Essas coordenadas viabilizam a introdução da prática de pesquisa em sala de aula, que se materializa em uma unidade piloto, estruturada a partir do compreensão de mitos e crenças da realidade educacional, utilizando gêneros literários, como conto, crônica, poema, para promover a otimização dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais do educando. Dessa maneira, pretende-se que a sala de aula se transforme em um laboratório no qual alunos e professor se tornem pesquisadores e construtores do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino; literatura; zona de desenvolvimento proximal.

**ABSTRACT:** A suggestion of literature teaching grounded on textual types aims to develop abilities and competencies on the students mobilizing their cognitive structure to make possible the knowledge acquisition. Thus, Piaget's theoretical contributions related to the development and Vygotsky's zone of proximal development are used. These coordinates make practical the introduction of the research in classroom, which becomes a pilot unit grounded on the myth and educational beliefs comprehension using literary types, such as short story, chronicle and poem to foster the optimization of the cognitive, affective and social aspects of

the students. The intention is to transform the classroom in a laboratory in which students and teachers become researchers and builders of knowledge.

KEY-WORDS:teaching; literature; zone of proximal development.

## **1 Literatura e escolarização**

Na realidade um tanto conturbada do ensino, em que a literatura restringe-se, muitas vezes, à focalização de dados que dizem respeito à condição do autor (datas, eventos, listagem de obras), em lugar de privilegiar o texto, que se apresenta em múltiplos gêneros, é imprescindível repensar questões básicas da literatura e do ensino da disciplina, uma vez que esse conhecimento tem acompanhado o ser humano, provendo-o com os elementos do imaginário necessários para enfrentar os obstáculos da vida bem como tentando responder aos seus questionamentos fundamentais. Esse aspecto é reiterado por Bettelheim (1980), o qual assevera que o contato da criança com uma literatura de qualidade, como os contos de fadas tradicionais, promove o equacionamento de problemas fundamentais vivenciados pelo ser humano nos estágios iniciais do desenvolvimento. O autor considera a utilidade terapêutica do gênero contos tradicionais para resolução de conflitos internos, especialmente, aqueles relacionado à fase edípica e aos resultantes da integração das instâncias id, ego e superego na formação da personalidade. Além disso, como uma modalidade privilegiada de comunicação, a literatura possibilita a instauração do diálogo entre textos de diferentes gêneros e leitores de todas as épocas. Nessa perspectiva, a leitura do texto literário pode ser caracterizada como uma atividade que se posiciona de modo a destituir a fragmentação do conhecimento, devido à grande abertura que a literatura proporciona ao leitor para relacionar assuntos e temas, favorecendo a articulação entre os saberes. A propósito, Zilberman (1999, p. 79) enfatiza que “a leitura constitui o elemento fundamental na estruturação do ensino [...] [uma vez que] está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento.” E, nesse sentido, cabe destacar o fator emocional que a literatura mobiliza, visto a relação afetiva que se estabelece entre texto e leitor.

Egon Rangel (2003, p. 130) chama a atenção para a funcionalidade do conceito de letramento literário na formação do leitor, na medida em que essa noção permite “descrever as formas de existência cultural da escrita que *definem* um texto como literário, que delimitam um cânone determinado e que assinalam, para os sujeitos, o âmbito da estética associado à leitura literária”. Essa perspectiva possibilita a apropriação de elementos culturais, construindo um

repertório de conhecimentos necessários para a formação não somente de um leitor, mas de um ser humano com referenciais que o situam em seu universo. Para atingir esse propósito, assevera o autor:

Numa perspectiva como essa, é não só possível como necessário perceber a leitura como uma articulação, a cada momento única, entre funções da escrita, valores a elas associados, formas de existência e de circulação social dos textos, efeitos de sentido decorrentes dessas condições e implicações subjetivas para os indivíduos. (RANGEL, 2003, p. 131).

A relevância desse processo, por si só, legitima a escolarização da literatura que se tornou uma disciplina regida por legislação pertinente. Essa escolarização deve consistir na apropriação adequada da literatura pela escola, espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, inviabilizando, assim, o processo de didatização do texto literário, como instrumento com fins pedagógicos.

Os estudos de literatura, na contemporaneidade, tiveram seu estatuto abalado, devido à emergência da nova história, dos estudos culturais, pós-estruturalistas, pós-colônias e pós-modernos, redirecionando o enfoque histórico, de característica positivista, que a dominou desde sua instituição como disciplina. Essa assertiva não se refere ao caráter historicista da obra de arte, enquanto objeto estético e fenômeno social. As novas perspectivas conferem outro rumo ao entendimento do cânone, que era visto como elenco de obras e autores notáveis. Também o conceito de literariedade, tão precioso aos formalistas, foi questionado, possibilitando uma abertura para novas concepções teóricas. A inserção de registros linguísticos até então não privilegiados, de formas não referendadas pela cultura erudita, de manifestações da cultura oral ampliaram o conceito de literatura, destituindo a idéia de exclusividade, de acesso restrito, destinado apenas a alguns ilustrados.

O significativo avanço que os estudos literários atingiram nos últimos tempos não encontra uma correspondência efetiva com a situação da literatura como disciplina escolar, já que esta não tem merecido a devida consideração, uma vez que sofreu sensível apagamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na tentativa de otimizar o ensino da literatura, estudiosos da área têm buscado encontrar alternativas com a finalidade de resgatar a importância da disciplina na formação humanística do aluno. Nesse sentido, pode ser referido o projeto de pesquisa, desenvolvido na UCS, *Ensino da literatura: uma proposta metodológica alternativa para o ensino médio*<sup>1</sup>, que

---

1 Esse Projeto de Pesquisa foi desenvolvido de março de 1999 a março de 2001, com apoio da FAPERGS e da UCS, cujos resultados foram publicados na obra ZINANI, Cecil Jeanine Albert et al. *Transformando o ensino*

possibilitou constatar a necessidade de ampliar os estudos que envolvem a problemática do ensino da literatura no ensino médio. Assim, este estudo tem como propósito discutir uma forma de abordagem da literatura, fundamentada na linha epistemológica preconizada nos estudos de Vygotsky, que introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal como fundamentação para a prática da pesquisa em sala de aula, tendo, como *corpus* de estudo, textos que pertençam ao domínio da cultura literária.

## **2 Ensino de literatura: reflexão e aquisição de conhecimento.**

O ser humano nasce apto a desenvolver constantemente a sua estrutura cognitiva e a adquirir conhecimento, isso ocorre através do empenho, da curiosidade e do envolvimento de cada um. Daí a necessidade de que esse processo seja construído de forma significativa, utilizando conhecimentos prévios, habilidades e competências, o que só poderá ser otimizado na medida em que o ensino for desenvolvido de forma adequada. O ensino de literatura não pode ficar restrito a apenas uma modalidade, mas contemplar os diversos gêneros que enriquecem a área, uma vez que o desenvolvimento de aspectos do imaginário pode contribuir para o equacionamento de problemas educacionais tão relevantes na contemporaneidade. Nesse sentido, refletindo sobre a crise na educação, Coelho (2000, p. 25) afirma que:

Nos rastros do pensamento complexo, todas as discussões que vêm sendo feitas em torno da 'crise do ensino' têm como base uma das premissas da psicologia cognitiva: *sem estar integrado num contexto*, nenhum saber tem valia, por mais sofisticado que seja, isto é, não provoca no sujeito o dinamismo interno que o levaria a interagir com outros saberes e ampliar o conhecimento inicial ou transformá-lo.

A integração dos saberes remete à questão da interdisciplinaridade, pois, os saberes relevantes devem ser organizados de maneira a propiciar ao sujeito um conhecimento do mundo. Nesse aspecto, Coelho (2000, p. 25) enfatiza a necessidade de “articular entre si determinadas áreas de saber, de maneira que cada uma ilumine as outras e seja, por sua vez, iluminada por elas”. Piaget e Vygotsky, ao pesquisarem o desenvolvimento intelectual, situaram a questão educacional no âmbito da psicologia cognitiva. A teoria de Piaget (1999) presume que, entre a infância e a adolescência, o ser humano desenvolve a capacidade de executar operações lógicas que se aperfeiçoam. O estágio das operações formais é particularmente relevante nos estudos que relacionam adolescência e educação, pois evidencia a forma de atividade mais

avançada que o indivíduo pode atingir. Para o autor, o adolescente, posto diante de um problema, consegue testar alternativas de solução, de forma organizada e consciente, elaborando deduções críticas, uma vez que detém raciocínio hipotético-dedutivo. O desenvolvimento mental se expande bastante na adolescência, e as formas superiores da inteligência e afetividade ampliam e enriquecem cada vez mais a experiência, aperfeiçoando a reflexão, a capacidade de relacionamento e a possibilidade de educação permanente. Dessa maneira, pode-se afirmar que a sabedoria do homem maduro está no exercício inesgotável do aprender. Um dos grandes problemas que se refletem na educação, revelado em pesquisas ocorridas ainda na década de oitenta do século XX, é que grande parte dos adolescentes não atinge o pensamento formal no período previsto por Piaget. (COLEMAN, 1985). Essa constatação demonstra a necessidade de serem estabelecidas ações, visando a sanar essa lacuna. Assim, torna-se imprescindível estimular e desenvolver a reflexão crítica, para que se possam atingir os níveis desejáveis do pensamento formal. O texto literário, por suas especificidades, pode auxiliar significativamente no equacionamento desse problema, possibilitando ao educando exercitar suas faculdades reflexivas e de transposição de conhecimentos.

Vygotsky (1984) afirma que, na adolescência, a memória torna-se extremamente lógica, havendo uma reorientação nas relações interfuncionais que a conectam a outras funções. Esse aspecto é altamente relevante, visto que as estruturas mentais passam a organizar-se não mais como tipos de categorias, mas como conceitos abstratos. O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando o indivíduo interage com pessoas, com seu ambiente e em cooperação com seus companheiros. O autor propõe que o aprendizado ocorre na zona de desenvolvimento proximal, permitindo a compreensão do curso interno e possibilitando tanto o delineamento do estágio presente como a antevisão do futuro. Para o autor, zona de desenvolvimento proximal

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOSTSKY, 1984, p.97).

Vygostky (1984) amplia suas considerações sobre essa questão, possibilitando vislumbrar a relevância do entendimento desse conceito para otimizar o trabalho docente. Conforme o autor,

a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

A reflexão sobre essas questões propõe uma inter-relação entre o ato de educar e a escola, contribuindo para a melhoria do ensino e para a formação de seres humanos preparados para a autogestão, capazes de vencer desafios, ancorados nos fundamentos éticos e morais do respeito mútuo e da liberdade. A literatura, através de seu potencial transformador, das possibilidades de reflexão e discussão que engendra, contribuem sensivelmente para atingir essas metas. Para tanto, é importante pensar em alternativas de atuação em sala de aula, propondo estratégias de abordagem que possibilitem atingir esse intento. Assim, a organização de um projeto de ensino de literatura que venha, ao menos parcialmente, buscar responder aos anseios de alunos e de professores, precisa, primeiramente, compreender o quadro referencial a partir do qual os sujeitos interpretam sentimentos, pensamentos e ações para, desse modo, poder contemplar os aspectos afetivo, cognitivo e social, imbricados no processo. Posteriormente, escolher, dentro da literatura, os gêneros que melhor respondem às necessidades do grupo. Uma possibilidade, não só de influenciar, mas também de modificar esses aspectos, pode ser vislumbrada através da atuação sobre a zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky (1984).

A tentativa de unir ensino de literatura e zona de desenvolvimento proximal remete a uma abordagem de caráter dialético, uma vez que o sujeito da pesquisa – aluno e professor –, no decurso dos procedimentos que estão sendo realizados, vai sofrendo modificações, tanto na sua atuação, quanto na percepção do objeto de estudo – a literatura. As alterações sofridas pelo sujeito determinam as adequações que deverão ser feitas, a fim de criar condições para que os objetivos sejam atingidos. Esse modelo de trabalho, voltado para o estudo do texto literário, propõe a melhoria da educação através da mudança, o que ocasiona um processo de ressonância, já que as modificações afetarão, de alguma maneira, seu entorno, o que significa que outras pessoas também poderão ser beneficiadas. Essa modalidade de investigação registrada através de assentamentos pertinentes, possibilita o acompanhamento das mudanças efetuadas nas relações e nas modalidades de organização que delimitam as práticas educativas e o próprio modo de ser e de operar essas práticas.

De acordo com essa perspectiva, é significativo considerar a possibilidade de introduzir a prática da pesquisa em sala de aula, ou seja, transformar professores e alunos em sujeitos pesquisadores, pois essa atividade poderá deflagrar um processo de ruptura com paradigmas estereotipados, abrindo espaço para o novo com a constituição de novos sujeitos, aluno e professor, autônomos e capazes de interferir em seu meio, modificando o contexto onde estão inseridos. Nesse sentido, o contato com o texto literário, por sua potencialidade formativa, pode constituir o elemento deflagrador de um processo que possibilite atingir esse desiderato. Processo esse que envolve a interação aluno-professor e aluno-aluno, no ambiente de pesquisa realizada em sala de aula, potencializando a zona de desenvolvimento proximal, o que facultaria expressivos ganhos tanto para o aluno quanto para o professor. Na medida em que for oportunizado ao educando o exercício do pensamento, através de atividades que desafiem sua capacidade reflexiva e criadora, haverá espaço para o aprimoramento de seu potencial para transformar informações em conhecimentos e, como tal, alcançar autonomia para atuar em seu contexto.

Ainda que pesquisas já realizadas<sup>2</sup> comprovem que alunos de ensino médio apresentam dificuldades na aprendizagem de literatura, uma vez que conteúdos, abordagens e métodos não atendem às suas expectativas e que existe distanciamento entre as propostas de ensino e a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo, as pesquisas também evidenciam a crença do aluno de que a leitura do texto é importante. Quando questionados a respeito do interesse próprio e de familiares e amigos por leitura, um percentual expressivo de alunos considerou-se leitor em maior proporção que amigos e irmãos, numa clara alusão ao reconhecimento do prestígio que o ato de ler confere a quem lê. Esse aspecto é um dado extremamente significativo e precisa ser conhecido e utilizado pelo professor que deve reforçar essa idéia de modo positivo, estabelecendo relações concretas entre leitura, de quaisquer gêneros textuais, independentemente do suporte, e realidade. Embora o aluno possa não ser um leitor tão freqüente quanto afirma (e os professores têm ampla consciência desse fato), ainda assim, considera a leitura uma atividade importante, por esse motivo é imprescindível que os professores invistam nesse processo, criando novas estratégias de abordagem dos diferentes gêneros literários, mais de acordo com as expectativas do aluno,

---

2 A propósito ver: ZINANI, C.J.A. *Adolescência: leitura e realidade cultural*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1991. Ver também os Projetos de Pesquisas desenvolvidos na Universidade de Caxias do Sul: *Ensino de literatura: uma proposta metodológica alternativa para o ensino médio* (1999-2001); *Leitura do texto literário: possibilidades e alternativas* (2003-2005).

bem como modalidades pedagógicas adequadas ao ensino da literatura. Na adolescência, o jovem sente necessidade de auto-afirmação e autovalorização, uma vez que o reconhecimento próprio favorece a reflexão sobre si mesmo. Dessa forma, a literatura, por propiciar cultura e conhecimento, é uma atividade privilegiada que oportuniza certa ascensão sobre os demais.

Na tentativa de equacionar essa problemática, foi proposta, no projeto de pesquisa *Leitura do texto literário: possibilidades e alternativas*<sup>3</sup>, a organização de uma unidade de ensino, posteriormente, aplicada em escola da rede pública. Essa modalidade de estudo privilegiou uma abordagem alternativa para o ensino de literatura no ensino médio, possibilitando o aprimoramento cognitivo, afetivo e social, através do estudo e análise de textos literários em sua relação com o contexto social. Essa opção partiu da hipótese de que o desenvolvimento de um módulo de ensino de literatura no ensino médio que contemple essa abordagem, apresenta possibilidades de êxito, uma vez que poderá atender às expectativas do aluno, na medida em que reduzir o distanciamento entre os objetivos da disciplina e a realidade do sujeito.

O módulo de ensino piloto organizado oportunizou ao aluno o conhecimento da relevância do fato literário como elemento de ampliação da competência de leitura e do entendimento da circunstância social, permitindo ao aprendiz tornar-se deflagrador da própria autonomia e um agente de mudança no seu meio social. Para tanto, foi imprescindível considerar o trabalho de mediação desenvolvido pelo professor, calcado na consciência de pesquisador, propiciando um movimento em sala de aula em que tanto alunos quanto professores tornaram-se produtores de conhecimento, o que ocasionou uma ruptura com os paradigmas tradicionais e uma abertura para o novo. Nesse sentido, definiram-se alguns aspectos que poderiam otimizar o trabalho em sala de aula, tais como: ampliar a disposição do aluno para o estudo de gêneros textuais literários; propor a leitura e análise desses textos, através de um processo dialógico, envolvendo diferentes possibilidades de leitura em que se entrecruzam os discursos do professor e dos alunos; estabelecer relações entre o contexto de produção do texto literário, a realidade histórico-social e o contexto de recepção; analisar as atividades efetivadas, sistematizando as informações obtidas; oportunizar a reflexão sobre o processo desenvolvido, avaliando suas repercussões no crescimento pessoal e do grupo.

As etapas do planejamento da unidade de ensino foram estabelecidas tendo em vista o trabalho a ser desenvolvido junto a alunos de ensino médio, tanto em relação ao entendimento do processo quanto ao aprimoramento de competências e habilidades do jovem, a partir do

---

3 Projeto de Pesquisa desenvolvido no Departamento de Letras da UCS com apoio da FAPERGS e UCS no período de março de 2003 a fevereiro de 2005.

contato com os diversos gêneros textuais. Dessa maneira, foram organizados instrumentos com a finalidade de implementar o projeto que foi desenvolvido tanto pelo professor quanto pelos alunos. Esses instrumentos procuraram dar conta da situação inicial do grupo, avaliação das atividades realizadas, auto-avaliação, e situação de saída do grupo. Essa coleta de dados facultou o exercício de uma reflexão sobre a atuação em sala de aula, instaurando-se alternativas de correção de rumo através do replanejamento das atividades.

Esta proposta, centrada na leitura do gênero literário romance, utilizou como possibilidade de estudo os conceitos de compreensão e explicação, definidos por Goldmann (1990). Para o autor, a compreensão é o esclarecimento de uma estrutura significativa imanente ao objeto estudado, ou seja, a descrição desse objeto. A explicação consiste na inserção dessa estrutura enquanto elemento de uma estrutura mais ampla que o engloba. Dessa maneira, o estudo de diferentes gêneros textuais da literatura é realizado através de sucessivas integrações. O texto em estudo será integrado na obra da qual foi extraído; a obra, por sua vez, na obra geral do autor; a obra geral do autor, nas correntes literárias, filosóficas e religiosas da época e do país; essas correntes, no conjunto da vida social, econômica e política do momento. À medida que forem sendo processadas essas inserções, o entendimento da obra propiciado pela análise vai sofrendo modificações, ampliando-se num movimento dialético entre a parte e o todo, uma vez que a visualização do todo amplia o entendimento das partes, modificando-lhe o sentido. Essa abordagem tem caráter operacional e enseja ao aluno a percepção da obra literária inserida no contexto social, tornando-a muito mais significativa, pois possibilita a construção mais ampla dos sentidos do texto. Esse processo pode ser explorado para o estudo de outros gêneros textuais literários além do romance, podendo-se alcançar resultados tão promissores quanto os obtidos no estudo já realizado.

### **3 Escolarização e literatura**

A escolarização da literatura é um aspecto indispensável na formação do leitor, pois é através dela que muitos educandos entram em contato com o texto literário e podem desenvolver o gosto pela leitura. No entanto, a escolarização da literatura pode ser vista negativamente, quando lhe for atribuído um papel pedagógico, cujo objetivo seja veicular determinadas noções ou comportamentos desejáveis. De acordo com Magda Soares (2001, p. 22),

o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria, escolarização da literatura que se traduz em sua

deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Uma alternativa para tornar esse processo adequado, pressupõe um planejamento que contemple diferentes gêneros discursivos da literatura, valorizando o texto literário como objeto estético, de maneira que o aluno possa dialogar com a especificidade desse objeto.

A realização dessa modalidade de trabalho apresenta como pressuposto básico uma investigação sobre a realidade do aluno, pois é fundamental para o professor conhecer não só os mitos e as crenças que perpassam o ambiente escolar, mas também a disponibilidade do jovem para encetar uma forma de estudo que lhe possibilite desenvolver competências e habilidades. O conhecimento da realidade, oportunizando uma reflexão sobre esse nível de ensino, proporciona uma fundamentação consistente para a organização de um projeto que contemple as necessidades do aluno e os objetivos do professor, no sentido de promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do educando, utilizando, para tal, gêneros literários, em prosa e verso, tais como contos, crônicas, romances, poemas, nos quais os aspectos artístico-literários sejam evidenciados.

Além disso, essa modalidade de abordagem do texto literário transmite ao jovem a idéia de que a educação é uma construção realizada pelo sujeito, e que uma das melhores maneiras de atingi-la é através do desenvolvimento da atitude de pesquisador em sala de aula, atitude esta que se fundamenta na necessidade do valor da leitura. Também é fundamental a adesão do contexto escolar, a fim de propiciar não só condições materiais como também o apoio e a aceitação para a realização do trabalho, visto que o espírito aberto constitui uma valiosa ferramenta de sucesso. Na medida em que aluno e professor se tornarem investigadores, e a sala de aula for considerada um laboratório, certamente, haverá uma qualificação maior dos processos de ensino e aprendizagem e um aprimoramento mais significativo dos integrantes da realidade educacional.

### **Referências**

COELHO, N.N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COLEMAN, J. *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1985.

GOLDMANN, L. *Sociologia do romance*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Artmed, 1999.

RANGEL, E. de O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO; G. VERSIANI, Z. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.p. 127-145.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M. et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: CHARTIER, Anne-Marie et al. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 71-88.

ZINANI, C.J.A.; SANTOS, S.R.P. dos. Ensino da literatura: lugar do texto literário. In: ZINANI, C.J.A. et al. *Transformando o ensino de língua e de literatura: análise da realidade e propostas metodológicas*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2002.

## Entrevista narrativa: um gênero da pesquisa sociolinguística

MORAIS, Caroline de. (Mestranda em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Capes. E-mail: [cacarolpf@yahoo.com.br](mailto:cacarolpf@yahoo.com.br))

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. (Professora Doutora no Departamento de Letras, da Universidade de Caxias do Sul e no Programa de Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade, da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: [npaviani@terra.com.br](mailto:npaviani@terra.com.br))

**RESUMO:** A entrevista narrativa é reconhecida como um gênero de pesquisa sociolinguística, posto que neste estudo o *corpus* é formado a partir de entrevistas narrativas, acerca das orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002). Através das entrevistas, os migrantes de diferentes regiões relatam as diferenças encontradas na cidade de Caxias do Sul em relação à situação de origem, acerca da fala, assim como reconheceram as diferentes formas que são faladas. Os sujeitos entrevistados são migrados em Caxias do Sul, vindos de diferentes regiões do Brasil. Muitos encontraram perspectivas de vida no novo local, reconhecendo que a cidade proporciona crescimento e profissionalização para as pessoas. Na pesquisa há uma análise comparativa entre os dados, observando as diferenças lexicais citadas pelos entrevistados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística. Entrevista narrativa. Migração.

**ABSTRACT:** The narrative interview is recognized as a sociolinguistic genre of research, notwithstanding that in this study the *corpus* is formed of narrative interviews concerning the orientations of Jovchelovitch and Bauer (2002). Through the interviews, the migrants of different regions describe the differences found in the city of Caxias do Sul in relation to the origin situation, concerning the speech, as well as how they recognized the different forms being spoken. The interviewed subjects migrated to Caxias do Sul coming from different regions of Brazil. A lot of them found life perspectives in the new location, recognizing that the city facilitates growth and professionalization for the people. There is a comparative

analysis amongst the data in the research, observing the lexical differences quoted by the interviewed.

**KEY WORDS:** Sociolinguistics, Narrative Interview, Migration

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como ponto de partida a questão do uso da linguagem como obstáculo para a integração de migrantes no novo contexto de vida, de forma que a linguagem identifica de que região a pessoa migrou. A entrevista narrativa, instrumento utilizado para colher os dados, está baseada nas orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002). Nesse tipo de entrevista, o sujeito relata sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social de origem e o de chegada. Assim, os procedimentos estão baseados no levantamento feito através dessa aplicação. Por meio dela, a pesquisa detecta a forma como as pessoas falam em certas regiões, verificando se há diferenças lexicais.

A pesquisa de Bisinoto (2007) auxilia nos procedimentos das entrevistas, visto que a autora também utilizou-se dessa técnica. Na análise comparativa de dados que constitui o *corpus* da pesquisa, identificaram-se as variedades linguísticas encontradas na região, além de salientar alguns aspectos que são comuns na terra natal e que não existem na nova cidade. Os entrevistados estão estabelecidos na nova cidade por vários motivos, tais como transferência de emprego, juntar-se à família ou efetuar estudos. Eles foram encontrados na área acadêmica e comercial da cidade de Caxias do Sul, tendo idades entre 17 e 30 anos. Para obter melhor resultado o entrevistador neutralizou o uso do gravador, mostrando maior atenção ao sujeito e a narrativa.

O processo migratório é entendido pelos movimentos de ir e vir, respectivamente, emigrar e imigrar, então para esta pesquisa foi adotado o termo migrar, o qual sugere essa mobilidade geográfica. Assim, o migrante entrevistado nesta pesquisa é considerado aquele que trocou de estado ou de região, que atualmente está estabelecido na cidade de Caxias do Sul (RS). Sabe-se que é através dessa transição que as pessoas trazem em sua bagagem referências de suas experiências pessoais e sociais. Essas referências são reconstruídas, uma vez que a migração implica uma reconstrução dos referenciais da vida tanto pessoal quanto profissional. Dessa forma, essa experiência de reformulação ajuda na compreensão de mundo. Conforme Penna (1998), a linguagem é a forma que além de expressar a experiência vivida pelo migrante também reconstitui as situações da própria vida, dando-lhe maiores significações.

## 2. O gênero entrevista narrativa

Este estudo caracteriza-se pelo método analítico, constituindo-se por analisar alguns conceitos, que servem de suporte para a análise dos dados e também em analisar alguns dados e informações obtidas pelas entrevistas narrativas realizadas. Tarallo (1997, p. 18) menciona a importância da pesquisa na área da sociolinguística, mostrando que “o fato sociolinguístico, o dado de análise, é ao mesmo tempo a base para o estudo linguístico: o acervo de informações para fins de confirmação ou rejeição de hipóteses antigas sobre a língua e também para o levantamento e o lançamento de novas hipóteses”.

O *corpus* levantado pelo gênero entrevista narrativa atende a um número mínimo de pessoas para se ter uma melhor interpretação. Então, neste estudo foram entrevistados dez migrantes, a fim de apreender uma parte da realidade das pessoas migradas na cidade de Caxias do Sul, formando uma amostra representativa de uma parte da população. Outra pesquisadora que também utiliza o *corpus* formado por entrevistas, argumenta que “nada melhor do que ouvir as pessoas, escutar suas lembranças, comparar suas falas, percebendo diferenças e semelhanças entre elas”. (ALMEIDA, 2001, p. 147).

Goldenberg (1999) esclarece que o pesquisador não precisa descrever e descobrir a relevância teórica acerca de tudo, todavia ele necessita se concentrar em alguns problemas que julga mais importante. Mollica e Roncarati (1991, p. 525) corroboram com essa ideia quando dizem que a língua possui muitas peculiaridades, de forma que é impossível compreender todos os pontos em apenas um estudo. Dessa maneira, o instrumento foi o gênero de texto entrevista narrativa, na qual se podem observar o nível socioeconômico-cultural e o desempenho linguístico dos falantes. As entrevistas foram realizadas com indivíduos que corresponderam aos seguintes critérios: os migrantes estarem estabelecidos na cidade pelos seguintes motivos: transferência de emprego; juntar-se à família ou ainda para efetuar estudos.

O gênero entrevista narrativa é definido por Jovchelovitch e Bauer (2002) como sendo uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões. As autoras sugerem perguntas pensando nas pesquisas em geral, como: “Que aconteceu então?” ou “Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?”. Para esta pesquisa as perguntas foram relacionadas ao âmbito linguístico e social, com a finalidade de obter resultados para sanar o objetivo da pesquisa. Então, algumas perguntas desta pesquisa são: “Relate o motivo pelo qual você mudou de cidade. Você tem vontade de voltar a morar na sua terra de origem?” ou “Quais as dificuldades de comunicação que você encontrou?”. Caracteriza-se pela

forma de estimular o entrevistado a contar alguma situação importante tanto na sua vida pessoal, quanto na sua vida social:

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

As entrevistas foram, nesta pesquisa, estruturadas com base nas orientações das autoras, constando um esquema da narração. Inicia-se a entrevista questionando aspectos físicos e econômicos, além de procurar saber dados específicos como: idade, estado civil, onde trabalha, onde estuda, etc. Após esse breve conhecimento parte-se para as perguntas que são elaboradas para desvendar as hipóteses do estudo em questão. Ao contar suas experiências, o migrante se sente mais a vontade, logo essa é uma forma comum de comunicação humana. Goffman (2004, p. 23), ao apresentar seu estudo metaforizando a vida teatral, salienta que é importante essa interação face a face, para a reciprocidade, mostrando que “a interação (isto é, interação face a face) pode ser definida, em linhas gerais, como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”. (grifo do autor). As entrevistas narrativas deixam o sujeito livre para argumentar sobre o que julga importante acerca de determinados temas, surgindo expressões interessantes: “*esse choque de língua e cultura*” (Sujeito 2).

Alguns sujeitos deixaram transparecer episódios em que se encontraram ao efetuar a transição, descrevendo diversas maneiras de percepção das situações vividas no novo local. Nessa perspectiva, nota-se que a linguagem é considerada a melhor maneira para transmitir as situações vividas. Penna (1998, p. 90) afirma que “a linguagem não apenas *expressa* a experiência, mas antes a *constitui*, pois é através dela que o migrante constrói uma representação da própria vida, dando-lhe significado”. (grifos da autora). Ao utilizar o método de entrevistas por meio do gênero entrevista narrativa, colheram-se dos migrados várias ocorrências de diferentes aspectos. Como as perguntas permitiam uma reflexão sobre como percebiam o andamento da cidade como um todo, alguns apontaram aspectos que são peculiares ou aos italianos, ou aos gaúchos.

Para que, ao final, a pesquisa pudesse ser bem sucedida, foram realizadas entrevistas narrativas piloto. No primeiro contato foi esclarecido ao migrado em que consistia a

entrevista, bem como o porquê da sua realização, também foi solicitada a permissão para a realização da gravação e foi garantida a privacidade do entrevistado, mantendo sua identidade ocultada. Aos sujeitos foi solicitada sua colaboração à entrevista, ao que prontamente atenderam e foram agradecidos, pois eles dedicaram uma parte do seu dia, muitas vezes corrido, para ajudar na pesquisa. As aplicações das entrevistas foram realizadas apenas pela pesquisadora deste estudo, a fim de manter um padrão, além de manter o mínimo de influência possível nas respostas. Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), o entrevistador não deve impor formas de linguagem não empregadas pelo sujeito durante a entrevista, mantendo a interação, como igual, conseqüentemente, aproximando-se do migrante, exigindo por vezes que o entrevistador se mostre como alguém que ignora a questão para obter maiores exemplos.

O sujeito, no momento da entrevista, dispôs do tempo necessário para responder as perguntas, sem sofrer a interrupção do entrevistador, o qual o deixou livre para expor sua história, ou o que julgasse necessário. Almeida (2001, p. 147), em sua pesquisa, também percebe a importância de dar o tempo necessário, de forma que “é preciso oferecer o tempo para que o entrevistado consiga reelaborar e transmitir em palavras aquilo que viveu”. Então, ao final das entrevistas, procurou-se perguntar se havia alguma coisa que o entrevistado julgasse importante para a pesquisa e que ainda não tivesse sido citado. Nesta pesquisa os entrevistados, em sua maioria, retomaram a ponto mais relevante na sua concepção. O gênero entrevista narrativa se mostra eficaz para as pesquisas, pois ele apresenta o método e aponta a forma como o pesquisador deve flexionar para os diferentes tipos de estudos, desse modo vários estudos, sobre diferentes temas, podem utilizar a entrevista narrativa e obter bons resultados. Tarallo (1997, p. 22), em seu estudo, ressalta como as narrativas são produtivas para as pesquisas, pois:

Os estudos de narrativas de experiência pessoal têm demonstrado que, ao relatá-las o informante está tão envolvido emocionalmente com *o que* relata que presta o mínimo de atenção ao *como*. E é principalmente esta a situação natural de comunicação almejada pelo pesquisador-sociolinguísta. (grifos do autor).

Nas entrevistas os migrantes expõem a sua posição quanto aos aspectos perguntados, mas por fim aparece também sua situação social que pode ser favorecida ou não. Todavia, o gravador intimidou alguns dos entrevistados, ao menos no início da entrevista, porém, no decorrer dela com a conversa que acontece os migrantes esquecem do aparelho que está gravando. Após as

gravações, as entrevistas são transcritas com observações de entonação e de aspectos pessoais percebidos. Paiva (2004, p. 136) considera importante para a transcrição transpor o discurso falado de uma forma fiel, mostrando que “a fidelidade aos dados orais deve ser o objetivo de toda transcrição. Queremos registrar o que foi dito por um falante da forma como foi dito. Uma transcrição não é e não pode ser uma edição a fala do entrevistado”. A mesma autora aponta um porém, isto é, todas as transcrições pressupõem um conjunto de decisões que são norteadas pelos objetivos do pesquisador, além de salientar que não existe transcrição de dados linguísticos perfeita e incontestável, pois há um componente subjetivo envolvido nessa prática. Para as transcrições, foram utilizadas algumas normas do Projeto Nurc, seguindo Hilgert (1997) para que houvesse uma normatização.

Os sujeitos da pesquisa são do meio acadêmico e da área comercial da cidade de Caxias do Sul, divididos nos gêneros feminino e masculino, compreendendo idades entre 17 e 30 anos. Quanto ao grau de escolarização do migrante pode variar de segundo grau incompleto ao terceiro grau completo. Ao total foram realizadas dez entrevistas, com a aplicação marcada com antecedência e combinada previamente com o sujeito. É importante o entrevistado estar preparado no momento da entrevista narrativa. As entrevistas ocorrem nas situações em que os migrantes dispunham de um longo tempo, para que pudesse haver concentração e dedicação ao momento de narrar suas experiências. Uma das condições é a exigência de um tempo mínimo de residência na nova cidade, compreendido em seis meses, visto que é necessário um conhecimento do local, para perceber uma diferenciação e manter uma relação entre a antiga e a nova região. Quanto aos nomes reais dos entrevistados, todos foram ocultados, ainda que a maioria não se opusesse à divulgação, mas em respeito a eles suprimiram-se os nomes, assim, utilizou-se a palavra *sujeito* seguida de um número, indo do 1 ao 10, para a identificação dos depoimentos dos respectivos sujeitos.

Os sujeitos, segundo os critérios, necessitavam estar residindo na cidade de Caxias do Sul, a qual compreende uma das cidades da região de descendência italiana, que se destaca pelo progresso e pela força do seu trabalho. Savoldi (2003, p. 52), em sua pesquisa, percebe que esse povo é bem visto pela força de trabalho, ao dizer que “os descendentes de imigrantes se autorem representam como bons trabalhadores. O depoimento revela que os descendentes são vistos como a população que apresentaria os atributos ideais para desenvolver o trabalho nos mesmos moldes do ‘povo europeu’”. (grifo do autor).

A maioria dos sujeitos são estudantes e trabalhadores, isto é, trabalham durante o dia e estudam no turno da noite. As formas de empregos vão desde carteira assinada até estágios oferecidos pelos cursos da Universidade. Os estados de origem dos migrantes são os mais

variados, com sujeitos vindos da Bahia, Minas Gerais, Pará, Santa Catarina e São Paulo. Além de que alguns migraram de outras regiões do Rio Grande do Sul para a cidade de Caxias do Sul.

### 3. As diferenças encontradas nas regiões

Com o auxílio das entrevistas detectaram-se formas diferentes de nomear alguns objetos, frutas, comidas e vestimentas, percebidas pelos migrantes de Caxias do Sul, formas pertencentes à cultura gaúcha, assim como à italiana. Também há alguns objetos e formas de expressão que os sujeitos apontaram como sendo comuns em sua terra natal, mas, geralmente, inexistentes na região da pesquisa.

Algumas palavras ou expressões são típicas da cultura gaúcha, que reportam ao aspecto do gaúcho. As mais citadas ou expressadas foram as seguintes: *bah*, *tchê*, *guri(a)*, *bombacha*, *chimarrão*, essas palavras foram mencionadas por mais de um entrevistado. Bisinoto (2007, p. 54) na sua pesquisa realizada em Cáceres (MT) apresenta um dado curioso ao povo gaúcho, pois “foi espontaneamente lembrado por 25% dos informantes que a linguagem do gaúcho não sofre nenhum tipo de restrição em Cáceres”.

Para a expressão *bah* que é característica do povo gaúcho, muitos entrevistados fizeram referência a sua utilização, além de que alguns utilizaram como expressão para o que relatavam. Diante disso, percebe-se que os migrantes dão valor e percebem que existe esse diferencial, uma vez que essa expressão é muito utilizada no estado gaúcho. Alguns fragmentos detalham esse uso e a referência dessa expressão: “falar coisas assim *bah tchê* ((risos)) eu achava isso muito engraçado” (Sujeito 3); “ficam pensando *bah* o que esse cara qué falando” (Sujeito 7); “*bah* são bem desconfiadas” (Sujeito 10).

Em outras passagens de entrevistas observa-se que a expressão *bah* vem acompanhada da expressão *tchê* que também é marca do povo gaúcho, de forma que elas podem compartilhar a mesma enunciação. Então, nas passagens de *tchê* também são observadas essa junção: “eu não me imagino falando *bah tchê*” (Sujeito 2); “de fala o *tchê*, *tchê* com certeza não” (Sujeito 1); “do *bah* o *tchê* né, acho que é” (Sujeito 6). Portanto, essas duas expressões são principais características do povo gaúcho.

A palavra *chimarrão* participa também do tradicionalismo gaúcho. Nota-se nos excertos: “usando *bombacha*, de bigode, tomando *chimarrão*” (Sujeito 1); “nós tava tomando *chimarrão*” (Sujeito 4). Essas palavras características do gaúcho são apontadas como uma forma de identificação, Moralis (2001, p. 144) retoma que “o informante gaúcho relaciona

linguagem e traços específicos de sua cultura regional como *sotaque* e *vestimenta*”. (grifo da autora).

Outras expressões e palavras foram citadas pelos migrantes, porém, pertencentes à cultura italiana, essa que é muito cultivada em Caxias do Sul. As palavras grifadas são *grôstoli*, *anholine/capelete*, *tchó*, *cariola*, muitas não eram conhecidas nem por outro nome nas outras regiões, e algumas apresentam dificuldade de pronúncia, como se observa nos fragmentos: “é tipo *capelete* que eu nunca ouvi falar” (Sujeito 2); “ah é:: *nholin*, *anholin* não sei, *inholin* é:: esse aí” (Sujeito 4); “o *anholin* aquele nem sei como se fala direito *anhole*, *anholine*” (Sujeito 9); “eles falam *carriola* e não é *carriola* é *cariola* porque o *r* não sai nunca então é a *cariola*” (Sujeito 9).

Diante dessas exposições é interessante saber ao certo o significado de alguns termos. Com o auxílio do Dicionário de Italianismos (BATTISTI, [et al.], 2006, p. 58) *grôstoli* é igualado ao *crôstoli*, que significam:

Doce de massa frito. A massa é feita com ovos, açúcar, farinha de trigo. Em algumas receitas acrescentam-se óleo, leite ou aguardente. Após sovada, a massa é espichada e cortada em pedaços retangulares, no meio dos quais se fazem dois cortes por onde as pontas da massa são cruzadas para o lado oposto, razão pela qual o doce é também conhecido como *cueca-virada* e *calça-virada*. (grifos dos autores).

O mesmo caso é observado em *anholine* que é considerado também como *capelete*, consoante Battisti [et al.] (2006, p. 25-26) a expressão possui o significado de:

Invólucro de massa composta de ovos e farinha de trigo, recheado com uma pasta feita de carne de frango ou gado, cozida e moída, pão torrado, noz-moscada, queijo ralado e sal, e dobrado em forma de chapéu. [...] A sopa de *anholine*, típica da cozinha mantuana, é o prato principal servido em festividades e ocasiões especiais. [...] O dicionário Michaelis (1998, p. 421) registra *capelete*. (grifos dos autores).

Ao tratar desses diferentes sentidos e diferentes formas de se reportar a um objeto, Bourdieu (1996) salienta que a existência de um número cada vez maior de significados para os mesmos signos é atribuído à unificação do mercado linguístico, metaforizando, a ideia de seu uso. Já Monteiro (2000, p. 57) em seu estudo que refere os ensinamentos de Labov, ressalta que “os falantes não aceitam facilmente o fato de que duas expressões distintas signifiquem exatamente a mesma coisa, havendo pois uma forte tendência a conferir-lhe significados

diferentes”.

Os migrantes também registraram algumas queixas, essas eram acerca de coisas que eles tinham na sua antiga região e que não as encontraram em Caxias do Sul. Entre as saudades estão: *açaí*, *cupuaçu*, *caju*, *tapioca*, *cajá*, *cacau*, *pamonha*, *acarajé* entre outras. As mais citadas foram *açaí* e *cupuaçu*, como são expostas nos excertos: “lá é sagrado o *açaí*” (Sujeito 7); “tigela de *açaí* com farinha, lá se come só *açaí*, *açaí* com peixe, *açaí* com farinha, *açaí* com carne” (Sujeito 7); “que mais ((pensando)) *cupuaçu* que é outra fruta” (Sujeito 10). Essas frutas que foram citadas não têm no estado do Rio Grande do Sul, somente, se importadas de outros estados, sendo raras na região. Então, se entende a falta que é sentida pelo migrante que estava acostumado a ter em seu dia a dia determinadas frutas, comidas e objetos.

Os entrevistados puderam refletir sobre a fala da sua região natal. Segundo Monteiro (2000), no Brasil é fácil de perceber diferenças linguísticas, visto que alguns traços identificam formas faladas na cidade ou no campo, por exemplo, ficando perceptível saber se a pessoa pertence à cidade do interior ou à capital. Além disso, o autor considera que “não resta nenhuma dúvida de que a linguagem reflete não apenas o local de origem do indivíduo, mas também o local onde ele mora e trabalha”. (MONTEIRO, 2000, p. 78). Diante disso, os entrevistados podem ter uma imagem e/ou uma posição elevada em sua terra de origem, fazendo sua identificação através dos usos linguísticos.

As formas linguísticas apontadas estão acerca das diferenças fonéticas, rítmicas, entonações, lexicais, sintáticas, etc. Também são citadas peculiaridades como cortar/diminuir as palavras e trocar letras. Mesmo que esse ponto possa ter um cunho íntimo, por tratar das raízes, os migrantes não tiveram medo em expor seus costumes. Esse aspecto é notado por Monteiro (2000) que menciona o fato de que os membros de uma comunidade de fala possuem um repertório linguístico que pode variar, porém isso depende da situação em que esses se encontram.

Qualquer transição de um lugar para outro requer algumas tolerâncias e muito interesse em procurar entender os costumes da nova região, esse aspecto geralmente deve partir do migrante. Mesmo dentro de um mesmo país, ou ainda de um mesmo estado ocorrem diferenciais que caracterizam uma região de outra, assim como as pessoas se diferenciam de região para região. Bons aliados para ter uma adaptação mais fácil são os contatos criados na faculdade, no emprego, na escola, ou seja, nos ambientes em que as pessoas se encontram diariamente. Alguns sujeitos relataram que sofreram no início da adaptação, mas puderam encontrar uma esperança com as pessoas que conviviam.

Portanto, o processo de adaptação se dá em pequenas fases, algumas um pouco mais

conturbadas que outras. A iniciativa de conhecer deve partir do migrante, pois os nativos da região raramente procuraram saber dele e de seus diferenciais. Provavelmente o migrante sempre terá como referencial, como sua cultura, aquela que aprendeu nos primeiros anos de vida, junto com a família. Dessa forma, por mais que ele procure se integrar ele, geralmente, será um ser estranho na região migrada, essa dificuldade se torna maior na região onde as pessoas são observadas, em sua maioria, como fechadas e de difícil relacionamento, ou seja, o que foi observado na cidade de Caxias do Sul.

#### **4. A linguagem no processo de migração**

O ato da migração é considerado um processo dinâmico, pois há muitas transformações na vida dos migrados, há tanto recriações quanto destruições. Com a saída, o sujeito terá novas experiências, novas vivências, novos conhecimentos, de modo que algumas coisas terão novos significados. Cuche (2002) dá razão aos antropólogos, quando estes insistiam no fato de que são os indivíduos que entram em contato uns com os outros e não a cultura, e isso é o que acontece com os migrantes, pois são transmissores de novos costumes.

Os migrantes, geralmente, mudam para outra região com a finalidade de ascender profissionalmente, porém se não houver interação com outros grupos e o sujeito ficar apenas no plano individual, isso será mais dificultoso. De maneira que a interação social é um ponto relacionado à ascensão, mesmo que ocorram contrastes culturais, pois “a especificidade da organização social étnica decorre do papel que nela desempenham os contrastes culturais, mas esse papel não pode ser dissociado dos processos de manifestações de identidades”. (POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 1998, p. 112).

A identidade do migrado sofre constantes mudanças quando ele se encontra em fase de transição. Savoldi (2003, p. 70) explica que essa mudança acontece aos poucos, pois “com a experiência da migração constata-se que a identidade vai tomando contornos de acordo com o contexto vivenciado”. No entanto, os laços de saudade com a família e os parentes se mantêm constantes. Conforme Penna (1998), por mais que o migrante reencontre o jeito de viver e as atividades culturais comuns em sua região, elas não serão as mesmas, ou iguais, porque nessa nova região elas terão novos significados. Portanto, as histórias vividas pelos migrados são uma forma de representar o seu grupo social.

Diferentes indivíduos vindos de várias regiões ao se encontrarem podem misturar as suas culturas, uma vez que cada um traz um pouco de seus costumes, que não são costumes conhecidos do outro. Há também a possibilidade de uma cultura não sofrer alterações, mas há

uma outra possibilidade, a de que uma cultura pode acabar dominando a outra. Esses aspectos são apontados por Burke (2003, p. 112-113), ao dizer que:

A idéia de que encontros culturais levam a algum tipo de mistura cultural é uma posição intermediária entre duas visões do passado que podem ser criticadas como superficiais. Por um lado, há a alegação de que uma cultura pode permanecer “pura”. Por outro, temos a afirmativa de que uma única cultura [a francesa no passado, a americana hoje ou a global no futuro] pode conquistar as outras por completo. (grifos do autor).

Os migrantes sentem-se em um *entrelugar*, consoante estudos de Bhabha (2005), atribuindo que o local da cultura encontra-se nesse entremeio, sendo resultado do confronto de dois ou mais sistemas culturais. Essas mudanças propiciam aos migrantes perdas de alguns costumes, assim como uma necessidade de integração no novo grupo. Bisinoto (2007, p. 7) reconhece em sua pesquisa as dificuldades encontradas pelo migrante em uma nova região, considerando que “no local de destino, ele enfrenta as dificuldades de interação quando depara com uma nova ordem social, cultural e política à qual deve se ‘integrar’ para conviver e produzir, sem muitas chances de modificá-las”. (grifo da autora).

As pessoas depois que mudam de região vão perceber realmente a sua identidade, a sua identificação, a sua origem. Um exemplo é mostrado por Savoldi (2003, p. 61) “embora os ítalo-brasileiros, no Brasil, construam sua identidade pautados na italianidade, lá na Itália descobrem sua brasilidade”. Diante disso é em outra região que se dá valor e se reconhecem as origens, o autor aponta que quando as pessoas mudam, as coisas que as cercavam também mudam, ressaltando que “ao regressar constata-se que nem tudo está como era antes. O tempo não volta, ele também é outro. O migrante percebe que também mudou, especialmente quando estranha situações do cotidiano que vivia anteriormente”. (SAVOLDI, 2003, p. 66).

Assim, ao abandonar a região de origem, a migração é vista como *desenraizante*. O desenraizamento se relaciona, de acordo com Penna (1998), com as mudanças econômicas, sociais e políticas, além de propiciar a exclusão do próprio lugar onde se mora. Essa experiência na região de origem é marcada pela privação, tendo em vista a relação entre os sistemas social, político e econômico vigentes. Portanto, desde o momento em que o migrante toma consciência de sua partida, ele já se prepara, se exclui das decisões e mudanças que podem acontecer na sua terra natal, isto é, ele percebe o desenraizamento.

Logo no início da transição, o indivíduo não se encontra nem sob uma identidade, nem sob outra, ele não sabe a sua real identificação, pois está no meio de duas identidades, uma antiga

e outra que pode ser assumida. Então, ele ficará nessa posição, com base na sua identificação híbrida, tornando-o dependente da situação em que se encontra, para, após tomar uma atitude que se identifique com um de seus conhecimentos. Porém, esse novo modelo só poderá ser utilizado no momento em que o indivíduo necessite afirmar a sua posição.

## **5. Noções da sociolinguística**

Os estudos da sociolinguística estão ligados ao meio social e ao funcionamento da língua, descrevendo diferentes culturas e formas de expressão. Assim, há uma estreita relação entre a fala e a sociedade, a qual estabelece padrões de usos linguísticos e de níveis de conhecimentos cada vez mais complexos. O migrante, por sua vez, procura adaptar-se ao novo meio em que se insere, tendo em vista a sua ascensão pessoal, profissional e social.

Então, as pesquisas sociolinguísticas primam pela possibilidade de sistematizar a heterogeneidade encontrada nos diferentes ambientes em que a linguagem é observada. Yacovenco (2002, p. 152) menciona a importância dos fatores linguístico e social: “a sociolinguística enfatiza a importância da atuação de fatores sociais sobre fenômenos linguísticos, entendendo que a língua reflete os processos sociais vivenciados por uma determinada comunidade linguística”.

Um dos campos da sociolinguística é o estudo da variação linguística, através desse estudo são explicados os movimentos de mudanças linguísticas, em que geralmente há grande participação da sociedade. Por isso, as pessoas são os melhores meios para que esse fenômeno ocorra. Mollica (2004, p. 9-10) trata da ligação desses estudos, dizendo que:

A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais.

A linguagem é a expressão das necessidades humanas, dos indivíduos de qualquer lugar, independente do meio sociocultural de que participem. De acordo com Mey (1998), a língua e a sociedade se inter-relacionam, uma vez que os homens se comunicam e se agregam socialmente, para construir e desenvolver o mundo. A linguagem é a maneira que a sociedade usa para expor seus pensamentos, como se cada cidadão utilizasse a sua fala em favor da comunicação social.

A língua não é homogênea para as pessoas de todos os grupos, culturas, etnias e regiões. Cada grupo social e cultural domina uma variedade da língua, ou seja, possui uma maneira, um jeito típico de se expressar. Conforme afirma Pilla (2002), a língua é vista como um fato social que varia de acordo com a evolução de uma comunidade, dado que é a sociedade que cria condições para a língua se desenvolver. Assim, as variações da língua são reflexos das variações da sociedade, uma interage com a outra, se pressupõem. Portanto, as línguas não podem evoluir sem a sociedade e a sociedade só existe porque há pessoas que vivem nela, que se comunicam.

As variantes linguísticas são uma forma de dizer a mesma coisa em uma mesma situação e com o mesmo valor, o que muda é ou a palavra ou a expressão utilizada para designar as mesmas coisas. Ambas podem ser aceitas, dependendo do contexto inserido e das pessoas que estão participando da conversa. Porquanto, há uma diversidade só de enfoques na questão da variação linguística, dado que envolve o falante e traz características específicas de seu grupo social. Assim, o modo de falar diz muito sobre a pessoa que fala, como também representa o modo de fala de sua comunidade.

As variações linguísticas têm o mesmo grau de importância, não fazendo diferença o falante, a região ou a língua, todas as variações são variações e nenhum outro fator pode prestigiar mais um modo do que o outro. Consoante Bagno (2003), uma variante é tão importante quanto a outra porque ambas atendem às necessidades das regiões em que são utilizadas, e, se ela deixar de atender, será alterada para sanar as novas necessidades dos falantes. Por sua vez, Bourdieu (1996, p. 45) mostra que não há como programar o surgimento ou a variação de alguma palavra: “a língua legítima não tem o poder de garantir sua própria perpetuação no tempo nem o de definir sua extensão no espaço”. Isso ocorre também com os sistemas linguísticos que após a morte de seus falantes muitas destas línguas ou dialetos acabam morrendo junto.

O valor da língua prestigiada está correlacionado ao valor da língua padrão, mas esses valores são vistos de acordo com a sociedade e a situação socioeconômico-cultural em que estão os falantes. Logo, se há uma língua prestigiada é porque há uma língua desprestigiada. Desse modo, o prestígio encontrado na língua tem uma grande ligação com as *normas*, posto que a norma é a realização da língua em um grupo social, no qual todos estão submetidos e obedecem aos critérios sem sentir essa posição.

Então, debate-se a ideia de *norma culta*, a qual é requisitada pelo caráter de formalidade da comunicação. Antunes (2007, p. 87) mostra o que é a *norma culta*:

*A norma culta*, na compreensão tradicionalmente veiculada pela escola, corresponde àquele falar tido como “modelar”, como “correto”, segundo as regras estipuladas nas gramáticas normativas. Constitui, portanto, a representação do que seria o falar exemplar – aquele “sem erros” – por isso mesmo, o mais prestigiado socialmente. (grifos da autora).

Essas noções de uso correto da língua são espelhadas em pessoas que ocupam posições elevadas. Paiva e Scherre (1999, p. 219) abordam esse ponto, mostrando que “as variantes lingüísticas prestigiadas predominam entre falantes mais bem cotados no mercado ocupacional, mais expostos à mídia e mais atentos às diferenças de linguagem”. Ao aproximar do migrante, percebe-se que cada um traz um pouco de sua origem na fala, emergindo que a língua prestigiada é aquela que segue as regras de onde o falante se encontrava, mas, se ele não estiver junto ao seu grupo, acabará sofrendo dificuldades com o novo grupo, embora em cada grupo social haja uma forma vista como padrão.

## **6. Integração social e linguística do migrante**

As diferenças surgem pelo confronto dos diferentes falares, segundo Bourdieu (1996) a variação existe no plano da pronúncia, como também no léxico e no nível da gramática, estando esse conjunto de diferenças associadas às diferenças sociais. Assim, os falares necessitam fazer sentido, “uma ordem ou mesmo uma palavra só pode operar quando tem a seu favor a ordem das coisas, pois sua realização depende de todas as relações de ordem que definem a ordem social”. (BOURDIEU, 1996, p. 62). Entretanto, a linguagem pode ser vista sob dois patamares, um em que se faz o entendimento do que o falante deseja e outro em que a mensagem é observada de forma contrária ao que o falante tenta transmitir.

O homem e a língua estão mutuamente ligados, segundo Orlandi (1987), nem a sociedade, nem as línguas são modificadas autonomamente, de forma que os atos dos homens são responsáveis para que aconteça a transformação. Sobre essa questão os autores, Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 99), também pensam da mesma forma quando mostram que os “estudos empíricos têm confirmado o modelo de um sistema ordenadamente heterogêneo em que a escolha entre alternativas lingüísticas acarreta funções sociais e estilísticas, um sistema que muda acompanhando as mudanças na estrutura social”.

Já, as percepções de linguagem reconhecidas por Moralis (2001) salientam que o papel da linguagem, principalmente nas atividades ocupacionais, é o de assegurar a manutenção da

interação, visto que é através da comunicação que as pessoas se expressam e se firmam na sua comunidade. Goffman (2002) corrobora com essa ideia ao dizer que as regras sociais estabelecem a forma como os indivíduos precisam se conduzir no meio, pois estão em grupo, já as regras de convivência organizam socialmente o comportamento dos que estão presentes na situação social e comunicativa.

Ao tratar de língua e sociedade, Bourdieu (1996) menciona que as palavras ao agirem sobre o mundo social recorrem a uma forma mágica, de acordo com o grau em que estão fundadas na objetividade do mundo social. Bisinoto (2007, p. 24) apresenta ideias semelhantes, observando que:

Ao lado da variedade lingüística existente numa comunidade, da manifestação concreta de falares diferenciados, há fenômenos de natureza social intrínsecos que afetam tanto lingüística como politicamente os comportamentos e as relações dos habitantes, interferindo muitas vezes na própria estrutura social. Nesta perspectiva, a atitude lingüística e a social complementam-se, ou melhor, fundem-se nas ações e reações dos indivíduos.

Burke (2003) afirma que há muitas palavras em circulação para descrever as mesmas coisas, as mesmas situações, e que quanto mais migrantes entrarem nessa comunidade haverá maior diversidade de formas linguísticas. Essas diversidades se fazem presentes nas várias situações em que os falantes se encontram, de modo que se pode alterar o estilo de como se fala, dependendo com quem se está falando. Macedo (2004, p. 59) mostra que “entende-se por situação social a forma como duas ou mais pessoas relacionadas entre si de maneira particular se comunicam sobre um determinado assunto, em um lugar determinado”.

Marcuschi (1975) afirma que a linguagem não é apenas uma condição, mas é produto de todas as integrações sociais, retomando que “a atividade lingüística individual se acha em íntima relação com a situação social do indivíduo e as condições ou meio em que este realiza suas experiências”. (MARCUSCHI, 1975, p. 12). Assim, as identidades dos migrantes vão além de construções sociais. E, nesse sentido, conforme Oliven (2006), as pessoas cultivam uma ligação com as suas origens, de forma que aprenderão a gostar e idolatrar tudo que remeta a essa identificação:

Uma das razões pelas quais a problemática da nação e da tradição permanece sendo extremamente atual num mundo que tende a se tornar uma “aldeia global” se deve ao fato de as pessoas continuarem a nascer num determinado país e região, a falar

sua língua, a adquirir seus costumes, a se identificar com seus símbolos e valores, a torcer por sua seleção nacional de esporte, a respeitar a sua bandeira, e a serem convocados para defender as fronteiras da pátria e morrer pela honra nacional. (OLIVEN, 2006, p. 35 – grifo do autor).

Portanto, a noção de desterritorialização só faz sentido se for associada ao termo reterritorialização (OLIVEN, 2006), visto que o desterritorialização determina os fenômenos que se originam num espaço, porém acabam migrando para outro. Todavia, reterritorialização abrange a ideia de que os costumes também saem de um lugar, mas acabam entrando em outro, assim, se adaptando e se integrando. Essas noções são muito relacionadas à vida dos migrantes que percorrem por essa passagem.

Os diferenciais de viver em uma nova região são requisitos para uma nova construção de identidade. Logo, esse indivíduo não deixará todos os seus conhecimentos de lado, assim como não receberá todos os novos conhecimentos da nova região. Segundo García Canclini (2003, p. 46), é usual acontecerem essas novas construções “quando se leva em conta o diferente, pede-se que ele se desidentifique ou se descaracterize, não necessariamente que desapareça”. Esse processo de reconstrução é conhecido como hibridação, pensando que o indivíduo mantém uma parte da sua antiga cultura e integra alguns costumes novos. A hibridação é comum no território brasileiro, sendo que a sua sociedade apresenta-se disposta a esse fenômeno.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pode-se perceber por meio do relato de uma experiência de pesquisa em que se utilizou o gênero de texto entrevista narrativa, a importância desse gênero que permite ao pesquisador conseguir levantar dados que contemplem os objetivos de seu estudo. Observa-se, por exemplo, a transição de uma região para outra é notada a partir de alguns critérios da entrevista narrativa, posto que são analisados aspectos pessoais e sociais, que ficam em evidência nos espaços dados à narrativa a que significa ao mudar-se para um lugar desconhecido.

Muitos migrantes deixam algo quando mudam de local, Penna (1998) afirma que os relatos permitem resgatar muitas práticas culturais, que de alguma forma são significativas para eles. Segundo a autora a migração pode desfazer uma perspectiva de vida, já que “a migração pode também ser uma forma de resistência: resistência a formas de exploração e dominação, às

adversidades da natureza, à falta de perspectivas de vida: resistência, enfim, ao nível pessoal, à infelicidade e à destruição dos sonhos”. (PENNA, 1998, p. 104-105). Portanto, as histórias relatadas pelos migrantes por meio do gênero da entrevista narrativa são uma forma de representar o seu grupo social.

Os migrantes quando perguntados se voltariam a morar na sua terra de origem responderam, em maioria, que não voltariam. Pouquíssimos voltariam em prol da família e amigos. Conforme Savoldi (2003, p. 54), esses referenciais são os únicos que justificariam o retorno, “o elemento principal que motiva o retorno dos emigrantes é a saudade da família e da terra natal”. No entanto, os sujeitos que não voltariam apresentam a cidade de Caxias do Sul como: “acho que aqui eu posso crescer e lá não” (Sujeito 9); “não, porque lá não tem:: não tem emprego, não tem:: eu fazendo um curso aqui não teria em que trabalhá lá” (Sujeito 6); “aqui Caxias é um polo:: um polo grande pra/prá trabalho, pra estudo, enfim, pra tudo o que tu precisa Caxias é um:: tá bem localizado” (Sujeito 8). Como se observa grande parte vê o potencial da cidade.

Esse dado é importante para pensar na permanência dos migrantes na cidade, pois, isso significa que os sujeitos conseguiram, ao menos em partes, aquilo que procuravam. Esse caso se assemelha com a pesquisa de Bisinoto (2007) realizada na região de Cáceres–MT, nessa pesquisa a autora mostra o motivo que leva os seus informantes a quererem ficar na nova região: “o fato de os imigrantes não terem o desejo de voltar à sua terra de origem revela o sucesso de sua empreitada, ou seja, deram-se bem em Cáceres”. (BISINOTO, 2007, p. 41).

Uma pergunta questionava se o migrante gosta de morar em Caxias do Sul, o resultado foi positivo, ficando de acordo com as respostas anteriores. Alguns excertos justificam: “gosto da comida” (Sujeito 1); “onde eu morava era muito parado” (Sujeito 6); “é uma cidade boa pra/prá se viver” (Sujeito 8). Apesar das dificuldades com o frio, que foi muito apontado pelos sujeitos, confirma-se que grande parte dos entrevistados está satisfeito em viver na região.

## 8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR – RS, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 21. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** 3ª Reimpressão. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BISINOTO, Leila Salomão Jacob. **Atitudes sociolingüísticas: efeitos do processo migratório.** Campinas-SP: Pontes Editores, RG Editores, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer.** Tradução: Sergio Miceli, Mary Amazonas Leite de Barros, Afrânio Catani, Denice Bárbara Catani, Paula Montero, José Carlos Durand. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural.** Coleção Aldus, n.18. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2003.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução: Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

BATTISTI, Elisa [et al.] **Dicionário de Italianismos e de outras inovações vocabulares do português falado na antiga Região Colonial Italiana do Rio Grande Do Sul.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **A globalização imaginada.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

GOFFMAN, Ervin. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução: Maria Célia Santos Raposo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolingüística interacional.** 2. ed. revista e ampliada, São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-20.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HILGERT, José Gaston (org.). **A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre: materiais para seu estudo.** v.1. Diálogos entre informante e documentador. Passo Fundo: Ediupf, Porto Alegre: Ed. Universidade/Ufrgs, 1997.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MACEDO, Alzira Verthein Tavares de. Linguagem e contexto. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). **Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 59-66.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguagem e classes sociais: introdução crítica à teoria dos códigos lingüísticos de Basil Bernstein.** Porto Alegre, Movimento, Editora da UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1975.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Fapesp, 1998. p. 69-88.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília.; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.) **Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 9-14

MOLLICA, Cecília; RONCARATI, Cláudia. Enfoques sobre amostragem em sociolingüística. **D.E.L.T.A. Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. vol.7, n.2, p. 521-528, 1991.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis–RJ: Vozes, 2000.

MORALIS, Edileusa Gimenes. Dialeto em contato: um estudo sobre atitudes lingüísticas. **Sociedade e discurso**. Campinas–SP: Pontes; Cáceres–MT: Unemat Editora, p. 137-150, 2001.

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo**: a diversidade cultural no Brasil-nação. 2. ed. rev. e ampl. Petrópolis–RJ: Vozes, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e o seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas–SP: Pontes, 1987.

PAIVA, Maria da Conceição de. Transcrição de dados lingüísticos. In: MOLLICA, Maria Cecília.; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.) **Introdução à sociolingüística**: o tratamento da variação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 135-146.

PAIVA, Maria da Conceição; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Retrospectiva sociolingüística: contribuições do Peul. **D.E.L.T.A. Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. Vol.15, n. especial, p. 201-232, 1999.

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas–SP: Fapesp, 1998. p. 89-112.

PILLA, Éda Heloisa. **Os neologismos do Português e a face social da língua**. Porto Alegre: Editora AGE, 2002.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. (Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SAVOLDI, Adiles. Do Brasil de imigrantes aos emigrantes do país: experiências de alguns migrantes brasileiros do sul do estado de Santa Catarina. **Revista Grifos**. Chapecó: Argos, p. 49-72, 2003.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin L. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística.** Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

YACOVENCO, Lilian Coutinho. Pesquisa sociolingüística: sua importância no estudo da linguagem. **Signum.** Vitória: Centro de Ensino Superior Vitória, Ano III, n.3, p. 148-164, 2002.



# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## **Escrevendo online: gêneros e sistema de atividades**

Christiane Heemann (doutoranda PPGL Universidade Católica de Pelotas -  
chrisheemann@gmail.com)

**RESUMO:** Olhar para os gêneros como apenas um conjunto de traços textuais que caracterizam um determinado tipo de texto não leva em conta, no uso e na construção de sentidos, o papel dos indivíduos que escrevem seus textos. Os textos adquirem vida por meio da atividade que é desenvolvida, e estudá-los sem estudar o seu contexto é separar a escrita da sua razão de ser. Levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo (BAZERMAN, 2005). O estudo das contradições nos sistemas de atividade (ENGSTRÖM, 1987) leva a uma análise de como os sistemas de gêneros medeiam as mudanças nos sistemas de atividade. Como um sistema de atividade interage com outros sistemas de forma dialética e complexa, as contradições surgem e provocam mudanças nos sistemas de atividades e nos seus participantes, de maneira individual e coletiva, e também nos gêneros.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros; atividade; contradições; comunidades.

**ABSTRACT:** Looking at genres as just a group of text traits that characterize a specific kind of text does not take into consideration, in the use and construction of meanings, the role of individuals when writing their texts. The texts acquire life through activity that is being developed, and studying them without studying their context is separating writing from its motive. Considering the activity system along as with the genre system is focusing on what people do and how their texts help them do it, instead of focusing on the texts themselves (BAZERMAN, 2005). The study of contradictions in the activity systems analyzes how the genre systems mediate the changes in the activity systems. As an activity system interact with other systems in a dialectical and complex way in the activity systems, the contradictions

arise and produce changes in the systems and their participants, in a collective and individual way as well as in the genders.

**KEYWORDS:** genders; activity; contradictions; community.

## 1. INTRODUÇÃO

A vasta publicação na área de gêneros dá-nos a falsa impressão que o assunto poderia encontrar-se esgotado. No Brasil, tal assunto vem aparecendo em pesquisa acadêmico-científicas desde o final dos anos 90. Falar do uso de diferentes gêneros tornou-se até um modismo na escola após os PCNs. É consenso trabalhar com gêneros no ensino de línguas, seja no ensino de língua materna ou estrangeira, pois com base nos gêneros podemos desenvolver um trabalho de produção textual com materiais que efetivamente circulam na sociedade (MARCUSCHI, 2002). Ao mantermos o foco nos gêneros textuais, podemos analisar mais do que simplesmente o funcionamento da língua; podemos chegar ao próprio funcionamento de uma sociedade mediada pelas atividades discursivas, estudando e entendendo como essa língua age com um instrumento mediador entre os sujeitos da ação social. Isso porque os gêneros são “parte integrante da estrutura social e não simplesmente reflexo dessa estrutura” (MARCUSCHI, 2002 p.1); ainda, como postula Schneuwly, “gênero é um instrumento” (2004, p.23).

Nessa perspectiva, há uma atividade que é necessariamente concebida por uma ação que é mediada por objetos específicos (instrumentos), “socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis” (SCHNEUWLY, 2004:23). Segundo esse autor, os instrumentos medeiam uma atividade, dão-lhe certa forma, representam, materializam e significam uma atividade; e transformam comportamentos numa situação. Para esse instrumento se tornar mediador, ou seja, transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito, que constrói os esquemas para sua utilização. Tomando a atividade como o uso da linguagem em contextos sócio-histórico-culturais específicos, com objetivos determinados, pode-se entender que, segundo Vygotsky (1978), a linguagem é um instrumento mediador que possibilita a construção de uma base de orientação para uma ação discursiva.

Temos a tendência a identificar e definir gêneros por determinadas características sinalizadoras, o que é bastante útil para que possamos interpretar e atribuir sentido aos documentos em geral. No entanto, aos vermos gêneros apenas caracterizados por um número fixo de elementos faz com que vejamos estes gêneros como atemporais e iguais para todo mundo. Olhar para os gêneros como apenas um conjunto de traços textuais que caracterizam

um determinado tipo de texto não leva em conta, no uso e na construção de sentidos, o papel dos indivíduos que escrevem seus textos. O gênero é uma categoria essencialmente sócio-histórica em constante mudança.

Para Bazerman (2005), desde o advento da escrita, poderosas funções da sociedade têm sido mediadas por textos escritos. Para ele o desenvolvimento da escrita “tem sido acompanhado por uma proliferação de formas escritas e situações que requerem a escrita – encaixadas dentro de sistemas de atividades cada vez mais complexos” (p. 15). Para executar tais atividades, é necessário o aumento do número de pessoas habilitadas para lidar com essas diversas formas de escrita. Entender a escrita não é somente um problema da Linguística, mas principalmente da educação. Assim, o ensino da leitura e da escrita deve ir além de textos bem formados, com observação de todas as regras gramaticais, mas muitas vezes sem conteúdo algum, sem nenhuma argumentação. Neste sentido, Bazerman (2005) afirma que

Primeiro, o escrever bem requer mais do que produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros. Segundo, a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades. Terceiro, o ensino da escrita que ajuda os alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todos os tipos de escrita que são necessários não somente para o estudo da linguagem ou da literatura, mas também para as disciplinas de história, ciência, filosofia e política. Quarto, os alunos aos terminarem os seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas de escrita. (...) os alunos precisam de habilidade e flexibilidade suficientes para se adaptar às situações variantes da escrita. (p. 16)

Cada uma dessas realizações leva o ensino e a aprendizagem da escrita para além das formas gerais de correção e para dentro da variedade de enunciados e formas da escrita. Tal abordagem entende em aceitar o gênero como algo que as pessoas produzem e usam a partir de motivos e ações típicos do seu cotidiano associados com as suas atividades. Os textos materializam-se em formas as mais diversas e funcionam de modos diferentes em situações sociais do dia-a-dia. Isso não quer dizer que os gêneros são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas (MARCUSCHI, 2002), também posição central de Bakhtin (1997) que tratava os gêneros como atividades enunciativas “relativamente estáveis”.

Escrever determinados textos em determinadas atividades faz com que vejamos sistemas organizacionais bem articulados dentro dos quais tipos específicos de textos circulam por caminhos previsíveis, com conseqüências familiares e de fácil compreensão. “Temos gêneros altamente tipificados de documentos e estruturas sociais altamente tipificadas nas quais esses documentos criam fatos sociais que afetam as ações, direitos e deveres das pessoas”. (BAZERMAN, 2005, p. 21)

A idéia de que é impossível desvincular a linguagem da atividade humana está relacionada com a noção de gêneros discursivos. No entanto não podemos falar de gêneros “sem pensar

na esfera de atividades específicas em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção” (BRAIT, 2002, p.38). O estudo do gênero como ação social envolve participantes específicos em momentos e lugares específicos, é o objetivo central da corrente que aborda o “gênero como ação social” (MILLER, 1994), cuja abordagem propõe olhar a escrita como a instância que visa atingir determinado propósito em determinada ação social.

Assim, quando se considera o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros, focaliza-se o que as pessoas fazem e como os textos ajudam a fazê-lo (BAZERMAN, 2005). É sob esta perspectiva que o presente trabalho foi desenvolvido.

## 2. OS GÊNEROS COMO AÇÃO SOCIAL

O estudo dos gêneros reúne análises de textos e discursos com uma visão da sociedade, tratando a linguagem em seu cotidiano nas mais diferentes formas e situações. Sob esta visão, podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social” (MILLER, 1994). E se gênero representa ação, envolve também situação e motivo, porque a ação humana, ainda que simbólica ou não, “só pode ser interpretada dentro de um contexto situacional e por meio de atribuição de motivos” (*idem*, p.24).

Na abordagem de gêneros como ação social, orientada principalmente para aspectos sociais das comunidades, os gêneros podem incorporar interesses e valores de um grupo social em particular e reforçar regras sociais e relações entre escritores e leitores. Nessa perspectiva, textos podem ter efeitos sobre a vida das pessoas, podem mudar conhecimentos, crenças, atitudes e valores. Assim, para termos os significados compreendidos, é preciso entendermos a relação entre os participantes do evento social de que o texto faz parte. Na concepção de Bazerman (2006)

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (p.23)

Bazerman advoga que pelo uso de textos, não só organizamos nossas ações diárias, mas também damos significado a um processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas. Para ele, os gêneros surgem a partir de um veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades anteriormente já existentes. Tal visão compartilha da idéia de que um gênero deve ser trabalhado com a compreensão do seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados

em uma cultura e uma determinada instituição (MARCUSCHI, 2005). Os gêneros, para Bazerman, estão ligados as nossas ações diárias; uma vez que somos seres sociais, e nesta condição agimos discursivamente na sociedade, o nosso engajamento pessoal na sociedade se dá por meio dos gêneros. Para aquele autor, “dominar gêneros, é agir politicamente” (MARCUSCHI, 2005).

Definir gêneros apenas como um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. (BAZERMAN, 2005). Os gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas as outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. Os textos produzidos por uma pessoa no exercício de uma determinada atividade correspondem, para Bazerman (2005), a um conjunto de gêneros. Esse conjunto corresponde a todos os gêneros utilizados por um sujeito para exercer o seu papel dentro do grupo em que participa. A identificação de um conjunto de gêneros possibilita a identificação das atividades típicas de um determinado profissional no desempenho de sua atividade.

As ações sociolingüísticas são reguladas por nossas interações em diferentes esferas sociais; as práticas sociais, por meio da linguagem, não apenas são regularizadas nas interações interpessoais nos espaços sociais, bem como legitimam tais espaços; assim, a relação entre sociedade e linguagem é dialógica.

### 3. TEORIA DA ATIVIDADE E AS CONTRADIÇÕES

A teoria da atividade é um suporte filosófico sócio-histórico e sócio-cultural através do qual se pode estudar diferentes formas das práticas humanas – as atividades – como processos de desenvolvimento. A teoria da atividade tem suas raízes na filosofia alemã do século XIX com Kant e Hegel e no materialismo dialético de Marx e Engels; mas ela foi iniciada mesmo por um grupo de psicólogos russos liderado por Vygotsky e seus colegas Leontiev e Luria por volta dos anos vinte. Eles formularam um conceito totalmente novo para transcender o entendimento de psicologia que prevalecia na época que era o behaviorismo. Para Kuutti (1996, p. 25) a teoria da atividade “é uma estrutura filosófica e interdisciplinar para estudar as diferentes formas de práticas humanas como processos de desenvolvimento, com os níveis individual e social ligados ao mesmo tempo”. Ao postular que a aprendizagem emerge da atividade e está ligada à *performance*, a teoria da atividade brinda uma maneira alternativa de olhar para o pensamento e a atividade humana. Na visão de Bodker (1991), a teoria da atividade é um suporte útil para entender a totalidade do trabalho humano e da prática, que é a atividade dentro de um contexto. Dentro de uma visão bem geral de descrição, os seguidores

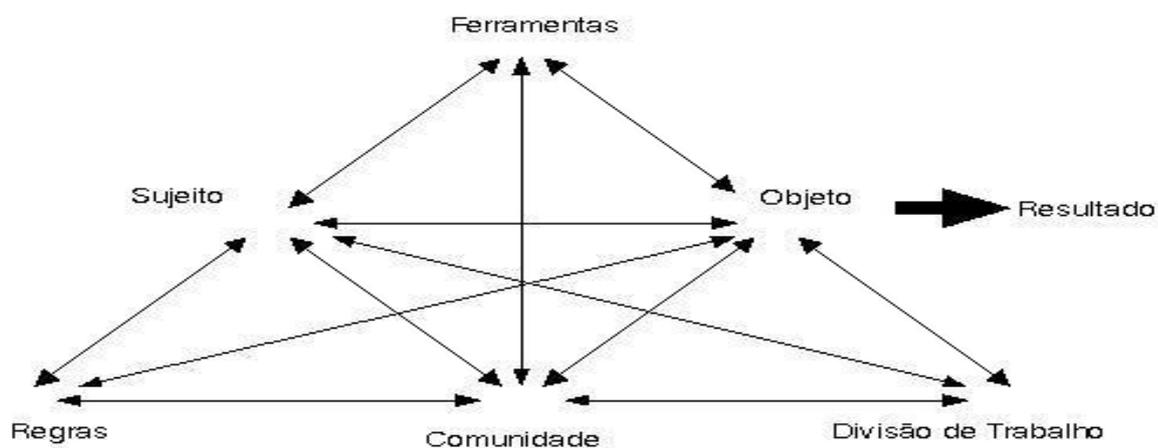
da teoria da atividade procuram analisar o desenvolvimento da consciência dentro da atividade prática social (DANIELS, 2008)

A teoria da atividade focaliza o relacionamento dinâmico entre a consciência e a atividade; ao invés de ser um processo de transmissão de conhecimento, o conhecimento é construído baseado na intencionalidade, na história, na cultura, e na mediação das ferramentas usadas no processo. A consciência não é um conjunto de atos isolados, mas o resultado de uma prática diária. O processo consciente de dar sentido às coisas emerge da atividade ou da reflexão pessoal sobre a atividade (NARDI, 1996). Para esta autora, “a consciência está localizada na sua prática diária: você é o que você faz” (p.7). A teoria da atividade analisa a consciência e o comportamento humano em termos de sistemas de atividade, onde as interações humanas são orientadas a um objetivo e historicamente situadas (RUSSELL, 1995)

A teoria da atividade propaga que a atividade – aquilo que o ser humano faz – é considerada como chave para o desenvolvimento tanto do objeto quanto do sujeito. Mudanças desenvolvimentais no sujeito resultantes da participação em atividades podem causar mudanças substanciais nas propriedades do sujeito (KAPTELININ E NARDI, 2006). Desta forma, a atividade como unidade de análise na teoria da atividade proporciona uma forma de entender os sujeitos e objetos, um entendimento que não pode ser alcançado se for estudado somente o sujeito ou o objeto separadamente.

Os componentes de qualquer atividade podem ser organizados dentro de um modelo de sistema de atividade (ENGESTRÖM, 1987) – FIGURA 1 - que é composto por sujeitos, objeto, ferramentas, regras, comunidade e divisão do trabalho. Os *sujeitos* do modelo representam a natureza coletiva e individual da atividade humana por meio do uso de ferramentas em um contexto social para satisfazer os objetivos desejados. A relação entre os sujeitos e o objeto ou objetivo da atividade é mediado pelo uso de uma ferramenta; o *objeto* representa a natureza *objetiva* da atividade humana que permite que os indivíduos controlem seus próprios motivos e comportamento ao realizar a atividade. A atividade humana é direcionada à satisfação de determinados objetivos; as *ferramentas* refletem o aspecto mediacional da atividade humana: a ferramenta pode ser qualquer coisa usada pelo sujeito no processo de transformar o objeto em resultado (uma caneta, um computador ou mesmo a linguagem). As ferramentas alteram e são, por sua vez, alteradas pela atividade, uma vez que medeiam as relações entre sujeito e objeto; a *comunidade* situa a atividade em estudo dentro do contexto sócio-cultural daqueles sujeitos que compartilham o mesmo objeto da atividade. O relacionamento entre os sujeitos e a comunidade é mediado por regras; as *regras* salientam o fato de que dentro de uma comunidade há regras, convenções e práticas de trabalho que de

uma forma afetam a maneira como a atividade está sendo desenvolvida. As regras podem ser explícitas (leis, normas) ou implícitas (costumes); as relações sociais dentro da comunidade (relações de amizade e poder) também estabelecem regras; a *divisão do trabalho* refere-se à distribuição de responsabilidades e à variação de papéis entre os sujeitos envolvidos na execução de uma atividade dentro de uma comunidade. É a organização implícita e explícita de uma comunidade. A divisão do trabalho medeia o relacionamento entre a comunidade e o objeto, buscando transformar este objeto em resultado.



**FIGURA 1 - Sistema de Atividade Humana (Engeström, 1987)**

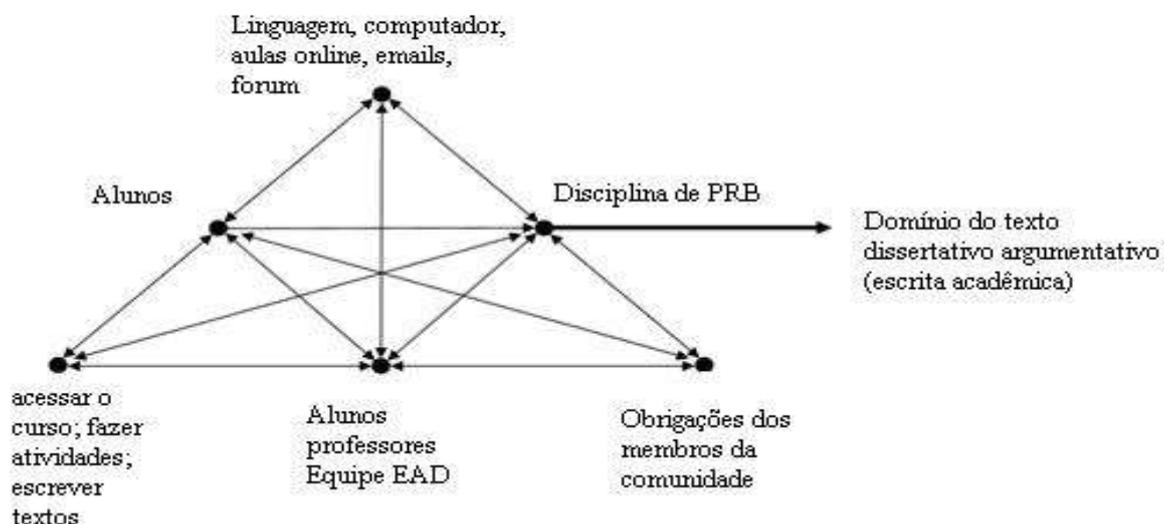
O sistema de atividade em estudo refere-se a uma disciplina chamada de Português Redacional Básico (PRB) que faz parte de um grupo de disciplinas que foram oferecidas a distância a partir do primeiro semestre de 2007 pela Universidade Católica de Pelotas (RS). A disciplina de PRB, com carga horária total de 68 h/a, é considerada obrigatória nos cursos de Direito, Ciências Contábeis, Administração, Contabilidade, Arquitetura, Química, Jornalismo e Comunicação e o objetivo é produzir textos dissertativos-argumentativos com coesão e coerência, demonstrando o domínio dos aspectos gramaticais essenciais para a produção de textos acadêmicos de acordo com a norma padrão da língua e a capacidade argumentativa por meio da escrita.

Os módulos de PRB foram oferecidos por meio de um *software* livre chamado TelEduc versão 3.8 que é um ambiente para a realização de cursos a distância via Internet e consiste em uma plataforma desenvolvida no NIED (Núcleo de Informática Aplicada a Educação/UNICAMP). Este ambiente de aprendizagem possui um sistema de acesso por meio de senha e identificação pessoal, solicitado quando o participante acessa o curso. Sua página inicial é dividida em duas partes: à esquerda, estão dispostos, em uma coluna, os espaços (ou

ferramentas) e à direita, tem-se o conteúdo correspondente a determinado espaço (ou ferramenta), selecionado na coluna da esquerda.

Os procedimentos didáticos usados no curso de PRB foram: leituras de textos selecionados, incluindo coletâneas de pequenos textos para a explosão de idéias; produção de textos pelos alunos com disponibilização no portfólio para comentário (parecer) dos colegas e do professor; atividades interativas com feedback automático produzidos pelo sistema de autoria ELO (Ensino de Línguas Online. Disponível em: <http://atlas.ucpel.tche.br/~elo/>) e debates nos fóruns.

Os *sujeitos* do sistema de atividade em questão (FIGURA 2) eram 60 alunos dentre os quais oito não participaram efetivamente e três nunca acessaram, com idades variadas desde 18 até 49 anos (01 aluna) de cursos variados já mencionados anteriormente. O objeto é a própria disciplina de PRB cujo resultado seria o domínio da escrita acadêmica. Os *instrumentos* para mediação eram o computador com aulas online, emails enviados entre os participantes, a própria linguagem utilizada e os textos escritos. A *comunidade* em questão era composta pelos alunos da disciplina, dois professores de Letras e a equipe de suporte de EAD. As regras explícitas para a realização da disciplina consistia em criar textos dissertativos e argumentativos conforme tema dado; emitir no mínimo dois pareceres sobre o texto do colega; ler teoria e fazer exercícios interativos (ELO); pesquisar na internet sobre pontuação e cursos de redação, disponibilizar e argumentar sobre a sua escolha; refletir sobre a organização de um texto; fazer atividades mais pontuais referentes a diferentes tipos de parágrafos, tipos de “h/a” (preposição, artigo e verbo).



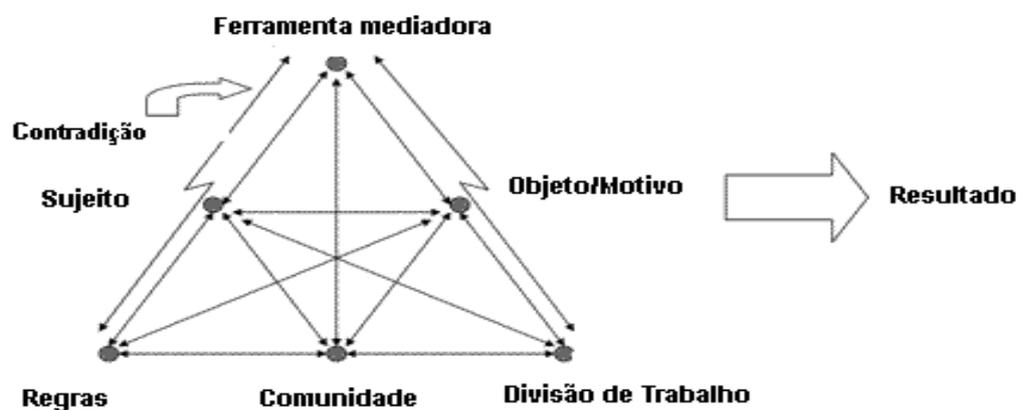
**FIGURA 2 - Sistema de Atividade da Disciplina de PRB**

As contradições constituem um elemento chave na teoria da atividade (ENGESTRÖM, 2001) e são características dos sistemas de atividade (ENGESTRÖM, 1987) – (FIGURA 3). Contradições não são o mesmo que problemas ou conflitos para Engeström (1987), ainda que alguns autores as classifiquem como tal (BASHARINA, 2007; DIPPE, 2006). “As contradições são tensões estruturais acumuladas historicamente dentro e entre sistemas de atividade” (ENGESTRÖM, 2001, p.137). As contradições geram perturbações e conflitos, mas também tentativas de inovação para mudar a atividade. Para Cole e Engeström (1993), nos sistemas de atividade, “o equilíbrio é uma exceção e as tensões, perturbações e inovações locais são a regra e o agente de mudança” (p.8).

Embora o termo contradição possa remeter a uma concepção negativa, tal idéia serve como força motriz de mudanças e desenvolvimento em sistemas de atividade (ENGESTRÖM, 1987, 1999, 2001). Tal idéia foi primeiramente apresentada por Ilyenkov (1977) e tornou-se um princípio diretriz nas pesquisas empíricas nos sistemas de atividade (ENGESTRÖM, 2001). De acordo com a teoria da atividade, o desenvolvimento ocorre quando as contradições são superadas (KUUTTI, 1996) e a principal fonte das contradições é, conforme Marx, a divisão de trabalho existente na sociedade capitalista. Engeström (1992) inclusive sugere que

o estudo das contradições manifestadas por meio de problemas e superadas por inovações proporciona uma visão mais significativa sobre os sistemas de atividade do que o estudo de interações estáveis. Dentro de um sistema de atividade, todos os elementos constantemente interagem uns com os outros e estão sempre sujeitos a funcionarem por meio de mudanças. Mudanças em uma ferramenta podem mudar a orientação do sujeito em relação ao objeto, que, por sua vez, pode influenciar as práticas culturais da comunidade. Além disso, é possível que o próprio objeto e motivo também sofram mudanças durante o processo da atividade (KUUTTI, 1996).

Apesar do potencial das contradições para resultar em transformações nos sistemas de atividade, esta transformação nem sempre ocorre. Na verdade, as contradições podem tanto propiciar uma aprendizagem para o desenvolvimento, como podem também restringir a aprendizagem, dependendo se elas são reconhecidas e resolvidas ou não (NELSON, 2002). Da mesma forma, as soluções para as contradições não podem ocorrer no nível individual, uma vez que as contradições estão nas relações sociais entre grupos de pessoas e as ferramentas que elas usam (WARDLE, 2004).



**FIGURA 3 – As Contradições (adaptado de ENGESTRÖM, 1987)**

#### 4. AS CONTRADIÇÕES NO PRB

Levando em conta que para a teoria da atividade é impossível evitar as contradições entre a atividade individual e a coletiva (DIPPE, 2006), o sucesso ou o fracasso de um sistema depende da habilidade de resolver tais contradições, bem como das transformações mútuas

dos indivíduos e dos sistemas coletivos (HEDESTING e KAPTELININ, 2003). Sob este aspecto muitas contradições foram observadas na disciplina online de PRB.

Conforme definição de Engeström (1987), as contradições primárias referem-se ao conflito entre o valor de uso e o valor de troca de algum bem, no caso em estudo, da disciplina PRB. O aluno pode fazer um curso (ou uma disciplina) pelo conhecimento que pode ser adquirido por meio dele (valor de uso) ou simplesmente pelo interesse em receber um certificado e obter promoção profissional (valor de troca); além disso, por ser um curso a distância (somente as provas são presenciais), muitos alunos optaram pela modalidade a distância por não disporem de tempo ou por acharem que seria mais fácil. Alguns exemplos ao vistos a seguir.

Achei ótimo o curso!

Facilita para quem trabalha e não dispõe de muito tempo livre. Além de, como principal qualidade, nos proporcionar um aprofundado estudo da língua portuguesa, que é indispensável para quaisquer profissões.

Ingressei no curso de direito com a expectativa abrir grandes fontes de trabalho, por ser um dos que mais abre, no entanto gosto muito do curso e tenho vontade de aderir a cargos importantes, como promotor ou cargos parecidos. Acho que essa aula a distância vai ser bem legal pelo fato de ser diferente.

Professor,

Porque eu não passei? Não estou acreditando... O senhor vai me deixar em exame por 0,03? Trabalho todo dia, estou pendurada em duas matérias e eu vou rodar em Português, sendo que é a matéria mais cara que faço? Por favor, o que aconteceu? Eu fiz quase todas atividades. Se necessário vou até o Senhor para conversarmos, mas acredito ter alguma coisa errada.

A preocupação aqui não é o conhecimento (ou falta dele), e sim o valor de troca é mais importante e principalmente o valor gasto por ele.

Este aluno avalia a importância de estar fazendo uma disciplina a distância e já salienta a questão da comunidade virtual.

A expectativa de uma cadeira a distância é sempre muito interessante, pois embora distantes e sem nos conhecermos pessoalmente, quando inbuídos de um mesmo objetivo, me parece que somos uma grande equipe trabalhando muito próximos. Abraços e bons trabalhos a todos nós.

Bem, gostei da idéia do ensino a distância, mas acho que em alguns momentos faltou o retorno do professor quando solicitado.

Esse aluno está se referindo a uma disciplina feita a distância no semestre anterior. Apesar de não estar se referindo à disciplina de PRB, é importante salientar como tal questão pode exemplificar uma contradição entre o sujeito e a comunidade que incluiria o papel desempenhado pelo professor.

As minhas expectativas são as melhores, pois mesmo não tendo muita facilidade gosto de português e acho que é fundamental para qualquer curso, e como não posso frequentar a "aula normal" espero que as "aulas virtuais" superem minhas expectativas

Não sei se estou atrasado neste fórum,mas achei o tema interessante.Não quero aqui defender o academicismo clássico da escrita,mas acho que o "internetês" coloca todos em um mesmo nível, principalmente jovens que já tem tanta dificuldade com a gramática.Cria-se um código e pronto: todo mundo tá na mesma sintonia e ninguém escreve melhor que ninguém...então ñ vamu skentah q eh o cinau dus tmpus.

Neste trecho há uma contradição entre o sujeito e o objetivo da disciplina que é sim desenvolver uma escrita acadêmica.

Uma contradição sempre presente nos cursos a distância são os problemas com a tecnologia, que seria a contradição do sujeito e a ferramenta mediadora.

To com o texto sobre esmola pronto, porém não estou conseguindo passá-lo para o portfólio porque a internet ta fora do ar.

Sem mais para o momento, se possível agradeço pela compreensão.

Não entendi muito bem esta atividade, mas respondi a todas dentro do meu entendimento. Mas pelo que pude ver, não foi pontuada nenhuma das minhas respostas...

**E o professor responde**

Você provavelmente não clicou OK ou não digitou Enter, depois de responder.

Mas vou dar um voto de confiança e aceitar a atividade.

Não se preocupe.

Caro professor não tenho conseguido acessar o sapu, dá sempre fora do ar, e na atividade de pontuação eu tinha realizado e enviado o relatório, consta como não realizada no seu portfólio

Obrigado pela sua atenção!

Se o senhor notar fiz a segunda atividade nos últimos dois dias, é que estava com problemas na internet, mas isso não se repetirá! Obrigado!

Não consegui entregar todas as atividades no prazo devido ao meu modem ter queimado, agora já está tudo ok!

Eu posso fazer as atividades ainda sem problema? Se sim.. até quando?

As contradições quaternárias ocorrem entre a atividade central e as atividades circunvizinhas a ela relacionada. Foi muito comum ouvir dos alunos a questão de não poderem cumprir com as atividades em função do seu trabalho.

Tenho que me dedica mais a portugues redacional fazendo todos os trbalhos que me mando fazer,desdeque eu trabalho e chego muito cansado em casa e também por nao ter computador e por fazer os trabalho so quando me da tempo sempre no final de semana e também nas lan house.

Minha participação na disciplina não foi tão intensa quanto eu gostaria que fosse. Infelizmente minha atividade profissional tomou grande parte do meu tempo, impossibilitando outras atividades. Apesar de tudo, na grande maioria das vezes o tempo que me sobrou foi de dedicação total as atividades do PRB.

Peço desculpas por nessa reta final, não ter conciliado o trabalho, com o curso. Mas gostaria de registrar que foi de total importância para o meu conhecimento esse curso.

Meu desempenho poderia ter sido melhor mas em função de meu trabalho fica complicado.

## AS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Na visão de Lave e Wenger (1991), a aprendizagem envolve a participação em uma comunidade de prática. As comunidades de prática são uma das formas sociais que estruturam a colaboração no local de trabalho. O termo *comunidade de prática* surgiu no trabalho de Lave e Wenger (1991) e foi ampliado por Wenger (1998). As comunidades de prática, também chamadas de comunidades de aprendizagem ou comunidades virtuais, são definidas como “um conjunto de relações entre pessoas, atividades, e o mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas que têm algo em comum” (LAVE E WENGER, 1991, p.98). Wenger (1998) enfatizou as comunidades de prática como um lugar para aprendizagem em organizações. Ele observou que a aprendizagem é situada e ocorre em práticas progressivas. Wenger também notou que relacionamentos e interações constantes nos locais de trabalho reforçam uma comunidade de prática. “Os trabalhadores aprendem a prática da sua profissão através da participação direta em uma comunidade de prática” (NARDI, 2000).

Uma vez que as comunidades de prática podem ser vistas como a manifestação de fatores situacionais constituintes de uma prática social, a teoria da atividade ajuda a identificar e entender estes fatores (LEONTIEV, 1981). A TA sustenta que as ações humanas são o produto das ações sociais que são historicamente e culturalmente constituídas; assim, os fatores situacionais moldam as ações humanas (ENGESTRÖM, 1993). A teoria da atividade dá uma base para entender como as atividades nas quais os indivíduos estão engajados moldam sua forma de pensar e de agir. Para entender a aprendizagem a partir desta perspectiva, deve-se considerar que as atividades direcionadas a um objetivo têm conseqüências cognitivas de reforçar ou refinar o que os indivíduos já sabem, ou de gerar novo conhecimento se a atividade é nova (BILLETT, 2002). Assim, as atividades estruturam a cognição (ROGOFF E LAVE, 1984). Ainda, as interações entre as fontes sociais (os outros, os artefatos, os símbolos) são vistas por Vygotsky (1978) como fonte de cognição.

A teoria da atividade vê os processos motivacionais e cognitivos inseridos dentro de estruturas de atividades maiores. As estruturas das atividades envolvem mediadores – ferramentas e símbolos – que têm profundas implicações na maneira como as tarefas intelectuais são desempenhadas (MARTIN E SCRIBNER, 1991, p.583). Os elementos do sistema social contribuem coletivamente para o conhecimento e para a aprendizagem, com o indivíduo sendo visto como um elemento neste sistema. Outros elementos incluem atividades direcionadas, relações interpessoais e ferramentas. Mais do que simplesmente um mero contexto no qual o pensamento e a performance ocorrem, as situações moldam as atividades,

os seus objetivos e as atividades cognitivas dos pensamentos, das ações e da aprendizagem dos indivíduos (HUTCHINS, 1991). O que mantém unida uma comunidade de prática, é um senso comum de intenção e uma real necessidade de conhecer o que cada um sabe. Wenger (1998) descreve três dimensões importantes das comunidades de prática:

1) domínio: as pessoas se organizam ao redor do domínio do conhecimento que dá aos membros uma sensação de terem um empreendimento em comum e faz com que eles fiquem juntos;

2) comunidade: as pessoas funcionam como uma comunidade de engajamento mútuo que as mantém juntas como uma entidade social. Elas interagem regularmente e se engajam em situações mútuas, construindo relacionamento e confiança;

3) prática: a habilidade é construída na prática por recursos compartilhados - ferramentas, documentos, rotinas, vocabulário, símbolos - que incorporam o conhecimento acumulado da comunidade. Estes recursos compartilhados servem para futuras aprendizagens.

As comunidades requerem uma sensação de missão: há alguma coisa que as pessoas querem realizar juntas que surge a partir de seus entendimentos compartilhados. Quando as pessoas estão engajadas em tarefas similares, a necessidade de compartilhar o que elas sabem irá guiá-las à formação de uma comunidade. Uma rede de conhecimento de pessoas que compartilham interesses comuns pode formar uma comunidade uma vez que as pessoas reconheçam oportunidades a serem compartilhadas.

## 5. AS FERRAMENTAS E OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Palloff e Pratt (2002) salientam que a ferramenta utilizada em um curso a distância deve ser funcional (fácil para enviar o material do curso e criar fóruns de discussão), de simples operação para professor/aluno e amigável, visualmente atraente e de fácil navegação. As ferramentas e os espaços devem ajudar a promover interação entre os participantes. Ao invés de falarmos em ferramentas, seguiremos a orientação de Peters (2002) e daremos diferentes designações para os espaços virtuais de aprendizagem que, na realidade, não existem por serem virtuais. O real para o aluno é o ambiente informatizado de aprendizagem com a tela do monitor como interface. Espaços virtuais são criados quando o “vazio imaginado por trás da tela é transformado em um palco imaginado para atividades” (p.166).

O *espaço de instrução* corresponde à página de entrada do curso, com informações ou sugestões dos professores para os alunos e serve como um canal de comunicação direta com o aluno; nesta página estão dispostas as atividades que os alunos devem fazer em um dado período de tempo (Agenda). No curso, a agenda era trocada a cada duas ou três semanas. O

*espaço de informação* refere-se ao mural que contém informações importantes a respeito de notícias. O mural foi utilizado para divulgar os resultados parciais do andamento das unidades por parte dos alunos. A publicação dos resultados também era uma maneira também de o professor negociar comunicação com o aluno; pois, caso não estivesse correta a divulgação, os alunos se viam obrigados a contatar o professor, nem que fosse somente para reclamar. O *espaço de comunicação* é o correio, um email dentro do ambiente TelEduc, que também pode mandar uma cópia para o email externo, e a lista de discussão criada com o Google groups, esta fora do ambiente TelEduc. O *espaço de colaboração e reflexão* refere-se ao fórum de discussão. Neste espaço, os alunos participavam conforme as propostas das agendas. O *espaço de documentação* é o portfólio que armazena textos e arquivos desenvolvidos durante o curso com dados que podem ser compartilhados com professores e colegas e permite que comentários sejam inseridos. Neste espaço os alunos armazenavam os textos escritos que ficavam à disposição para serem avaliados, pelos professores e colegas (atividade obrigatória de emitir pareceres).

Estes foram os espaços/ferramentas utilizados com o intuito de promover a interação entre alunos, professores e conteúdo na tentativa de formar uma comunidade de aprendizagem online.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema de gêneros é também parte do sistema de atividades da sala de aula. Ao definir o sistema de gêneros que as pessoas estão envolvidas, identificamos também o que organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações (a questão de ensinar com argumentar em um texto para diferentes cursos). Em algumas situações os gêneros orais dominam, mas quando você se desloca para cima na escala educacional e entra no mundo profissional, o sistema de gêneros escritos se torna especialmente importante. Levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo.

Assim vários tipos de textos agrupam-se em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros que fazem parte dos sistemas de atividades humanas. Por isso, devemos voltar nossa atenção ao estudo dos gêneros textuais, pois compreender os gêneros e o seu funcionamento dentro dos sistemas e nas circunstâncias para as quais foram criados pode ajudar o aluno a compreendê-los e fazer com que corresponda às expectativas dos outros. Desta forma, compreender os gêneros também auxilia a perceber quando textos aparentemente bem produzidos não atingem sua função comunicativa e a saber diagnosticar e redefini-los para

que cumpram sua função. Sabendo os gêneros textuais que os alunos utilizam na sua prática diária (ou pelo menos deveriam utilizar) na sua atividade ou na área na qual estão buscando formação, temos mais condições de trabalhar com textos realmente significativos para eles, que sejam fatos sociais que levem à ação, já que é por meio da ação que ocorre a aprendizagem.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASHARINA, O. K. An activity theory perspective on student-reported contradictions in international telecollaboration. **Language Learning & Technology**, v.11, n.2, 82-103, 2007.
- BAKHTIN, m. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, Charles; RUSSELL, David. **Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives**. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, 2002. Disponível em [http://wac.colostate.edu/books/selves\\_societies/](http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/). Acesso em mar. 2009
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros, Agência e Escrita**. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (orgs). São Paulo: Cortez, 2006.
- BILLETT, S. Workplaces communities, and pedagogy. In: LEA, M.; NICOLL, K. **Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice**. Londres: Falmer Press, 2002, p.83-97.
- BODKER, S. Activity theory as a challenge to system design. In: NISSEN, H.E. et al. **Information system research: Contemporary approaches and emergent traditions**. Amsterdam, Elsevier, 1991.
- BRAIT, B. **Língua e Linguagem**. São Paulo: Ática, 2002.
- COLE, M.; ENGSTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: SALOMON, G. (Ed.). **Distributed cognitions, psychological and educational considerations (pp. 1-46)**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- DANIELS, H. **Vygotsky and Research**. London: Routledge, 2008.
- DIPPE, G. The missing teacher: Contradictions and conflicts in the experience of online learners. **Proceedings of the Fifth International Conference on Networked Learning 2006**. Lancaster: Lancaster University, 2006. Disponível em: <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2006/abstracts/pdfs/P38%20Dippe.PDF>. Acesso em abr. 2009.
- ENGSTRÖM, Y. **Learning by Expanding: An Activity- Theoretical Approach to Development Research**. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, Finland, 1987. Disponível em:<http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>. Acesso em fev.2009.
- ENGSTRÖM, Y. **Learning, Working, and Imagining: Twelve Studies in Activity Theory**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Interactive Expertise: Studies in Distributed Working Intelligence**. Research Bulletin 83, 1992.
- \_\_\_\_\_. Development studies of work as a testbench of activity theory: the case of primary care medical practice. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (ed) **Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. Innovate learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice, in Y. ENGESTRÖM, R. MIETTINEN E R.L. PUNAMAKI (orgs.), **Perspectives on Activity Theory**, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Expansive learning at work: towards and activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n.1, p.133–156, 2001.

HEDESTING, U.; KAPTELININ, v. Facilitator's Invisible Expertise and Supra-Situational Activities in a Telelearning Environment. Proceedings of the 36 the Annual Hawaii International Conference on System Sciences , v. 1, p. 53, 2003.

HUTCHINS, E. The social organization of distributed cognition. In: RESNICK, L.B. et al. **Perspectives on Socially Shared Cognition**. Washington, DC: American Psychological Association, 1991.

ILYENKOV, E. Dialectical logic: Essays on its history and theory. Moscow: Progress, 1977

KUUTTI, K. Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. In: NARDI, B. A. (ed) **Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction**. Cambridge, Mars: MIT Press, p.17-44, 1996.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge, University Press, 1991.

LEONTIEV, A.N.. The problem in Activity in Psychology. In: WERTSCH, J.V. **The Concept of Activity in Soviet Psychology: An Introduction**. M.E. Sharpe, Inc. New York: USA, p. 37-71, 1981.

MARCHUSCHI, L.A. Gêneros Textuais e Produção Lingüística. Curso de Especialização em Letras: Leitura, Análise e Produção de Texto. Editado por Giselda Costa. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/2237434/GENEROS-TEXTUAIS-E-PRODUCAO-LINGUISTICA>. Acesso em fev.2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. e org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005, p. 09-13.

MARTIN, L.M.; SCRIBNER, S. Laboratory for cognitive studies of work: a case study of the intellectual implications of a new technology. **Teacher College Record**, v. 92, n. 4, p.582-602, 1991

MILLER, C. Genre as Social Action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds). **Genre and the New Rethoric**. London: Taylor and Francis, London, UK, 1994, p. 23-42.

NARDI, B. A. Studying Context: a comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. In: NARDI, B. A. (ed) **Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction**. Cambridge, MA: The MIT Press. 1996.

NARDI, B.; WHITTAKER, S.; SCHWARZ, H. It's Not What You Know, It's Who You Know: Work in the Information Age. *First Monday*, v. 5, n. 5. May, 2000. Disponível em [http://firstmonday.org/issues/issue5\\_5/nardi/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue5_5/nardi/index.html). Acesso em fev. 2009.

NELSON, C. Contradictions in learning to write in a second language classroom: Insights from radical constructivism, activity theory, and complexity theory. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 2002. Disponível em <http://www.kean.edu/~cnelson/contradictions.pdf> . Acesso em abr. 2009.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

PALLOFF, R. M. & PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUSSELL, D. Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction. In **Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction**. Ed. Joseph Petraglia. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995, p.51-78.

ROGOFF, B.; LAVE, J. *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Mercado de Letras, 2004. p 21-40.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes, 1978.

WARDLE, E. A. Can cross-disciplinary links help us teach "academic discourse" in FYC? *Across the Disciplines*, 1. Disponível em <http://wac.colostate.edu/atd/articles/wardle2004/> . Acesso em mar.2009.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**. CUP, 1998.

## **Escrita acadêmica e agência: um relato de experiência de ensino de gêneros no contexto universitário**

Antonia Dilamar Araújo (Doutor, Universidade Estadual do Ceará, dilamar@gmail.com)

**RESUMO:** Uma visão interacional e social de linguagem considera gênero como um meio de agência e como ações tipificadas que dão formas às nossas ações e intenções. Este trabalho visa refletir e relatar os resultados de uma experiência de ensino com alunos de graduação, cursando produção textual em língua inglesa, para investigar como os alunos como agentes individuais aprendem gêneros acadêmicos. A pesquisa aplicada de natureza qualitativa coletou dados de um questionário e das atividades de escrita propostas em sala de aula para alunos do Curso de Letras-Inglês da UECE, no segundo semestre de 2008. As análises mostraram que as atividades de aprendizagem foram úteis e oportunizaram os alunos o acesso e a prática de gêneros acadêmicos em que atuaram principalmente como agentes individuais para servir interesses próprios no contexto universitário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais – agência – experiência de ensino

**ABSTRACT:** An interactional and social view of language sees genre as a way of agency and as typified actions that give shape to our actions and intentions. This paper aims at reflecting and reporting the results of a teaching experience with undergraduate students learning how to write in English in which we investigate how the students as individual agents learned academic genres. The applied and qualitative research collected data from questionnaire and writing activities applied to students of Letras-English from UECE in the classroom in the second semester of 2008. The analyses showed that the learning artifacts were useful and provided opportunities for students to access and practice academic genres in which they acted mainly as agents to serve their own interests in the university context.

**KEY-WORDS:** textual genres – agency – teaching experience

### **1. Introdução**

Desde o início da década de 1980, teóricos e pesquisadores têm enfatizado as dimensões sociais da escrita e a visão de que toda comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 1999). Como professora de escrita acadêmica de alunos de graduação do curso de Letras-Inglês na Universidade

Estadual do Ceará, tenho me preocupado como meus alunos respondem a essas situações retóricas, quando o contexto é formalmente acadêmico e a escrita de gêneros acadêmicos torna-se uma das tarefas mais desafiadoras para esses alunos que precisam ter habilidades para escrever textos adequados em língua estrangeira no mundo contemporâneo.

Estudiosos e professores reconhecem que escrever em um língua estrangeira é uma tarefa complexa realizada em situações de prática situada e que consiste em ter consciência de elementos tais como: propósito comunicativo, audiência, características textuais, estilo, situação de produção do texto, conhecimento de assunto e conhecimento lingüístico. Esta complexidade limita a produção de qualquer texto e torna um desafio para estudantes em contextos de aprendizagem e práticas de sala de aula. Ao iniciar um curso universitário, tanto estudantes de graduação quanto de pós-graduação são solicitados a participarem de sistemas culturais complexos que os requerem ser letrados em diferentes tipos de escrita. Eles são desafiados a aprender como escrever textos de acordo com seus campos disciplinares a fim de preencher expectativas acadêmicas e sucederem no curso que estudam. Além de ganhar competência em como usar a língua para ação social, eles necessitam aprender diferentes conteúdos, orientações e metodologia nos cursos de cada disciplina nos contextos acadêmicos. Para cada disciplina, estudantes devem aprender a ler e escrever um sistema de gêneros (BAZERMAN, 1994, 2004) tais como resumos, abstracts, ensaios, resenhas e artigo de pesquisas que seguem convenções determinadas e estilos que variam de acordo com a cultura de cada disciplina. Todo este conhecimento se constitui em desafio para professores em sala de aula: prover conhecimento adequado aos estudantes em tais domínios em uma pedagogia adequada que ajudem os alunos a escrever como agentes sociais para expressar suas ideias, sentimentos e intenções.

No entanto, quando se analisa o ensino de gêneros na universidade, o que se percebe é que na adoção de uma pedagogia formal, o ensino de gênero é reduzido à forma e separado de seus usos, sem levar em consideração o interesse e a experiência dos alunos com gêneros nas práticas sociais. Sendo a escrita acadêmica imbuída de agência (BAZERMAN, 2006), os estudantes devem ser vistos como agentes sociais que

aprendem a escrever de forma satisfatória textos que materializam gêneros tipificados para agir nas diversas formas interacionais tanto na escola quanto no mundo. Tomando por base esses pressupostos, este trabalho visa refletir e relatar os resultados de uma experiência realizada com alunos de graduação, cursando produção textual em língua inglesa, para investigar como se dá o acesso e aprendizagem de diversos gêneros acadêmicos.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1 Gênero na concepção sócioretórica**

Estudiosos da linguagem afirmam que gêneros textuais são formas de comunicação rotineira vinculadas à vida cultural e social das pessoas. Gêneros são vistos como formas de ação social, reconhecidos e recorrentes em qualquer situação comunicativa. Segundo Miller (1984), gêneros caracterizam-se como eventos maleáveis, dinâmicos e plásticos. Eles são respostas às necessidades e expectativas dos participantes de uma comunidade discursiva. E por serem respostas, os gêneros surgem, situam-se, se reformulam e se integram nas culturas em que se desenvolvem. A criatividade dos participantes de uma comunidade e a tecnologia são elementos que favorecem o surgimento de novas formas discursivas, mas com uma ancoragem em gêneros já existentes (MARCUSCHI, 2002).

Minha experiência em ensinar escrita acadêmica e gêneros textuais no curso de Letras- Inglês e no curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE tem mostrado que estudantes têm sérias dificuldades quando são solicitados a escreverem qualquer tipo de texto acadêmico. Comumente, os estudantes demonstram pouca familiaridade com os gêneros praticados e que circulam nos ambientes universitários. Como gêneros são considerados sistemas de atividade caracterizados como “formas de vida que regularizam e estabilizam uma atividade através do uso rotineiro dentre um grupo ou subgrupo” (BAZERMAN, 1994, RUSSELL, 1997), os estudantes demonstram frustração quando não conseguem corresponder às expectativas acadêmicas por faltar-lhes prática rotineira na escrita dos gêneros e por faltar-lhes uma consciência da natureza complexa que envolve a produção de gêneros.

Estudiosos da linguagem são unânimes em afirmar que gêneros são complexos e tal complexidade tem sido estudada por especialistas através de uma variedade de tradições e perspectivas. Uma delas é a perspectiva sócio-retórica que enfatiza que gêneros são processos dinâmicos e mutáveis. Examinar gêneros como ações retóricas ou derivando de situações recorrentes (MILLER, 1984, p.155) significa que gêneros somente adquirem sentidos a partir de uma situação e de um contexto social quando as expectativas são compartilhadas pelas pessoas que participam das ações na comunidade. A contribuição de Miller para a discussão de gênero como “ações retóricas típicas” a respostas a uma situação retórica têm sido largamente aceita por estudiosos que compartilham a visão de gêneros como ação social. Tal noção toma em consideração o reconhecimento das regularidades e similaridades entre textos individuais em situações recorrentes que levam os indivíduos a construir representações ou convenções destas ações tipificadas. As representações resultam das interpretações e percepções sociais como também das experiências em eventos, das interações com participantes e com a língua.

Entre os estudiosos influenciados pelas idéias de Miller, destaco Bazerman (1994, 2005, 2006) representante da Nova Retórica norte americana, que avança o conceito de gênero ao associar os propósitos sociais dos gêneros e a noção de agência aos contextos situacionais. E é a concepção de Bazerman que iremos discutir na próxima seção.

### **Gêneros textuais e a noção de agência**

Para Bazerman (2006), o conhecimento do contexto social em que os textos são produzidos e circulam é essencial para ajudar os escritores a selecionar a retórica que é adequada para uma situação particular de escrita. Bazerman (2005) sugere que gêneros deveriam ser considerados “não como características associadas a textos particulares, mas como categorias de reconhecimento psíquico-social. Isto significa que gêneros são o que as pessoas, como grupos e indivíduos, reconhecem serem...” (2005, p.92). Esta visão implica em se olhar gêneros como processo que organiza os indivíduos e os grupos em

torno de seus interesses, comportamentos, pensamentos, razões, e que o uso de gênero também tipifica suas ações quando compartilhando interações. Gêneros, para o autor, não somente dão forma aos textos, mas também às atividades sociais.

Bazerman tem também contribuído para o entendimento da natureza complexa da escrita, especialmente quando enfatiza a conexão entre gênero e a teoria da atividade. Para o autor, se gêneros são respostas para nossas intenções e objetivos, sendo assim as maneiras que os textos emergem e são usados pelas pessoas para se comunicarem contribuem para definir situações e interações. Gêneros surgem das relações sistemáticas quando as pessoas interagem devido a algum motivo ou propósito, cuja existência (alguns gêneros) são estabelecidos em gêneros existentes, enquanto outros requerem respostas em outros gêneros. Por exemplo, os gêneros produzidos na escola são respostas à diferentes tarefas, leituras e aos planos de aulas como instrumentos de aprendizagem.

Ao examinar esta perspectiva, os gêneros produzidos na escola ajudam a mediar as ações dos estudantes quando interagindo com outros para criar estabilidade temporária de ações e identidade. Ao participar dos sistemas de atividade da escola, os estudantes aprendem a usar novos gêneros em novas áreas disciplinares. Isto é, eles se apropriam de conhecimento de como o gênero é elaborado e operacionalizam-no através das práticas até se tornarem proficientes e aceitos membros da comunidade discursiva.

Bazerman argumenta (2006) que além de gênero dar forma à nossas ações e intenções, é também “um meio de agência e não pode ser ensinado e divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras” (p. 10). Ao propor uma teoria de gêneros que seja dinâmica, interativa e agentiva do uso de gêneros escritos, o autor enfatiza em suas publicações que o centro da teoria deve ser o que as pessoas querem realizar através da escrita em um mundo em mudança. Para Bazerman (2006) a escrita é “imbuída de agência”, o que quer dizer que “a escrita não existiria se através da história os indivíduos não se utilizassem de todos os recursos possíveis para

registrar e compartilhar com outros traços de sua existência, condições de vida, pensamentos, ações, motivações e intenções”(p. 11).

Para ilustrar essa concepção de agência, Bazerman mostra que o que escritores renomados como Shakespeare, Cervantes, Borges, Machado de Assis, Freire, Marx, Freud, Machado de Assis e outros fazem em suas obras de literatura é usarem as ferramentas de linguagem e da organização social, para como agentes, pessoas que usam a escrita mudar, influenciar o pensamento e a ação da comunidade. O resultado dessa ação são o reconhecimento de como as obras desses autores influenciam e mudam a vida de todos nós. Quando se aplica esse conceito ao meio acadêmico, podemos dizer que cada vez que os estudantes escrevem algum tipo de texto (resumo, ensaio, resenha, handout para apresentação de um seminário, um paper de final de semestre), que expressa suas aprendizagens e novos pensamentos eles estão também sendo agentes individuais. Eles são membros ativos de uma interação acadêmica com colegas e professores até mesmo quando o objetivo é apenas obter uma nota para aprovação na disciplina ou para obter um grau acadêmico. Enfim, cada vez que alguém escreve, não importa a profissão ou atividade, ele está agindo como agente e pode estar contribuindo com suas visões para para o avanço da sociedade.

A preocupação com a agência como parte de um pedagogia de escrita em nosso estudo se justifica por oferecer aos alunos ferramentas para que possam abstrair as condições de uso da linguagem, para que possam desenvolver habilidades de entender e produzir textos para se comunicar melhor (letramento) e ser reconhecido no contexto da escola e da organização social. O que se pretende é ajudar os alunos a entender a aprendizagem da escrita na escola possa servir para não só realizar ações significativas no contexto acadêmico, mas também motivá-los para a escrita com o propósito de expressar suas emoções, estimular a imaginação, ou ainda para a produção de conhecimentos. Promover as condições de aprendizagem da escrita de gêneros e dar aos alunos oportunidades de ter mais experiência com a escrita é papel da escola enquanto instituição.

Trabalhar uma pedagogia de escrita/gênero como agência tem como base uma concepção interacional ou social de gênero em que se possibilita que mais usos de escrita, mais usos de gêneros que não tem lugar na organização atual da escola, além daqueles já tradicionalmente consagrados no meio acadêmico se “tornem significativos para nossos alunos, proporcionando mais motivação na escolarização e abrindo a porta para uma vida de escrita”(BAZERMAN, 2006, p. 17). Assim os estudantes poderiam ter oportunidade de conhecer outros gêneros que circulam em outras esferas profissionais e até mesmos documentos escolares produzidos no contexto escolar que moldam suas vidas na escola e que não são ensinados aos futuros profissionais. Para Bazerman, uma visão social da escrita pode ajudar professores a desenvolver uma pedagogia que ensine os alunos a entender que gêneros são não somente formas textuais, mas também formas de vida e de ação. Eles precisam entender que ao escrever textos para o contexto acadêmico, eles podem contribuir para o diálogo na sala de aula e ao se sentirem motivados para a escrita poderão buscar mais recursos para serem agentes engajados na sociedade em que atuam.

Baseado nessa visão, este estudo pensou em aplicar uma abordagem para a escrita que oportunizasse os alunos o uso de ferramentas para o desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem de gêneros que eles precisam usar durante os anos na universidade e fora dela caso desejem continuar carreira acadêmica e que os façam perceber que a escrita é uma “poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividade”(p. 20). Entendemos que conhecer o que está envolvido na escrita de um gênero pode empoderar os estudantes a comunicar-se efetivamente na sociedade e participar nas disciplinas acadêmicas.

### **Abordagem processual da escrita**

Para ajudá-los no desenvolvimento da escrita de gêneros, adotamos a visão social de gênero postulada por Bazerman que torna os alunos agentes de seus textos associada à abordagem processual que focaliza nos processos de produção textual envolvendo várias etapas (planejamento, elaboração, revisão e edição) possibilitando os alunos usarem diferentes estratégias e atividades cognitivas no engajamento das tarefas de escrita

acadêmica. O uso da abordagem processual para o desenvolvimento da escrita tem se mostrado útil, porque os alunos assumem maior controle sobre o que eles escrevem, como eles escrevem e a refletirem sobre a própria escrita.

Segundo Araújo (2004), a abordagem da escrita com foco no processo proposta por Hayes and Flower (1980, 1981) fundamenta-se em bases cognitivistas e enfatiza os processos mentais envolvidos na elaboração textual. O modelo compreende três componentes : a) o contexto da tarefa, na qual as noções de tópico, de leitor, de conteúdo e forma do texto a ser elaborado são articulados; b) a memória de longo prazo, lugar de armazenamento de conhecimentos sobre o tópico, da capacidade de interpretação da audiência e de conhecimentos sobre padrões de textualidade internalizados pelo escritor e c) planejamento, geração, e organização de idéias e os processos de revisão de texto. Assim, a escrita processual como uma atividade de sala de aula envolve seis etapas básicas da escrita: *planejamento* (pre-writing activity, etapa que se caracteriza pela geração de idéias, comumente realizada por meio de atividades como brainstorming, mapeamento semântico, listagem de palavras e sentenças, idéias elicítadas por meio de questões) → *rascunho* (draft, etapa em que os alunos escrevem a primeira versão do texto a ser elaborado, mas sem se preocupar com gramática ou organização textual) → *resposta* (feedback dado pelos colegas de classe ou professor à produção textual do aluno) → *revisão* (os estudantes revisam e reescrevem seus textos com base no feedback dado na etapa anterior. A revisão deve focalizar no conteúdo global e na organização de idéias do texto com o propósito de tornar o texto do escritor mais claro para o leitor) → *edição* (etapa em que os alunos apresentam a versão final do texto para ser avaliado pelo professor. O texto é revisado quanto aos aspectos de vocabulário, ortografia, sintaxe, digitação, etc) → *pós-escrita* (*pos-writing*, etapa que consiste na publicação do texto, no compartilhamento com colegas e professor, leitura em voz alta, apresentação em murais. Esta etapa deve ser vista como de reconhecimento da escrita dos alunos como agentes como sendo importante e de valor). Através destas etapas e uso de recursos internos e externos disponibilizados na sala de aula (leituras, documentos), os alunos como agentes interagem e se empoderam no conhecimento e prática de gêneros textuais. Como os

estudos de gêneros produzidos em ambientes acadêmicos ainda são poucos, este artigo objetiva relatar resultados de uma investigação conduzida sobre a escrita de gêneros acadêmicos por estudantes de graduação de Letras.

### **3. Metodologia de investigação**

#### 3.1 Contexto do estudo

Os dados desta investigação foram extraídos de um curso de Produção escrita em língua inglesa realizado no segundo semestre de 2008, em que 03 alunos de nível intermediário, cursando o 6º. semestre do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual do Ceará concluíram a disciplina dentre os sete que estavam matriculados. O curso teve a duração de 68 horas ministrado por esta pesquisadora, que possibilitou os alunos o acesso e a produção de gêneros textuais. Além de análise das composições, um questionário inicial foi aplicado em que sondamos os hábitos de escrita dos alunos e a escrita de uma redação para se avaliar seu nível de proficiência foi solicitada. Vale acrescentar que ao longo do curso os alunos organizaram um portfólio que incluía uma cópia de todas as etapas do processo de produção dos textos solicitados e uma avaliação das atividades (journal).

#### 3.2 Conteúdo e atividades do curso

O conteúdo trabalhado dentro da carga horária estabelecida pelo Curso consistiu de 06 unidades de ensino, no qual vários gêneros textuais escritos foram desenvolvidos. A Unidade I – *Introduction to the Composing Process*, consistiu de explicações sobre a natureza da escrita acadêmica e da abordagem processual (10h/a). A Unidade II – *Paragraph writing*, oportunizou os alunos desenvolverem habilidades com a redação de parágrafos que caracterizavam os principais tipos textuais: narração, descrição e exposição por meio da abordagem processual (10h/a). A Unidade III – *Narrative genres* focalizou na produção de newspaper articles (10h). As Unidades IV, V e VI em gêneros de natureza expositiva: comparative essay, argumentative essay, abstract, film review e book review (38h/a).

Cada gênero foi trabalhado em cinco aulas (uma média de 10 horas/aula) através de atividades de geração de ideias (brainstorming), rascunho, instrução (orientação e análise de gêneros), rescritura, instrução gramatical, revisão e edição do texto. Dessa forma, cada gênero era desenvolvido por meio de várias fases da abordagem processual que se resume em três momentos diferentes: **fase de geração de ideias**, **fase de ensino de gêneros**, em que os alunos foram orientados a pesquisarem sobre o gênero em estudo através de entrevistas com especialistas e a analisarem exemplares coletados do gênero para entender as suas peculiaridades e prototipicidade e, por último, **fase de escrita do gênero**, em que os alunos escreviam rascunho, revisavam após conhecimento das convenções do gênero e aspectos gramaticais e versão final do texto para entregar a professora. Esta fase foi desenvolvida de forma colaborativa com a interação entre professora-alunos e alunos-alunos. Vale acrescentar que além das etapas de produção do gênero, os alunos também participaram de uma atividade de freewriting com tempo limitado e tópico sugerido pelo professor para ajudar na fluência de escrita e no final de cada unidade eles escreveram um *journal writing*, uma espécie de diário pessoal no qual os alunos puderam refletirem sobre seu progresso e expressar sua avaliação sobre os materiais e atividades aplicadas em sala de aula.

### 3.3. Portfólios

Toda a produção escrita foi organizada em ordem cronológica em um portfólio que teve como objetivo ajudar os alunos a se organizarem e perceberem seu desenvolvimento na habilidade de escrita de gêneros em língua inglesa. Os alunos foram orientados a adquirirem uma pasta ou dossiê para armazenarem todas as redações produzidas em cada unidade de ensino, incluindo o freewriting e o journal. No início do curso os alunos receberam folhas matrizes padronizadas para registro das etapas de freewriting, pré-escrita, rascunho, revisão, edição do texto e journal writing. A cada duas unidades, as pastas eram recolhidas pela professora para análise, avaliação e atribuição de uma nota. Na seção seguinte apresentaremos e discutiremos os resultados.

## 4. Análise e resultados

### 4.1 Questionário

Como já dito previamente, sete estudantes se matricularam na disciplina, sendo que cinco frequentaram 50% da carga horária e destes três tiveram que abandonar por vários motivos: trabalho, doença e mudança para outra cidade. Assim os resultados a serem apresentados serão baseados em três alunos que tiveram frequência plena e realizaram todas as atividades solicitadas pela professora.

O questionário inicial continha dez questões e teve como objetivo diagnosticar os hábitos, nível de conhecimento de língua e dificuldades sentidas com a escrita de textos em língua inglesa. Os três alunos respondentes que serão denominados de A, B e C afirmaram (questões 1 e 2) que já haviam estudado inglês por 4 anos antes de entrar na universidade e consideravam seu nível de proficiência intermediário. Ao citar qual a habilidade preferida na língua inglesa (pergunta 3), dois afirmaram que era a conversação e um a escrita. Vale ressaltar que o aluno A que escolheu conversação apresentou uma proficiência mais alta do que os outros dois que escolheram também a conversação e a escrita. Ao serem solicitados a avaliarem sua habilidade para escrever em inglês (pergunta 4), nenhum dos 3 sujeitos afirmaram estar satisfeitos com o nível de qualidade dos textos que escrevem em inglês e justificaram a falta de vocabulário e conhecimento para melhor organizar as ideias.

A pergunta 5, que solicitou dos alunos apontarem as maiores dificuldades com a escrita em inglês, variadas forma as respostas, como se pode ver na Tabela 1 abaixo:

**Tabela 1 – Dificuldades de escrita dos alunos**

| <b>DIFICULDADES</b>                                               | <b>TOTAL</b> |
|-------------------------------------------------------------------|--------------|
| Deficiência de vocabulário                                        | 3            |
| Não conhecimento das estruturas gramaticais da língua             | -            |
| Dificuldades em expressar as ideias como deseja                   | 3            |
| Geração de ideias                                                 | 1            |
| Organização de ideias                                             | 3            |
| Falta de conhecimento sobre a estrutura retórica do texto escrito | 3            |
| Falta de conhecimento sobre as convenções de elaboração de texto  | 1            |
| Pouco tempo disponível para escrever um texto em inglês           | 1            |

É importante ressaltar que pelas respostas dadas as maiores dificuldades na produção de um texto para os três alunos são deficiência de vocabulário, maneira de expressar as ideias e falta de conhecimento de como organizar e estruturar o texto em um determinado gênero. Estas respostas são associadas à questão 9 que solicitou aos alunos que dissessem com o que se preocupa quando escreve uma redação em inglês. Eles unanimemente responderam a preocupação em exprimir as próprias ideias sobre o tópico, com a organização das ideias no texto e a compreensão do texto por parte do leitor. Quando perguntados se gostam de escrever em inglês (questão 6), dois responderam afirmativamente, enquanto que o sujeito B afirmou que não. Mais um vez é interessante ressaltar a contradição nas respostas quando esse mesmo sujeito elegeu a escrita como habilidade preferida na aprendizagem em língua inglesa. Para os sujeitos A e C o que mais os motiva a escrever em inglês (questão 7) são o gênero de texto e o tópico enquanto para o sujeito B são as instruções das atividades e a correção do professor.

A questão 8 é aberta e discursiva e foi solicitado que indicassem fatores que contribuíram para o desenvolvimento da habilidade de escrita durante o tempo em que tem estudado a língua inglesa. Os alunos responderam:

**Tabela 2 – Fatores de contribuição para o desenvolvimento da escrita**

| <b>RESPOSTAS DADAS</b>            | <b>ALUNO A</b> | <b>ALUNO B</b> | <b>ALUNO C</b> |
|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| Boas instruções                   | 1              |                |                |
| Variedade textual                 | 1              |                |                |
| Revisão das estruturas empregadas | 1              |                |                |
| Variedade de atividades           |                | 1              |                |
| Familiarização com a língua       |                | 1              | 1              |
| Leitura de livros em inglês       |                |                | 1              |

A Tabela 2 mostra uma variedade de respostas para mostrar o que realmente contribuem para o desenvolvimento da escrita, que inclui desde uma boa orientação de realização da atividade até variedade de atividades e gêneros, leitura de materiais em inglês e

familiarização com a língua que implica em aquisição e aprendizagem de vocabulário e estruturas morfológicas e sintáticas. Na questão 10, perguntou-se que tipo de feedback o aluno costuma receber quando o professor corrige suas redações e que ajudam a melhorar a escrita em inglês. Os três sujeitos foram unânimes em afirmar que a correção focaliza em apenas nas estruturas gramaticais. O que as respostas dadas neste questionário de sondagem revelam é que a escrita não é habilidade preferida dos alunos pela pouca prática exigida nas escolas onde estudaram, incluindo o contexto universitário e como consequência, pela falta de conhecimento de vocabulário para expressar ideias e do conhecimento das convenções de elaboração de diferentes gêneros textuais.

#### 4.2 Produção de textos

A primeira produção de textos teve o caráter de sondagem de sua escrita em inglês e foi realizada no primeiro dia de aula. Os alunos receberam uma folha de papel com instruções para escrever um ensaio sobre um dos dois temas: 1) The meaning of writing in a foreign language e 2) The qualities of a good teacher. Os sujeitos A e C escolheram o tema 2 e o sujeito B escolheu o tema 1. Os textos produzidos tiveram em média 25 linhas e no geral apresentaram uma estruturação para ensaio sendo possível perceber os critérios de paragrafação, apresentação de idéia central e detalhes para apoiar a idéia central em cada parágrafo, porém apresentaram problemas com o uso de gramática inglesa, especialmente concordância verbal, uso incorreto do artigo e uso do infinitivo quando o verbo ocorre após uma preposição. Nesta primeira produção, eles se mostraram agentes de sua escrita embora os textos não sejam considerados prototípicos do gênero que foram solicitados escrever.

No conjunto das redações produzidas, foi possível perceber que a fluência dos alunos para escrever em língua inglesa foi se desenvolvendo à medida em que os alunos iam se familiarizando com os gêneros ao analisar exemplares e escreverem textos. A diminuição de erros gramaticais e o crescente uso de vocabulário e estruturas adequados, como também a coerência na organização de idéias, refletindo o uso das convenções textuais relativas a cada gênero como organização retórica, estilo, propósito, audiência) são

evidências de que tanto a abordagem processual quanto o input a que eles estavam espostos na fase de instrução de gêneros contribuíram no processo de aprendizagem de compor em língua inglesa.

Em acréscimo a estes aspectos, as discussões e a aprendizagem colaborativa (HODGES, 2002) que oportunizaram o trabalho e a interação em duplas para troca de ideias desde a fase do brainstorming até a fase de revisão e correções gramaticais na sala de aula foi considerada bastante útil para eles entenderem que a produção de um texto passa por várias etapas e que “o olhar do outro” na revisão é parte do processo para o aperfeiçoamento do texto. Embora a revisão seja considerada uma atividade cognitiva complexa para os aprendizes de LE e os alunos terem sido orientados para que aspectos deveriam revisar, os sujeitos desse estudo ainda concentraram o foco da revisão em marcar erros gramaticais deixando os comentários sobre estrutura retórica, coesão e coerência para o professor da disciplina. Outra atividade que contribuiu para a fluência da escrita dos alunos foi o freewriting praticado durante 10 minutos no início da aula para desbloquear a mente para a escrita e que proporcionou confiança para escrever em língua inglesa. Nesta atividade, os alunos foram agentes de seu texto ao expressarem opiniões e sentimentos sobre os tópicos que escreveram.

O uso do modelo da abordagem processual para a aprendizagem de escrita de gêneros textuais mostrou-se bastante benéfico para os alunos que afirmaram ter gostado do modelo por terem aprendido a planejar, tomar decisões, escrever e revisar os textos na sala de aula. Ao avaliar o curso com um todo, os alunos puderam expressar no journal writing suas reflexões e impressões sobre o curso e como as atividades aplicadas sobre gêneros ajudaram na aprendizagem. Vejamos alguns comentários:

In my opinion, this course was very well structured and organized helping the students to understand the genres, since their purpose until their schematic structure. The examples, activities and teacher's orientations helped very much to understand and internalize conceptions and structures of genres. (SB)

This subject was one of the most important in my curriculum. I had the opportunity to understand this process and could improve my writing considerably. The approach used in the class was very good, especially because of the discussions promoted in class. The material was excellent and was very important

to the students' development and success. I liked to learn all the genres presented, especially the academic ones. If it is possible you should try to include academic article because it is usually required. (SA)

This course provided me a good opportunity to practice my writing skill in English language. The model and ways of producing a text are very useful and were given in a good method, without pressure and giving the opportunity to study the issues for producing texts. Maybe we could have some more genres but the time didn't permit. (SC)

Os textos avaliativos mostram que o curso foi de extrema importância e utilidade para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos. Enquanto agentes, expressando sentimentos e opiniões, eles valorizam o método adotado (abordagem processual) e a escolha dos gêneros acadêmicos estudados. O único problema apontado é o tempo que não permite a inclusão de outros gêneros como, por exemplo, o artigo científico, que eles consideram como um dos mais solicitados por professores no final das disciplinas .

## **5. Considerações finais**

O presente estudo adotou uma visão interacional de gênero que enfatiza os alunos como agentes de sua escrita motivando-os a continuarem buscando meios para se tornarem escritores efetivos de diferentes gêneros e poderem dialogar com maior confiança com seus pares na diferentes situações comunicativas. Ficou evidente que a abordagem processual foi muito útil para o alcance dos objetivos, como se pode perceber nos excertos acima, em que as vozes dos três alunos participantes da pesquisa revelam o nível de metacoscência de como se deve escrever textos acadêmicos em contextos educacionais.

Vale enfatizar que a aprendizagem de gêneros escritos para estes alunos por meio da abordagem adotada contribuiu no processo de produção de textos e para perceber que um texto não é elaborado apenas por inspiração, mas que resulta de várias etapas de planejamento, escritura e reescritura. A instrução recebida e as pesquisas realizadas sobre gêneros serviram de insumo e elemento motivador para os alunos realizarem revisões nos textos dos colegas e nos próprios textos, além de encorajar a aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. O feedback apresentou-se como

de importância vital. Ler os textos dos colegas e fazer comentários sobre possíveis problemas é uma forma de participar como agentes no desenvolvimento da habilidade de escrita. Acreditamos que ao adotar a abordagem processual associada às atividades de freewriting e journal writing (reflexão sobre o processo de escrita), os alunos tiveram a oportunidade de exercer como agentes o poder de expressar suas ideias, percepções e sentimentos nos textos produzidos no contexto da escola e da disciplina acadêmica.

## 6. Referências Bibliográficas

ARAÚJO, A. D. *Exploring academic reviews in university settings: A comparative study* (forthcoming).

ARAÚJO, A. D.; SILVA, D. C. F.; COSTA, R. B..da. Gêneros acadêmicos e escrita processual: uma integração de abordagens no ensino de escrita em inglês como LE. *Revista da ANPOLL*, n.17, p. 39-54, Jul/dez 2004.

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

BAZERMAN, Charles. Systems of genre and the enactment of the social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs.) *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994, p. 79-101.

BAZERMAN, Charles. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. *What writing does and how it does it*. Charles Bazerman and Paul Prior (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004, p. 309-339.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. HOFFNAGEL, J. ; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). Tradução e adaptação de HOFFNAGEL, J. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. HOFFNAGEL, J. ; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). Tradução e adaptação de HOFFNAGEL, J. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FLOWER, L.; HAYES, J. The dynamics of composing-Making plans and juggling constraints. In: GREGG, L. ; STEINBERG, E. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, 31-50.

FLOWER, L.; HAYES, J. A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*. V. 32, 367-387, 1981.

HODGES, G. C. Learning through collaborative writing. *Reading literacy and language*. Oxford: Blackwell Publishers, 2002, p. 4-10.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *Gêneros textuais & ensino*. Angêla P. Dionísio; Anna R. Machado; Maria auxiliadora Bezerra (orgs.). Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002, p. 19- 36.

MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167, 1984.

RUSSELL, David. Rethinking genre in school and society – An activity theory analysis. *Written Communication* 14 (4), 504- 554, 1997.

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





Escrita e ensino - ecos do discurso pedagógico: gêneros em questão

Maria de Lourdes F. Cauduro – UFRGS- UNIFIN (marialfc@terra.com.br)

Doutora em Educação - UFRGS

Professora da UNIFIN - Faculdade São Francisco de Assis

**RESUMO:** Este estudo investiga o discurso pedagógico, problematizando as práticas de escrita escolares na constituição das identidades dos sujeitos-alunos. O *corpus* é constituído por textos de diferentes gêneros, produzidos por alunos do Ensino Superior, na disciplina “Laboratório de Escrita”, ministrada em um curso de Engenharia. A pesquisa se situa nas áreas da Análise de Discurso e da Educação, apoiando-se na linha discursiva fundada por Pêcheux, e em estudos foucaultianos. A análise do *corpus* mostra os ecos, as ressonâncias do discurso pedagógico da disciplina na qual foram produzidos os textos, que enfatizou o gesto de interpretação; dá visibilidade aos processos identificatórios dos alunos, em seus textos, permitindo concluir sobre a heterogeneidade dos sujeitos e do discurso. As marcas linguísticas-adjetivos, advérbios e pronomes permitem visibilizar as filiações à memória discursiva, a sentidos que os sujeitos-alunos assumem no discurso.

**PALAVRAS CHAVE** discurso pedagógico - escrita – interpretação - identidades –

**ABSTRACT** This study investigates the pedagogical discourse, problematizing the practice of writing school in the constitution of identities of the subjects- students. The corpus consists of texts of different genres, produced by students of higher education in the discipline “Writing Laboratory”, in a course in Engineering. The research is in the areas of Speech Analysis and Education, based in discursive line founded by Pêcheux, and in Foucaultian studies. The analysis of the *corpus* shows the echoes of the pedagogical discourse of the discipline in which the texts were produced, which emphasized the act of interpretation; it gives visibility to placements of students, allowing conclude about the heterogeneity of speech and of the subjects. Linguistic marks- adjectives, adverbs and pronouns indicate the subject-positions, their affiliations to discursive memory.

**KEY-WORDS** pedagogical discourse - writing - interpretation - identities –

## 1. O discurso pedagógico do Laboratório de Escrita: interpretação e autoria

Filiando-me à perspectiva teórica da Análise de Discurso fundada por Pêcheux, considero o discurso pedagógico como discurso- efeito de sentidos entre locutores social e historicamente situados; essa formulação implica entender os lugares sociais a partir dos quais falam os interlocutores como diferenciados. O lugar do professor é historicamente um lugar de poder.

Estudos sobre o discurso pedagógico concluem que este é um discurso monológico e autoritário, cuja característica básica é a reprodução do saber já legitimado pela autoridade do professor, do autor ou do cientista. (ORLANDI, 1987, 1988, 2002), CORACINI (2002,2003), MUTTI (2001 e 2003).

O discurso do professor do mesmo modo que está sujeito ao imaginário social, à inculcação ideológica, à manutenção das relações de produção, é efeito da ideologia. Entendemos, no entanto, que todo enunciado pode tornar-se outro, pode deslocar-se discursivamente e produzir outros enunciados. Escreve Pêcheux (1990 a) que “toda seqüência de enunciados é, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”. (PÊCHEUX, 1990a, p.53).

Assim, gestos de interpretação e de autoria podem ser produzidos não só pelos alunos, mas também pelos professores ao interpretarem os referenciais teóricos das disciplinas. Concordo com Mutti (2001,2003) quando afirma que a enunciação é instância de trabalho de professor, pois é através da enunciação que se dá a retomada e a circulação do discurso. A enunciação é o lugar do “gesto de interpretação”, lugar do surgimento da autoria; esta resulta de filiações ideológicas do sujeito. Designar professores e alunos como “interpretantes” significa uma ressignificação das posições imaginárias que constituem os protagonistas do discurso pedagógico. Nesse processo, uma teoria, uma proposta pedagógica podem ser interpretadas pelo professor, que a ressignifica; isso é historicizar o repetível, processo em que alunos e professores tornam-se “interpretantes” (MUTTI 2003), o que significa uma historicização do discurso, fazendo do discurso pedagógico um lugar de autoria e de interpretação.

Para romper com a circularidade e o autoritarismo do discurso pedagógico é necessário deixar um espaço para o sujeito como ouvinte, explorar a dinâmica da interlocução e recusar a cristalização do dito; abrir um espaço para a interlocução pedagógica é instaurar o gesto de interpretação, “gesto humano fundamental”, nas palavras de Orlandi (1996). Assim, se for explorada a dinâmica da interlocução, o aparelho escolar aparece não só como lugar da dominação, mas como espaço possível de novos sentidos, como ocorreu nas práticas que descrevo neste trabalho; foi criado um espaço discursivo pelos interlocutores, o que produziu um movimento dos sentidos e dos sujeitos, espaço intervalar no qual os sujeitos significaram e se significaram, produziram sentidos e se produziram como sujeitos.

Interpretei certo referencial teórico, que assumiu a primazia sobre outros. Alguns aspectos do plano de trabalho e algumas práticas emergiram ao longo do tempo, historicizando o repetível. No decorrer dessas práticas, realizei deslizamentos que se afastaram das diretrizes teórico-metodológicas propostas pela Instituição. Ao longo desse processo, emergiram sentidos e práticas pedagógicas que privilegiaram a interpretação, movimento de sentidos que não foi efeito de “aprendizagens por interação”, mas remete ao papel da memória, aos implícitos que foram reconstituídos na enunciação, manifestação de uma filiação muitas vezes não intencional e não consciente ao interdiscurso. Esse “gesto de interpretação” configurou uma proposta pedagógica singular, configurou autoria.

O sentido é efeito da ideologia<sup>1</sup> – remete à memória discursiva, à relação do sujeito com a língua em determinadas condições de produção. A emergência do *outro*, de outros sentidos ocorre na imbricação do sistema jurídico com o ideológico. Priorizar práticas escolares que produzem a repetição, a paráfrase, produz a interdição ao “gesto de interpretação” seja do sujeito-autor, seja do sujeito leitor, produzindo o que designamos como “identidades linguísticas escolares” (ORLANDI, 2002). Muitas vezes a repetição histórica comparece em textos que apresentam erros e dificuldades com a língua, mas que mostram a historicização do dizer, tentativa do aluno de significar e inscrever-se em uma memória discursiva, como é possível visibilizar no *corpus* deste estudo. Entendemos que interpretação não se ensina; pode-se, no entanto, “compreender como um objeto simbólico produz sentido, podem-se trabalhar os processos de identificação do sujeito-aluno” (ORLANDI, 1998, p.20).

O movimento dos sentidos caracterizou as práticas pedagógicas do Laboratório de Escrita como espaço intervalar; essas práticas caracterizaram-se pela leitura e discussão de textos constituídos por diferentes ideologias. Caracterizou esse espaço o jogo entre paráfrase e polissemia, os processos de constituição da linguagem (ORLANDI, 1987), o que remete à noção de criatividade da linguagem.

---

<sup>1</sup> A ideologia se refere ao modo através do qual os homens vivem em relação às suas condições de existência(...) É essa relação que está no centro de toda representação ideológica, portanto, imaginária do mundo real” ( ALTHUSSER, 1989, p.87).

A noção de criatividade da linguagem está implicada na autoria e explicaria os deslocamentos de sentido e a constituição das posições-sujeito. Criatividade, a partir desse ponto de vista, é a possibilidade de deslocamento, de ruptura dos sentidos já dados, o que supõe falar em diferença, em transformação do sentido e mudança de posição do sujeito, efeito da sua inserção na história, o que ocorre por filiação. Entende-se que a autoria supõe um lugar de interpretação, o que configura a posição do sujeito; a noção de autoria “é uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade (imaginária) do texto” (ORLANDI, 1996, p.68-9).

O discurso pedagógico do Laboratório de Escrita produziu gestos de interpretação dos sujeitos alunos. Nas práticas de textualização eram lidos e discutidos textos de diferentes gêneros, pois para se filiarem ao interdiscurso os sujeitos só o fazem na presença da materialidade discursiva, mediante a enunciação; o ato de enunciar faz com que o sujeito se insira em uma memória discursiva. Consoante com Pêcheux (1990c) esses são lugares, posições imaginárias.

É tarefa do professor propiciar ao aluno condições para a assunção da função-autor, oportunizar-lhe situações e condições de realizar deslocamentos, através dos quais os alunos filiam-se ao interdiscurso e produzem sentidos “seus”. Isso implica entender que o discurso é uma construção sócio-histórica e que os sentidos se dão no discurso, e não na palavra, por não estarem colados a ela.

Concordo com Orlandi quando afirma que “é inscrevendo-se no já-dito que o sujeito ressignifica e se significa” (ORLANDI, 1998, p.12). Filio-me a esse pensamento, pois considero que a identidade é processo em movimento, sendo sempre possível construir novas identificações, o que se dá pelo trabalho com os sentidos, com a linguagem. Entendo, com Orlandi, que

ao significar nos significamos, os mecanismos de produção dos sentidos são os mesmos mecanismos de produção dos sujeitos. Esses mecanismos implicam uma relação com a língua (sistema capaz de equívoco) e com a história, funcionando ideologicamente (ORLANDI, 2002, p.205).

Como sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo, é neste movimento que se produzem as identificações. Esses mecanismos de produção do sentido são também os mecanismos de produção do sujeito. A identidade resulta de filiação a redes de memória e de sentidos, processo sempre em curso. Nesse jogo, o sujeito é enredado, tendo a ilusão de que é a origem de si mesmo. A constituição das identidades é um movimento na

história; “refere-se a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia” pontua Orlandi (2002, p.204). Como circulam saberes ideologicamente contraditórios, o sujeito pode filiar-se a, identificar-se com saberes que representam uma contradição em relação a outros dando lugar à não unidade do sujeito e do discurso. Desse ponto de vista teórico, a noção de sujeito recobre um lugar, uma posição discursiva; a heterogeneidade que o constitui e se revela pela linguagem é, pois, constitutiva desse mesmo sujeito. Isso significa entender o descentramento do sujeito, sua falta de unidade.

Torna-se, pois, impossível compreender a identidade do sujeito como fixa ou definida – essa está sempre em fluxo, é movimento contínuo, como foi possível visibilizar nas práticas de textualização e nos textos produzidos pelos alunos, em que emergem posições ideológicas contraditórias. Entendemos que o movimento de identidade se faz entre unidade e dispersão, como percurso na história, com suas determinações e deslocamentos; a escola, como instituição histórica e socialmente situada, é também lugar de autoria, de historicização do dizer, o que se opõe ao que denominamos de “identidade lingüística escolar”.

Sobre as tomadas de posição dos sujeitos – aluno e professor, entendemos, com Pêcheux, que há várias modalidades de tomada de posição, desde a que o filósofo designa como “livremente consentida”, que identifica o discurso do “bom sujeito”, até a modalidade de posição que caracteriza o “mau sujeito”, e que consiste em distanciamento em relação a um saber, o que leva o sujeito a contra-identificar-se e a distanciar-se do saber que lhe é imposto pelo interdiscurso de uma formação discursiva. Uma terceira modalidade é a “desidentificação”, que conduz ao trabalho de transformação-deslocamento da forma sujeito, sob a qual o sujeito desloca sua identificação para outra formação discursiva (PÊCHEUX, 1995, p.215); consoante com Pêcheux, “as formas de identificação são modalidades de tomada de posição do sujeito frente aos saberes”, (PÊCHEUX, 1995, p.217).

A identidade é entendida como “feixe instável de processos de identificação” (ZOPPI-FONTANA, 2003, p.263). É processo de natureza ideológica, que acontece entre instâncias inconscientes do sujeito. Esse movimento é caracterizado como “captura”, o que significa que “aquele que se identifica não captura o outro, mas pelo outro é capturado”. (MANNONI, 1994, p.196). Esses são processos provisórios, são resultantes

da estabilização-fixação temporária dos processos de identificação, ocorrem entre elementos de saber interdiscursivo de formações discursivas em relação de aliança ou de contradição (Z.FONTANA, 2003).

Referindo-se à produção verbal, Serrani (2003), afirma que a na produção verbal operam processos discursivos básicos, com os processos metafóricos e metonímicos, nos quais estão imbricados sujeito, língua e discursividade. Entende esta autora que toda sequência enunciada resulta de domínios de memória (as cadeias manifestas e as cadeias latentes). Segundo Serrani, a construção discursiva do aprendiz somente será possível mediante a mobilização de processos identificatórios do professor e do aluno ao compreender e ao tomar a palavra assumindo posições de sentido. Para que isso aconteça, é necessário que o sujeito-aluno se depare com perspectivas e regularidades enunciativas que se encontram em diferentes relações de contradição entre si, as quais os alunos devam identificar e identificar-se com, para que a prática de produção não seja concebida como decodificação, pois aprender significativamente novas línguas acarreta “ a consideração das identificações ideológicas e subjetivas, processo que não se reduz ao estudo do sistema” (SERRANI,2003,p. 295 ).

Sobre a constituição heterogênea dos sujeitos, efeitos de gestos de identificação, remeto aos estudos de Fizz( 2003) e de Santos (2000), entre outros. O primeiro dá visibilidade às diferentes filiações do sujeito-professor, sua constituição em posições-sujeito, que se dá nos pontos de encontro da ordem do político, do econômico, do social, das relações de gênero, do profissional. Segundo a autora, os sujeitos transitam pelos pontos de sentidos e de poderes – e ao transitar entre essas esferas, constituem-se e se desconstituem; filiam-se e desfiliam-se aos interdiscursos, autoria que revela diferentes combinações dos sentidos e das formas de poder que circulam na sociedade. Esta pesquisa conclui sobre a constituição heterogênea e contraditória do sujeito-professor; atribui a heterogeneidade dos sujeitos-professores à noção de constelação de poderes, à qual remete o acúmulo de diferentes vínculos identitários, assim como à cisão de sujeito, habitado por diferentes pontos de poder. Nesse processo, uma das identidades assumiria, em dadas circunstâncias, a primazia (FISS, 2003, p. 59).

Santos (2000) considera que “somos um arquipélago de subjetividades que se combinam sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas” (SANTOS, 2000, p.107).

Consoante com Rajagopalan (2002) a identidade do sujeito se constrói na/através da linguagem, por isso não podemos falar em identidades fixas; estas estão sempre em estado de fluxo; possuímos inúmeras matrizes identificatórias, somos portadores de

várias identificações. Pontua o autor que a própria questão da identidade está ligada à idéia de interesses e está investida de ideologia, tornando a construção de identidades uma operação totalmente ideológica (RAJAGAPOLAN, 2002, p.41). Signorini (2002) designa o sujeito como “processual”, afirmando que é possível captar a sua constituição heterogênea em irrupções esporádicas no fio do discurso, quando esse deixa resvalar a sua heterogeneidade (SIGNORINI 2002, p.16).

Falar ou escrever é sempre um processo complexo – significa produzir sentido; isso se dá a partir da história de cada um, “a partir das vozes experiências, reflexões, outras leituras, discussões, valores, crenças que vão constituindo e alterando a subjetividade”, no dizer de Coracini (2003c, p.154). Ao contrário das teorias em que a história e a ideologia são exteriores à linguagem, este ponto de vista teórico considera que o histórico, o social e o ideológico são constitutivos da linguagem. Esta só significa, simboliza porque é constituída pelas ordens do histórico, do social, do político, do ideológico.

O discurso pedagógico do Laboratório de Escrita produziu gestos de interpretação e autoria dos sujeitos alunos, produziu gestos de filiação através dos quais os alunos identificaram-se às memórias discursivas representadas nos textos. Nessas práticas eram lidos e discutidos textos de diferentes gêneros, pois para se filiarem ao interdiscurso os sujeitos só o fazem na presença da materialidade discursiva, mediante a enunciação. A diversidade textual e a produção de sentidos foram marcas do processo de textualização que ocorreu no Laboratório de Escrita. Nesses textos comparecem sentidos diversos, efeitos de filiação dos sujeitos-alunos, efeitos de autoria e identificação.

A textualização produzida neste espaço intervalar, também é um gesto de interpretação e de autoria do analista, sua filiação a dada memória discursiva.

## 2. A materialidade lingüística na produção do sentido

É o sentido – sua constituição - que interessa do ponto de vista teórico da Análise de Discurso. A presença da lingüística no projeto de M.Pêcheux tem em vista o sentido; a língua é a condição de base sobre as quais se assentam os processos discursivos. O texto é a unidade de análise; tomando como pistas as marcas lingüísticas, o analista vai em busca do interdiscurso.

A análise procura dar visibilidade ao “gesto de interpretação” do aluno, surpreender, no fio do seu discurso, suas identificações e seus gestos de autoria, buscando entender como a história se inscreve na linguagem. Neste quadro teórico, a exterioridade é

constitutiva – não está fora porque se inscreve no discurso. A tarefa do analista, pois, é dar visibilidade ao funcionamento do discurso, tomando as marcas linguísticas como pistas, como indícios, sem que, entretanto considere que marcas e sentidos guardem uma relação direta. Entendemos que o funcionamento das formas no discurso foge ao imanentismo de uma abordagem linguística. Situa uma perspectiva interpretativa de abordagem da língua.

O sentido é produzido na relação língua-história; é através da análise, que leva em conta os elementos linguísticos, que se pode refletir sobre a constituição do sentido. Embora não haja relação direta entre marcas linguísticas e processos discursivos, essas são como “rastros”, deixam marcas no discurso. No presente estudo, faço um movimento entre descrição e interpretação, marca dos últimos escritos de Pêcheux, em especial em “Discurso: estrutura ou acontecimento” (1990a).

No conjunto dos textos escritos pelos alunos, chamou a atenção o uso de adjetivos, advérbios e pronomes, que suscitaram análise de seu funcionamento discursivo, pois pareciam marcar os gestos de interpretação dos alunos, em seus textos.

Como a língua não se reduz a um instrumento do pensamento nem a simples instrumento de comunicação, o sujeito-aluno, que exerce a função de ser responsável socialmente pelo texto, em situação escolar, produz o seu discurso identificando-se a memórias discursivas, cujas marcas são impressas na superfície discursiva.

## 2.1. As marcas linguísticas

Adjetivos, advérbios e pronomes são marcas tomadas para análise, por sua presença parecer enfática nos textos dos alunos; apontam a modos de posicionamento do sujeito. Afirmo Bréal (1992), fundador da Semântica, que o homem está longe de considerar o mundo como observador desinteressado: “advérbios, conjunções, modos e tempos verbais são apreciações do narrador, dizem respeito a quem fala; a trama da linguagem é continuamente tecida por essas palavras” (BRÉAL, 1992, p. 157).

Para conduzir esta reflexão, percorremos teorizações de cunho linguístico, enunciativo e discursivo, destacando inclusive a relação com a psicanálise, considerando que esta tem lugar na Análise de Discurso.

Consoante com a ótica enunciativa, elementos linguísticos como advérbios e pronomes demonstrativos atuam como dêiticos ao organizarem relações espaciais e temporais no discurso, situando-o no tempo e no espaço, o que pode dar indicações sobre o enunciador e sobre o lugar da enunciação, revelando aspectos de quem fala e de onde

fala. Ao dizer, o sujeito vai deixando na língua marcas de tempo, espaço e da sua filiação, ou seja, da sua relação com a formação discursiva na qual se inscreve.

No quadro teórico da Análise de Discurso, a língua tem um “próprio”, uma autonomia relativa, pois seu funcionamento não se restringe ao lingüístico. Nas palavras de Pêcheux (1990c) “a língua constitui o lugar material onde se realizam esses efeitos de sentido” (PÊCHEUX 1990b, p.172). O discursivo pressupõe, pois, o lingüístico, não se restringindo, entretanto, a este. A exterioridade é constitutiva – não está fora porque se inscreve no discurso, constituindo-o. A tarefa do analista, pois, é dar visibilidade a esse funcionamento, tomando as marcas linguísticas como “pistas”, como indícios, sem que, entretanto, considere que marcas e sentidos guardem uma relação direta.

No estudo dos adjetivos tomamos o trabalho de K.Orecchioni (1980), que se situa numa perspectiva enunciativa, inscrita num quadro comunicacional; busco apoio neste estudo por este constatar a relatividade dos adjetivos, os quais apontam à subjetividade no seu uso. A autora sublinha que os adjetivos que designa como axiológicos enunciam um julgamento de valor positivo ou negativo sobre o objeto do discurso e refletem características culturais e ideológicas do falante; pontua K Orecchioni, nesta mesma obra, que esses elementos lingüísticos são mais fortemente marcados subjetivamente do que os outros, pois o sujeito está mais implicado quando estabelece uma avaliação em termos axiológicos (positivo/negativo) (K.ORECCHIONI, 1980, p.86).

Para Teixeira (2001), os adjetivos são “palavras ou expressões avaliativas” - essas “apontam para um Outro (um já-dito antes, em outro lugar), ausente do discurso, mas constitutivo do sentido” (TEIXEIRA, 2001, p.266); esses elementos mostram, no plano descritivo, a heterogeneidade do sujeito e do discurso. No dizer de Teixeira, designar alguém como fraco, “feio”, “desajustado”, “sem compromisso”, implica a comparação com um outro (ausente) “forte”, “bonito” “ajustado”, “com compromisso”, cujo parâmetro é equívoco, embora produza efeitos de absoluto.

Neves (2000) considera que alguns adjetivos funcionam como qualificadores.

De acordo com Bomfim (1988), alguns advérbios como “realmente”, “provavelmente”, “talvez” manifestam opinião ou posição do enunciador. Exemplifica a autora com os enunciados “realmente, choveu muito”, “de fato, ele se equivocou” “talvez ele não tenha conhecimento do fato” (BOMFIM, 1988, p.6). Conclui esta autora sobre o caráter subjetivo do advérbio.

Para Barros (1985) “advérbios são palavras adjuntas, modificadoras porque podem ser determinantes dos adjetivos, do pronome, do verbo, e mesmo de orações substantivas” (BARROS, 1985, p. 203). De acordo com o autor, só o contexto indica-lhes as circunstâncias. Barros aponta para o caráter subjetivo da maioria dos advérbios, esses, no dizer do autor, ligam-se ao sujeito da enunciação.

Os advérbios modalizadores, de acordo com Neves (2000), compõem uma classe ampla de elementos adverbiais, que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição de validade e do valor do seu enunciado (NEVES, 2000, p.244). Sublinha, ainda, a autora, que o uso dos advérbios e das locuções adverbiais modalizadoras constitui estratégia do falante para marcar sua atitude em relação ao que ele próprio afirma.

Sobre os pronomes, afirma Benveniste “Os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem” (1991a, p.288). No quadro teórico da Análise de Discurso, em que nos apoiamos, a subjetividade da na/linguagem diz respeito a uma subjetividade de base psicanalítica, relacionando uma posição-sujeito.

Neves (2000) considera que o traço definidor dos pronomes pessoais é o fato de identificarem de forma pura a pessoa gramatical, já que outros pronomes têm relação com a pessoa gramatical, como os possessivos e os demonstrativos, que fazem outra relação. Segundo a autora, os pronomes pessoais plurais não realizam a pluralização no discurso, mas através deles o falante identifica-se com um grupo, instituindo a sua fala como se ela fosse de todo um grupo, com o qual ele se identifica.

No quadro teórico ao qual nos filiamos, o interesse da análise não é o lingüístico como objeto final; esse é a unidade que permite relacionar o intradiscurso<sup>2</sup> ao interdiscurso. No movimento analítico que faço entre descrição e interpretação, considero adjetivos, advérbios e pronomes como marcas lingüísticas cujo funcionamento discursivo indica os posicionamentos dos alunos, as suas identificações e contra-identificações às memórias discursivas representadas nos textos. São as pistas lingüísticas que elegemos para a análise discursiva dos textos dos alunos. Busco encontrar no fio do discurso dos alunos, nas seqüências intradiscurivas de seus textos, marcas ou pistas do processo discursivo, marcas que indiquem posições, identificações dos sujeitos-alunos ao interdiscurso.

---

<sup>2</sup> Pêcheux define intradiscurso como “ fio do discurso” do sujeito, efeito do interdiscurso sobre si mesmo, interioridade inteiramente determinada como tal do exterior” (PÊCHEUX, 1995,p.167).

### 3. Os ecos do discurso pedagógico: a análise

A seguir, transcrevo o texto “Brasil: garimpeiros”, escrito por um aluno. Este texto integra o *corpus* amplo da pesquisa conduzida, cujo tema é o ensino da escrita.

#### (SD17) BRASIL: GARIMPEIROS?

(18) *Após a leitura e discussão com os colegas acerca do texto “Brasil Garimpo”, não pude deixar de notar várias observações interessantes.*

*Este trata, basicamente, do fato do Brasil não ser uma pátria, mas sim uma “mina abandonada”, onde os exploradores vão lá, tiram o que podem e o que não podem, e levam para si. O texto começa relatando o início da história do Brasil, quando este serviu de provedor de riquezas à colônia européia. Mais tarde, a exploração braçal da população, o uso das terras para benefício ao colonizador (exclusivamente, é claro!). Finalmente, como o Brasil é visto aos olhos de outras nações.*

(SD19) *Bem, minha visão não difere do texto. O Brasil, de fato, é um garimpo (bem garimpado). Além de servirmos de fornecedores de matéria prima a preço de custo (garimpo de matéria), somos compradores imediatos dos seus produtos “made in Países de Primeiro Mundo com material brasileiro” logo: garimpo de consumidores. Como pagamos em proporção à cotação do dólar, somos garimpo, também, de dinheiro.*

*Poderia achar que a culpa disso é da História Brasileira, mas não: a História serve para analisarmos os erros cometidos no passado afim de não os cometermos no presente. A história é estudada (decorada), mas não analisada. Logo, a História não tem culpa.*

*A culpa verdadeira é do brasileiro mesmo, que permite que a situação atual ocorra. O brasileiro pobre se rende facilmente, pois não tem recursos para sua defesa. O brasileiro intelectual escolhe dois caminhos: indiferença ou uma vida vitoriosa no exterior. Para quê lutar? É mais fácil se esconder debaixo dos lençóis arrumados pelos outros do que arrumar os próprios.*

(SD20) *Nosso orgulho de “brasileiro de coração” dura um mês e vem a cada quatro anos. (SD21) Quase fui atropelado ao ir para o curso que fazia, o qual conflitava com o horário do jogo da seleção (o curso foi suspenso par assistir ao jogo) – o motorista que quase me atropelou não podia perder o jogo, afinal, é nossa (única) riqueza. Ah, esqueci: como poderia? O carnaval! Algumas das nossas belas mulheres se jogam como objetos para os estrangeiros... são garimpadas! Walt Disney utiliza o Zé Carioca para simbolizar o Brasil. Lembra do Zé? Papagaio, vagabundo, só pensa em carnaval, futebol, cerveja, mulher e deitar-se na rede.*

(SD22) *O Brasil tem muito para mostrar ao mundo. Podíamos tentar enxergar o Brasil bem ao fundo. Podíamos começar pelo turismo. Eu conheço vários lugares do Brasil. Já tive, sim, no exterior.*

*Beleza? Claro que sim! Mas a nossa: muito melhor! Que tal vender a imagem do Brasil de natureza bela, rica, vasta, variada, valiosa, mas nossa. Depois poderíamos estimular a educação de forma bem acelerada. Com educação, nós podemos criar nossas coisas. Eu adoraria usar (e criar) um computador “da Silva” e um celular “Teixeira”.*

*Tive uma idéia: exportar matéria-prima (ao invés de dar).*

*(SD23) Sinceramente, há muito que se fazer. Não posso dar receita de bolo e sintetizar a sociologia em uma página, mas vamos parar pra pensar um pouco em nós em primeiro lugar. Afinal, eles (nações desenvolvidas) cresceram fazendo isso.*

A produção acima transcrita resultou da prática de textualização realizada após a leitura de três textos: Garimpo Brasil, editorial da Revista do Sindicato dos Calçadistas de Novo Hamburgo (s/d), Os Dois Brasis (Revista Isto é, 2001) e Canção do Exílio, de Gonçalves Dias (1995). Os alunos destacaram conceitos e ideias dos textos para serem discutidos em pequenos grupos. Nessa discussão, os alunos comentaram os textos lidos. Após, escreveram um texto.

Destaco as seqüências a seguir para a análise.

SD 17- “Brasil: Garimpeiros”?

O título do texto é uma interrogação à qual o sujeito-aluno busca responder no decorrer do seu texto. O sujeito-aluno adere ao sentido dominante do texto “Garimpo Brasil”, segundo a qual o País é um imenso garimpo, isto é, uma nação explorada. A palavra “garimpeiros”, presente no título, indica uma posição discursiva sobre o Brasil, que o aluno reforça, mas questiona. Nesse título está subentendido o pronome “nós”, o que coloca um sujeito na designação de garimpo. Produz o efeito de sentido de inclusão do autor, que parece ofendido e indignado diante da exploração de que o país é alvo, assemelhada a um garimpo. A mudança de garimpo, mais impessoal, para “garimpeiros?” assinala um predicativo, junto com a diferença de sentido, permitindo que seja identificada a posição do sujeito.

Ao identificar-se com a posição ideológica do texto “Garimpo Brasil”, mas modificado para “Brasil: garimpeiros?”, o sujeito-aluno identifica-se com um saber segundo o qual o Brasil é explorado, o que permite dizer que o autor não aceita pacificamente essa realidade denunciada. A exploração é reforçada nas seqüências discursivas subseqüentes: na SD 21, por meio do epíteto “garimpo bem garimpado”,

junto com a metáfora, na SD 19, de que o Brasil não é uma pátria, “é mina abandonada”.

Vejamos:

SD 18- “Este trata, basicamente, do fato do Brasil não ser uma pátria, mas sim uma mina abandonada, onde os exploradores vão lá, tiram o que podem e o que não podem, e levam para si. O Brasil serviu de provedor de riquezas à colônia européia. Mais tarde, a exploração braçal da população, o uso das terras para benefício ao colonizador (exclusivamente, é claro!). Finalmente, como o Brasil é visto aos olhos de outras nações”.

SD 19- “Bem, minha visão não difere do texto. O Brasil, de fato, é um garimpo (bem garimpado). Além de servirmos de fornecedores de matéria prima a preço de custo (garimpo de matéria), somos compradores imediatos dos seus produtos “made in Países de Primeiro Mundo com material brasileiro” logo: garimpo de consumidores. Como pagamos em proporção à cotação do dólar, somos garimpo, também, de dinheiro”.

Na SD transcrita, o aluno, com o uso de palavras avaliativas/apreciativas explicita sua visão sobre o Brasil, “garimpo bem garimpado”; no dizer do sujeito-aluno, os brasileiros além de serem fornecedores de matéria prima a preço de custo são consumidores, pois o dólar é a moeda usada nas transações entre os países. O aluno, pois, afirma que o brasileiro é duplamente explorado: ao vender a matéria prima e ao comprar o produto manufaturado em dólar.

As palavras ou expressões avaliativas, como na seqüência “garimpo bem garimpado” são retomadas. O particípio funciona como palavra avaliativa (adjetivo) e o emprego do adjetivo abandonada, que qualifica o substantivo “mina”, expressões com a quais se refere ao Brasil, em “O Brasil não é uma pátria, mas uma mina abandonada”, levam a considerar a materialidade lingüística como rastro, pista do interdiscurso, que constitui a posição-sujeito-aluno. Trata-se da mesma formação discursiva que produz o interdiscurso manifesto no texto “Garimpo Brasil”. Esta enunciação do aluno como acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso remete à memória histórica. Não se trata de simples repetição; o enunciado do aluno dá visibilidade ao deslocamento que o sujeito faz e à assunção de uma posição pela qual o efeito-sujeito inscreve-se nesse discurso.

Na seqüência intradiscursiva transcrita, há identificação do sujeito com certa memória discursiva, cujo efeito de sentido é que o Brasil é um imenso garimpo, sentido com o qual o aluno se identifica, e que parece assumir a primazia no texto. O sujeito-autor é “preso” nas redes de relações e de sentidos do texto “Garimpo Brasil” (s/d), retomando a ideologia desse texto. Seu enunciado configura uma tomada de posição frente a um saber, segundo o qual o Brasil é um país explorado, ressonâncias de certo interdiscurso.

Concordo com a teorização que faz Serrani (2003) sobre a construção discursiva do aprendiz. Consoante com a autora, esta só é possível mediante a mobilização de processos identificatórios do professor e do aluno, ao compreender e tomar a palavra assumindo posições de sentido. Para que isso aconteça, é necessário que o sujeito-aluno se depare com perspectivas e regularidades enunciativas que se encontrem em diferentes relações de contradição entre si, às quais os alunos devem identificar e identificar-se para que a prática de produção não seja concebida como decodificação.

Retomo a SD em que o sujeito-aluno identifica o Brasil a uma *“mina abandonada, aonde os exploradores vão lá, tiram o que podem e o que não podem, e levam para si”*.

Orlandi (1993) qualifica de discurso fundador os enunciados que ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, na reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica. Nesta sequência discursiva o sujeito-aluno compara o País a uma mina abandonada, “aonde os exploradores tiram o que podem e o que não podem”, referindo-se aos recursos naturais do nosso país, que parecem ser inesgotáveis. Esse retalho de memória parece guardar relação de sentido com o enunciado “em se plantando tudo dá”, à terra pródiga, “gigante pela própria natureza”, pilhada há séculos e que embora explorada continuamente, suas riquezas parecem não se esgotar. O fragmento intradiscursivo parece ser um “rastros”, uma “ressonância” desse interdiscurso. É memória histórica, filiação, pois comparece em “outro jogo”, como tomada de posição do sujeito-aluno.

A marca discursiva “lá” que o aluno usa para referir-se ao Brasil “mina abandonada situada lá” (no exterior), presente no texto, e classificada como advérbio de lugar nas gramáticas normativas em geral, atua nesse discurso como dêitico, situando o discurso no espaço, revelando aspectos de quem fala e de onde fala. Nesse caso, pode referir-se ao país de que fala o sujeito da enunciação, que já não está perto de si, está “lá” – longe de si, o que dá visibilidade à divisão do sujeito entre o país que habita e o outro,

“mina abandonada situada lá” (no exterior) e não aqui (no País). Esse enunciado dá visibilidade à cisão do sujeito – sua hesitação entre ser brasileiro e não ser brasileiro, pois o país de que fala está “lá”. Talvez essa marca lingüística possa também aludir ao poema “Canção do Exílio”, de G. Dias, leitura que fez parte dessa prática de textualização.

Outra possibilidade de interpretação para marca “lá” é que o advérbio remeta a um espaço distante, mas dentro do Brasil, país continental. Essa sequência pode produzir o efeito de sentido que o brasileiro não enxerga o que acontece dentro do próprio país, sendo negligente quanto à defesa e cuidado de suas riquezas.

A seguir transcrevo a SD: *“Nosso orgulho de brasileiro de coração dura um mês e vem a cada quatro anos”*.

O enunciado acima pode remeter à história pessoal do sujeito-aluno, cidadão argentino de nascimento, naturalizado brasileiro. Ao mesmo tempo em que se identifica com a posição-sujeito-brasileiro, através do pronome nosso, a divisão que o constitui faz com que enuncie “lá”, referindo-se ao Brasil. Fala, pois, de outra posição, que lhe escapa, num lapso. Além disso, sua revelação de ser brasileiro “de coração” vem entre aspas, o que pode indicar ironia no sentido discursivo, negação do amor que diz dedicar ao país que o adotou, expresso também nas críticas que faz a esse mesmo país. Talvez pelo inconformismo de ter que assumir a nacionalidade brasileira, por ter sido naturalizado contra a sua vontade, fato que mencionou em sala de aula, este sujeito desloca-se de uma posição discursiva para outra, desidentificando-se e contra-identificando-se no mesmo espaço textual, pois anteriormente tinha assumido a “posição-sujeito” - brasileiro.

Ao afirmar que há modalidades de tomada de posição frente aos saberes do interdiscurso, este ponto de vista teórico denega a noção da unicidade do sujeito e a não homogeneidade da formação discursiva. O que se apresenta, então, é um sujeito dividido em relação a si mesmo um sujeito que ao mesmo tempo em que enuncia “nós”, “nosso” (pronome pessoal e pronome possessivo), enuncia “lá” e “aqui” para referir-se ao País, situando ora o país em que vive e que o acolheu, ora o país onde nasceu, divisão que parece constituir-lo, o que dá visibilidade à heterogeneidade do sujeito, sua cisão entre duas nacionalidades.

As sequências discursivas transcritas permitem entrever a ideologia que assume o sujeito e os deslocamentos que faz de uma posição discursivo-enunciativa para outra.

Os movimentos de deslocamento de sentidos provocam o apagamento da homogeneidade do sujeito em sua identificação à pátria.

Pode-se concluir que atravessam o texto duas posições-sujeito às quais o aluno identifica-se, cada uma delas assumindo a primazia (a dominância, no dizer de Pêcheux 1995) em dado momento do discurso do sujeito-aluno: a identificação que o autor estabelece com o país que o acolheu, explorado, garimpado, país que dispõe de recursos naturais suficientes para promover o seu desenvolvimento, e que poderiam ser usados em favor dos brasileiros com a melhoria da infra-estrutura do País. Nota-se o uso do pronome na primeira pessoa, incluindo-se entre os brasileiros, ao afirmar “nosso orgulho”, referindo-se aos brasileiros e incluindo-se entre eles. Este mesmo sujeito critica o brasileiro por este se dedicar demais ao futebol e ao carnaval. Em suas palavras: *“o brasileiro não pode orgulhar-se o tempo todo, pois o que é considerado como motivo de orgulho restringe-se ao futebol e ao carnaval, acontecimentos esporádicos da vida nacional”*. Assume o sentido de que o brasileiro não é perseverante nem sério, pois seu orgulho é o futebol e o carnaval; *“dura um mês (o carnaval) e vem a cada quatro anos”* (o futebol). Além disso, a expressão nominal *“de coração”*, entre aspas, manifesta um sentido contrário ao que afirma: o não pertencimento ao País. O sujeito-aluno é brasileiro (só) de coração. O uso de aspas nesta SD pode estar indicando um sentido ambíguo, de ironia, ou seja, que ele é não é brasileiro – é brasileiro só de coração, ou seja, só afetivamente, já que se reconhece como cidadão argentino.

O efeito de sentido de humor (jocosos) ressalta-se a seguir:

SD21 *“Quase fui atropelado ao ir para o curso que fazia, o qual conflitava com o horário do jogo da seleção (o curso foi suspenso para assistir ao jogo) – o motorista que quase me atropelou não poderia perder o jogo, afinal, é nossa (única) riqueza. Ah, esqueci: como poderia? O carnaval! Algumas das nossas belas mulheres se jogam como objetos para os estrangeiros... são garimpadas! Walt Disney utiliza o Zé Carioca para simbolizar o Brasil. Lembra do Zé? Papagaio, vagabundo, “só” pensa em carnaval, futebol, cerveja, mulher e deitar-se na rede”*.

Os sentidos transcritos dão visibilidade à divisão do sujeito entre identificações que o constituem – o ser brasileiro e o não ser brasileiro (ser de outra nacionalidade). O advérbio “afinal”, referindo ao futebol, produz duplo sentido, pois joga com o

elemento fônico, produzindo, ainda, efeito de fechamento do sentido, ao expressar a certeza de ser a única riqueza do brasileiro, o que torna o texto contraditório, pois anteriormente o sujeito-aluno identifica como riqueza apenas a natureza brasileira. Nessa SD comparece a metáfora “Zé Carioca”, que identifica o personagem do Walt Disney com o brasileiro e cujas características o sujeito-aluno atribui ao cidadão brasileiro. Da mesma forma, o uso da palavra avaliativa “única” em “única riqueza”, referindo-se ao carnaval, representa a assunção de uma posição de discordância em relação ao já enunciado: a riqueza da natureza brasileira, seus recursos naturais, como já tinha pontuado o autor, o que dá visibilidade à heterogeneidade do discurso e do sujeito, enunciado que aponta para um sujeito cindido, sem unidade, a que o seu discurso escrito dá visibilidade.

A presença do elemento lingüístico “quase”, no enunciado do aluno- “quase me atropelou” traduz a hesitação que parece percorrer todo o texto.

A seguir transcrevo e analiso a SD 23:

*SD22 “O Brasil tem muito a mostrar para o mundo. Podíamos tentar enxergar o Brasil bem ao fundo. Podíamos começar pelo turismo. Eu conheço vários lugares do Brasil... Que tal vender a imagem do Brasil de natureza bela, rica, vasta, valiosa, mas nossa. Depois poderíamos estimular a educação de forma bem acelerada. Com educação, nós podemos criar nossas coisas. Eu adoraria usar (e criar) um computador ‘da Silva’ e um celular ‘Teixeira’”.*

Integra a enunciação do aluno o efeito de sentido que reconhece nos nossos recursos naturais a riqueza do País, representado no uso que assume, nessa posição – sujeito; faz uso de palavras avaliativas como os adjetivos bela, rica vasta, valiosa, qualificando o substantivo natureza. Parece perpassar nesse enunciado o desejo de construir o País de modo a aproveitar as riquezas naturais às quais o sujeito-aluno refere como “nossas”, “nossa”. Além disso, o sujeito-aluno manifesta o desejo de produzir tecnologia brasileira, o que é manifesto pelas expressões “*computador Silva*” e “*celular Teixeira*”. “Silva” e “Teixeira” são substantivos próprios que estão funcionando como adjetivos, neste discurso. Conforme aponta Neves (2000), palavras de outras classes gramaticais podem funcionar como adjetivos, como está manifesto nas expressões “*celular Teixeira*” e “*computador Silva*”.

Como não há identificação bem sucedida, algo escapa. Ao mesmo tempo em que nosso sujeito produz a sequência acima, seu enunciado dá visibilidade à sua divisão entre outra posição-sujeito, que mostra um discurso cujo efeito de sentido reconhece como efêmero o orgulho nacional, como na sequência a seguir:

SD24“*Sinceramente, há muito que fazer. Não posso dar receita de bolo e sintetizar a sociologia em uma página, mas vamos parar pra pensar um pouco em nós. Afinal, eles, (nações desenvolvidas) cresceram fazendo isso*”.

Nesta SD estão assinaladas palavras apreciativas: o advérbio de modo sinceramente e os pronomes pessoais nós e eles. Esses elementos produzem sentidos de concordância com a posição “ser brasileiro”; parecem produzir um efeito de homogeneidade, de unidade do sujeito.

A ideologia faz com que o sentido apareça como evidente (ORLANDI, 1996), provocando efeitos de verdade, sendo a língua o lugar em que se entrecruzam e se confundem vozes emaranhadas, ressonâncias do interdiscurso, do passado e dos inúmeros contatos e experiências individuais e sociais, de uns e de outros. Esses sentidos, ora de concordância, ora de discordância que comparecem no discurso do sujeito-aluno manifestam sua divisão, seu atravessamento por redes de sentidos.

O pronome pessoal “nós” indica a identificação do sujeito-aluno com outros brasileiros, em contraposição ao uso do pronome na terceira pessoa do plural, “eles” através do qual o sujeito-aluno designa outros povos e outros países - as nações desenvolvidas.

Também o advérbio de modo “sinceramente,” além de ser um vestígio da presença do sujeito na linguagem, produz efeito de fechamento do texto, característica da “função-autor”. Esse advérbio aponta também a um comentário que o aluno faz sobre o seu próprio dizer, representado no texto, dispondo-se, agora, a falar sério, a não mais debochar do brasileiro, identificação da qual se distanciou e que retoma com esse enunciado final. Mais uma vez, neste parágrafo, a posição-sujeito- “brasileiro explorado” é reconhecida, mas se abre ao sentido de exortação à mudança.

Somos envolvidos e constituídos pela linguagem; o sujeito é efeito dessa rede de discursos, como dão visibilidade os textos dos alunos. É no uso da linguagem que o sujeito se significa; a escrita é instância/lugar de identificações do sujeito; este está sempre em produção.

Este e tantos outros textos caracterizam o trabalho que foi realizado no “Laboratório de Escrita” como um espaço de interlocução do sujeito consigo mesmo, com o Outro que o constitui e com os outros, os interlocutores, também sujeitos-alunos. Caracterizou esse espaço a ampla circulação de sentidos, que oportunizou aos sujeitos-alunos o exercício da autoria. Foram práticas de escrita e reescrita de textos, buscando a unidade na dispersão, a completude na incompletude.

#### Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- BARROS, E. 1985. **Nova Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo, Ed. Atlas, 1985.
- BENVENISTE, E. **Da Subjetividade da linguagem**. In: Problemas de Linguística Geral I. Campinas: Pontes, 1991a.
- \_\_\_\_\_. **A natureza dos pronomes**. In: Problemas de Linguística Geral I. Campinas: Pontes, 1991b.
- BONFIM, Eneida. **Advérbios**. São Paulo: Ática, 1988.
- BRÉAL, M. **Ensaio de Semântica**. São Paulo: Pontes, 1992.
- CORACINI, M.J. **Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português**. In: CORACINI (org). **Identidade e Discurso**. Campinas: Argos, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **A celebração do outro na constituição da identidade**. *Organon*, n.35, p.201- 220.2003b.
- \_\_\_\_\_. **Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade**. In: CORACINI, M.J. (org). **Campinas: Argos, 2003c**
- DIAS, G. **Canção do Exílio**. In: **Antologia das Antologias: 101 Poetas Brasileiros Revisitados**. São Paulo: Musa Editora, 1995.
- FISS, Dóris M. L. **Territórios Incertos: os processos de subjetivação de professores da rede pública estadual**. UFRGS, Faculdade de Educação. Tese, inédita. 2003.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C.L. **L'énonciation – de la subjectivité dans le langage**. Paris: Armand Colin, 1980.
- MALDIDIER, NORMAND et ROBIN. **Discurso e Ideologia: bases para uma pesquisa**. IN: ORLANDI (ORG). **Gestos de Leitura**. Campinas: Ed. Da Unicamp. 1994.

MANNONI, O. **Desidentificação**. In: MANNONI, M. As Identificações na Clínica e Teoria Psicanalítica. Rio de Janeiro: Relume Damará, 1994.

MUTTI, R. V. **Análise do Discurso e Ensino do Português: o que interessa ao professor**. 2003. [www.entrelinhas.unisinos.br](http://www.entrelinhas.unisinos.br). Acesso em 17 de agosto de 2006.

NEVES, M.H. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

ORLANDI, E. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas de discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Interpretação, Autoria e Efeitos do Trabalho Simbólico**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **A leitura proposta e os leitores possíveis**. In: ORLANDI (org). A leitura e os leitores. Campinas: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Vão surgindo os sentidos**. In: Orlandi, Eni(org.). Discurso Fundador. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Identidade Lingüística Escolar**. In: Signorini, I. (org) Língua (gem) e Identidade. Campinas, Mercado das Letras, 2002.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990a.

\_\_\_\_\_. **Análise automática do discurso (AAD 69)** In: Gadet & Hak (orgs). Por uma análise automática do discurso. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990b.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, ed. da Unicamp, 1995.

RAJAGAPOLAN, K. **O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?** In: SIGNORINI I. Linguagem e Identidade. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SERRANI-INFANTE, S. **Identidade e Segundas línguas: as identificações no discurso**. In SIGNORINI, I(org.). Linguagem e Identidade. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Identidades In (formais). Contradição, processos de designação e subjetivação na diferença**. Organon, Porto Alegre, v.17, n 35, p.245-282. 2003

SIGNORINI, I. **(Des) construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social.** In: SIGNORINI, I. (org.). Língua (gem) e Identidade-elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 2002

TEIXEIRA, MT. **A Constituição Heterogênea do Sujeito Discursivo: um exercício de análise em “Partido Alto” de Chico Buarque.** In CORACINI E PEREIRA (org). Discurso e Sociedade - Práticas em Análise do Discurso. Pelotas: Educat.

ZOPPI - FONTANA, M. **Limiares do Silêncio: a leitura intervalar.** In: ORLANDI, E. (org). A Leitura e os Leitores. Campinas: Pontes, 2003.

Revista Isto é, fev. 2001. **Os Dois Brasis.**

Revista Proteção. **Garimpo Brasil** Sindicato de Calçadistas de Novo Hamburgo. nº. 11. Editorial.



## **Estágio Supervisionado e Formação continuada: caminhos para o Letramento**

**Alexandra Santos Pinheiro (Dra. em Teoria Literária e professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD – MS, e-mail: alexpin24@yahoo.com.br)**

**RESUMO:** A apresentação pretende discutir os primeiros resultados obtidos com o projeto de extensão “Estágio Supervisionado: Caminhos para o Letramento”. O projeto atua junto a seis escolas públicas (municipais e estaduais) do município de Dourados com as quais dialogamos, em virtude das ações de estágio supervisionado do curso de Letras/FAcale – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras. Durante os contatos de orientação de estágio, os professores das referidas instituições de ensino solicitaram apoio teórico-metodológico para repensarem a sua prática docente. A fundamentação teórica do projeto baseia-se no construto teórico do Letramento (social, escolar e literário), entretanto, para a presente comunicação, trataremos apenas do Letramento Literário.

Palavras chave: Letramento Literário, Educação, Formação de professores.

**SUMMARY:** The presentation intends to discuss the first results obtained with the project of extension “ Supervised Traineeship: Ways for the Literacy ”. The project acts near six public schools (local authority and state) of the local authority of Dourados to which we talk, owing to the actions of supervised traineeship of the course of Letras/FAcale. During the contacts of direction of traineeship, the teachers of the above-mentioned institutions of teaching asked for support theoretician - educational in order that his teaching practice rethought. The theoretical base of the project is based on the theory of the Literacy (social, school and literary), meantime, for the present communication, we will treat only the Letramento Literário.

Key words: Literary literary, Education, teachers' Formation

Introdução:

### **Caminhos para a formação continuada de professores**

Como professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado em Literatura, acompanho, há algum tempo, o trabalho de professores de Língua Portuguesa e de Literatura nas escolas públicas da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Trabalho que também foi

realizado por mim durante os cinco anos que lecionei na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. A mudança de estado, todavia, não alterou as dificuldades enfrentadas anteriormente. Dentre as dificuldades, o que mais chama a atenção é a falta de fundamentação teórico-metodológica que norteia a prática do professor do Ensino Básico. Diferentemente do que se prega por alguns, na escola pública existem professores sérios, compromissados em cumprir de forma digna o seu papel, mas a falta de sustentação teórica inviabiliza, muitas vezes, o bom resultado de seu trabalho.

Desta forma, quando o MEC, em parceria com o Ministério da Cultura, lançou o edital n. 01/2008 PROEXT MEC/CULTURA (Brasília, **24 de Setembro de 2008**), vislumbramos a possibilidade de atuar, de forma mais próxima, num diálogo permanente entre a intervenção teórica e a orientação da prática docente. Vale lembrar que a escolha das escolas privilegiou aquelas que já mantinham parceria conosco em relação ao estágio de nossos acadêmicos. De forma geral, ao propor o projeto: “Formação Continuada de professor: caminhos para o Letramento”, objetivávamos demonstrar que os cursos de formação de professor deveriam pensar em formas de acompanhar a prática do professor, para garantir, assim, que as teorias propostas sejam efetivamente resignificadas e, após reflexão, incorporadas pelos professores da Educação Básica.

Diante do exposto, gostaríamos de esclarecer como o projeto foi pensado. Enquanto os acadêmicos do 4º ano de Letras/Facale atuam junto aos alunos dos ensinos Fundamental e Médio, os professores responsáveis pelo Estágio de Literatura e de Língua Portuguesa trabalham em duas frentes: 1) Na orientação dos acadêmicos que fazem sua regência junto às instituições públicas; 2) na mediação de reflexões teórico-metodológicas sobre o Letramento entre os professores das instituições parceiras (no caso, de escolas da rede pública de ensino da cidade de Dourados). Com o trabalho, propiciamos o diálogo com a sociedade (docentes e alunos das respectivas escolas atingidas pelo projeto), oferecendo aos professores aparato teórico-metodológico e enfatizando a concepção sócio-interacionista de linguagem, como preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais).

Partimos do pressuposto de que um curso de licenciatura, por mais estruturado, não forma professor. Como professores universitários, responsáveis por preparar educadores nas diferentes graduações em licenciaturas, concordamos que o processo de preparação para o início da carreira docente não absorve toda dinâmica necessária para a efetiva formação desses profissionais. Na realidade, independentemente do nível em que se leciona, fazemos

parte de um grupo de profissionais que deve se atualizar constantemente. Em muitas universidades, já existem grupos de professores responsáveis por atender as dúvidas de seus egressos. Nada mais justo, uma vez que, ao se deparar com a dinâmica da prática, os novos educadores sentem-se desorientados e angustiados. Portanto, foi por esse pressuposto, o de garantir o acesso a teoria do Letramento (Soares, 2007), (Cosson, 2006), (Aguiar, 2004) e o de também acompanhar a inserção dessa teoria nas atividades práticas dos professores que iniciar a tarefa de encontrar caminhos para levar o Letramento até as escolas públicas de Dourados.

### **Caminhos para o Letramento**

As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de qualquer cidadão. Baseando-nos em pesquisas de Kleiman (2001/2003), Rojo (2006), Soares (2003), a relação entre escola e letramento é complexa. Há uma espécie de 'controle' da escola, ao invés de expandir práticas sociais. O que as autoras citadas defendem é que o LETRAMENTO ESCOLAR seria insuficiente para medir e avaliar as habilidades de leitura e de escrita. Em países como o Brasil, o funcionamento inconsistente e discriminatório gera padrões múltiplos e diferenciados de aquisição do letramento, que, para Magda Soares seria:

(...) *o estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada (*Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>)

Desse modo, tendo ciência de que na escola poucos professores trabalham atividades que contemplem este tipo de letramento, pensamos em avançar para práticas sociais em que

os docentes e estudantes envolvidos pudessem utilizar-se para suas vidas. Entendemos, desse modo, que o docente/discipulo inserido em práticas sociais de leitura/escrita de gêneros diversos que circulam socialmente (da esfera literária e não literária, como sugerem os PCNs 1997/1998) deveria ser considerado uma pessoa letrada. Compreendemos, ainda, que o direito ao acesso à leitura e a dinâmica que lhe envolve, deve ser um direito inalienável do homem, em época de extrema competitividade e globalização.

Sendo assim, os gêneros (literários ou não) orais e escritos foram o ponto de partida para os letramentos que estão sendo posto em prática neste projeto de extensão. Para a presente comunicação, enfocaremos a experiência pelo viés do letramento literário. Quais os desafios de abordar esse tema entre os professores que aceitaram nos acompanhar nesse projeto de formação continuada? Que resultados podemos esperar desse tipo de ação? São basicamente sobre essas duas questões que o presente artigo pretende discorrer, respondendo a essas inquietações a partir da reflexão sobre o professor leitor e sobre o Ensino de Literatura na educação Básica.

Partimos do pressuposto de que se faz necessário conhecer tanto as práticas de letramento literário presentes na escola quanto as práticas de letramento literário presentes em diferentes lugares sociais. Apenas assim será possível contribuir para que se possa pensar nas relações entre essas duas esferas, escola e vida social, fazendo-as convergir para a formação de indivíduos com graus de letramento e de letramento literário cada vez maiores. Entendemos que a educação literária abarca não apenas o preparo do estudante para interagir com textos escritos já consagrados pela historiografia, como também seu preparo para leitura de outras formas ficcionais que permeiam sua cultura e seu tempo.

Em se tratando do letramento literário, vale ressaltar que, para se pensar a importância da Literatura na Formação do estudante dos ensinos Fundamental e Médio, faz-se necessário, num primeiro momento, recuperar algumas concepções de Literatura para depois analisar a sua atuação. Com base nas funções da Literatura apresentadas por Antonio Candido (1973), Roland Barthes (1980), e com base, ainda, na pesquisa de estudiosos da prática de Literatura, desenvolveremos um debate que pretende trazer à tona questões como: o lugar da Literatura nos Parâmetros Curriculares; a formação docente; e o lugar da Literatura nos ensinos Fundamental e Médio, abordando, nesse último tópico, a questão da metodologia e da seleção de obras.

Diante de uma sociedade tecnológica, com importantes descobertas científicas, em que o indivíduo, na mais tenra idade, tem acesso à *internet* e a partir dela ouve música, joga, assiste a filmes, conhece lugares e pessoas, por que insistir na Literatura (no livro literário)? Por que se empenhar para que nossos alunos (e nós também) tenhamos na obra literária uma opção para o prazer, para o conhecimento e para a formação subjetiva e social? Nas palavras de Roland Barthes, encontramos um primeiro argumento em defesa da permanência ou da implantação da leitura literária: “Se, por não sei que de excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 1980, p. 18).

A afirmação do estudioso pode ser sustentada, inclusive, com a Teoria da Literatura Comparada, responsável por mostrar o quão tênue é a fronteira entre a Literatura e outras áreas do saber: pintura, música, antropologia, sociologia, psicologia, História, etc. Todavia, nem o depoimento de Barthes nem a Literatura Comparada são suficientes para amenizar a chamada crise de leitura debatida no Brasil desde a década de 70 do século XX. Regina Zilberman (1982) mostra algumas contradições em relação à chamada crise de leitura. De acordo com sua pesquisa, nos anos 70, quando iniciaram efetivamente as reflexões sobre a (não) leitura, acontecia o crescimento da população urbana, decorrente da oferta de trabalho nas indústrias. Esse aumento da população, por sua vez, exigiu uma reformulação da estrutura escolar, devido à ampliação do número de alunos. Dentre as novas propostas pela reforma de ensino instituída na nesse período, o texto literário ganha destaque em sala de aula, as editoras passam a investir na publicação de obras infantis e um elevado número de livros passa a circular nos acervos escolares.

O apontamento histórico que apresentamos demonstra que, aparentemente, não há lugar para a chamada crise de leitura. Se houve o aumento do público leitor e a ampliação na oferta de obras literárias, onde estaria a crise? De acordo com Zilberman (1982), a contradição instalava-se na recusa à leitura. O público leitor, em potencial, não demonstrava interesse pela leitura das obras literárias. Essa recusa, infelizmente, ainda é a motivação para o debate acerca do ensino de Literatura. A diferença é que ao debate são acrescidos outros (não) leitores: os professores e a família.

Nos cursos de formação de professores, insistentemente lembramos que só ensinamos o quando realmente sabemos e com as crianças e adolescentes a política do “faça o que eu

digo não o que eu faço” não emplaca. Mesmo assim, é comum ouvirmos depoimentos em que os professores colocam-se como sujeitos desmotivados financeiramente e desvalorizados demais para trocar a novela das oito por uma Literatura: “é minha hora de lazer”, afirmou, no ano passado, uma professora da 4ª série, do município onde trabalhávamos. De certa forma, essa professora tem razão. Embora a obra literária possa, como aponta Antonio Candido (1973), contribuir para refletir sobre a vida e o mundo, oferecendo mecanismos para compreender nossas subjetividades, nossas alteridades, a questão da sexualidade, da morte e da ética, para citar apenas alguns pontos, o ato de ler é um processo trabalhoso que exige “esforço, treino, capacitação e acumulação” (AZEVEDO, 2006).

Já que entramos no debate sobre leitura, antes de analisar o lugar da Literatura nos Parâmetros Curriculares (1997-1998), é importante apresentar o que entendemos por leitura e leitor. Sobre a definição de leitura, optamos pela de Eni Orlandi (2006), que, pela visão da Análise do Discurso, define a leitura como “compreensão, não apenas decodificação”. A leitura seria o momento crítico da construção do texto, um processo de interação verbal que faz desencadear a assimilação dos sentidos. O leitor, por sua vez, é aquele que consegue atribuir sentido a um diversificado número de textos. É leitor aquele que, devido à familiaridade com o texto consegue diferenciar os tipos de gêneros literários e não-literários e os motivos que o levam a escolher uma leitura em detrimento da outra.

É por isso que a professora supracitada tinha razão ao distanciar leitura de prazer. Para que a leitura seja inserida como uma forma de aproveitar o tempo livre, ou seja, para que seja vista como lazer, faz-se necessário que o indivíduo torne-se um leitor e esse processo, como vimos, exige esforço e dedicação. É necessário saber por que lemos, precisamos atribuir sentido ao que lemos, e isso exige prática, treino, acúmulo de informação, raciocínio. A arte literária, se observada pela afirmação de Barthes, deveria fazer parte do ambiente familiar e escolar desde os primeiros meses de vida. Essa afirmação pode parecer utópica, mas não é. Ela está fundamentada em um referencial teórico que nos permite acreditar que a democratização do ensino exigiria um repensar sobre nossa história sócio-econômica de exclusão.

Sobre o debate sobre o ensino de Literatura, a problemática mais simples de ser resolvida é a que valida a sua inserção na sala de aula, porque além de contarmos com um arcabouço teórico que sustenta a sua importância para a formação ética, psicológica e cognitiva do cidadão, a temos também amparada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O

complicador é convencer os professores a serem leitores para contribuir de forma significativa na formação de alunos leitores. Essa é uma questão que exige de nós uma compreensão sócio-histórica que envolve o professor (não) leitor; exige, ainda, discutir a injusta distribuição de renda praticada no Brasil. Queremos salientar que não é possível atribuir ao educador a culpa pela falta de uma política escolar que priorize a leitura para formação dos alunos. Por outro lado, não podemos pensar em políticas de leitura se o mediador entre o livro e o educando (e aqui entra professor e pais) demonstrar pouca ou quase nenhuma familiaridade com a leitura.

No Ensino Fundamental (principalmente do 6 ao 8 ano), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, quando se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá, sobretudo, nos últimos anos desse segmento (8 ou 9 anos) (Cf. *Orientações curriculares para o ensino médio*, 2006).

A Literatura contribuiria para desenvolver nos estudantes todas as competências e habilidades estipuladas pelos PCN: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sócio-cultural. Um olhar mais atento às propostas curriculares, todavia, indica que o conteúdo pretendido para o Ensino de Literatura não possibilita desenvolver a competência da expressão e interpretação do texto. Como demonstram as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), o texto literário é secundário, o foco principal é dado à história, às escolas e às tendências literárias. Marisa Lajolo também aponta para a necessidade de se discutir a historiografia do texto e tratar das críticas feitas a uma determinada obra, mas lembra que essas questões não devem substituir a leitura e a interpretação da obra literária: “é fundamental interpretá-lo, perceber os impasses individuais (leitor com ele mesmo) e sociais que a obra oferece”.

Mesmo que a proposta dos Parâmetros Curriculares precise ser repensada em relação ao Ensino de Literatura, a disciplina está lá, apresentada como importante instrumento de formação do indivíduo. Quando o professor atua em sala, ele, geralmente, baseia-se nos fragmentos literários encontrados nos livros didáticos e na síntese das características literárias na qual determinado autor e obra está inserido. Mas como formar professores leitores? Quem trabalha com formação continuada sabe que a tarefa não é das mais simples. Nos cursos eles esperam “receitas” de como ensinar: “Como fazer com que os alunos gostem de poesia?”;

“como trabalhar o Romantismo com jovens do século XXI?”. Perguntas desse tipo poderiam encher folhas de papel, a resposta a elas costuma ser dada a partir de uma única pergunta: “Qual o último livro literário você leu?” Como geralmente são poucos os que se lembram do último título lido, o encontro começa com o tema “a importância do professor leitor”. Vale retomar a importância do Estágio Supervisionado em Literatura. Nessa disciplina, os estagiários podem ser orientados em projetos de extensão e pesquisa que lhes possibilite perceber a diferença entre um professor leitor e um professor não leitor. Se conseguirmos que ele adote a postura do professor leitor, teremos mais um aliado na construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Pelas ponderações levantadas até o momento já percebemos a principal direção metodológica para o Ensino de Literatura, a leitura do texto literário. Marisa Lajolo (2002) lembra que em nome da “motivação”, as obras literárias são, muitas vezes, dadas de forma equivocada na sala de aula. A autora lembra que o primeiro contato com o texto literário deve ser a partir da leitura dele, não de seus fragmentos. Dramatizações, perguntas sobre o enredo, sobre a época, palavras cruzadas e outras atividades não devem substituir a leitura individual.

### **Primeiros resultados: em busca de Caminhos para o Letramento Literário**

Não queremos entrar em todos os procedimentos metodológicos para que o Ensino de Literatura se concretize em sala de aula, apenas citaremos a pesquisa de Glória Bordini (1988) para mostrar que há fundamentações teóricas que possibilitam ao educador se sentir seguro com o ensino da disciplina. Os passos que antecedem a leitura integral da obra literária sugeridos por Maria da Glória Bordini (*Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, 1988) são: o professor deve proceder a seleção das obras, considerando a idade e o interesse de um determinado grupo de alunos. Nesse sentido, a faixa-etária que nos interessa seria a dos 9 aos 17 anos. Esse período corresponde ao processo em que, aos poucos, a criança começa a romper com o estágio de fantasia e vai exigindo leituras com conteúdo intelectual, literatura engajada, romances históricos. Respeitar a faixa-etária e compreender os interesses que norteiam cada fase seria, então, um primeiro procedimento metodológico para o trabalho com a leitura; o segundo seria oferecer a eles a leitura individual do texto e, em seguida dar a eles a oportunidade de expressarem as impressões que o texto oferece. A autora segue com várias sugestões de atividades, contudo, nenhuma delas será bem sucedida se durante a seleção das obras o professor não tiver o seu momento individual de leitura.

O projeto “Formação Continuada de professor: caminhos para o Letramento” tem apenas quatro meses de vida, e já podemos comemorar alguns resultados positivos. De modo geral, foi surpreendente a forma como a prefeitura da cidade abraçou o projeto, pois esse é outro aspecto do trabalho com formação continuada que merece destaque: a parceria entre órgãos públicos e universidades. O trabalho das seis bolsistas junto às escolas também tem dado certo. As acadêmicas têm a função de atender grupos de alunos que apresentem dificuldades com a questão da linguagem. Cada bolsista ficou responsável por uma escola para garantir o êxito do trabalho.

A partir de atividades de Letramento (não apenas o literário) elas procuram compreender a dificuldade de cada aluno e orientá-los em dinâmicas que façam sentido também em suas práticas sociais, não apenas no que se refere ao escolar. Sobre as atividades de Letramento Literário, o objetivo é valorizar a Literatura oral, a contação de história e de trazer para sala de aula os enredos e personagens da tele-novela (a exemplo de malhação) que fazem parte de suas práticas sociais. As acadêmicas têm a função de ensinar a ler Literatura, como sugere Rildo Cosson (2006), para garantir o processo de formação de leitores entre esses educandos. As atividades diferenciadas têm dado certo. Por outro lado, a participação e a assiduidade dos alunos demonstram que, quando trabalhamos com o que efetivamente faz sentido para o estudante, a escola torna-se mais atrativa e, por que não dizer, acessível.

Tanto as orientações para as acadêmicas envolvidas no projeto quanto o curso ministrado para os 150 professores são pensados no sentido de dar oportunidades oportunizar a uma reflexão sobre uma prática docente que faça sentido para os estudantes. Em especial sobre o Letramento Literário, aproveitamos o momento de formação para resgatar a trajetória de leitor literário dos acadêmicos e dos professores. Ao mesmo tempo, procuramos despertar entre os que ainda não se encontraram com o livro, o desejo de principiar a sua formação, uma vez que só teremos a efetivação do Ensino de Literatura nas escolas se for possível contar com o trabalho de professores leitores. Vale lembrar, mais uma vez, que essa prática só poderá ser atingida a partir de uma reflexão pautada num referencial teórico sustentado pela importância da Literatura para a formação social, psicológica e cognitiva do cidadão e que corrobore para que o professor tenha uma prática docente sustentada por pesquisa. Assim, fica acertada a teia que sustenta o Ensino de Literatura: políticas públicas, professor leitor, leitura de texto e não de fragmento. Ficamos na torcida para que essa malha origine um cidadão leitor, aquele que se insere politicamente, compreende-se como um agente histórico, transforma-se e transforma a realidade que o cerca.

“Formação continuada de professor: caminhos para o Letramento” pretende somar esforço, dentro da realidade de Dourados, com outros projetos de formação que trabalham para que as práticas de leituras nas escolas sejam repensadas e para que a linguagem ultrapasse os limites dos muros escolares, possibilitando ao educando trazer para sala de aula motivações que cercam suas práticas sociais. Desejamos, em dezembro de 2009, renovar as ações do projeto para o ano de 2010, para que mais escolas sejam atendidas e mais alunos possam desfrutar de um ensino-aprendizado contextualizado e dinâmico.

### **Referências:**

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). *Era uma vez na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Educador em formação).

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. por M. E. Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Companhia Nacional, 1973.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: I. modos de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípios científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, Ivani Arantes. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista*. 24. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens- entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

AZEVEDO, Ricardo. “Razões para a formação de leitores”. In.: SOUZA, Renata Junqueira (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

## ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE ANÁFORAS NOMINAIS INDIRETAS E GÊNEROS TEXTUAIS

Daniela Zimmermann Machado (Mestre, UFPR, danizm@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Neste trabalho, analisamos as anáforas nominais indiretas (AIs) presentes em diferentes gêneros de “redação de vestibular” (no argumentativo, no de transposição do discurso direto-indireto e no analítico-descritivo), observando, ainda, que elementos lingüístico-textuais sustentam tais gêneros. Os textos analisados foram escritos por vestibulandos da UFPR, anos de 2007 e 2008. Concluímos que há relação entre AI e gênero textual, porém essa relação não é homogênea. Nos textos caracterizados pelo gênero argumentativo, as AIs representam argumento de quantidade (Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005)), além de manterem a unidade temática. No gênero de transposição do discurso, as AIs indicam a argumentação do sujeito entrevistado e não do candidato-autor do texto. E no gênero analítico-descritivo, as AIs comprovam a existência da sequência descritiva, com cadeias anafóricas que se identificam com o procedimento de aspectualização de Adam (2001). As AIs intervêm na constituição dos diferentes gêneros textuais, podendo indicar diferentes fenômenos lingüísticos nos textos.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero, texto, anáfora indireta.

**ABSTRACT:** In this study, we analyze the indirect nominal anaphora (IA) present in different genres of vestibular redaction (in argumentative, in the transposition of indirect-direct speech and in the analytic-descriptive), observing that textual-linguistic elements support such genres. The text analyzed were written by vestibular applicants of the UFPR, in 2007 and 2008. We conclude that there is a relation between IA and textual genre, however, this relation is not homogeneous. In the text characterized by the argumentative genre, the IA's represent quantity argument (Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005)), and in addition, they keep the thematic unit. In the transposition of speech, the IA's indicate the argumentation of the interviewed subject, and not of the author-applicant of the text. And in the analytic-descriptive genre, the IA's verify the existence of the descriptive sequence, with anaphoric chains that identify themselves with the aspectization procedure of Adam (2001). The IA's interfere in the constitution of different textual genres, which may indicate different linguistic phenomena in the texts.

**KEYWORDS:** genre, text, indirect anaphora.

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre alguns dos aspectos discutidos na minha pesquisa de mestrado, intitulada *Anáforas nominais indiretas em gêneros “redação de vestibular”*, orientado pela professora Teresa Cristina Wachowicz. Minha proposta agora é apresentar alguns dos resultados encontrados na pesquisa a fim de colocar em discussão assuntos como: referência textual e gêneros textuais, e, ainda, a argumentatividade dos textos.

Para tanto, selecionei três propostas do vestibular da UFPR, trabalhadas na dissertação, uma de cada um dos gêneros tratados: o argumentativo, o de transposição do discurso direto-indireto e o analítico-descritivo. O objetivo deste trabalho é discutir sobre a relação existente entre anáforas nominais indiretas (doravante AIs) e os gêneros textuais.

Partimos do pressuposto dialógico da linguagem de que todo texto é argumentativo, baseado na retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Por conta disso, tentamos também entender a construção argumentativa dos textos e, conseqüentemente, dos gêneros textuais.

Trataremos de três noções teóricas de grande amplitude: o interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), a argumentação e as AIs (vistas nesta pesquisa enquanto elementos de análise, elementos que organizam a constituição interna dos textos, sendo um dos elementos constituintes dos gêneros).

Este artigo está organizado da seguinte maneira: começamos apresentando/descrevendo as três propostas de vestibular trabalhadas. Após, apresentamos a revisão da literatura, dividida em duas seções: *O ISD e o estudo dos gêneros* e *As anáforas nominais indiretas e os gêneros textuais*. Paralelamente a essas etapas, traremos reflexões sobre a argumentatividade dos textos a partir da teoria retórica. Procuramos amarrar essas três noções, tentando refletir sobre as possíveis relações entre elas. Acreditamos que, a partir de uma concepção ISD, que traz a noção de adequação entre atividade social e ação de linguagem, é possível pensarmos na argumentação, uma vez que, para que haja argumentação é fundamental que haja acordo entre orador e auditório, autor e leitor, portanto, essas teorias se combinam em certo ponto. Por fim, discutiremos sobre a referência textual, analisando a forma como a AI interfere na constituição dos diferentes gêneros textuais.

Podemos demarcar os seguintes resultados: nos textos caracterizados pelo gênero argumentativo, as AIs representam argumento de quantidade do tipo quase-lógico (Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005)), além de manterem a unidade temática. No gênero de transposição do discurso, as AIs indicam a argumentação do sujeito entrevistado e não do candidato-autor do texto, isso é analisado a partir do uso dos verbos *dicendi*, com base nos estudos de Fiorin (2005). E, no gênero analítico-descritivo, as AIs comprovam a existência da sequência descritiva, com cadeias anafóricas que se identificam com o procedimento de aspectualização

e de relação, de Adam (2001). Concluímos que as AIs intervêm na constituição dos diferentes gêneros textuais, porém não de forma homogênea, podendo indicar diferentes fenômenos lingüísticos nos textos.

### 1.1 Descrição das propostas trabalhadas

Os dados da presente pesquisa são textos escritos por vestibulandos da UFPR, nos anos de 2007 e 2008. Selecionamos textos referentes a três propostas (*vide* anexo), cujas descrições seguem abaixo:

a) Na primeira delas, retirada da prova da UFPR/2007, é apresentada ao candidato uma entrevista entre um repórter da revista *IstoÉ* e o Presidente do Tribunal Superior Eleitoral, Marco Aurélio Mello. A partir da leitura da entrevista (gênero indicado), solicita-se ao candidato que ele apresente seu ponto de vista sobre a questão – o fim do voto obrigatório –, sustentando-o com argumentos. A produção desses textos deve pertencer ao gênero textual, que estamos chamando, de “redação de vestibular” argumentativo.

b) Na segunda questão, retirada da prova da UFPR/2008, é apresentada ao candidato uma entrevista, publicada no jornal *Folha de São Paulo*, entre Silvia Colombo, repórter, e Eric Hobsbawm, historiador. Pede-se ao candidato que ele transponha o texto de discurso direto (do gênero entrevista) para o discurso indireto. O texto, resultado desta proposta, pertence ao que chamamos gênero “redação de vestibular” de transposição do discurso direto-indireto.

c) Na terceira questão analisada, retirada da prova UFPR/2008, é apresentado um gráfico sobre as taxas de fecundidade nas regiões brasileiras, entre os anos de 1991 e 2000. Solicita-se aos vestibulandos que, a partir da interpretação do gráfico, façam uma comparação entre os índices de fecundidade das cinco regiões brasileiras. O comando da questão solicita uma comparação, a partir dos dados contidos no gráfico que, conseqüentemente, gera a produção de um texto pertencente ao gênero textual “redação de vestibular” analítico-descritivo.

Trabalhamos com uma proposta de cada gênero de “redação de vestibular” selecionado: o argumentativo, o de transposição do discurso direto-indireto e o analítico-descritivo. Para a realização deste trabalho, selecionamos 100 textos de cada questão. Neste artigo, em função

da organização, apresentaremos a análise de uma redação de cada um dos gêneros tratados. O trabalho é de cunho qualitativo e tenta refletir sobre: o estudo do gênero - descrição dos textos analisados bem como dos gêneros que os caracterizam-; análise dos elementos que sustentam a argumentação dos gêneros; análise dos elementos constitutivos de cada um dos gêneros, levantamento e análise das anáforas nominais indiretas em cada gênero trabalhado.

## 2 Revisão Bibliográfica

Trabalharemos nesta seção com três importantes noções textuais, são elas: 1) o ISD, tratando aqui diretamente do estudo do gênero; 2) a argumentação, enfocando a pressuposição de que todo texto é argumentativo e 3) a referenciação textual, especificamente o estudo das anáforas nominais indiretas. Começamos por discutir sobre o estudo dos gêneros, a partir da concepção de linguagem assumida, o ISD, em seguida, discutiremos sobre o estudo das anáforas nominais indiretas, contemplando o estudo da argumentação sempre que relevante.

### 2.1 O ISD e o estudo dos gêneros

Algumas questões que se colocam, ao analisarmos os textos dos candidatos são: como olhar para esses textos? O que levar em consideração no momento da análise? Neste trabalho, assumimos a concepção de linguagem interacionista sociodiscursiva, que considera a linguagem como algo historicamente construído, resultado da interação social, e não como algo isolado, individual. Para dar conta destas questões, começamos por entender a teoria interacionista sociodiscursiva, de Bronckart (1999) e a base de sua teoria, o interacionismo social.

Sobre o interacionismo social, Vygotsky (1984) afirma que as propriedades específicas das condutas humanas (físico e psíquico) são resultados de um processo histórico de socialização, que só foi possível pela emergência e pelo desenvolvimento da linguagem. O interacionismo social interessa-se, segundo Bronckart (1999), pelas condições as quais desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo ou sob o efeito do surgimento da linguagem. Ou seja, pensar na linguagem é pensar em algo culturalmente e socialmente compartilhado pelos membros de uma comunidade.

Partindo para um ponto central no entendimento e circulação dos gêneros, que se relaciona com o que é social e cultural, abordamos a distinção entre os conceitos de atividade social e ação de linguagem, discutidos por Bronckart (1999). Esses conceitos provêm dos trabalhos de

Leontiev (1984) e de Habermas (1999), respectivamente, e também contribuem para a consolidação da perspectiva interacionista sociodiscursiva.

Bronckart (1999) apóia-se nas teorias de Leontiev (1984), para tratar da atividade social. Segundo este autor, atividade pode significar as organizações funcionais de comportamentos dos indivíduos, através das quais eles têm contato com o ambiente e podem adquirir conhecimento sobre este mesmo ambiente, ou seja, a atividade se relaciona com o ambiente, com o contexto situacional onde está acontecendo a interação. Segundo Machado (2004):

Cada atividade é constituída de ações, condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, que são motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social (MACHADO, 2004, p. 23)

Por meio da citação, podemos inferir que há uma relação entre a atividade e a ação. Esses conceitos compartilham de uma mesma situação, relacionando-se, e possibilitando o estabelecimento de uma comunicação (linguagem). De forma simplificada, a atividade é o espaço onde a ação (o comportamento humano/ linguagem) acontece. Segundo Dolz e Schneuwly (2004) “a atividade pode ser também definida como um sistema de ações” (p.73).

Ocupando-nos, agora, do estudo da ação, podemos destacar que Bronckart (1999) elege a ação da linguagem a partir dos estudos de Habermas (1999) sobre o agir comunicativo. O agir comunicativo refere-se à dimensão da forma como a atividade é caracterizada, uma vez que a cooperação dos indivíduos na sociedade é regulada e mediada por interações verbais. Essas interações são efetivadas no coletivo, na relação entre os indivíduos e atuam em diferentes formas de representação, que Habermas (1999) denomina de mundos representados. Em nosso estudo, essa noção ganha tamanha importância, uma vez que estamos analisando as produções dos candidatos do vestibular como textos que resultam de interações sociais; os mundos representados explicam e organizam as relações interpessoais que podem se estabelecer.

Os mundos representados são formas a que os signos (linguagem comum) podem remeter, e são em número de três: o mundo objetivo (ambiente físico); o mundo social (organização das tarefas); e o mundo subjetivo (auto-reflexão, relação entre indivíduo e sua tarefa). Entendendo os mundos representados, vemos que eles contribuem para a compreensão do termo ação, pois é nessas três formas que as ações constituem-se. É importante destacar que ao mudar o mundo objetivo, muda-se o mundo social e o subjetivo, modificando também a ação de linguagem atuante. Os mundos representados determinam a atividade e, conforme Schneuwly (2004), os gêneros do discurso prefiguram as ações de linguagem possíveis em uma determinada atividade.

Esses dois conceitos teóricos, ação e atividade, representam, na prática, a possibilidade de circulação dos gêneros. É com as ações humanas em atividade que os gêneros se desenvolvem. No caso das propostas do vestibular, podemos dizer que cada uma das propostas leva o candidato a se inserir em uma determinada atividade social, que direciona a realização de uma determinada ação de linguagem. E essa ação estará relacionada à atividade social, adequando-se ao gênero proposto.

Sobre gêneros, Schneuwly & Dolz (2004) apresentam:

pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre (...) gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. (...). Trata-se de colocar os alunos [*e os vestibulandos*] em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81) [*adaptação nossa*]

Vemos que as características apresentadas acima, sobre o gênero escolar, adéquam-se ao gênero “redação de vestibular”. No caso do vestibular da UFPR, embora sejam propostas que simulam situações reais, propõem ao candidato o desenvolvimento de habilidades, inserindo-o em condições de produção semelhantes às reais. Nas questões, são apresentadas ao vestibulando, indicações (das intenções) que devem orientar sua produção. Por exemplo: o que escrever (carta, resumo etc), para quem escrever (leitores de algum jornal ou revista, coordenadores etc), em que/para qual veículo “supostamente” escrever (jornal, revista etc).

Neste ponto, podemos apontar alguns elementos centrais no trabalho a partir do gênero, que ajudam a compreender melhor as condições de escrita, são eles: funções, propósitos, ações e conteúdos. Marcuschi (2008) apresenta alguns critérios para nomeação e distinção dos gêneros, que muito se relacionam com esses elementos: forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papéis dos interlocutores, contexto situacional. Em nosso estudo, fazemos uma breve abordagem no que concerne aos critérios: propósito comunicativo, conteúdo, papéis dos interlocutores e contexto *situacional*. O primeiro deles, o propósito comunicativo, advindo dos trabalhos de Swales (1990), tem a ver com as escolhas do conteúdo (assunto) e do estilo. Segundo Swales (1990) (apud Marcuschi (2005)):

é o propósito comunicativo que conduz às atividades lingüísticas da comunidade discursiva, é o propósito comunicativo que serve de critério prototípico para a identidade do gênero e é o propósito comunicativo que opera com o determinante primário da tarefa. (SWALES, 1990, p. 10)

Ou seja, o propósito comunicativo se relaciona com as intenções de cada texto e a partir dele é possível definir um determinado gênero. Por exemplo, é o propósito de informar alguém

sobre algo, ou solicitar algo a alguém, ou mesmo posicionar-se sobre algo que faz com que a carta se constitua enquanto gênero. O segundo aspecto, o *conteúdo*, relaciona-se ao assunto apresentado pelo texto. Por exemplo, na carta *de solicitação*, na carta *de desculpas*, o conteúdo diz respeito ao assunto tratado no texto. O aspecto *papéis dos interlocutores* tem a ver com - quem escreve e para quem se escreve – e é central no reconhecimento do gênero, podendo ser relacionado com as estratégias táticas (o estilo, o léxico e o grau de formalidade), as escolhas feitas pelo autor do texto.

O último dos aspectos é o *contexto situacional*, que tem a ver com o meio onde determinado texto circula. Esse termo é bastante amplo, pois engloba o local, os interlocutores envolvidos, as intenções. Podemos dizer que as escolhas, a adequação na construção do texto e do gênero está atrelada à argumentação, uma vez que, a argumentação requer acordo entre os participantes da interação e entre a atividade e a ação.

Outra informação importante no estudo do gênero é a noção de pré-constructo. Para Schnewly & Dolz (2004), os gêneros podem ser entendidos enquanto “um instrumento psicológico no sentido vygotskyano do termo” (p.22), ou seja, um instrumento pré-construído na mente humana, o que não significa dizer que se trata de algo inato e sim de algo já conhecido, já vivenciado, ou seja, historicamente construído e culturalmente compartilhado entre os membros de uma comunidade. Isso significa que, mesmo antes da realização de uma determinada atividade, temos um conhecimento pré-estabelecido do gênero ao qual a atividade pertencerá (um pré-constructo do gênero). Saberemos como agir (comportar-nos) em dada situação, mesmo que a situação ainda não tenha acontecido. No caso das propostas do vestibular, o que se pretende é testar determinadas habilidades dos vestibulandos, como redigir cartas, opinar, interpretar gráficos. Segundo Gruginski et al. (2003), sobre a prova discursiva do vestibular da UFPR:

(...) no lugar de produzir extensos textos de caráter geralmente dissertativo, como nas propostas de outros vestibulares, os candidatos produzem pequenos textos de modo a revelar suas habilidades específicas de escrita: o resumo, a carta, a transposição de discurso direto-indireto, a tradução em prosa de dados numéricos (...). (GRUGINSKI et al., 2003, p. 316)

A partir dessa reflexão, podemos estabelecer que é na ação de linguagem realizada em determinada atividade social, que o gênero se constitui. E que no reconhecimento, interpretação e produção dos gêneros é fundamental que haja adequação entre produtor e interlocutor e entre espaço de realização e ação de linguagem.

Passamos ao estudo da referenciação textual, tentando compreender de que forma as anáforas indiretas podem contribuir na organização textual e constituição dos gêneros.

## 2.2 As anáforas nominais indiretas e os gêneros textuais

O ponto que trataremos agora versará sobre os processos de referenciação, mais especificamente, sobre alguns dos elementos que organizam e estruturam o texto, garantindo a sua constituição interna e de forma mais geral, a constituição dos gêneros textuais, uma vez que existe relação entre AI e gêneros.

Esta seção dedica-se de forma mais específica ao estudo das marcas lingüísticas, exclusivamente das AIs, que estarão presentes nos textos dos vestibulandos. Antes de nos atermos nos processos de referenciação, consideramos importante fazermos algumas anotações sobre a referenciação textual. E a primeira delas diz respeito à distinção entre os termos *referência* e *referenciação*. Para pensarmos nessa questão, apoiamo-nos, principalmente, nas reflexões apresentadas por Cavalcante (2005), Koch (2005), Marcuschi & Koch (2002), Mondada & Dubois (2003) sobre a referenciação textual, relacionando-a com um aspecto central, abordado nos estudos de Bronckart (1999): o mundo ordinário e o mundo discursivo. (p. 153)

Na distinção entre referência e referenciação o que importa é o fato de estarmos tratando de referentes que estão ou no mundo ou no texto. No texto, na unidade do discurso, temos a representação dos referentes, os chamados objetos-do-discurso, e nesse sentido, estamos tratando da referenciação textual. Aos elementos do mundo, tratamos de referência.

Uma alusão possível e que contempla a abordagem do ISD, é a relação entre a noção de referente e mundo ordinário e a noção de referenciação e mundo discursivo. A noção de referenciação na verdade trata da articulação entre o mundo ordinário e o mundo discursivo. Bronckart (1999) formula a distinção entre os dois mundos (ordinário e discursivo) para pensar na relação entre linguagem e mundo, e entre atividade social e ação de linguagem. Para o teórico, o mundo representado pelos agentes humanos equivale ao *mundo ordinário* e os mundos virtuais criados pelas atividades de linguagem, ao *mundo discursivo*.

O mundo ordinário é o mundo onde o autor do texto está e coincide com o mundo real do autor. Podemos frisar que a referência está para o mundo ordinário. Já o mundo discursivo pode ser analisado a partir de duas instâncias: na primeira, o mundo discursivo tem a ver com as situações de sentido que são construídas no discurso em dada situação (entram aqui os

casos figurativos, as abstrações, os sentidos construídos no texto). A segunda instância diz respeito aqueles sentidos compartilhados entre determinados grupos de interlocutores, em determinadas situações específicas (BRONCKART, 1999). As duas instâncias referem-se à construção das coordenadas gerais do mundo discursivo e à especificação das relações existentes entre a situação das instâncias de agentividade em ação nesse mundo discursivo e os parâmetros físicos da ação de linguagem que se desenvolve no mundo ordinário. Podemos frisar que quando pensamos em texto, estamos pensando em textos que são caracterizados por gêneros.

Afirmamos que, no tratamento do mundo discursivo (que está mais para a referenciação) é inerente pensar no mundo ordinário, ou seja, nas diferentes condições que caracterizam a atividade social, o que significa dizer que o mundo a que o sujeito pertence não é deixado de lado no estudo da referenciação. O ISD considera a relação entre texto e questões/condições externas/sociais. Podemos dizer, portanto, que a referenciação está na articulação entre esses dois mundos (o ordinário e o discursivo).

Importante destacar que os elementos de referenciação são selecionados pelo autor do texto e tal seleção pode implicar em indício argumentativo. Vemos, ainda, que é possível fixar, também neste ponto, uma relação com o ISD, uma vez que, ao considerarmos o estudo da referenciação textual, estamos sugerindo também, uma relação entre elementos do texto e do mundo (do contexto).

Após levantada a discussão da distinção entre referência e referenciação, centramos no estudo da referenciação, enquanto marca lingüística. Começamos por entender a distinção entre anáforas diretas (processos de correferenciação) e anáforas indiretas (processos de não correferenciação). As anáforas diretas retomam referentes previamente introduzidos, trata-se de um processo de reativação de referentes prévios (MARCUSCHI, 2001). Tomando como exemplo um trecho de texto retirado do *corpus* de pesquisa, temos: “A comparação entre as taxas de fecundidade – número de filhos por mulher – nas diferentes regiões do Brasil (...)”. Observamos que “número de filhos por mulher”, embora esteja funcionando como um aposto explicativo vem a retomar a expressão “taxas de fecundidade”, trata-se do mesmo referente, por isso esse processo é caracterizado pela correferenciação (anáfora direta). Já as anáforas indiretas, definidas por Marcuschi (2005) como “estratégia endofórica de *ativação* de referentes novos” (p.217) dizem respeito às expressões nominais definidas ou pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente explícito no texto. Neste trabalho, centramo-nos no estudo desse tipo de processo.

Podemos reconhecer as seguintes características deste recurso textual, das anáforas indiretas: 1) inexistência de uma expressão antecedente ou subsequente explícita para retomada e presença de uma expressão ou contexto semântico-base decisivo para a interpretação de AI; 2) ausência de relação de correferência entre a âncora e a AI; 3) a interpretação da AI se dá com a construção de um novo referente (ou conteúdo conceitual) e não como uma busca ou reativação de elementos prévios por parte do receptor. Por exemplo: “A adoção do voto facultativo pode fazer crer que haveria uma alienação das pessoas a respeito do processo político e uma redução do número de eleitores.”

No exemplo, a expressão “processo político” funciona como âncora para a expressão “número de eleitores”. “Número de eleitores” é introduzido no discurso, mas previsível pela temática do texto. Vemos que neste caso não ocorre substituição ou retomada de um mesmo referente e sim introdução de um elemento novo, que está relacionado à âncora (elemento previamente apresentado).

Acreditamos que, a partir do estudo das anáforas nominais indiretas, podemos marcar/estabelecer relações com a constituição do gênero, uma vez que, a construção da referenciação e da progressão do sentido no texto, pode estar vinculada as escolhas do autor do texto, da construção desse texto. Veremos como isso pode acontecer, na seção seguinte.

### 3 Análise e discussão dos resultados

Antes de partirmos para a análise das produções dos candidatos, é interessante discutirmos um pouco sobre as propostas do vestibular, uma vez que são nelas que encontramos as condições de produção, ou seja, o que escrever e para quem escrever. São nas propostas podemos definir a atividade social a qual o candidato deve estar inserido. Sobre as análises, algumas questões precisam ser postas: durante a análise novas questões teóricas irão surgir e à medida que forem aparecendo, traremos alguns elementos teóricos explicativos.

As propostas encontram-se em anexo, vamos dar início pela análise da primeira, referente à questão 6, prova UFPR/2007.

Nesta proposta, o vestibulando deve opinar sobre a temática referente ao fim do voto obrigatório, a partir da leitura de um trecho da entrevista apresentada. O texto-base — trecho de entrevista entre Marco Aurélio Mello e um repórter da revista *IstoÉ* — situa o leitor num mundo discursivo tal que o faz refletir sobre questões políticas. O repórter indaga Mello (presidente do Tribunal Supremo Eleitoral) e este se mostra favorável ao fim do voto obrigatório. A partir dessas informações, é possível pensar em um público alvo interessado

pelo assunto. A presente proposta é típica do gênero argumentativo-dissertativo escolar, o vestibulando deve apresentar sua opinião e sustentá-la com argumentos (é isso que o pré-construto do gênero o designa a fazer). A proposta testa a habilidade de persuasão do candidato.

Nessa proposta os elementos que definem o gênero são:

- a) o propósito comunicativo: mostrar sua opinião, convencer o outro de que sua idéia é válida
- b) conteúdo: fim do voto obrigatório.
- c) contexto situacional: aspecto que diz respeito às leis, eleições de um país.

Quanto aos demais elementos, interlocutores e estratégias táticas, a proposta não os explicita, mas esses podem ser imaginados pelos escritores, como, por exemplo, pensar em leitores interessados por política.

Fazendo referência ao mundo representado, do agir comunicativo, de Habermas (1999), teríamos como mundo objetivo (a eleição), mundo social (quadro político, possíveis leitores) e mundo subjetivo (a reflexão do candidato sobre o assunto/a ação de linguagem). O candidato deve adequar-se ao mundo objetivo e social.

A partir dessas reflexões, vejamos à produção do candidato:

Texto 1:

Em **ano eleitoral** é visível a descrença e o desinteresse de boa parte dos brasileiros em exercer o dever do voto. O fim do **voto obrigatório** seria um excelente caminho para uma melhora na política brasileira. Como afirma o presidente do **Tribunal Superior Eleitoral**, Marco Aurélio Mello, se o voto não fosse encarado como um dever, mas sim como um direito, selecionaríamos **eleitores** mais conscientes da importância da escolha do candidato. Além disso, **o número de eleitores** que se omitem da escolha, anulando o voto, cairia significativamente. Assim a **política nacional**, desacreditada pela população, receberia créditos.

Podemos observar, a partir das sentenças “o fim do voto obrigatório seria um excelente caminho” e “se o voto não fosse encarado como um dever, mas sim como um direito, selecionaríamos eleitores mais conscientes” evidências da opinião do candidato, que se demonstra favorável ao fim do voto obrigatório.

Quanto às anáforas, temos, em negrito, os elementos âncora e em sublinhado as anáforas indiretas. Podemos estabelecer, portanto, as seguintes cadeias anafóricas: “ano eleitoral” e “voto”, “voto obrigatório” e “política brasileira”, “Tribunal Superior Eleitoral” e “voto”, “eleitores” e “escolha do candidato”, “o número de eleitores” e “escolha”, “a política nacional” e “população”. Consideramos, nesta análise, a característica de que as anáforas são binárias, a cada elemento âncora existe um elemento anafórico (Kleiber, 2001). Podemos

notar que as cadeias anafóricas destacadas são bastante similares às relações meronímicas (todo/parte), porém podemos observar um diferencial, uma vez que no caso apresentado trata-se de elementos bastante abstratos, e não temos uma relação de constituição e sim de pertinência, como em conjuntos matemáticos, em que o elemento anafórico pertence ao elemento âncora. Essa relação, na verdade, funciona como um argumento de quantidade do tipo quase-lógico (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005), aproximando-se dos conjuntos matemáticos. O candidato seleciona expressões dentro de um conjunto maior, e essas escolhas indicam a argumentação do autor do texto.

Essa redação é caracterizada pelo gênero “redação de vestibular” argumentativo e as anáforas indiretas sustentam a argumentação, além de manterem a unidade temática do texto.

Nesse tipo de gênero, portanto, as anáforas indiretas funcionam como elementos de construção argumentativa, uma vez que a relação de referência retoma e constrói novos sentidos, estabelecendo a argumentação do autor do texto.

Passando a análise da segunda proposta (em anexo), novamente começamos refletindo sobre a proposta que a origina:

Nessa proposta, de transposição do discurso direto-indireto, o candidato, além do conhecimento sobre as condições de produção do texto, precisa distinguir os dois tipos de discursos ou modalidades de texto (direto e indireto), referido na própria questão do vestibular. Por isso, antes de dar início à análise, consideramos interessante resgatar algumas noções sobre essas modalidades. Para isso, mencionamos os trabalhos de Fiorin (2005) sobre autoria.

Fiorin (2005), sobre o assunto, afirma que: “No caso do discurso indireto: há um enunciado de um narrador e um enunciado de um locutor, ambos ditos pelo primeiro”, esse “narrador” seria quem está transpondo o discurso, ou seja, o autor do texto. Fiorin afirma também que “O discurso indireto é o enunciado em que, no interior da fala de um narrador, há a fala de um locutor”. (p. 70) O autor do texto deve transpor o discurso, organizando-o, selecionando as idéias que lhes pareçam mais importantes. Veremos, no texto, que essa seleção indica a argumentação do autor do texto.

No discurso indireto, o discurso citado está subordinado à enunciação do discurso citante. O enunciador dá sua versão sobre o texto que leu. Ainda segundo Fiorin, o discurso indireto analisa o discurso ou o texto de outros, o que torna possível pensar na relação entre o discurso pronunciado e um discurso anterior, estabelecendo aqui fortemente uma relação dialógica.

Na questão selecionada, é apresentada ao candidato uma entrevista impressa entre uma repórter (Silvia Colombo) e um historiador (Eric Hobsbawm). Na entrevista, a repórter

pergunta ao historiador se ele acha que o imperialismo americano está enfraquecendo. Temos, portanto, um assunto político que está sendo discutido. O candidato deve ler, interpretar as respostas dadas pelo entrevistado, selecionando as idéias centrais, para, a partir disso, organizar sua escrita, transpondo o que ele considera mais central.

Podemos selecionar como elementos que tornam o texto caracterizado enquanto gênero:

- a) propósito comunicativo (divulgar o pensamento do historiador)
- b) conteúdo (o imperialismo norte-americano)
- c) interlocutores (pessoas interessadas por questões políticas).

Enquanto mundos representados, podemos apontar: mundo objetivo (meio de divulgação – revista – informação política); mundo social (questões políticas, econômicas e sociais sobre os EUA); mundo subjetivo (reflexão sobre o imperialismo americano/ação de linguagem).

A partir desses dados contextuais, solicita-se ao candidato que ele transponha o texto do discurso direto para o indireto. Nesse tipo de proposta não se espera um posicionamento e sim uma adequação ao tipo de discurso, o indireto, além de um controle adequado das diferentes vozes envolvidas no discurso. Veremos que as escolhas feitas pelo candidato constroem o indício argumentativo do texto.

Vejamos o texto:

Texto 2:

**O imperialismo norte-americano** está falindo, afirma Eric Hobsbawm em seu livro mais recente “Globalização, democracia e terrorismo”. Em entrevista à Folha de São Paulo, o historiador comenta sobre o livro e afirma ser impossível controlar um estado sem que este aceite a **dominação**. A exemplo da guerra do Iraque. Porém esta guerra não é a única causa do decaimento do **projeto americano** de dominação externa. Fragilidades apontadas na **economia interna**, principal preocupação da população norte-americana, podem provocar uma inversão no foco administrativo. Pode ser necessário substituir os projetos de dominação por preocupações econômicas.

Neste texto, observamos que o candidato cumpre a proposta. Vemos que o candidato insere-se no todo discursivo sugerido pela questão, contextualizando ao seu leitor que se trata da transposição de uma entrevista. Ele apresenta o tema: “...Hobsbawm em seu livro mais recente ‘Globalização, democracia e terrorismo’”. “Em entrevista à Folha de São Paulo, o historiador comenta sobre o livro...”. A partir dessas sentenças, o leitor toma conhecimento do texto-base, com o qual este texto está dialogando.

Há uma adequação ao que foi pedido, ele realiza a transposição do discurso direto-indireto, fazendo uso dos verbos *dicendi*. A partir da construção do texto, podemos observar as

seguintes cadeias anafóricas: “imperialismo norte-americano” e “dominação”, “dominação” e “guerra”, “projeto americano” e “dominação externa”, “economia interna” e “foco administrativo”. Podemos observar que neste caso a temática que está sendo construída é a do sujeito entrevistado e não a do autor do texto. Da mesma forma que na análise anterior, os elementos de referenciação, mais especificamente, as anáforas indiretas representam escolhas do sujeito entrevistado, que as utiliza como forma de construir seu posicionamento. Temos, neste texto, argumentos de quantidade do tipo quase-lógico (todo-parte) e, ainda, podemos observar que se trata de relações meronímicas, mas de cunho abstrato. Vemos o argumento quase lógico entre “imperialismo norte-americano” e “dominação”, afinal faz parte do conjunto “imperialismo norte-americano”, pensarmos em dominação; o segundo elemento pertence ao primeiro.

As AIs, portanto, neste tipo de gênero também funcionam como indício argumentativo, mas diferentemente da proposta anterior, neste caso, elas representam a argumentação do sujeito envolvido na entrevista e não do autor do texto.

Por fim, passamos à análise do último texto trabalhado, referente à proposta 6 da UFPR/2008. Nessa proposta, é apresentado ao candidato um gráfico ilustrativo das taxas de fecundidade distribuídas por região brasileira entre os anos de 1991 e 2000. O candidato deve comparar os índices entre as regiões. O candidato deve analisar os dados e em seguida fazer uma comparação dos elementos que considerar mais representativos.

Começamos pela análise da proposta.

O meio social em que o gênero está circulando, a revista, faz uma delimitação dos possíveis leitores. O candidato, ao descrever os dados, deve selecionar o que considerar mais importante, tentando transmitir aos seus leitores o que ele observou/analizou, sem se esquecer de realizar a comparação entre os elementos. O leitor deve imaginar que está escrevendo para pessoas interessadas no assunto, ele não deve se dirigir a elas, mas deve estar ciente de seu papel: apenas analisar e descrever os dados.

Fazendo menção ao estudo do gênero de texto, temos:

- a) propósito comunicativo (informar realidades, no caso, índices de fecundidade);
- b) como conteúdo (as taxas de fecundidade);
- c) como interlocutores (interessados em questões sociais e econômicas, por ser material retirada da revista *Ciência Hoje*, portanto, o público contempla leitores da revista).

A partir do domínio dessas informações, o candidato constrói seu texto, levando a um leitor o conhecimento desses dados. Sobre os mundos representados, temos na proposta do vestibular,

referente ao texto-base, mundo objetivo (revista), mundo social (questões políticas, econômicas e sociais), mundo subjetivo (comparação dos elementos).

Passamos a análise da produção do candidato:

### Texto 3:

O gráfico publicado na revista Ciência Hoje, em setembro de 2005, expõe a evolução da **taxa de fecundidade**, nos anos de 1991 e 2000, nas cinco **regiões brasileiras**. A **região** que apresentou a maior redução na taxa de fecundidade, de 5 ou mais **filhos**, de 1991 para 2000, foi a Norte, que reduziu 18,8 pontos percentuais. Já a região sul, que apresentou a menor redução de 1991 para o ano 2000, ainda sim manteve a menor taxa de 2,1 por cento em 1991 caiu para apenas 0,7 por cento em 2000. Analisando o ano de 2000, vê-se que a região com maior taxa percentual de fecundidade, para menos que ou igual a 2,1 filhos, é a Sudeste, com 66,3 por cento e a região que apresenta o menor dado, nesse aspecto, é a Norte, com 27,8 por cento dos entrevistados com 2,1 filhos ou menos.

Neste texto<sup>1</sup>, observamos a contextualização do texto-base, o candidato apresenta indicações de que se trata de uma análise de dados gráficos, quando expõe: “O gráfico publicado na revista Ciência Hoje, em setembro de 2005, (...)”. Neste tipo de texto, o candidato não precisa e nem deve expor sua opinião ou justificar as causas dos dados, ele apenas precisa analisar e comparar. Podemos elencar as seguintes cadeias anafóricas: “taxa de fecundidade” e “filhos”, “regiões brasileiras” e “Norte”, “região sul”, “Sudeste”, “Norte”. Nessas cadeias (aqui tidas como não binárias) combinam-se com os procedimentos de aspectualização e de relação, propostos na sequência descritiva, de Adam (2001).

Segundo Adam (2001), a operação de aspectualização é a mais comumente admitida como base da descrição. A aspectualização tem a ver com a decomposição em partes e pode ser perfeitamente correspondente às relações de anaforicidade, em que temos um elemento fonte (todo) e partes (denominadas como aspectos) que a ele se referem. No caso do texto, temos “taxas de fecundidade”, dessa informação, podemos descrever a situação dos “filhos” entre outras, não especificadas pelo autor deste texto. Outro caso é a aspectualização que ocorre

---

<sup>1</sup> Neste texto, temos um problema de pontuação que compromete um pouco a coerência do texto, mas como trabalhamos com uma amostragem significativa de textos (100 textos) sem necessariamente fazer distinções entre textos bons ou ruins, e sim entre textos que cumprem o que foi solicitado, consideramos relevante observar a utilização dos processos de referência nesses textos. Outra questão interessante que devemos chamar atenção, na análise, especificamente dos textos dessa proposta, é que não obedecemos à tendência da relação binária, proposta por Kleiber (2001), pois a forma como as anáforas estão organizadas combinam com os procedimentos de relação e aspectualização, de Adam (2001), conforme veremos.

entre “regiões brasileiras” e os aspectos “Norte”, “região sul”, “Sudeste”, “Norte”. Acontece uma aspectualização das partes a serem descritas. Nesse caso a AI é equivalente ao elemento todo e seus aspectos. Podemos estabelecer que entre “Norte”, “região sul”, “Sudeste” e Norte” acontece o procedimento de relação, uma vez que se estabelece uma relação, como o próprio nome supõe, entre elementos que são aspectualizados em relação ao elemento âncora.

O procedimento de relação estabelece a relação entre as propriedades do objeto. Essa relação pode se dar por comparação, metáfora ou, ainda, meronímia. O procedimento de relação pode ser entendido enquanto expansão descritiva do texto. Há a apresentação de elementos que vão se relacionando e ampliando o sentido do objeto descrito.

Todas as escolhas, do que descrever, acaba por transparecer certo indício argumentativo. Podemos dizer, que neste tipo de texto, caracterizado pelo gênero “redação de vestibular” analítico-descritivo, as AIs comprovam a existência da sequência descritiva, uma vez que se relaciona com os procedimentos de aspectualização e de relação, que se organizam da forma apresentada para manter a descrição dos fatos/dados.

#### 4 Conclusão

Procuramos, neste artigo, apresentar alguns dos resultados encontrados no trabalho de dissertação, a fim de discutir sobre a relação entre os processos de referenciação, mais especificamente, as anáforas nominais indiretas, e os diferentes gêneros textuais (o argumentativo, o de transposição do discurso direto-indireto e o analítico-descritivo).

Concluimos que não existe uma equivalência homogênea entre as anáforas indiretas e os gêneros, ou seja, a anáfora indireta não vai realizar sempre os mesmos fenômenos textuais. Suas atuações variam de gênero para gênero e podemos afirmar, também, que seu papel vai depender muito das condições de produção, ou mesmo, no caso de nosso estudo, das propostas, da atividade social que está sendo estabelecida.

Os resultados nos levaram a constatar que, no gênero “redação de vestibular” argumentativo, a anáfora indireta é condição para a argumentação, pelo uso dos argumentos de quantidade do tipo quase-lógico (todo-parte). No gênero “redação de vestibular” de transposição do discurso direto-indireto, as anáforas aparecem dentro da argumentação do sujeito entrevistado, organizando a argumentação não do autor do texto, mas do sujeito presente no texto de discurso direto (no caso, os participantes da entrevista). No gênero “redação de vestibular” analítico-descritivo, as anáforas indiretas mantêm a sequência textual descritiva, como pudemos observar, com o uso dos processos de aspectualização e relação.

Vemos, então, que as AIs intervêm na constituição dos gêneros, mas de formas diferentes. Assumindo a perspectiva do ISD, pudemos compreender o que faz um texto ser caracterizado por determinado gênero e como um gênero caracteriza-se enquanto gênero, ou seja, que condições sociais, intencionais garantem a compreensão, circulação e produção dos gêneros. Por fim, notamos que, com o estudo da referenciação textual e dos gêneros textuais, além de compreendermos melhor sobre a noção de texto, passamos por uma série de teorias que nos auxiliam a compreender melhor muitos dos fenômenos da linguagem, entendendo que tais fenômenos são realizados de diferentes formas na linguagem.

## 5 Referências Bibliográficas

- ADAM, J.M. **Les textes types et prototypes** - récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan, 2001.
- BAKHTIN, M. (1953). **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1979.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.
- CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I.V; MORATO, E.M; BENTES, A.C (orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-149.
- \_\_\_\_\_. Expressões Referenciais – uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M.; BRITO (orgs). **Gêneros Textuais e Referenciação**. Grupo Prottexto. Fortaleza, 2004.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: : \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- FIORIN, J.L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 2ª Ed. 2005.
- GRUGINSKI, E., et al. O que está por trás da avaliação das redações do vestibular? In: **Educar em Revista**. Curitiba/PR: Ed. UFPR, 2003. P.315-333.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1999.
- KLEIBER, G. **L'anaphore associative**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- KOCH, I.V. Referenciação e orientação argumentativa. In: I.G.V. KOCH, E.M.
- MORATO & BENTES (orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, I.; MORATO, E.; BENTES, A.C. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 7-10.
- LEONTIÉV, A. N. **Le développement du psychisme**. Paris: Editions Sociales, 1984.
- MACHADO, A.R. Para (re) pensar o ensino do gênero. **Calidoscópico** – Revista de Lingüística Aplicada, São Leopoldo, v. 2, n. 1, 2004. p.17-28.
- \_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.
- MACHADO, D.Z. **Anáforas nominais indiretas em gêneros “redação de vestibular”**. Dissertação de mestrado, Estudos Linguísticos, UFPR, Curitiba, 2009.

- MARCUSCHI, L.A. Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I.V; MORATO, E.M; BENTES, A.C (orgs) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.p. 53-102.
- \_\_\_\_\_. Os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino: propósitos comunicativos *versus* forma estrutura. In: **Anais III SIGET**, UFSM, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A; KOCH, I. V. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: **Gramática do Português falado**. Vol. VIII: Novos estudos descritivos. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. 2003. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M et al (orgs.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, p. 17-52.
- PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SWALES, J.M. **Genre Analysis: English in academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- VYGOTSKY, Liev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## 6 ANEXOS

### 6. 1 Propostas:

#### QUESTÃO DISCURSIVA 06

Leia abaixo um trecho da entrevista de Marco Aurélio Mello, presidente do Tribunal Superior Eleitoral, à revista *ISTOÉ*.

**ISTOÉ** – O sr. é a favor do fim do voto obrigatório?

**Marco Aurélio** – *Sim. Sou favorável ao voto facultativo. Deixar o voto apenas como um direito, e não como um dever. Não cabe persistir com o voto obrigatório de pessoas que comparecem sem ter a mínima noção do que farão no dia da eleição e que número digitarão na urna eletrônica.*

**ISTOÉ** – Isso não multiplicaria a alienação da população do processo político?

**Marco Aurélio** – *Nós teríamos, de fato, a ausência de muitos eleitores. Mas teríamos a participação, com uma concretude maior, dos eleitores conscientizados. Agora, você veja o paradoxo: obriga-se o voto e dá-se ao eleitor o direito de anulá-lo. Será que o objetivo é esse?*

**ISTOÉ** – Mas o voto nulo não é um direito, um posicionamento político?

**Marco Aurélio** – *A omissão é uma fuga à responsabilidade quanto ao futuro do Brasil. É não perceber que a eleição repercute nos anos seguintes. Essa história de só olhar para o umbigo, para as questões individuais, está no campo da miopia absoluta.*

(*ISTOÉ*, 30 ago. 2006.)

**Fim do voto obrigatório: você é a favor ou contra?**

**Em um texto de 6 a 8 linhas, apresente seu ponto de vista sobre essa questão, sustentando-o com argumentos.**

#### QUESTÃO DISCURSIVA 05

Leia abaixo um trecho da entrevista do historiador Eric Hobsbawm à repórter Sílvia Colombo, do jornal *Folha de S. Paulo*. Na conversa com a jornalista, Hobsbawm discute questões abordadas no seu livro mais recente: *Globalização, democracia e terrorismo* (*Globalisation, democracy and terrorism*).

**Folha:** O sr. acredita que a supremacia norte-americana esteja em vias de se dissolver?

**Hobsbawm:** A guerra do Iraque está demonstrando que exercer influência no mundo todo não será possível. Ela está demonstrando que mesmo uma grande concentração de poder militar não pode controlar um Estado relativamente fraco sem certa aprovação e consenso deste. Defendo no livro que o projeto norte-americano de dominação externa está falindo. O que não significa que os Estados Unidos se tornarão um país mais fraco, ou que estejam em declínio ou colapso. Mesmo que percam os seus soldados, continuarão sendo uma nação importante, econômica e politicamente.

**Folha:** Mas onde estão os indícios dessa falência, além do fracasso da intervenção militar no Iraque?

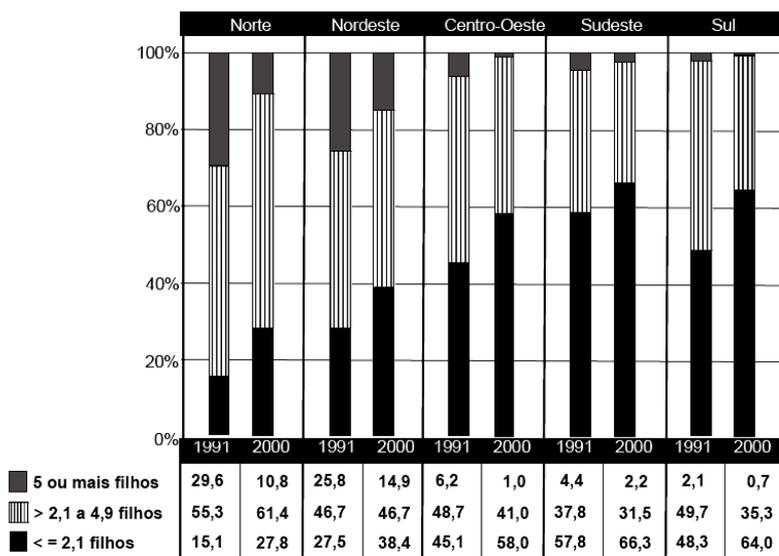
**Hobsbawm:** O império norte-americano não permanecerá, entre outras razões, por questões internas. A maior parte dos norte-americanos não quer saber de imperialismo e sim de sua economia interna, que tem mostrado fragilidades. Logo os projetos de dominação mundial terão de dar lugar a preocupações econômicas. E os outros países, se não podem conter os Estados Unidos, têm de acreditar que é possível tentar reeducá-los.

(*Folha de S. Paulo*, 30 set. 2007, p. A33.)

**Exponha a opinião de Hobsbawm num texto em discurso indireto, de até 8 linhas.**

QUESTÃO DISCURSIVA 06

O gráfico abaixo mostra as taxas de fecundidade (número de filhos por mulher) distribuídas por região brasileira entre os anos de 1991 e 2000. Em um parágrafo de no máximo 10 linhas, compare os índices entre as regiões.



Fonte: Censos Demográficos de 1991 e 2000 (microdados da amostra)

(Ciência Hoje, vol. 37, set. 2005, p. 32.)

6.2 Produções dos candidatos

**RESPOSTA DA QUESTÃO DISCURSIVA 06**

Em uma eleição, é visível a desconfiança e o desinteresse de boa parte dos brasileiros em exercer o dever do voto. O fim do voto obrigatório seria um excelente caminho para uma melhoria na política brasileira. Como afirma o presidente do Tribunal Superior Eleitoral, Marco Aurélio Mello, se o voto não fosse encarado como um dever, mas sim como um direito, relacionaríamos eleitores mais conscientes da importância da escolha do candidato. Além disso, o número de eleitores que se omitem da escolha, anulando o voto, cairia significativamente. Assim a política nacional, desacreditada pela população, receberia créditos.

#### RESPOSTA DA QUESTÃO DISCURSIVA 05

O imperialismo norte-americano está falindo, afirma Eric Hobsbawm em seu livro mais recente 'Globalização, democracia e terrorismo'. Em entrevista à Folha de S. Paulo, o historiador comenta sobre o livro e afirma ser impossível controlar um estado sem que este acabe a dominação. O exemplo da Guerra do Iraque. Porém esta guerra não é a única causa do declínio do projeto americano de dominação externa. Fragilidades apontadas na economia interna, principal preocupação da população norte-americana, podem provocar uma inversão na fase administrativa. Pode ser necessária substituir os projetos de dominação por preocupações econômicas.

#### RESPOSTA DA QUESTÃO DISCURSIVA 06

O gráfico, publicado na revista Ciência Hoje, em setembro de 2005, expõe a evolução da taxa de fecundidade, nos anos de 1991 e de 2000, nas cinco regiões brasileiras. A região que apresentou a maior redução na taxa de fecundidade, de 5 ou mais filhos, de 1991 para 2000, foi a Norte, que reduziu 12,3 pontos percentuais. Já a região Sul, que apresentou a menor redução de 1991 para o ano 2000, ainda sem manter a menor taxa: de 2,1 percento em 1991 caiu para apenas 0,7 percento em 2000. Analisando o ano de 2000, vê-se que a região com a maior taxa percentual de fecundidade, por ser menos que ou igual a 2,1 filhos, é a Nordeste, com 66,3 percento e a região que apresenta o menor dado, nesse aspecto, é a Norte, com 27,8 percento dos entrevistados com 2,1 filhos ou menos.

## Estudo de textos na sala de aula: um letramento como prática social

Luzia Rodrigues da Silva (Doutora em Linguística e professora da Universidade Federal de Goiás – UFG. Email. [luzro7@yahoo.com.br](mailto:luzro7@yahoo.com.br)).

### RESUMO

Apresento eventos de letramento da sala de aula – gravados em áudio e transcritos – e analiso como os textos são estudados em aulas de Língua Portuguesa e em que medida tal estudo contribui para que as/os estudantes desenvolvam suas capacidades para (inter)agirem em diferentes domínios e práticas sociais. Apoio-me, teoricamente, na abordagem Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2003; Chouliaraki e Fairclough, 1999) e nas concepções baseadas nos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984, org., 2001, Barton e Hamilton, 1998, Kalman, 2005). O resultado deste estudo indica que as professoras, sujeitos da investigação, rompem com uma prática pedagógica tradicional – no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa – e adotam um letramento como prática social, fundamentado no trabalho com os gêneros discursivos, o que instaura eventos comunicativos socialmente situados e o que instrumentaliza os estudantes a (inter)agir discursivamente nas práticas sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento, textos, aula.

### ABSTRACT

Classroom literacy events – recorded in audio and transcribed – are presented. An analysis was then done to how texts are studied in the Portuguese Language class and to what extent such studies contribute to the development of students' capacity for (inter)acting in different fields and social practices. This study has its theoretical basis in Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2003; Chouliaraki and Fairclough, 1999) and in conceptions based on New Literacy Studies (Street, 1984, org., 2001, Barton and Hamilton, 1998, Kalman, 2005). The results of this study indicate that teachers are breaking with traditional pedagogical practice – as regards Portuguese Language teaching – and adopting literacy as a social practice, based on the work of discourse genres, which involves socially situated communicative events, which enables students to (inter)act through discourse in social practices.

**KEYWORDS:** Literacy, texts, classes.

## 1. Introdução

Com este trabalho, proponho-me a apresentar um recorte de uma pesquisa - de caráter metodológico qualitativo e etnográfico - realizada em uma escola pública de Ensino Básico localizada na cidade de Goiânia, estado de Goiás. Com uma pequena amostragem, o que é

próprio a este gênero de escrita, demonstro excertos de eventos de letramento<sup>1</sup> da sala de aula – gravados em áudio e transcritos – e analiso como os textos são estudados nas aulas de Língua Portuguesa e em que medida a leitura dos mesmos contribui para que as/os estudantes desenvolvam seu potencial crítico e suas capacidades para agirem e interajam em diferentes domínios e práticas sociais. Adoto, como apóio teórico – e metodológico –, os pressupostos que fundamentam a abordagem Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2003 e Chouliaraki e Fairclough, 1999) e as concepções baseadas nos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984, org., 2001, Barton e Hamilton, 1998, Kalman, 2005).

Trato o letramento como prática social e isso implica examinar o que está sendo feito, como e por quem. Implica ainda analisar o papel que esse letramento desempenha nas instituições sociais e a que propósitos está servindo. Assim, neste trabalho, focalizo os eventos de letramento, que se estruturam em práticas fundamentadas na leitura de variados textos, de diferentes gêneros discursivos, o que pode resultar em práticas comunicativas dinâmicas e servir a múltiplos propósitos individuais e sociais.

## **2. Análise de Discurso Crítica e Letramento como prática social**

O termo discurso, com base nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2003), é compreendido como parte da prática social, dialeticamente, interconectado a outros elementos (Chouliaraki e Fairclough, 1999, Fairclough, 2003), como, por exemplo, as relações identitárias e institucionais, o cotidiano das pessoas, a articulação de ideologias e de poder<sup>2</sup>. A ADC, portanto, situa a linguagem na vida social para investigar as práticas sociais. O discurso está situado numa rede de práticas, mantendo com os elementos dessa rede uma relação dialética. Nesse sentido, como uma dimensão das práticas sociais, o discurso é determinado pelas estruturas sociais<sup>3</sup>, mas, ao mesmo tempo, tem efeito sobre a sociedade ao reproduzir ou transformar as estruturas. Assim, o discurso configura-se como um modo de agir sobre o mundo e as/os outras/os e como um modo de representar a realidade (Fairclough, trad., 2001). Desse modo, sustenta relações de poder e ideologias, mas também

---

<sup>1</sup> Para Barton (1994), os eventos de letramento são as atividades particulares em que o letramento tem um papel, com participantes e com a característica de ter um princípio e um fim.

<sup>2</sup> Segundo Foucault (1979: XIV), “o poder, rigorosamente falando, não existe, não é um objeto, uma coisa, mas uma relação social. Existem sim, práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, efetua-se, que funciona como maquinaria social que não está situada em lugar exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social”.

<sup>3</sup> Para Fairclough (2003, p. 23), as estruturas sociais são entidades muito abstratas. Pode-se pensar em uma estrutura social (tal como uma estrutura econômica, uma classe social, um sistema de parentesco ou uma língua) em termos da definição de um potencial, um conjunto de possibilidades.

as transforma. Portanto, o discurso deve ser entendido também por sua dimensão constitutiva, pois como argumenta Fairclough (trad., 2001, p. 91):

o discurso contribui para construir todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem; as próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados.

Defendendo a perspectiva de discurso como prática social, Fairclough (trad., 2001), esclarece que a prática da linguagem é ação de uso da linguagem. Para ele, prática pode ser definida como exemplos reais de pessoas fazendo, dizendo ou escrevendo coisas; o que significa que prática é sempre ação. E, assim, o letramento é uma prática de linguagem – e, portanto, social – porque as práticas de letramento são sempre uma forma de ação sobre o mundo e sobre as/os outras/os, pela linguagem.

As práticas de letramento têm, em uma sociedade, determinadas características, por ter um modo particular de se realizar, tanto na sociedade como um todo, como nos seus diversos domínios, no caso particular, a escola. Nesse contexto, o ensino é constituído por práticas que se configuram de determinados sentidos.

O letramento como prática social está associado, portanto, à vida social, à interação entre as pessoas e os vários domínios da vida contemporânea. Desse modo, como reconhece Magalhães (1995), essa abordagem está intimamente imbricada às premissas da ADC, pois, para essa autora, as práticas de letramento “têm caráter institucional ou comunitário e constituem identidades, valores e crenças mediados pelo meio escrito” (idem, *ibidem*).

Dessa forma, o Letramento como prática social e a Análise de Discurso Crítica relacionam-se, pois visam a práticas sociais concretas, fortalecedoras e transformadoras entre pessoas até então marginalizadas, sobretudo por não dominarem a leitura e a escrita no seu dia-a-dia. Assim, o letramento como prática social pode contribuir para uma nova prática de ensino que possibilita às/aos estudantes uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo. Da mesma forma, assumir o letramento, na sua dimensão com o social, significa, por parte das/os professoras/es, adquirir consciência sobre o letramento e seus significados.

Tanto o letramento como prática social e a Análise de Discurso Crítica concebem a leitura e a escrita ligadas a contextos institucionais específicos e reconhecem a linguagem como prática social, atravessada por relações de poder e ideologia.

Os Novos Estudos do Letramento, portanto, orientam seu foco de interesse para os processos interacionais existentes entre os sujeitos, passando a defender projetos de

letramento ligados a interesses e propósitos particulares, relacionados ao contexto social das pessoas nele situadas. Desse modo, aos/às atuais pesquisadores e pesquisadoras da área, é relevante analisar a “variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Street, 1993, p. 7), com o intuito de desnaturalizar práticas hegemônicas e valorizar os saberes das pessoas em suas comunidades (Street, 1984). Nesse sentido, conforme Baynham (1995, p. 1), “investigar o letramento como uma ‘atividade humana concreta’, envolve não somente o que as pessoas fazem com o letramento, mas também o que elas concluem do que fazem, os valores que são aplicados e as ideologias que o cercam”.

O letramento aborda os modos culturais de uso da linguagem que incluem valores, crenças, sentimentos, relações sociais representados por meio de ideologias e identidades, questões que, como sugerem Street (1993) e Barton e Hamilton (1998), são inseparáveis das relações de poder. Essa perspectiva encontra-se com a reflexão de Fairclough (2003, p. 25), para quem as práticas é que articulam elementos discursivos com outros não discursivos, por exemplo, o poder.

A compreensão de conexão entre o letramento e as relações sociais é reafirmada por Street (1993, p. 7) que defende as práticas de letramento “inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade”. Tal conexão é também reafirmada por Barton e Hamilton (1998, p. 3), para quem o letramento, como toda atividade humana, “é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas”. Ainda para reforçar essa perspectiva, Street (1993, p. 13) afirma que o modo pelo qual as atividades são situadas nas instituições implica outros processos mais amplos, sociais, econômicos, políticos e culturais. O letramento, portanto, exerce uma função social.

É seguindo essa perspectiva que os Novos Estudos de Letramento assumem o conceito de letramento como um conjunto de práticas sociais abertas à investigação sobre a natureza da cultura, do poder, das relações sociais e das ideologias no mundo contemporâneo (Street., 1984, 1993), desvelando os sentidos construídos nas entrelinhas e no entorno dos textos.

### **3. Letramento e estudo de textos**

A perspectiva de letramento como prática social considera que os letramentos são utilizados pelas pessoas para posicionarem-se quanto a status sócio-econômico, gênero, nível de escolaridade, etnia. Na sala de aula, para analisar as práticas de letramento em que as/os

estudantes estão engajadas/os, é preciso identificar as atividades pedagógicas em que textos escritos estão envolvidos e os domínios da vida social aos quais esses textos se relacionam. É nesse sentido que se torna pertinente a análise da didatização das professoras em sala de aula.

Um letramento que abarca a perspectiva dos gêneros discursivos coloca as pessoas como participantes de redes de práticas sociais, que são mediadas pela linguagem e que articulam diversos elementos das estruturas sociais como as relações sociais, as pessoas e suas crenças, atitudes e história, o mundo material, o discurso (Chouliaraki e Fairclough, 1999).

De acordo com a Análise de Discurso Crítica, os gêneros são considerados sob uma perspectiva histórica e cultural. São eles configurações textuais ligadas a processos particulares de produção, distribuição e consumo, devendo ser estudados veiculadas a situações sociais que demandam respostas típicas, em uma determinada interação social, a tipos específicos de atividades (Fairclough, trad., 2001, 2003).

Para Fairclough (2003), os gêneros discursivos configuram-se como modos de agir e interagir definidos pelas práticas sociais e suas (inter)relações no curso dos eventos sociais. É no contexto sócio-interativo da comunicação que os gêneros se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizê-lo, constituindo-o de algum modo.

Os gêneros, por serem construídos socialmente, fornecem os sinais para que os sujeitos interpretem a maneira com que as pessoas estão agindo no mundo e percebam qual a força que a linguagem tem para ingressar no mundo e construir significados.

Portanto, o letramento que se fundamenta na perspectiva de gêneros forma cidadãos que compreendem o papel da linguagem em todas as suas esferas e instâncias sociais e que entendem a relação língua-discurso-ideologia. Essa concepção toma a linguagem como produtora de sentidos para e por sujeitos discursivos, pois, conforme (Bakhtin, 2003, p. 265), “a língua passa a integrar a vida por meio de enunciados concretos (que a realizam), mas é igualmente por meio de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

#### **4. Os eventos de letramento**

Considero, para análise, os eventos de letramento, pois neles circulam variados textos que fundamentam uma pedagogia de gênero, na sala de aula. Além disso, como defende Street (2000, p. 21), “os eventos de letramento é um útil conceito, eu penso, porque habilita a pesquisadoras/es, e também a praticantes, focarem sobre uma situação particular, onde as coisas estão acontecendo e você pode vê-las acontecendo”. Street destaca aqui o caráter

concreto dos eventos de letramento, que facilitam a compreensão de convenções e concepções que embasam os propósitos pedagógicos.

É com a análise de recortes de eventos de letramento, portanto, que me proponho a analisar as atividades das professoras na sala de aula, buscando perceber como essas profissionais materializam, nesse espaço escolar, suas posições em torno do ensino de Língua Portuguesa e em que se fundamenta, para elas, o trabalho com textos.

No excerto a seguir, a professora Marilda<sup>4</sup> propõe a discussão sobre um texto narrativo, a crônica:

- Professora: Essa crônica ela foi colocada aqui como um pretexto pra discutir concordância verbal, concordância nominal, mas eu trouxe ela pra sala com outro objetivo, que é da gente pensar um pouquinho sobre: “falar correto”, entre aspas, é necessariamente estabelecer uma comunicação interlocutiva? Usar palavras difíceis, afetuar toda a regência e toda a concordância é necessariamente escrever bem?
- João: Não. Não adianta falar bonito, mas não dizer coisa com coisa.
- Professora: É necessariamente ter o que dizer pra alguém? Ser aplaudido e aclamado pela platéia do plenário é necessariamente ser uma pessoa séria?
- Patrícia: Não, porque tem muitos políticos assim.
- Professora: O que vocês pensam sobre isso? Alguém ouviu um discurso político nessas eleições?
- Rogério: Dessa vez não.
- Professora: Você viu, Lia?
- Lia: Sim.
- Professora: Qual que foi a experiência?
- Lia: O cara fica falando estranho e eu não entendo nada.
- Professora: Lara.
- Lia: Aliás, eu vou ouvir um hoje ainda.
- Lara: Eu ouvi, só que ele falava mais da família dele do que, do que da proposta.
- (Aula: 9º. ano, professora Marilda)

O evento de letramento a que me remete essa seqüência trata-se de um dos momentos em que o livro didático é utilizado na sala de aula. Como explica a professora, *‘nesse livro aqui tem um capítulo que sintetiza bem essas idéias gerais de concordância nominal e verbal e regência, eu resolvi trazer pra sala de aula pra gente fazer uma discussão, assim, com o material, que vocês podem depois consultar’*. Todavia, a professora rompe com a voz institucional do livro didático ao afirmar que *‘Essa crônica ela foi colocada aqui como um pretexto pra discutir concordância verbal, concordância nominal, **mas eu trouxe ela pra sala com outro objetivo**, que é da gente pensar um pouquinho sobre: ‘falar correto’, entre aspas, é necessariamente estabelecer uma comunicação interlocutiva? Usar palavras difíceis, afetuar toda a regência e toda a concordância é necessariamente escrever bem?’* (grifos

---

<sup>4</sup> Este, como todos os outros nomes que virão a seguir, é um pseudônimo. Obedeço, com isso, um dos princípios éticos da pesquisa.

meus). Assim, Marilda rompe também com um padrão de ensino que tem a forma gramatical como referência de letramento escolar em Língua Portuguesa. Essa professora questiona valores hegemônicos que sempre orientaram as aulas de Língua Portuguesa.

A professora, dirigindo perguntas às/aos alunas/os, sondando-as/os sobre as experiências com os discursos de políticos, as/os introduz à vida cotidiana. Assim, tais perguntas servem para ligar o conhecimento à realidade social das/os estudantes, passando a ter, para elas/es, um caráter significativo. Isso está de acordo com o que defendem Kalman (2005), Barton e Hamilton (1998): a leitura e a escrita, como práticas comunicativas socialmente situadas, são melhores entendidas em contextos culturais específicos.

Nesta próxima seqüência, a professora Patrícia traz para sala de aula o texto poético ‘*Poema retirado de uma notícia de jornal*’, de Manuel Bandeira.

- Professora: Quem que seria o João Gostoso, aqui no poema?<sup>5</sup> O João é um nome, é um nome comum, não é um nome comum?
- João: É. Ele é um trabalhador que dá duro.
- Júlia: É um trabalhador, porque ele é um carregador de feira livre. Então ele é um trabalhador... braçal, quem é carregador de feira livre é trabalhador braçal.
- Joana: É, normalmente é preto.
- Professora: Normalmente, normalmente, é mesmo. Aí “morava no morro da Babilônia, num barracão sem número”. O que que o “morro da Babilônia, barracão sem número” trás pra gente?
- Alexandre: Favela.
- Professora: Que ele mora numa favela e sem número mostra o quê?
- André: Que ele vive perdido.
- Professora: Ok e o que isso significa?
- André: Que é um João ninguém.
- Professora: Ele nem nome tem, né? Não tem identificação como pessoa, não é isso? É um João Gostoso, ou quase um João Ninguém, que é trabalhador braçal, mora num morro e num barracão sem número. Além de ser barracão é sem número. Então ele não tem uma identificação normal, digna de um ser humano. Não dá essa impressão?
- Sara: Ahã.
- Professora: Aí depois ele fala assim, oh: “Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro”. Percebam duas coisas, viu, Letícia? Aqui, artigo definido e artigo indefinido, qual que é artigo indefinido?
- Sara: ‘um’.
- Rubens: ‘uma’.
- Professora: Isso. ‘um’, ‘uma’, ‘uns’, ‘umas’.
- Sara: Singular e plural, feminino e masculino.
- Professora: ‘Um João’, pode ser um João qualquer, ‘o João’, pode ser esse João, pode ser um outro João específico, tá?
- Sara: O João Gostoso.
- Professora: Aí aqui, olha só, “num barracão sem número”, ele usa ‘num’, artigo indefinido. Então esse João tá sem identificação por essa razão também, só que quando ele passa pro bar, o bar é definido. Dá pra perceber isso?
- João: Tanto que até o bar tem definição do lugar, tem nome. As coisas são consideradas mais importantes do que gente.

(Aula: 1ª. série do Ensino Médio, professora Patrícia)

---

<sup>5</sup> Trata-se do texto poético “*Poema retirado de uma notícia de jornal*”, de Manuel Bandeira.

Esta seqüência remete-me ao evento de letramento em que a professora Patrícia, fazendo uso do gênero lírico, promove a recontextualização (Bernstein, 1996) de um texto poético. Este texto é extraído de um livro literário e levado para a sala de aula para se tornar objeto de estudo. A recontextualização, portanto, consiste em mover um texto de um contexto sócio-cultural para outro e ressignificá-lo em uma prática social distinta daquela que o originou (*op. cit.*). Assim, a recontextualização envolve a apropriação seletiva de outros gêneros e discursos, que se deslocam de uma prática para outra, em que adquirem novos significados. O seu movimento, portanto, segundo Magalhães (2005, p. 235), implica “o deslocamento, a apropriação, a relocação e o estabelecimento de relações com outros discursos em um contexto institucional particular”. Dessa maneira, nesse processo de mudança, os acontecimentos sociais, as/os participantes, a representação simbólica sob a forma de texto ganham novos contornos, em que se atualizam significados sociais.

As perguntas iniciais levantadas pela professora desafiam as/os estudantes e as/os orientam a estabelecer a relação entre linguagem e sociedade. São questões que, baseando-se na construção de conhecimento a respeito da identidade de “*João Gostoso*”, conduzem as/os estudantes a construir uma visão crítica da realidade social. É exatamente isso que acontece. O aluno João, depois de muitos questionamentos, assim se expressa: *‘Tanto que até o bar tem definição do lugar, tem nome. As coisas são consideradas mais importantes do que gente, isso é horrível’*. Desse modo se expressando, o estudante João constrói uma comparação em que aprecia de forma negativa (Martin, 2000; White, 2004) o fato de as coisas serem consideradas mais importantes que as pessoas. Com essa posição, esse aluno indica que o letramento da professora Patrícia alcança o propósito que é o de formar cidadãos/ãos críticos/os. Nesse sentido, é possível constatar que essa professora faz perguntas não simplesmente para obter respostas e verificar conhecimentos, mas para provocar a reflexão das/os estudantes, fazendo resultar daí uma construção de dimensão crítica da vida social aliada à elaboração de saberes próprios. Assim, o conceito de práticas de letramento dessa professora, como defende Street (2000, p. 21), está relacionado à tentativa de “alçar os eventos e os padrões de atividade em torno do letramento para ligá-los a alguma coisa mais ampla de caráter social e cultural”. Isso implica um tratamento discursivo ao texto.

A professora Patrícia promove um letramento em que o texto é visto pelo viés do discurso. Assim, ele é compreendido como um contínuo comunicativo em que entram em jogo as crenças, as ideologias, as relações identitárias presentes nas práticas sociais. Desse modo, o ensino de aspectos gramaticais, que compõem o texto, passa a ser tratado discursivamente. O estudo dos artigos (definidos e indefinidos) serve para construção do

sentido do texto, não valendo, portanto, por si mesmo. Assim, a professora não o toma como objeto final do letramento na sala de aula. Ela considera o seu caráter linguístico-histórico-cultural ao desvendar o mecanismo dos processos de significação, que regem a textualização do discurso.

Desse modo, o estudo sobre o artigo ajuda a construir a identidade de ‘*João Gostoso*’ imbricada às coisas e, conseqüentemente, contribui para a reflexão e a construção de novos significados. Trata-se, portanto, de um letramento que, na atividade de um gênero discursivo, o lírico, evidencia a reflexão e o posicionamento sobre um problema social relacionado às posições identitárias no mundo social, Desse modo, tem-se aqui um evento de letramento que direciona o olhar para a ótica do humano. Há a atenção voltada para as pessoas e para os lugares sociais que elas ocupam no mundo. Isso conduz a questionamentos e mudanças em relação a crenças e valores e, mais profundamente, a mudanças de práticas sociais.

A seqüência a seguir mostra que a professora Renata está filiada aos mesmos pressupostos, relacionados ao letramento, que orientam as práticas da professora Patrícia:

- Professora: A Macabéia<sup>6</sup> era um ser único, uma única mulher nordestina?  
Kennedy: Não. Acho que ela representa muitas mulheres e não só nordestinas, mas ...  
João: Se fosse só Macabéia, Macabéia era só uma, mas nas condições que ela vive tem várias.  
Professora: Tem várias, por exemplo, passando pelos mesmos problemas?  
Sandra: Professora, eu não sei se isso tá no mesmo nível, mas, por exemplo, o narrador é um homem, e tem uma parte, da, do, da introdução da história que diz assim: que ele vai nos dar um recado, que tem várias Macabéias.  
Ana: Eu também li isso.  
Sandra: Ele fala que a gente pode encontrar elas na rua.  
Professora: Então, podemos dizer que a história de Macabéia pode ser a história de muitas outras mulheres que estão presentes na vida contemporânea?  
Sandra: Sim. Eu não tenho dúvida disso.  
João: A gente pensa que as mulheres libertaram, mas tem muitas mulheres que são como a Macabéia, são sempre submissas.

(Aula: 2<sup>a</sup>. série do Ensino Médio, professora Renata)

Aqui também a professora Renata recontextualiza um texto literário. Ela traz o romance *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector, para a sala de aula, focalizando a personagem central ‘*Macabéia*’ como objeto de estudo. Com suas perguntas, a professora não se mostra interessada em conduzir as/os estudantes a relacionarem o texto ao contexto social contemporâneo, sobretudo, situando-as/os em relação às posições identitárias femininas. Com essa postura, a professora propicia a construção de um pensamento crítico por parte das/os estudantes (*‘A gente pensa que as mulheres libertaram, mas tem muitas mulheres que são*

---

<sup>6</sup> Personagem central do livro literário *A hora de estrela*, de Clarice Lispector.

como a *Macabéia*, são sempre submissas’), o que se configura em elaboração de conhecimento e abertura à mudança social. Isso significa que a noção de prática, como aponta Kalman (2005, p. 204), “inclui não somente a participação em eventos de letramento e usos específicos de leitura e escrita, mas também inclui o que as pessoas pensam sobre letramento e como ele se conecta a processos culturais e sociais mais amplos” (cf. Barton e Ivanič, 1991; Street, 1993).

Cabe evidenciar que, neste excerto, a professora Renata faz três perguntas às/aos estudantes (*‘A Macabéia era um ser único, uma única mulher nordestina?’; ‘Tem várias, por exemplo, passando pelos mesmos problemas?’; Então, podemos dizer que a história de Macabéia pode ser a história de muitas outras mulheres que estão presentes na vida contemporânea?’*). Todas elas são questões fechadas. Contudo, as respostas das/os estudantes não se limitam ao *sim* e ao *não*, elas se ampliam, estendem-se e, além disso, para todas as perguntas, mais de uma/um estudante tem algo a dizer. Isso me remete à prática de letramento da professora, ou seja, parece-me que já é comum, nessa sala de aula, o debate, relacionando texto e contexto social. É comum também o trabalho voltado para a construção de uma visão crítica da realidade e identidades sociais bem como a elaboração do conhecimento e de visões de mundo, o que mostra que a linguagem é percebida como parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos, como as identidades (Fairclough, 2003). Nessa perspectiva, a professora posiciona-se não como alguém que detém o saber, mas como alguém que quer vê-lo sendo construído pelas/os estudantes, de forma crítica. Essa posição contraria modelos de letramento que legitimam relações de poder entre professor/a e estudante.

No excerto a seguir, a professora Maria Elisa traz para a sala de aula um texto extraído do jornal: a ‘tirinha’.

- Professora: No terceiro quadrinho, vai olhando aí no texto, tá? No terceiro quadrinho, o personagem ao responder ‘*fêmea*’ demonstra ter que visão da mulher?  
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Larissa: Acha que ela tem que ser bonita!  
Luara: Porque era como uma coisa que ele pode usar e jogar fora.  
Professora: Usar *fêmea* está tornando a mulher um objeto de uso.  
Rayra: Eu acho assim, então assim, esse negócio de *fêmea*, sendo mulher, sendo bonita, tendo aquilo, né, que eles querem, tá valendo.  
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Ilana: Eu concordo!  
Gustavo: Professora, eu acho que é, tipo ele perguntou “Que tipo de garota você gosta?”, ele falou “*Fêmea*”. Tipo, qualquer mulher ora, ele não vê diferença entre ser uma morena, uma loira, desde que seja mulher.  
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Tá bom! Teve alguém que pensou uma coisa completamente diferente disso que

foi falado aqui em relação a essa resposta desse personagem?

(Aula: 8º. ano, professora Maria Elisa)

Esta seqüência retrata um evento de letramento em que a professora Maria Elisa, por meio de uma tirinha de jornal, aborda a temática sobre as mulheres. A questão levantada pela professora a respeito do texto (*‘No terceiro quadrinho, o personagem ao responder ‘fêmea’ demonstra ter que visão da mulher?’*) dá abertura para a construção do pensamento próprio, possibilitando diferentes respostas, o que é reforçado pela pergunta do final deste excerto (*‘Teve alguém que pensou uma coisa completamente diferente disso que foi falado aqui em relação a essa resposta desse personagem?’*). Nesse sentido, a professora mostra uma prática de letramento em que concebe uma visão de leitura que respeita o caráter de indeterminação dos significados, ou seja, de uma pluralidade de sentidos compartilhados pelas pessoas em um evento social de leitura.

Ressalto que aqui ergue-se a voz da mulher professora que não se silencia diante das questões de gênero social, elegendo as posições femininas como ponto de pauta a ser discutido na sala de aula. Isso significa que essa profissional está interessada nos problemas sociais e no desenvolvimento de uma consciência crítica acerca desses problemas. É o letramento que vai além do contexto de aprendizagem para buscar os significados sociais, para ver como as mulheres estão representadas no mundo social.

## **5. Considerações finais**

Nesse trabalho, foi possível perceber que as práticas de letramento das professoras são mediadas por gêneros discursivos que cumprem o papel de relacionar as/os estudantes à prática social, de forma a desenvolver nessas/es um sentido de crítica no que se refere aos problemas sociais e à ação das pessoas no mundo.

Com a atenção voltada para o que se faz com os textos na sala de aula, notei que as professoras focalizam a linguagem como prática social, o que implica uma visão sócio-histórica e discursiva. Dessa maneira, elas privilegiam a natureza funcional e interativa da língua, contrariando um letramento que põe em foco o aspecto formal e estrutural, que, tradicionalmente, vem orientando o tratamento dado à linguagem. A língua, pelo viés das professoras, é compreendida como uma forma de ação sócio-cultural e constitutiva da realidade.

As professoras envolvem-se na construção de significados na sala de aula. Pelos significados construídos, é possível dizer que essas profissionais representam-se com consciência dos gêneros sociais, refletindo de forma crítica sobre as questões identitárias e outros problemas sociais.

A didatização das professoras em torno do estudo de textos, que implica uma teoria de gêneros, configura-se um letramento como prática social, o que envolve o conhecimento sobre como, por que e para que as pessoas usam os textos. Além disso, a variedade de gêneros levados para a sala de aula indica o caráter dinâmico das práticas e dos sujeitos sociais, que desenvolvem diferentes modos e estilos para relacionarem-se com a língua e a vida social. Tal variedade indica, ainda, as variadas concepções que estão relacionadas à construção e reprodução de sentidos em contextos sociais específicos.

O resultado deste estudo indica que as professoras rompem com uma prática pedagógica tradicional como referência do letramento escolar em Língua Portuguesa e adotam um letramento como prática social, dando lugar, no espaço escolar, à leitura de variados textos, de diferentes gêneros, o que permite – entre outros aspectos – o reconhecimento da diversidade do contexto cultural que envolve os textos e o que mobiliza um estudo como prática comunicativa socialmente situada. Dessa maneira, configura-se este trabalho uma contribuição ao desempenho das/os estudantes no que se refere à leitura e à escrita, instrumentalizando-as/os a (inter)agir discursivamente no curso das práticas sociais.

## **6. Referências bibliográficas**

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad., M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Grã-Bretanha e Cambridge, E.U.A.: Blackwell, 1994.

\_\_\_\_\_; HAMILTON, M. *Local literacies*. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

\_\_\_\_\_; IVANIČ, R. (Org.). *Writing in the community*. Newbury Park, Londres, Nova Delhi: Sage Publications, 1991.

BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. Londres e Nova York: Longman, 1995.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Londres: Taylor & Francis, 1996.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Coord. Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. R. Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

KALMAN, J. Mothers to daughters, pueblo to ciudad: women's identity shifts in the construction of a literate self. In: ROGERS, A. (Org.). *Urban literacy: communication, identity and learning in development contexts*. Hamburg: Publications and Information Unit, Unesco Institute of Education, 2005. p. 183-210.

MAGALHÃES, I. A critical discourse analysis of gender relations in Brazil. *Journal of Pragmatics*, n. 23, p. 183-197, 1995.

\_\_\_\_\_. Unequal discourse rights in adult literacy sites in Brazil. *Rask*, v. 22, p. 37-66, 2005c.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Orgs.). *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 142-175.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres e Nova York: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the new literacy studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Orgs.). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Literacy and development. Ethnographic perspectives*. Londres e Nova York: Routledge, 2001.

WHITE, P. R. R. Valoração – a linguagem da avaliação e da perspectiva. Trad. D. C. Figueiredo. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. especial, Tubarão, p. 178-205, 2004.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

Eventos e práticas de letramento: recortes de uma experiência na educação não-formal

Jailze de Oliveira Santos (Mestre em Educação, UFPE, [jaipecife@hotmail.com](mailto:jaipecife@hotmail.com))

## RESUMO:

Na busca de uma compreensão mais acurada das práticas sociais intermediadas pela escrita, esta pesquisa procura identificar as práticas e eventos de letramento propostos por uma ONG que atua na educação não-formal. Para tal, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, na qual utilizamos de observações, entrevistas com educadores e relatos das atividades realizadas. Os alunos que freqüentavam a Instituição eram expostos diariamente a inúmeros gêneros discursivos, que cumpriam finalidades sociais, políticas e éticas. O arcabouço teórico da pesquisa centra-se em autores que estudam o letramento como fenômeno social e aliam-se aos *Novos Estudos do Letramento (NLS)*, para os quais as práticas da escrita são socialmente situadas e, por serem permeadas por ideologias, desempenham uma função significativa na interação sócio-cultural dos indivíduos. Os resultados do estudo mostram ainda que as práticas pedagógicas da Instituição visam à promoção do letramento como instrumento potencializador de cidadania e inclusão social.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento, educação não-formal, práticas de leitura e escrita, cidadão letrado.

## ABSTRACT:

Searching for an accurated comprehension of written social practices, this work focus on the Non Governmental Organization's (AACCA) particular way of non-formal education. In order to reach our aim we made a qualitative research of ethnographic approach, using observation, interviews with the educators and activities reports. We also observed that in the whole period that the students stayed in the Institution, they were exposed to a lot of literacy events which answer to the Institution's everyday demand. We reach its function of achieving social,

political and ethical objectives. The research's theoretical apparatus is supported by conceptions of pundits from the New Literacy Studies (NSL), for which social practices permeated of ideology, that develop a meaningful function in the sociocultural individual's interaction. We concluded that the institutional pedagogical practices value literacy as promotion for citizenship and social inclusion.

**KEY WORDS:** literacy; social literacy; non-formal education; practices of reading and writing; formation of the learned citizen.

## 1. INTRODUÇÃO

A construção de uma sociedade democrática mais justa e igualitária ultrapassa a dimensão de ensinar a juntar letras e reproduzir sons compartimentados. É preciso considerar que a escrita tem um significado social e político. É por meio da mediação da escrita que se ampliam os processos de uso dos objetos da cultura escrita.

O interesse em investigar questões sobre letramento em ambientes de educação não-formal parte da prerrogativa, segundo a qual, ao assumirmos o papel da educação na contribuição da formação de sujeitos autônomos, participativos e mais conscientes, faz-se necessário refletir sobre as mais variadas práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita. Segundo Ribeiro (1999), é de extrema importância a análise dos tipos de implicações que têm diferentes práticas de letramento em diferentes contextos, de modo a percebermos se estas estão realmente promovendo o desenvolvimento do indivíduo e contribuindo para a formação dos mesmos.

Estas considerações fizeram-nos debruçar a nossa atenção para a Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente – AACA, uma entidade de educação não-formal da cidade do Recife. Diante desta realidade surgiram algumas questões: em que medida as práticas de escrita desenvolvidas em um espaço não-formal de educação, como a Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente, ampliam as experiências de letramento dos alunos e contribuem para a formação do sujeito letrado e da sua cidadania? Questionamos-nos também, sobre quais significados são atribuídos a estas práticas e qual concepção de escrita perpassa a Instituição?

Na tentativa de respondermos às interrogações levantadas, observamos e analisamos as práticas de produção de texto desenvolvidas na Instituição, bem como realizamos entrevistas com alguns dos seus colaboradores.

## 2. O LETRAMENTO EM FOCO

Neste estudo, adotamos a perspectiva, na qual o letramento vem a ser a relação que os indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, i.e. com as práticas sociais nas quais o texto escrito é o elemento constitutivo (TERZI, 2003/ 2005).

Street (1984, 1993) ressalta que o processo de socialização na construção do significado do letramento, em quaisquer instâncias, escolares ou não, será o reflexo das concepções ideológicas destas instituições.

Os Novos Estudos do Letramento- **NLS** (Street, 1984; Kleimam 1995, 1998, Terzi, 1994, 2001; Signorini, 2001; Marcuschi, 1995, 2001; Ribeiro, 2001; Heath, 1983) entendem o letramento como um conjunto de modos culturais de uso da escrita, que ativam valores, crenças e visões de mundo, mostrando que são muito mais que complexas as interações e mediações entre sujeito/grupo social e o mundo da escrita.

A perspectiva identificada como modelo ideológico de letramento concentra sua atenção nas práticas sociais específicas de leitura e da escrita e acentua o significado do processo de socialização na construção do sentido. É a partir destas práticas sociais e escolares de letramento que o indivíduo pode compreender as funções sociais da escrita, como ela se adapta aos diferentes contextos e como nos apropriamos da mesma (Marcuschi, 2001).

Somos praticamente forçados a interagir com a escrita, pois estamos imersos em ambientes nos quais a circulação de material escrito é exacerbada. Mas é evidente que este envolvimento acontece em diferentes níveis e dependendo desta interação é que favorecemos ou não uma maior inserção social e cultural do cidadão. Compreendemos como Di Nucci (2002, p. 2) que

As diferentes práticas de letramento presentes no cotidiano do indivíduo contribuem para que ele possa desenvolver as habilidades de codificar e decodificar a língua escrita e de compreendê-la em seu contexto, sendo que tais habilidades variam de intensidade, em função dos usos. Essa variação é decorrente da familiaridade que ele tem com as práticas sociais e escolares da escrita no cotidiano, o que determina os diferentes níveis de letramento.

### 2.1 As práticas de produção de texto: a dimensão do letramento

Uma das funções da escola seria estimular escritas significativas, nas quais exista realmente um interlocutor. É fundamental oportunizar o acesso a uma variedade de gêneros, estes são uma construção histórico-social, portanto pertencem a uma esfera mais ampla que a escolar.

Os diversos discursos escritos são construídos em um processo contínuo de interação social, tendo em vista que “Criar um texto é, proceder conformemente no uso dos signos [...] de maneira precisa que um outro organismo seja capaz de compartilhar aquela compreensão” (DEELY, 1990, p. 86), de modo que o pronunciamento atenda a comunicação.

Assim sendo, o ensino de produção textual deve considerar estes elementos e questionar-se a respeito de “o que significa escrever” e didaticamente falando, perguntar-se “o que significa ensinar a escrever”, pois é responsável pela formação de produtores de textos, que farão **usos** destes para melhor interagirem na sociedade. Leal (2005, p. 54) comenta:

Pensar o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor.

Para que o aluno produza textos significativos é imprescindível que ele encontre interlocutores verdadeiros que estimulem modos diferentes de relacionar seus textos as suas necessidades. Precisa saber fazê-lo numa situação real de práticas sociais de escrita, no contexto do letramento, que é um processo contínuo.

A abordagem da produção de texto proposta por Schneuwly (1998), por estar fundamentada na interação social, no uso significativo e funcional da escrita, aponta para o papel do ensino dos textos com base em contextos reais de uso. Aquele autor afirma que a produção de textos escritos tem como base a transformação da linguagem oral e ainda que é preciso compreender o lugar social do escrevente, cabendo a este compreender qual a finalidade da sua produção (CARDOSO, 2005, p. 112).

Faz-se necessário, portanto, valorizar as práticas de intervenções pedagógicas que propiciem práticas/eventos de letramento, pois estes auxiliarão e fundamentarão os alunos para que produzam melhores textos.

Não podemos deixar de lado o fato de que na tarefa de produção de textos, os alunos devem estar cientes: de quem são seus interlocutores, de terem acessibilidade aos seus conhecimentos prévios, de compreenderem os comandos dados, de saberem quais são os objetivos do texto, enfim, é preciso favorecer uma estimulante situação de produção, pois

[...] quando escrevemos estamos agindo para atender a uma finalidade e destinatários representados que tentamos mostrar que, mesmo quando o texto do aluno parece desconexo e incoerente, ele está tentando atender às exigências que ele imagina que aqueles que serão leitores do seu texto têm. (LEAL & MORAIS, 2006, p. 234).

Conforme observamos nas discussões anteriores, o ensino da produção de texto deve encaminhar-se para as práticas realmente significativas, que proporcionem aos aprendizes interagirem com a língua de forma a mediar uma maior interação sócio-cultural, oferecendo-lhes a conquista do letramento.

## 2.2 Eventos e Práticas de Letramento

Os Novos Estudos do Letramento-NLS apresentam eventos e práticas de letramento como instrumentos de estudo e como unidades básicas do fenômeno do letramento. Os eventos e as práticas de letramento constituem-se lados de uma mesma moeda, de uma mesma realidade interacional.

A discussão sobre eventos de letramento é trazida por Heath (1982). A referida autora fez um estudo no qual a unidade de análise foi o evento de letramento, definido por ela como situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza entre os participantes e seus processos interativos. Barton & Hamilton (1998, p. 8) conceituam assim:

[...] eventos de letramento são atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas.

Toda vez em que um texto escrito for o mediador de uma atividade social, aí acontece um evento de letramento. Kleiman (1995, p. 40) apoiando-se em Heath (1982) afirma que os eventos de letramento são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação a interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativa”.

Portanto, no evento de letramento é imprescindível que haja diálogo entre os participantes, mesmo se estes estejam ausentes, ou sejam imagináveis. Os eventos de letramento têm também a característica generalizadora ou extensiva. A atividade realizada deve ser relacionada com outras do cotidiano, interligada a outros contextos, dando significado assim ao evento. Lopes (2004, p. 57) afirma:

A maneira como se processam esses eventos nem sempre é a mesma, pois cada evento tem regras específicas, que devem ser observadas segundo o seu contexto de ocorrência, os objetivos aos quais se propõem e, ainda, conforme papéis dos agentes sociais que neles estão envolvidos.

Segundo Hamilton (1998), estes eventos são um bom ponto de partida para se chegar às práticas subjacentes, e revelar aquilo que é observável no *evento*. Ao contrário deste, as práticas de letramento referem-se “tanto ao comportamento quanto à conceituação social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita” (Street, 1995). Elas dizem respeito à maneira como um grupo faz uso da língua escrita e revelam as suas concepções, valores, idéias, crenças a respeito da escrita.

As práticas de letramento têm um sentido mais amplo do que eventos de letramento. Elas englobam os comportamentos exercidos pelos participantes do evento e também as suas concepções sociais e culturais. Soares, baseando-se em Street (1995), define práticas de letramento como sendo “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular” (2003, p. 105).

Tanto as práticas como os eventos envolvem diferentes gêneros de textos escritos e são parte natural da vida das pessoas. As práticas de letramento

são múltiplas e diversas, pois dependem das formas como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação.(MORTATTI, 2004, p.106).

### 3. METODOLOGIA E TRATAMENTO DOS DADOS

Para desenvolver tais estudos, optamos por uma metodologia que permitiu descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento. Por isso desenvolvemos uma pesquisa de natureza etnográfica, com uma abordagem qualitativa. Wolcott “chama a atenção para o fato de que o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo” (Wolcott apud André e Lüdke, 1986, p.14).

Evidenciamos que esta pesquisa combinou métodos como a observação não-participante e a entrevista semi-estruturada. Estes instrumentos foram selecionados por considerarmos a melhor opção para investigar o problema da pesquisa.

De fato é tradição nas pesquisas dos *Novos Estudos do Letramento*, teoria que guia este trabalho, optar pela pesquisa de cunho etnográfico, por compreender que

(...) aquilo que se vê depende do lugar em que é visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo. (...) as formas do saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros (GEERTZ, 1997, p. 11).

Essa afirmação ratifica o fato de que para investigar os usos, funções e significados da escrita, em um determinado lugar, se faz necessário estar com as pessoas, conversar com elas, procurar compreender o porquê de fazerem daquele modo, assim como quais as teorias que as guiam, enfim, debruçar-se no contexto imediato onde ocorre o evento estudado.

Assim sendo, tomamos o trabalho de escolher acuradamente qual caminho seguir e quais estratégias viabilizariam a busca de resposta às nossas perguntas.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

Na tentativa de explicitar as práticas de letramento desenvolvidas em situações de sala de aula e em situações extra-sala da AACA, partimos para a descrição dos contextos de produção de texto, a fim de evidenciar como eles influenciaram os eventos de letramento observados, assim como mostrar a importância que tiveram para as práticas de letramento da instituição pesquisada.

Para tanto identificamos, em nossa pesquisa, elementos constituintes dos eventos de produções de texto. Os mesmos foram sintetizados na seguinte configuração: “o que os alunos escreviam”; “para quem os alunos escreviam”; “para que os alunos escreviam”; “quando escreviam” e “como e onde escreviam”. Estes elementos mostraram fundamentais no esclarecimento do nosso segundo objetivo de pesquisa: Quais significados são atribuídos as práticas de letramento desenvolvidas na instituição no que diz respeito a produção textual.

##### 4.1 O que os alunos escreviam

Este aspecto do contexto de produção de texto refere-se às práticas de escrita pelos alunos da AACA, que foram mediadas através de diferentes gêneros de textos. Do ponto de vista das condições de produção de texto é de suma importância, pois os gêneros são a interseção das condições de produção, porque se constituem como respostas às necessidades humanas de comunicação, sendo fenômenos ou entidades sociocomunicativas (MENDONÇA, 2005).

Nas situações de produção de texto foram identificadas treze atividades que contemplaram a escrita de onze diferentes gêneros textuais. São eles: poesia, bilhete, convite, carta, histórias em quadrinho, boletim de notícias, biografia, cordel, cartazes, questionário, *curriculum*, os quais são práticas sociais de uso da escrita, de diferentes esferas de circulação, presentes nas aulas e nas atividades extraclasse.

O treino ortográfico que é uma das práticas prototípicas da esfera escolar, uma vez que não circula em meio aos usos reais da escrita na sociedade, foi observado em duas atividades.

#### 4.2 Para quem os alunos escreviam

Este item diz respeito ao destinatário dos textos escritos pelos alunos, tendo em vista que textos como a maioria dos que foram observados, nas aulas da AACA, são práticas usuais de escrita que só se justificam mediante a necessidade das pessoas construírem relacionamentos com outros interlocutores. O bilhete, o convite e a carta, por exemplo, pressupõem uma resposta do destinatário para que o processo de interação com o interlocutor se consolide. Já o boletim de notícias, a biografia, a história em quadrinhos, o cordel, a poesia, práticas da escrita presentes também nas aulas observadas, embora não pressuponham o mesmo envolvimento interacional como a carta e o bilhete, dependem também de um processo de interlocução.

Para que o aluno produza textos significativos é imprescindível que ele encontre interlocutores verdadeiros que estimulem modos diferentes de relacionar seus textos às suas necessidades.

Das práticas de escrita observadas cinco tiveram como destinatário um grupo específico de pessoas. Neste grupo encontramos práticas de escritas que tiveram o destinatário externo a Instituição, como no caso do convite aos pais dos alunos e também destinatários pertencentes à própria Instituição, como os alunos de uma outra turma ou mesmo a própria turma dos alunos que estavam fazendo as produções. Outras práticas de escrita de textos destinaram-se a um grupo não específico, como todas as outras turmas, “pessoas da Instituição”, ou a qualquer pessoa da “comunidade” que viesse a ter contato com aquele material. Duas produções foram destinadas a uma pessoa específica, como a escrita de uma carta a uma colaboradora externa ou o verso de uma poesia do cartão do Dia das Mães. Duas últimas atividades correspondem ao treino ortográfico de frases, que não têm relação com um gênero textual, nem mesmo um tema particular, e foram destinadas ao educador da própria sala.

#### 4.3 Para que os alunos escreviam

No contexto de produção de texto, foi importante observar as finalidades das escritas dos alunos da AACA. Normalmente, no início de cada momento de escrita, a educadora explicitava aos alunos quais seriam os objetivos da produção do texto que estavam por realizar.

Percebemos, que duas produções escritas tinham como objetivo cumprir uma tarefa solicitada pelo educador, sem visar uma intenção sócio-comunicativa, diferente do que ocorreu nas demais produções. Na maioria das produções percebemos que o objetivo das escritas voltava-se para o compartilhamento entre os alunos e entre estes e outros interlocutores, tendo em vista que os usos de textos cumpriam as suas funções sociais. Essas escritas tiveram um grande espaço na dinâmica dos eventos observados.

#### 4.4 Quando os alunos escreviam

Um dos princípios do letramento é que ninguém lê ou escreve aleatoriamente, ou seja, sem propósitos comunicativos. A categoria “Quando os alunos escreviam” se instala neste contexto, na medida em que dar aos sujeitos referenciais para a escrita de textos enquanto práticas sociais que tenham sentido, e nos dar pistas dos momentos em que esta produção é solicitada.

No conjunto das produções escritas observadas na AACA notamos momentos nos quais os alunos foram levados a escrever textos.

Percebemos que existe uma certa ordem ao propor as escritas dos textos. Essas partiam ou de uma conversa inicial sobre o tema, e acontecia na maioria das vezes, com a sala arrumada em círculo; ou partiam de uma conversa oral sobre o gênero, que muitas vezes se limitava à explicitação ou recuperação dos conhecimentos prévios das crianças a respeito da função social dos gêneros que iriam produzir. Com exceção de dois eventos, todos os outros tiveram este momento, que se dava basicamente na ocasião em que o educador procurava motivar as crianças/adolescentes para realizar as atividades. Os educadores procuravam criar situações significativas, que estimulavam a criança a interagir de modo reflexivo com a língua escrita.

É interessante ressaltar que os educadores dedicavam grande parte do tempo de aula, a esses momentos, contextualizando a necessidade de executar as atividades.

Após essa conversa inicial sobre o tema e sobre a função social do gênero, foi comum observar que os educadores procuravam criar “modelos” orais ou mesmo escritos daquele gênero determinado e esclarecer os alunos sobre a necessidade real de realizar a atividade. Eles estimulavam os alunos a ter interesse e necessidade de produzirem aquele texto e os alunos viam nisto a possibilidade de participar ou contribuir para resolver uma situação autêntica.

#### 4.5 Como e Onde os alunos escreviam

Os textos foram escritos de diversas maneiras, a saber:

1. Produção individual – 3 produções
2. Produção inicialmente individual, mas posteriormente os alunos deveriam produzir um texto coletivamente – 5 produções
3. Produção em grupo de três ou quatro alunos- 4 produções
4. Produção coletiva- 1 produção

Encontramos três textos que foram produções essencialmente individuais. Nessas, os alunos foram solicitados a escrever frases ditadas pelo educador ou compilaram, a partir de um modelo oferecido pelo professor de informática, os dados pessoais relativos à identificação do próprio *curriculum*.

Encontramos algumas produções (cinco) que num primeiro momento foram escritas individuais, mas posteriormente, fariam parte de um material de produção coletiva, como o caso das histórias em quadrinhos, que comporiam um Gibi da turma.

Apenas uma produção foi feita por toda a turma coletivamente e quatro das atividades foram produzidas por um grupo de alunos, formado de 3 ou 4 crianças/adolescente, como a produção de notícias sobre as atividades de São João.

Os microeventos acontecem geralmente nas salas de aula ou nos espaços destinados à execução das atividades extraclasse. A organização da sala de aula era bem variada. Vale ressaltar que os alunos ficavam bem à vontade. Trocavam a disposição das cadeiras com muita facilidade e com desenvoltura: ficavam em círculo, em semicírculo, no chão, em pequenos grupos, em grupos maiores ou mesmo trabalhando sozinhos.

A maioria das atividades era feita num primeiro momento em papel rascunho, e somente após a leitura e correção do educador, eram reescritas no papel adequado.

#### 4.7 Práticas de letramento: a produção textual

Na modalidade de escritas de textos, notamos que o processo de elaboração de qualquer material escrito nos eventos da AACA obedecia a um certo ritual. Este era iniciado por uma discussão sobre os assuntos a serem abordados no texto, como uma espécie de planejamento. Era muitas vezes concluído, com uma leitura final do texto para os colegas e o educador.

No transcorrer do processo da escrita de textos, os alunos consultavam-se entre si, faziam reparos, reescreviam trechos, apreciavam modelos, mostrando que havia uma maior preocupação com a interpretação do leitor. De fato, o educador dava alguns conselhos em relação à ortografia, regras gramaticais, mas estes eram secundários em relação à relevância que se dava ao conteúdo do texto e sua capacidade de interação.

Percebemos muitos aspectos interessantes para a nossa discussão, nos eventos observados e analisados. Vemos aí que o educador planeja suas ações e cria momentos para que os alunos compartilhem os seus objetivos. Ela estimula os alunos a produzirem o texto a partir de uma conversa informal sobre o assunto; deixa espaço para que os alunos se pronunciem livremente, mas guia a discussão para seus propósitos; quando propõe o gênero textual, já tinha no dia anterior feito a leitura do mesmo, de modo que os alunos já poderiam saber algumas características do gênero e não se opõem em realizar a tarefa.

Na maioria das atividades, podemos observar que o texto tornou-se um produto do aluno e que na e pela linguagem estabeleceram-se relações com seu interlocutor, mesmo se este é um interlocutor distante e desconhecido. Um olhar sobre o que acontece em determinadas práticas de sala de aula, revela, que, às vezes inverte-se essa lógica. Aqui, o aluno escreve para ser lido, para comunicar-se e não para ser corrigido (LEAL, 2005)

O material escrito é tratado assim, como intermediador das relações, mas para que a sua principal função seja cumprida é necessário que se sigam alguns critérios básicos (clareza no colocar as idéias), critérios que o educador faz questão que seja seguido pelas crianças.

Vejamos o que os educadores responderam quando perguntamos: “Você costuma dar orientações aos alunos antes da escrita do texto? Que tipos de orientação, por exemplo?”

Sempre né, porque tem crianças... nessas atividades a gente explica, e pra eles tem que ser mais de uma vez!! Uma vez, duas vezes, três vezes. Quando começam as perguntas... vai explicar de novo. Porque se for poesia, sei lá, um texto com rima, uma palavra tem que rimar com a outra. Já usei também esse tipo de texto. Biografia, que eu fiz com os maiores, aí tem que explicar bem direitinho o que é cada coisa, como é. Eles produzem e escrevem, o que vocês fazem normalmente. Você, fez um cartaz, uma poesia...então tem que ver o que escreve para escrever”.

Esses comentários do educador podem proporcionar aos alunos, mesmo se de forma rudimentar, a percepção do caráter histórico e social do gênero que está sendo lido ou produzido. Isto aponta para o fato que, na perspectiva atual do ensino, é fundamental: que consideremos como parte das características composicionais dos gêneros, não apenas o texto verbal, mas também todos os elementos não-verbais que os compõem (Lopes-Rossi, 1996).

A última frase do discurso do educador “*tem que ver o que escreve para escrever*” mostra que a educadora está atenta ao fato de que cada gênero tem um modo diferente de se contextualizar, isto é, tem características próprias. Podemos perceber nas observações das

aulas, que esta educadora está atenta a tais características. Outros educadores confirmaram esta inquietação e responderam a pergunta, assim:

Sempre. Sempre porque assim, quando eu trabalhava o texto eu mostrava né, que tem que ter um início, tem que ter desenvolvimento, tem que ter um fim. (...) Então eu sempre mostrava isso pra eles. Tem o jeito, não sei, a maneira de escrever... Eu mostrava a diferença entre os textos, como se escrevia cada um, que cada texto tem sua própria forma de escrever.

Em doze das treze práticas de escrita de texto, foram as próprias crianças ou adolescentes que escreveram. Observando-se a dinâmica dos microeventos, percebeu-se que o educador acompanhou de perto as produções e auxiliou os alunos tanto em relação ao tema proposto como em relação aos conhecimentos lingüísticos necessários à realização da tarefa.

Kleiman e Moraes (1999 apud LOPES 2004) afirmam que para utilizar a escrita com sucesso é preciso conhecer regras e convenções de uso, as quais envolvem questões relativas ao uso do alfabeto e da língua-padrão, bem como envolvem aspectos sóciohistóricos. Contudo sabemos que apesar de não terem domínio de todos estes aspectos envolvidos, não significa dizer que as pessoas não são agentes ativos no processo das práticas sociais de leitura e escrita; existe sempre um colega ou mesmo o próprio educador que pode auxiliar o educando neste processo.

#### 4.8 Finalidades as práticas eram vivenciadas

Um aspecto importante que procuramos responder na nossa pesquisa refere-se aos objetivos das práticas de letramento desenvolvidas, com os alunos, em situações de sala de aula e extra-sala, na AACA. Para visualizarmos essas práticas, as dividimos em três categorias com base nas finalidades do seu uso pelos alunos. São elas: a) Práticas de letramento escolar: observadas no trabalho com atividades gramaticais e com gêneros textuais, cujo objetivo era puramente escolar; b) Práticas de letramento como mediação: percebidas durante o desenvolvimento de atividades com gêneros textuais, cujo objetivo era atender a uma necessidade do cotidiano, exercia assim uma função comunicativa interpessoal; c) Práticas de letramento formativas: vistas em situações cujo objetivo era trabalhar a cidadania dos alunos, seu pensamento crítico.

Percebemos uma nítida preocupação com a formação do cidadão, a qual se mostra saliente na medida em que confirma os propósitos da Instituição pesquisada. Recordamos aqui trechos da entrevista feita a coordenadora do projeto:

Nós queremos de alguma forma contribuir para formar...formar a pessoa como todo, o homem novo, o cidadão político. [...] Como já afirmei, nosso trabalho busca a construção do cidadão, estas crianças precisam da nossa ajuda, senão vão se tornar apenas reprodutoras do sistema que vivemos hoje e queremos que possam compreender o mundo que está a sua volta e dê a sua contribuição na construção de um mundo novo.

Convém ressaltar aqui que as atividades categorizadas como “Promover a formação do cidadão” estavam muitas vezes ligadas também a uma necessidade do cotidiano, mas aqui se pensou no objetivo primordial dos eventos.

Freire (1993) afirmava que se o indivíduo puder compreender melhor seu próprio valor, realizar leituras de mundo que o rodeia, alcançar a consciência, ele será capaz de exercer a cidadania. Na atividade relatada por um educador, encontramos um exemplo neste sentido. O educador relatou que incomodava o fato de algumas ruas da comunidade não ter nome. Então, questionou os alunos da turma sobre o que eles achavam desta realidade. Conversaram amplamente sobre a questão e decidiram fazer algo pra mudar aquela realidade, como se vê abaixo:

Eu vi que não podia continuar assim; queria fazer alguma coisa e aí surgiu a idéia de conversar com os alunos pra ver se eles tinham alguma idéia. Primeiro sugeriram de fazer plaquinhas com os nomes da rua e colocar lá. Até fizemos algumas, mas logo vimos que os moleques iam tirar e se não fosse resistido....não ia servir de nada. Então sugerir que fizéssemos uma carta para o prefeito, dizendo que não sabíamos onde morava, porque a rua não tem nome e quero dar nome das pessoas importantes da nossa comunidade. Aí que foi, viu. Porque todo mundo queria dizer um nome... e tivemos que fazer votação. Depois mandamos a carta e fomos com alguns alunos também lá. Porque se não for pessoalmente não resolve. [...].

Consideramos a atividade de escrever a carta ao prefeito como uma prática que tem o objetivo de se tornar emancipado pela escrita, ao auxiliá-lo a atuar na sociedade, transformando-a, pois foi exigida a capacidade de reconhecer e reivindicar seus direitos perante as necessidades da comunidade, dentro de uma prática historicamente situada. Torrês (2003) assevera que para que nossas crianças venham se tornar cidadãos capazes de influenciar nas atitudes e decisões da sua comunidade é preciso envolver-se em uma variedade de letramentos.

De fato, compreendemos que as diversas práticas de letramento devem possibilitar aos alunos participarem de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica democrática (ROJO, no prelo) e assim contribuir na construção de uma sociedade mais justa.

Terzi (2001), cujas idéias foram apresentadas neste estudo, alerta que na sala de aula, o professor pode valorizar os usos da escrita presentes no cotidiano para ensinar os conteúdos acadêmicos. Assevera que pode fazê-lo, propondo-se também atividades que envolvam o uso da escrita que ainda não faz parte do cotidiano dos alunos, garantindo que os indivíduos compreendam a função do ato de escrever no contexto social em que a escrita está sendo utilizada.

As análises traçadas até aqui, nos faz ratificar com Tôres (2003) que a escrita, para cada singular indivíduo exerce diferentes funções, dependendo do valor, da intenção, das expectativas, da relação que este indivíduo estabelece para a escrita.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações traçadas nesta pesquisa nos confirmam a posição dos estudiosos dos *Novos Estudos de Letramento*, na qual se afirma serem muitas as instâncias em que as pessoas têm oportunidade de interagir, utilizando-se da linguagem em sua modalidade escrita, quer para suprir necessidades de ordem individual, quer para atuar como cidadãos (Barton e Hamilton, 1998). É o espírito de comunidade, as ideais que guiam o grupo, as crenças que subjazem ao agir destas pessoas, que torna forte naquele espaço social ideologia da Instituição e que vai criar as condições para as elas congreguem-se e partam para aventuras no mundo da escrita, ensaiando práticas sociais, para muitas delas inéditas. São, pois, *novas práticas de letramento* que estão sendo adquiridas, vivenciadas, transmitidas.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, D. HAMILTON, H. **Local literacies: reading and writing in one community**. London:Routledge, 1998, 299p.

CARDOSO, M. A. **Letramento e gênero textual: intervenção pedagógica com suporte embalagens de produtos alimentícios**. Dissertação (mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina, / Curso mestrado em ciência da linguagem. Tubarão: SC, 2005

DEELY, Jonh. *Semiótica básica*. São Paulo: Àtica, 1990.

Di NUCCI, Eliane P. **Práticas de letramento de alunos do Ensino Médio: Um estudo descritivo**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 19 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

HEATH, S.B. “**What no bedtime story means: narrative skills at home and school**”, *Language in society* 11, 1982, pp.49-76.

KLEIMAN, A.(org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita**. Campinas- SP: Mercado de letras, 1995.

LEAL, L. F. **A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino**. In: Rocha & Val (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE/UFMG, 2005.

LOPES, Iveuta A. **Cenas de letramentos sociais**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras e Lingüística, Recife, 2004.

LOPES, Iveuta A. **Cenas de letramentos sociais**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras e Lingüística, Recife, 2004.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Reflexões sobre o papel da escola na construção da dissertação: o caminho percorrido é pequeno**. Tese (doutorado) Unicamp/IEL, Campinas, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**/ organizado por Carmi Ferraz e Márcia Mendonça. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

RIBEIRO, V. M. **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. 2006.**  
<http://www.reescrevendoeducacao.com.br> Acesso em:19 maio 2007.

TERZI, S. B. Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade? O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não escolarizados. In: RIBEIRO, Vera M. (org.). **Educação de Jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado de Letras, ALB e Ação Educativa, 2001b.

TERZI, S. B. **Afinal, para quê ensinar a língua escrita.** In: Revista da FAGED, Salvador, n.7, 2003

TERZI, S. B. **A construção da Leitura por crianças de meios iletrados.** Campinas: Unicamp, 2005.

TÔRRES, M.E.A.C. **Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito.** (dissertação). Unicamp/IEL, Campinas: 2003.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian (Org) **Cross-cultural Approaches to Literacy.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** Londres, Longman, 1995.

STREET, B. V. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** London: Longman, 1995.

Heath, S.B. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school", *Language in society* 11, 1982, pp.49-76.



Ferramentas de comunicação mediadas pela Internet: gêneros textuais com possibilidades de interação e aprendizagem colaborativa

Cristina M. Pescador<sup>1</sup> e Eliana M. Sacramento Soares<sup>2</sup>

RESUMO

A inserção do computador em nossos lares e locais de trabalho e a integração das inovações tecnológicas ao dia a dia de nossos alunos permitem observar que a forma com que nos comunicamos e interagimos em nossas relações interpessoais e linguísticas vem mudando consideravelmente, chamando a atenção de alguns estudiosos como Marcuschi e Xavier para o surgimento de novos gêneros textuais. No entanto, aparentemente, esses recursos ainda não foram incorporados em nossas salas de aula com a mesma intensidade. Esse artigo apresenta algumas considerações teóricas tecidas a partir de uma atividade em que o quadro de recados do Orkut serviu como ferramenta de comunicação entre um grupo de alunos de língua inglesa com sua professora para o planejamento de uma atividade. A tarefa discutida aqui pretende demonstrar que esses recursos podem ser usados também em nossas salas de aula com o objetivo de envolver o aluno em tarefas de aprendizagem colaborativa em que o uso de texto e ferramentas digitais poderá ser transposto posteriormente para outras situações de sua vida cotidiana.

Palavras-chave: tecnologias de informação e comunicação, gêneros textuais, interação, aprendizagem significativa.

ABSTRACT

Computers have become part of our homes and workplaces just like technological innovations have been integrated into our students' lives in such a way we can observe that how we communicate and interact in our linguistic and interpersonal relationships has also changed considerably. It seems that it has come to the attention of some scholars, such as Marcuschi e Xavier, who see the emergence of new text genres. However, it seems these resources have not been incorporated into our classrooms with the same intensity. This paper presents a few theoretical considerations arising from an activity where Orkut messages were used as a communication tool between a group of students and their EFL teacher aiming at some arrangements for something that would be done in their next class. The considerations made here intend to show that such resources can also be used in our classrooms with the purpose of engaging students into

<sup>1</sup> Professora de Inglês e mestranda em educação junto ao PPGED / UCS; cmpescad@ucs.br

<sup>2</sup> Professora doutora junto ao PPGED / UCS; emsoares@ucs.br

collaborative learning tasks where the use of (hyper)text and digital tools may later be transferred to actual situations of their daily routines.

Keywords: information and communication technologies, text genre, interaction, significant learning.

## 1. Introdução

O hábito de ler e enviar mensagens de e-mail foi incorporado à rotina de muitas pessoas pelo mundo afora nos últimos anos. Isso só foi possível graças à expansão do acesso à Internet e à grande rede mundial de computadores (WWW ou Web) e às inúmeras ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas que esse meio oferece. Por exemplo, a experiência profissional como professora de inglês junto a grupos de adolescentes e jovens adultos permitiu a intrigante constatação de que alguns desses alunos, apesar de todo o aparato eletrônico de que dispõem, preferem outras formas que consideram mais dinâmica para se comunicar, afirmando que, em vez de trocar mensagens e informações via correio eletrônico, usam com maior frequência espaços como fóruns de discussão e murais de recados em plataformas de jogos eletrônicos online ou em outros endereços como os chamados sites de relacionamento (*Facebook, Orkut, Myspace, etc.*), bem como algumas ferramentas de conversa instantânea (*MSN, Google Talk, etc.*) ou mensagens via SMS através de seus telefones celulares. Talvez ainda mais intrigante seja o fato de que a convivência proporcionada por alguns desses sites requer o uso de uma língua comum aos participantes em sua interação e, frequentemente, a opção disponível seja a língua inglesa, utilizada por esses usuários como língua franca.

Depoimentos desses alunos mencionam o fato de que aprendem essa língua estrangeira como consequência de sua mediação através de ferramentas digitais disponíveis em comunidades informais em sites de jogos eletrônicos ou em programas de troca de mensagens instantâneas através desses espaços no meio digital. Tais depoimentos levaram a uma série de reflexões e motivaram a busca de fundamentos teóricos para a compreensão epistemológica dessa situação e a um projeto de dissertação de mestrado<sup>3</sup> que se encontra em fase de coleta de dados.

O presente artigo busca atrelar algumas reflexões teóricas, por um lado, a uma atividade de interação desenvolvida por uma das autoras em sua prática profissional como

---

<sup>3</sup> “Ações de aprendizagem desenvolvidas por nativos digitais durante interação em ambientes hipermediáticos tendo o inglês como língua franca”, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Sacramento Soares.

professora de inglês com um grupo de alunos adolescentes em que o mural de recados do Orkut serviu como ferramenta de comunicação entre professora e alunos com o intuito de planejarem uma tarefa que seria desenvolvida em sala de aula na semana seguinte. Por outro lado, tais reflexões somam-se às discussões que surgiram sobre o tema baseadas na experiência da outra autora com a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como suporte educacional em suas aulas.

## **2. Gêneros textuais em ferramentas eletrônicas e recursos digitais via Web**

Com a propagação do acesso à Internet e à grande rede de computadores emergiram inúmeras formas de comunicação sustentadas pelas várias ferramentas digitais disponíveis nesse contexto hipermidiático, tais como *Orkut*, *Facebook*, *MySpace*, *MSN* - sem mencionar (e já mencionando) a mais recente “febre”: o *Twitter*. Cabe acrescentar que, talvez o sucesso dessas novas ferramentas esteja relacionado ao aspecto dinâmico que esses recursos oferecem em termos de rapidez para enviar e receber as mensagens, bem como o fato de serem essencialmente mensagens curtas. Pode-se dizer que o uso desses recursos e a dinâmica dos fluxos das atividades construídas através dessas interações promoveu algumas modificações nas atividades linguístico-cognitivas e sociais dos indivíduos e contribuiu para a criação de redes sociais ou de relacionamento. Entre os autores que se propõem a discutir essas mudanças, é possível considerar, por exemplo, o que nos diz Xavier (2005), para quem o uso intenso do hipertexto na Internet e das tecnologias de informação e comunicação (TICs) aponta para as mudanças que esses formatos provocam nos processos de leitura. O autor destaca ainda que estamos diante de (op. cit. p.171)

[...] um fato real, embora virtual, e incontornável com o qual precisamos aprender a conviver já-agora e no porvir, para não ficarmos à margem dos avanços tecnológicos proporcionados pela concepção globalizante da Tecnocracia que universaliza o modo e as relações de produção dos bens materiais e simbólicos do homem contemporâneo.

Para ele, o hipertexto pode ser visto como um desafio em função de propiciar uma nova abordagem de leitura e, conseqüentemente, de interpretar o mundo.

Marcuschi (2001) chama nossa atenção para o fato de que essas práticas sociais não apenas mudam nossa perspectiva sobre oralidade e letramento, mas representam uma nova concepção de língua e texto e propõe a noção de gênero textual como “fenômeno social e histórico”. Para esse autor, as participações interativas que surgem podem ser vistas como “uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2005. p.13).

Considerando-se que essas participações interativas acontecem na forma escrita, por vezes representando a forma oral da linguagem, entendemos que podem ser entendidas como gêneros de texto de acordo com a justificativa apresentada por Bronckart (1999, p.137), que nos diz que

[...] textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis, (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto).

Vale acrescentar a isso o que Bazerman aponta na introdução do livro “What writing does and how it does it” (2004) ao salientar a importância de que se tenha em mente que a análise de discurso vai além de considerações acerca do texto escrito como um objeto completo e inerte e que alguns aspectos aprendidos com análises da linguagem falada não podem ser esquecidos. O autor argumenta ainda, que, por ser algo emergente e multiforme, a linguagem pode ser negociada e durante esse processo torna-se significativa e termina por efetivar atos sociais. Assim para ele, precisamos focar tanto no estudo e exploração das ações em que as pessoas se envolvem para escrever bem como o modo com essas práticas escritas adquirem significados e funções em situações específicas.

Essa concepção encontra suporte no posicionamento de Xavier (2005) citado anteriormente. Para ele, as mudanças possíveis nos processos de leitura e interpretação de (hiper)textos terminam por alargar a perspectiva freireana de leitura e de interpretação do mundo, pois, entre outras coisas, os recursos hipermidiáticos disponíveis graças às TICs possibilitam ao leitor a exploração de algumas informações às quais não teria acesso em outras épocas. Todos esses fatores, como destaca Pierre Lévy (1993), afetam nosso modo de pensar, conhecer e apreender o mundo em função das mudanças nos hábitos de simbolização, de formalização do conhecimento e nas formas de representação.

Observamos que muitas destas redes hipertextuais surgem sem uma intencionalidade pedagógica, mas se analisarmos o processo de escrita e o uso de textos a partir das relações resultantes da interação entre os sujeitos mediados por tais ferramentas de comunicação e o que acontece nelas em termos de convivência entre seus membros, de apropriação de conceitos e de discussão colaborativa, podemos pensar que ao descrevê-las, entendê-las e caracterizá-las podemos encontrar subsídios para a criação de estratégias e intervenções pedagógicas.

Dessa forma, a utilização de ferramentas de comunicação eletrônica pode ter uma função didática e pedagógica ao estimular a interação entre professores e alunos em uma situação com intenção comunicativa, levando, como no caso analisado por esse trabalho, os alunos a escreverem em língua estrangeira e se envolverem em uma situação contextualizada de uso real da língua que estão aprendendo.

A atividade encontra suporte em fundamentos teóricos que sugerem que a utilização de ferramentas de comunicação eletrônica pode ter uma função didática, entre as quais destacamos o que nos apresenta Braga (2005, p.161), ao afirmar que

[...] é necessário ressaltar também o fato do computador ser ainda pouco usado como ferramenta de ensino. É necessário que a escola passe a se preocupar com a formação de leitores para esse novo meio, oferecendo aos alunos práticas pedagógicas que demandem o letramento digital e também formem leitores autônomos.

A troca de mensagens curtas e objetivas vem ao encontro de algo proposto por Bazerman (2004), para quem é fator fundamental que, ao falarmos em texto, isso inclua qualquer registro por escrito, quer sejam as palavras impressas na embalagem de um produto quer seja uma lista de compras, ou alguns recados trocados entre alunos de determinada sala de aula. O autor recomenda que se considere também que, cada um desses textos, está inserido em determinado contexto e faz parte de um processo envolvendo quem escreveu, quem leu e quem está respondendo e reagindo a eles. Além disso, as palavras usadas e a forma com que são usadas também têm importância e devem fazer parte do espectro de nossa atenção, pois o processo de escrita representa “uma atividade complexa, que inclui ler e escrever, sentir e pensar, falar e ouvir, observar e agir” (*op cit*, p.7).

Nesse sentido, temos de um lado, a ferramenta digital de comunicação que suporta o registro da fala (que pode ser em formato escrito ou oral) e que contém a linguagem e, de outro, temos o sujeito que determina o conteúdo do registro, a partir de sua estrutura. Essa dinâmica, entendida a partir da Biologia do Conhecer (MATURANA, 1997, 1999), se dá no conversar, entendido como o fluir no entrelaçamento da linguagem e da emoção.

### **3. O mural de recados do Orkut como espaço de interação**

Para Marcuschi (2001) a intenção comunicativa associada à capacidade de usar a língua adequadamente, produzindo efeito de sentido é que funda o uso da língua. A partir disso, podemos entender que a participação dos fóruns de discussão com fins educacionais, prática comum em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) ou Comunidades Virtuais de Aprendizagem talvez possa ser equiparada ao uso de sites de

relacionamento social como *Facebook*, *MySpace* e *Orkut* como uma forma alternativa de comunicação com alunos adolescentes. Tais ambientes digitais, usados com fins pedagógicos, favorecem a descentralização da figura do professor como responsável pela transmissão de informação e possibilitam a construção do conhecimento de forma socializada entre os participantes através de práticas colaborativas (PAIVA, *apud* Marcuschi, 2005. p. 55).

A ferramenta de comunicação adotada pela professora e seus alunos – o mural de recados do Orkut – foi, na verdade, sugerida pelos próprios alunos sob a alegação de que raramente abriam suas caixas de email como uma opção viável diante da necessidade de troca de mensagens entre professora e alunos para um planejamento e detalhamento de atividades para a semana seguinte. A tarefa consistia em pesquisar e sugerir atividades que pudessem ser desenvolvidas pelos alunos na aula seguinte usando material reciclável para decorar o saguão com o tema “Green Halloween”<sup>4</sup>. A discussão foi iniciada pela professora, com mensagem em inglês postada no mural de recados dos alunos, orientando para os tipos de atividades que deveriam procurar e para o fato de que poderiam responder em inglês ou em português.

Apresentamos um segmento<sup>5</sup> dessa discussão para ilustrar as contribuições e interações dos alunos.

- Professora: “Hi guys!  
Have you already started googling up things for our Green Halloween?  
Be sure to choose things for our decoration using recyclable materials, ok?  
(one more thing ... I won't delete your replies, so everyone can check out all the suggestions, ok?)  
Remember: suggestions are welcome in any language! Use what you feel more comfortable with: Portuguese or English.
- Aluno 1: Ok no problems!  
kisses teacher :D
- Aluno 2: Oi galera!  
Take a look nesse site aki ! Hope you like!  
<http://www.greenerhomedesigns.com/2008/10/eco-friendly-halloween-crafts-for-kids.html> (ah! guys! many cool links here too!!)
- Aluno 5: Hi! Teacher, sorry, mas não achei nada. Olhei no link do “Aluno 2”  
I really like the bats :D
- Aluno 4: ahã! Me too! I have egg cartons teacher!
- Aluno 2: Ok! I have tinta preta. Como se diz isso? Black ????

---

<sup>4</sup> “Green Halloween” corresponde a termo que está sendo utilizado em países de cultura e língua inglesa visando à celebração de “Um dia das bruxas ecológico”.

<sup>5</sup> A discussão foi digitada e editada visando exclusivamente preservar a identidade dos alunos e proporcionar qualidade de impressão ao texto, possibilidade que se tornou inviável com as imagens feitas a partir do que havia no Orkut da professora. A numeração Aluno 1, Aluno 2, etc. foi atribuída de acordo com a ordem em que os alunos começaram a fazer parte da discussão. Não foram feitas modificações ou correções nas falas dos alunos.

Aluno 1: hehehe sooooo difficult! black PAINT! dã

Recursos tecnológicos como esses podem ser utilizados para configurar espaços virtuais, permitindo o registro e a socialização de resultados de tarefas e de atividades de aprendizagem. Deste modo, apesar da distância física, espacial e mesmo temporal, torna-se possível que as pessoas se envolvam em diálogos, interações e outras formas de comunicação que podem suportar a construção de sentidos e assim, resultar em aprendizagem. Nesse sentido, ambientes virtuais, concebidos a partir de um projeto pedagógico específico, de curta ou longa duração, podem apresentar em sua dinâmica de comunicação e de planejamento, algumas características que rompem com a hierarquia da sala de aula tradicional, suportando uma rede de interação e de conversação, constituída pela linguagem, visível através do registro de cada ferramenta do ambiente.

Atividades desse tipo podem contribuir para a aquisição da língua uma vez que o aluno precisa dar sentido ao seu discurso, independentemente da preocupação com erros e acertos gramaticais. Interessante é observar também a mescla que os alunos fizeram neste caso específico, usando português e inglês na mesma fala, como em “I have tinta preta” e na resposta dada pela colega que esclarece a dúvida de vocabulário.

Essa prática terminou tendo caráter de uma situação real e informal de comunicação, servindo de estímulo para o desenvolvimento de habilidades de competência lingüístico-discursivas dos alunos. Isso vem ao encontro dos pressupostos característicos da abordagem de aprendizagem centrada na tarefa (*task-based learning*), dentro de uma perspectiva de uso de língua e texto como prática conversacional em um contexto de situação real, no caso aqui apresentado, a situação real se dá através da interação hipermidiática. Além disso, parece-nos que esse tipo de comunicação inaugura uma nova perspectiva de gênero textual em vista da interação altamente participativa que a caracteriza, associada à visibilidade do fluxo de comunicação que se estabelece com os registros do discurso marcados nas diferentes ferramentas.

David Crystal (*apud* Marcuschi, 2001. p. 14) compara a atividade entre os participantes de salas abertas de bate-papo, a "uma 'festa lingüística' (*linguistic party*) para onde levamos nossa 'língua' ao invés de nossa 'bebida'." Nesse sentido, com o uso cada vez mais frequente de ferramentas digitais de comunicação, observa-se uma relação de complementaridade entre a oralidade e o letramento a partir de atividades interativas no contexto de ambientes. A discussão e interação, tanto de forma síncrona como assíncrona entre a professora e os alunos, utilizando meios e recursos digitais como o

Orkut e o MSN, resultou em uma forma divertida e descontraída de estimular um grupo de alunos adolescentes a participarem do planejamento conjunto de uma tarefa a ser desenvolvida em sua aula de língua estrangeira e o resultado foi a atribuição de responsabilidades entre os alunos para que a tarefa escolhida fosse exequível<sup>6</sup>. Isso foi possível graças a interações cognitivo-sociais que surgiram nesse cenário, tido como um espaço social e digital, situado no mundo virtual da grande rede de computadores e que estão em conformidade com o princípio de interação proposto por Bazerman (2004) no sentido de que o uso de gêneros escritos disponíveis nesse mundo em mudança possui um caráter dinâmico e interativo que envolve e necessita de pessoas que querem realizar coisas e utilizam a escrita para isso.

### Referências:

BAZERMAN, Charles; PRIOR, Paul A. Introduction. In \_\_\_\_\_ ; PRIOR, Paul (editors.). **What writing does and how it does it**. New Jersey (US): Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

BRAGA, Denise B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. p.144-162. In MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1999.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 14ª reimpressão. Rio de Janeiro.: Ed. 34, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.p.13-66. In \_\_\_\_\_ ; XAVIER, Antonio Carlos (orgs). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATURANA R., Humberto. A ontologia da realidade. / Humberto Maturana; Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz (org.). Belo Horizonte: Ed UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. p.170-180. In MARCUSCHI, Luiz Antônio; \_\_\_\_\_ (orgs). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

---

<sup>6</sup> A tarefa “Morcegos ecológicos” consistia em cortar, pintar e recortar caixas de ovos e, para sua realização, nas mensagens trocadas via Orkut, alunos e professora estabeleceram a lista de materiais necessários e delegaram responsabilidades entre si.





## FIGURAS IDEACIONAIS TÍPICAS DA PRÁTICA PROCESSUAL PENAL EM GÊNEROS TEXTUAIS JURÍDICOS

Cristiane Fuzer (Doutora em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Pelotas, [crisfuzer@yahoo.com.br](mailto:crisfuzer@yahoo.com.br))

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é verificar padrões de transitividade em textos de língua portuguesa que realizam a prática processual penal. Com base em Halliday & Matthiessen (1999, 2004), analisaram-se orações que constituem textos produzidos por operadores do direito (instanciando os gêneros Denúncia, Alegações finais e Sentença) e textos de que participam cidadãos leigos (Termos de declaração e Depoimentos). O corpus de análise advém dos autos de dois Processos Penais tramitados no Fórum de Santa Maira, RS, Brasil, no período de 1995 a 2000. Os resultados da análise mostram que, nos termos de declarações e nos depoimentos, os textos se constituem de orações em conformidade com os padrões da transitividade no registro cotidiano. Já nos textos produzidos pelos operadores do Direito, apresentam-se figuras ideacionais com significados distintos do senso comum e relacionadas à função sócio-comunicativa dos gêneros que integram o sistema de atividades da prática jurídica penal.

**Palavras-chave:** Contexto; transitividade; figura ideacional; gêneros textuais jurídicos.

**ABSTRACT:** The objective of this work is to verify transitivity patterns in Portuguese language texts that realize the penal process practice. Based on Halliday & Matthiessen (1999, 2004), clauses that constitute texts produced by law operators (genres: Information, Closing Arguments and Sentence) and texts that had the participation of laic citizens (genres: Declaration terms and Testimony) were analyzed. The analysis corpus used two Penal Process, both following the legal channels in the Court of Law of Santa Maria, RS, Brazil, in the period from 1995 to 2000. The analysis results demonstrate that, in the Declaration terms and in the Testimonies, the texts constitute of clauses in conformity with the transitivity patterns in the quotidian register. But, in the texts produced by Law operators, ideational figures are presented with distinct meanings from the common sense and related to the socio-communicative function of the genres that integrate the system of activities of the juridical penal practice.

**KEYWORDS:** Context; transitivity; ideational figure; juridical textual genres.

## **1 INTRODUÇÃO**

Para se conhecerem os meandros do mundo jurídico, não parece suficiente dominar o vocabulário técnico da área. É preciso muito mais que isso. Para se compreenderem os textos jurídicos, é necessário compreender-se primeiro esse mundo virtual e as práticas profissionais por meio das quais seus princípios controladores são aplicados. A partir do momento que se passa a ver o mundo real com sob a ótica do mundo virtual, adquire-se grande parte das condições necessárias para compreender a linguagem jurídica e os papéis sociais de quem dela se utiliza para agir socialmente.

Na tentativa de encontrar um caminho para melhor compreender os textos produzidos no contexto jurídico, mais especificamente no âmbito penal, investigamos o funcionamento da linguagem nos autos de dois processos penais, tramitados na Comarca de Santa Maria, RS, Brasil.

Com base nos pressupostos teóricos de Halliday & Matthiessen (1999, 2004) sobre a construção das experiências pela linguagem, analisou-se o sistema de transitividade dos textos que instanciam três gêneros fundamentais do processo penal: Denúncia, Alegações finais (da acusação e da defesa) e Sentença (de pronúncia, condenatória e acórdão). A interpretação dos dados aponta para a existência de um padrão de transitividade diferenciado nesses gêneros quando comparados aos gêneros Termos de declaração e Depoimentos, em que se reproduzem as falas dos acusados e testemunhas (leigos em relação à prática e à linguagem jurídica penal).

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

A linguagem jurídica é constituída de uma série de termos que assumem significado específico no discurso jurídico, como, por exemplo, a palavra “sequestrar”. No Direito Processual, “sequestrar” é entendida como o ato de “apreender judicialmente bem em litígio”. Já no Direito Penal, significa “privar alguém de sua liberdade de locomoção” (DAMIÃO & HENRIQUES, 1997, p. 35).

Esta última acepção também pode ser encontrada na linguagem cotidiana dos demais grupos sociais, já que é comum, especialmente na mídia, associar-se “sequestrar” ao ato de praticar um tipo de violência contra pessoas (“mais um sequestro é registrado”, “fulano sofreu sequestro relâmpago”). Já a primeira acepção, associada a objetos (bens), parece ter seu uso menos difundido na sociedade.

Disso é possível depreender que os operadores do sistema jurídico se organizam em grupos mais específicos, com suas respectivas especialidades e, conseqüentemente, com seus termos técnicos específicos (jargão) que estão mais ou menos presentes na linguagem cotidiana. Uma

hipótese para isso é o fato de crimes contra a vida, julgados pelo sistema penal, poderem atingir todas as classes sociais, ao passo que delitos contra o patrimônio são cometidos principalmente nas classes mais favorecidas economicamente.

Essa ideia está de acordo com a visão de Bakhtin (2003, p. 283), para quem determinados tipos de enunciados são gerados por uma determinada função (científica, técnica, oficial, cotidiana, etc.) e por determinadas condições de comunicação, específicas de cada campo. As diversas formas típicas de dirigir-se ao destinatário e as diversas concepções típicas de destinatários, de leitores, de ouvintes, de audiências são fatores determinantes para se reconhecer um texto como pertencente a um gênero específico.

O termo gênero, neste trabalho, implica o conceito de discurso como a linguagem em uso num contexto específico para a realização de uma prática social. Certos gêneros tipificam as atividades de determinados grupos sociais. Tipificação é o termo usado por Bazerman (2004, p. 316) para designar o “processo em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e a uma compreensão padronizada de determinadas situações”. Bazerman (2006, p. 23) destaca, também, que gêneros são “formas de vida, modos de ser. [...] São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos”.

Na concepção de gênero com ação social, texto é definido sob o ponto de vista de enunciado, que incorpora “atos de fala”. Segundo Bazerman (2005, p. 29), “uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo **típico**, modos facilmente reconhecíveis com realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias” [grifo nosso]. Quando um grupo de pessoas trabalha de forma articulada para alcançar um resultado (como é o caso de um processo judicial), tem-se um “sistema de atividades”, que se realiza em um “sistema de gêneros”, em que os textos são produzidos, recebidos e respondidos com finalidades e participantes previamente determinados na rede de ações (BAZERMAN, 2005). Com base nessa noção de gênero, buscamos, neste trabalho, investigar a tipificação de alguns gêneros jurídicos em termos de padrões linguísticos para a representação de ações comuns à maioria dos grupos sociais e, principalmente, ações específicas de um grupo social – o grupo dos operadores do Direito. Para verificar como as representações se realizam no nível da léxico-gramática, contribuem os subsídios da Gramática Sistêmico-Funcional acerca do sistema de transitividade.

Na apresentação da teoria sobre como os seres humanos usam a linguagem para construir experiências em seu cotidiano, Halliday & Matthiessen (1999) utilizam como exemplos orações e complexos oracionais extraídos de um *corpus* constituído de receitas e previsões do tempo, textos cujo registro, em geral, é mais próximo do cotidiano, com uma linguagem mais próxima do senso comum.

Para o desenvolvimento da GSF, os mesmos autores também descrevem a teoria tomando por base os dados extraídos de um *corpus*, formado por textos autênticos. Toda a descrição da gramática está baseada em textos escritos (preservados conforme o original) e orais (transcritos conforme a ortografia convencional). Esse *corpus* para análise lingüística inclui “linguagem **oral**, estendendo-se da fala regularmente formal ou ao menos auto-monitorada (como em entrevistas) para conversa espontânea, casual”<sup>1</sup> (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 34) [grifo dos autores].

A partir desses textos reais, Halliday & Matthiessen (2004) realizam a descrição e análise da léxico-gramática em que se realiza cada uma das três metafunções da linguagem: ideacional (experiencial e lógica), interpessoal e textual. A metafunção ideacional, especificamente a experiencial, se realiza pelo sistema de transitividade; a interpessoal, pelo sistema de modo e modalidade, e a textual pelo sistema tema-rema. Em cada um desses sistemas, a oração desempenha determinado papel (Quadro 1).

Quadro 1: Metafunções e seus reflexos na léxico-gramática (conforme HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004).

| Metafunção da linguagem | Significados da oração                    | Sistema léxico-gramatical |
|-------------------------|-------------------------------------------|---------------------------|
| Experiencial            | Oração como representação de experiências | Transitividade            |
| Interpessoal            | Oração como troca (relações sociais)      | Modo e modalidade         |
| Textual                 | Oração como mensagem                      | Estrutura temática        |

Neste artigo, é contemplado o estudo do sistema de transitividade, que configura a metafunção experiencial da linguagem. Essa metafunção se manifesta por meio do sistema de transitividade, que “constrói o mundo de experiências gerenciável pelos tipos de processos” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 170). É um sistema de relação entre componentes que formam uma “figura” (*figure*).

<sup>1</sup> [...] *spoken* language, ranging from fairly formal or at least self-monitored (as in interviews) to casual, spontaneous chatter.

Figuras são configurações constituídas de um processo e participantes (quem faz o quê) e, eventualmente, de circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, por que, etc.). As figuras são diferenciadas conforme tipos gerais de classificação dos processos: figuras de fazer e acontecer, de sentir, de dizer, de ser e ter, de existir e de comportar-se. Em outras palavras, figuras são os significados produzidos pelos processos. A configuração processo + participantes constitui o “centro experiencial da oração” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 176).

Processos representam eventos que constituem experiências, atividades humanas realizadas no mundo; representam aspectos do mundo físico, mental e social. Como os processos são realizados tipicamente por verbos<sup>2</sup>, a idéia de mudança perpassa a noção de processo – o enunciador escolhe marcar a idéia de mudança ou não. No nível da léxico-gramática, a figura consiste numa sequência de configurações de processos (como núcleo) com, pelo menos, um participante inerente<sup>3</sup> e, opcionalmente, circunstâncias. No nível da semântica, uma sequência de figuras é realizada por um complexo oracional (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 1999, 2004).

Os participantes do processo são as entidades envolvidas – pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados. Para Halliday & Matthiessen (2004, p. 181), a “transitividade é um sistema da oração que afeta não apenas o verbo que serve como processo, mas também os participantes e as circunstâncias”. Por isso, dependendo do tipo de processo, os participantes recebem diferentes denominações. Se o processo significa uma figura de fazer ou acontecer (material), por exemplo, o participante que o realiza é denominado Ator, e o participante afetado pelo processo é chamado Meta. Mas se o processo significa uma figura de sentir, os participantes serão denominados Experienciador e Fenômeno.

Em suma, processo, participante e circunstância são categorias semânticas que explicam, de maneira geral, como os fenômenos do mundo real são representados na estrutura lingüística. Na GSF, os processos são divididos em três grupos principais: material, mental e relacional. Da relação entre esses tipos, outros três intermediários podem surgir: verbal, comportamental e existencial (Quadro 2).

---

<sup>2</sup> Verbos modais (como “poder”, “possibilitar”, etc.) não serão incluídos na descrição dos textos selecionados neste trabalho por serem elementos interpessoais.

<sup>3</sup> Uma função inerente está sempre associada com um tipo de oração, ainda que não seja necessariamente expresso na estrutura de todas as orações desse tipo (HALLIDAY, 2002, p. 181).

Quadro 2: Resumo dos tipos de orações.

| <b>Tipos de Processos</b> | <b>Definição</b>                                                                                                                                                                                                    | <b>Denominação do Participante</b>                      | <b>Exemplos*</b>                                                                                                                                                                   |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Materiais</b>          | Estabelecem uma quantidade de mudança no fluxo de eventos, a qual é provocada por algum investimento de energia por um participante, levando a um resultado diferente da fase inicial do desdobramento do processo. | Ator<br>Meta                                            | “(…) no desespero de <b>cortar</b> o cordão umbilical, [a ré] <b>acabou cortando</b> o recém-nascido, seu filho.”                                                                  |
| <b>Mentais</b>            | Dizem respeito à experiência do mundo fluindo na consciência de um ser consciente (humano) ou dotado de consciência (personificação). Realizam processos de pensar, sentir, perceber e querer.                      | Experienciador<br>Fenômeno                              | “A defesa, por sua vez, <b>entende</b> que a ré deve responder por homicídio culposo, diante da circunstância do fato.”<br>“[a ré] <b>não queria</b> matar o filho recém-nascido.” |
| <b>Relacionais</b>        | Constroem mudança sem dispêndio de energia, em fluxo contínuo, uniforme, sem fases distintas. Servem para caracterizar (processo relacional atributivo) e identificar (processo relacional identificativo).         | Portador e Atributo<br><br>Identificado e Identificador | “Certamente a DOR <b>é</b> muito grande.”<br><br>“O pai da criança é João.”<br>“João <b>é</b> o pai da criança.”                                                                   |
| <b>Verbais</b>            | São Processos de DIZER, introduzem outras orações secundárias em um complexo verbal na forma de discurso direto ou discurso reportado.                                                                              | Dizente<br>Receptor<br>Verbiagem                        | “Os peritos (fls. 63/64) <b>responderam</b> que não tinham elementos para responder, através de exames periciais, se a paciente agiu ou não sob o estado puerperal.”               |
| <b>Existenciais</b>       | Representam o que existe ou acontece                                                                                                                                                                                | Existente                                               | “Note-se que em ambas as situações <b>há</b> necessidade da vontade livre e consciente de produzir o resultado morte.”                                                             |
| <b>Comportamentais</b>    | Representam formas de comportamento fisiológico e psicológico tipicamente humano.                                                                                                                                   | Comportante<br>Comportamento                            | “No dia do fato, sozinha, desesperada, de noite, no escuro (embora o banheiro tivesse luz elétrica) certamente para não chamar a atenção, <b>pariu</b> .”                          |

\* Fonte dos exemplos: Autos do Processo Penal I

Halliday & Matthiessen (2004) salientam que orações que realizam diferentes tipos de processos têm contribuições distintas para a construção da experiência nos textos. A escolha por uma ou outra estrutura linguística dependerá do contexto em que ocorre a enunciação. Na GSF, processo, participante e circunstância são categorias semânticas que explicam de modo

mais geral como fenômenos de nossa experiência do mundo cotidiano são construídos na estrutura linguística.

Com o propósito de verificar como algumas experiências do mundo jurídico são construídas no nível da léxico-gramática, passamos aos procedimentos para análise das orações de textos que instanciam gêneros textuais utilizados na prática processual penal brasileira.

### **3 DIRETRIZES METODOLÓGICAS**

#### **3.1 Seleção do *corpus***

Os dados para análise constam dos autos de dois Processos Penais (doravante PP), tramitados na 1ª Vara Criminal da Comarca de Santa Maria, RS. Um dos processos tramitou de 1995 a 1998 (doravante PP1); o outro tramitou de 1997 a 2000 (doravante PP2).

Os autos de ambos os processos reúnem os documentos referentes à investigação e julgamento de pessoas acusadas de praticarem crimes contra a vida. No PP1 são julgados e condenados uma mulher (aqui referida por “A”) e um homem (aqui referido por “B”) acusados de matar um menino de dez anos de idade, num distrito de Santa Maria, RS. No PP2, é julgada e condenada uma mulher (aqui referida por “C”) acusada de matar o próprio filho durante o parto.

De ambos os documentos, analisaram-se orações que constituem textos produzidos por operadores do direito e textos de que participam pessoas não pertencentes ao grupo dos operadores. Sob esse critério, foram considerados os seguintes gêneros textuais: Denúncia, Alegações finais e Sentença (produzidos pelos operadores do direito); Termos de declaração e Depoimentos (de que participam acusados e testemunhas).

Denúncia é a peça que dá início à ação penal, a qual corresponde ao “direito do Estado-acusação (Ministério Público) ou do ofendido de ingressar em Juízo, solicitando a prestação jurisdicional, representada pela aplicação da lei penal ao caso concreto” (NUCCI & NUCCI, 2006, p. 49). Em outras palavras, a denúncia é feita pelo promotor de justiça e apresentada ao juiz. Por meio dessa ação, prevista nos arts. 24 a 62 do Código Penal (BRASIL, 2005), ao Estado é permitida a efetivação do direito de punir o agente da infração penal, que se inicia com a denúncia.

Alegações finais são as peças que o promotor de justiça (representante do Ministério Público) e o advogado de defesa utilizam para apresentar os argumentos que sustentam as respectivas teses (de acusação e de defesa). Esse gênero é utilizado na fase instrucional no processo penal

– depois do interrogatório do(s) acusado(s) e testemunhas e antes da emissão da sentença pelo juiz (FUZER & BARROS, 2007).

Sentença é o gênero textual que encerra o processo numa dada instância judicial, “decidindo o mérito da causa, com base na lei, na jurisprudência, na analogia, na moral, nos bons costumes e nas provas constantes nos autos do processo” (PIMENTA, 2007, p. 112). Na primeira instância, o juiz da causa utiliza a Sentença de pronúncia para encaminhar o processo ao Tribunal do Júri, isto é, determinar que o(s) réu(s) seja(m) julgado(s) pela sociedade representada por sete jurados. Na Sentença condenatória, o juiz estabelece a pena a ser cumprida pelo(s) réu(s) conforme decisão do Júri. Quando uma das partes recorre dessa Sentença (por meio de Recurso), três desembargadores se reúnem para analisar o processo e emitem a decisão por meio de um tipo especial de sentença, denominada Acórdão.

O Termo de declaração consiste na transcrição das falas dos declarantes (acusados e testemunhas arroladas pelas partes) perante a autoridade policial (delegado) na fase de inquérito.

O depoimento também consiste na transcrição (geralmente mais resumida) das falas dos acusados e testemunhas, com a diferença de que estes estão perante o juiz, na fase de interrogatório.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, analisaram-se as orações dos textos que instanciam esses gêneros, conforme procedimentos descritos a seguir.

### **3.2 Procedimentos para análise**

Para a análise do *corpus* visando ao objetivo central deste trabalho, adotaram-se os seguintes procedimentos:

- a) identificação das orações que constituem cada texto;
- b) descrição e análise dos componentes de cada oração conforme o sistema de transitividade;
- c) verificação dos tipos de figuras, conforme classificação proposta por Halliday & Matthiessen (2004);
- d) verificação das semelhanças e/ou diferenças entre os tipos de figuras mais recorrentes nas estruturas linguísticas escolhidas pelos operadores do direito e pelos falantes leigos, nos respectivos gêneros textuais.

Em todas as etapas de descrição e análise, a discussão é realizada considerando a relação dialética entre o contexto de cultura da prática jurídica, o contexto de situação dos PP (crimes contra a vida), e os textos que compõem o *corpus*. Esse procedimento está em conformidade

com o modo como Halliday & Matthiessen (1999, 2004) apresentam seus trabalhos. Eles consideram importante “que teoria e descrição sejam desenvolvidas paralelamente, com constante troca entre elas”<sup>4</sup> (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 1999, p. 1).

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em *Introduction to Functional Grammar* (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004), as estruturas linguísticas usadas para exemplificar a categorias léxico-gramaticais advêm do uso comum da língua inglesa em diversos contextos considerados cotidianos, mas sem se voltar especificamente para as instâncias jurídicas. Nos autos do PP analisados, o uso comum da língua portuguesa ocorre prioritariamente nos textos em que se registram (em geral se transcrevem) declarações da ré e das testemunhas envolvidas de algum modo no caso em julgamento. Nesses textos (no PP1 e PP2, trata-se dos Termos de declaração e dos Depoimentos), as orações foram classificadas em conformidade com os tipos de orações propostos em Halliday & Matthiessen (1999, 2004).

Entretanto, no o trabalho de descrição e análise dos componentes da transitividade das orações que constituem os textos produzidos por promotores, advogados e juízes (gêneros Denúncia, Alegações finais e Sentença), várias vezes nos deparamos com orações que pareciam ir além dos critérios propostos por Halliday & Matthiessen (2004) para a classificação das orações no uso cotidiano da língua. Percebemos, então, que a noção de “linguagem cotidiana” depende, em grande parte, do grupo social a que pertence o produtor do enunciado. O que pode ser comum e, portanto, cotidiano para os membros de um grupo (no caso, os operadores do direito) não o é para quem não pertence a esse grupo (os cidadãos leigos no que se refere à prática jurídica institucionalizada na sociedade).

Assim, vimo-nos no desafio de classificar orações cujos processos estavam fortemente relacionados ao contexto de cultura da prática jurídica processual e, por conta disso, escapavam à percepção da semântica cotidiana a um público mais amplo, não especializado. No Quadro 3, reunimos tais processos e as possibilidades de classificação.

---

<sup>4</sup> [...] *that theory and description should develop in parallel, with constant interchange between them.*

Quadro 3 – Processos típicos do discurso jurídico e possibilidades de classificação.

| Processos         | Classificações                  | Exemplos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| oferecer          | Material ou verbal?             | “O Ministério Público [...] <b>oferece</b> denúncia contra A e B”. (fl. 01 PP1)<br>“A PROMOTORIA DE JUSTIÇA [...] <b>oferece</b> denúncia contra C [...]”. (fl. 03 PP2)                                                                                                                                                                                                      |
| denunciar         | Verbal ou material?             | “O Ministério Público <b>denunciou</b> C pela prática do crime de homicídio duplamente qualificado”. (fl.104 PP2)                                                                                                                                                                                                                                                            |
| requerer          | Mental ou material?             | “[...] o Ministério Público <b>requer</b> suas citações para interrogatórios e demais atos processuais, até sentença de pronúncia”. (fl. 03 PP1)<br>“Ante o exposto, <b>requer</b> seja operada desclassificação para homicídio culposo” (fl. 108 PP2).                                                                                                                      |
| julgar            | Mental, material ou relacional? | “Ex positis, <b>julgo</b> procedente a denúncia para o fim de pronunciar os acusados A e B [...]”. (fl. 390 PP1)<br>“Isto posto, <b>julgo</b> parcialmente procedente a denúncia [...]”. (fl. 114 PP2)                                                                                                                                                                       |
| pronunciar        | Verbal ou material?             | “[...] para o fim de <b>pronunciar</b> C como incurso nos artigos 121, parágrafo 2º, inciso III, bem como o delito do artigo 211, por conexão, na forma do art. c/c 69, <i>caput</i> , todos do Diploma Material Repressivo.” (fl. 114 PP2)                                                                                                                                  |
| citar, interrogar | Verbal ou material?             | “Recebida a denúncia em 24 de junho de 1998, arrolando testemunhas, a ré <b>foi citada</b> (fl. 71), <b>interrogada</b> (fl. 72) e apresentou defesa prévia (fl. 73), onde arrolou testemunhas, através de advogado constituído” (fl. 111 PP2).                                                                                                                              |
| acordar           | Mental ou material?             | “ <b>Acordam</b> , em quarta Câmara Criminal do Tribunal de Justiça, por unanimidade, rejeitar a preliminar e negar provimento aos recursos dos réus [...]”. (fl. 642 PP1)<br>“ <b>Acordam</b> os desembargadores da Terceira Câmara Criminal do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, à unanimidade, em negar provimento ao recurso defensivo.” (fl. 139 PP2) |
| fixar             | Verbal ou material?             | “[...] <b>fixo</b> a pena inicial em UM ANO E SEIS MESES DE DETENÇÃO”. (fl. 192 PP2)                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

O processo “oferecer”, em situações cotidianas, é facilmente classificado como um processo material concreto, especialmente quando a Extensão é um objeto (como “oferecer chá”, “oferecer dinheiro”). Especificamente no texto da Denúncia, esse processo tem como

Extensão “denúncia”, o que corresponde a “denunciar”. Então, tanto a figura “oferecer denúncia” quanto o processo “denunciar” poderiam ser considerados verbais, e o denunciado (a acusada) seria a Verbiagem.

Porém, se considerarmos o contexto de cultura em que essas e outras figuras foram usadas, podemos verificar que elas significam não apenas um dizer jurídica; significam também ações jurídicas.

Fundamentamos esse modo de interpretar as figuras na observação de Halliday & Matthiessen (2004, p. 256) de que há possibilidade de um participante **agir verbalmente** sobre outro e de que certas orações verbais estão mais próximas da estrutura material de Ator + Meta. Essa afirmação nos levou a pensar na ampliação do número de processos verbais que se aproximam dos materiais quando dirigidos a um Alvo. Todos eles estabelecem relações assimétricas entre os participantes e, normalmente, não projetam orações quando significam ações verbais.

Por representarem ações verbais, o participante que atinge o Alvo precisa preencher duas funções: Ator e Dizente. No Quadro 4, reunimos alguns desses processos, com exemplos extraídos do *corpus*.

Quadro 4 – Processos típicos do discurso jurídico como ações verbais.

|                      |                   |               |                                                                                                                                                                                     |
|----------------------|-------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O Ministério Público | <b>denunciou</b>  | C             | pela prática do crime de homicídio duplamente qualificado.                                                                                                                          |
| [O juiz]             | <b>pronuncia</b>  | C             | como incurso nos artigos 121, parágrafo 2º, inciso III, bem como o delito do artigo 211, por conexão, na forma do art. c/c 69, <i>caput</i> , todos do Diploma Material Repressivo. |
| Ator e Dizente       | Ação verbal       | Alvo          | Circunstância                                                                                                                                                                       |
| A ré                 | <b>foi citada</b> | (fl. 71),     | [pelo juiz].                                                                                                                                                                        |
| Alvo                 | Ação verbal       | Circunstância | Ator-Dizente                                                                                                                                                                        |

Fonte: Alegações finais da defesa (fl.104 PP2); Sentença de pronúncia (fl. 111 a 114 PP2).

No *corpus* analisado, constatamos igualmente que ações verbais podem ser realizadas também por processos materiais + Extensão, como se observa no Quadro 4.

Quadro 4 – Processos típicos do discurso jurídico como ações verbais – processo + Extensão.

|                               |                |          |               |
|-------------------------------|----------------|----------|---------------|
| O Ministério Público<br>[...] | <b>oferece</b> | denúncia | contra A e B. |
| A Promotoria de<br>Justiça    | <b>oferece</b> | denúncia | contra C.     |
| Ator e Dizente                | Processo       | Extensão | Alvo          |
|                               | Ação verbal    |          |               |

Fonte: Denúncia (fl. 02 PP1); Denúncia (fl. 02 PP2).

Nessas orações que introduzem o texto da Denúncia, o verbo “oferecer” aproxima-se dos verbos “lexicalmente vazios”. Nesses casos, “o processo da oração é expresso somente pelo nome que funciona como Extensão” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004:193). Na estrutura “oferecer denúncia”, o processo de “denunciar” não poderia ser realizado sem a Extensão, e os Alvos (“A”, “B” e “C”) são introduzidos pela preposição “contra”.

Ao relacionarmos essa estrutura léxico-gramatical ao contexto de cultura da prática jurídica, relacionada ao gênero em que o termo foi usado, podemos verificar que a figura “denunciar alguém” significa mais que um dizer. Significa uma ação jurídica, a qual ocasiona duas consequências principais. A primeira consiste na abertura de um processo judicial em que se julgará a prática de um crime. A segunda consequência implica uma mudança na condição do participante atingido pelo processo: as pessoas antes indiciadas na fase de investigação do caso (no relatório policial, havia apenas indícios de participação no delito) passam a ser oficialmente, perante o juízo, acusadas como autoras do crime, ou seja, são responsabilizadas pela morte de alguém.

Portanto, “oferecer denúncia” e “denunciar” consistem em atos de fala performativos<sup>5</sup> (AUSTIN, 1962), que realizam um ato jurídico quando são verbalizados nas circunstâncias adequadas previstas em lei, isto é, pelo promotor do Ministério Público (enunciador necessário), após o recebimento do relatório de inquérito (momento necessário), para o juiz de Direito (destinatário necessário). Em vista desses critérios pragmáticos, podemos considerar

<sup>5</sup> Esse princípio advém da teoria dos Atos de Fala proposta por Austin (1962). Segundo esse autor, “para nossas palavras realizarem atos, elas devem ser ditas pela pessoa certa, na situação certa, com o conjunto certo de compreensões”. Trata-se das “condições de felicidade do ato de fala”. Essa teoria é referida por Halliday & Matthiessen (2004, p. 634) ao tratarem da metáfora interpessoal, a qual, assim como a metáfora ideacional, pode ser representada de maneira semelhante, pela postulação de uma forma congruente e pela análise de uma em relação à outra. Em relação ao discurso jurídico, Pimenta (2007) observa que os performativos não descrevem algo, mas estabelecem novas relações jurídicas como acontece com o ato de posse, do casamento, dentre outros. Para a autora, “o performativo [...] permite, nas situações adequadas, passar de solteiro para casado, ou de não proprietário a proprietário, de acusado a condenado, o qual implica novas relações jurídicas; o de pessoa natural a pessoa cidadã como acontece com o registro de nascimento, com a cédula de identidade, etc.” (p. 48).

“oferecer denúncia” e “denunciar” como processos materiais transformativos que tipificam o gênero Denúncia, integrante do sistema de gêneros do processo penal.

De modo semelhante analisamos o processo “requerer”. Seguindo os critérios propostos por Halliday & Matthiessen (2004), poderíamos classificar esse processo como mental, uma vez que um desejo se manifesta no nível da consciência do Experienciador. Entretanto, no contexto jurídico, “requerer” parece indicar não apenas uma figurar de querer, mas um ato de fala que realiza uma ação típica em termos administrativos. Quando o promotor enuncia “a PROMOTORIA DE JUSTIÇA **requer** a instauração do devido processo legal”, está realizando mais que um pedido; está realizando uma atividade típica em textos que instanciam documentos dirigidos a uma autoridade (no caso, juiz de Direito). Atividade semelhante é realizada pelo advogado quando enuncia “Ante o exposto, **requer** seja operada desclassificação para homicídio culposo”.

Embora o processo “requerer” projete orações (critério gramatical para a classificação de orações mentais, conforme Halliday & Matthiessen, 2004), a relação com o contexto de cultura da prática jurídica nos permite classificar “requerer” como um processo material transformativo, não só porque aponta para ações posteriores (mudanças), como também porque tipifica as atividades do promotor e do advogado no decorrer do PP. Em vista disso, é possível reconhecer os gêneros Denúncia e Alegações finais como pertencentes ao conjunto de gêneros utilizados pelo promotor e pelo advogado. Não encontraremos “requerer” como ato de fala performativo na Sentença, por exemplo, a qual é reconhecida por outros atos de fala: “julgar” e “pronunciar” (Sentença de pronúncia), “fixar” e “determinar” (Sentença condenatória).

Em textos cotidianos, conforme analisados por Halliday & Matthiessen (2004), “julgar” é um processo facilmente classificado como mental, pois representa uma experiência desdobrando-se no nível da consciência do enunciador. De fato, esse critério parece se aplicar à oração “Isto posto, **julgo** procedente a denúncia”, presente nas Sentenças de pronúncia de ambos os PP. Mas também podemos pensar nos critérios utilizados para classificar as orações relacionais: “parcialmente procedente” seria o Atributo para “a denúncia”, e o juiz seria aquele que atribui.

Por outro lado, consideramos mais conveniente trazer aqui a noção de Atributo em orações materiais. O processo “julgar” pode ser classificado como material, por ser um ato de fala típico do gênero Sentença – num PP, só o juiz tem o poder de julgar, ação que pode implicar uma mudança no estado geral dos acusados. No caso em questão, ao escolher o Atributo “procedente” para qualificar a denúncia, o juiz realiza sua atividade fundamental no PP e

determina que os trâmites do processo sigam uma direção específica (no caso, ao Tribunal do Júri). Com isso, cabe à defensoria interpor recurso. Se o Atributo fosse “improcedente”, o resultado seria diferente: caberia à promotoria interpor recurso, ou o processo seria arquivado por falta de provas que garantissem a materialidade da autoria.

Portanto, levando em conta o contexto de cultura subjacente ao uso da linguagem, parece-nos conveniente classificar o processo “julgar”, no gênero Sentença (tanto na pronúncia e na condenatória, quanto no acórdão), um processo material transformativo, com um Atributo resultativo.

Consideramos também necessário classificar como material transformativo o processo “pronunciar”, e não verbal (como seria classificado em registros cotidianos). A razão para tal classificação também está relacionada à tipificação do gênero textual: o processo “pronunciar” só pode ser realizado, segundo a lei, pelo juiz de Direito, após análise das Alegações finais das partes. Trata-se de um ato de fala performativo que implica o envio dos autos para o Tribunal do Júri, onde os réus serão julgados. Isso significa a realização de outra atividade reservada ao juiz, para a qual utiliza o gênero Sentença de pronúncia, em que instancia o ato de encaminhar os réus ao ritual em que representantes da sociedade (jurados) decidirão o seu destino. Com esse ato de fala, o juiz isenta-se da decisão. Quem vai decidir é o povo. Caberá ao juiz apenas aplicar a pena prevista em lei para o tipo de crime que o povo tiver decidido classificar.

Outro processo que materializa uma ação típica do juiz de Direito é o processo “fixar”. Embora não realize um ato concreto em si (como em textos cotidianos, a exemplo de “fixar um cartaz”, “fixar o cabelo”, etc.), o verbo em “**fixo** a pena inicial em UM ANO E SEIS MESES DE DETENÇÃO” remete a uma atividade típica realizada no gênero Sentença condenatória (última peça do PP em primeira instância). No texto que instancia esse gênero, tendo os jurados apresentado a decisão<sup>6</sup>, o juiz determinou penalidades previstas em lei para os crimes classificados<sup>7</sup>. A textualização desse ato se dá por meio dos verbos “fixar”, “determinar” ou “estabelecer”. Como nas demais figuras aqui analisadas, o resultado do ato de fala afeta os réus, que terão de cumprir a pena fixada para cada um. Em vista disso, classificamos o processo “fixar”, no gênero Sentença condenatória, como um processo material transformativo abstrato.

---

<sup>6</sup> No PP1, a decisão do Júri foi pela condenação da ré A e do réu B (pena de cinco anos de reclusão) pela prática de crime hediondo. No PP2, a decisão foi pela condenação da ré C (dois anos e meio de detenção) pela prática de homicídio culposo, com atenuantes.

<sup>7</sup> No PP1, o cálculo da pena foi fixado em dezessete anos de reclusão (regime fechado) para a ré A e cinco anos de reclusão (regime fechado) para o réu B. No PP2, foi fixada a pena de dois anos e meio de detenção em regime aberto para a ré C.

Também analisamos os verbos “citar” e “interrogar”, que, em registros cotidianos de uso, tipicamente realizam processos verbais. No contexto jurídico, porém, “citar” é a função sócio-comunicativa do gênero Citação, peça processual em que o juiz dá conhecimento ao acusado de sua situação no PP e determina que compareça em juízo e apresente defesa. Por isso, toda vez que é mencionada nos textos do PP, a figura “citar o acusado” se aproxima mais das orações materiais do que das verbais.

A mesma observação consideramos válida para o verbo “interrogar”, que remete à função sócio-comunicativa de outro gênero: o termo de interrogatório. Textos desse gênero são redigidos pelo escrivão e assinados também pelo juiz de Direito, pelo promotor do Ministério Público (MP), pelo advogado de defesa e pelo denunciado. Pimenta (2007) considera que o produtor do texto é o juiz de Direito, “pois cabe a ele fazer o interrogatório; mesmo as perguntas realizadas pelo MP e pelo advogado de defesa passam pelo crivo do juiz que as refaz ao denunciado e dita as perguntas e respostas para que o escrivão as escreva” (p. 108). Assim, em orações como “a ré **foi citada e interrogada**”, a ré não é apenas Verbiagem, mas também Meta, o participante afetado por uma série de ações envolvidas nas figuras de citação e interrogatório.

Por fim, analisamos o processo “acordar”, presente nos PP. No contexto especificamente jurídico, o verbo “acordar” realiza um processo que se aproxima do mental (julgar e decidir), não só pelo critério semântico (processo se desdobrando no nível da consciência), mas também pelo critério gramatical (projeta outra oração como Fenômeno). Considerando o gênero em que é tipicamente usado – o acórdão –, parece-nos relevante classificar o processo indicado pelo verbo “acordar” da mesma maneira em que classificamos o processo indicado pelos verbos “julgar” e “fixar”. Assim como estes, o processo “acordar” é um ato de fala performativo enunciado pelo desembargador que se encontra na função de relator. Pressupõe processos mentais (analisar, julgar, decidir) e verbais (dizer o que se decidiu) realizado por três participantes (desembargadores). Porém, consideramos fundamental observar o resultado ocasionado pelo processo enquanto ato de fala. O ato de dizer o que se julgou promove o encaminhamento da ré ao Tribunal do Júri, dessa vez com o aval não apenas de um juiz, mas de três juízes que detêm o poder de decisão na fase de recurso no PP. Portanto, “acordar” é um processo material transformativo que pode ratificar (ou não) o processo material já realizado pelo juiz da primeira instância.

Pela análise empreendida aos processos referidos na comparação com textos cuja linguagem se aproxima do registro cotidiano, concluímos que os processos denunciar, requerer, julgar, pronunciar, fixar e acordar são **materiais transformativos** no PP, por consistirem em um

elemento léxico-gramatical tipificador de gêneros textuais utilizados pelos operadores do direito para realizarem as atividades que lhes competem na instituição jurídica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como resultados das descrições e análises apresentadas, podemos dizer que, no *corpus* selecionado para este trabalho, os textos que registram as declarações de cidadãos leigos em Direito (a acusada e as testemunhas) se constituem de orações em conformidade com os padrões da transitividade no registro cotidiano teorizados por Halliday & Matthiessen (1999, 2004). Grande parte das orações cuja classificação se identifica com a teoria referida constitui os textos que instanciam os gêneros Termos de declaração e Depoimento. Desses gêneros participam os réus e as testemunhas, que utilizaram o registro mais usual da língua para manifestar representações da realidade exterior e interior.

Já os textos que registram os discursos dos operadores do direito (promotores, advogados, juízes e desembargadores) apresentam não só padrões de transitividade da linguagem cotidiana (quando citam os dizeres de membros de outros grupos sociais), como também um padrão de transitividade diferenciado, constituído de figuras com significados um pouco distintos do senso comum e relacionados à função sócio-comunicativa dos gêneros que integram o sistema de atividades da prática jurídica penal.

Nos textos que instanciam os gêneros Denúncia, Alegações finais e Sentença, encontramos figuras ideacionais em que, conforme Halliday & Matthiessen (2004), um participante (Ator/Dizente) age verbalmente sobre outro participante (Alvo). É típico, portanto, desses gêneros textuais, orações verbais mais próximas da estrutura material de Ator + Meta. Nessas orações verbais-materiais, os processos estabelecem relações assimétricas entre os participantes e, normalmente, não projetam orações quando significam ações verbais.

Assim, a análise das orações na interface com o contexto jurídico possibilitou a sistematização de um padrão de transitividade típico da prática jurídica processual representados nos textos. Sob esse ponto de vista, registro “cotidiano” da linguagem só pode ser assim considerado pelos membros pertencentes a um mesmo grupo social. Por isso, para o grupo dos operadores do direito, são cotidianas figuras como “Ministério Público oferece denúncia/denuncia acusado”, “Promotor/Advogado requer uma ação”, “Juiz cita/interroga/pronuncia/julga réu”, “Juiz fixa pena” e “Desembargadores acordam”. Em vista dos participantes envolvidos e do contexto em que ocorrem os enunciados, os processos

“oferecer”, “denunciar”, “requerer”, “citar”, “interrogar”, “pronunciar”, “julgar”, “fixar” e “acordar” não podem ser interpretados da mesma forma que seriam no uso comum da linguagem (senso comum).

Verificamos, assim, que os processos não podem ser classificados isoladamente. É preciso analisá-los na relação com os participantes envolvidos, formando uma figura ideacional. Essa figura, por sua vez, pode refletir aspectos semânticos e pragmáticos advindos do contexto em que ocorre a interação (contexto de produção, circulação e recepção). Em outras palavras, consideramos fundamental analisar quaisquer processos em relação com o contexto em que se inserem os enunciados para se poder, desse modo, classificar de modo coerente as orações e, por conseguinte, depreender as figuras ideacionais típicas em determinado gênero textual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução e organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988.
- BRASIL. **Código de Processo Penal**. Decreto-lei n. 3.689 de 03 de outubro de 1941. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del2848.htm>. Acesso em: 10 abr. 2005.
- FUZER, C.; BARROS, N. C. Acusação e defesa: a função ideacional da linguagem no gênero Alegações Finais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4, ago. 2007, Tubarão, SC. **Anais**. Tubarão, SC: Unisul, 2007.
- HALLIDAY, M. A. K. **On grammar**. Edited by Jonathan J. Webster. v. 1, Collected Works of M. A. K. Halliday. London, New York: Continuum, 2002.
- HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3th. ed. London: Arnold, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition**. London e New York: Continuum, 1999.
- NUCCI, G. S.; NUCCI, N. C. F. **Prática forense penal**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006.

PIMENTA, V. R. **Textos forenses**: um estudo de seus gêneros textuais e sua relevância para o gênero “sentença”. Uberlândia: UFU, 2007. Dissertação (Mestrado em Lingüística), Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Instituto de Letras e Lingüística, da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. 192 p.

## Funções discursivas da coesão lexical em textos do gênero jornalístico

Márcia Sipavicius Seide (Doutora em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, marciaseda4@hotmail.com)

**RESUMO:** Ao longo deste artigo, quatro textos jornalísticos são analisados com o objetivo de evidenciar a discursividade inerente ao emprego dos elementos de coesão lexical, considerando-se o processo mais amplo da referenciação que inclui os de categorização e recategorização dos objetos de discurso. As análises apresentadas estão fundamentadas em conceitos oriundos da Retórica, da Linguística Textual (de orientação cognitivista) e da Análise do Discurso e mostram que a escolha por um ou outro elemento coesivo não é fortuita: o emprego de nomes próprios e de hiperônimos como sinônimos textuais não atribuem propriedades ao referente, já o emprego de sinônimos (lexicais ou textuais) pode apresentar função atributiva e ter um papel importante no processo de referenciação pautado na categorização e /ou recategorização dos referentes discursivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero jornalístico; coesão lexical; referência.

**RESÚMEN:** A lo largo de este artículo, se analizan cuatro textos periodísticos con el objetivo de evidenciar la discursividad inherente al empleo de los elementos de cohesión lexical, considerándose el proceso más amplio de la referenciación, que incluye los de categorización y recategorización de los objetos de discurso. Los analisis presentados están basados en aportes de la Retórica, de la Linguística Textual (de orientación cognitivista) y del Análisis del Discurso y muestran que la elección por uno u otro elemento cohesivo no es fortuita: el empleo de nombres propios y de hiperónimos como sinónimos textuales no atribuyen propiedades al referente, ya el empleo de sinónimos (lexicales o textuales) puede presentar función atributiva y tener un papel importante en el proceso de referenciación pautado por la categorización y /o recategorización de los referentes discursivos.

**PALABRAS CLAVE:** género periodístico; cohesión lexical; referencia.

### **1.Introdução**

Este artigo apresenta uma análise discursiva dos elementos de coesão lexical utilizados em alguns textos provenientes das revistas *Veja*, *Época* e *Isto é.*; para tanto, parte-se de duas noções básicas: referência e atribuição de propriedade.

Com relação à primeira noção, é preciso ressaltar que não se está pensando a referência como algo externo ao texto, como uma interface entre a linguagem e o mundo. Por meio de seu enunciado, o enunciador pretende passar ao co-enunciador instruções para que este identifique os referentes visados num contexto determinado. De fato, o referente é um objeto de discurso, é uma construção discursiva que se inicia pelo fazer interpretativo do co-enunciador que identifica e interpreta as pistas presentes no texto, entre elas, os elementos de coesão lexical - nome próprio, descrição definida, sinonímia e hiperonímia, entre outros.

Conforme se mostrará com base nas evidências textuais coletadas no *corpus*, a escolha por um ou outro elemento coesivo não é fortuita: o emprego de nomes próprios e de hiperônimos como sinônimos textuais não atribuem propriedades ao referente, já o emprego de sinônimos (lexicais ou textuais) pode apresentar função atributiva e apresentar um papel importante no processo de referenciação, pautado pela categorização e /ou recategorização dos referentes discursivos.

As análises propostas partem do pressuposto de que é preciso levar em conta o texto como um todo, os propósitos argumentativos do enunciador e o contexto maior que circunstancia o discurso e não somente os trechos ou excertos nos quais um ou outro mecanismos coesivo é utilizado, como costuma ocorrer em boa parte da literatura sobre coesão textual e referenciação (FRANCISCO, 1997; MARCUSCHI, 2005; KOCH, 2005 e 2006, entre outros). Visto como enunciado, é uma unidade transfrástica que apresenta coerência textual, marcada pela contituidade temática e pela progressão textual. Esta unidade linguística não é construída ou utilizada *in abstracto*, mas sim numa situação de comunicação sócio-historicamente determinada que leva em conta as condições de produção do texto. Segundo a Análise do Discurso, o discurso supõe uma organização transfrástica, é regido por normas, é assumido em um interdiscurso, é contextualizado, sendo uma forma de ação orientada, entendendo-se que ele é orientado “não somente porque é concebido em função do propósito do locutor, mas também porque ele se desenvolve no tempo. O discurso se constrói, com efeito, em função de um fim, considera-se que vai chegar a alguma parte ( CHARAUDEAU, 2004, p.170).

Nas análises apresentadas a seguir, portanto, os mecanismos coesivos são investigados contextualizadamente desde um ponto de vista retórico e discursivo de modo a dar conta dos efeitos de sentido produzidos pelo uso de determinado mecanismos de coesão textual. Conforme explica Charaudeau, “um texto é portador de um conjunto de “efeitos possíveis”,

correspondentes tanto aos efeitos pretendidos da instância de comunicação quanto aos efeitos produzidos pela instância de interpretação”. Ao longo das análises, serão considerados como efeito de sentido os efeitos produzidos, isto é, “aqueles que o sujeito interpretante reconhece efetivamente, construindo-os e reconstruindo-os a seu modo (...) Os efeitos produzidos não coincidem necessariamente, por tanto, com os efeitos pretendidos” (2004,p 180).

Nas seções seguintes as análises são apresentadas. As informações sobre a publicação de cada texto analisado são dadas no corpo do texto e não após cada citação. Quando o objetivo for comparar o termo de introdução do referente com aquele que o retoma, o primeiro termo é grafado em negrito e o segundo em itálico, havendo três expressões a destacar utiliza-se o recurso ao sublinhado.

## **2. Referenciação, categorização e os mecanismos de coesão lexical.**

Iniciando a parte aplicada da pesquisa, através da análise linguística e discursiva do texto “Marido e monstro” publicado na *Revista Veja* de 03 setembro de 2008, serão evidenciadas as relações existentes entre retomadas anafóricas via elementos de coesão lexical e o processo mais global e abrangente de construção discursiva do referente, seja por categorização ou recategorização, seja por outros processos atribuidores de propriedades, como a seleção de predicados e de predicativos.

O texto em questão foi publicado na seção Televisão, seção na qual caberiam matérias sobre tudo que é divulgado por este meio de comunicação em massa, assuntos que, em comparação com os das outras seções da revista (que são sobre economia, política e outras notícias) pode ser considerado como sendo de entretenimento, uma parte da revista que seria lida por um público mais universal, formado por telespectadores interessados no que passa “na telinha”.

Se bem que o título, o *lead*, a imagem - no canto inferior da página - e boa parte do texto remetam a uma personagem específica da novela *A favorita* – a novela das oito da Rede Globo que estava “passando” na época – outros assuntos são abordados. Sem romperem a com a continuidade temática imprescindível à coerência textual, esses assuntos são responsáveis pela progressão temática do texto.

A descrição e caracterização da personagem Léo e de como o público a vê é a primeira temática do texto; relacionada a ela, surge o tema da violência contra a mulher pelo cônjuge. Ao desenvolver este tema, o autor do texto cita uma personagem de mesmo perfil, porém de outra novela da globo, dando margem para que o texto passe a tratar da função social que algumas novelas podem ter como uma espécie de “<<merchandising social>>”. O foco, então, passa a ser a vítima da violência doméstica, na novela e na vida real. Tratando deste tópico, comentários são feitos sobre Catarina, esposa de Léo, e as personagens históricas que

inspiraram o autor da novela. No parágrafo seguinte, o último do texto, muda-se a temática para o ator que interpreta a personagem masculina. Dadas algumas informações e características de Jackson Antunes, narra-se um incidente que evidencia o sucesso do ator ao interpretar a personagem: ele foi agredido por um telespectador que não conseguiu distinguir ficção e realidade. Finalizando o texto, algumas informações são dadas sobre como o ator preparou-se para o papel da personagem, de modo a evidenciar a preocupação de Antunes com a função social que a personagem teria na trama.

Processos atributivos permeiam todo o texto e são utilizados para caracterizar referentes diversos. Como o objetivo principal desta análise é mostrar como os mecanismos de coesão lexical estão relacionados com o processo mais global de categorização e re-categorização só serão analisadas as atribuições de propriedades à personagem Leo.

O título da matéria *Marido e monstro* introduz o referente atribuindo-lhe características que são enfatizadas na *lead* *Léo, o pai de família violento de A Favorita, causa asco no público. Acabará humilhado por uma lésbica*. Estes dizeres iniciais enfatiza, pela repetição, as propriedades já atribuídas. *Marido* e *pai* são termos inter-relacionados que remetem ao papel social da personagem. A violência que caracteriza seu comportamento é duas vezes referida: primeiro, pelo substantivo *monstro* e, depois, pelo adjetivo *violento* ambos utilizados na formação do aposto. O predicado escolhido para a primeira frase da *lead* também tem função atributiva: o predicado *causa asco no público* ao mesmo tempo que caracteriza a personagem como asquerosa, descreve como esse referente é visto pelos telespectadores. Ressalte-se, também, o potencial evocativo do título, o qual, para alguns leitores, pode remeter ao romance **O médico e o monstro** ou a algum filme baseado no romance escrito por Robert Louis Stevenson em 1885.

Do título para a *lead*, apenas um mecanismo de coesão lexical é utilizado: o nome próprio *Léo* retoma o referente introduzido no título da matéria. Uma vez que, nesta retomada, não há atribuição de propriedades novas ou ênfase nas que já lhe foram atribuídas, trata-se de um uso não atributivo do uso do nome próprio enquanto mecanismo de coesão lexical.

No primeiro parágrafo do texto, há uma descrição de uma cena de um capítulo da novela que ainda não tinha ido ao ar : “Léo – marido machista e violento interpretado por Jackson Antunes levará um fora de Stella, a vizinha boazuda que ele vem azarando sem pudor diante dos filhos e da mulher”.

Por meio do aposto *o marido machista e violento interpretado por Jackson Antunes* a propriedade *ser violento* é enfatizada pela repetição lexical e uma nova propriedade é atribuída a Leo: *ser machista*. Na mesma linha do texto, a personagem é caracterizada por

suas ações: seu comportamento caracteriza-o como adúltero assumido, como o típico do machista para quem as conquistas amorosas estão permitidas mesmo após o enlace matrimonial. Descrevê-lo como sujeito desta ação comprova e ao mesmo tempo amplifica, a caracterização da personagem como machista. Neste trecho, a atribuição de propriedades é feita pelo aposto e pelo predicado nominal, recursos sintáticos que não estão relacionados à retomada referencial característica dos mecanismos de coesão lexical, se bem haja teóricos para quem há retomada referencial nas aposições (cf. ZAMPONI, 2005,p.183).

Após descrição da cena e antecipação de o que ocorrerá em seguida na trama (Leo não seria correspondido porque Stella sente afeto pela mulher dele), o autor do texto utiliza o discurso indireto livre para informar, ainda que vagamente, o que acontecerá ao marido de Catarina no desfecho da novela: “O autor ainda não definiu no que vai dar essa investida lésbica (...) Mas não deixa dúvida quanto ao destino do brutamontes: ele sofrerá uma punição severa.”

Neste trecho, o referente é retomado pela descrição definida *o brutamontes* reforçando as propriedades violenta e monstruosa atribuídas à personagem. Neste caso, convergem a função de retomada anafórica e a de atribuição de propriedades: a expressão definida é usada como mecanismo de coesão lexical e enfatiza, pela repetição, propriedades já atribuídas ao referente.

Outro mecanismo de coesão lexical utilizado é o uso de palavras sinônimas. Após descrever outras facetas do comportamento da personagem, o autor do texto conta o que Léo fez ao saber que sua filha mais velha estava grávida: “a besta-fera proclamou: << A partir de hoje, não tenho mais filho”. A retomada feita resume as propriedades atribuídas anteriormente pelos termos *marido violento*, *monstro* e *brutamontes*, sendo outra ocorrência de uso de mecanismo de coesão lexical para enfatizar propriedades já atribuídas ao referente.

Nos parágrafos seguintes, muda-se a temática e o referente é retomado um ou duas vezes por intermédio do nome próprio *Léo*, não havendo mais, por parte do autor, a intenção de caracterizar essa personagem.

Como se percebe pela análise ora apresentada, os processos de categorização ou de recategorização -- que fazem parte do processo discursivo da referenciação -- são se limitam à utilização de determinados elementos de coesão lexical. De um lado, há outros instrumentos linguísticos atribuidores de propriedades e, de outro, determinados uso dos elementos coesivos podem não ser atributivos. Além disto, ressalte-se que entre os usos atributivos, é necessário diferenciar os casos de recategorização propriamente dita, em que novas propriedades são escolhidas para caracterizar o referente, daqueles em que propriedades já escolhidas são enfatizadas pela repetição.

Ainda que, nessa seção, o texto tenha sido considerado enquanto unidade de análise - tendo havido a preocupação com a contextualização dos trechos estudados e a consideração pelo objetivo geral do texto jornalístico - nada foi dito sobre a argumentabilidade presente no uso dos mecanismos de coesão lexical. As seções seguintes tratam especificamente deste aspecto da coesão lexical: a primeira procura descrever usos cujo intuito é promover um efeito de sentido de neutralidade e a segunda, usos norteados por uma orientação discursiva mais evidente.

### **3. A hiperonímia restringida como recurso que objetiva aparentar uma pretensa neutralidade do discurso**

Na *Revista Istoé* existe uma seção chamada “A Semana” que traz textos breves sobre alguns acontecimentos que se tornaram notícia. Pode-se dizer que o objetivo geral da notícia escolhida para análise – “A maior apreensão do mundo” - publicada em 13 agosto de 2008 - é provocar a admiração do leitor. De acordo com a Retórica, textos como este pertencem ao gênero epidítico, um gênero no qual se discursa para uma audiência posicionada não para julgar fatos passados ou deliberar sobre o que é preciso ser feito numa determinada situação, mas sim para reagir pateticamente ao discurso (CHIAPPETTA, 1997, LEACH, 2002 entre outros).

Com este intuito epidítico, foi elaborado, para a matéria, um título sugestivo no qual o uso do adjetivo em grau superlativo chama a atenção do leitor motivando-o a se informar sobre “a maior apreensão do mundo”. Nessa breve notícia, a construção de efeitos de sentido de neutralidade e de objetividade é feita, entre outros recursos, pelo uso de palavra hiperônima com função de sinônimo textual.

Considerando as relações interlexicais do léxico, o hiperônimo pode ser definido como uma palavra de significado geral, não específico, que engloba o significado de uma série finita de outros termos lexicais (os hipônimos) e está, por isso, situado num nível hierárquico superior, o que não impede que uma palavra seja hipônima e hiperônima ao mesmo tempo. As palavras *primatas*, *macaco* e *chimpanzé*, por exemplo: o penúltimo item é hiperônimo de *chimpanzé* e hipônimo de *primatas*. (CRUSE, 2000; PIETROFORTES e LOPES, 2003, ANTUNES, 2005). Em função substantiva, *droga* é uma palavra polissêmica: pode designar genericamente substâncias manipuladas em farmácias ou tinturaria, com inclusão da categoria dos remédios, ou, de modo um pouco mais específico, substâncias entorpecentes. No contexto abaixo, o hiperônimo retoma o referente anteriormente introduzido por uma expressão definida. Esta

relação anafórica restringe o sentido do nome genérico, tornando-o textualmente equivalente ao entorpecente mencionado: “A polícia australiana divulgou, na sexta-feira 8, a apreensão de **4,4 toneladas, ou 15 milhões de comprimidos de ecstasy (...)** A droga, escondida em latas de molho de tomate, estava em navio italiano (...)”.

Outra notícia divulgada na mesma seção da revista, intitulada “A química das digitais” tem o mesmo objetivo de provocar admiração do leitor. Nessa notícia, que tem por objetivo divulgar uma pesquisa desenvolvida nos Estados Unidos, se observa o uso de termo genérico com sentido restringido, em decorrência da relação anafórica estabelecida textualmente:

Pesquisadores (...) revelaram (...) uma nova técnica de análise de digitais que permite descobrir se a pessoa usou **drogas como maconha e cocaína ou manipulou explosivos**. No procedimento, um solvente especial é aplicado diretamente sobre as marcas e indica com quais *substâncias* o suspeito teve contato.

Cabe aqui fazer um esclarecimento sobre as palavras hiperônimas e os termos genéricos. Ambas caracterizam-se pela vagueza semântica, porém enquanto os hiperônimos apresentam um número finito e facilmente reconhecível de termos hipônimos, os termos genéricos podem representar um número infinito de termos, motivo pelo qual podem ser classificados como termo coringa ou palavra-valise. Outra diferença está no uso de hiperônimo na formulação de definições: após o *definiendum*, utiliza-se um termo hiperônimo cujo sentido é restringido por uma explicação que carrega a definição propriamente dita, restrição esta promovida por expressões como “A é um tipo ou espécie de B” (REICHLER- BÉGUELIN 1995 apud ZAMPONI, 2005 p.185).

Nesta mininotícia, percebe-se que a linguagem é utilizada de modo a causar a impressão de objetividade e neutralidade, provocando “esquecimentos”: o de que os dados apresentados, na verdade, foram selecionados em detrimento de outros – numa operação relacionada ao que os estudos retóricos clássicos postularam com fazendo parte da invenção do discurso (sobre análises de textos atuais a partir das partes clássicas do discurso ver LEACH, 2002) e o de que o discurso provém de um sujeito enunciador, efeito de sentido tradicionalmente provocado por estratégias de despersonalização como o uso da voz passiva e da terceira pessoa do singular (ZAMPONI, 2005, p.170).

O efeito de neutralidade provocado pelo uso de hiperônimo como sinônimo textual ocorre porque, no nível sistêmico, a carga semântica do hiperônimo inclui as propriedades gerais, prototípicas e fundamentais de seus hipônimos. Quando, em virtude do contexto, há a restrição de sentido, as propriedades não compartilhadas pelo hipônimo utilizado são desativadas: “nesses casos, tem-se um grau menor de recategorização, visto que a carga

semântica do hiperônimo, ao ser usado anaforicamente, se ‘ajusta` ao antecedente’. (KOCK, 2006,p.266)

Conforme mostram as análises discursivo-retóricas de textos jornalísticos nos quais este recurso foi utilizado, não se tem apenas um menor grau de recategorização, mas sim uma equivalência calculada para provocar efeitos de sentido de neutralidade: a escolha do recurso do hiperônimo restringido por parte do enunciador está relacionada à intenção de não acrescentar novas propriedades ao referente.

Se há usos dos mecanismos de coesão lexical que dão a impressão de neutralidade pela equivalência de sentido construída textualmente, também há usos nos quais a orientação argumentativa é mais evidente. Na seção a seguir, um texto jornalístico opinativo é analisado com vistas a mostrar estes usos mais argumentativos dos mecanismos de coesão lexical.

#### **4. Mecanismos de coesão lexical e orientação argumentativa.**

O texto “Por que o segundo turno faz diferença para a cidade” é um exemplar do gênero textos jornalístico assinado, motivo pelo qual se configura como explicitamente opinativo. Para esse gênero discursivo, não se colocam os mitos de objetividade e de imparcialidade, mas sim o pressuposto de que existem pessoas que são autoridades em determinados assuntos cujos pronunciamentos são julgados como verdadeiros, como estando conforme “a realidade verdadeira dos fatos” (mito de veracidade).

Coerentemente com o fato de o texto jornalístico opinativo ter sua argumentatividade ancorada, primeiramente, no *ethos* do orador (ANGELICA, 1997;MAINGUENAU, 2005), margeia o texto uma foto do autor, Fernando Abrucio -- um homem jovem que apresenta um sorriso simpático-- e uma breve descrição: “ doutor em Ciência Política pela USP, professor da Fundação Getúlio Vargas (SP) e escreve quinzenalmente em *Época*” (*Revista Época*, 20/outubro de 2009, p.43).

A julgar pelas informações dadas, não se trata de uma pessoa qualquer a expor o que pensa sobre o segundo turno das eleições brasileiras em geral e da então contemporânea disputa pela prefeitura de São Paulo, mas sim a de um especialista em Ciência Política formado por uma instituição de renome e docente de uma instituição de ensino superior também reconhecida por sua excelência.Estas qualificações predispõem o leitor a “acreditar” no que será proposto ao longo do texto, isto é, a lhe atribuir um valor de verdade.

O título do texto “Por que o segundo turno faz diferença para a cidade” aponta para a necessidade de justificar ou defender a prática de se convocar o segundo turno nas eleições de o que se infere haver uma possível rejeição desta prática por parte dos eleitores. A leitura do primeiro parágrafo confirma esta hipótese interpretativa: contrapondo-se à opinião de que o

segundo turno seria dispensável, o cientista político procurará convencer seus leitores de que “ o segundo turno é uma das melhores regras da nossa democracia”. Este, contudo, não é o único objetivo do texto: dadas as circunstâncias em que o texto foi publicado – circunstâncias que caracterizam a situação e consequentes exigências retóricas do discurso (LEACH, 2002) -- o professor da Fundação Getúlio Vargas também teve por foco analisar as campanhas dos candidatos Marta Suplicy e Gilberto Kassab à prefeitura de São Paulo de modo a prever o resultado do pleito (previsão depois confirmada pelos fatos: a candidata do PT não foi eleita). Colocando à baila a memória interdiscursiva (MOIRAND apud CHARAUDEAU, 2004, p.324) sobre outros discursos políticos, vem à mente crenças de que as eleições das grandes capitais brasileiras influenciariam as futuras eleições nacionais a ponto de pré-determinar seus resultados, de aí a importância de se analisar em particular a disputa paulista, e não as demais disputas de segundo turno que também estavam ocorrendo em outros municípios brasileiros. Enquanto o primeiro parágrafo justifica o tema de pauta do texto, o segundo inicia a descrição das vantagens de se adotar o segundo turno das eleições, a saber, o aumento da legitimidade do candidato eleito, como consequência de seu mandato ter a anuência de mais da metade do eleitorado: “O primeiro ganho tem a ver com o aumento da legitimidade do **vitorioso**. Isso porque *o vencedor* terá a maior parte do eleitorado a seu lado, evitando a eleição de candidatos que obtenham apenas uma maioria simples”.

Os recursos coesivos escolhidos nesse trecho não atribuem propriedades novas ao referente. “Ter uma vitória numa eleição” e “vencer uma eleição” são expressões equivalentes do mesmo modo que “ser vitorioso” e ser “o vencedor” em algo. A primeira menção do referente e a expressão utilizada para se fazer a retomada anafórica são equivalentes: ambas evocam a competitividade inerente às eleições, caracterizando-as como bélicas (batalhas são vencidas ou perdidas) e/ou esportivas (num jogo sempre haverá perdedores e ganhadores). De um termo para outro, portanto, não há atribuição de novas propriedades, isto é, não há recategorização, mas sim reforço das propriedades atribuídas ao referente quanto à sua introdução no texto.

No mesmo parágrafo, o autor se vale de um contraexemplo para ilustrar a vantagem descrita e, ao mesmo tempo, caracterizar o desempenho do PT nas eleições de uma maneira coerente com seu objetivo retórico. A eleição de Luiza Erundina à prefeitura de São Paulo, em 1988, na qual a candidata foi eleita por uma diferença muito pequena de votos, é caracterizada como “um desastre” que, segundo o autor poderia ter sido evitado, caso ela tivesse sido eleita em segundo turno, o qual teria garantido um maior apoio do eleitorado:

A vitória de Luiza Erundina em São Paulo, em 1988 é um caso clássico do desastre que pode ser produzido pelo pleito com um turno só (...) Se Erundina tivesse sido eleita numa segunda votação, teria tido menos problemas e seria evitada a polarização que contaminou a cidade durante quatro anos.

Ainda nesse trecho, outro recurso de coesão lexical é utilizado: na primeira linha, há a introdução do referente *São Paulo*, retomado linhas adiante por intermédio do item lexical *cidade*. *Cidade* é um termo genérico, cujo uso contextualizado o torna semanticamente equivalente ao topônimo anteriormente mencionado. O uso do termo genérico como sinônimo textual, contudo, não atribui nenhuma propriedade ao referente, haja vista que, nos parágrafos anteriores, cidades e prefeituras são mencionadas formando “um pano de fundo”, um contexto cognitivo a partir do qual a primeira citação do topônimo torna-se facilmente interpretável como fazendo referência ao município e não ao estado de São Paulo.

Em contraste com este uso, por assim dizer, “neutro” dos recursos coesivos, o mandato da candidata petista obtida num único turno fora categorizado como um desastre, numa categorização discursiva na qual são atribuídas a seu mandato propriedades negativas com o fim de construir efeitos de sentidos desqualificadores das eleições de turno único.

No parágrafo seguinte, o autor descreve outra vantagem do segundo turno: a influência positiva nos programas dos candidatos, os quais seriam voltados a objetivos de mais longo prazo e procurariam o consenso e a não radicalização como estratégias para se chegar ao segundo turno, estratégias que também promoveriam maior estabilidade política.

Num primeiro momento, os candidatos são denominados como *adversários* e, linhas a seguir, como *concorrentes*. Se bem que não atribua propriedades, este uso de palavras sinônimas reforça a construção discursiva das eleições como uma disputa de caráter bélico ou esportiva: (...) o vencedor terá de levar em conta não só suas idéias, mas também precisará incorporar, em alguma medida, a visão de **seus adversários** (...) Elevam-se também as chances de propostas mais consensuais entrarem na agenda de *todos os concorrentes*, aumentando o compromisso dos políticos com ações de longo prazo

Atribuídas estas qualidades positivas desejáveis a qualquer disputa política ao segundo turno, outras são acrescentadas: com os programas aperfeiçoados, o eleitor seria melhor informado e votaria melhor, poderia, portanto, cobrar mais dos eleitos. Outra vantagem é então apresentada: o projeto do outro candidato ser conhecido em detalhes, torna-o líder de uma oposição mais construtiva e qualificada. Neste único momento em que alguma referência é feita ao candidato que vai para o segundo turno, mas não ganha na eleição, o referente é introduzido pela expressão definida “o candidato derrotado” e retomada pela expressão sinônima “o perdedor”: “Uma nova rodada eleitoral permite **ao candidato derrotado** ter bastante tempo de exposição de suas idéias de modo que ele possa apresentar um projeto que

possa ser visto como alternativo (...) Se souber fazer uma boa campanha, *o perdedor* se torna um líder político”.

A escolha de expressões equivalentes que não atribuem propriedades novas ao referente já tinha sido utilizada no início do texto; trata-se da mesma estratégia, duas vezes utilizada: repetição de propriedades para as enfatizar. Tendo sido utilizada a mesma estratégia para a construção discursivas dos candidatos eleitos, ela forma uma oposição simétrica que realça a dicotomia deste tipo de pleito e, indiretamente, enfatiza também o referente principal do texto (a eleição de segundo turno): de um lado temos o vitorioso vencedor e, de outro, o derrotado, perdedor.

Estabelecida a dicotomia, segue-se a análise da contemporânea disputa à prefeitura de São Paulo. Os personagens principais são apresentados e retomados de modo ‘neutro’: a candidata do PT, pelo nome próprio e, depois, por pronomes pessoais e o candidato do PSDB apenas por nome próprio. No começo do texto, a vitória de Erundina foi categorizada como um desastre, de mesma orientação argumentativa é a escolha dos dados e respectiva categorização: *o ataque à vida pessoal do prefeito Gilberto Kassab* é caracterizado como um dos desastros da campanha petista: “Todos os holofotes se voltaram a seu ataque à vida pessoal do prefeito Gilberto Kassab (...) a despeito desse e de outros desastros da campanha atual, há uma boa notícia para a democracia...”

Antes de continuar a análise, é preciso explicitar uma categorização implícita no trecho ora citado, com base na situação retórica a partir da qual o texto emerge. Ao final de uma das peças publicitárias vinculadas na televisão na campanha do PT apareciam as perguntas: “É casado? Tem filhos? Já que ele não informa nada, não é mais prudente se informar melhor sobre ele?” Estes dizeres foram colocados em foco após e durante um debate entre os candidatos promovido pela Folha de São Paulo. Houve, então, discussões acaloradas sobre se elas insinuavam ou não que o candidato era homossexual e/ou avesso ao casamento. No primeiro caso, a campanha teria tido como conteúdo pressuposto, os preconceitos aos homossexuais e, no segundo aos celibatários. Esta dúvida não se coloca no texto de Abrucio no qual o ocorrido é categorizado como *um ataque à vida pessoal do candidato*.

Antes de concluir seu texto, o doutor em ciência política encontra outra vantagem de se adotar o segundo turno: o desempenho do eleito costuma ser superior ao dos eleitos em primeiro turno, o que o escritor procura comprovar citando estudos de autoridades no assunto (os cientistas políticos Marcos Chamon, João de Mello e Sérgio Firpo). Neste trecho, a unidade geopolítica na qual o prefeito atua é introduzida e retomada duas vezes, em todas elas por intermédio de termos sinônimos não atribuidores de propriedades:

Os cientistas políticos (...) compararam **as cidades com segundo turno** às que não têm e concluíram duas coisas. Primeiro, há maior competição política nas *localidades com dois turnos*. Segundo, *os municípios com segundo turno* têm um gasto público de mais qualidade, privilegiando investimentos, em vez de despesas correntes (...)

Ainda nesse trecho, há a utilização do termo genérico *coisas* em relação catafórica com os resultados apresentados na sequência. Assim como a utilização de hiperônimo em relação de sinonímia, o uso de termo genérico não costuma ser atribuidor de novas propriedades aos referentes. Nota-se também a falta de concordância entre dos termos *coisas* do gênero feminino e *primeiro* e *segundo*, do gênero masculino, provavelmente um caso de anáfora indireta (MARCUSHI,2005) ficando subentendido uma palavra masculina como *resultado*.

Por fim, é de se notar que o assunto de todo o texto – as eleições de segundo turno- é explicitamente nomeado duas vezes: como *pleito* e como *eleições*, além de ter sido indiretamente referido pelo adjetivo *eleitoral* e discursivamente construído como sendo capaz de aperfeiçoar significativamente a vida política de um país.

Analisados os recursos de coesão lexicais neste texto jornalístico opinativo, alguns chamam a atenção por sua função discursiva. A sinonímia lexical foi utilizada para reforçar categorização feita quando da introdução do referente e, implicitamente, fornecer uma caracterização situacional das eleições com segundo turno: *concorrentes - adversários; vitorioso - vencedor* ; o *candidato derrotado- o perdedor*. Contudo na série sinonímica: *cidades com segundo turno - localidades com dois turnos e municípios com segundo turno*, o mesmo recurso coesivo foi utilizado meramente para evitar repetição lexical.

## **5. Considerações Finais**

Ao longo desse artigo, quatro textos jornalísticos foram analisados: dois ditos informativos (as notícias breves da **Revista Istoé** e o texto sobre a novela das oito da **Revista Veja**) e um considerado como opinativo ( o texto assinado por Fernando Abrucio, publicados na **Revista Época**).

As análises procuraram explicitar os efeitos de sentidos produzidos pela escolha dos elementos de coesão lexical autor de modo contextualizado, por isso foi necessário levar em consideração os textos como um todo e as condições de produção do texto as quais caracterizam a situação retórica do discurso e suas exigências. Estudos contextualizados e baseados em teorias mais globais do sentido como o aqui proposto não costumam ser feitos por estudiosos da Linguística Textual os quais trabalham, em geral, com trechos de texto quando procuram evidenciar fenômenos microestruturais como a coesão.

Primeiro, mostrou-se que o processo de categorização feito através de atribuição ou reforço de propriedades é mais amplo que o de retomada referencial; em seguida, foram analisados usos

de coesão lexical norteados por uma intenção de aparentar neutralidade e objetividade; por último, explicitaram-se usos argumentativamente orientados.

São resultados que confirmam o que já se sabe sobre o gênero jornalístico: ele está ancorado nos mitos de imparcialidade, objetividade e veracidade e a escolha dos elementos coesivos lexicais é feita em função disto. Conforme se observa pelas análises apresentadas, promover um estudo contextualizado dos mecanismos de coesão lexical utilizados em textos jornalísticos é uma das maneiras pelas quais pode-se explicitar a carga ideológica deste tipo de texto.

## 5.Referências

ABUCIO,F. “Por que o segundo turno faz diferença para a cidade”. **Revista Veja**, no.544, São:Paulo, Editora Globo 20/outubro de 2008, p.43.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras. Coesão e coerência**. São Paulo, SP: Parábola, 2005

CRUSE, A. **Meaning in Language**. An Introduction to Semantics and Pragmatics. Grã Bretanha:Oxford University Press, 2000.

CHARAUDEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. KOMESU Fabiana (coord. da trad.) São Paulo, SP: Contexto, 2004.

CHIAPPETTA, A. **Ad animos faciendos": comoção, fé e ficção nas "Partitiones oratoriae" e no "De officiis" de Cícero**. [Tese de Doutorado], FFLCH, USP, 1997.

FRANCISCO, M. Maratona Atenas 2004: A (re)categorização em textos jornalísticos. **D.E.L.T.A**. São Paulo, vol.23. no. 2, 2008, p. 167 -202.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: **Imagens de si no discurso: a construção**. Ruty Amossy (org). São Paulo: Editora Contexto. 2005.

MARCUSCHI,L.A., Anáfora indireta: o barco textual e suas âncorea. In: **Referenciação e discurso**.São Paulo, SP: Contexto, 2005,p 53-102.

KOCH, I. Referenciação e orientação argumentativa. In: **Referenciação e discurso**.São Paulo, SP: Contexto, 2005,p 33-52.

\_\_\_\_\_. Léxico e progressão referencial.In: **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. Cidade do Porto, Portugal: Ed.Porto, 2006, p. 263-276.

PIETROFORTE; LOPES. “Semântica Lexical”.In **Introdução à Linguística II**. São Paulo, SP: Contexto, 2003, p.111-136.

**REVISTA ISTO É**, no.2023, ano 31, São Paulo, SP;Editora Três, 13/agost/2008,p.23

**REVISTA VEJA**, edição 2076, ano 41, no.35, São Paulo. SP: Editora Abril, 03/set/2008, p.128.

ZAMPONI, G. Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência, p.169-196. In: **Referenciação e discurso**.São Paulo, SP: Contexto, 2005,p 169-196.



## **FUNÇÕES DO DISCURSO CITADO INDIRETO NO GÊNERO MONOGRÁFICO: UMA ANÁLISE DA ESCRITA DE ESTUDANTES DE ESPECIALIZAÇÃO**

Crígina Cibelle Pereira

Doutoranda em Estudos da Linguagem/UFRN/PPgEL

(criginacibelle@yahoo.com.br)

### **RESUMO:**

O presente trabalho investiga o discurso relatado em práticas discursivas de retextualização, na seção de fundamentação teórica de monografias produzidas alunos de especialização, focalizando a estratégia discursiva de gerenciamento de vozes (discurso indireto), destacando as funções do discurso citado. Fundamentados em discussões de Authier-Revuz (1998); (2004), nos postulados de Bakhtin (1990, 2004), e de Boch & Grossmann (2002). Nesse sentido, analisamos um *corpus* constituído por 9 monografias produzidas por alunos curso de especialização em Lingüística Aplicada e Língua Inglesa do ano de 2005, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). De uma maneira geral, a utilização do discurso indireto denunciam uma escrita que se edifica a partir de uma seqüência de discurso citado em que a voz do aluno/produtor de especialização surge, poucas vezes e, na maioria das vezes, esse toma as palavras do outro como suas, prevalecendo a voz do autor/fonte.

Palavras-chave: gênero monografia, discurso relatado, discurso indireto.

### **ABSTRACT:**

This work investigates related discourse in discursive practice of rewriting texts, in the theoretical background sections of final specialization works produced by students in those kind of course, focusing strategies of voice management (indirect discourse) detaching the functions of cited discourse. Based on theoretical propositions by Authier-Revuz (1998);

(2004), Bakhtin's postulates (1990, 2004), and also in Boch & Grossmann (2002). In this sense, we analyzed a corpus formed by nine monographic texts produced by students in the course of Applied Linguistics and English Language Specialization Course; those works were written in 2005. In a general way, the use of indirect discourse claim a writing that constitutes itself starting from a cited discourse sequence in which only in a few times student/producer's voice comes to be the really author. And most of the times he takes the other words as it were his, keeping the voice of the author source.

Key words: monographic work, cited/related discourse, indirect discourse.

### **Considerações preliminares**

O que ouvimos, o que falamos e, mais precisamente, o que escrevemos sempre está incorporado de outros dizeres, ou seja, estamos compartilhando e fazendo referência a outros discursos seja quando produzimos textos ou mesmo quando falamos. É, pois, pensando no modo como nossos dizeres se reportam aos dizeres dos outros e como fundamentamos nossa escrita na academia que pretendemos, neste artigo, analisar formas de manifestação do discurso reportado em monografias de nove especialista, do Curso de Letras, do *Campus* Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia", da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

O recurso ao discurso do outro é um mecanismo enunciativo muito utilizado em diferentes gêneros acadêmicos, como resenha, artigo científico, resumo, dentre outros. Isso acontece porque a escrita acadêmica caracteriza-se pela necessidade de sempre fazer referência ao discurso outro. Por isso, no processo de escrita científica, uma das dificuldades do aluno/produtor<sup>1</sup>, mais freqüentes, reside no modo como faz uso do discurso do outro para construir seu texto, colocando-se frente a exigências acadêmicas conflitantes, tais como: citar, mas não exagerar, mostrar originalidade, sem perder de vista a referência permanente ao discurso do outro.

Nesse artigo, deter-nos-emos, especialmente, a investigar a materialização do discurso do outro em seções de fundamentação teórica de monografias de especialista do curso de Letras, focalizando a estratégia discursiva de gerenciamento de vozes (discurso indireto), uma vez

---

<sup>1</sup> Estamos usando a expressão aluno/produtor para identificar o aluno que realiza uma pesquisa e produz uma monografia.

que entendemos que o desenvolvimento de um estudo sobre retextualização em práticas acadêmicas significa a oportunidade de pesquisar a produção escrita do graduado e do especialista, um campo sobre o qual os trabalhos de pesquisa são, ainda, relativamente poucos, se comparados à vasta produção científica que se detém a estudar essa prática nos níveis fundamental e médio. Como podemos perceber, trata-se, portanto, de uma oportunidade de se conhecer a qualidade da produção escrita do graduado e especialista, mais precisamente do aluno do curso de Letras, de quem se espera, no mínimo, um texto bem articulado, coeso e coerente na apresentação das idéias, haja vista que este aluno, durante o curso, se depara com diversas disciplinas diretamente relacionadas à prática de produção de textos, entre eles textos acadêmicos.

Assim, escolhemos o gênero acadêmico monografia por se constituir como um dos trabalhos mais solicitados no ambiente acadêmico, uma vez que a grande maioria das instituições de ensino superior, seja privada e pública, exige a monografia como trabalho de conclusão de curso – TCC e, em muitas especializações, a monografia configura-se como trabalho necessário para a obtenção do título de especialista. Entendemos que a monografia, além de ser um recurso eficiente para o contato com o saber científico, implica o domínio de práticas de diversas atividades acadêmicas, como resumir, resenhar e fichar.

A produção de um trabalho monográfico é uma tarefa que exige muito do aluno/produtor, pois não representa uma simples produção de textos, mas um processo de escrita mais elaborado, de constantes idas e voltas ao texto-fonte, a fim de garantir a fidelidade às palavras dos autores referenciados, bem como a sustentabilidade ao discurso em construção. Pensando nisso, propusemo-nos a focalizar o discurso do outro, manifestado pelos mecanismos de gerenciamento de vozes, os quais podem ser usados no texto, de diferentes formas e funções em práticas de retextualização.

De acordo com Matêncio (2002, p. 111), “a tarefa de retextualizar é produzir um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que implica a manifestação de operações: lingüísticas, textuais e discursivas”. Entre elas, elegemos as discursivas, nosso foco de análise, pois, nestas operações, temos as estratégias discursivas de gerenciamento de vozes como modos de manifestação do discurso do outro, apresentados em forma de citação, alusão, evocação, discurso direto, discurso indireto e discurso indireto-livre, modalizações, reformulações, imitação e paráfrase.

Em vista disso, compreendemos que pesquisar sobre atividades de retextualização em práticas acadêmicas é uma forma de conhecer a construção de um novo texto, a escrita do aluno e a maneira como ele se utiliza de outros autores para elaborar seu texto, bem como contribuir

para que professores, enquanto orientadores, revejam seus procedimentos de orientação. Além disso, constitui uma maneira de refletir sobre a formação profissional desses alunos/professores que concluem o Curso de Letras e, posteriormente, se especializam na área.

### **A retextualização em gêneros acadêmicos**

A atividade de retextualização é uma das práticas relacionadas à produção escrita mais desenvolvida na academia, tendo se revelado um terreno fértil e despertado o interesse de alguns pesquisadores preocupados em focalizar a escrita como objeto de estudo (MATÊNCIO, 2002, 2003; MATÊNCIO e SILVA, 2003). Esses estudiosos demonstram um interesse pelo estudo de retextualização em práticas acadêmicas, visando compreender como se dá a apropriação e a expressão dos saberes científicos por parte do aluno em fase inicial na graduação. Pois, entendem que a atividade de retextualização é de fundamental importância na formação desse aluno, uma vez que envolve as práticas de leitura e da produção de textos. Na proposta formulada por Matêncio (2002, 2003), e por Matêncio e Silva (2003), sobre a retextualização, destacam-se os principais aspectos que a caracterizam. Matêncio (2003, p. 04) define a atividade de retextualizar nos seguintes termos:

retextualizar envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa dizer que o sujeito trabalha sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas, identificadas no texto-fonte para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência.

Entendida desse modo, a retextualização é uma atividade que possibilita ao aluno, seja ele ingressante ou não no universo da academia, a oportunidade de construir o conhecimento por meio de práticas de elaboração de textos científicos, como teses, dissertações, monografias e, no caso proposto por Matêncio (2002, 2003a) e Matêncio e Silva (2003), na construção de gêneros como resenhas, resumos, artigos, que têm um caráter mais desafiador, uma vez que são tarefas realizadas tanto para alunos ingressantes como aos veteranos.

A proposta de Matêncio (2002) para o processo de retextualização revela que as condições de produção e propósitos comunicativos constituem fatores determinantes no resultado obtido no novo texto, de modo que são justamente essas variáveis que são responsáveis pelo resultado final da retextualização.

Nesses termos, portanto, a retextualização implica mudança de propósito, já que o produtor não realiza a operação de reescrita do texto, operando sobre o mesmo texto, mas produzindo um novo texto a partir de um ou mais textos-fonte, por isso o retextualizador ao construir seu novo texto pode ter em mente um outro propósito a atingir que não é o mesmo do texto-fonte. Sendo assim, do ponto de vista de Matêncio (2002, p. 114), a retextualização é uma atividade que envolve *um saber dizer* e *um saber fazer*, de modo que não se restringe a uma simples operação de reescrita de texto. Além disso, promove tanto “a relação entre gênero e texto – o fenômeno da intertextualidade – quanto a relação entre discursos – a interdiscursividade”. Em outras palavras, a prática de retextualizar requer do aluno um conhecimento amplo sobre diferentes aspectos estruturais e lingüísticos do texto e dos mecanismos enunciativos<sup>2</sup> de gerenciamento de vozes, isto é, o discurso direto, o discurso indireto, que se configuram como necessários na construção de um novo texto, que não é apenas expor idéias de outros autores, mas estabelecer um elo de concordância ou discordância entre discursos e textos.

### **O discurso do outro: marcas na escrita científica**

Para Bakhtin (2004, p. 144), o discurso reportado é o próprio discurso imbricado no discurso ou, como diz “a enunciação na enunciação”. Alerta, ainda, que o discurso citado não pode ser reconhecido apenas do ponto de vista temático, pois entendê-lo desse modo impede que questões macros, ou seja, no nível da análise lingüística, sejam respondidas.

O discurso citado adapta-se a partir de um outro discurso que está em construção, esse fazer não permite que se negligencie o direito autoral do discurso citado, devendo ser, portanto, garantidas todas as suas características estruturais, semânticas e outras. Apesar do discurso citado ser integrado a outras estruturas sintáticas, semânticas, estilísticas e composicionais, consegue adaptar-se para garantir sua “autonomia primitiva, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido”<sup>3</sup>.

Para isso, destacaremos as formas de heterogeneidade mostrada postuladas por Authier-Revuz (2004), em consonância com os estudos de Matêncio (2003), sobre mecanismos enunciativos de referência ao discurso do outro, evidenciados em práticas acadêmicas. A partir disso, iremos enfatizar as formas de referência ao discurso de outro.

---

<sup>2</sup>Bronckart (1999, p. 319) diz que os “mecanismos enunciativos” contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, *as próprias fontes* (grifo nosso) dessas avaliações: quais as instâncias que as assumem ou que se responsabilizam por elas?”

<sup>3</sup> Ibidem, p. 145

Levando em conta a existência de diferentes formas de manifestação do discurso do outro, iremos apontar, também, como se dá a materialização do discurso do outro no gênero monográfico, nas perspectivas de Authier-Revuz (2003) e Matêncio (2003), dentre outros. Para Matêncio (2003, p. 03), o recurso ao discurso do outro pode revelar o modo como opera o aluno/produtor no processo de retextualização na academia, conforme segue:

pode-se dizer que *o recurso ao discurso do outro* tem nas práticas acadêmicas, i) tanto a função de indicar o conhecimento que se tem do campo teórico, o qual fundamenta a seleção ou não de autores com os quais interagir e/ou se basear, quanto a de ii) mostrar a adesão ou não ao(s) autor(es) com o(s) qual(is) dialoga.

É pensando nessas funções de utilização do discurso do outro que nos propomos a investigá-lo, já que sua identificação se dá através do jogo polifônico manifestado na materialidade textual, por meio de várias formas lingüísticas, marcando a presença de vozes no texto, denominadas de mecanismos enunciativos – que, de acordo com Bronckart (1999, p. 319), contribuem para esclarecer os posicionamentos enunciativos no texto a partir de questões como “quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais as vozes que aí se expressam? E traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos)”. As vozes atuam no texto como entidades, sobre as quais são atribuídas responsabilidades ao enunciado.

Nessa perspectiva, os mecanismos enunciativos são aspectos essenciais no processo de retextualização, pois orientam o produtor na construção do novo texto. Esses mecanismos revelam o diálogo entre o produtor e o autor do texto-base, caracterizando um processo polifônico através do qual manifesta-se a multiplicidades de vozes contidas no texto. Assim, veremos, adiante, que essas vozes podem aparecer de forma implícita – não sendo manifestadas por marcas lingüísticas específicas, ou ainda, serem expressas explicitamente através do uso de marcadores lingüísticos como pronomes, sintagmas e outros.

É, pois, considerando a marcação explícita e implícita das vozes no texto que Matêncio e Silva (2003, p. 12) chamam de estratégias discursivas, sendo a *citação, a alusão, a evocação, o discurso direto, o discurso indireto, o discurso indireto livre, as modalizações, a ironia, a imitação, a reformulação e a paráfrase*. Esses são alguns dos principais mecanismos enunciativos que demonstram a forma como o produtor gerencia as vozes no texto, compreendendo, portanto, “estratégias reveladoras tanto a voz do outro como a voz daquele que assume a autoria do discurso em atualização”.

Dada a variedade de formas de referência ao discurso do outro, destacadas por Matêncio (2003), restringiremos nossas análises na seguinte estratégia discursiva o discurso indireto. Tal escolha justifica-se pelo fato de que far-nos-á perceber diferentes aspectos, dentro da construção textual, assim, pois o discurso indireto têm como função fazer-nos reconhecer, na tessitura do texto, a postura enunciativa assumida pelo aluno ao mencionar ou fazer referência ao discurso do outro.

Inicialmente, trataremos do que Authier-Revuz (2004, p. 12) designa como discurso indireto, que em suas palavras, revelam de “‘maneira unívoca’ o outro no ato da enunciação”.

- I. DISCURSO INDIRETO – o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do ‘sentido’ dos propósitos que ele relata.

Sendo assim, para Authier-Revuz (2004), o discurso indireto, que caracteriza toda situação de enunciação, sendo constituídos por formas sobre as quais o autor/produtor possui para poder utilizar, *dar lugar explicitamente* ao discurso de outro em seu próprio discurso.

O uso do discurso indireto – o locutor constrói seu texto com uso das palavras de outros com uma infinidade de formas para traduzir com suas palavras o dizer do outro, pois, de acordo com Maingueneau (2001), “não são palavras exatas que são relatadas, mas sim o conteúdo do pensamento”. Por isso, só se configura por discurso citado pelo sentido, sendo a tradução do texto-base. De outro modo, Maingueneau (1996, p. 109) diz que o discurso indireto “não reproduz um significante, mas dá um equivalente semântico integrado à enunciação citante”.

Destacamos, ainda, os verbos *dicendi* que atuam como recursos de citação, pois auxiliam o aluno/produtor no momento de inserção do discurso citado. Sobre isso, Marcuschi (2007, p. 166) classifica as formas de relatar opinião, ressaltando que o discurso citado, quando introduzido mediante um verbo, tem a função de antecipar o caráter geral da opinião relatada – indicando informações do discurso citado, operando sob o discurso de três maneiras:

1. Verbos que agem diretamente sobre o discurso relatado;
2. Verbos que atuam sobre a compreensão deste discurso;
3. Verbos que podem ser eles próprios o relato da forma como o discurso relatado atuou ou deve atuar.

Como vemos, a ação dos verbos introdutores de opinião é significativa, no momento de inserção do discurso citado, uma vez que indica tanto em relação à compreensão do discurso citado como eles próprios podem representar a ação do discurso relatado. Pensando na ação dos verbos introdutores de opinião sobre o discurso citado, Marcuschi (2007, p. 163)

classificou os verbos em sete classes gerais de funções organizadoras, conforme apresentamos no quadro a seguir:

| <b>CLASSIFICAÇÃO DOS VERBOS PELA FUNÇÃO</b>                                          |                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>FUNÇÕES</b>                                                                       | <b>VERBOS</b>                                                                                                                                                 |
| <b>Indicadores de posições oficiais e afirmativas positivas.</b>                     | Declarar, afirmar, comunicar, anunciar, informar, confirmar, assegurar.                                                                                       |
| <b>Indicadores de força de argumento.</b>                                            | Frisar, ressaltar, sublinhar, acentuar, enfatizar, destacar, garantir.                                                                                        |
| <b>Indicadores de emocionalidade circunstancial.</b>                                 | Desabafar, gritar, vociferar, esbravejar, apelar, ironizar.                                                                                                   |
| <b>Organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso.</b>            | Iniciar, prosseguir, introduzir, concluir, inferir, acrescentar, continuar, finalizar, explicar.                                                              |
| <b>Indicadores de retomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos.</b> | Comentar, reiterar, reafirmar, negar, discordar, temer, admitir, apartear, revidar, retrucar, responder, indagar, defender, reconhecer, reconsiderar, reagir. |
| <b>Interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido.</b>                    | Aconselhar, criticar, advertir, enaltecer, elogiar, prometer, condenar, censurar, desaprovar, incentivar, sugerir, exortar, admoestar.                        |

Quadro 1 – Classificação dos verbos pela função

A classificação acima apresentada vem confirmar que os verbos exercem funções importantes na inserção do discurso relatado e que a sua ausência acarreta perda de articulação com a citação, quando essa citação é do tipo discurso direto. Marcuschi (2007) destaca, ainda, que o verbo “dizer” não entrou em nenhuma das funções propostas porque atua como um “coringa”, ou seja, manifesta todas essas funções, dependendo do contexto e do tipo de discurso.

Além disso, Marcuschi (2007, p. 165) ressalta que é preciso tomar cuidado com o verbo escolhido para introduzir uma citação, pois “os verbos assumem funções que nem sempre estão fazendo justiça à opinião original do autor”. Diante disso, entendemos que o verbo introdutor de citação tem a função, acima de tudo, de indicar caminhos para compreensão da citação, portanto, os verbos introdutores de opinião exercem a ação direta de sentido do discurso relatado.

Esclarecemos, pois, que essas formas de heterogeneidade *mostrada-marcada* designam-se como exemplos de tipo de “discurso relatado”, em que o enunciador ora utiliza recortes de palavras do outro (discurso direto), ora faz uso de suas próprias palavras para transmitir o discurso do outro (discurso indireto). No que se refere à heterogeneidade *mostrada-não marcada*, designam como maneiras de “dizer o outro” sem necessariamente explicitá-lo.

Sendo assim, podemos dizer que o discurso é heterogêneo por excelência, desde que não se conceba a linguagem enquanto entidade morta, monolítica, não articulável com a realidade e com o sujeito, mas como instituição variável, em constante mudança. De outro modo, o discurso, enquanto manifestação da linguagem deve, também, dialogar com suas características, sendo assim, o discurso é marcado pela reconfiguração de outros discursos, que se articulam em práticas discursivas consideradas heterogêneas.

### Reportando-se ao discurso do outro: análise de dados

Tomando como princípio as palavras de Bakhtin (2000, p. 240) de que “todo enunciado, contando que o examinemos com apuros, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas”, compreendemos, pois, que o discurso do outro manifesta-se em todo enunciado, mas que o outro somente pode ser identificado por meio de um estudo aprimorado desse enunciado, no qual o outro pode aparecer explicitamente – heterogeneidade mostrada ou implicitamente – heterogeneidade constitutiva.

Pretendemos, portanto, apresentar a forma como o discurso do outro é manifestado pelo aluno/produtor na seção de fundamentação teórica, em monografias de conclusão de curso de graduação e de especialização. Sendo que, para isso, trataremos de expor as ocorrências das formas de citação do discurso indireto, no texto monográfico, estabelecendo comparação entre os dois níveis: graduação e especialização. No que se refere à representação das formas de referência na monografia de especialização – ME, demonstramos no gráfico a seguir.



Gráfico 1 – Formas de discursos reportados em Monografias de Especialização

Podemos verificar que o gráfico traduz a forma como o discurso indireto se manifesta em monografias de especialização – ME, sendo evidente, de imediato, que na ME, o modo de referência mais utilizado foi o discurso indireto, obtendo um percentual de 54% de ocorrências. Isso quer dizer que o aluno/produtor de especialização, certamente, já se sente com maturidade para parafrasear o discurso do autor/fonte, optando por ser mais do que um intermediário, que se submete à emotividade e às palavras do discurso do outro. O aluno/produtor apresenta-se como selecionador, interpretador da fala e/ou pensamento do outro, operando sobre uma cadeia de transformações lingüísticas (tempos verbais, pessoas gramaticais, dentre outras) para adaptação do discurso do outro ao discurso em construção. Ilustramos, a seguir, com alguns fragmentos:

**(01)**

Ao conceber que a ideologia tem existência material, **Althusser mostra que** só é possível reconhecê-la ou compreender o seu funcionamento, mediante práticas discursivas, interpeladas, pois, através do sujeito, inserindo ou representando uma instituição ou aparelho, que somente nele a ideologia passa a existir. (ME4, p. 35)

**(02)**

**Althusser (1985)**, nas suas observações sobre o papel das ideologias destaca que há as ideologias particulares inseridas na ideologia geral – aquelas repousam na história das formulações sociais, em última análise nos modos de produção das lutas de classe que se desenvolve na conjuntura social. (ME1, p. 20).

**Nos fragmentos 01 e 02**, observamos a forma como o aluno/produtor de especialização materializa o discurso indireto. Neste, temos a enunciação de outrem transformada por parte do aluno/produtor numa tomada de posição em relação ao conteúdo semântico (cf. BAKHTIN, 2004, p. 160), ou seja, o aluno/produtor apreende a enunciação do autor-fonte e a parafraseia, operando, dessa maneira, não somente na articulação do discurso citante sobre o discurso citado, mas na própria construção do discurso citado que recebe por parte do aluno/produtor toda uma carga de elementos emocionais, uma vez que se trata de duas vozes (aluno/produtor e autor/fonte) que se interligam, sem que se desconheça os limites de cada uma. Conforme verificamos nos fragmentos acima, em que o aluno/produtor demarca, através da própria forma de enunciar, que se trata de um discurso citado e não de seu próprio discurso.

Em geral, constatamos que o uso da citação constitui uma prática bastante recorrente na construção da seção de fundamentação teórica. A partir dessas formas de manifestação discursiva, entendemos que o texto científico caracteriza-se por relações discursivas que mantêm com outros discursos, nos quais dialoga e interage através do jogo polifônico

manifestado pelos vários modos de referência utilizados pelo autor/produtor para reportar-se a outros textos.

Após reconhecermos os vários modos de referência ao discurso do outro, manifestados na monografia de graduados e especialistas, propomo-nos, na próxima seção, a descrever as formas de introdução do discurso citado e, em seguida, destacaremos a função estabelecida pelo aluno/produtor de graduação e de especialização para o discurso citado na construção do gênero monográfico.

Podemos verificar o uso do discurso indireto é transcrito com o auxílio dos verbos, sem as aspas ou qualquer destaque, a não ser pela referência bibliográfica que geralmente é colocada no final do discurso entre parênteses.

**(03)**

(...) Nossas discussões serão baseadas em vários estudiosos entre os quais destacamos: Koch (1999), Barros (1999), Travaglia (2001) [...]. Koch (1999) **destaca** que para o ensino da língua materna ser eficiente a concepção que o professor tem de educação e de linguagem é imprescindível. Essa autora **afirma** que a linguagem deve ser concebida como forma de interação verbal. Nessa perspectiva a língua só ganha sentido no uso, ou seja, em funcionamento. (MG3, p. 26)

**(04)**

(...) O que se percebe, na maioria das vezes, é que os únicos exames formais em línguas estrangeiras requerem principalmente o domínio da habilidade de leitura. Moita Lopes (1996) **ênfatiza** que os únicos exames formais de línguas estrangeiras envolvem nada mais que a habilidade de leitura e que, em alguns exames de seleção para programas de pós-graduação, o conhecimento de uma língua estrangeira é específico. (MG6, p. 19)

**(05)**

Schön (1995) **defende** a formação profissional a partir de uma epistemologia prática. É a valorização da prática profissional da construção de conhecimento. Desde então, o cenário educacional tem discutido sobre essa prática e sobre como o professor pode utilizar a reflexão como um instrumento de aprendizagem. Assim, Schön (1995) **defende** a idéia de que a formação de profissionais seguindo os moldes de um currículo normativo não é apropriada. . (ME2, p. 24)

**(06)**

Bonini (2003) **acredita** na necessidade de se ter um inventário de quais são possivelmente os gêneros do jornal, apresentando, assim, duas justificativas. (...). (ME4, p. 46)

**No fragmento 03**, o discurso indireto é inserido por meio do verbo **destacar**, cuja função, nesse caso, é de mostrar a postura de Koch (1999) em relação ao ensino de língua materna, pois, como se pode ver o aluno/produtor elenca várias personalidades da área de ensino de Língua Portuguesa para depois apresentar a postura adotada por cada um deles. Sendo que, para dar sustentabilidade à postura, o aluno/produtor de graduação insere outro discurso indireto seguido do verbo **afirmar**, cuja intenção não se resume a apenas demarcar a postura de Koch (1999), mas afirmar seu posicionamento sobre a linguagem. **No fragmento 04**, o verbo **enfatizar** revela a força do dizer do autor/fonte em detrimento do dizer do aluno/produtor de graduação, quando diz que o exame de língua estrangeira tem como finalidade princípio o domínio da leitura, ou seja, o discurso indireto atua como um suporte para a postura desse aluno/produtor e, para isso, esse introduz o DI seguido do verbo enfatizar que dá mais sustentabilidade a seu dizer. **No fragmento 05**, por se tratar de um discurso indireto colocado no início de uma seção, entendemos que o verbo **defender** tem como finalidade, mais do que mostrar o discurso do autor/fonte, revelar a atitude, o posicionamento adotado por Schön (1995) sobre formação profissional e, não conforme Marcuschi (2007) aponta que o verbo defender indica posições conflitantes. **No fragmento 06**, o verbo **acreditar** tem como função indicar o estado de provisoriedade do argumento. Ao fazer uso desse verbo, o aluno/produtor de especialização deixa transparecer a idéia de que a posição tomada pelo autor/fonte, Bonini (2003), não é uma postura segura, mas um pensamento provisório que pode ou não ser confirmado, sendo que para concretizar sua idéia, Bonini (2003) apresenta duas justificativas.

### **Considerações finais**

Mediante o exposto, nossas análises mostraram que o entrecruzamento de vozes, a partir de vários textos-fonte, viabiliza a trama textual-discursiva do texto elaborado pelo aluno/produtor, determinando a orientação enunciativa de seu texto. Nessa perspectiva, percebemos que o aluno/produtor graduado cita mais devido à falta de postura enunciativa diante do discurso do outro, pois não sente segurança no seu dizer e, como forma de sustentá-lo e/ou reafirmá-lo, faz referência ao discurso do outro para dizer o seu próprio discurso.

Os dados revelam que a dimensão enunciativa do discurso do aluno/produtor constitui-se, sobretudo, a partir do recurso à voz do outro, mesmo nas monografias produzidas pelos especialistas, considerados “pesquisadores estabelecidos”. Esse fato demonstra que a

dificuldade no gerenciamento enunciativo não é uma particularidade apenas do graduando, enquanto iniciante na escrita científica, mas que a inserção do discurso do outro representa uma dificuldade vivenciada, também, pelo especialista.

Desse modo, observamos que o aluno/produtor de graduação e de especialização utiliza-se de várias formas para introduzir o discurso citado, sendo dividida de duas maneiras – as formas subsidiadas por verbos *dicendi*, cujas funções indicam acerca da compreensão do próprio discurso citado e as formas sem o auxílio do verbo, nas quais o discurso citado é reconhecido pelo uso das aspas, por isso, em tais formas, a dificuldade reside em diferenciar quem é o enunciador, uma vez que somente pelas aspas é que se pode saber, de fato, quem enuncia – o aluno/produtor ou o autor/fonte.

Nossas análises revelam, portanto, que os alunos/produtores de monografias de graduação e de especialização não usam o discurso do outro como base para construção de seus próprios conceitos, mas como mera apropriação, constituindo-se no principal problema que o aluno/produtor enfrenta ao usar o discurso do outro, uma vez que envolve um “saber fazer e o saber dizer” (MATÊNCIO, p. 17, 2003).

### **Referências bibliográficas**

Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 10520**. Informação e documentação. Rio de Janeiro, 2002.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: \_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Tradução por Leci Borges Barbisan; Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-79.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Tradução por Celene M. Cruz; João Wanderley Geraldi. Campinas, n. 19, jul/dez, 1990, p. 25-42.

\_\_\_\_\_. **Repères dans le champ du discours rapporté**. *L'information grammaticale*. Paris, n° 55, jan1993, p. 10-15.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução por Michel Laud, Yara F. Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução por Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução por Maria Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Elementos de lingüística para o texto literário**. Tradução por Maria Augusta de Matos e Marina Appenzeller. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. A ação dos verbos introdutórios de opinião. In: MARCUSCHI, L. Antônio. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. São Paulo: Lucerna, 2007. (Séries Dispersos). p. 146-168.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles; SILVA, Jane Quintilano Guimarães. Retextualização: movimentos de aprendizagem. **II ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO**. Belo Horizonte/Campinas: Faculdade de Educação da UFMG/Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003. p. 1-18.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **ANAIS do III Congresso da ABRALIN**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 1-10.

\_\_\_\_\_. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002, p. 109-122.

## Gêneros textuais nas perspectivas da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)

Débora de Carvalho Figueiredo ([deborafigueiredo@terra.com.br](mailto:deborafigueiredo@terra.com.br))  
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem  
UNISUL - SC

### 1. Introdução

Esse trabalho tem como objetivo apresentar três abordagens teoricamente interligadas de análise de gêneros textuais: a proposta por Hasan (1989), a proposta por Martin (2000, 1997, 1992, 1985), e a proposta por Fairclough (1999, 2003, 2006).

O presente ensaio pretende apresentar subsídios teórico-analíticos provenientes de abordagens discursivas críticas e funcionais que possam embasar o trabalho com gêneros textuais, tanto por professores de língua (LM ou LE) quanto por pesquisadores da linguagem.

### 2. Gênero na perspectiva de Norman Fairclough

Fairclough define gêneros como aspectos discursivos das formas humanas de ação e interação em eventos sociais (2003, p. 65). Isto é, os gêneros são formas particulares de relações sociais entre agentes sociais (indivíduos e organizações). Do ponto de vista da ACD, portanto, a análise de gêneros focaliza o papel dos gêneros nas ações e interações que ocorrem em eventos sociais.

A proposta de Fairclough para a análise de gêneros é tripartida: análise de cadeias de gênero; análise de misturas de gênero em textos específicos; e análise de gêneros individuais em um texto particular. Essa análise tripartida investiga, através dos traços semânticos, gramaticais e lexicais dos textos, sua natureza interdiscursiva, uma vez que todo texto é composto de uma mistura de gêneros (realizados através de significados acionais), discursos (realizados através de significados representacionais) e estilos (realizados através de significados identificacionais). Os gêneros moldam e

impactam diversos aspectos da organização e da estrutura léxico-gramatical de um texto: sua estrutura genérica ou sua organização; as relações semânticas entre orações e sentenças e entre partes maiores do texto; as relações formais (incluindo gramaticais) entre sentenças e orações; no nível da oração, os tipos de interação e o modo oracional; e a intertextualidade, ou seja, o modo como outros textos e vozes são nele incorporados (FAIRCLOUGH, 2003; ALMEIDA; RODRIGUES; PINHEIRO, 2008).

Fairclough aponta dois traços preliminares e básicos dos gêneros: eles não são estáveis, fixos ou homogêneos, e não possuem uma terminologia estabelecida. De acordo com o autor, uma das dificuldades de se buscar um conceito de gênero é que podemos gerar definições em diferentes níveis de abstração. Segundo Fairclough, alguns gêneros encontram-se num nível mais alto de abstração, transcendendo redes particulares de práticas sociais. Por exemplo, se pudéssemos chamar a narrativa de gênero, esse gênero estaria localizado num um alto nível de abstração, e tomaria a forma de gêneros distintos e particulares em práticas sociais específicas (diálogos narrativos, relatos midiáticos, histórias contadas em contextos institucionais como a consulta terapêutica, os depoimentos jurídicos, a consulta médica, etc.). Entretanto, se partirmos da premissa de que o gênero está ligado a uma prática social específica ou a uma rede de práticas, deveríamos considerar a narrativa como um *pré-gênero* (SWALES, 1990), e não como um gênero.

Outro conceito produtivo apresentado por Fairclough em sua análise de gênero é o de ‘atividade’, que se refere ao “que as pessoas estão fazendo discursivamente” (2003, p. 70). O foco aqui é distinguir, entre as atividades sociais, aquelas que são basicamente discursivas (por ex., uma palestra) daquelas nas quais o discurso ocupa um papel ancilar (por ex., consertar uma máquina, cortar a grama). Esta noção é esclarecedora para os estudos de gênero porque os gêneros são geralmente definidos em termos dos propósitos da atividade, que são implícitos ou explícitos e hierarquicamente ordenados.

Entretanto, como lembra Fairclough, há problemas em privilegiar o propósito na definição de um gênero: “enquanto alguns gêneros têm propósito específico e estão claramente ligados a propósitos sociais amplamente reconhecidos, isto não se aplica a todos os gêneros” (2003, p. 71). O autor acredita que esse problema tem a ver com a distinção entre ação “comunicativa” e ação “estratégica” (HABERMAS, 1984). A *ação comunicativa* tem lugar em interações orientadas para a compreensão mútua (por ex., uma conversa informal com um amigo), enquanto que a *ação estratégica* tem lugar em

interações orientadas para a obtenção de resultados (por ex., uma relação de compra e venda). O problema, segundo Fairclough:

A modernização da vida social envolve o surgimento de sistemas sociais complexos cuja racionalidade é 'instrumental' (e não comunicativa), nos quais a interação é predominantemente estratégica – que são, em resumo, orientados para a produção eficiente de resultados. Os gêneros orientados por propósitos e caracterizados por uma determinada estrutura são uma parte significativa desses sistemas sociais instrumentais. (2003, p. 71)

Segundo Fairclough (2003), o desenvolvimento de tecnologias comunicativas provoca mudanças nos gêneros, e uma forma de distinguir e entender os gêneros emergentes é investigar a tecnologia comunicativa para a qual eles são especializados, que modos semióticos eles utilizam, e como esses modos semióticos são combinados (ALMEIDA; RODRIGUES; PINHEIRO, 2008).

### 3. Gênero na perspectiva de Hasan

Os conceitos de gênero e de estrutura potencial de gênero apresentados por Hasan (1985, 1995) partem da premissa básica de que a língua é um sistema sócio-semiótico que medeia a existência humana. A perspectiva de Hasan está alinhada à teoria lingüística sistêmico-funcional (LSF) de Halliday (2004), que se denomina “*sistêmica* por se referir à linguagem como redes de escolha [...], relacionadas a variáveis de registro e de macro estruturas, e [...] *funcional* por sua relação com a atividade social em andamento num dado contexto” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 13).

Segundo Hasan, qualquer análise lingüística precisa investigar os fatores ligados aos contextos nos quais os seres humanos atuam e se relacionam. Dessa forma, ao integrar em sua perspectiva texto e contexto, Hasan argumenta que podemos identificar os elementos obrigatórios e os opcionais da estrutura textual a partir da análise da configuração contextual.

O contexto de situação envolve tudo o que é relevante para a interação. O contexto de situação determina o *registro* de linguagem ligado àquela situação humana em particular, ou seja, as variações no uso da linguagem de acordo com os diferentes contextos situacionais. Esse construto possui três elementos: *campo*, *relação* e *modo*. O *campo* é a organização simbólica do texto, a atividade social, o que está acontecendo, suas relações internas, o que ele representa. Já a *relação* mostra como os participantes

interagem via linguagem em uma dada situação, como agem uns sobre os outros e sobre si mesmos, como se relacionam entre si; por fim, o *modo* diz respeito ao canal da mensagem, como a linguagem se estrutura em determinados textos, se através da oralidade, de recursos visuais ou verbais, ou até mesmo de forma híbrida, mesclando diferentes modos semióticos (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005).

Essas três variáveis contextuais são realizadas através das três metafunções da linguagem propostas por Halliday (2004): a *metafunção ideacional*, que diz respeito à capacidade de a linguagem representar nossas experiências do mundo físico, mental e social; a *metafunção interpessoal*, que diz respeito à forma como a linguagem possibilita que estabeleçamos, através de textos e gêneros, relações sociais uns com os outros; e a *metafunção textual*, relativa à estrutura e ao formato do texto, ou seja, à capacidade de a linguagem construir textos coesos, coerentes e compreensíveis utilizados como mensagens nos diferentes contextos sociais.

Embora o construto de registro seja utilizado, na abordagem da LSF, como forma de analisar os gêneros textuais, trata-se de um conceito distinto do conceito de gênero. Uma metáfora que pode ajudar a esclarecer a diferença entre registro e gênero é ver o registro como tecido e o gênero como um artigo de vestuário: o artigo de vestuário é feito de um tipo apropriado de tecido(s), cortado(s) e moldado(s) de modos convencionais para vestir propósitos particulares. Semelhantemente, um gênero desdobra os recursos de um registro (ou de mais de um registro) em padrões particulares para alcançar certas metas comunicativas (THOMPSON, 2004).

No registro, o foco é o contexto de situação, ou seja, somente aquelas características que são pertinentes ao discurso que está sendo produzido num determinado tempo/espaço textuais e como esse tipo de situação lingüística difere de outros tipos de situações lingüísticas (ANDRADE, p.1998, p. 05). O que varia nos distintos contextos são, justamente, as variáveis do registro: o *campo* (o que relatamos), a *relação* (quem participa) e o *modo* (como organizamos nossa representação naquele momento). Conjuntamente, tais variáveis determinam o registro, o espectro dentro do qual são selecionados os significados e as formas utilizadas para sua expressão (ANDRADE, 1998, p. 05).

Para Halliday e Hasan (1989, p.10), o texto pode ser considerado ou como produto - ou seja, algo completo que pode ser objeto de estudo -, ou como processo - no sentido de um processo contínuo de escolhas semânticas, de um constante movimento pelas cadeias de significados potenciais. Para estes autores a natureza do texto é social,

isto é, sua produção é condicionada pelas instituições e contextos sociais. Um dos construtos teóricos produzidos pela LSF que permitem explorar os aspectos sociais dos textos é o conceito de *registro*, ou seja, a investigação de um texto como “uma configuração de significados que estão tipicamente associados a uma configuração situacional específica” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 38).

Nessas configurações, podemos observar características da organização do evento que está sendo textualizado, i.e. as variáveis de registro, que mostram o que está acontecendo (o *campo*), quem são os envolvidos (a *relação*), e como organizam suas mensagens (o *modo*). Este olhar para o texto explora sua configuração situacional e cultural, o que é respaldado pela análise no nível léxico-gramatical. Nessa linha, Christie (2004) define texto como:

Um rol de escolhas lingüísticas que dizem respeito ao campo, participantes e modo, e que estes são a condição do contexto de situação. Além disso, ele [Martin] defendeu que um texto é constituído na instância de um gênero particular, no qual a escolha do gênero seria uma condição do contexto de cultura (CHRISTIE, 2004, p. 23).

#### 4. Gênero na perspectiva de Martin

A perspectiva teleológica de Martin (2000, 1997, 1992) para a análise de gêneros, assim como a abordagem de Hasan, é tributária da lingüística sistêmico-funcional de Halliday (2004). Nessa abordagem, gênero é definido como:

Um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos. Tendo em vista que a teleologia “considera o mundo como um sistema de relações entre meios e fins” [Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa], os estágios nos quais um texto se estrutura levam o usuário a um ponto de conclusão, podendo ser considerado como incompleto pelo falante/ouvinte caso essa conclusão não seja atingida. (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 29)

Os usos da linguagem e os diversos contextos sociais se inter-relacionam e realizam um ao outro. A organização da linguagem e de seus contextos de uso é funcional, ou seja, atende as três metafunções mencionadas acima: ideacional, interpessoal e textual. Assim, a perspectiva teleológica de Martin, enquadrada na visão sistêmico-funcional da linguagem, lança mão dos construtos hallidayanos de registro, gênero e metafunções. Entretanto, a proposta de Martin discute e amplia os conceitos de gênero e registro, lançando um olhar não somente para o contexto de situação, mas também para o contexto de cultura, no qual se situam os gêneros textuais, segundo o

autor. Sobre a noção de contexto de cultura no trabalho de Martin, Vian Jr. e Lima-Lopes afirmam que:

O estudo do contexto de cultura envolve a observação de como a língua é estruturada para o uso. Para tanto, é necessário estudar interações autênticas e completas, de forma a observar como as pessoas “usam a língua para alcançar objetivos culturalmente motivados” (EGGINS, 1994, p. 25), o que ocorre por meio da análise de diferentes gêneros. Ao desenvolver a análise do contexto de cultura, deve-se procurar descrever como o propósito geral da interação nos leva a organizar um texto em estágios, dado que não é possível transmitir todos os significados simultaneamente. O gênero, portanto, estrutura-se em estágios, conforme a definição de gênero proposta por Martin (1992, p. 505), que compreende um processo social orientado para um objetivo – teleológico, conseqüentemente -, organizado e realizado pelo registro. (2005, p. 31-2)

Enquanto que para Hasan o registro é o ponto de partida da análise, visto que a estrutura textual é a realização de escolhas no nível do registro, resultando em combinações denominadas configurações contextuais (CC), para Martin o registro é uma forma de instanciação do gênero, organizado de acordo com escolhas nos níveis do campo, das relações e do modo, refletindo a multifuncionalidade da linguagem. Por outro lado, para esse autor o gênero reflete a multifuncionalidade lingüística no nível dos processos sociais, ou seja, do contexto da cultura. A própria cultura é vista por Martin como um sistema de gêneros e, portanto, de processos sociais. Dessa forma, nosso acesso aos gêneros depende de variáveis econômicas e sócio-culturais como classe, etnia, gênero social, sexo, entre outras (Martin, 1992).

Para Martin, as questões relativas aos aspectos sociais dos gêneros e aos padrões lingüísticos ligados a gêneros específicos ainda não estão resolvidas dentro do campo de estudos de gênero. O autor vê os gêneros como mutáveis, sofrendo influências das interações nos quais são utilizados, e cada ação social é realizada através de gêneros que a tornam particular, em função das variáveis de registro (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005). Nessa mesma vertente, o registro é o elemento que medeia a instanciação do gênero, trazendo marcas específicas da situação em que ocorre (EGGINS, 1994).

Comparando as perspectivas de Martin e de Hasan, podemos dizer que embora as duas compartilhem a base funcionalista da LSF, elas diferem em relação ao seu ponto de partida para a observação dos gêneros: Martin parte do gênero enquanto Hasan parte do registro: “enquanto Martin defende que o gênero é instanciado mediante escolhas das variáveis de registro, Hasan afirma que essas variáveis é que são realizadas pelo gênero. Dessa forma, para Martin, é o gênero que pré-seleciona as variáveis de registro, associando-as a partes específicas da estrutura textual” (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 34).

Na visão de Martin, o gênero é posicionado como um dos níveis do contexto, com o contexto de cultura podendo ser visto como o pano de fundo contra o qual a interação tem lugar, “disponibilizando um potencial semiótico de realização” (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 35). A estruturação de planos semióticos proposta por Martin, a partir de um modelo semelhante proposto por Halliday, é refletida nas escolhas feitas no nível do contexto de situação (registro) e materializada na linguagem, uma vez que gênero e registro são conceitos abstratos. Assim, “o contexto de cultura (gênero) deve ser visto como um plano mais geral e abstrato que o contexto de situação (registro). Uma consequência disso seria o fato de que, enquanto o primeiro é instanciado pela linguagem, essa realização é mediada pela realização do registro” (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 35).

##### 5. Uma comparação entre as três abordagens

Uma vez que a ACD adota, como teoria lingüística de base, a gramática sistêmico-funcional de Halliday (1985, 1994, 2004), a proposta de análise genérica de Hasan tem pontos de similaridade com a de Fairclough. A perspectiva de Hasan, alinhada com a LSF, “concebe a linguagem como um sistema de significações que medeia a existência social” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 12), podendo e devendo ser analisada como um sistema semiótico. Assim, o modelo da autora teoriza e discute as relações sistemáticas e funcionais entre linguagem e contexto de uso, enfatizando a necessidade de qualquer análise lingüística incluir a investigação dos fatores contextuais que enquadram, determinam e limitam os usos humanos da linguagem.

A proposta de análise de gêneros de Martin, baseada numa perspectiva teleológica, está ligada à de Hasan pelo uso comum da LSF como teoria lingüística, e à de Fairclough pelo foco analítico na “organização da linguagem e sua relação com o uso e o modo como a linguagem e o contexto social em que é produzida se inter-relacionam, de modo que um realize o outro” (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 30). O modelo de contexto utilizado por Martin provém de seus próprios trabalhos, mas também inclui elaborações dos conceitos de contexto de situação e registro (HALLIDAY, 1978), do conceito de gênero de Bakhtin (1992), e da relação entre texto e contexto proposta por Halliday e Hasan (1989).

Referências bibliográficas:

ALMEIDA, C.A.S., RODRIGUES, R.R.; PINHEIRO, V. S. Duas abordagens de gênero e discurso na vertente anglo-saxônica. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**. 16 (1) 95-104, 2008.

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. . Contexto e funcionamento do discurso oral. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 4, p. 203-220, 1998.

CHOULIARAKI, Lillie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**. Edinburgh: Edinburgh UP, 2001.

CHRISTIE, Frances. Systemic Functional Linguistics and a theory of language In education. **Ilha do desterro**, n. 46, 2004.

EGGINS, S. **An introduction fo systemic functional grammar**. London: Printer, 1994.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London; New York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Language and globalization**. London: Routledge, 2006.

HABERMAS, J. **Theory of communicative action**, Vol. 1, London: Heinemann, 1984.

HALLIDAY, M.A.K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

\_\_\_\_\_. **An introduction to functional grammar**. 3<sup>rd</sup>. ed. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, M.R.K; HASAN, R. (Eds.) **Language, context and text**: Aspects of language in a social-semiotic perspective. London: Oxford University Press, 1989.

MARTIN, J.R. Process and text: Two aspects of human semiosis. In: Benson, J.D; GREAVES, W.S (Eds.) **Systemic perspectives on discourse**. Vol. 1. Norwood: Ablex, 1985.

\_\_\_\_\_. **English text – systems and structure**. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins, 1992.

\_\_\_\_\_. Analysing genre: Functional parameters. In: CHRISTIE, F; MARTIN, J.R. **Genres and institutions**: Social processes in the workplace and school. London: Cassell, 1997.

\_\_\_\_\_. **Grammar meets genre**: reflections on the Sydney school. Inaugural lecture at Sydney University Arts Association. 31/08, 2000.

MOTTA-ROTH, D; HEBERLE, V. O conceito de “Estrutura potencial do Gênero” de Ruqayia Hasan. In: BONINI, A; MOTTA- ROTH, D; MEURER. J.L. (Orgs.) **Gêneros: Teorias, Métodos, Debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

THOMPSON, Geoff. **Introducing Functional Grammar** (2nd edition) London: Arnold, 2004.

VIAN JR, O; LIMA-LOPES, R. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. In: BONINI, A; MOTTA- ROTH, D; MEURER. J.L. (Orgs.) **Gêneros: Teorias, Métodos, Debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.



Genre, Ideology, and Knowledge in Academic Research and Public Policy.

Tosh Tachino, Assistant Professor, University of Winnipeg (t.tachino@uwinnipeg.ca)

**ABSTRACT:** In the last 30 years genre scholars have explored the ideological dimension of genre, illustrating how genres compel individuals to act in certain ways and how individuals respond to them. This article takes the ideological view of genre and analyzes the problem of knowledge mobilization as an ideological negotiation between research and legal genres.

Using Foucault's *will to truth* and Bhatia's *colonization*, this case study analyzes one Canadian public inquiry that used psychology research and influenced many legal and policy documents. The analysis of the commission report, transcripts from the preliminary hearing, and interviews reveal the manner in which judicial ideology is inscribed in judicial genres that regulate the extent and manner of knowledge mobilization.

**KEYWORDS:** genre, ideology, "will to truth," colonization

## 1. Introduction

Genre scholars have long noted that genre is ideological (Devitt, 2004; Freedman, 1996; Miller, 1984), and a number of research in the last twenty years have amply demonstrated the ways in which genres compel individuals to act in certain ways (Paré, 1993, 2002; Segal, 1993) and, to a lesser extent, the ways in which individuals respond to ideology embedded in genres (Artemeva, 2007). More recently, however, genre scholars have turned to investigate the nature of interactions among multiple genres (Bhatia, 2002; Bazerman, 1994; Devitt, 1991, 2004; Spinuzzi, 2004), and subsequently, issues in genre and ideology are no longer limited to the ones that take place within a single genre but how ideology is negotiated at the intersection of multiple genres (Artemeva & Freedman, 2001).

One such intersection is the crossroads among (social) science research, law, and public policy, in which knowledge mobilization from (social) science research is simultaneously encouraged (Jasanoff, 2005) and contested (Priven, 2001; Molas, Tang, & Morrow, 2000) by policy makers and courts. Analyzing this problem of knowledge mobilization as an ideological issue is not new, as many political scientists have done so (Carden, 2005; Caplan, 1979; Grindle & Thomas, 1991). However, these analyses typically do not emphasize the role of discourse or genre; even when they do mention language (e.g., Court, Hovland, & Young, 2005), these analyses take structuralist views on language, and their analyses do not reflect the rhetorical approach that genre scholars often take for granted. For these reasons, analyzing the problem of knowledge mobilization from the perspective of genre theory adds to the existing interdisciplinary endeavor. At the same time, such analysis reveals the ways in which ideology is negotiated at the intersections of genres from multiple domains.

In order to achieve these objectives, this article provides a case study from one Canadian public inquiry that illustrates the ideological and discursive negotiations between scholarly genres and judicial genres. These negotiations reveal the complex process of knowledge mobilization and the role of language in this process.

## 2. Knowledge Mobilization

Caplan (1979) was one of the early political scientists to theorize the relative scarcity of scientific research in public policy. His theory, known as the “two-community model,” characterizes scientific community and policy community as separated by their own sets of ideologies, and this separation makes it difficult for an idea in one community (science) to be used in another (policy).

Similarly, Weiss (1979) noted the fundamental disconnect between the values held by social scientists and policy makers to critique the rationalist model that assumed a direct influence. Based on her three meta-studies, she argued that social researchers need to work within the framework of policy makers' values, and failure to do so would likely result in having their research ignored. While Weiss' model privileged policymakers over social researchers, she still recognized the importance of research in policy making process. But the role of social research was not that of direct influence but that of enlightenment:

[The enlightenment model] sees a role for research as social criticism. It finds a place for research based on variant theoretical premises. It implies that research need not necessarily be geared to the operating feasibilities of today, but that research provides the intellectual background of concepts, orientations, and empirical generalizations that inform policy. As new concepts and data emerge, their gradual cumulative effect can be to change the conventions of policymakers abide by and to reorder the goals and priorities of the practical policy world (p. 544).

Weiss' enlightenment model was incorporated in the work of later theorists and researchers, who went further to theorize the role of context in research utilization. For example, Kingdon's (1984) agenda-setting model recognizes three contexts (problem, policy, political), and the configuration of these contexts occasionally create "policy windows," which enables policy changes. Within this model, the configuration of three contexts play a much greater role than research, which is only a tool that may enable someone to enact a policy change if the policy window is open. On the other hand, Jasanoff (2005) emphasizes political conflicts, processes, and motives among others. Similarly, Carden (2005) focuses on the context, which includes the stability of decision-making institutions and the amount of control exercised by the government (centralization vs. decentralization) as well as individual factors, such as the capacity of policy makers to use research. Grindle and Thomas (1991), on the other hand, emphasize the individual interests of policy makers even though they acknowledge the importance of political and economic contexts.

A similar ideological divide exists between research and law, as the court has struggled to define the role of experts over the last 300 years. Golan (2004) traced the historical development of expert witnesses in the courtroom and documented the court's disappointment with science when the experts turned the courtroom into a battlefield of experts. In addition to this historical background, (social) science and law have a number of fundamental (but legitimate) differences that make it difficult to understand one another. These differences include: the overall systemic approach, the verification method, repeatability of the "experiment," the criteria, the conceptualization of "truth," the source of

data (findings), the role of social factors, and the power relationship (Bertin & Henifin, 1994; Jasanoff, 1995; Matson, 1999; National Research Council, 2002; Shapiro, 1981) (see Table 1).

Because of these differences, science and law has an ambivalent relationship. On the one hand, science and law are both interested in determining truth, and they are both interested in resolving disputes, thus making science a natural ally for law (Jasanoff, 1995). At the same time, battles of experts from the judicial history taught the judicial system that science is not a panacea for attaining justice. Furthermore, excessive influence of science could threaten the integrity and independence of the judicial system.

This struggle to strike the right balance is highlighted in several cases in the twentieth century. Through *Frye v. United States* in 1923, the American judicial system established that an expert is admitted only if s/he meets the “general acceptance” principle. This rule has been expanded through *Daubert v. Merrell Dow Pharmaceuticals* in 1993, which added the following three admissibility criteria:

1. the testimony is based upon sufficient facts or data
2. the testimony is the product of reliable principles and methods
3. the witness has applied the principles and methods reliably to the facts of the case.

(Federal Rules of Evidence, Rule 702)

While critics (e.g. Bertin & Henifin, 1994) questioned the trial judge’s ability to evaluate (social) scientific methods, judicial authority was reinforced and extended through *General Electric Co. v. Joiner* and *Kumho Tire Co. Ltd. v. Carmichael*.

The admissibility standard in Canada has been historically somewhat different from the U.S., but Glancy and Bradford (2007) argue that the Canadian standard is becoming much closer to the Daubert rules through recent decisions.

Prior to 1994, the Canadian admissibility standard was rather lax, admitting most experts as long as they were “helpful.” But through *R v. Mohan* in 1994, the court established that the admissibility standards were to be based on 1) relevance, 2) necessity, 3) absence of exculpatory rule, and 4) proper qualification. Perhaps the most important Canadian case occurred in 2000 when Judge Binnie explicitly referred to the Mohan criteria as outdated and appealed to the Daubert criteria as the test of reliability in admitting experts.

### **3. Discourse, Ideology, and Genre**

Just as much as ideology is relevant to political science and law, language scholars have explored the connection between language and ideology (e.g. Bhatia, 2002; Devitt, 2004;

Dijk, 2001; Huckin, 2002; Scollon & Scollon, 2001; Wodak, 1995). Many of these scholars use the concepts from theories of hegemony (e.g., Gramsci, 1971; Laclau & Mouffe, 1985 as cited in Fairclough, 1992) and identify language as a manifestation of or a tool for “opaque as well as transparent structural relationships of dominance, discrimination, power and control” (Wodak, 2004, p. 204). These assumptions of language are applied to the problem of knowledge in Foucault (1972a, 1972b), who attempted to explain the creation and maintenance of knowledge through shifts in epistemic authority, will to truth, and rules of exclusion.

To explain the creation of “truth,” Foucault (1972a) notes a particular shift in authority from the author of a statement to the statement itself. He illustrates this point with Greek poets, who determined truthfulness of the statements by the speakers and the manners of their speeches. Yet, the truthfulness, which had derived from the speaker, was later ascribed to the internal property of the statement itself. This process of separating and obscuring the source of authority is further developed with the sixteenth and seventeenth century English scientists, who rhetorically constructed measurements, classification schemata, particular viewpoints, and terminologies (e.g. “look rather than read, verify rather than comment” [p. 218]) to satisfy their *will to knowledge*. This will to knowledge and the *will to truth* populate the discursive formation of science to hide the rhetoricity from the system:

True discourse, liberated by the nature of its form from desire and power, is incapable of recognising the will to truth which pervades it; and the will to truth, having imposed itself upon us for so long, is such that the truth it seeks to reveal cannot fail to mask it (p. 219).

If knowledge-making is discursive, so is creation and maintenance of power, and Foucault (1972b) points out the ideological nature of scientific knowledge. Using “madness” as an example, Foucault contrasts the discursive formations of the medical knowledge in the classical time and that of psychopathology in the nineteenth century to point out that scientific discourse in the nineteenth century psychopathology is a localized discursive formation within a larger discursive formations. According to Foucault (1972a), power is accrued in this theoretical framework by this discursive relationship and the rules of exclusions that regulate what can be spoken of, where and how it can be spoken, and who is authorized to speak of it (p. 216). His example comes from Mendel, whose work on heredity was unappreciated by the early nineteenth century botanist. Foucault argues that these rules of exclusion prohibited Mendel from participating the discursive formations because Mendel discussed his work, using theories and terminologies that were not part of the discipline of botany in his time.

Another important analytical framework is Bhatia's (2002) theory of *genre colony* and the concept of *colonization*. The former refers to a collection of genres that are characterized by a general communicative purpose, such as promotion, introduction, and reporting. Because these purposes are general, genres that belong to each colony cuts across the traditional disciplinary and professional boundaries. Furthermore, some genres are much more central to a colony (i.e., the general communicative purpose of the colony strongly characterize these genres), while others are more peripheral. For example, the promotional genre colony obviously contains advertisements, sales promotions, reference letters, and book blurbs, but it also contains annual reports, prefaces (of books), and travel brochures, which may have different primary general communicative purposes but still contain some elements of promotion. Because genre colonies enlist genres that only marginally share their general communicative purposes, there are considerable overlaps among genre colonies, with a single genre belonging to multiple colonies.

The second characteristic of genre colony is the process of colonization, which Bhatia derives from Fairclough's (1992) commodification, which subverts a non-commercial institutional order of discourse into a commercial one. Therefore, Bhatia's genre colony: involves invasion of the integrity of one genre by another genre or genre convention, often leading to the creation of a hybrid form, which eventually shares some of its genre characteristics with the one that influenced it in the first place (p. 58).

Bhatia illustrates this colonization process through the advertising genre, which clearly invaded the territorial integrity of many genres, such as academic, corporate, political, journalistic, and other genres. As a result, many of these genres now contain a wide variety of rhetorical and linguistic elements, borrowed from the advertising genre, expanding the territory of the promotional genre colony.

As this case study will show, these concepts allow us to recognize the ideological nature of language and genre and to analyze the ideological and discursive negotiations that take place between (social) science and law.

#### **4. Methods**

In order to examine the ways in which ideology is negotiated at an intersection of genres and how that interaction affects knowledge mobilization, this study examines one Canadian public inquiry, known as the Sophonow Inquiry. This case was chosen because it exemplifies a successful instance of knowledge mobilization and it clearly involved multiple genres from different domains.

##### **4. 1. The Sophonow Inquiry**

The Sophonow Inquiry is a public inquiry in response to the wrongful conviction and incarceration of Thomas Sophonow from Winnipeg, who spent four years in prison. A public inquiry is a government-initiated review that establishes facts and causes of an event of some public significance and makes recommendations to the government. The process is similar to a court proceeding in that the commissioner, acting like a judge, summons witnesses to a preliminary hearing, who undergo direct and cross examinations by counsels that represent all stakeholders. Through the preliminary hearing, the commissioner produces a report that typically include recommendations that call for specific policy changes. While commissions are not required to use research data, it is not uncommon for the commissions to do so. Similarly, the recommendations are not binding, but it not uncommon for the government to follow these recommendations.

The ostensive mission of the Sophonow Inquiry was particular, but the Sophonow Inquiry was one of a series of public inquiries in Canada (e.g., the Marshall Inquiry, the Morin, Inquiry) that contributed to a change in the Canadian judicial system to incorporate research findings in psychology from the 1970s and 80s, thus particularly appropriate for the current case study.

#### **4.2. Data**

The materials in this case study include: the commission report, the transcript from the preliminary hearing, interviews with the commissioner, the lead counsel, and two of the expert witnesses. The interview with the commissioner included a discourse-based interview to see what explanations (if any) he would provide for his rhetorical choices in writing the commission report.

#### **5. Results and Discussions**

As predicted from the literature, participants in this study articulated a nuanced argument about the role of experts in judicial genres. Both the commissioner and the lead counsel noted the ways in which experts can serve the judicial system, but their wording made it clear that the experts should not take the center stage. In the lead counsel's words:

I think there's a role for experts, but I think we have to be careful that experts don't dominate the courtroom. It ought not to be a battle of experts. The ultimate decision ought to be left at the judge, but the law in Canada on expert evidence is that beyond the expertise of the prospective juror, then and it's not junk science, then the experts should be allowed to offer opinions.

The commissioner agreed with the lead counsel in that qualified experts should be able to offer their opinions regardless of whether their opinions are eventually accepted. His

description of the expert testimony may appear more positive in endorsing knowledge mobilization, but his statement is qualified by a number of conditionals.

[The importance of expert testimony] always varies (by the nature) of the particular inquiry and the nature of the questions raised in connection with that inquiry as to its importance. If it offers a logical point of view, and if it is well-qualified expert who is recognized in his field, and if there's impeccable recommendations, then why not?

---

(word): dubious hearing

These statements from the participants suggest that there is a mechanism to maintain this judicial control while selectively allowing knowledge mobilization from academic genres. As the following analysis shows, judicial genres contain features that both limit and facilitate knowledge mobilization from academic genres. Furthermore, the judicial ideology governs these genres in such a way to obscure this knowledge mobilization process.

### **5.1. Limiting Knowledge Mobilization**

One obvious way in which judicial genres restrict the influence of academic genre is the rules and procedures. This genre (including the specific document that governs this specific public inquiry) reflects the judicial development in the last 20 years (e.g., The Supreme Court trilogy) to strengthen the role of the commissioner in interpreting the relevant admissibility rules. This genre, then, affords the discretionary power to the commissioner in selecting which experts are admissible and which ones are not.

The rules and procedures also explicitly governs conversation “turns” in the preliminary hearing, thus, serving as what Giltrow (2002) calls a meta-genre. Similar to a court trial, the commissioner (like a judge) is the only person, authorized to speak without his turns. In the following interchange, the commissioner (COMMISSIONER CORY) interrupts a counsel (Q and MR. OLSON) in the middle of a cross-examination and, perhaps inadvertently, reveals one of the cross-examining techniques that purposefully mis-paraphrases the witness’s testimony and solicits agreement.

(1)

Q All right. So is it your opinion then, sir, that it wasn't at any time prolonging any disability that he was having from the motor vehicle accident?

COMMISSIONER CORY: Well, that's not what he said, Mr. Olson.

MR. OLSON: No, that's why I asked him.

COMMISSIONER CORY: All right, yes.

(p. 1037)

Next to the commissioner, counsels occupy a more powerful discursive position, relative to the testifying experts because they are formally given their turns, and they occupy the discursive role of questioners. This role is easily inferred through grammatical modes, as most interrogatives in the transcripts are used by counsels. Furthermore, each turn by a counsel is labeled as "Q" in the transcript to signify his or her de jure and de facto role, as illustrated in the following interchange.

(2)

Q Just to follow up on what you said in answer to Mr. Commissioner's question, Dr. O'Shaughnessy, Dr. Sheilah Martin, a Compensation Expert, gave evidence to the Commission yesterday and the day before about the distinction in her mind between a single event trauma, a single intrusive experience on the one hand, and a process of harm that is continually inflicted on a daily basis, on the other hand. I take it that is what you have just been talking about?

A Yeah, basically. I mean, not from a compensation perspective, obviously, but, yeah, there are significant psychiatric differences.

Q Yes. Yes. Now, you describe some of the symptoms that he has exhibited over the years as quite disturbing. Those words appear at the last complete paragraph at the first sentence of the last paragraph on page six.

A Yes

(pp. 1600-1601)

In addition to these explicitly documented advantages, counsels have additional advantage over experts through their genre competence. As document in the literature on expert witnesses and forensic linguistics (Gibbons, 2003; Matson, 1999; Shuy, 2006), lawyers use various discourse strategies to control the utterances of the experts, who are often less competent in this genre. Such discourse strategies are quite obvious in the discourse data from this preliminary hearing:

(3a) All right. Because that case doesn't really stand for the proposition that wrongful incarceration would necessarily breach Section 7 of the Charter all by itself, does it? (p. 1441)

(3b) Is it fair to categorize these together as fear of re-victimization? (p. 1783)

(3c) In your view, if a trial judge alerted a jury to some of the failings of the type of evidence that you have commented on here, the photo pack and some of the eyewitnesses as to potential, I use the word tainting, or exposure to things that might adversely affect their recollection; if a trial judge is relatively careful in alerting the jury to the potential of that recollection not being accurate because of those facts, do you say that that is sufficient education of the jury? (p. 9046)

(3d) You also have commented through your evidence, sir, on the fallibility of eyewitness identification witnesses. And we've heard Dr. Loftus on that as well. I'm sure you've been advised of that. All those same factors that apply with respect to eyewitness identification witnesses also apply to alibi eyewitnesses don't they? (p. 9966)

(3a) is an example of a tag question, and (3b) is an example of a formulaic expression ("Is it fair...?") that paraphrases the expert testimony in a particular manner, (although this example is not as malicious as the purposeful misrepresentation in [1]). (3c) is an example of a hypothetical question. Like many hypothetical questions in the courtroom, this question is not hypothetical at all but is presented hypothetically to elicit particular answers from the witness. When the expert answered this question by rejecting some of the premises in the question, it was quickly revealed that the question was not hypothetical at all, and the expert could not reject the premises because they had already happened in the Sophonow case. (3d) works by playing one expert against another; by suggesting that another expert already took a particular position puts pressure on the witness to take the same stance (although the witness disagreed in this case).

Perhaps as a result of these discursive strategies, there was systematic imbalance in the average length per turn between counsels and testifying experts. Overall the average length per turn was approximately the same between counsels and experts, but experts' turns were a mix of very short and very long answers whereas counsels' turns typically fell between these two extremes. Experts' long turns are easily explained by their expert knowledge, which sometimes required long turns to present their complex analyses, but it is their short turns and the counsels' relatively lengthy questions that reveal the counsels' discursive strategies. In fact, a significant number of expert turns were short responses, containing one or few words (e.g. "Yes." "That's correct." "He did." "That's right." "Indeed.") with optional restatements of the questions. These short turns constituted 1227 of 2368 expert turns (51.8%), indicating the prevalence of interchanges like (2), consistent with the literature on legal discourses (e.g. Gibbons, 2003; Shuy, 2006) as well as manuals for lawyers, which teach them to control and domesticate expert responses.

These discursive moves, along with the discursive context, are what make the preliminary hearing a discursive gatekeeper of the legal community. These discursive moves also make it possible for the legal community to impose its own will onto other discourses. Therefore, any utterances that are produced under this condition should be seen as a legal discourse even though the utterances may contain discursive features of non-legal genres.

## **5.2. Facilitating Knowledge Mobilization**

Even under such constraints, experts appear to have meaningful influence, but the influence appears to occur because of these legal constraints not despite of them. As the analysis in this section shows, the influence of research and academic genres seldom comes from scholarly

journals but mostly from the experts' re-articulations of them in the preliminary hearing. The first pair (4a and 4b) illustrates the differences the influence of academic genre but also differences in language between a research article and the commission report.

- (4a) **[Research Article]** The average estimate of duration across 66 subjects was 147.3 s, which confirms earlier findings of time overestimation for complex events. Only two (3 per cent) subjects estimated a duration that was equal to or less than the true value of 30 s (p. 5)
- (4b) **[Commission Report]** Interestingly, witnesses almost always think that an event took place over a longer period of time than it actually did. (p. 27)

All three sentences in (4a) and (4b) are syntactically identical in that each sentence is complex with one subordinate clause, but (4a) morphologically contains greater nominalizations (e.g. *estimate*, *duration*, *overestimation*). Rhetorically (4a) emphasizes precision through presentation of quantitative data, and it maintains a more hesitant stance toward generalization by preserving the source of knowledge.

By comparison (4b), which could be nominalized as "witness' overestimation of an event," does not resort to nominalization, and the sentence is rhetorically constructed to present the information as a generalizable fact. This rhetorical generalization is partly achieved by obscuring the source and the process of the knowledge, which makes it more difficult for the reader to contest it.

While the comparison of language between research articles and the commission report yields little similarities, a comparison between the transcript of the preliminary hearing and the commission report yields more obvious connections. The paired excerpt in (5) comes from sections in the preliminary hearing and the commission report that explain the basic model of how memory functions.

- (5a) **[Transcript]** So the first stage is the acquisition stage. This is a period of time where an event occurs and some information is laid down in the memory system. And then when the event is over, time passes. We call this stage the retention stage. And finally there's a period of time, another stage that we call the retrieval stage. This is when a person tries to retrieve information from memory to answer questions about what happened, to look at photographs and try to make an identification. These are all different acts of retrieval. Our job then as researchers in this area is to identify the factors that come into play at each of these stages that affect the accuracy of somebody's memory (pp. 8922-8923).
- (5b) **[Commission Report]** The acquisition phase represents the time when an event occurs and some information is stored in the memory system. After the event is over, time passes and this period is referred to as the retention stage. Finally, there is the retrieval stage. This occurs when a person attempts to retrieve information from the memory in response to questions as to what happened. For example, retrieval takes place when a witness is asked to look at photographs in order to try to make an identification (p. 27).

In addition to the obvious ideational repetitions, one can readily see the linguistic repetitions at the levels of lexical, phrasal, and even clausal. Just in the first few lines, we see the reiteration of: *the acquisition stage* (noun phrase), *time* (lexical item), *an event occurs and some information is ... in the memory system* (two clauses). Furthermore, the morphology of the original sentences, such as the grammatical subject, tense, aspect, mode, and voice, perseveres in the commission report. In both texts, the grammatical subject slots are occupied by non-human phenomenal nouns (such as *the first stage, retrieval*) and demonstratives that refer to them (e.g. *this*). Similarly, all verbs are in present tense, simple aspect, and all the main clauses are in indicative mode and use active voice.

While both the preliminary hearing and the commission report are both legal genres, thus falling under the same Bhatia's (2004) professional genre, these two genres are clearly different genres with their own general communicative purposes. Thus, the linguistic repetition in (5) constitutes Bhatia's *colonization* that invades and compromises the generic integrity of one genre by another.

This point is important because the above transcript segment is an utterance by an academic expert; therefore, the linguistic repetitions of these utterances in the commission report represent an opportunity for academic experts to potentially colonize legal genres with academic ones. This means that the worldviews and values of academic genres can potentially have an influence on the legal genres, perhaps allowing the legal professionals to see the world from the academic point of view. Of course, such colonization effort is neither simple nor easy because of all the legal constraints mentioned earlier. However, there is evidence to suggest that such colonization is possible. The excerpt in (6) illustrates an instance in which a counsel (Q) voluntarily introduces a psychology term from another expert to make sense of the testimony of the current expert (A):

(6)

Q I appreciate that but my point was simply any identification process results in some reinforcement.

A Some.

Q Yes, thank you. And the identification process utilized at any point in time is one of those I think Dr. Loftus calls it a post event factor that can shape one's memory that has been acquired and retained?

A Certainly. (pp. 9959-9960)

In addition to these lexical, phrasal, clausal, and morphological repetitions, the commission report also preserves rhetorical elements, such as emphasis and qualification. The following

example comes from a section in the preliminary hearing transcript, in which a law expert testifies about the goals of tort laws, followed by the commissioner's use of it.

- (7a) **[Transcript]** And while the goals of tort are many, it's often said that the primary function of tort law is to provide first all for compensation for an injured party. It is a function of loss distribution. A second goal of tort would be in the deterrence of conduct seen to be problematic or below a certain standard of expected performance. (pp. 1266-1267)
- (7b) **[Commission Report]** The primary goal of tort law is to compensate the injured party and, secondly, to act as a deterrent to misconduct (p. 93).

Ideationally, (7b) is a summary (7a). Linguistically, we see repetitions of lexemes (e.g. *goal*, *primary*) and morphemes (e.g. *compensation* vs. *compensate*, *deterrence* vs. *deterrent*) as well as other morphological elements, such as the grammatical subject, mode and voice. In addition, what perseveres in (7b) is the parts in (7a) that are given rhetorical emphasis. The first sentence of (7a) rhetorically emphasizes "the primary function of tort law is to provide..." through its syntactic position (lower clause in the right branch) as well as its rhetorical position ("new" slot in the given-new contract [see Kolln, 2007]). So, this segment of the sentence is repeated and the other segment is not. Because what is stated is given a greater rhetorical emphasis than what is not stated, one could argue that this pair represents a repetition of rhetorical emphasis in addition to the linguistic and ideational repetitions. These examples may appear remarkable and exceptional in the extent to which the expert utterances are repeated, but these examples are, in fact, typical of how the commission report used expert testimony. Indeed, a similar analysis of the entire expert sections in the commission report reveals that almost every sentence is directly traceable to a specific segment in the transcript with abundant linguistic repetitions. Only 16 out of 226 sentences or approximately 7% of all the sentences did not have an obvious corresponding section in the transcript. In addition, these sentences without corresponding parts were typically short, expressing assent or other evaluative comments, as illustrated in (8).

- (8a) The Winnipeg Police Service is to be commended for the great strides that it has taken in the procedures that it has adopted for dealing with identification evidence.
- (8b) He is a very conscientious and caring family practitioner.
- (8c) I accept this opinion.

In addition to the linguistic and rhetorical repetitions, the commissioner's use of the transcript is also obvious at the level of organization. Ideas in the expert sections of the commission report are clearly organized in the order they appear in the transcript. To demonstrate this organizational influence, Table 2 lists the first ten sentences from the Loftus and O'Shaughnessy (two experts) sections of the commission report. The number(s) next to each

sentence is (are) the page numbers in the transcript where the corresponding section can be found. A question mark in the transcript page indicates that the sentence is one of 16 sentences with no corresponding section in the transcript.

The table clearly shows a corresponding progression between the commission report and the transcript, indicating that the organization in the preliminary hearing contributed to the organization of the commission report. But this prevalence of the linguistic and rhetorical uptake does not lead us to the conclusion that academic researchers have direct influence on policy recommendations. These expert utterances are already partially shaped by the explicit and implicit rules of the legal community, the form and content of the question, and the mediation by the oral genre of the preliminary hearing. Furthermore, not all expert utterances were repeated, and it was at the commissioner's discretion to decide which expert utterances were ultimately repeated and how these utterances were framed, sequenced, and judged in the final report.

As the discourse data in the analysis show, the commission report is both ideationally and linguistically influenced by research, but this influence is made possible by “recreating” the academic content and language in the legal genre of preliminary hearing.

### **5.3. Will to Truth**

As discussed in the previous sections, counsels made various discourse moves to emphasize judicial and policy genres and to encourage expert witnesses to “recreate” research knowledge within the judicial genre of preliminary hearing. Subsequently, the commissioner’s attribution of research knowledge is mostly to the preliminary hearing, the transcript of the preliminary hearing, or the researchers as expert witnesses (85% of all the attributed research knowledge in the report); considerably less attribution to other sources are found (15% to written research genres but other knowledge claims are unattributed.)

Superficially, there is nothing interesting about the commissioner’s attribution practice. The terms of reference for this commission specifically designated the preliminary hearing as the fact finding venue, so the commissioner was simply observing this legal obligation to gather and generate knowledge from the preliminary hearing and attributing to it. Yet many sources were brought into the preliminary hearing, filed as evidence, and influenced the commission’s final recommendations, and it is rather curious to note the absence of these sources from the commission report. The most conspicuous example is *the Eyewitness Evidence*, a practical guide for law enforcement, published by the National Institute of Justice. This booklet contains numerous practical advice grounded in psychology research,

and this source (filed as evidence in the preliminary hearing) appears very influential in some of the recommendations in the commission report:

- (9a) **[Eyewitness Evidence]** Instruct the witness that the person who committed the crime may or may not be present in the group of individuals (p. 32).
- (9b) **[Commission Report]** **The officer should emphasize to the witness that the suspect may not be in the line-up** (p. 31, emphasis in original).
- (10a) **[Eye Witness Evidence]** Select fillers who generally fit the witness' description of the perpetrator. When there is a limited/inadequate description of the perpetrator provided by the witness, or when the description of the perpetrator differs significantly from the appearance of the suspect, fillers should resemble the suspect in significant features (p. 30).
- (10b) **[Commission report]** **The filler in the line-up should match as closely as possible the descriptions given by the eyewitnesses at the time of the event. It is only if that is impossible, that the fillers should resemble the suspect as closely as possible** (p. 31, emphasis in original).

Yet, *the Eyewitness Evidence* is never mentioned in the commission report, and the commissioner's explanation of this absence is rather surprising.

Researcher: Quite a few of the recommendations in this section ((pointing to pp. 31-34 in the Cory report, recommendation section on eyewitnesses)) seem to come from *Eyewitness Testimony* ((showing him the cover of the document and presenting it to him)). My first question is: How important is this document?

Commissioner: No! This is just part of the background! Part of the background! Part of the (matrix) You gather your recommendations from all the evidence that you have considered and accepted, and to say that dominates? No. You have to all sort the evidence of Elizabeth Loftus, evidence of the other chap that has an international reputation on eyewitness ( )

Researcher: Yes

Commissioner: And, generally, it's always the sum total of the evidence that leads you to the conclusion. ( ) and the sum is always greater than the parts.

---

*Notes transcription conventions*

(( )): transcriber's description

( ): inaudible

(word): dubious hearing

---

A superficial interpretation of the commissioner's utterance is problematic. In light of the discourse data, it seems unlikely that all testimonies were given equal weight as they disappeared in the background, and such explanation reveals nothing about the process of his decision making. Finally, the commissioner's comment suggests idealized neutrality, objectivity, and independence, which many of us (informed by postmodern theories) find rather difficult too accept. Given these problems, it may be tempting to dismiss the

commissioner's response as a result of "bias, poor recall and poor or inaccurate articulation" (Yin, 2003, p. 92). After all, the inquiry took place seven years ago, and interviewees (including the commissioner) frankly admitted problems of recalling specifics.

Yet, the commissioner's unwillingness to discuss an obviously important source suggests that Foucault's will to truth may be at play. In order to analyze the commissioner's interview data, it is perhaps useful to remind ourselves what methodologists say about interview data. Far from being an objective description of reality, interview data should be viewed as an account that has been "*filtered and modified by his cognitive and emotional reactions and reported through his personal verbal usage*" (Dean & Whyte, 1970, p. 120, emphasis in original). Given this characterization of interview data and Foucault's discursive formation, we should treat interview as eliciting a socially and discursively constructed framework of a participant and the objects that are filtered through that framework.

This Foucauldian view allows us to recognize the commissioner's stake in the legal system. As described earlier, a commissioner is legally and discursively constructed as a judge, and, thus, he is expected to fulfill responsibilities that are ordinarily associated with a judge, such as neutrality, objectivity, and independence. It is through this formally assigned role that the commissioner's recommendations are received and accepted as valid.

Therefore, it misses the point if we dismiss those idealized qualities of a judge on the ground that these qualities are literally impossible in our framework, our own disciplinary discursive formations and forbidden by our rules of exclusion. Rather, we need to examine how the legal discursive formations enable the possibility of these qualities, and how the Commissioner Cory rhetorically possesses those qualities. In doing so, we must separate Cory's role from the individual who occupies this position: The flesh-and-blood Cory may not be immune to biases and prior knowledge, like every other human being, but these human qualities are masked by the legal will to truth, and Cory-the-Commissioner must be and is construed as neutral, objective, and independent.

This assumption is crucial to the working of the legal system because admitting the lack of these idealized qualities would invalidate his recommendations, just as much as the lack of neutrality of a trial judge is a ground for overturning a verdict. Under this condition the commissioner cannot afford to speak outside this discursive formation; as a representative of this system, he must propagate the validity of this will to truth.

This explanation is supported by several other segments of the interview, in which the commissioner consistently rejected the idea of any prior knowledge or opinions ("You

wouldn't be a useful commissioner if you had made up your mind.") Similarly his description of his decision making process de-emphasized any specific connections and influences from individual sources but emphasized the prescribed method of how the legal community approaches a problem:

First of all, you hear all witnesses that are called by all parties. You determine what evidence you particularly think as relevant, credible, and you put all this into various headings: What happened? What went wrong with eyewitness identification? What could be done to see that doesn't happen again?

(Cory, May, 10, 2007, personal communication)

The discourse and interview data suggest that the judicial system inscribe its ideology in their genres to ensure judicial authority and independence, but this existing mechanism already allows knowledge mobilization (both at the level of content and language). However, the influence must be negotiated and "recreated" within a legal genre (preliminary hearing in this case) before it is effective. As a result, the influence may be made invisible through Foucault's will to truth, and as we saw in the last analysis section, direct questioning through an interview may not unmask the hidden process.

These findings suggest that (social) scientific experts may be able to contribute to knowledge mobilization by recreating the content and language of their research. In addition, careful phrasing of oral testimony can lead to Bhatia's colonization of legal genres. At the same time, the analysis illustrates some limitations of interviewing, suggesting that language analysis should be an important component in understanding knowledge mobilization.

## **6. Conclusion**

This case study has revealed the ways in which judicial ideology is implicated in judicial genres: These genres perform the dual function of limiting and facilitating knowledge mobilization while obscuring the means of performing this dual function. The legal ideology, then, allows knowledge mobilization but this is made possible not by confronting the ideology. Rather, this case study suggests that academic researchers have a better chance of achieving knowledge mobilization by working within the constraints of the judicial ideology and genres, "recreating" enough (but not too much) content and form from academic genres for the influence to be meaningful. Of course, generalizability of these findings is limited by the fact that the current study is a case study. But the analysis illustrates the ways in which genre scholars can contribute to the scholarly inquiry of knowledge mobilization. At the same time, genre researchers are encouraged to examine similar cases to see if these patterns may be found in other cases in order to address the inherent limitation of a single case study.



## References

- ARTEMEVA, N. Approaches to learning genres: A bibliographical essay. In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. **Rhetorical genre studies and beyond**. Winnipeg, Manitoba, Canada: Inkshed, 2007, p. 9-99.
- ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. "Just the boys playing on computers": An activity theory analysis of differences in the cultures of two engineering firms. **Journal of Business and Technical Communication**, Thousand Oaks, CA, v. 15, n. 2, p. 164-194, 2001.
- BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In FREEDMAN, A.; MEDWAY, P.. **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994, p. 79-101.
- BERTIN, J. E.; HENIFIN, M. S. Science, law, and the search for truth in the courtroom: Lessons from *Daubert v. Merrill Dow*. **Journal of Law, Medicine & Ethics**, Boston, v. 22, n. 1, p. 6-19, 1994.
- BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse**. London: Continuum, 2004.
- CAPLAN, N. (1979). The two-communities theory and knowledge utilization. **American Behavioral Scientist**, Thousand Oaks, CA, v. 22, n. 3, p. 459-470, 1979.
- CARDEN, F. (2005). **Making the most of research: The influence of IDRC-supported research on policy processes**. Paper presented at the International conference African Economic Research Institutions and Policy Development: Opportunities and Challenges. Dakar, Senegal, 2005. Available at: [http://web.idrc.ca/uploads/user-S/11085518871Making\\_the\\_Most\\_of\\_Research.pdf](http://web.idrc.ca/uploads/user-S/11085518871Making_the_Most_of_Research.pdf)
- COURT, J.; HOVLAND, I.; YOUNG, J. **Bringing research and policy in development: Evidence and the change process**. Warwickshire, England: ITDG, 2005.
- DEAN, J. P., & WHYTE, W. F. What kind of truth do you get? "How do you know if the informant is telling the truth?" In: DEXTER, L. A. **Elite and specialized interviewing**. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1970, p. 119-138.
- DEVITT, A. J. Intertextuality in tax accounting: Generic, referential, and functional. In BAZERMAN, C.; PARADIS, J. **Textual dynamics of the profession: Historical and contemporary studies of writing in professional communities**. Madison: University of Wisconsin Press, 1991, p. 335-357.
- DEVITT, A. J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

- DIJK, T. A. van. (2001). Critical discourse analysis. In SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. **The handbook of discourse analysis**. Malden, MA: Blackwell, 2001, p. 352-371.
- FEDERAL Rules of Evidence Act, 28 U.S.C. § 2074, 1975.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge, England: Polity Press, 1992.
- FOUCAULT, M. The discourse on language. In: SMITH, A. M. (Trans.). **The archaeology of knowledge**. New York: Pantheon Books, 1972a, p. 215-237.
- FOUCAULT, M. **The archaeology of knowledge**. In: SMITH, A. M. (Trans.). New York: Pantheon Books, 1972b.
- FREEDMAN, A. Genres of argument and arguments as genres. In: BERRILL, D. P. Perspectives on written argument. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1996, p. 91-120.
- GIBBONS, J. **Forensic linguistics: An introduction to language in the justice system**. Malden, MA: Blackwell, 2003.
- GILTROW, J. Meta-genre. In: COE, R.; LINGARD, L.; TESLENKO, T. **The rhetoric and ideology of genre**. Cresskill, NJ: Hampton, 2002, p. 187-205.
- GLANCY, G. D.; BRADFORD, J. M. W. The admissibility of expert evidence in Canada. **Journal of American Academy of Psychiatry and the Law**, Stanford, CA, v. 35, n. 3, p. 350-356, 2007.
- GOLAN, T. **Laws of men and laws of nature: The history of scientific expert testimony in England and America**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004.
- GRINDLE, M.; THOMAS, J. W. **Public choices and policy change: The political economy of reform in developing countries**. Baltimore: John Hopkins University Press, 1991.
- HUCKIN, T. (2002). Critical discourse analysis and the discourse of condescension. In: BARTON, E.; STYGALL, G. **Discourse studies in composition**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2002, p. 155-176.
- JASANOFF, S. **Science at the bar: Law, science, and technology in America**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.
- JASANOFF, S. **Designs on nature: Science and democracy in Europe and the United States**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2005.
- KINGDON, J. **Agendas, alternatives and public policies**. Boston: Little Brown, 1984.
- KOLLN, M. **Rhetorical grammar: Grammatical choices, rhetorical effects**. 5 e. New York: Pearson Education, 2007.
- MATSON, J. V. **Effective expert witnessing**. 3. ed. Boca Raton, FL: CRC Press, 1999.

- MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, London, v. 70, n. 2, p. 151-167, 1984.
- MOLAS, J.; TANG, P.; MORROW, S. Assessing the non-academic impact of grant-funded socio-economic research: Results from a pilot study. **Research Evaluation**, Surrey, England, v. 9, n. 3, p. 172-182, 2000.
- NATIONAL Research Council. **The age of expert testimony: Science in the courtroom: Report of a workshop**. Washington, DC: National Academy Press, 2002.
- PARÉ, A. Discourse regulations and the production of knowledge. In: SPILKA, R. **Writing in the workplace: New research perspectives**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1993, p. 111-123.
- PARÉ, A. Genre and identity: Individuals, institutions, and ideology. In: COE, R.; LINGARD, L.; TESLENKO, T. **The rhetoric and ideology of genre**. Creskill, NJ: Hampton, 2002, p. 57-71.
- PRIVEN, F. F. The politics of policy science. In: SHAPIRO, I.; SMITH, R.; SASOUD, T. **Problems and method in the study of politics**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2004, p. 83-105.
- SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. Discourse and intercultural communication. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. **The handbook of discourse analysis**. Malden, MA: Blackwell, 2001, 538-547.
- SEGAL, J. Writing and medicine: Text and context. In SPILKA, R.: **Writing in the workplace: New research perspectives**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1993, 84-97.
- SHAPIRO, M. **Courts: A comparative and political analysis**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- SHUY, R. W. **Linguistics in the courtroom: A practical guide**. New York: New York University Press, 2006.
- SPINUZZI, C. **Four ways to investigate assemblages of texts: Genre sets, systems, repertoires, and ecologies**. In: ACM SIGDOC, New York, 2004. Available at <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1026560#>
- WEISS, C. H. (1977). Research for policy's sake: The enlightenment function of social research. **Policy Analysis**, Berkley, CA, v. 3, n. 4, p. 531-547.

- WODAK, R. Critical linguistics and critical discourse analysis. In: VERSHUREN, J.; ÖSTMAN, J. O.; BLOMMAERT, J. **Handbook of pragmatics manual**. Amsterdam: J. Benjamins, 1995, p. 204-210.
- YIN, R. K. **Case study research: Design and methods**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

## Attachments

Table 1. Some critical differences between science and law

|                | <b>Science</b>                                                                            | <b>Law</b>                                                                    |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| System         | Consensus seeking                                                                         | Adversarial                                                                   |
| Verification   | Replication, Peer-review                                                                  | Cross-examination                                                             |
| Repeatability  | Experiments are repeatable (thus will happen in the future)                               | Theories to be proved in the court occurred in the past and unrepeatable      |
| Criteria       | alpha level, depending on the discipline (e.g. .05 for social sciences; .001 for medical) | “beyond reasonable doubt”<br>“likelier than not”                              |
| Truth          | Tentative and mutable                                                                     | Must be final in a short time (for the purpose of resolving a dispute)        |
| Findings       | Forward-looking (assumes tentativeness of the present “truth”)                            | Backward-looking (rely on precedents for “truth”)                             |
| Social Factors | (in natural science) social factors and social justice as largely irrelevant.             | Social factors and social justice as integral to the decision making process. |
| Power          | Experts are in charge of the dialogue (and they are roughly equal)                        | Dialogues are controlled by the judge and the lawyers (not by the experts)    |

Table 2: Cross-referencing Cory Report and Transcript

| <b>Loftus</b>                      |                      | <b>O’Shaughnessy</b>          |                      |
|------------------------------------|----------------------|-------------------------------|----------------------|
| <i>Cory Report</i>                 | <i>Transcript p.</i> | <i>Cory Report</i>            | <i>Transcript p.</i> |
| Dr. Loftus is a full professor ... | 8915                 | Dr. O’Shaughnessy is...       | 1574                 |
| Her curriculum vitae is filled ... | 8914                 | He is presently the ...       | 1576-1577            |
| She has conducted ...              | 8916-8917            | Dr. O’Shaughnessy’s ...       | 1574-1579            |
| Her 1996 report, ...               | 8921                 | Dr. O’Shaughnessy was ...     | ?                    |
| Since that report ...              | 8921                 | As I started earlier ...      | ?                    |
| She testified that memory...       | 8922                 | In Dr. O’Shaughnessy’s ...    | 1590                 |
| Research has been...               | 8923                 | He testified that ...         | 1591                 |
| The acquisition phase...           | 8923                 | He is totally preoccupied ... | 1592                 |
| After the event is...              | 8923                 | He has experienced ...        | 1592                 |
| Finally, there is ...              | 8923                 | He has an obsessional ...     | 1593                 |

**Genre, media, attention, and motivation: Vygotsky developmental theory and North American genre theory**

David Russell, Iowa State University

Patricia Lynn Harms, University of North Carolina, Chapel Hill

**ABSTRACT:**

What is the relationship between medium and genre in learning and development? North American genre theory suggests following Miller (1984, 1994) that genre is social action. Genres evoke expectations, direct attention, guide action and suggest “what motives we may have.” Yet the relationship between media and genres, as Miller suggested at SIGET IV, is complex. The blog, for example, quickly evolved from being one genre to many genres and, today, might be said to be a medium more than a genre. Bazerman at SIGET IV argued, following Vygotsky, that genres—particularly written genres--“provide highly differentiated, scaffolded communicative spaces in which we learn the cognitive practices of specialized domains.” This paper provides some evidence for Bazerman’s theory from a case study of students in engineering. It shows how genres may scaffold development by directing attention and focusing motivation to ensembles of genres in a range of media, and repay greater study.

**KEYWORDS:**

Genre, media, professional education, attention, motivation

**1. Introduction**

What is the relationship between medium and genre in learning and development? North American genre theory suggests following Miller (1984, 1994) that genre is social action. Genres evoke expectations, direct attention, guide action and suggest “what motives we may have.” Yet the relationship between media and genres, as Miller suggested at SIGET IV, is complex. The blog, for example, quickly evolved from being one genre to many genres and, today, might be said to be a medium more than a genre. Bazerman at SIGET IV elaborated

Vygotsky's theory that development follows learning to suggest that genres—particularly written genres--“provide highly differentiated, scaffolded communicative spaces in which we learn the cognitive practices of specialized domains.” This, he argued, provides a way to understand how writing supports learning. This paper provides some evidence for Bazerman's theory from a case study of students in engineering. But it goes further to suggest that written genres (or indeed genres in any one medium) may be limited in their capacity to support the cognitive change from quantitative accumulation of facts, data, information and other discrete learning characteristic of general schooling to the qualitative development of disciplinary understanding genres, he theorizes, support and enable. Our case study suggests how genres may scaffold development by directing attention and focusing motivation to ensembles of genres in a range of media, which bring cognitive learning to the point of cognitive development, and with it identification with and authoritative production in some specialized field of knowledge and activity.

The case study we present is of first year undergraduate (first cycle) engineering students who were simultaneously enrolled in a writing course “linked” to an engineering design course. On many U.S. campuses, faculty and administrators have implemented learning communities, and in particular, linked courses, as a strategy designed to foster a coherent first-year experience for students. Linked courses are usually separate courses from different disciplines that feature a common cohort of students, faculty who collaborate on syllabi, and assignments that are in some way related to an overarching theme tying the two (sometimes three) courses together. Within the linked course model, a common strategy is linking a general education course (e.g., first-year writing course) with a professional studies course (e.g., introduction to engineering graphics and design). In the learning community featured in this study, first-year writing was linked with engineering graphics and design in an effort to help students make meaningful connections between the writing in their writing course and the writing in their engineering course (Harms, Mickelson, and Brumm, 2001b).

The learning community configuration that features first-year writing in a linked course model is particularly interesting in relation to our question, because linking writing with a course in another discipline may help students overcome the common perception that the writing they do in first-year writing is unrelated to the writing they

do in any other course (see Bartholomae, 1985; McCarthy, 1987; Rose, 1989; Russell, 1997). In the learning community featured in this study, the linked courses were selected and designed to help students overcome the perception that first-year writing is an encapsulated activity unrelated to the engineering curriculum and to foster an environment in which the students were encouraged to make useful or meaningful connections between the disciplines of writing and engineering.

Yet, according to the student research participants, they only perceived connections between the courses when they perceived the information learned in English as being useful to their courses in engineering. This perception of the importance of English being useful to engineering and not the reverse provides evidence of the students' desire to move toward engineering and not university schooling in general. It also suggests the students are beginning to take on the identity of engineers, i.e., "From the perspective of an engineer, why is this information useful to me?"

## **2. Theoretical Frame**

The lens of activity theory provides a tool for unpacking the notion of usefulness. Russell (1997) synthesis of Bazerman's genre systems theory with activity theory provides a refinement of the theories that offers us a way to examine closely the motives and values activity systems participants place with certain genres, as well as the role genres play in mediating the activity within and between activity systems. Russell suggests the synthesized theories can serve as a heuristic for analyzing the "intertextual relations among disciplinary and educational genre systems" (p. 504) and illustrates this tool by analyzing the interaction of the activity systems of the research university and the profession of cell biology through a boundary course: intermediate cell biology.

The writing assignments each of the instructors in this study introduced are all examples of classroom genres. Nevertheless, this research suggests that the students in English 104 ascribed their writing assignments to different genre systems. The students perceived their early writing assignments as belonging to the activity system of general schooling, while they perceived their later writing assignments as belonging to the activity system of engineering. Russell's synthesis of the theories helps explain

why the students were motivated to engage in certain genres but not others assigned in their first-year writing class. In this case, the students were motivated to engage with those genres they perceived as being related to engineering, but not those genres they perceived as being related to general schooling. Importantly, when the students were motivated by the “engineering” genres, they were motivated to engage in their first-year writing course in important new ways. Additionally, when genres are perceived as relevant, they can form pathways for expanding involvement with a discipline, which can lead to expansive learning (learning transfer more broadly conceived) and create useful interdisciplinary connections.

### **3. Methods**

Our study follows the naturalistic tradition grounding many of the undergraduate writing-across-the-curriculum (WAC) empirical studies (e.g., Haas, 1994; Herrington, 1988; Herrington, 1985; McCarthy, 1987), and most notably, those studies that have also used activity theory (e.g. Dias, Freedman, Medway, and Paré, 1999; Freedman, Adam, and Smart, 1994; Winsor, 1996).

The study was conducted at a large research institution in the Midwest and featured a learning community designed for first-year agriculture and biosystems engineering students. We selected the ABE Learning Community as the research site, because it was a bellwether case for studying interdisciplinary connections. Not only did the learning community feature a linked first-year writing course (general education course) linked with a professional studies course (a common learning community configuration), the learning community was a well-respected “successful” learning community.

This research was conducted at ISU in the department of Agricultural and Biosystems Engineering (ABE) (Harms et al. 2002). Specifically, the formal sites for this research were two linked courses: first-year writing (English 104, which included a traditional classroom and computer lab) and introduction to engineering graphics and design (Engineering 170, which included a traditional classroom, a computer lab, and a mechatronics lab (where students worked on a robot project)). Both English 104 and Engineering 170 are three credit courses: English 104 met two times per week for 80 minute sessions, while Engineering 170 met up to four times per week for lecture,

group work-time, and lab time. I also conducted this study by spending time in the ABE department.

The demographics of the group are representative of the general profile of students at ISU who select agricultural and biosystems engineering. All of the students in the study were 18-19 year-old white males; eight were from rural Iowa and one was from rural Illinois. Not only were the all students from rural communities, they were all intimately familiar with agriculture and had extensive experience with farming. Additionally, all of the students were enrolled in English 104 due to ACT scores that were lower than the official cut-off score (24) used to advance place students into First-Year Writing II (English 105) during the 2000-2001 academic year. We have given the students pseudonyms. Data collection over 20 weeks included observations (in-class and informal hall and lounge talk), interviews (most discourse-based), and text analysis (complete methods are in Harms 2003)

#### **4. Results/Discussion**

Our analysis suggests that the students' perceptions of usefulness were very much influenced by their understanding of the ABE activity system, an understanding which created, particularly during the fall semester, a rather naïve stance. Significantly, this stance placed the students in a rather Janus-faced position. On the one hand, the stance enhanced student learning. The students' knowledge and understanding of the activity system of agricultural and biosystems engineering helped them to perceive certain information as useful, i.e., relevant to their future careers. Usefulness was an important motivating factor for the students. However, on the other hand, this stance also hindered the students' learning. Their knowledge and understanding of ABE was so limited that it fostered tunnel vision. Unless usefulness was blatantly obvious to the students (according to their conception of ABE and what it meant to be an engineer), they generally missed any sort of connection, and information was perceived as useful only in the school sort of way.

As noted earlier, when students perceived themselves to be operating in the general activity system of schooling, they engaged in courses as they had always done—as isolated educational opportunities that may or may not prove to be useful at some undetermined time in the future (students as grade-maker). The notion of usefulness and the importance this perception was for the students is particularly important when

we remind ourselves that these were students who were participating in linked courses—courses that had been designed to help students perceive relevance between courses, particularly the relevance of first-year writing. Yet, relevance or usefulness was only apparent to the students in very specific circumstances.

When the English instructor introduced genres that the students recognized as genres, the students were able to perceive the relevance of the material taught in first-year writing, a perception that motivated the students to engage in their English class in important new ways. Notably, the introduction of the genres of technical (engineering) writing helped the naïve engineering students perceive the use-value of a general education course and helped place the students in the role of sense-maker.

The technical communication genres themselves apparently afforded a ZPD bridging the theoretical gap dividing the activity systems of English and engineering. Using Russell's (1997) activity theory analysis of genre systems theory as a lens, we will unpack this complex ZPD and will provide evidence that the technical communication genres not only motivated the students to engage in new ways with the English activity system, they provided an avenue for their expanding involvement into the engineering activity system.

#### **4.1. Technical communication genres**

Miller's (1984) conception of genre as social action places emphasis on genres as "shared expectations among some group(s) of people" (Russell, 1997, p. 520). According to Miller, genre is distinct from form and can best be described as typified responses to recurring situations (p. 163). Despite the theoretical separation between genre and form, the two are intimately related. The formal features of the genres apparently helped the students ascribe each of the first-year writing genres to a particular genre set (in this case, either schooling or engineering).

The significance of genre is apparent when we consider that the students perceived the second half of English 104, the portion of the course they labeled "a true learning community course," as beginning when their writing course instructor introduced and assigned documents typically recognized as technical communication. The students' spoke and wrote of this perception in terms of a "split in the class." The shift occurred

when the English instructor introduced genres the students recognized as being related to engineering. According to the students, the first two-thirds (they called it half) of the course was more “like a regular English class” while the second half of the course was “truly a learning community course.”

During the so-called learning community portion of the course, the students were afforded a ZPD through the introduction the genres of technical communication. Allen is one student who wrote about his perception of the split in English 104 in his end of semester reflection for English 104: “I noticed at about midterm or a little earlier you changed the course of the class. It truly became a learning community with engineering 170. Since you did that it has been a very beneficial class. The stuff that we were learning applied to engineering 170 and it was something that we would actually be using in the future” (Allen, English 104 end-of-semester reflection, December 2000). According to the student, the course was split into two halves. Later during a discourse-based interview, Harms asked Allen to expand on this passage.

*~Transcript begins~*

**Patty:** Let’s look at your 104 stuff...In your reflections to Ms. [Kate], you talked about...at the beginning of the semester it was a typical English class...Can you talk any more about that?

**Allen:** Well, she started out with just going over essays and stuff, kind of like I'm doing this semester. She'd give us an essay and we'd have to write about that. But then about mid-term or so she started changing it and we actually did stuff that was relevant to 170. We'd actually write papers about that instead of just writing papers about essays out of the book that really had no relevance to us as engineering students...It started out kind of boring like a usual English class but then we started getting into stuff we're actually working with and it made it a lot more interesting. And I was willing to get more in-depth with it because I could see how it was going to be applied... You could see how you would use it in the future, so I was willing to learn more from it.

*~Transcript ends~*

Significantly, Allen pointed to several important issues in this transcript. First, apparently he (and perhaps the other students) perceived the first two-thirds of English 104 to be a “regular” English course because he perceived it to lack relevance to engineering; a perception that fostered the students’ perceptions of a boundary existing between the linked courses. Secondly, Allen identified that “getting into stuff we’re actually working with” was important to him because it made the course “more interesting.” While Allen didn’t say so specifically in this passage, the students unanimously reported that the second half of the course occurred when Kate began asking them to write genres typically recognized as technical communication (e.g., proposals, reports, memos)—the final third of the course. Allen also noted that he was “willing to learn more from it” when he recognized the material being taught in English 104 as being relevant to engineering. When the students’ began to perceive the first-year writing course as “truly a learning community course,” they were able to begin to resolve their perceptions of boundaries between their linked courses and to see the courses as new, complementary systems of activity. Interestingly, the students did not question the “new” direction of the first-year writing course; rather, they welcomed the change.

As we described previously, the assignments the students recognized as being “different” from school-type writing were not related to the students’ engineering assignments nor were they explicitly presented as engineering writing; nevertheless, the students recognized the assignments as being related to the writing they were doing in their engineering course. The assignments during the final one-third of their English course were categorized in a unit titled “Writing in your field—reports and proposals,” which included readings about business and technical communication and the following written assignments: proposal, progress report, learning community brochure, and group presentation. The genres appeared to organize or coordinate the activity systems of English and engineering for the first-year students; the genres served as an intertextual link joining the activity systems of English and engineering and provided a tool the students perceived as having value beyond the writing classroom. Indeed, during both the Fall 2000 and Spring 2001 semesters, the students noted on several occasions and in a number of venues that they found the technical communication genres introduced by their writing instructor useful to their engineering coursework.

The students perceived the genres introduced during the first portion of English 104 as fitting into the activity system of schooling in general, whereas they perceived the genres introduced during the final third of English 104 as fitting into the discipline specific activity system of engineering. As we noted previously, the students referred frequently to their perceptions of English 104 being split into two halves. In the passage below quoted from an English 104 end-of-semester reflection, Bruce noted that he enjoyed the half of the class that included one of the technical communication genres: the proposal.

The next paper is the proposal. I really enjoyed this half of class. It did seem like a totally different class (Bruce, English 104 end-of-semester reflection, December 2000).

In his chronological reflection on the semester, Bruce didn't describe why he perceived the class to be different in the second half; however, he did reveal that he perceived the second half of the class began with the proposal, the section of English 104 identified as "Writing in your profession" on the course syllabus. The students' general perception of something different occurring in the course is significant when we consider the effect this perception had on the students' motivation.

In the first two-thirds of the course, the portion of the course the students labeled a "regular English class," the students were apparently writing genres they perceived as belonging to the activity system of schooling in general. Included in this genre system were an identity paper, a response paper, and a review of a peer's writing, among others. Note that the writing course teacher specially asked them to write on subjects of interest to them in their lives, their majors, and their careers, and repeatedly discussed agriculture, farm life, future careers including engineering, and so on. And students did indeed write on these subjects. This was the instructor Kate's attempt to be relevant. The students likely recognized these genres as familiar because of their extended experience with the activity system of schooling, a familiarity that helped the students to assign meaning and value to the genres. In the activity system of schooling, genres have exchange value: the students write them in an effort to get a good course grade. Good course grades are later exchanged for a diploma.

Significantly, the students included two documents their writing instructor assigned in the second unit (Unit title: “Where are you going? What do you want to become?”) as also apparently belonging to the activity system of schooling in general. The two major documents included in this unit were a career paper and a dream (ideal) resume. Although these assignments provided opportunities for the students to conduct research on their field of interest, the assignments apparently did not help the students to make connections between their linked courses, perhaps because the students recognized the genres as belonging to the genre system of schooling. The students indicated in the October focus group that in terms of the dream resume, they were operating in the activity system of schooling in general. They completed the assignment because it was required for the course, not because they perceived the assignment as useful to their engineering education.

*~Transcript begins~*

**Don:** In 104 we had to make a dream resume, but I don't see how that was a help at all.

**Gary:** I think the dream resume was worthless because she wanted us to...I can understand why we want to set our goals for what we want to achieve, but most of us, we don't know the specific job things we'll be doing. The job that we have, we don't know what we'll be doing in that job. So like my resume is probably full of BS cause I have no idea what I'll be doing, and you can't really follow by that cause you never know what you're gonna do for work so...I guess I don't really see the point in it.

**Bruce:** She said the whole reason was to help us maybe figure out what we want to do. I can speak for myself and probably some of the people in this group and we pretty much just went and found stuff that looked good in the paper and threw it in there.

*~Transcript ends~*

Despite the students' apparent understanding of why their writing course instructor had assigned the dream resume, the students perceived the assignment as not worthwhile except for as a class assignment necessary to get a good grade. As Bruce so baldly remarked, he “just went and found stuff that looked good in the paper and threw it in” his dream resume. Again, the students' naiveté with the activity system of engineering is apparent. They knew so little about the activity system that they had

difficulty at this point in their engineering education to even imagine themselves in their potential, future roles. The students quoted were savvy as students, however. They completed the assignment (well according to their grades) despite their frustration. Completing the assignment was necessary in order to get the assignment grade they would later exchange for a course grade. Despite looking like a professional document, the dream resume was an assignment that belonged to the genre set of schooling.

During the final one-third of the course, the portion of the course some of the students labeled a “true learning community class,” the students were writing genres they perceived as belonging not to the activity system of schooling in general but to the activity system of engineering and to an activity system a few of the students labeled “the future.” In other words, activity systems those were different from the activity system of the English classroom and different from the activity system of schooling in general. Included in this new genre system were a proposal, a progress report, a brochure, and a presentation. The students recognized these genres as being different than genres they had previously encountered in an English class. Introducing the students to genres they recognized as belonging to a different activity system, an activity system other than schooling was motivating for them.

#### **4. 2 Appropriation of the genres**

Many of the students wrote about their perception of the relevance of the genres to engineering and to an activity system they labeled loosely as “the future” in their reflective writing for their end-of-semester English 104 portfolio, in addition to discussing this perception during the focus group session held at the end of the fall semester (December 2000) and during individual discourse-based interviews held in April and May 2001. Hans, for example, noted in his English 104 end-of-semester reflection that the technical communication genres represented a new kind of writing for the students:

I feel I gained a lot of knowledge in technical writings and how to begin to write a proposal and progress reports. Before this class, I did not have the slightest clue how to go about writing any of these, but now I believe I have the knowledge to write a professional report after completing this class (Hans, English 104 end-of-semester reflection, December 2000).

Notably, Hans related the proposal and progress report to the genre we typically call technical communication, yet he also revealed that he perceived these documents to fit into the genre system he has labeled “professional report.” Other students also wrote about their perceptions of the proposal and progress report as being related to the writing they would be doing in their futures. In other words, writing they would be doing outside of the activity system of schooling, an indication of their appropriation of the genres into their individual repertoire of rhetorical resources.

Hans reflected back on the section of his English 104 reflection cited above during a discourse-based interview in April 2001. At that time he revealed that he had realized during the fall semester that both his English instructor and his engineering professor were asking him to do the same types of writing:

I guess that was one of the [similar] things that we noticed...[were] the memos. The memos needed to be written like the stuff in 170 even though it was for an English class” (Hans, discourse-based interview, April 2001).

In the interview, Hans referred to the proposal and progress report as memos, yet another label for the genre system. Significantly he revealed that he perceived the writing they were doing in English 104 as like the writing they were doing in Engineering 170, not like the writing he was familiar with doing in the activity system of the English classroom.

Another student who wrote about his perception of the relevance, the usefulness, of the genres was Bruce, the student who was cited previously as saying that he enjoyed the half of the class that included proposal writing. In the English 104 end-of-semester reflection cited below, Bruce wrote that he felt that the technical communication assignments were valuable to the writing he had also done in Engineering 170 and that having familiarity with the genres enabled him to perform at a higher level in the class than other students performed. Bruce also indicated that he believed the genres would be useful to him in the future:

First of all, the biggest paper that we have written in this class is the proposal, progress report and presentation. I can already say that this has come to be a huge asset...with engineering 170. We did a similar situation in 170 as a

group. In my group was Don [another 104 student] and we can both speak up and say we were farther ahead than the other students, who were both sophomores and not in your class. I know that if this one project has come into play already that it will again in the near future. I enjoyed this project a lot (Bruce, English 104 end-of-semester reflection, December 2000).

In this reflection, Bruce noted that the technical communication project would likely be useful to him “again in the near future.” This statement suggests that Bruce had appropriated the ensemble of genres, in various media, that made up the project because he had found it useful once and he believed it would be useful again. The genres became a tool-in-use and helped place Bruce in the role of sense-maker.

Yet another student who wrote about the usefulness of the genres was Gary, the student who was the most vocal about the unfairness of the ABE learning community section of English 104 being different from other sections of the same course. Despite expressing deep frustration with English 104 all semester, Gary wrote positively about the genres in his end-of-semester reflection. In the following end-of-semester reflection, Gary noted that he perceived the genres as worthwhile, i.e., useful, and that he believed he would be doing similar types of writing in his professional future.

I think doing this unit was very worthwhile. I will almost certainly write proposals and progress reports in my future career. I learned the format for proposals and for progress reports (Gary, English 104 end-of-semester reflection, December 2000).

Significantly, all of the students cited in the examples above recognized the genres as being similar to the genres they were writing in their engineering course. Perceiving the genres as belonging to something different than the genre system they had attached to schooling allowed the students to assign new meaning and new value to the genres. By perceiving the genres as belonging to engineering and not English, the students saw them as having greater social value than other genres they had been writing in their writing course, i.e., social value in the activity system of engineering that they were hoping to join. In other words, the writing they were doing in English 104 had use-value as well as exchange-value, an issue we will address more fully in the next section where we address evidence of the students’ expansive learning.

### **4.3 ZPD afforded by the genres**

In terms of the students' cognitive development, a ZPD was afforded by the genres. In order to examine the mediating role the genres played between the activity systems of English and engineering, we have turned to Russell's (1997) synthesis of Vygotsky's activity theory and Bazerman's theory of genre systems. In the analysis that follows we have focused tightly on one aspect of the university genre system addressed by Russell.

Even though the texts that mediate classrooms may look (or may be) the same in form and even though the instructor may perceive them all generally as classroom genres, the students may perceive these same genres as fitting into different genre systems, which was apparently the case with the students in the study. Seeking to connect the genres that mediate classrooms to particular genre systems may help illuminate why certain genres apparently motivated the students in ways that other genres did not. As we noted previously, the students perceived the early English 104 documents as apparently fitting into the activity system of schooling in general, whereas they perceived the later documents, the documents typically recognized as technical communication, as fitting into the activity system of engineering. The perception of the genres being relevant to engineering apparently fostered a ZPD between the activity systems of English and engineering.

The notion of ZPD does not represent a conduit through which students can theoretically transfer information/knowledge from here to there, from one activity system to another; rather, a ZPD describes the conditions that foster students' expanding involvement into a new activity system. The genres provided the conditions under which the students perceived the information they learned in English 104 was relevant to the activity system of engineering. Not only was the information relevant, several of the students noted specifically that knowledge of the genres enhanced their performance in engineering; it fostered their expanding involvement into a new activity system. In the words of Bruce, the genres was "a huge asset...in engineering 170" (see full quote above). It afforded the students an opportunity to make an interdisciplinary connection between their courses.

The technical communication genres the students wrote in English 104 likely afforded the students their first opportunity to use writing to do work, i.e., writing that was a means to an end (engineering) and not an end in and of itself in the activity system of schooling (course grade). Classroom writing that had use-value as well as exchange-value. Writing that not only helped them make grades, but writing that also helped them to make sense. The distinction between grade-maker and sense-maker is used by Engeström to describe students' process of learning by expanding. As we have argued previously, the students were moving from an operational activity system of education in general (students as grade-makers) to the discipline specific activity system of ABE education (students as sense-makers).

The genres provided students an opportunity to conceive of writing as something more than an academic exercise, a perspective that placed the students in the new role of sense-maker. Writing documents typically recognized as belonging to the technical communication genre gave the students an opportunity to practice using writing as action, to experience engineering through writing engineering-like documents. Berkenkotter and Huckin (1995) suggest student writing is useful as research data because writing serves as a visible index of students' "initiation into an academic discourse community" (p. 118). We argue the same is true for students: Learning to write documents the students recognized variously as technical communication and professional writing provided a tangible, visible index of useful learning, i.e., learning that was relevant to engineering occurring in the activity system of English 104, a general education course.

The documents the students were writing in English 104 were not functionally related to engineering or agriculture, an important issue, which suggests that more than the documents' surface features were at play in the students' recognition of the documents as belonging to an activity system other than schooling. The English 104 documents did resemble the students' engineering documents in form. For one thing, all of the documents in the group required the students to use headings. In addition, the brochure assignment required them to use visuals in a document written for their English class. They had also been required to use visuals in the writing they were doing for their engineering class. The form of the documents fostered the perception

that these English 104 genres belonged to the genre system of engineering; however, the manner in which the genres served as ZPDs goes deeper than the formal features.

Miller (1984) suggests that for students, “genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community” (p. 165). From this perspective, genres are tools that afford students (activity system newcomers) opportunities to expand into new activity systems. Winsor (1996) furthers the discussion of the importance of genres to students: “Although theorists see genre moving from purpose to form...novices’ understanding of genre probably moves in the opposite direction” (p. 27). If we conceive of genres as liberating for students as Miller and Winsor suggest, we can better understand why the students were motivated to engage with the genres. The technical communication genres provided the students’ textual pathways for their expanding involvement into the activity system of engineering and helped them enact their social intentions of moving into a desired system of activity (Bazerman, 1994), which is in this case engineering.

First-year student Hans wrote about the technical communication genres in his end-of-semester reflection for English 104. From Hans’s perspective, knowing that he was developing a “real world” product was motivating for him, because he perceived the assignment “would be applicable to real live situations.” In activity theory terms, Hans could imagine the genres as tools-in-use:

The group project that I worked with on the later part of this semester was a very practical way to study English. I really liked how we had to develop a product, like we would in the real world that we knew actually existed. It was concrete. I could see how this assignment and the fruits of its labor would be applicable to real live situations” (Hans, end-of-semester reflection, English 104).

Significantly, Hans suggested that it was the potential action he associated with the technical communication documents as being motivating to him, not the form of the documents. In Hans’s words, the students “develop[ed] a product” that they “knew actually existed” in “real live situations.” In other words, the students wrote genres they perceived as relevant to activity systems outside of the general activity system of schooling. In contrast were the early assignments required in English 104. These

assignments were similar to the kinds of writing the students had done in secondary school, writing that had no relevance outside the activity system of schooling from the students' perspectives. Again, the students had such a limited understanding of engineering that only those things that were obviously related to engineering were valued or seen as connected to engineering. The form of the technical communication documents as well as the social action of the genres likely helped the students perceive the genres as relevant to engineering, and in that way, the genres helped to coordinate English 104 with engineering 170. The genres afforded the students a ZPD.

Interestingly, the students perceived the genres as relevant to the activity system of ABE despite the fact that the genres were not related to their engineering assignments nor were they specifically presented as engineering writing. In Russell's terms (1997), the genres provided an *intertextual linkage* between the first-year writing classroom and the profession of engineering. This linkage fostered a perception of relevance for the students and, therefore, motivated the students to engage more deeply in their writing course. In short, the genres provided the students textual pathways for their expanding involvement into the activity system of engineering. Later the students demonstrated appropriation of the tool when they reported that the "technical writing project [from first-year writing] was a huge asset," and one student went so far as to speculate that having a better understanding of how the genres had enabled the students to perform at a higher level in their engineering class than students who were not familiar with the genres.

## **5. Conclusion**

While in the US writing-across-the-curriculum is not necessarily thought of as a pedagogical strategy for first-year courses, especially first-year writing, this research suggests that we may want to consider how WAC and writing in the disciplines (WID) activities may be incorporated into the first-year curriculum as a tool for fostering student engagement. Linked courses may afford a likely avenue for these activities; however, similar outcomes could potentially be achieved by helping students to connect the first-year writing curriculum to the "community" outside the university or by pointing students to activity systems in their disciplines as a place to find motives for writing. Regardless of how it is achieved, this research suggests that when students

are helped to make connections—i.e., when they are afforded a ZPD—they engage in general education coursework in new ways.

This study gives us a window through an activity theory lens into students' experiences as they work, and sometimes struggle, to deal with the compartmentalization in a way that is meaningful. Compounding the compartmentalized nature of the university are the seemingly contradictory ideals of higher education. On the one hand, higher education has a utilitarian purpose, i.e., to provide students professional training. On the other hand is the more humanist purpose of higher education, i.e., to help foster responsible citizenship and well-roundedness of character. Especially for pre-professional students who have just graduated from secondary school, the utilitarian goal of higher education is a stronger motivator. The less practical goals of higher education are less motivating, perhaps because the relevance to what the students in this study termed “the future” is often unclear.

We may be able to transcend the contradictions in motives in higher education if we begin to think in more subtle ways how students form their identities. Especially for the type of first-year students described in this study, students need to perceive the relevance of their activities in order to have meaningful interactions. From this perspective, general education courses (like first-year writing courses) are merely the route to an instrumental motive (e.g., an engineering degree)—the courses have exchange value. However, if thought of in a more expansive way, it is also possible to consider that these same instrumental motives can become a route to general education and the more humanist motives of higher education. In other words, we may be able to bootstrap the less utilitarian motives of higher education to the instrumental motives and foster students' abilities to have a wider consideration of what it is to be a professional—which has to do with well-roundedness, communication, ethics, etc.—and to help students move into the role of what Engetröm calls sense-maker.

This research suggests that one way to afford students the opportunity of being sense-makers is to include genres that the students can connect to a particular genre system outside of schooling in general into the first-year writing curriculum. The selection of particular genres that the students can ascribe to an activity setting beyond the usual

academic classroom may foster students' motivation to engage in writing activities and students' perception of having authority and confidence as writers. First-year writing may move then from being a "hoop" thorough which a first-year student has to jump (student as grade-maker) to a course worthy of serious attention (student as sense-maker). In other words, fostering the students' perception of sense-maker may help students move from knowing about writing to "being in the know" about how writing (and communication) are connected to other disciplines (interdisciplinary connections).

The results of this study suggest that all classroom genres may not mediate coursework in the same way and that having a better understanding of students' perceptions of classroom genres may help us reach students in ways they perceive as meaningful. The issue of classroom genres leads to a number of potentially important research questions: In what ways does genre selection apparently influence student engagement in first-year writing for students not enrolled in a learning community? for students majoring in other pre-professional fields? for students who have not declared a major? In what ways does genre selection influence student engagement in other general education courses? In what ways does genre selection influence upper-level students who are enrolled in non-major courses? in major courses?

## 6. References

- BARTHOLOMAE, D. Inventing the university. In M. Rose (Ed.), **When a Writer Can't Write** (pp. 134-165). New York: Guilford Press, 1985.
- BAZERMAN, Charles. Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. Proceedings, SIGET IV, 2007.
- BERKENKOTTER, C. & HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
- DIAS, P., FREEDMAN, A., MEDWAY, P., & PARÉ, A. **Worlds apart: Acting and writing in academic and workplace contexts**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999.
- FREEDMAN, A., ADAM, C., & SMART, G. Wearing suits to class: Simulating genres and simulations as genre. **Written Communication**, 11(2), 193-226, 1994
- HAAS, C. Learning to read biology. **Written Communication**, 11(1), 43-84, 1994

**[ED1] Comentário:** • The content doesn't have to be that of the field the students are interested in, as long as they perceive the genres as being potentially part of their future (identity).

*First half: content of their first assignment was agriculture-related (identity paper and dream resume). They perceived these as not relevant (student as grade-maker, not sense-maker). Why? Didn't see these as relevant to their academic focus. In AT terms: contradictions. Instructor differences. Use value/exchange value.*

*Second half: Perceived writing as relevant although content was not related to ag or engineering. Why? Formal resemblances. Headings, point quickly, layout important. Functional resemblances (later in 160). Proposal and progress report (perceived as useful on the job. AND in 170 with group project. P. 174.*

*Transformational not transfer: Had never seen anything like this in an English class. (Visual stuff) Saw as relevant to Engineering as they perceived it—and as they experienced it in 170. In AT terms, transformation through rethinking the current activity (English) and see potential for transforming relationship to Engineering (expanded learning)*

*1. Careful selection of genre can lead students to engage in FYC in a way that is more meaningful  
2. AT helps us tease apart the social/motivational processes.*

*How can we re-conceptualize "transfer" and teach to make it more likely?  
LC stuff?  
Joan Graham research*

- HARMS, P. C., MICKELSON, S. K., & BRUMM, T. J. Longitudinal study of learning communities in Agricultural and Biosystems Engineering. **Proceedings of the 2002 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition**, Montreal, Quebec, Canada, Session 2408, 2002.
- HARMS, Patricia L. Writing-across-the-curriculum in a linked course model for first-year students: An activity theory analysis. Unpublished dissertation. Iowa State University, 2003.
- HERRINGTON, A. J. Writing in academic settings: A study of the contexts for writing in two college chemical engineering courses. **Research in the Teaching of English**, 19(4), 331-359, 1985.
- HERRINGTON, A. J. & CURTIS, M. **Persons in process: Four stories of writing and personal development in college**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2000.
- MCCARTHY, L. A stranger in strange lands. **Research in the Teaching of English**, 21(3), 233-265, 1987.
- MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, 70, 151-167, 1984.
- MILLER, C. R. Rhetorical community: The cultural basis of genre. In FREEDMAN, A. and MEDWAY, P. (Eds.), **Genre and the new rhetoric** (pp. 67-78), 1994.
- ROSE, M. **Lives on the boundary: The struggles and achievements of America's underprepared**. New York: The Free Press, 1989.
- RUSSELL, D. R. Rethinking genre in school and society. **Written Communication**, 14(4), 504-554, 1997.
- WINSOR, D. A. **Writing like an engineer: A rhetorical education**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.

## **GÉNEROS TEXTUALES, TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA Y ALFABETIZACIÓN INICIAL. ANÁLISIS DE UN CASO**

Gilberto B. Aranda Cervantes (doctor en Pedagogía, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, gilbertoaranda@yahoo.com.mx)

**RESUMEN:** Este estudio corresponde a actividades didácticas de producción de textos escritos en primero de primaria, en materiales didácticos de México.

La trasposición didáctica es la transformación que sufre el conocimiento con la finalidad de ser enseñado (Verret, 1975; Chevallard, 1997). En el caso de la lectura y la escritura, el conocimiento fundamental que se transforma para la enseñanza corresponde a prácticas sociales (Bronckart y Schneuwly, 1996; Lerner, 2001).

Para analizar esta trasposición fue importante diferenciar las relaciones que se establecen entre la escuela y los ámbitos de origen de los géneros textuales que se propone producir: Por esto distinguí:

- 1) Los textos traspuestos a la escuela,
- 2) Los textos apropiados por la escuela,
- 3) Los textos propios de la escuela.

Los resultados del análisis problematizan lo que puede considerarse como un enfoque comunicativo en la enseñanza de la escritura de la lengua materna.

**PALABRAS CLAVE:** trasposición didáctica, enseñanza, escritura, géneros.

### **1. Introducción**

Este trabajo se enmarca en una serie de intentos por plantear formas de apreciar la trasposición didáctica en la enseñanza de la escritura<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Una versión más detallada de lo aquí expuesto se encuentra en Aranda (2008, p.205 a 263), obra que también contiene una perspectiva más amplia sobre el análisis de la trasposición didáctica en la escritura. Una adaptación

La trasposición didáctica es la transformación que sufre el conocimiento con la finalidad de ser enseñado (Verret, 1975; Chevallard, 1997). En el caso de la lectura y la escritura, el conocimiento fundamental que se transforma para la enseñanza corresponde a prácticas sociales (Bronckart y Schneuwly, 1996; Lerner, 2001).

Aunque al llevar contenidos para la enseñanza la trasposición es inevitable e incluso puede tener beneficios, algunos autores pensamos que es necesario analizarla para ejercer una vigilancia epistemológica que permita apreciar en qué grado aquello que se está enseñando o proponiendo en una guía o material didácticos, corresponde al objeto de conocimiento presupuesto.

La selección de géneros textuales propios de las prácticas sociales de escritura para ser llevados al currículum es un problema ligado a la temática de la trasposición didáctica: por eso me pregunto ¿qué géneros de distintos ámbitos sociales se llevan a la escuela para la enseñanza de la escritura? y ¿cómo se traspone la comunicación en la que se emplean esos géneros en sus ámbitos de origen, para ser enseñada en el aula?

El caso cuyo análisis se presenta es el del conjunto de actividades didácticas de producción de textos escritos en la asignatura de español de primero de primaria, según la planeación de los materiales didácticos que se publicaron en México por la Secretaría de Educación Pública<sup>2</sup> (se abrevia "**SEP**") y que se han distribuido gratuitamente a todos los alumnos del curso en el país, por más de una década y hasta la fecha, aunque el próximo año escolar serán sustituidos (un fichero de actividades, un libro para el maestro y un libro de actividades del alumno, mismos que por razones prácticas los citaré como **F**, **M** y **A** respectivamente, aludiendo enseguida al número de página).

Dichos materiales declaran seguir un "enfoque comunicativo" y este trabajo aporta posibilidades para el análisis de las actividades de escritura en programas que pretenden tener este enfoque de enseñanza. Para ello expondré la pertinencia de considerar los ámbitos de uso de los textos objeto de enseñanza y la relación de estos ámbitos de origen con el ámbito escolar que los retoma. Asimismo propondré una tipología de actividades didácticas.

Más allá del caso presentado, el tipo de análisis empleado puede ser de interés para apreciar otras situaciones de enseñanza de la lengua.

## **2. La diversidad de textos en la programación didáctica**

---

de esta obra podrá encontrarse próximamente en Aranda (en prensa) y algunos de sus elementos en Aranda 2007 y 2009.

<sup>2</sup> Es un ministerio federal.

Una de las preocupaciones de un enfoque comunicativo es abordar la enseñanza de múltiples tipos de texto. Este objetivo se cumple en las actividades de producción de textos en primero de primaria propuestas por la SEP, en las cuales se abordan 25 variedades de textos, mismos que presento con sus frecuencias en la tabla 1.

**Tabla 1**  
**Lista de actividades según el texto que producen**

|                                                                                         |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Cuento y Relato                                                                         | 17        |
| Cartel (incluye consejos y anuncios)                                                    | 8         |
| Descripción (una sirve de adivinanza; además hay descripción en artículos informativos) | 6         |
| Recado                                                                                  | 6         |
| Carta                                                                                   | 5         |
| Artículo Informativo                                                                    | 4         |
| Anuncio (además hay uno en cartel)                                                      | 3         |
| Instrucciones                                                                           | 3         |
| Canción                                                                                 | 2         |
| Consejos (además hay 2 en cartel)                                                       | 2         |
| Historieta                                                                              | 2         |
| Noticias                                                                                | 2         |
| Calendario                                                                              | 1         |
| Chiste                                                                                  | 1         |
| Credencial                                                                              | 1         |
| Definición                                                                              | 1         |
| Entrevista                                                                              | 1         |
| Explicación (respondiendo pregunta; además hay explicación en artículo informativo)     | 1         |
| Formato de datos (funciona como cuestionario de lectura)                                | 1         |
| Informe                                                                                 | 1         |
| Invitación                                                                              | 1         |
| Menú                                                                                    | 1         |
| Tarjeta de felicitación                                                                 | 1         |
| Tarjeta Postal                                                                          | 1         |
| <i>Total</i>                                                                            | <i>72</i> |

La denominación que empleo, aunque es cuestionable y desapegada de una referencia teórica consistente, trata de adherirse lo más posible a la incluida en los mismos materiales y programas que se analizan, con algunas adaptaciones indispensables, pues ellos muestran diversos enredos, ausencias, confusiones e inconsistencias (por ejemplo, una misma instrucción se refiere en diferentes momentos a elaborar un relato, una historia, un cuento o una narración; en tanto que en otra ocasión trata de distinguirse entre relato y cuento).

Pero, volviendo al tema de la variedad textual, una cosa es decir que un enfoque comunicativo debe atender una diversidad de textos y otra establecer cuáles y en qué proporción. No creo que exista una forma sencilla de determinar lo idóneo en este aspecto, pero tampoco es aceptable considerar que cualquier variedad de textos y cualquier proporción de ellos son apropiadas para las diversas situaciones de enseñanza de la lengua.

En los materiales didácticos analizados podemos advertir que la valoración de los distintas variedades de textos para su enseñanza es muy diferente considerando que:

- Una sola variedad de texto (el cuento y/o relato) es el objetivo de 17 actividades que representan la cuarta parte (24%) del total.
- 11 variedades de texto son producidos más de una vez, máximo 8 veces.
- 12 variedades de texto son producidos solamente en una ocasión.

A pesar de que estos datos sugieren un desequilibrio en torno a los distintos textos que se abordan en el año escolar y aunque resulta evidente que hay algunos pocos textos, particularmente el cuento, cuya producción se privilegia, parece prudente posponer un juicio al respecto teniendo en cuenta que los textos pueden ser agrupados de distintas maneras y estas agrupaciones pueden permitir apreciaciones más confiables. Es por ello que analizaré la diversidad de textos teniendo en cuenta su ámbito de uso.

### **3. Los ámbitos de uso de los textos en la programación didáctica**

Hay múltiples formas, que responden a múltiples perspectivas y propósitos, de agrupar textos. Pero no solamente hay diversos agrupamientos sino también distintas maneras de nombrar y de fundamentar estos agrupamientos y los términos que se usan para designarlos. Así por ejemplo, Ciapuscio identifica la confusión terminológica en la que "frecuentemente se intercambian como equivalentes los términos *géneros discursivos, tipos textuales, clases de textos, etc.*" (1994, p.16, *cursivas de la autora*); Cassany, Luna y Sanz consideran que un tipo de texto es un modelo teórico cuyo concepto se opone a otras denominaciones de agrupaciones intuitivas tales como *clase o grupo de texto o ámbitos de uso* (1994, p. 334); en tanto que, en contraste, Jolibert arguye "motivos de eficacia pedagógica" para llamar *tipos de texto* "a los principales tipos de escritos sociales que existen en nuestra sociedad y que son accesibles a nuestros alumnos de educación básica" tales como cartas, carteles, registros de experiencias, novelas, etc. (1992, p. 40 y 77); en un punto intermedio Kaufman y Rodríguez plantean buscar "una clasificación sencilla y coherente" propia para el entorno escolar que supere "principios heterogéneos de clasificación", para lo cual proponen clasificar los textos considerando el cruce de 4 posibles tramas con 4 posibles funciones (1993, p. 20 y 27).

Para agrupar los textos de mi corpus de investigación revisé las distintas tipologías textuales que retoma la obra de Ciapuscio, la cual nos recuerda que "establecer una tipología textual" (en el sentido de única y completa) "en caso de ser posible, sigue siendo una tarea pendiente", que "los intentos de tipologización realizados son de naturaleza muy diferente", que actualmente "se admite en términos generales la imposibilidad de tipologías textuales basadas en un criterio de clasificación único", que a fin de cuentas "se cuenta con escasas descripciones de tipos de textos" a partir de la investigación empírica y que "la carencia en el ámbito hispánico es casi absoluta" (1994, p.16 y 17).

Pero esta revisión de una obra de preocupación lingüística, me confirmó la necesidad planteada por Kaufman y Rodríguez de una *clasificación sencilla y coherente* para el ámbito educativo.

Cassany, Luna y Sanz (1994, p.335) identifican como "las mas difundidas y utilizadas" en el campo de la didáctica a las tipologías de Werlich (reducible en una visión simplificadora a las categorías de descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción) y de Adam (con algunas categorías muy afines). Pero ninguna de estas tipologías parece muy propia para agrupar productivamente a los textos que introducen a los niños a la escritura en primero de primaria en México, tales como una credencial, recado y menú. Ni siquiera la misma propuesta de Kaufman y Rodríguez parecía idónea para este propósito, a pesar de ser la versión más cercana a las necesidades didácticas de la enseñanza de la escritura en educación primaria. Por otra parte, la propuesta de Jolibert equivale a identificar las denominaciones textuales con tipos de texto, lo cual no me sirve para agrupar las 25 denominaciones de textos que se propone producir en los materiales didácticos que analizo.

Ante este panorama, he encontrado el recurrir a una categorización de los ámbitos de uso propios de los textos, como una alternativa práctica y productiva para analizar la variedad textual en el corpus que me ocupa. Dicha categorización es la que presentan Cassany, Luna y Sanz, quienes indican que "cada ámbito viene determinado por unos interlocutores, unas funciones y una actividad con unos temas concretos. Los textos de cada ámbito conservan las características generales de su campo de actuación: nivel de formalidad, grado de especialización, etc." (1994, p.333)

Para esbozar esta clasificación de textos estos autores proponen los siguientes ámbitos de la siguiente manera y con los siguientes ejemplos en lo escrito (puesto que también hay textos orales):

#### TEXTOS SEGÚN EL ÁMBITO DE USO

- **Ámbito personal:** textos para uno mismo, que no leerá o escuchará nadie más; de temas generales, con lenguaje coloquial, muy libres.  
Escrito: diario personal, notas, agenda, comentarios de lecturas, cuentas, apuntes, etc.
  - **Ámbito familiar y de amistades:** textos de círculo familiar e íntimo; de temas generales, con lenguaje medianamente coloquial o poco formal.  
Escrito: cartas, postales, invitaciones, felicitaciones, participaciones, dedicatorias en regalos, etc.
  - **Ámbito académico:** textos de la escuela y de las actividades de formación; todo tipo de temas y de lenguajes, con tendencia a la especialización y la formalidad.  
Escrito: redacciones, exámenes, resúmenes, reseñas, esquemas, trabajos, apuntes, tests, murales, comentarios de textos, fichas, etc.
  - **Ámbito laboral:** textos del mundo del trabajo; de temas especializados, con lenguaje específico y formal.  
Escrito: informes, cartas, currículums, notas, memorias, etc.
  - **Ámbito social:** textos públicos, para audiencias numerosas y heterogéneas; medios de comunicación de masas.  
Escrito: anuncios, cartas en la prensa, artículos en revistas, notas públicas, avisos, etc.
  - **Ámbito gregario:** relaciones con organizaciones públicas y privadas (administraciones, colegios, asociaciones, etc., temas generales o específicos, lenguajes especializados (comercial, administrativo etc.)  
Escrito: instancias, currículums, formularios, impresos, peticiones, cartas, bandos, leyes, reglamentos, etc.
  - **Ámbito literario:** ámbito de ocio; finalidades lúdicas, temas y lenguaje variados.  
Escrito: géneros tradicionales de la literatura (poesía, novela, etc.), historieta, etc.
- (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p.333 y 334)

La única adaptación que hago a esta propuesta es cambiar el término "literario" por "lúdico", que me parece más abarcativo.

En la tabla 2 se muestran las frecuencias correspondientes a los textos cuya producción se propone en las actividades didácticas de los materiales didácticos de la SEP para primero de primaria.

**Tabla 2**  
**Ámbitos propios de los textos producidos**

| <i>Ámbito</i> | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentaje</i> |
|---------------|-------------------|-------------------|
| Lúdico        | 23                | 32%               |
| Social        | 16                | 22%               |

|                         |           |             |
|-------------------------|-----------|-------------|
| Académico               | 15        | 21%         |
| Familiar y de amistades | 10        | 14%         |
| Laboral                 | 3         | 4%          |
| Gregario                | 2         | 3%          |
| Personal                | 0         | 0%          |
| Duda                    | 3         | 4%          |
| <i>Total</i>            | <i>72</i> | <i>100%</i> |

Agrupando los textos por ámbitos de uso puede verse que en vez de las múltiples frecuencias mínimas obtenidas con las denominaciones textuales, en los textos que se proponen producir en primero de primaria existen 4 agrupaciones que contienen cifras importantes de textos, las que corresponden a los ámbitos lúdico, social, académico y familiar y de amistades. Por lo contrario, los ámbitos laboral y gregario tienen frecuencias mínimas y el personal no tiene ninguna.

Los documentos curriculares no especifican cuáles fueron los criterios para seleccionar los textos que se escogieron. Aunque los enfoques comunicativos para la enseñanza de segundas lenguas fueron desarrollando estrategias para atender los intereses y las necesidades de los alumnos, en este caso de enseñanza de la lengua materna no existe ninguna detección de estos intereses y necesidades, ni ninguna orientación para que el docente los pudiera indagar y considerar.

Cabe señalar que la escuela no tiene por qué llevar a su terreno de manera equitativa todos los ámbitos propios de la escritura, porque en esos mismos ámbitos es posible el aprendizaje. "La escuela es sólo una de las múltiples fuerzas sociales, institucionalizadas y no institucionalizadas, que determinan la naturaleza y la dimensión del alfabetismo", diría Resnick (1991, p.33). La escuela ha de incorporar a su currículo aquello que:

- no es posible aprender en otro ámbito,
- puede aprenderse en otro ámbito pero la escuela lo puede facilitar,
- puede aprenderse en otro ámbito pero la escuela lo puede enriquecer.

Pero es muy cuestionable que estas decisiones puedan adoptarse desde el escritorio y de forma homogénea para todos los sectores de la población.

#### **4. Una tipología de actividades didácticas de enseñanza de la escritura**

Dentro de un enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua puede haber muy diversas actividades que son susceptibles de clasificación. Me ha parecido importante buscar una clasificación fundamental para las actividades didácticas de producción de textos y para ello

recurriré a considerar principalmente su relación con la participación del destinatario del texto escrito en el evento comunicativo.

Antes de exponer mis categorías debo indicar que partí de analizar las de otro autor. Littlewood propuso una clasificación desde un punto de vista muy amplio, que consideraba que dicho enfoque podía dar cabida tanto a actividades *comunicativas*, enfocadas a la práctica de la tarea global (completa) (1996, p.16), como *precomunicativas*, con miras en el desarrollo de destrezas parciales. Reconocía que las actividades *comunicativas* mejoran la motivación, permiten un aprendizaje natural y pueden crear un contexto que favorezca el aprendizaje humanizando el aula (1996, p.16 y 17); sin embargo, no descartaba que las actividades *precomunicativas* fueran de utilidad antes o después de actividades comunicativas, proporcionando una "actividad controlada" que en otro momento podría flexibilizarse. El criterio de éxito de las actividades *precomunicativas* sería el de producir enunciados aceptables, no el de transmitir significados. Dentro de estas actividades distinguía entre las *estructurales* (dirigidas al dominio de estructuras, como en enfoques anteriores) y las *cuasicomunicativas* (en las cuales se buscaba acercar el aprendizaje estructural a formas usuales en contextos reales). A su vez, las actividades comunicativas podían ser *funcionales* (enfocadas a salvar un vacío de información o a solucionar un problema) o de *interacción social* (que además de ser funcionales exigen el manejo de las convenciones sociales). En el espectro de las actividades comunicativas, cabe la simulación, lo mismo que actividades que no serían comunes en las prácticas sociales extraescolares pero que se realizan considerando que el aula es un contexto social. En esta panorámica, que tiene sus partidarios pero no cuenta con un consenso, se trata de conciliar de alguna manera un enfoque de enseñanza basado en las estructuras de la lengua con un enfoque comunicativo en el cuál las funciones de la comunicación son fundamentales. Pero sea cual sea la postura que se adopte frente al conjunto de estas actividades, la clasificación resulta una posibilidad para analizar propuestas de actividades que han surgido para la enseñanza de segundas lenguas. La siguiente tabla esquematiza dicha clasificación.

**Tabla 3**

**Clasificación de actividades comunicativas por Littlewood**

| <i>Precomunicativas<br/>(para el desarrollo de destrezas parciales)</i> | <i>Comunicativas<br/>(para el desarrollo de tareas globales)</i> |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Estructurales                                                           | Funcionales                                                      |
| Cuasicomunicativas                                                      | De interacción social                                            |

Me pregunté si era posible y útil retomar esta clasificación para las actividades didácticas en la enseñanza inicial de la escritura en la lengua materna<sup>3</sup>, pero encontré diversos problemas para hacerlo. Uno de ellos es que en este contexto, no es el aprendizaje de las estructuras gramaticales lo que ha preocupado tanto como el aprendizaje de las correspondencias convencionales entre grafías y fonemas; otro es que las fronteras entre lo "funcional" y la "interacción social" no parecen ser generalmente identificables en las actividades de enseñanza inicial de la escritura.

Además, lo que parece muy recurrente en las actividades que analizo es la consideración de que culminan en la producción de los textos escritos, lo cuál pudiera considerarse una tarea global, pero no obstante es un evento comunicativo incompleto, pues falta el uso de tales textos y sus consecuencias. Propongo entonces distinguir entre lo precomunicativo y lo comunicativo en función de que las actividades consideren o no la comunicación completa<sup>4</sup>.

De cualquier forma, la diferenciación de Littlewood entre actividades orientadas al desarrollo de destrezas parciales vs. a tareas completas vale la pena de considerarse, pero no identificándolo como la frontera entre lo precomunicativo y lo comunicativo. Para el caso de esta investigación, su corpus se caracteriza por incluir "tareas completas", consideradas como aquellas en las cuales hay la producción de un género textual reconocible como tal, excluyendo palabras y enunciados que no tienen esta característica.

Por otra parte, mientras que para Littlewood la simulación no es un criterio importante de clasificación de las actividades comunicativas, a mí me parece pertinente no perderlo de vista, porque un factor muy importante en el aprendizaje de la comunicación es la respuesta que se reciba de la misma y esta respuesta puede perder mucho de este potencial cuando se trata de una simulación en la cual quién responde no tiene la misma perspectiva del destinatario.

Desde mi propia perspectiva para construir una clasificación de actividades pienso que la consideración de un destinatario adicional al de la *autoridad educativa* puede ser el criterio fundamental para categorizar las actividades didácticas de producción de textos en relación a la comunicación.

Entiendo por *autoridad educativa* principalmente al docente, pero eventualmente a alguna otra persona allegada al alumno (generalmente un familiar) que supervise la producción escolar del mismo. Cabe recordar que en los eventos de enseñanza el maestro es casi siempre

---

<sup>3</sup> Cassany acota la propuesta de clasificación de Littlewood al "desarrollo de la expresión oral" (1994: 180).

<sup>4</sup> Es probable que Littlewood no advirtiera esta diferencia porque pensaba predominantemente en la comunicación oral, como suele suceder en muchos casos en la enseñanza de segundas lenguas.

el destinatario de lo que se escribe para que constate el acatamiento de sus instrucciones y use el producto para calificar, evaluar y corregir. Pero aún así, muchos de los textos que se escriben en el aula suponen o admiten otro destinatario (real o ficticio), generalmente explícito, distinto al del profesor, que es un destinatario implícito. La tipología de actividades que formulo se constituye en función de esos destinatarios que no son el docente.

A partir de lo anterior, propongo las siguientes categorías para clasificar las actividades de producción textual en la planeación didáctica:

- **propiaamente comunicativas**, cuando el destinatario adicional participa efectivamente en el evento didáctico recibiendo la comunicación y debe reaccionar ante ella.
- **potencialmente comunicativas**, cuando la planeación didáctica no explicita un destinatario adicional que participe efectivamente como en el caso anterior, pero hay gran probabilidad de que se infiera la necesidad de involucrarlo.
- **paracomunicativas**, cuando el destinatario adicional es simulado explícitamente, es decir, alguien dramatiza su papel recibiendo la comunicación y reaccionando ante ella.
- **pseudocomunicativas**, cuando el destinatario adicional solo es presupuesto pero su presencia no pasa de ser implícita, pues no participa recibiendo la comunicación ni nadie lo representa.
- **subcomunicativas**, cuando no hay un destinatario adicional al que le interese la comunicación.

Más adelante presentaré una caracterización más amplia de estas categorías, pero antes expondré la necesidad de incluir otras dos.

Tanto en las prácticas sociales como en las actividades didácticas existe la posibilidad de que los autores de un texto sean a su vez los destinatarios. Pero si el destinatario de un texto es el autor del mismo ¿hay comunicación? Unos dirían que no y otros que sí. Las siguientes definiciones de diccionario parecen negarlo (destacados míos): comunicar es "hacer a **otro** partícipe de lo que uno tiene" (Real Academia Española, 2001: s/p); es "hacer saber a **alguien** cierta cosa" <sup>5</sup>(Moliner, 1998: 703). Pero cuando se postula que un ámbito de la comunicación es el "personal" (como en la clasificación de ámbitos retomada en el apartado anterior), parece que se acepta la posibilidad. Cuando alguien escribe para sí mismo para recordar posteriormente, es más fácil aceptar que hay comunicación; pero cuando lo hace sin que el texto se retome, el asunto es más polémico.

---

<sup>5</sup> Este *alguien* supone un sujeto distinto al emisor del saber, porque si el emisor ya sabe resulta absurdo hacerse saber a sí mismo lo que ya sabía.

Una alternativa que no consiste en aceptar o negar la posibilidad discutida, consiste en concebir un espacio conceptual intermedio entre lo comunicativo y lo no comunicativo, al que me atrevo a llamar *semicomunicativo*.

La función recreativa de los textos lúdicos no necesariamente requiere de un destinatario ajeno al escritor para realizarse, en contraste con otras funciones propias de otros ámbitos que difícilmente pueden ocurrir sin este requerimiento.

Tal vez esta consideración no ha pesado demasiado porque no parece que los enfoques comunicativos en la enseñanza de segundas lenguas dieran un papel destacado a textos de este ámbito. El hecho de que sean los textos que destacan más en el caso de esta investigación, la cual pertenece a la enseñanza de la escritura en lengua materna, me parece indicativo de la necesidad de replantear el asunto.

Por principio de cuentas, resulta dudoso que los textos lúdicos sean los más representativos de los usos sociales de la escritura en sociedades como la nuestra, o los más apropiados para la enseñanza de la comunicación, en este último caso porque no tienen las mismas demandas de interlocución que las otras variedades textuales.

Pero más allá de cuestionar la idoneidad de su destacada frecuencia en la enseñanza inicial de la escritura, es necesario tener en cuenta, al clasificar actividades didácticas, el hecho de que no resulta pertinente juzgar como no comunicativos a aquellos textos que no tienen como requerimiento esencial el ser comunicativos. Los textos lúdicos pueden cumplir su función de divertimento para sus autores independientemente de si estos los comparten con otras personas destinatarias.

A partir de estos razonamientos he pensado en la creación de una categoría que nombro como **actividades semicomunicativas**, es decir, aquellas que no necesitan de un destinatario adicional para que los textos que se producen en ellas cumplan su función, pues dichos textos no necesitan tener como fin primordial la comunicación con otros, ni tampoco consigo mismo en el tiempo.

Ni en las actividades **semicomunicativas** ni en las **subcomunicativas** hay un destinatario adicional al que le interese el texto producido, pero en las primeras no es necesario para que el texto cumpla su función.

Cabe entender a la categoría de actividades semicomunicativas como una gran categoría que *requiere* dividirse en dos categorías:

- **semicomunicativas grupales**, cuando el "destinatario adicional", por decirlo así, se limita a los mismos participantes en la producción del texto en acciones colectivas.

- **semicomunicativas individuales**, cuando el "destinatario adicional" es el mismo alumno que produce individualmente un texto.

Vistas los tipos de actividades, cabe señalar las siguientes cuestiones:

- Las actividades potencialmente comunicativas son una categoría expreso para analizar planeaciones didácticas, pero el resto de las categorías son adecuadas para analizar tanto la planeación como la realización.

- Las actividades paracomunicativas, que implican la simulación completa de un evento comunicativo, no existen en el corpus analizado, pero me parece importante prever esta categoría como una posibilidad para otros corpus.

- Tratándose de actividades destinadas a alumnos que están en proceso de aprendizaje del uso convencional del alfabeto, vale la pena notar que en cualquiera de estas clasificaciones es posible el empleo de escrituras no convencionales (no alfabéticas); aunque para que esto sea posible en una actividad clasificada como comunicativa o potencialmente comunicativa, se requiere además que haya otra estrategia simultánea (uso de dibujo o de la expresión oral o de otra escritura convencional) para permitir que el mensaje no se pierda y por lo tanto que se pueda realizar su función.

- Estas categorías se pueden reagrupar. Por ejemplo, en comunicativas y precomunicativas (cuyo producto es un evento comunicativo o sólo un texto); o bien, en orientadas al aprendiz o al alumno; aunque la categoría de *actividades potencialmente comunicativas* correspondería a un espacio de duda.

- Inversamente, estas categorías pudieran admitir múltiples subcategorías.

Dicho lo anterior, vuelvo a repasar la categorización propuesta con el fin de ampliar la explicación de cómo la concibo y mostrar ejemplos de cada categoría.

**Propiamente comunicativas.** En ellas se trata de producir textos dirigidos a destinatarios reales para cumplir funciones comunicativas, independientemente del grado en el cual se atiende que la expresión resulte adecuada a las convenciones sociales; es decir, se trata de comunicaciones funcionales que pueden ser en mayor o menor medida adecuadas para la interacción social en los contextos a los que correspondan. La planificación de estas actividades considera explícitamente el uso del texto producido para fines distintos al de la calificación o la evaluación escolar, es decir, que no se quedan en estos fines aunque los puedan incluir.

Denomino a esta categoría usando la palabra *propadamente* antes de la palabra *comunicativas* para distinguir del término *comunicativas* aplicado a una acepción más amplia, a aquella de

que correspondería a las actividades que contemplan la comunicación completa, o sea, que implican eventos comunicativos con textos y no solo la producción de textos.

Un ejemplo de este tipo de actividades es la escritura de un cartel (M124 A129) "para aconsejar a sus compañeros cómo defenderse de quienes los molestan" (M124) utilizando una cartulina que se deberá pegar en la escuela (A129).

Cabe notar que el hecho de que sean incluidas bajo el rubro de "propiaamente comunicativas", es una condición necesaria, pero de ninguna manera suficiente, para que resulten idóneas, ya sea para el aprendizaje, o para la comunicación misma, pues ello depende de múltiples factores y por ello es pertinente el análisis de diversos componentes de la comunicación.

**Potencialmente comunicativas.** Uso la palabra "potencialmente" debido a que la planificación correspondiente a estas actividades no indica explícitamente el uso efectivo del texto producido (que se le haga llegar a un destinatario real para cumplir una función comunicativa distinta de las típicamente escolares), aunque sería relativamente fácil inferir que el sentido de estos textos está en su uso. Desde luego que lo ideal sería poder distinguir de las actividades comunicativas de las que no lo son, pero tratándose de un estudio sobre un conjunto de actividades planificadas, no se puede saber si su realización culmina necesariamente en la comunicación, menos cuando lo relativo a la realización efectiva de ésta no se explicita, y por ello me tengo que limitar a identificar lo "potencialmente" comunicativo. Si una nueva investigación que atendiera a la realización de actividades en el aula retomara esta clasificación, sería pertinente que la ajustara distinguiendo sin ambages los actos comunicativos (reales y completos) de los que no lo son (simulados y/o parciales).

Ejemplo de este tipo de actividades es escribir "la receta de algún platillo que se prepare con queso" considerando que "con las recetas de los niños *se puede* elaborar un recetario que formará parte de la biblioteca del salón" (M132,  *cursivas más*). Este tipo de instrucciones puede dar origen a una búsqueda de recetas reales y útiles (aunque la restricción de que deban llevar queso no parece idónea) o a la improvisación de alguna poco funcional; asimismo la integración de un recetario es sólo una posibilidad y el uso del mismo para preparar algún platillo parece más eventual.

La realización de estas actividades en el aula implicaría necesariamente que se redefinieran ya sea como propiaamente comunicativas o bien como pseudocomunicativas, dependiendo de la interpretación de las instrucciones por el docente para llevarlas a cabo.

**Pseudocomunicativas o de simulación incompleta.** Son actividades que representan eventos comunicativos incompletos. Tal incompletud se manifiesta por la ausencia del acto de hacer llegar el texto a un destinatario (aunque sea en un acto simulado) y deriva típicamente de

considerar como culminación de la propia actividad a la producción de un texto, excluyendo actos que impliquen la representación de un uso funcional apropiado para el tipo de texto producido.

Esta categoría se ejemplifica con la instrucción que indica: "propóngales que ayuden al marqués de Carabás a escribir una carta para pedir al rey la mano de su hija" (M183), pero donde la actividad termina con la producción de la carta, misma que no se envía ni se contesta. Si bien el rey es el destinatario de la carta, no hay actos en los cuáles participe.

Exactamente la cuarta parte de las actividades que analizo pertenecen a esta categoría, lo cual habla de su importancia.

**Paracomunicativas o de simulación completa.** Son actividades que representan eventos comunicativos completos, por lo tanto, incluyen la representación del uso de los textos producidos. Me pareció lógico plantear esta categoría, aunque no encontré en mi corpus de actividades ningún caso que correspondiera a ella.

Un ejemplo sería si la actividad que ejemplificó la categoría anterior hubiera incluido una dramatización en la cuál la carta se enviaba y se contestaba.

Creo que es importante contemplar esta categoría como una posibilidad para el análisis de las actividades de aprendizaje de la escritura a pesar de que en la presente investigación se trata de una categoría desierta.

**Semicomunicativas grupales.** Se trata de eventos recreativos en los cuales la producción textual se realiza de manera colectiva; los textos terminados son conocidos por todos los participantes, los productores son así los destinatarios; los textos no tienen otro destinatario previsto y su función se agota cuando se consideran terminados. Me pareció importante distinguir a estas actividades de las propiamente comunicativas porque en ellas no se plantea difundir la obra, hacerla llegar a otros que no participaron en su creación, no hay destinatarios ajenos a los participantes en el evento de su producción; tampoco se plantea conservar el texto producido para su uso posterior por sus productores o por algunos de ellos (exceptuando fines escolares tales como testimonio de cumplimiento, evaluación o calificación).

Las instrucciones de una actividad que ilustra esta categoría dicen:

Proponga a los niños que inventen otro final para el cuento. Pregúnteles que hubiera pasado si Ricitos de Oro no hubiera salido corriendo de la casa de los tres osos. Anote en el pizarrón las respuestas de los niños. Luego pídale que escojan la idea que más les haya gustado de las que mencionaron y que con ella construyan un nuevo final. Escriba en el pizarrón lo que los niños le dicten. Pídale que copien en su cuaderno el nuevo final del cuento. Sugírales que lo ilustren (M92).

**Subcomunicativas.** Aquellas actividades que producen textos similares a los propios de la comunicación, pero que no lo hacen con ningún fin comunicativo ni tampoco como parte de una simulación comunicativa. No hay un destinatario explícito ni tampoco implícito de los textos (distinto al de la autoridad educativa).

Esta categoría pudiera ilustrarse con una actividad (M63, A59) en la cual los alumnos integran individualmente un relato ficticio completando las siguientes oraciones con alguna de las opciones que yo coloco entre paréntesis: "yo fui a \_\_\_\_" (*el campo, la playa, la ciudad*), "fui con \_\_\_\_" (*mi mamá, mi hermano, mi maestra*), y "viajé en \_\_\_\_" (*tren, autobús, barco*).

**Semicomunicativas individuales.** Cabe la duda si en algunos casos las actividades clasificadas como *subcomunicativas* pueden resultar para los alumnos de interés lúdico. Si esto fuera así, se trataría de actividades semicomunicativas individuales en las cuales los productores son destinatarios de sus textos a los cuales otorgan un sentido más allá de interactuar con la autoridad escolar. Pero en esta investigación, que versa sobre la planeación de actividades didácticas, no hay forma de advertir en que casos los alumnos podrían otorgar dicho sentido a su producción textual. Tampoco pude identificar indicios de que ese mismo sentido se promoviera explícitamente.

Un posible ejemplo de una actividad semicomunicativa individual se localiza en una página con 4 ilustraciones en el libro de actividades (M202, A223) donde se solicita "observa las ilustraciones y escribe un cuento de aventuras", para lo cual se proporcionan tres renglones debajo de cada ilustración. Si el alumno encuentra interés en responder esto puede decirse que se convierte en destinatario del texto que produce, mismo que desempeña una función lúdica. Si no, si responde por mero acatamiento, se tratará de una actividad subcomunicativa.

Resulta prudente presentar los resultados de forma que no se force la pertenencia a una u otra categoría, es decir, bajo el rubro de actividades "semicomunicativas individuales o subcomunicativas", donde la conjunción "o" indica lo uno o lo otro.

Vale relatar que primeramente concebí las actividades que ahora llamo "semicomunicativas grupales" pero que originalmente sólo denominé como *semicomunicativas*. Al darme cuenta de que su definición implicaba lo grupal me pregunté si no era lógico plantear las actividades semicomunicativas individuales. Pero al hacerlo, me percaté también de la imposibilidad de distinguir en mi corpus de actividades entre aquellas catalogadas como semicomunicativas individuales y aquellas clasificadas como subcomunicativas. Por lo tanto, sólo quedaba hacer la distinción conceptual, pero con una desafortunada incertidumbre en los datos.

En la tabla 4 se encuentran reunidos las frecuencias y porcentajes de los tipos de actividades didácticas de producción textual.

**Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de los tipos de actividades didácticas**

| <i>Actividades</i>                                        | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentaje</i> |
|-----------------------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Propiamente comunicativas                                 | 12                | 17%               |
| Potencialmente comunicativas                              | 10                | 14%               |
| Paracomunicativas<br>(de simulación completa)             | 0                 | 0%                |
| Pseudocomunicativas<br>(de simulación parcial)            | 18                | 25%               |
| Semicomunicativas<br>grupales                             | 11                | 15%               |
| Subcomunicativas<br>y/o<br>semicomunicativas individuales | 21                | 29%               |
| <i>Total</i>                                              | <i>72</i>         | <i>100%</i>       |

**5. Los textos del ámbito escolar y sus relaciones con otros ámbitos sociales**

Me parece razonable plantear la existencia de un ámbito escolar, en el cuál, a su vez, puede distinguirse lo propio de la educación formal y lo ajeno a ésta. Este ámbito no es un espacio que se pueda concebir sin sobreponerse a otros de los ámbitos previamente planteados.

He mostrado la diversidad de ámbitos a los cuáles pertenecen los textos producidos en la programación de primero de primaria. Ahora propongo considerar las relaciones de pertenencia de esos textos a la escuela según su ámbito de origen, es decir, cómo se ubican esos ámbitos en relación a un ámbito escolar, el de la educación formal. En la tabla 5 expongo dicha relación.

**Tabla 5****Ámbitos de los textos producidos en la escuela**

| <i>Propio</i> | <i>Apropiado</i> | <i>Traspuestos</i>                                                       |
|---------------|------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Académico     | Lúdico           | Social<br>Familiar y amistades<br>Gregario<br>Laboral<br><i>Personal</i> |

Los textos de un ámbito académico son por antonomasia propios de la escuela, y aunque pueden escribirse fuera de ella, no puede decirse que haya una trasposición de los mismos al ámbito de la educación formal.

Los textos lúdicos, particularmente los literarios, suelen ser empleados por la escuela, aunque típicamente de manera muy distinta que fuera de ella; por ejemplo, en su carácter de escritura y/o lectura obligatoria u opcional. Aunque se trata de una trasposición, he preferido emplear para ellos el término de "apropiados" (en el sentido de apropiación y no de corrección) porque es difícil imaginar en la actualidad una educación formal básica sin ellos, particularmente en lo relativo a la enseñanza de la lengua materna (no parece que suceda lo mismo con la enseñanza de segundas lenguas).

Los textos sociales, familiares, gregarios, laborales sólo entran a la educación formal en un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (también los personales, aunque no se identifiquen en este corpus). Los designo simplemente con la palabra *traspuestos*, a fin de no requerir de una larga frase, pero con más precisión se trataría de *textos de trasposición relativamente reciente y no consolidada a la educación básica*, tanto por la resistencia a incorporarlos en tanto novedad como por la discusión de qué tanto corresponde a la escuela su enseñanza. Por otra parte, los textos que he llamado apropiados serían definidos mejor como *textos de trasposición consolidada en la educación básica*.

La distinción también se da porque en los textos propios de la escuela y apropiados por ella no se requiere de un destinatario adicional para que cumplan sus funciones, pero no así en el caso de los textos traspuestos.

En la programación de primero de primaria que analizo encuentro lo expuesto en la tabla 6.

**Tabla 6**

**Actividades didácticas según los ámbitos de origen de los textos**

| <i>Textos según ámbitos de origen</i> | <i>Porcentaje de actividades</i> |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| Traspuestos                           | 43%                              |
| Propios                               | 32%                              |
| Apropiados                            | 21%                              |
| Duda                                  | 4%                               |

Al respecto puede comentarse:

- Hay una proporción destacada de textos traspuestos a la escuela desde distintos ámbitos, lo cuál muestra una preocupación por abrir el espacio escolar a los textos que existen fuera de ella, en una perspectiva acorde con el enfoque comunicativo que se asume. Desde luego, una cosa es implementar la presencia de tales textos en la escuela y otra cómo se hace; asimismo, otra cosa es que las prácticas sociales que dan sentido a esos textos tengan también presencia y de qué forma.

- La tercera parte de los textos son propios del ámbito escolar, lo cuál no es reprochable, pues sería absurdo que la escuela se apartara de los textos que le son indispensables para sus tareas académicas.

- La cuarta parte de los textos son apropiados para el ámbito escolar, pero este dato me parece que debe ser analizado a la luz de mayores reflexiones. Por una parte, parecería que esto se podría valorar de una manera semejante a la empleada en relación a la proporción de textos propios de la escuela, en cuyo caso tal vez no tendría mucho caso considerarlos en una categoría aparte; sin embargo, los usos escolares de la literatura y el juego deben ser objeto de un análisis mas detallado.

El currículo investigado incluye un notable 43% de actividades de producción de textos asociables de alguna manera a ámbitos extraescolares, pero esta vinculación se limita al origen de los tipos de textos incorporados a la enseñanza, no culmina en acciones verdaderas fuera del contexto escolar, pues a fin de cuentas, al menos el 90% de tales actividades didácticas permanecen sin traspasar los límites del ámbito escolar, lo cual muestra que se trata de una programación para una escuela casi completamente encerrada en sí misma, aislada del mundo extraescolar.

## **6. Los tipos de actividades didácticas según las relaciones de los textos con sus ámbitos de origen**

En el caso analizado se pueden apreciar que las distintas relaciones de pertenencia a la escuela de los textos que se producen en ella, determinan proporciones claramente diferenciadas de tipos de actividades en la programación.

En esta ocasión tomé en cuenta que la categoría de actividades *semicomunicativas*, que anteriormente había reservado para algunas de las actividades que producían textos del ámbito lúdico, es una categoría que también puede ser pertinente para algunas de las actividades en las cuales se escriben textos del ámbito académico. Ello porque se trata de actividades en las cuales el texto producido no requiere de un destinatario adicional para cumplir su función, una función epistémica, es decir, de organización del pensamiento; por ejemplo, en la redacción de ideas a partir de la consulta previa de fuentes sobre determinado tema, como ocurre en una actividad donde los alumnos deben investigar sobre las serpientes y escribir un texto colectivo al respecto (M107, A109).

En la tabla 7 se considera por separado las actividades que producen textos propios, apropiados y traspuestos a la escuela.

Mientras que en el apartado 4 no podía distinguirse en ningún caso entre las actividades *subcomunicativas* y las *semicomunicativas individuales*, en esta ocasión esta distinción es posible para las actividades que producen textos traspuestos.

Si bien hacer esta distinción, lo mismo que el haber incluido algunas actividades que producen textos académicos en la categoría de semicomunicativas, son cuestiones que aportan poco en resultados numéricos para el caso analizado, abren una posibilidad más fina de análisis que podría cobrar importancia en otras investigaciones.

**Tabla 7**  
**Comparación de frecuencias y porcentajes en actividades**  
**según ámbitos en relación a la escuela<sup>6</sup>**

| <i>Actividades/ ámbitos</i>                         | <i>Propio</i>      |                             | <i>Apropiado</i> |                             | <i>Traspuestos</i> |             |
|-----------------------------------------------------|--------------------|-----------------------------|------------------|-----------------------------|--------------------|-------------|
|                                                     | <i>(académico)</i> |                             | <i>(lúdico)</i>  |                             |                    |             |
| Propiamente comunicativas                           | 2                  | 13%                         | 4                | 17%                         | 6                  | 19%         |
| Potencialmente comunicativas                        | 2                  | 13%                         | 1                | 4%                          | 7                  | 23%         |
| Pseudocomunicativas (de simulación parcial)         | 1                  | 7%                          | 1                | 4%                          | 15                 | 48%         |
| Semicomunicativas grupales                          | 2                  | 13%                         | 9                | 39%                         | X                  | X           |
| <b>Subcomunicativas</b>                             | ?                  | ?                           | ?                | ?                           | 3                  | 10%         |
| Subcomunicativas y/o semicomunicativas individuales | 8                  | 53%                         | 8                | 35%                         | X                  | X           |
| <i>Total</i>                                        | <i>15</i>          | <i>99%</i><br><i>(100%)</i> | <i>23</i>        | <i>99%</i><br><i>(100%)</i> | <i>31</i>          | <i>100%</i> |

Respecto de las diferencias entre los porcentajes de las actividades según los agrupamientos realizados puedo comentar:

- La mayor frecuencia de la tabla (15) se registra para las actividades con textos traspuestos que tienen estructuras pseudocomunicativas (de simulación parcial). Casi todas las actividades pseudocomunicativas trabajan con textos traspuestos. Por otro lado, casi la mitad de los textos traspuestos se producen en actividades pseudocomunicativas. Entonces, en el currículum en cuestión hay una notable apuesta por las actividades de simulación parcial para la enseñanza de la escritura de los textos propios de los ambientes extraescolares. Así, valdría la pena explorar, investigar y discutir más ampliamente las posibilidades y limitaciones de este tipo de actividad.
- La siguiente frecuencia en la tabla (9), ocurre para las actividades con textos apropiados (lúdicos) que tienen estructuras semicomunicativas grupales. La mayoría de las actividades con dichos textos se corresponden con estas estructuras, mismas que son casi exclusivas de las actividades con textos lúdicos pero llegan a ocurrir con textos académicos. Si bien es admisible la presencia de actividades semicomunicativas grupales en la escuela, la mayoría de las cuales produce cuentos, el valor de su proporción para la enseñanza de la escritura de

<sup>6</sup> Se eliminaron del total de actividades a 3 de ellas, debido a que no era posible asignar inequívocamente los textos que producían a un solo ámbito.

textos es discutible y la producción de textos lúdicos puede contar con destinatarios adicionales, tal como ocurre en algunos casos de este corpus.

- La siguiente frecuencia (8) se ubica en dos ocasiones, pero ambas en el rubro indistinto de lo que pueden ser actividades subcomunicativas, o bien, semicomunicativas individuales. No sorprende que la mayoría de las actividades con textos propios del ámbito escolar (académicos) caigan en esta categoría, pero si alarma que el segundo porcentaje entre el total de actividades para la enseñanza de la escritura de textos se ubique con esta agrupación. En cambio, parece positivo que las actividades subcomunicativas casi no se vinculan a la producción de textos traspuestos (caso en el cual no se confunden con las semicomunicativas); siendo únicamente el 4% de ellas, aunque mejor sería que no existieran.

- Salvo la semicomunicativa grupal, cualquier categoría de actividad puede ocurrir para la producción de los distintos tipos de texto según sus relaciones de pertenencia al ámbito escolar; se trata de una situación discutible en torno a su valor para la enseñanza.

- Las actividades propiamente comunicativas tienen porcentajes casi iguales (entre el 13 y el 19%) con cualquier tipo de texto según su relación de pertenencia a la escuela. Se trata en todos los casos de frecuencias muy pequeñas que cuestionan la congruencia de un enfoque que pretende ser comunicativo.

- Pero si se suman las actividades propiamente comunicativas con las potencialmente comunicativas, los porcentajes se incrementan notoriamente en los textos propios para el ámbito escolar y más aún para los traspuestos. Considerando el total de actividades, el porcentaje casi se duplica. Aunque esto mejora la valoración de la programación analizada, la sumatoria solo representan la tercera parte de las actividades; en tanto que las actividades subcomunicativas o semicomunicativas individuales casi las igualan en proporción.

## **7. Comentarios finales**

- Aunque esto no sea novedad, cabe insistir en que no basta con que una propuesta curricular incluya cualquier variedad de textos para la enseñanza de la escritura, es necesario elaborar criterios acerca de cómo se conforma ese conjunto de textos, cuáles son las proporciones de actividades que se dedican a cada género y qué tipos de actividades se proponen, entre otras cosas, en función del propósito de facilitar la apropiación de los géneros presentes en las prácticas sociales de escritura.

- Asimismo, aunque no lo he desarrollado en esta ocasión, cabe discutir cuáles son los criterios para seleccionar las prácticas de ciertos grupos sociales para llevarse a determinados contextos escolares.

- Identificar los ámbitos de uso de los textos a incorporar en la enseñanza es un recurso para planificar o analizar la planeación didáctica.
- Con el propósito de juzgar sobre qué tan comunicativas son las actividades que pretenden serlo, es pertinente e importante una tipología de actividades centrada en la posible presencia de un destinatario adicional a la autoridad educativa para los textos que se producen en el contexto escolar.
- Puesto que la sola producción de textos no equivale a la participación en eventos comunicativos propios de las prácticas sociales que se busca enseñar, entonces hay que identificar qué tipo de destinatario de los textos elaborados en la escuela se requiere en función de los actores propios de las prácticas sociales involucradas; cuándo se requiere un destinatario adicional a la autoridad educativa y a los educandos y cuándo no.
- También es pertinente cuestionarse si todas las actividades de enseñanza de la escritura deben ser igualmente comunicativas, atendiendo a los ámbitos de origen de los textos y a lo que se entienda por comunicativo.
- Es necesario reflexionar sobre las relaciones entre la escuela y otros ámbitos sociales y reconocer a la escuela como un ámbito de origen de prácticas sociales y de textos propios de ellas y no solo como un lugar de trasposición.
- Los juicios posibles sobre la trasposición didáctica en la enseñanza de la escritura han de ser distintos según las relaciones de los ámbitos de origen de los textos que se escriben con la escuela.

## **8. Referencias**

### **A**

SEP (1997 y 1998) *Español. Primer grado. Actividades*. México: Secretaría de Educación Pública.

### **F**

SEP (1995) *Fichero. Actividades didácticas. Español. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

### **M**

SEP (1997, 1998 y 2002) *Libro para el maestro. Español. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

Aranda (2007) "Problemas y alternativas en la investigación de la trasposición en la didáctica de la escritura" En: *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*

- (<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at05/PRE1178810017.pdf>) disponible el 02/06/2008.
- Aranda (2008) "*La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP*". Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. México: UNAM. Referencia electrónica en: ([http://132.248.67.65:8991/F/TIY2Q6BILJB8C5YP8QCYX37PGSLKNAX19PH8VUB8PVEK6ACFJ9-01180?func=full-set-set&set\\_number=975715&set\\_entry=000001&format=999](http://132.248.67.65:8991/F/TIY2Q6BILJB8C5YP8QCYX37PGSLKNAX19PH8VUB8PVEK6ACFJ9-01180?func=full-set-set&set_number=975715&set_entry=000001&format=999)) (Acceso Restringido)
- Aranda (2009) "Volviendo a mirar los componentes de la comunicación". En: *Lenguaje*, Vol. 37 No. 1 (junio de 2009) (<http://lenguaje.univalle.edu.co/nuevo/public/revistalenguaje>)
- Aranda (en prensa) *La escritura de textos en primero de primaria. Un análisis de trasposición didáctica*. Xalapa: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. (<http://www.uv.mx/iie/>)
- Bronckart y Schneuwly (1996) *La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable*. En: TEXTOS de didáctica de la lengua y de la Literatura. No 9. Julio.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Ciapuscio (1994) *Tipos Textuales. Enciclopedia Semiológica*. Argentina: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.
- Chevallard (1997) *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* Buenos Aires: Aique.
- Jolibert (1992) *Formar niños productores de textos* Santiago: Dolmen.
- Kaufman y Rodríguez (1993) *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP (BAM) / Fondo de Cultura Económica.
- Littlewood (1981) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. España: Cambridge University Press.
- Moliner (1998) *Diccionario de uso del Español*. España: GREDOS.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. En: <http://buscon.rae.es/draeI/> Disponible el 26 de diciembre de 2007.
- Resnick (1991) "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela". En: *Universidad Futura*, Vol 2, Num 6-7, Primavera 1991, pp. 33 – 41.
- Verret, Michel. (1975) *Le temps des études*, Tome 1. París: Librairie Honoré Champion.

## “Gênero discursivo crônica: um estudo do contexto de produção”

Lilian Cristina Buzato Ritter

(doutoranda/UEM/PG-UEL/bliliancristina@hotmail.com)

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados parciais do projeto “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” (UEL), cujos dados são análises de exemplares do gênero discursivo crônica produzidas em contexto de formação contínua com professores do ensino médio, especificamente, crônicas de Luís Fernando Verissimo. Teoricamente, ancoramo-nos na abordagem bakhtiniana e no estudo dos movimentos dialógicos discutido por Rodrigues (2005). Neste trabalho focalizamos somente a análise do contexto de produção, a qual demonstra que: a crônica constitui-se tanto da natureza jornalística quanto da literária; o papel social do cronista é apresentar uma visão recriada da realidade tanto por parte de sua capacidade ficcional como de comentarista, via humor e ironia; papel social do leitor é buscar diversão aliada à reflexão; a finalidade é provocar no leitor primeiro o riso, e depois, a reflexão; o horizonte temático refere-se às relações humanas instauradas nos mais diversos ambientes sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** crônica; contexto de produção; análise lingüística.

**ABSTRACT** This paper presents partial results of the research project “Linguistic analysis: contextualization to the reading and writing practices” (UEL), whose data are analyses of the discursive genre chronicle, produced in context of continuous formation with High School teachers, specifically Luís Fernando Verissimo’s chronicles. Theoretically, we anchored the study in Bakhtin’s approach and in the study of dialogic relationships, discussed by Rodrigues (2005). In this paper we focused only on the analysis of the production context, which demonstrates that: the chronicle is constituted by the journalistic and the literary nature; the columnist's social paper is to present a reality vision recreated of his fictional capacity and of commentator, through humor and irony; the reader's social paper is looking for amusement

with the reflection; the purpose is to provoke in the reader, at first, the laughter, and then, the reflection; the thematic horizon refers to the human relationships established in the most several social atmospheres.

**KEYWORDS:** chronicle; context of production; linguistic analyses.

## **1 Introdução**

Atualmente, ancorados no percurso metodológico de pesquisa em Linguística Aplicada, estamos engajados no desenvolvimento do projeto de pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” (UEL), que de forma bem geral, objetiva atender a demanda por instrumentos de reflexão mais adequados ao estudo de práticas contextualizadas de ensino gramatical, investindo na formação contínua do professor, via diagnóstico e intervenção, por meio de reflexão prática-teoria-prática.

Em encontros realizados com nossos sujeitos de pesquisa, professores de língua portuguesa de ensino médio da rede pública paranaense de ensino, discutimos sobre as implicações teórico-metodológicas de se assumir os gêneros discursivos como objetos de ensino e como eixo de articulação e de progressão curricular, enfatizando-se o ensino gramatical contextualizado às práticas de leitura e de produção textual.

No transcorrer dessas reuniões, os professores se mostraram interessados em elaborar um projeto didático com o gênero crônica. Após muitas sugestões, chegamos ao consenso de que para iniciarmos tal tarefa, em função da amplitude do próprio gênero, seria necessário delimitar alguns autores. Decidiu-se que iniciariamos com o cronista Luís Fernando Veríssimo (doravante LFV), por sua produção ser conhecida pelos alunos, já que muitas de suas crônicas circulam em materiais didáticos.

Assim, neste artigo configuramos o contexto de produção de crônicas de LFV, publicadas no jornal *O Estado de S.Paulo*, nos meses de maio e junho de 2008, a partir da reflexão sobre os movimentos dialógicos estabelecidos com os discursos já-ditos (elos anteriores) e os pré-figurados (os elos posteriores). Para alcançar esse objetivo, organizamos este texto do seguinte modo: primeiramente, discutimos sobre o contexto de produção, na visão de Bakhtin; em seguida, apresentamos questões metodológicas de análise do método sociológico, ancorados em Rodrigues (2005), para depois discutirmos aspectos teóricos do gênero discursivo crônica e sua dimensão social - o contexto de produção.

## 2 O contexto de produção na visão bakhtiniana

As idéias fundadoras do Círculo de Bakhtin, em específico, as presentes em *Marxismo e filosofia da linguagem*, ao criticarem as duas principais teorias linguísticas em curso no seu tempo, a do objetivismo abstrato e a do subjetivismo individualista, Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123) construiu a base de sua epistemologia linguística. Nesse sentido, inverte valores da linguagem e da língua cristalizados até aquele momento, ao argumentar que a língua é um signo ideológico, afirmando:

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

Dessa forma, observamos a importância das noções enunciado/enunciação na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos envolvidos (Brait e Melo, 2005).

A partir dessa perspectiva, a linguagem não representa meramente a realidade, mas cria no mundo estados de coisas novas. Passa a ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, enfatizando-se sua ação interativa, uma vez que toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e por isso “Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com ela, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 98).

Essa perspectiva enfatiza o caráter dialógico de toda enunciação. Ou seja, não existe enunciado fora de um contexto de produção. De acordo com a visão bakhtiniana, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do próprio interior, a estrutura da enunciação” (idem, p. 113). Como contexto mais imediato pode-se inferir o meio social do micromundo (por exemplo, a família, a cidade, ...) e contexto social mais amplo como o sócio-histórico (por exemplo, as relações sócio-econômicas, culturais de uma sociedade, ...). Esses contextos não se encontram justapostos, como se fossem independentes e indiferentes uns aos outros, pelo contrário, encontram-se em uma situação de interação e de conflito ininterrupto.

Nesse contexto específico de interação, a escolha dos recursos expressivos no processo de construção de um enunciado concreto se dá no rol de outros enunciados, determinados por suas esferas de comunicação. Portanto, a fim de se evitar o caos comunicativo, a sociedade “elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p.262). Esses gêneros discursivos funcionam como mediadores entre os interlocutores na situação de interação, e apresentam três dimensões indissolúveis e interdependentes: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Bakhtin (2003, p. 283) nos explica que os gêneros são aprendidos com a linguagem, por meio de enunciados concretos:

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (...). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala.

Diante da enorme heterogeneidade dos gêneros, Bakhtin (idem) reconhece haver uma dificuldade de se definir a natureza geral do enunciado. Propõe que se atente para a diferença, que não é funcional, entre o que ele chama de gêneros discursivos primários e secundários. Aos primários se refere aos gêneros que pertencem à esfera do cotidiano (ideologia do cotidiano), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, principalmente, nas de oralidade. Os secundários são os que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente muito desenvolvido e organizado, sobretudo na escrita, aqueles que pertencem às esferas dos sistemas ideológicos constituídos da arte, religião, ciência, política, ... Na interpretação de Machado (2005a, p.155), “nada impede que uma forma do mundo cotidiano possa entrar para a esfera da arte, por exemplo. Em contatos como esses, ambas as esferas se modificam e se complementam”.

Com essa classificação dos gêneros discursivos por esferas da atividade humana, o autor postula haver um vínculo orgânico e indissolúvel entre o estilo e o gênero: “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 2003, p.66). Assim, como já mencionamos, os gêneros discursivos se materializam no que se denominou de enunciado concreto, que possui três particularidades: a alternância dos sujeitos falantes (interlocutores); o acabamento do enunciado e a condição de elo na cadeia da comunicação verbal.

A alternância dos interlocutores delimita as fronteiras de cada enunciado e as réplicas dos diálogos, no sentido amplo, são os fins e os inícios absolutos. Se toda enunciação é o produto da situação de interação de dois indivíduos socialmente organizados (os interlocutores), temos, portanto, dois primeiros elementos constituintes do contexto de produção: o interlocutor e o locutor. Esse interlocutor não é entendido como mero ouvinte passivo, mas sim, como participante ativo da interação, uma vez que todo locutor espera dele uma resposta, uma compreensão responsiva. Para Bakhtin/Volochinov (1992, p.112), é necessário supor a existência de um “horizonte social definido e estabelecido, que determina a criação ideológica do grupo social a que pertencemos”. É por isso que se defende a ideia de não poder existir um interlocutor abstrato, já que o interlocutor ideal encontra-se inserido em um horizonte social. O acabamento do enunciado se concretiza no momento em que o locutor/autor disse/escreveu “tudo” o que queria ou podia, em determinadas condições. A palavra procede de alguém (locutor/falante/autor), contudo, esse locutor não é um “Adão mítico” (BAKHTIN, 2003, p. 300), que nomeia as coisas pela primeira vez. Somos sujeitos de uma relação sócio-histórica e se podemos pensar em “criação” na linguagem, é só pelo viés da resignificação à luz dos condicionamentos sociais.

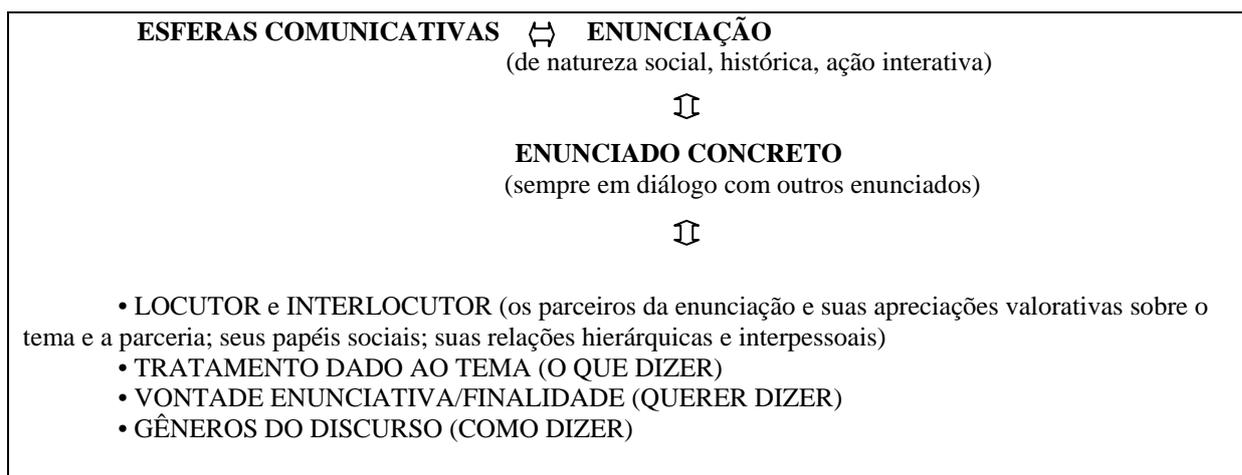
Conforme Bakhtin (2003, p.293), “(...) as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais”. Em função dessa característica “individual-contextual”, para o falante/locutor, a palavra existe em três aspectos: como palavra da língua neutra, a que não pertence a ninguém; como palavra alheia dos outros, a cheia de ecos de outros enunciados; como a minha palavra, a que está arraigada da minha expressão. Assim, podemos descobrir no enunciado as palavras do outro, como palavras explícitas, ocultas ou semi-ocultas, com graus diferentes de alteridade. É importante ressaltarmos a ideia de que, neste caso, a palavra atua como expressão de certa apreciação valorativa do locutor/autor.

Por sua vez, o grau de acabamento de um enunciado que possibilita uma resposta, a compreensão responsiva, é determinado por três aspectos interdependentes: o tratamento exaustivo do tema; o querer dizer do locutor; as formas típicas de estruturação do gênero. Nesse sentido, a apreciação valorativa do locutor a respeito do tema e do(s) interlocutor(es) de seu discurso é que indica as diversas nuances ideológicas refratadas no tratamento dado ao tema, refletidas na escolha das formas e do estilo do enunciado.

A terceira particularidade do enunciado se constitui no seu estado permanente de diálogo com outros enunciados, já comentado anteriormente, pois como elos da cadeia de comunicação, os enunciados refletem-se uns aos outros, reluzem matizes dialógicos, são sempre uma resposta a

outros. Como se pode ver, os gêneros discursivos existem no contexto do dialogismo, de vozes sociais que se põem em contato (concordam , discordam , refutam, ...) na produção dos enunciados.

Podemos esquematizar essas relações dialógicas entre os parâmetros da situação de produção dos enunciados (aqui também denominada de contexto de produção), assim como alguns autores já o fizeram (ROJO,2005), da seguinte forma:



Nesse sentido, Rojo (2005, p.199), ao explicar a ordem metodológica para o estudo da língua na abordagem sociológica bakhtiniana, defende que :

aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros discursivos partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e temas discursivos - e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação.

Assim, é a essa análise dos aspectos sócio-históricos - denominada aqui de contexto de produção - que nos engajamos adiante. Faz-se necessário esclarecermos que, embora saibamos que esses momentos de análise são interligados pelo próprio funcionamento do gênero nas diversas interações, a análise das marcas lingüístico-enunciativas será apresentada em outro trabalho<sup>1</sup> para atender o modo de organização deste artigo. A seguir, tecemos uma breve exposição sobre alguns procedimentos metodológicos adotados.

---

<sup>1</sup> Este artigo é fruto da comunicação coordenada “Análise lingüística: uma abordagem via vozes discursivas” e mantém um vínculo com a discussão proposta na comunicação “Gênero discursivo crônica: um estudo de seus movimentos dialógicos”, cujo objeto de análise foi a dimensão verbal da crônica.

### **3 Algumas questões metodológicas**

Em busca de uma metodologia para analisar e configurar o contexto de produção do gênero selecionado, adaptamos a proposta de Rodrigues (2005), que, ao apresentar análise de um gênero jornalístico, baseando-se no método sociológico para o estudo do enunciado (Bakhtin/Voloshinov, 1992), propõe momentos diferenciados de análise para a interpretação do processo de constituição e de funcionamento do gênero. O primeiro consiste no estudo da sua esfera comunicativa, observando-se o modo de constituição e de funcionamento do gênero em estudo. O segundo momento, centra-se no estudo do gênero em si, por meio da análise de suas dimensões social e verbal.

No nosso caso, quando nos voltamos para a dimensão social da crônica, incluímos os seguintes aspectos: a relação entre a esfera jornalística e a crônica; o locutor, o interlocutor e suas apreciações valorativas sobre o tema e a sua parceria, seus papéis sociais, suas relações hierárquicas e interpessoais; o horizonte temático; a vontade enunciativa do locutor.

Além disso, no caso de se tomar o gênero crônica como objeto de ensino em situação de formação continuada, também nos valem da contribuição de alguns trabalhos acadêmicos ancorados nas teorias linguísticas, discursivas/enunciativas e literárias que tematizam sobre a crônica.

### **4 Aspectos teóricos sobre o gênero crônica**

Como já delimitamos anteriormente, julgamos importante para os nossos objetivos, antes de abordar especificamente as crônicas do *corpus* deste trabalho, apresentar alguns aspectos da produção de conhecimentos sobre o gênero em foco. Para tanto, recorreremos a teóricos da área da literatura, a pesquisadores da área discursiva e também a teóricos do jornalismo.

Em sua dissertação de mestrado, Madeira (2005) avalia a crônica como um “gênero brasileiro” – uma vez que foi aqui que se estabeleceu com as características atuais –, e por isso mesmo traz consigo algumas peculiaridades próprias do povo que a consagrou. Entre essas peculiaridades, nesse momento, encontra-se o fato de poder ser definida tanto com o rigor teórico dos pesquisadores quanto com a descontração e a criatividade dos escritores, ótica que, segundo a visão da autora, parece ter sido mais tratada.

Dessa forma, explica que a crônica é hoje reconhecida como um gênero literário estreitamente ligado ao jornalismo, pois foi a partir do desenvolvimento da imprensa no Brasil, em meados do

século XIX, que ela começou a assumir a sua configuração atual. Referindo-se aos estudos de Afrânio Coutinho sobre a crônica, a autora destaca o fato de que, ainda nesse período, os jornais publicavam um artigo de rodapé, *o folhetim*, que tratava das questões do dia, abordando os mais diversos assuntos, entre eles: literatura, política, artes, sociedade. Posteriormente, essa denominação passou a ser dada à seção do jornal em que se publicavam todas as formas literárias, e o texto, antes assim chamado recebeu o nome de crônica e o seu autor, o de cronista.

Essa mesma posição é sustentada também por Schneider (2008, p.3), cujo trabalho pertence à esfera dos estudos da área de História, e pode ser identificada na seguinte explicação:

De forma geral, foi a partir do folhetim – uma espécie de gazeta onde inicialmente se publicavam romances – que a crônica – cuja palavra originária do grego *chronikós* faz referência ao tempo *chrónos* – emerge em suas múltiplas possibilidades. De uma feição ligada especificamente ao gênero histórico – onde os cronistas, principalmente medievais, relatavam os grandes feitos dos heróis ou dos príncipes – à relação com a literatura e o jornalismo ao longo do século XIX, a crônica fixa-se no Brasil e aqui assume uma conotação de gênero caracteristicamente brasileiro.

Em relação às peculiaridades da crônica moderna, Neves (1995, p.20) destaca a importância do jornal para a configuração desse gênero, uma vez que, na maioria das vezes, seu primeiro suporte são as efêmeras folhas de um jornal, e não as perenes páginas de um livro. Daí, ela funcionar como comentário quase impressionista sobre o real vivido e apresentar um tom leve, em busca sempre de ser acessível a todos os leitores. Ainda na visão dessa autora, a questão temática é supostamente arbitrária e sua forma é “caleidoscópica, fragmentária e eminentemente subjetiva”.

Diante da visão de Sá (1985), pontuamos que a veia jornalística imprime à crônica fugacidade e um traço popular que se opõem ao caráter eterno e elitista do gênero literário. Possivelmente, por essas características, a crítica, em geral, considere a crônica como um gênero menor. Sobre esse assunto, A esse respeito Moisés (1982) referencia que o objetivo da crônica está em transcender o dia-a-dia pela universalização de suas virtudes latentes, sendo o cronista o poeta ou ficcionista do cotidiano que desentranha do acontecimento sua porção imanente de fantasia. Para Myszak e Teixeira (2008, p. 1841) “um bom uso da linguagem, uma boa história, com um enredo e personagens com os quais o leitor se identifique, uma boa pitada de humor ou um lirismo que comova, tudo isso faz com que uma crônica seja única”.

Sá (1985, p.10-11) também ressalta a natureza jornalística da crônica, argumentando que o seu estilo aligeirado, simples, decorre do fato de que ela surge primeiro no jornal, e, portanto,

assume o caráter transitório desse suporte. Muito interessante é a explicação fornecida pelo autor sobre seu perfil estilístico, como podemos observar na citação abaixo:

(...) esse seu lado efêmero de quem nasce no começo de uma leitura e morre antes que se acabe o dia, no instante em que o leitor transforma as páginas (do jornal) em papel de embrulho, ou guarda os recortes que mais lhe interessam num arquivo pessoal. O jornal, portanto, nasce, envelhece e morre a cada 24 horas. Nesse contexto, a crônica também assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a leitores apressados, que lêem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou raro momento de tregua que a televisão lhes permite. Sua elaboração também se prende a essa urgência: o cronista dispõe de pouco tempo para preparar seu texto, criando-o, muitas vezes, na sala enfumaçada de uma redação. Mesmo quando trabalha no conforto e no silêncio de sua casa, ele é premido pela correria com que se faz um jornal, (...). À pressa de escrever, junta-se a de viver. Os acontecimentos são extremamente rápidos, e o cronista precisa de um ritmo ágil para poder acompanhá-los. Por isso a sua sintaxe lembra alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito.

Esse caráter transitório, na visão jornalística de Melo (2002, p. 147), é manifestado porque ela situa-se na fronteira entre a informação de atualidades e a narração literária, configurando-se como “um relato poético do real”. Nesse sentido, o cronista empresta o lirismo ao resgate de nuances do cotidiano, contendo ingredientes de crítica social. De acordo com esse autor, é o palpite descompromissado do cronista que fornece ao leitor a dimensão sutil dos acontecimentos nem sempre revelada claramente pelo repórter ou articulista. É por essa razão que a crônica exerce um fascínio em seu público leitor.

Em Coutinho (1986) essa atitude “descompromissada” do cronista é entendida como uma estratégia discursiva, já que, para o cronista, o tom de conversa e de bate-papo se apresenta como garantia de um diálogo mais ou menos permanente com o seu leitor. Ainda que suas opiniões não devam assumir um caráter de verdades incontestáveis, para não afugentar os leitores que delas discordam, será a sua habilidade a responsável por fazer o leitor assimilar, sem que o perceba, as idéias defendidas.

Já Letria e Goulão (*apud* Melo, 2002, p. 151) acrescentam a ideia de que a partir dos fatos, o cronista dá vazão aos seus sentimentos e com legitimidade pode entrar no domínio da ficção. Dessa forma, o real e o imaginário misturam-se por meio da associação de ideias, do jogo de palavras e conceitos, das contraposições, realçando o mundo real. Ainda segundo esses teóricos, a crônica exerce uma influência na formação de correntes de opinião porque ela aligeira os jornais, muitas vezes sobrecarregados com fatos. Os leitores se identificam com a reação pessoal contida na crônica, que se configura pelo humor, ironia, elogio emocionado, enfim, por todas as formas de sentimentos.

Contudo, essa proximidade da crônica com a literatura nem sempre lhe confere o *status* dos gêneros literários e a avaliação de ser um gênero menor dentro da literatura é sustentada por

muitos críticos literários. Para Melo (2002, p. 152), essa avaliação não deve significar a sua desvalorização, mas sim, a identificação como um gênero eminentemente jornalístico que se configura pela ligeireza, superficialidade, simplicidade, coloquialismo e efemeridade.

Essas visões teóricas apresentadas até aqui nos fazem constatar o quanto é amplo, flexível, e até mesmo, ainda, indefinido o conceito e a caracterização do gênero crônica.

## **5 O contexto de produção: dimensão social da crônica**

Como vimos na seção anterior, há teóricos que consideram a crônica como um gênero jornalístico, outros, um gênero literário. No caso deste trabalho, por considerar que ela nasce no jornalismo, somos levados a refletir sobre alguns aspectos dessa esfera comunicativa.

Bussarello (2004, p. 65) trata disso ao fazer um panorama do modo de constituição e de funcionamento da comunicação jornalística em meio a nossa sociedade. Após tratar de alguns aspectos históricos da evolução desse tipo de prática social, afirma que “o jornalismo passa a ser, na era da globalização, mais um produto de consumo cuja ideologia serve ao capitalismo”. Nessa perspectiva, a função social do jornalismo dilui-se em meio ao caráter comercial assumido. Atualmente, diante desse perfil comercial, ideológico e político da grande maioria dos jornais, a formação de leitores críticos não estaria garantida com o fato da leitura assídua de jornal, uma vez que esse leitor pode se tornar alienado por conhecer somente o que a ideologia defendida pelo jornal deseja que ele pense. Muito mais do que informação, a empresa jornal vende interesses ideológicos.

Como um bem de consumo de nossa sociedade capitalista, o jornalismo tem que desenvolver estratégias que garantam sua venda. Entre elas, Bussarello (2004, p. 67) comenta sobre a existência de gêneros jornalísticos, assim como na época dos folhetins, que são o entretenimento, a diversão necessários para a comercialização dos periódicos, e nessa linha de argumentação, conclui:

Essa interação com o leitor (que passa a ser também escritor) como mecanismo de persuasão para a venda do jornal pode representar, na pretensão de divertir, ou na despreensão aparente do discurso, uma abertura antes para a reflexão sobre a ideologia dominante do que para diversão.

Entre esses gêneros, como vimos anteriormente, a crônica cumpre com essa função jornalística de entretenimento, e é por isso que também apresenta uma natureza literária, pois

o cronista recria o fato cotidiano por meio da leveza, da beleza, da poesia, da crítica, do humor. Como diz Costa (2008, p.73), “É a literatura do jornal. O jornalismo da literatura. (...). É, pois, a expressão-literária da necessidade de não desistir de ser e sentir”. Assim, consideramos que esse caráter híbrido constitui a crônica.

Diante disso, é importante lembrarmos da especificidade da crônica que circula em coletâneas literárias, porque esse espaço de circulação não é mais o jornalístico, e, por isso, nessa situação se aproxima mais da esfera literária. Myszak e Teixeira (2008) assinalam que a crônica deixa de ser jornalística e se torna literária quando, ao sobreviver ao tempo, se torna atual mesmo anos mais tarde de sua publicação em jornais. Contudo, neste trabalho não tratamos dessa situação, uma vez que as crônicas selecionadas circularam em um jornal.

De forma geral, a crônica, assim como os outros gêneros jornalísticos, ocupa um lugar fixo no interior do jornal. Em relação às crônicas de LFV publicadas no *O Estado de S. Paulo*, há uma sistematicidade quanto a sua “topografia”. É relevante observar que elas ocupam um espaço do Caderno 2 Cultura, destinado, como o título indica, aos textos sobre literatura, cinema, teatro. Quanto ao espaço de publicação, localizam-se na parte superior da última página desse caderno, lugar de grande importância no jornal, por ser a parte da página que recebe primeiramente a atenção do leitor, de acordo com informações obtidas com profissionais do jornalismo. Tal localização garante às crônicas um status relevante quanto a sua capacidade de mobilização do leitor. Quanto à forma de apresentação, mantém-se sempre em destaque a identificação da autoria por meio de letras em “caixa-alta” – VERISSIMO – na parte superior esquerda, acima do título da crônica, acompanhadas de uma foto do autor e de citações entre aspas, retiradas da crônica. Esses elementos espaciais são constitutivos do gênero, porque indicam o lugar da sua ancoragem ideológica, delimitando a que parte do universo temático do jornalismo ele se refere, qual o seu horizonte temático, sua finalidade de interação.

Nessa seção Cultura, a crônica de LFV ocupa o lugar de um gênero que historicamente tem seu horizonte temático e axiológico orientado para a manifestação da expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais do cotidiano, que normalmente, são vistos como cenas corriqueiras. Os participantes da interação assumem e reconhecem esse trabalho criativo, ficcional e sensível do autor.

O horizonte temático das crônicas de LFV refere-se às relações humanas, como o próprio autor assume em uma entrevista: “A principal matéria-prima para a crônica são as relações humanas. O modo como as pessoas se amam, se enganam, se aproximam ou se afastam num ambiente social definido” (<http://revistalingua.uol.com.br>).

Nesse sentido, podemos observar que as crônicas do *corpus* apresentam temas relacionados às relações humanas instauradas nos mais diversos ambientes sociais. Abaixo, apresentamos um quadro-resumo que visualiza as escolhas temáticas do autor no período em que coletamos os textos (os domingos dos meses de maio e junho de 2008):

| <b>Datas de publicação</b> | <b>Títulos das crônicas</b>                  | <b>Temas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4/05                       | A serpente<br><br>Pai e filho<br>Mãe e filha | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação do homem com a vida: o que levou a humanidade à infelicidade.</li> <li>• Relação entre pai e filho: a falta de diálogo entre essas gerações.</li> <li>• Relação entre marido e esposa: o conselho da mãe para a filha sobre como conseguir a felicidade no casamento.</li> </ul>                                                                                                                                |
| 11/05                      | Tétrica aritmética                           | Relação do homem com o poder: as justificativas, na perspectiva de políticos/governantes, das guerras/conflitos civis.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 18/05                      | Parados                                      | Relação do homem com o tempo: o motorista de táxi, durante o engarrafamento, atua como “psicólogo” de seu passageiro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 25/05                      | Meu zeloso guardador                         | Relação do homem com a fé e com a política: ao final de uma conversa imaginária com seu anjo da guarda, o protegido pede proteção ao presidente Lula e seu ministério.                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 1/06                       | O Sandrão                                    | Relação do homem com a justiça: um grupo de homens matam, por engano, um forasteiro em nome da justiça.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 8/06                       | “Frutijas ausentes”                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação do homem com o outro: de forma egoísta, a mulher gripada espirra para contagiar outros.</li> <li>• Relação do homem com a infidelidade feminina: os sentidos da expressão “conhecido anfitrião”.</li> <li>• Relação do homem com a inveja: um chef de cozinha internacional cobra muito caro a um grupo de pessoas ricas para servir pratos vazios, e esses fingem que comeram para serem invejados.</li> </ul> |
| 15/06                      | Mordiscar não é morder                       | Relação do homem com o amor: a mudança de valores dos rituais do casamento pela ação do tempo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 22/06                      | De Juan Tizol a Barak Obama                  | Relação do homem com o preconceito: a candidatura de                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|       |           |                                                                                                                        |
|-------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       |           | Obama e seu significado em relação ao preconceito racial americano.                                                    |
| 29/06 | Disfarces | Relação do homem com a verdade: um crítico de restaurantes, por causa dos seus disfarces, é confundido com um bandido. |

Refletindo sobre as relações dialógicas desse processo discursivo, podemos considerar que a emergência dessas crônicas constitui uma reação-resposta a enunciados do discurso hegemônico instaurado em nossa sociedade neoliberal que, em termos gerais, desvaloriza a humanização do Homem (o já-dito). De forma a contemplar a dupla orientação desse gênero, o cronista busca a reação-resposta ativa de seu interlocutor, construindo o seu acento de valor a partir da imagem de um leitor que ainda busca/acredita em tal humanização.

A concepção de autoria do gênero crônica está articulada com a posição privilegiada que o autor ocupa tanto no cenário sociopolítico quanto no artístico-literário. Tratando-se da figura social de LFV, essa imagem é construída no cenário artístico-literário, onde ele é legitimado socialmente como “O autor que é uma paixão nacional. A arte de fazer uma radiografia bem-humorada da alma do brasileiro transformou LFV num campeão da literatura” (Veja, 12/03/2003). Quanto ao estilo de LFV, Machado (2005, p. 10) enfatiza que ele possui um magistral domínio da linguagem e do ritmo da narração, com uma admirável economia no uso das palavras, com diálogos que “dão até impressão de que saíram de uma fita gravada”. Diante dessas considerações, pontuamos que Veríssimo, ao tratar com humor e refinada ironia sobre temas do cotidiano que enfocam as diversas relações humanas, é reconhecido e legitimado socialmente como o autor da ironia e do humor.

A autoria não diz respeito à pessoa física, mas sim, a uma posição de autoria inscrita no próprio gênero. A crônica é redigida por um cronista convidado pelo jornal, que representa a figura de um escritor que fala sério brincando ou que brinca quando fala sério. No caso de nosso *corpus*, o lugar social que LFV representa é a de um cronista que apresenta uma visão recriada da realidade tanto por parte de sua capacidade ficcional e/ou de comentarista, via humor e ironia.

Ana Maria Machado, na apresentação do livro *Comédias para se ler na escola* (2005, p. 10), pontua que os temas de LFV são o cotidiano, em especial na intimidade. Mas a autora assinala que os temas não são o mais importante em suas crônicas e sim o modo como elas são construídas:

Sobre qualquer assunto e a qualquer pretexto, o autor revela suas obsessões, fala das mesmas coisas, preocupa-se com o social e o ético, despreza solenemente o econômico... e encontra sempre uma maneira nova de fazer isso, como se nunca o tivesse feito antes. As situações podem ser cotidianas, mas os ângulos geralmente são insólitos e inesperados. Ou então, reforçam o já esperado, mas com tão exatas pítadas de exagero que a caricatura até parece um retrato realista pelo avesso, em que o lado cômico é revelado em sua verdadeira grandeza e o sentido profundo aparece com nitidez.

Na crônica, o tom humorístico, irônico e desprezioso do autor funciona como o lugar do estabelecimento e da ancoragem da entonação do gênero (um tom autorizado) e da sua atitude valorativa. Como sabemos, atrás da ironia existe um jogo político e ideológico onde se permite que as críticas sociais, as deprecições, as difamações sejam feitas sem causar muita tensão entre os interlocutores. Assim, podemos considerar que a finalidade discursiva se orienta para a reflexão do interlocutor, via provocação do riso.

O uso dessa estratégia discursiva institui nessa situação de interação um leitor que deve “descobrir” as surpresas presentes nos textos. Assim, o interlocutor é o leitor da classe letrada, um público-alvo específico e reduzido, considerando as condições financeiras da classe assalariada. Bussarello (2004, p.79), a esse respeito, argumenta que:

escreve-se para uma cultura letrada, por isso, o discurso irônico presente na despreensão pode ser muito mais sarcástico e mordaz que se dito com todas as palavras. Talvez justamente aí esteja a riqueza da crônica, porque trabalha essencialmente com a contrapalavra do interlocutor.

## **6 Considerações finais**

Após o estudo realizado do *corpus*, gostaríamos de ressaltar que o papel social assumido pelo cronista é de divertir seu leitor, provocar primeiro seu riso e depois a reflexão. Portanto, não cai nem na banalidade e nem no superficialismo barato. Revela ser um conhecedor da “alma do povo brasileiro”, como é reconhecido socialmente, pois brinca com o assunto sem deixar de abordá-lo de uma maneira envolvente e profunda.

O papel social do leitor revelado discursivamente é aquele que, por não se contentar apenas com a informação, quer sobre ela refletir, e por isso busca outras opiniões que com as suas dialogue. Assim, as crônicas têm um público específico, determinado pelo enunciado, não só quanto a sua maior ou menor complexidade, mas, ainda, pelas temáticas variadas de que trata e que demandam uma tal diversidade de conhecimentos.

Como já afirmamos, na crônica, o tom humorístico, irônico e desprezioso do autor funciona como o lugar do estabelecimento e da ancoragem da entonação do gênero (um tom

autorizado) e da sua atitude valorativa. Dessa forma, o uso da ironia revela discursivamente uma atitude ousada do autor, uma vez ser símbolo do risco que ele se dispõe a correr na defesa de seus pontos de vista, ou ainda na intenção de despertar criticamente o leitor, prevendo um leitor não apenas desejoso de com ele interagir, mas suficientemente competente para fazê-lo.

Entendemos que o estudo do contexto de produção do gênero em foco é condição necessária para a produção de sentidos ao discurso materializado nos textos. Nesse sentido, essa análise de nível sociológico dos textos parece ser fundamental para a formação do professor de língua materna, principalmente para o momento de elaboração de material didático, ou do planejamento de aulas. Assim, é a partir dessa configuração social da situação dessas condições de produção da crônica, que pretendemos desenvolver conjuntamente com os professores-sujeitos de nossa pesquisa a análise referente a sua dimensão verbal, para somente após esse processo, discutirmos sobre a seleção de textos e a elaboração de uma proposta pedagógica de análise lingüística para o ensino médio.

#### **Referências**

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BAKHTIN, M / VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: Brait, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p.61-78.

BUSSARELLO, J.M. **O ensino/aprendizagem da produção textual escrita n perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica**. 2004. 195 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) Disponível :[http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024\\_1](http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1)

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte : Autêntica , 2008, p. 70-73.

COUTINHO, A. **A Literatura no Brasil – relações e perspectivas**. 3ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, Niterói: EDUFF, 1986. v.6.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B.. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo:Contexto, 2005 a, p.151-166.

MACHADO. A. M. Bom de ouvido por Ana Maria Machado. In: VERISSIMO, L. F. **Comédias para se ler na escola**. Edição especial para crianças (apresentação e seleção de Ana Maria Machado). Rio de Janeiro: Objetiva, 2005 b, p. 7-11.

MADEIRA, A.M.G. **Da produção à recepção: uma análise discursiva das crônicas de Luís Fernando Veríssimo**. 2005. 106 p. Dissertação ( Mestrado em Estudos Lingüísticos). Disponível:[www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDR6ACH9P/1/anamaria\\_ginimadeira\\_diss.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDR6ACH9P/1/anamaria_ginimadeira_diss.pdf).

MELO, J.M. A crônica. In: CASTRO, G.;GALENO,A.(orgs).Jornalismo e literatura: a sedução da palavra. SP:Escrituras,2002, p.139-154.

MOISÉS, M. **A criação literária**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

MYSZAK, R.; TEIXEIRA, N. R. B. **A crônica de guerra de Rubem Braga**. In: Anais do II Congresso Nacional de Linguagens em Interação, Universidade Estadual de Maringá, 2008, p. 1839-1845.

NEVES, M.. História da crônica. In: REZENDE,B,(org). **Cronistas do Rio**. Rio de Janeiro: José Olímpio:CCBB,1995, p. 17-31.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.).**Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.).**Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SÁ, J. **A crônica**. São Paulo:Ática,1985.

SCHNEIDER, C.I. **Crônica jornalística**: um espelho para a história do cotidiano? Disponível:[www.fag.edu.br/adverbio/artigos/cronica\\_jornalistica.pdf](http://www.fag.edu.br/adverbio/artigos/cronica_jornalistica.pdf). Acesso em: 15/05/2008.

Sites consultados:

[www.estadao.com.br/index.htm](http://www.estadao.com.br/index.htm)

[www.lfv.com.br](http://www.lfv.com.br)

<http://revistalingua.uol.com.br>

<http://veja.abril.com.br/120303/sumario.html>



## GÊNERO DISCURSIVO E *ETHOS*: UMA APROXIMAÇÃO<sup>1</sup>

### *DISCOURSE GENRES AND ETHOS: AN APPROACH*

Acir Mário Karwoski

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

E-mail: [acirmario@letras.uftm.edu.br](mailto:acirmario@letras.uftm.edu.br)

**RESUMO:** Ao moldar seus propósitos comunicativos num determinado gênero discursivo, o enunciador explicita marcas lingüísticas, o *tom*, fazendo emergir o *ethos* como *imagem de si no (inter)discurso*. No processo de incorporação, por parte do fiador, podem ser construídos *ethé* diferentes para um mesmo enunciador. Nosso trabalho visa a discutir, na dimensão bakhtiniana de gênero, a relação gênero discursivo e *ethos* pois pensamos que ambos mantêm relação inexorável tendo em vista o funcionamento discursivo; enquanto gênero é a força de coerção sócio-retórica que determina o querer-dizer do enunciador e também ferramenta para que o enunciatário filie-se ao discurso por que se vê constituído, o *ethos* é a imagem do enunciador que se constrói sempre numa cena genérica, num gênero discursivo. Discutiremos, também, a relação de *ethos* com os três elementos que se fundem indissolivelmente no todo do enunciado, segundo Bakhtin (1979): conteúdo temático, construção composicional e estilo. O *ethos* do enunciador não pode ser percebido apenas nos dois primeiros elementos; é com o estilo enquanto conjunto de marcas lingüísticas expressivas que tipificam o gênero que o *ethos* mantém mais forte relação. Das marcas lingüísticas de subjetividade aliadas à estrutura composicional e ao conteúdo temático que o *ethos* vai emergir explicitando um enunciador e sua imagem no discurso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ethos. Gênero discursivo. Estilo.

**ABSTRACT:** *When molding her communicative intentions to a certain discourse genre, the enunciator leave explicit linguistic marks, the tone, making emerge an ethos as a self image in (inter)discourse. In the process of incorporation, by the guarantor, different ethé may be constructed for one enunciator. Our work aims to discuss, from the Bakhtinian conception of genre, the relationship between discourse genre and ethos therefore for we think both keep an inexorable relationship from the perspective of discursive functioning; while genres are a social-rhetoric coercion a force that also determines what the enunciator means by saying something and also a resource by means of which the enunciatee accepts the discourse which constitute her, the ethos is the image the enunciator always constructs in a generic scene and in a discourse genre. We will also discuss the relationship ethos has with the three elements that according to Bakhtin (1979) converge indissolubly in the whole of utterances: thematic content, compositional form and style. The enunciator ethos cannot be perceived only in the two first elements; it is by a style as expressive linguistic marks that typify a socially recognized text as a genre that the ethos have a more strong relationship. It is from the linguistic marks of subjectivity integrated with the compositional structure and the thematic content that the ethos emerges, making explicit an enunciator and her image in discourse.*

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte da tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sob orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Iara Bemquerer Costa.

**KEYWORDS:** *Ethos. Discourse genre. Style.*

## 1. Breve contextualização da noção de gênero

A noção de gênero esteve tradicionalmente ligada à literatura e, como quase tudo de nossa tradição sócio-cultural, o estudo no tema inicialmente foi realizado pelos gregos, especialmente por Aristóteles e sua “Arte Retórica”. Na Idade Média e no Renascimento, a discussão acerca dos gêneros literários desenvolveu-se e serviu para instituir um conjunto de características conhecidas tais como as formas, funções e estruturas que batizam na atualidade certos gêneros literários tais como soneto e ode, por exemplo.

Os gêneros não estão ligados essencialmente à esfera da literatura. Os estudos lingüísticos ampliaram o conceito em diversas vertentes teóricas, tais como a sociológica que aborda gênero em seu funcionamento na sociedade. Os campos de atuação foram ampliados e a noção não é mais vista na dimensão aristotélica atrelada à retórica ou a convenções literárias rígidas.

A noção de gênero vista na acepção da teoria de *ethos* procura vincular as regularidades dos textos numa perspectiva sócio-cultural da língua em uso. A dinamicidade vem contribuir para que diversos gêneros sejam criados, ou transformados, especialmente na esfera midiática.

Segundo Marcuschi (2008, p.156),

desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas (...)

Os muitos textos que surgem mais recentemente no domínio midiático mostram que os gêneros são fenômenos sociais com aparente regularidade, que sofrem alterações muito rapidamente em virtude das transformações promovidas sócio-culturalmente. Muitos gêneros surgem em razão das necessidades diárias tais como, por exemplo, as atas de condomínio. Enquanto não existiam reuniões de condomínios, as atas eram restritas às instituições públicas.

Os gêneros passam a ser fatos de ações sociais, segundo Miller (1994a), e o foco de atenção em matéria de análise de gêneros textuais passa a ter grande influência do contexto sócio-histórico e ideológico. Para Bazerman (2005, p 102), “os gêneros moldam as intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção, o afeto e o quadro interpretativo.” Se os gêneros dizem respeito à atividade comunicativa de um enunciador em seu exercício de interação social, o *ethos* torna-se componente retórico constitutivo do gênero.

### **1.1 A concepção de gênero para o Círculo de Bakhtin**

A concepção de Bakhtin (2000) de que gêneros são *enunciados relativamente estáveis* teve grande influência no cenário dos estudos da linguagem. Inicialmente, a noção bakhtiniana de gênero era uma crítica aos estudos lingüísticos formalistas que concebiam mecanicamente o gênero como um composto de esquemas estruturados que serviam para a descrição dos aspectos formais de uma obra literária.

Podemos concordar ou discordar de Bakhtin, mas é impossível deixar de mencioná-lo, dadas as condições teóricas em que se inserem suas reflexões acerca da linguagem, especialmente o conceito de enunciado visto numa perspectiva social e dinâmica. Diante desse fenômeno dialógico que se dá na e pela linguagem, os gêneros textuais são dinâmicos e surgem em virtude das necessidades sociais. Segundo Bakhtin (2000, p.279),

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

Para o autor, os gêneros dividem-se em primários e secundários. Os primeiros estão relacionados à vida cotidiana e se apresentam em infinita variedade, são próprios da esfera oral de uso da linguagem e não estão subordinados a coerções estruturalizantes complexas ou dependentes. Os gêneros primários são fenômenos da vida cotidiana utilizados comumente na relação imediata entre os interlocutores, especialmente em situações de fala.

Com esses gêneros que fazem parte da comunicação verbal cotidiana, segundo Bakhtin (2000, p. 395), "comunicamos fatos que achamos interessantes ou que são íntimos; pedimos e reclamamos todas espécies de coisas; fazemos declarações de amor; discutimos e brigamos; trocamos amabilidades..." Por estar próxima da realidade cotidiana de comunicação, a maioria

dos gêneros primários desenvolve-se em circunstâncias de uma comunicação verbal oral espontânea, em atividades efêmeras e em relação direta com seu contexto mais imediato de produção.

Os gêneros secundários, por outro lado, aparecem em circunstâncias mais complexas de comunicação intercultural e ocorrem em domínios relativamente mais evoluídos tais como teatro, romance, discurso científico, discurso ideológico e outros. Para Bakhtin (2000, p. 281),

os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

Nesta dinâmica interdependente e não-dicotômica de funcionamento dos gêneros primários e secundários nas esferas das atividades humanas, segundo Bakhtin (2000), alguns gêneros são estandarizados, sofrem menos pressão quanto a mudanças; outros, porém, especialmente os do domínio midiático, diferem-se e ampliam-se à medida que as esferas da atividade humana promovem mudanças e hibridizações.

Não existem claras fronteiras entre eles pois devido às características individuais, os gêneros primários e secundários são singulares, cada qual com suas características resultantes das transformações sociais históricas por que passam.

No entanto, mesmo sujeita a evoluções, a dinâmica da tipificação dos gêneros é importante nos processos de significação e de identificação pelos sujeitos sociais. Afinal, segundo Bakhtin (2000, p. 302),

se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

A comunicação ocorre por intermédio dos gêneros de discurso e os usuários moldam seu querer-dizer aos modelos tipificados de gêneros em diversas esferas das atividades humanas. Nossa hipótese é que os gêneros tipificados socialmente moldam previamente o querer-dizer do enunciador. Sendo assim, o enunciador explicita seu *ethos* sempre em algum gênero de discurso.

O usuário da linguagem deve ter a noção de que cada gênero está submetido a determinadas coerções genéricas, ou seja, regras determinadas que dizem respeito à especificidade de cada gênero bem como à estabilidade do sentido dos enunciados. Segundo Discini (2005, p.38-39), “pertencer ao gênero publicidade faz com que o texto a ser criado tenha o significado dos seus elementos orientado de maneira própria.” O discurso publicitário utiliza as coerções genéricas para seduzir o cliente, impressionar e consolidar uma marca ou produto.

As coerções genéricas são de diversas naturezas pois dependem dos propósitos comunicativos, dos contextos, do suporte, do *midium*<sup>2</sup> e de outros fatores externos que determinam a produção e circulação do gênero na esfera social.

Como essas esferas são heterogêneas e complexas, tais como as da escola, as da política, as da igreja, as dos locais de trabalho, as das relações de amizade, as familiares e outras mais, às vezes, o usuário pode dominar um repertório significativo de gêneros mas pode, de repente, se sentir inoperante diante de outras esferas e ou circunstâncias com as quais está menos familiarizado ou, até mesmo, nunca vivenciou.

Por exemplo, um professor dá boas aulas, redige artigos científicos, produz resumos e resenhas; participa de eventos científicos, apresenta comunicações científicas orais mas, numa reunião de condomínio, não é capaz de redigir uma ata nem se sentir à vontade até mesmo para falar; mostra sua inoperância em relação a algum gênero. Um fato social de aparente normalidade, afinal, sendo sujeito social, molda suas falas aos gêneros com os quais está familiarizado.

Portanto, segundo Marcuschi (2005), não aprendemos nem ensinamos gêneros, mas sabemos (ou deveríamos saber) como operar com eles em diversas circunstâncias sociais. Quanto maior é a inserção de um sujeito em diversas circunstâncias e atividades sociais, maiores são as chances de manter contato com gêneros diferentes, cada qual relacionado com as condições específicas e finalidades de determinadas esferas humanas.

Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana e o que importa, em matéria de análise de gêneros, é compreender o processo de emergência e de estabilização dos gêneros e a íntima vinculação com as esferas de atividades humanas. Devemos nos perguntar,

---

<sup>2</sup> Para Maingueneau (2002, p.71), o *midium* não é um simples ‘meio’, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do *midium* modifica o “conjunto de um gênero de discurso (...). O modo de transporte e de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto, modela o gênero de discurso.” [destaques no original]

por que surgem os gêneros em determinadas circunstâncias sociais e entender como a estabilidade se mantém considerando a historicidade, a reiteração lingüística como traço comum que tipifica e identifica um gênero.

Para Bakhtin (2000), os gêneros resultam do uso comunicativo da língua em diversas situações dialógicas e são produtos da interação verbal. Os enunciados trocados pelos sujeitos na interação verbal são recursos formais da língua que organizam os gêneros e esses, são, assim, sempre heterogêneos, polifônicos e sócio-historicamente tipificados. "As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros." (BAKHTIN, 2000, p. 325)

Os gêneros são realidade concreta em forma de enunciados também concretos que organizam de forma dialógica as relações comunicativas entre as pessoas. O querer-dizer se realiza, se adapta e se ajusta na escolha de um gênero. Os efeitos de sentido de um enunciado nunca serão os mesmos e dependem da atitude avaliativa dos sujeitos em interação bem como do gênero discursivo selecionado para a comunicação.

Essa afirmação quer dizer que um mesmo enunciado pode se repetir em diversos gêneros, porém, o efeito de sentido que este enunciado assume nunca será o mesmo, tendo em vista o acontecimento e a dimensão dialógica do enunciado concreto ser jamais repetível sob a perspectiva de sua realização na linguagem.

Para Bakhtin (2000, p. 325),

ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.

## **1.2 A concepção norte-americana de gênero**

No jogo interativo entre sujeitos o gênero passa a ser visto, segundo Miller (1994a), como forma de ação social e artefato cultural. Nossa reflexão resulta no seguinte questionamento: como surge o anúncio publicitário impresso e como tipificam contextos sócio-culturais?

A noção de gênero está relacionada não apenas às regularidades de natureza histórica e cultural; os gêneros são abordados a partir das situações retóricas em situações específicas de ação social. (MILLER, 1994a) Para a tendência norte-americana, os gêneros textuais são instáveis e passíveis de mudanças.

A aparente noção de recorrência torna o gênero forma de inserção sócio-cultural. Assim, segundo a autora, uma definição de gênero deverá centrar-se não na substância nem na forma do discurso, mas na ação em que ele [o gênero] é usado para atuar. (MILLER, 1994b)

Essa primazia da função sócio-retórica do gênero justifica a existência dos anúncios publicitários como atos singulares capazes de se firmar em sociedade como práticas sócio-culturais convencionalizadas e recorrentes, bem como capazes de gerar cenários diversificados.

Cenários são, segundo Casaqui (2003), ambientes em que uma empresa ou uma marca constrói a maneira de ser, sua personalidade; são recortes culturais que determinam estilos facilmente assimilados na interlocução e revestidos de valores por intermédio da linguagem utilizada. Os cenários colaboram para a construção discursiva do *ethos* de uma marca ou de uma empresa.

Ao analisar um anúncio publicitário impresso, enquanto gênero textual, a observação da inserção contextual e as condições de produção imediatas são fundamentais, porém a observação do caráter motivacional de determinado gênero textual exige do analista a verificação das situações retóricas recorrentes, isto é, do conjunto de ações lingüísticas que tipificam os gêneros textuais enquanto produtos sócio-culturais.

A noção de recorrência, segundo Miller (1994a), diz respeito a um fenômeno social intersubjetivo, que se repete materialmente, mas sob o ponto de vista das condições de produção e de inserção tipificadas em algum gênero textual jamais repetível sob o ponto de vista enunciativo-discursivo. O que se mantém regularmente tipificado são as marcas identitárias do gênero textual enquanto ação retórica baseada em situações recorrentes, tendo a forma como indicador que orienta a compreensão e se constitui como substância da vida cultural de uma sociedade.

Segundo Miller (1994b), a ação social do gênero textual deve ocorrer com primazia, pois é pela ação que os sujeitos produzem e reproduzem os sentidos sociais e criam as estruturas tipificadas em gêneros textuais. Os sujeitos sociais operam por intermédio dos gêneros

textuais; determinadas comunidades retóricas reproduzem ações lingüísticas graças à noção recorrente dos gêneros textuais como meios que têm poder pragmático como ação social e ajudam os sujeitos a atingirem seus propósitos bem como ajudam a reproduzirem e reconstruírem a si próprios e continuarem suas histórias. (MILLER, 1994b, p. 75)

Paré & Smart (1994, p. 156) afirmam que os gêneros textuais são dinâmicos e evoluem, modificam-se de acordo com exigências do momento social e histórico. São ações sociais complexas tipificadas em situações recorrentes, segundo os autores. Analisar um gênero textual pressupõe destacar as características que os tipificam como ações retóricas na ação social e, adicionalmente, analisar as situações recorrentes.

Seguindo a mesma linha teórica, Marcuschi (2008) afirma que, além de necessários para a interlocução humana, os gêneros são instrumentos poderosos da maquinaria sócio-discursiva dos seres sociais e devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Miller (1994b, p.71), propõe que os gêneros sejam vistos como um específico e importante constituinte da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder que as instituições controlam, como aspecto da comunicação situada que é capaz de reprodução e pode se manifestar em mais de uma situação em mais de um espaço-tempo concreto.

Dois outros autores destacam-se nas discussões da tendência norte-americana de estudo dos gêneros textuais: Swales (1990) e Bhatia (1993; 2004). Para o primeiro, a noção de gênero está associada diretamente a outras duas funções: comunidades discursivas e tarefas. O que une essas três noções, para o autor, é o conceito de propósito comunicativo.

Segundo Swales (1990, p.9), comunidades discursivas são relações sócio-retóricas formadas a partir de objetivos comuns estabelecidos pelos membros dessas comunidades e que compartilham dos mesmos propósitos comunicativos. Os gêneros surgem e pertencem a essas comunidades discursivas e não aos indivíduos. A principal contribuição do autor reside no propósito comunicativo que considera essencial na conceituação do gênero.

Bhatia (1993; 2004) afirma que gênero é evento comunicativo reconhecível e caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos, identificados e compreendidos pelos membros de uma comunidade na qual regularmente ocorre.

Um anúncio publicitário, portanto, analisado nesta perspectiva, é identificado pelo conjunto de propósitos comunicativos. A organização prototípica de um anúncio publicitário impresso está relacionada a certas características básicas, tais como: título a fim de despertar interesse pela leitura e "fisgar" o leitor; corpo do texto com informações a fim de despertar o interesse do leitor, apresentar o produto, reforçar uma marca ou mostrar os benefícios de um produto ou da empresa; fecho, ou convite para a ação ou reflexão do leitor; logomarca da empresa, nome e *slogan* a fim de reforçar a imagem diante do leitor; e, muito recentemente, os anúncios publicitários trazem uma orquestração bem arranjada entre imagens e palavras.

No entanto, o modelo canônico do anúncio publicitário impresso sofreu alterações na estrutura diante do *boom* provocado pelos agentes publicitários que, ao incorporarem as novas tecnologias, passam a dinamizar a construção multimodal do gênero. Para Costa (2008, p.32), “anúncio é uma mensagem que procura transmitir ao público, por meio de certos recursos técnicos, multissemióticos, e através dos veículos de comunicação, as qualidades e os eventuais benefícios de determinada marca, produto, serviço ou instituição.”

Acrescentaríamos à definição acima a idéia de cenário enunciativo construído pelo anúncio publicitário, ou seja, o *tom* em que se explicita o *ethos*, como constitutivo da estrutura composicional do anúncio. Sem esse cenário o anúncio não passa de simples amontoado de palavras e imagens. O *tom*, ou *ethos* do anúncio publicitário, determina a interação com o leitor, o co-enunciador dos efeitos de sentidos pretendidos pelo enunciador.

Não podemos concordar com a simples definição de que anúncio publicitário é uma mensagem que por meio de certos recursos técnicos e multissemióticos transmite as qualidades de uma instituição, marca ou produto. Além da estrutura multimodal existe no anúncio a dimensão enunciativa que é constitutivamente fundamental para a identificação do anúncio publicitário como gênero que visa a cumprir suas funções em sociedade.

Quando falamos em anúncio publicitário multimodal, estamos nos referindo à associação de imagens, palavras, sons, cheiros e outros elementos considerados satélites na linguagem dos publicitários. Satélites são elementos marginais que constituem os anúncios publicitários, segundo Laurindo (2007), tais como fragrâncias de perfumes encartados em anúncios

publicitários de uma empresa de cosméticos; ou outros elementos como dicas de saúde encartadas nos anúncios e campanhas do Ministério de Saúde.

Laurindo (2005; 2007) destaca a dimensão subversiva dos anúncios publicitários, dado o caráter extremamente dinâmico e heterogêneo de configuração dos anúncios na atualidade. Segundo a autora,

as relações subversivas, sejam em nível intertextual ou interdiscursivo, parecem se impor como marca do discurso publicitário, que se reveste do lúdico dissimulando seu caráter autoritário, a fim de romper estereótipos<sup>3</sup>, esquemas padronizados e fazer com que um produto (ou idéia) possa se destacar em meio a outros. Além disso, visam a despertar o interesse do sujeito consumidor pelo anúncio e conduzi-lo a uma ação de consumo sem parecer obrigá-lo. (LAURINDO, 2007, p.73)

A subversão dos anúncios publicitários aparentemente mantém os propósitos comunicativos; porém, a configuração passa a ser dinâmica e em sintonia com as tendências da linguagem publicitária que se renova e rompe os cânones da linguagem prototípica publicitária tradicional.

Diante da complexidade configuracional com que se apresentam alguns anúncios publicitários na atualidade, a análise do gênero não deve apenas privilegiar a descrição dos aspectos estruturais mas, a cada dia, de forma mais intensa, primar pela descrição das propriedades discursivas e funcionais que se sobrepõem à estruturação tradicional e instauram uma configuração instável nos anúncios publicitários. (LAURINDO, 2007)

## **2. *Ethos* e gênero de discurso: uma aproximação**

Para explicar a relação de *ethos* com os gêneros de discurso, retomaremos um importante conceito bakhtiniano:

três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus

---

<sup>3</sup> Estereótipo é, segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 213), “uma cristalização no nível do pensamento ou no da expressão (...) e emerge somente no momento em que um alocutário recupera, no discurso, elementos espalhados e freqüentemente lacunares, para reconstruí-los em função de um modelo cultural preexistente.”

*tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2000, p.279) [destaques no original]

Ao afirmar que os três elementos fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e, se defendemos a idéia que *ethos* mantém forte relação com o gênero, pode manter relação com cada um dos elementos apresentados por Bakhtin na construção dos tipos relativamente estáveis de enunciados?

*Ethos* mantém pouca relação com o conteúdo temático pois enquanto conjunto de relações semânticas, os temas de um anúncio publicitário, como exemplar de gênero, podem ser diversificados, cabendo ao enunciatário perceber as restrições impostas pelo gênero em diversas circunstâncias sócio-culturais inseridas no discurso midiático. É difícil, portanto, assumir que existe um conteúdo temático específico e único como elemento fundante capaz de assegurar o reconhecimento do gênero anúncio publicitário. Em alguns gêneros, os conteúdos temáticos são mais ou menos tipificados, padronizados, tais como os gêneros requerimento, procuração, declaração.

Num anúncio publicitário, dado o caráter heterogêneo e amplo do domínio da propaganda, os conteúdos temáticos podem ser diversificados, fato que não nos garante segurança em afirmar que *ethos* enquanto imagem de si no discurso mantém relação com o conteúdo temático e se deixa explicitar por meio das representações dos sentidos.

*Ethos* não pode manter inexorável relação com a construção composicional, terceiro elemento tipificador do gênero, porque as unidades composicionais dizem respeito à estrutura, ou seja, ao todo do texto e mantém a relação entre o enunciador e seus enunciatários. É a construção composicional que serve como elo agenciador do conteúdo temático e o estilo do gênero. Os processos semânticos aliados à forma estrutural e ao estilo representado pelas escolhas lingüísticas individualizadas do enunciador que irão estabelecer a integração do enunciador com os enunciatários. As formas estruturais aliadas ao conteúdo temático servem como simples pistas para o reconhecimento dos gêneros.

Um anúncio publicitário mantém-se estável por apresentar conteúdos temáticos diversificados e construções composicionais heterogêneas que orquestram criativamente jogos entre linguagem verbal e não-verbal, bem como estruturas multimodais que objetivam seduzir o enunciatário pela beleza, criatividade, originalidade.

O *ethos* do enunciador não pode ser percebido apenas a partir desses dois elementos sem que o terceiro elemento, o estilo, seja indissolivelmente fundido aos outros dois. Reconhecemos o gênero anúncio publicitário graças à estabilidade dos três elementos e dos fatores pragmáticos associados ao ato de identificar como anúncio publicitário e não outro gênero qualquer.

É com o estilo enquanto conjunto de marcas lingüísticas expressivas que tipificam um texto reconhecido como determinado gênero que *ethos* mantém mais forte relação. É das marcas lingüísticas de subjetividade aliadas à estrutura composicional e ao conteúdo temático que o *ethos* vai emergir explicitando um enunciador e sua imagem no discurso.

O estilo de um gênero é construído entre uma certa instabilidade do que é aceito como estável na historicidade de um gênero, e aquilo que é ousadia ou a marca individual do enunciador. Por exemplo, todo requerimento padrão utiliza um final prototípico “Nestes termos pede deferimento”. Nesta formatação padronizada e impessoal não é possível perceber nenhum estilo individual, mas apenas um tom burocrático de impessoalidade, próprio da linguagem administrativa oficial. Todos os requerimentos seguem uma construção composicional padrão não sendo permitidas variações nem emergências de estilo individual. Reproduzem-se os modelos da linguagem padronizada.

Assim, corroboramos a idéia de Bakhtin (2000, p. 283), de que o estilo está indissolivelmente “ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado (...) é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual.”

Nas atividades rotineiras, por exemplo, um vendedor deve vestir-se de acordo com os padrões exigidos socialmente. Se for vender um produto como apólices, a forma de se vestir não deve ser a mesma para quem for vender picolés à beira mar. O *ethos* nessas circunstâncias também está relacionado a fatores externos, aos ambientes e não apenas às escolhas lingüísticas individuais operadas no exercício da tentativa de persuadir o ouvinte a adquirir o produto (apólice ou picolé).

Cada esfera de atividade humana tipifica determinadas circunstâncias e exige especificidades que precisam ser agenciadas pelos enunciadores. Ou como afirma Possenti (2001), o estilo diz respeito ao como dizer resultante de um trabalho promovido pelo enunciador que explicita efeitos de singularidade. Existem gêneros que possibilitam uma emergência do estilo de forma mais explícita, tais como os gêneros literários; outros gêneros, tais como os requerimentos ou

memorandos, mascaram o trabalho do sujeito por meio do apagamento dos traços de singularidade impostos pela padronização ou impessoalidade requeridos ao gênero.

O estilo diz respeito às escolhas lingüístico-enunciativas que o enunciador explicita em seus enunciados e, agindo conscientemente ou não, explicita seu *ethos* na maneira de dizer, no seu *tom*, captado e construído pelo enunciatário.

*Ethos* insere-se nos estudos dos gêneros discursivos pois os elementos constitutivos dos gêneros, quais sejam, *conteúdo temático, estrutura composicional e estilo*, segundo Bakhtin (2000), mantém a estabilidade do gênero e contribuem para a explicitação do *ethos* do enunciador.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London, New York: Continuum, 2004.
- CASAQUI, V. **Princípios de constituição do *ethos* publicitário**. In: XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte, set. 2003. Disponível em [http://www.intercom.org.br/papers/congresso2003/pdf/2003\\_NP15\\_casaqui.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/congresso2003/pdf/2003_NP15_casaqui.pdf) Acesso em 20 nov 2005
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- COSTA, S.R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DISCINI, N. **O estilo nos textos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A comunicação nos textos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- LAURINDO, H.A. Subversão - uma marca do lúdico no discurso publicitário. In: COSTA, N. B. (Org.) **Práticas discursivas: exercícios analíticos**. Campinas: Pontes, 2005, p. 83-96.
- \_\_\_\_\_. A instabilidade do gênero anúncio publicitário. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (Org.) **Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e seqüências textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 62-81.

- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_. Os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino: propósitos comunicativos *versus* forma estrutural. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 3., Santa Maria, 2005. **Anais eletrônicos...** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005. 1 CD-ROM.
- MILLER, C. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994a. p. 23-42.
- \_\_\_\_\_. *Rhetorical community: the cultural basis of genre*. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994b. p. 67-78.
- PARÉ, A.; SMART, G. Observing genres in action: towards a research methodology. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P.(Orgs.). **Genre in the new rethoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 146-154.
- POSSENTI, S. Um dispositivo teórico e metodológico. In: \_\_\_\_\_.; BARONAS, R. L. (orgs.) **Contribuições de Dominique Maingueneau para a Análise do Discurso do Brasil**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2008. p. 201-212.
- SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

## Gênero entrevista pingue-pongue: a valoração do discurso do outro\*

Nívea Rohling da Silva (Doutoranda em Linguística - UFSC)

niveajoi@yahoo.com.br

**Resumo:** Este artigo apresenta uma análise do gênero *entrevista pingue-pongue*, do jornalismo de revista. A fundamentação teórico-metodológica insere-se na teoria de gêneros do discurso e da análise dialógica do discurso do Círculo de Bakhtin (ADD). Os dados de pesquisa são compostos por todas as entrevistas pingue-pongues (52) publicadas nas revistas semanais *CartaCapital*, *ISTOÉ* e *Veja*, no período de 4 de outubro a 8 de novembro de 2006, época do segundo turno das eleições presidenciais no Brasil. A partir da análise dos dados, definiu-se a entrevista pingue-pongue como um discurso citado da entrevista face a face; um enquadramento do discurso do entrevistado a partir de uma reenunciação da entrevista face a face. Nesse processo de reenunciação, o discurso do entrevistado não é apenas transmitido; há nesse processo de reenunciação uma espécie de “encenação” da entrevista face a face, que é reenunciada e valorada pelo autor da entrevista pingue-pongue.

**Palavras-chave:** Valoração do discurso do outro; Gênero do discurso; Entrevista pingue-pongue; Círculo de Bakhtin.

**Abstract:** The present article presents an analysis of the genre *ping-pong interview*, from the magazine journalism. The theoretical-methodological basis concerns the theory of speech genres and the theory of dialogical analysis from the Bakhtin’s Circle. The research data are composed by all the ping-pong interviews (52) published in the weekly magazines *CartaCapital*, *ISTOÉ* and *Veja*, from October 4th. to November 8<sup>th</sup>., 2006, the period that corresponds to the second round of the presidential elections in Brazil. From the analysis of the data, the ping-pong interview was defined as a mentioned discourse of the face to face interview; as a reframing of the interviewee’s speech based on the reuttering of the face to face interview. This reuttering process involves not only the transmission of the interviewee’s speech, but also a kind of “staging” of the face to face interview, which is reuttered and valued by the author of the ping-pong interview.

**Key-words:** Valuation of the speech of the other; speech genres; ping-pong interview, Bakhtin’s Circle.

### 1. INTRODUÇÃO (13 laudas)

Neste texto, partimos da noção de gêneros na perspectiva do Círculo de Bakhtin que os concebe como “formas de discurso social”; como uma “tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente

---

\*Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada: “O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro” (2007).

estável” (RODRIGUES, 2005, p. 164). E, ainda, como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, através de enunciados individuais, de uma dada situação social de interação de uma determinada esfera social (jornalismo, ciência, escola etc.), que se “movimentam” em direção a uma regularidade (que é resultado da estabilização dessa situação social de interação), surge o gênero. Uma vez constituído, ele funciona como referência (sua normatividade) para a produção de novos enunciados.

Partindo dessa noção de gênero, este artigo tem por objetivo apresentar uma análise do gênero entrevista pingue-pongue, do jornalismo de revista. Para tanto, inicialmente faremos uma breve exposição do percurso metodológico da pesquisa. Na sequência, apresentaremos os resultados de pesquisa. Esta seção de resultados de análise está organizada da seguinte forma: primeiramente faremos uma exposição dos aspectos mais gerais do gênero: o objetivo discursivo; os participantes da interação nesse gênero, a seguir, de forma mais específica, enfocaremos dois aspectos: o enquadramento do discurso do entrevistado e a valoração desse discurso através do conteúdo semântico-objetual das entrevistas.

## **2. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esta pesquisa insere-se nos estudos analíticos dos gêneros e está baseado na concepção bakhtiniana de linguagem, discurso, enunciado e gênero do discurso, tendo como ancoragem metodológica a “ordem metodológica” de cunho sócio-histórico proposto por Bakhtin [Volochínov] (2004) para o estudo da linguagem.

Além disso, também optamos pela proposta metodológica de estudo de gêneros do discurso de Rodrigues (2001), cujas idéias estão ancoradas em Bakhtin. Seguindo a proposta da autora, partimos da análise da *dimensão social do gênero para posteriormente analisarmos sua dimensão verbal [dimensão languageira]*. Essa proposta aponta para a necessidade de estudar, de antemão, os aspectos sócio-discursivos do gênero, ou seja, o auditório social, as condições de produção, a esfera social em que circula, para, só então, proceder à análise de suas (relativas) regularidades languageiras, correlacionadas com as regularidades da situação social de interação. Entretanto, é importante salientar que esse procedimento de análise (a ordem de análise das dimensões do gênero, que em dados momentos são analisadas e apresentadas separadamente) justifica-se apenas por questões metodológicas, tendo em vista que as duas dimensões são indissociáveis na concretização do enunciado e, portanto, também no gênero e em sua análise. Segundo Rodrigues (2001, p. 248), “[...] tem-se uma relação

inextricável entre as dimensões social e verbal [linguagem] do enunciado, que formam a sua unidade, e do enunciado singular e o seu gênero”.

Os dados da pesquisa constituem-se de todas *as entrevistas pingue-pongues*, 52 (cinquenta e duas) entrevistas, publicadas em três revistas semanais de informação, de circulação nacional: *CartaCapital*, *ISTOÉ* e *Veja*<sup>2</sup>, publicadas no período de 04 de outubro de 2006 a 08 de novembro de 2006, período de cobertura do segundo turno das eleições presidenciais no Brasil.

A opção pelo uso do termo ‘entrevista pingue-pongue’. Tendo em vista a polissemia do termo “entrevista” e a variedade de gêneros que são nomeados como ‘entrevista’, optamos por nomear o objeto desta pesquisa como entrevista pingue-pongue, uma vez que esta é a terminologia mais recorrente na esfera do trabalho do jornalismo e, sobretudo, no jornalismo de revista, para as entrevistas publicadas.

#### **4. O GÊNERO ENTREVISTA PINGUE-PONGUE**

No jornalismo, segundo Oliveira (2002), a entrevista concretiza-se tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Na modalidade oral, é um importante gênero constitutivo da mídia radiofônica e televisiva. É comum, tanto no rádio quanto na TV, aparecer em forma de pergunta e resposta (pingue-pongue) entre entrevistador e entrevistado. No suporte jornal ou revista, também se realiza em forma de pergunta-resposta (pingue-pongue) (OLIVEIRA, 2002).

Como dito antes, a entrevista pingue-pongue é um gênero da esfera jornalística que circula principalmente nas revistas. Caracteriza-se textualmente pela apresentação de uma entrevista na forma de perguntas e respostas, constituindo-se como resultado da edição/reenunciação da entrevista que realizada face a face.

A entrevista pingue-pongue apresenta uma complexa relação discursiva entre entrevistador, editoria, entrevistado e leitor. Os interlocutores ocupam lugares diferenciados: quem pergunta (entrevistador), quem responde (entrevistado) e quem edita o texto. Mais que posições diferenciadas, tem-se um complexo processo de co-autoria, pois editoria, entrevistador e entrevistado constroem o texto. Contudo, vale ressaltar que a definição do conteúdo, composição e estilo do gênero é definida pela esfera do jornalismo, a partir de uma linha editorial. Para Bonini (2000), a função

---

<sup>2</sup> As revistas são referenciadas pelo nome tal como esse aparece em suas capas: *CartaCapital*, sem espaço entre as palavras; *ISTOÉ*, todo em letra maiúscula e sem espaço entre as palavras; e *Veja*, com a letra inicial maiúscula.

interativa que se estabelece em qualquer entrevista jornalística é uma publicação em co-autoria que deve trazer algo de novo sobre o entrevistado.

Assim, a entrevista pingue-pongue constitui-se a partir da edição/reenunciação da interação direta (face a face) entre entrevistador e entrevistado, que foi gravada ou registrada em forma de anotações, e, mais recentemente, realizada através de *e-mail*<sup>3</sup>. A partir dessa interação, no processo de reenunciação e retextualização final da entrevista face a face, há uma modalização da fala do entrevistado, isto é, a sua fala é um discurso citado dentro da fala do entrevistador, que dá o acabamento ao enunciado (a entrevista). O que diz Bakhtin (Volochinov) (2004) para o discurso relatado pode ser aqui aplicado, pois a fala do entrevistado, na reenunciação da entrevista pingue-pongue, é o discurso no discurso.

Essa reenunciação da entrevista face a face pode ser compreendida como um processo de intercalação de gênero, tendo em vista que os temas, o auditório social, a concepção de autoria sinalizam para a presença da interação face a face, que é reenunciada em forma de entrevista pingue-pongue (enunciado publicado). Contudo, não se trata de uma presença explícita, pelo contrário, é como se fosse uma “encenação”, demonstrando uma relação de constutividade genérica<sup>4</sup> entre esses dois gêneros (entrevista face a face e entrevista pingue-pongue).

A situação de interação discursiva do gênero ocorre na relação discursiva entre os participantes da interação, a saber, o autor e o leitor previsto, mediada pela esfera do jornalismo. Contudo, haja vista que o gênero se constitui em uma reenunciação da entrevista face a face, o que aponta para a presença da intercalação dessa na entrevista pingue-pongue. Assim, a entrevista pingue-pongue projeta um “efeito” de sentido que conduz à idéia de que os interlocutores da situação de interação discursiva são jornalista e entrevistado (interlocutores na interação face a face), e não autor e leitor (BAKHTIN, 1998).

No tocante à autoria, podemos dizer que o objeto do discurso (o entrevistado e seu discurso) é, para o autor, uma concentração de “vozes” multidiscursivas<sup>5</sup>, dentre as quais ressoa a sua “voz” (de autor). Entretanto, o gênero produz um “efeito” de

---

<sup>3</sup> Em seu artigo, Bonini (2000) discute as peculiaridades da interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado através da entrevista por e-mail, propondo estudar uma mídia que impõe um padrão diferenciado de interação, e que, conseqüentemente, apresenta uma textualidade distinta da entrevista clássica (face a face).

<sup>4</sup> “Capturar” o processo axiológico-discursivo de reenunciação da entrevista face a face, discutindo a relação de dependência constitutiva entre esta e a *entrevista pingue-pongue*, é um dos objetivos de pesquisa de doutorado em andamento (SILVA, N. R.).

<sup>5</sup> Esse conceito se deu a partir de uma analogia com o que Bakhtin (1998) diz sobre a autoria no romance: “O objeto é para o prosador a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz; essas vozes criam o fundo necessário para a sua voz [...]” (Bakhtin, 1998, p. 88).

sentido que leva o leitor a pensar que é a “voz” do próprio entrevistado que se “manifesta” na entrevista pingue-pongue. Toda essa construção discursiva cria um fundo aperceptivo necessário para a criação de matizes ideológicos da esfera jornalística, pois, segundo Bakhtin (1998), todo e qualquer discurso da prosa extra-artística (a jornalística, por exemplo) não pode deixar de se orientar para o já-dito, para o “conhecido”. O que nos conduz à questão de autoria (trabalho estilístico-composicional) no gênero, a qual ocorre em uma complexa relação de co-autoria, sendo que é de responsabilidade da instância discursiva do jornalismo, representada pelo jornalista e pela editoria. Esse trabalho de co-autoria cumpre o projeto discursivo da revista através do enquadramento do discurso do entrevistado.

Já o interlocutor previsto do gênero corresponde ao leitor da revista semanal de informação, ou seja, trata-se de um público que demonstra maior interesse por temas tradicionalmente abordados por revistas semanais de informação.

A partir da análise dos dados, foi possível estabelecer dois agrupamentos do gênero:

**1.** Com relação ao objeto do discurso, que subdivide as entrevistas em: a) entrevistas pingue-pongues cujo objeto do discurso é o próprio entrevistado; b) entrevistas pingue-pongues cujo objeto do discurso é o conjunto dos acontecimentos sociais; são entrevistas temáticas e testemunhais.

**2.** Com relação ao lugar de ancoragem na revista, que subdivide as entrevistas em: a) entrevistas pingue-pongues nucleares, publicadas nas páginas vermelhas e nas seções principais da revista ISTOÉ; nas páginas amarelas e nas seções principais da revista Veja e em qualquer seção na CartaCapital; b) entrevistas pingue-pongues satélites, que são publicadas nas seções destinadas a colunismo social, Holofote (Veja), Gente (Veja) ou aos “bastidores da política” (ISTOÉ) e aquelas que são publicadas em proximidade a outras reportagens dentro de uma única página ou seção e cumprem a função de “completar” uma série de reportagens, por exemplo, as entrevistas da seção GUIA Veja (Veja).

Observamos uma correlação entre esses dois agrupamentos de entrevistas, pois podemos relacionar as entrevistas cujo objeto do discurso é o próprio entrevistado às entrevistas satélites, bem como podemos aproximar as entrevistas cujo objeto do discurso é o conjunto dos acontecimentos sociais (mais precisamente as entrevistas temáticas) às entrevistas nucleares. Essa correlação pode ser observada na figura a seguir:

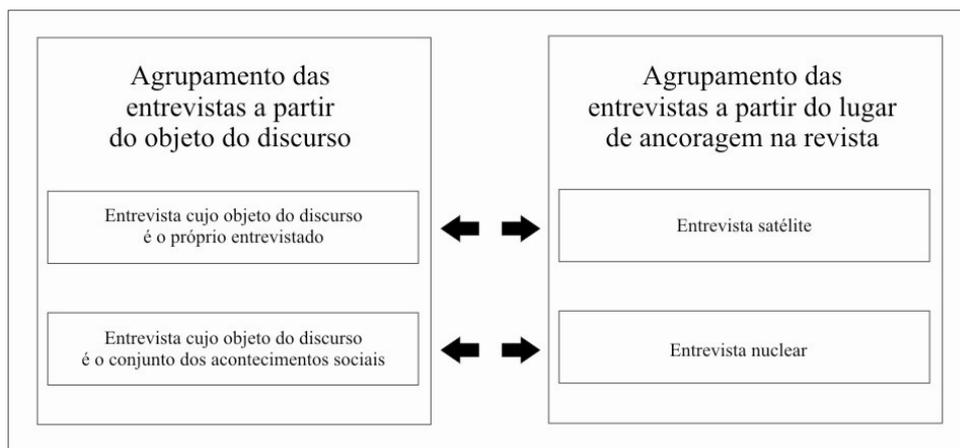


Figura 1 - Correlação entre os agrupamentos de entrevista pingue-pongue.

Essa aproximação (Cf. figura 1) se justifica nas situações em que as entrevistas satélites têm como foco o entrevistado, adentrando assuntos relativos a sua vida particular, que pertencem à esfera íntima, mas se tornam públicos ao serem inseridos na esfera jornalística. Já nas entrevistas nucleares, há uma tendência de focalizar os assuntos que contemporaneamente constituem conteúdo jornalístico, ou seja, o conjunto dos acontecimentos sociais que são valorados pela esfera do jornalismo. Entretanto, essa aproximação entre os agrupamentos de entrevistas não se constitui em regra, mas em uma constatação aproximativa.

Com objetivo de exemplificar todos os movimentos de análise em uma entrevista pingue-pongue, fecharemos esta seção com um exemplo de articulação das regularidades<sup>6</sup> do gênero a partir da análise do material linguístico-textual em uma entrevista satélite com a atriz Carol Castro (*Veja*, n. 41, 2006)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Esta figura apresenta uma visão panorâmica das regularidades observadas no gênero. Por questões de espaço não faremos o detalhamento das regularidades apresentadas através da figura. Uma análise mais minuciosa pode ser encontrada em SILVA, N. R. (2007), disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0389-D.pdf>.

<sup>7</sup> Por questões de espaço, o exemplo da articulação das regularidades do gênero no material linguístico-textual será apresentado, isoladamente, na página seguinte.



Figura 2 - As regularidades do gênero em uma entrevista pingue-pongue satélite.

Até aqui apresentamos as regularidades mais gerais análise observadas nos dados de pesquisa, a seguir, faremos a exposição de dois aspectos mais pontuais da

análise do gênero, a saber, o enquadramento do discurso do entrevistado e a valoração axiológica desse discurso.

## 5. O ENQUADRAMENTO DO DISCURSO DO ENTREVISTADO

Segundo Rodrigues (2001, p. 173), “O enquadramento do discurso do outro no enunciado cria a perspectiva, o fundo dialógico que é dado ao discurso introduzido”. E sobre esse enquadramento do discurso do outro, Bakhtin diz que,

[...] por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado. O contexto que avoluma a palavra de outrem origina um fundo dialógico cuja influência pode ser muito grande. Recorrendo a procedimentos de enquadramento apropriados, pode-se conseguir transformações notáveis de um enunciado alheio, citado de maneira exata. O polemista inescrupuloso e hábil sabe perfeitamente que fundo dialógico convém dar às palavras de seu adversário, citadas com fidelidade, a fim de lhes alterar o significado. [...] A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que o enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso (BAKHTIN 1998, p. 141).

O enquadramento do discurso do outro, nos termos bakhtinianos, caracteriza-se por conferir a esse discurso citado um novo acento de valor e criar um ângulo dialógico-axiológico que o autor pretende inserir nesse discurso.

A noção de enquadramento do discurso foi observada, em particular, na publicação de entrevistas pingue-pongues com os dois candidatos à Presidência da República no segundo turno das eleições presidenciais no Brasil em 2006: Luiz Inácio Lula da Silva (ISTOÉ, n. 1928, 2006) e Geraldo Alckmin (ISTOÉ, n. 1928, 2006). No exemplo das entrevistas com os candidatos à Presidência da República, ao enquadrar o discurso citado dos entrevistados, os autores (jornalistas e editoria) colocam as duas entrevistas, como também os entrevistados, em relação dialógica e, assim o fazendo, criam um fundo aperceptivo que propicia um diálogo entre esses enunciados. Esse diálogo aparece logo no início, uma vez que a entrevista de Lula apresenta o seguinte título: “*Sempre fui contra a reeleição*”; e a de Alckmin, por seu turno, tem como título: “*O Brasil pisou no freio*”. Os títulos constituem-se em trechos das entrevistas que são capturados no momento de sua edição (trabalho estilístico-composicional). Ao optar por tais títulos, os autores enquadram esses discursos, conferindo-lhes o tom apreciativo desejado pela empresa jornalística. No exemplo apresentado, os autores fazem com que

os dois títulos travem uma briga ideológica nos moldes de campanha política, o que nos remete a uma encenação de um debate político ao vivo, no formato daqueles produzidos pela televisão.

Com relação ao conteúdo do discurso citado que foi enquadrado no título na entrevista com Lula (“*Sempre fui contra a reeleição*”), podemos dizer que o candidato pronuncia-se contra a reeleição porque foi no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), do mesmo partido do candidato oponente, Alckmin, que a lei referente à reeleição presidencial foi promulgada. Mas trata-se de um discurso que está inserido no corpo da entrevista, com seus desdobramentos enunciativos e valorativos nesse contexto do enunciado (o entrevistado reavaliação uma posição sua) e que é direcionado ao leitor-eleitor; porém, quando a editoria faz o enquadramento desse discurso, colocando-o em destaque, revela-se a entoação valorativa negativa do autor da entrevista. É como se o autor perguntasse ao entrevistado Lula: “*Se você é contra a reeleição, porque se candidatou novamente à presidência?*”. Mais do que interrogar o entrevistado, a pergunta coloca a credibilidade do candidato em dúvida; além disso, a pergunta focaliza o leitor, incitando-o também a fazer a mesma pergunta; nesse sentido, a pergunta deixa de ser a pergunta de um indivíduo e passa a ser uma pergunta coletiva. Já o título da entrevista de Alckmin, por sua vez, ataca o governo do candidato à reeleição (Lula) quando diz que o Brasil pisou no freio, em outras palavras, aponta que não houve crescimento econômico durante o último mandato presidencial. Podemos dizer que esse título reforça um já-dito sobre o mandato do governo Lula, que o desqualifica, e mostra um movimento de aproximação com o discurso do candidato Alckmin.

Conforme exposto, essas duas falas são parte do corpo das entrevistas; mas, ao pinçá-las dessa parte do enunciado e enquadrá-las no título da entrevista, conferindo-lhes destaque, os autores estão realizando seu trabalho estilístico-composicional e, ao mesmo tempo, produzindo um discurso bivocal que entrelaça a voz do entrevistado com a voz do autor, e que concede ao enunciado pinçado um tom apreciativo de adesão ou de distanciamento (trabalho ideológico-discursivo), por parte da editoria. No entanto, toda essa construção ideológico-discursiva só pode ser percebida levando-se em conta a parte presumida do enunciado, ou seja, se levarmos em consideração, conforme propõe Bakhtin [Volochínov] (1926), o contexto extraverbal do enunciado, que, nesse caso, trata-se de um evento valorado e enquadrado pelo jornalismo - as eleições presidenciais.

## **6. A VALORAÇÃO DO DISCURSO DO ENTREVISTADO**

Segundo Rodrigues (2005), cada gênero está situado em um diferente cronotopo (horizonte espacial, horizonte temporal, horizonte temático e valorativo); possui diferentes finalidades ideológico-discursivas e tem distintas concepções de interlocutores da interação discursiva. O que equivale dizer que gêneros da mesma esfera sócio-discursiva, por exemplo, gêneros da esfera sócio-discursiva do jornalismo, têm constituição cronotópicas diferenciadas. Para este artigo, focalizou-se a análise do horizonte valorativo/axiológico, que é constituído por índices sociais de valor.

A valoração axiológica é também relevante na constituição dos demais gêneros jornalísticos, a saber, artigo, carta do leitor, editorial etc., entretanto, no gênero entrevista pingue-pongue, a valoração axiológica faz com que o gênero se “movimente” na edição da revista; pois, é a partir dessa valoração, que se fazem as escolhas mais importantes na constituição genérica da entrevista pingue-pongue, como a escolha do tema e do espaço (seção) destinado a cada entrevista. Assim, na entrevista pingue-pongue, o horizonte valorativo assume um papel especial, uma vez que define questões fundantes, tais como o “espaço” (entrevista exclusiva, entrevista de perfil, entrevista principal) concedido ao entrevistado A, B ou C; enquanto os demais gêneros, por outro lado, têm seu “lugar” relativamente “estabilizado” na revista.

Para identificar os índices valorativos no gênero pesquisado, a análise teve como ponto de partida as seguintes questões: Quem são os entrevistados desse gênero?; Em que seção a entrevista do entrevistado A, B ou C é publicada?; Quais entrevistados compõem esses diferentes espaços de fala, algumas vezes nomeados como entrevista exclusiva, entrevista auto-retrato, entrevista em página principal?; Há diferentes posicionamentos (de adesão ou crítica velada) por parte do entrevistador em relação ao entrevistado? No intuito de responder a essas questões, buscamos, no conjunto de dados, categorias de análise que evidenciassem os *índices de valor na* entrevista pingue-pongue. São elas: a) O lugar de ancoragem ideológica da entrevista (seção em que foi publicada a entrevista); b) O papel social do entrevistado; c) A extensão textual<sup>8</sup> (formatação da entrevista, tamanho, número de perguntas, espaço disponível para as respostas) e, por fim, d) O conteúdo semântico-objetal das perguntas e respostas (relações estabelecidas entre os participantes da interação, assinatura da entrevista,

---

<sup>8</sup> Em SILVA. N. R. (2008), no artigo intitulado: “*O horizonte axiológico do gênero entrevista pingue-pongue: uma análise da extensão textual do gênero*”, apresentamos um detalhamento do índice de valor materializado na extensão textual do gênero.

juízos de valor inseridos no conteúdo das perguntas e das respostas, enfim a valoração que “permeia” as contrapalavras dos participantes da interação).

Neste texto, a título de exemplificação, faremos a exposição da valoração materializada através *do conteúdo semântico-objetual das perguntas e das respostas*.

Na perspectiva de Bakhtin (2003, p. 289), “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo de objeto e do sentido”. Para o autor, “[...] cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual” (BAKHTIN, 2003, p. 289). Dessa maneira, para que a posição do falante possa se semiotizar, Bakhtin aponta para a existência de um conteúdo semântico-objetual na formulação dos enunciados, determinada pelas idéias que movem o sujeito do discurso, aquelas centradas no objeto e no sentido (BAKHTIN, 2003).

Diante disso, foi possível observar, no gênero pesquisado, uma relação intrínseca entre conteúdo semântico-objetual das perguntas e das respostas e o papel social do entrevistado (elemento constitutivo da “imagem” que o jornalista e o leitor têm do entrevistado). Esse conteúdo, que compõe a totalidade do enunciado, também semiotiza os índices sociais de valor no gênero entrevista pingue-pongue. Isso se observa nas situações em que as perguntas que se fazem ao entrevistado apresentam-se “umedecidas” de críticas veladas e “atravessadas” por um tom de ironia do jornalista; outras vezes, apresentam-se “emolduradas” por um tom cerimonioso para com a figura do entrevistado. Essa “coloração valorativa” presente nas perguntas evidencia, por parte do jornalista, movimentos de crítica ou de adesão à pessoa do entrevistado e a seu discurso. Já as respostas, por seu turno, revelam movimentos de defesa, através das contrapalavras, que, algumas vezes, são “encharcadas” de impaciência por parte do entrevistado. Todos esses movimentos dialógicos se concretizam através do conteúdo semântico-objetual, evidenciando que o gênero entrevista pingue-pongue caracteriza-se por ser uma interação discursiva repleta de já-ditos e de contrapalavras.

Na entrevista com a atriz *Luciana Vendramini* (n. 43, 2006) as perguntas apresentam um movimento de “querer saber”, não a respeito da entrevistada, mas do cantor “famoso” (Roberto Carlos) com quem, supostamente, a atriz teria um relacionamento amoroso. Por se tratar de uma personalidade que já está afastada da mídia televisiva há algum tempo, a entrevista tem como objeto discursivo o cantor e não a atriz entrevistada. Logo, o espaço destinado a essa entrevista é bem reduzido, e o motivo da “escolha” da entrevistada não é seu trabalho, nem algo especial que ela tenha

a dizer, e sim o seu suposto relacionamento amoroso com o referido cantor, conforme se observa na seqüência de perguntas que se seguem:

(1)

1. O seu rompimento teve alguma relação com Roberto Carlos?
2. De onde você acha que vêm os boatos?
3. Vocês se falam bastante?
4. E não existe um interesse nem seu nem dele de levar isso adiante?
5. Você vai ao show?
6. Você acha impossível você e o Roberto Carlos virem a namorar algum dia?

Dessa forma, o conteúdo semântico-objetual das perguntas desconsidera a entrevistada, atribuindo maior valor ao cantor já referido que é, na situação, a “personalidade” alvo da entrevista. Além disso, é possível perceber, no conteúdo semântico-objetual das perguntas e nas *contrapalavras* da entrevistada, um “tom” de hostilidade. Essa atitude hostil evidencia-se, primeiramente, pela insistência do jornalista em “arrancar” da entrevistada alguma informação que polemizasse a relação íntima entre a atriz e Roberto Carlos, e depois, pelas *contrapalavras* impacientes da entrevistada, conforme a seqüência:

(2)

*E não existe um interesse nem seu nem dele de levar isso adiante?*  
Isso você pergunte a ele. Do meu lado é apenas respeito, admiração e uma afinidade. Acho que, por eu ter me separado recentemente, as pessoas confundem.  
[...]

Outro exemplo de entrevista cujo conteúdo semântico-objetual das perguntas demonstra o movimento de crítica ao entrevistado é a entrevista com a atriz da rede Globo *Carol Castro* (Cf. figura 1). A temática aborda a crença da entrevistada em paranormalidade (tema da novela na qual a atriz atuava por ocasião da entrevista). A entrevista apresenta a seguinte chamada: “*Não sou nenhuma profetisa, tá?*”. O conteúdo das perguntas está repleto de “mensagens implícitas” que evidenciam um “tom” de crítica e ironia por parte do entrevistador. Vejamos a seqüência de perguntas, “umedecidas” de ironia por parte da entrevistadora, e de respostas fornecidas pela atriz:

(3)

*Veja: Você já fez contato com espíritos ou com seres de outros mundos?*  
*Carol: Quando era criança, via luzes e espíritos. Esse tipo de coisa que toda criança vê. Cheguei a contar à minha mãe toda a minha vida passada. Sabe que eu morei num castelo, era casada e tinha e tinha uma mãe que fumava? O nome dela era Marcela.*  
*Veja: Você perdeu esses contatos?*

*Carol*: Não. Ainda tenho intuições. Mas não sou nenhuma profetisa, tá? Só temos o canal mais aberto para esse tipo de comunicação quando somos crianças.

Além das perguntas irônicas, como em “*Você perdeu esses contatos?*”, para finalizar a entrevista, encontra-se no rodapé, em letras pequenas, porém legíveis, a seguinte frase: “*Carol, só falta acreditar que Lula não sabia*”, o que constitui uma atitude valorativa à “fala” da entrevistada, tentando implicitamente alimentar o discurso vigente de que as personalidades famosas do universo midiático caracterizam-se por futilidade e pouco conteúdo. Aqui se pode aplicar a seguinte pergunta de Bakhtin/Volochínov (1926, p. 5): “Como o dito se relaciona com o não dito? Como a parte percebida se relaciona com a presumida?”. Nesse exemplo, a *percepção do não-dito se dá pelo contexto extraverbal*, que é composto pelos demais *índices sociais de valor* (ancoragem ideológica da entrevista, extensão textual etc.). A entrevista está “ancorada ideologicamente” na seção *Holofote* que, *a priori*, destina-se às “focais sociais”, nesse sentido, o leitor já sabe previamente que, nessa seção, não encontrará um denso “conteúdo jornalístico”, e sim uma “exposição” das personalidades que estão em evidência na mídia.

Entretanto, não é somente a classe artística que tem sua “fala” contraposta pelo entrevistador. Entrevistados das mais variadas esferas sociais recebem juízos de valor por parte do entrevistador, exemplo disso é a entrevista com o milionário e autor de livros *best-sellers* *Harv Eker* (n. 39, 2006).

(4)

1. O senhor é rico?
2. Como pensam os milionários?
3. Por que a maioria das pessoas nunca consegue ficar rica?
4. O Senhor diz em seu livro que está errado pensar em ganhar mais para trocar de carro ou comprar uma casa maior. Por quê?

Nessa entrevista, fica evidente uma característica muito própria que o gênero tem de revelar as *contra-respostas* dos interlocutores, percebe-se que a pergunta 2. “*Como pensam os milionários?*” é motivada imediatamente pela resposta do entrevistado à pergunta 1. “(...) *Tudo mudou depois que um amigo de meus pais, muito rico, me ensinou como pensam os milionários*”. Já a resposta um tanto simplista do entrevistado sobre os requisitos para se ficar rico, motivou a pergunta 3, “carregada” de ironia e descrédito por parte do entrevistador: “*Por que a maioria das pessoas nunca consegue ficar rica?*”. Através dessa pergunta, o entrevistador faz um *movimento de oposição* à tese apresentada pelo entrevistador, insinuando a falta de sustentabilidade da

mesma, pois se para ficar milionário basta pensar como um deles, por que a maioria das pessoas não é rica? *Nessa seqüência de perguntas e respostas está a característica essencial da entrevista pingue-pongue que é o fato de a entrevista ser um enunciado bivocal, constituído por dois ou mais enunciadores. Nessa relação dialógica e bivocalizada, as perguntas suscitam respostas que, por sua vez, provocam novas perguntas. Segundo Bakhtin (1998), a ironia é uma espécie de bivocalidade, conforme verificamos na afirmação do autor:*

O discurso bivocal sempre é internamente dialogizado. Assim é o discurso humorístico, irônico, paródico, assim é o discurso refratante do narrador. [...] Neles se encontra um diálogo potencial, não desenvolvido, um diálogo concentrado de duas vozes, duas visões de mundo, duas linguagens (BAKHTIN, 1998, p. 127).

Dessa forma, quando o entrevistador pergunta ao entrevistado se ele é rico [exemplo (4)], há um acento irônico na pergunta do entrevistador, e que não pertence somente a ele (o entrevistador), mas a todos os “outros” que desconsideram o discurso simplista dos manuais que “fornecem dicas de como ser um milionário”. Assim, tem-se uma pergunta acentuada valorativamente pelo jornalista, entretanto, não se trata de uma pergunta individual, e sim social. Ou ainda, nos termos bakhtinianos, “[...] *o discurso de outrem na linguagem de outrem*” (Bakhtin, 1998, p. 27, grifo do autor).

Em algumas situações, o movimento *de crítica ao entrevistado* pode ser escamoteado pelo “tom cerimonioso”. Isso acontece principalmente quando o papel social do entrevistado se sobrepõe ao do entrevistador, pois é importante ressaltar que, na entrevista, os interlocutores possuem papéis sociais assimétricos. É o que ocorre, por exemplo, na entrevista com o presidente *Luiz Inácio Lula da Silva* publicada pela revista *ISTOÉ*. Tendo em vista o papel hierárquico assimétrico (entrevistador e o presidente da república), a entrevista é conduzida de maneira “polida”, mas ainda assim, é possível encontrar, no conteúdo semântico-objetual das perguntas, “indícios” de oposição ao entrevistado. Obviamente, as críticas são feitas de forma sutil, “cobertas” por uma aura de cerimônia e respeito ao entrevistado. Tais “indícios” podem ser verificados na seguinte seqüência de pergunta e resposta presente na entrevista com o presidente *Lula*:

(5)

*ISTOÉ* – A partir do programa assistencialista do Bolsa Família, qual o passo seguinte que se faz necessário para a efetiva inclusão social?

*Lula* – Digo sempre que o Bolsa Família só é assistencialista para quem vive de barriga cheia e tem preconceito contra o povo. Para mais de 11 milhões de

famílias que passavam fome e viviam há décadas abandonadas pelo Estado, o Bolsa Família é uma salvação, é o primeiro passo para poder erguer a cabeça, garanti os filhos na escola, atendimento médico éter condições para procurar meios próprios de garantir a sobrevivência. [...].

Nessa interação, o entrevistador expressa, de maneira sutil, sua valoração negativa ao programa social do governo. Essa valoração se materializa em uma única palavra, ‘assistencialismo’, e, sem dúvida alguma, remete ao sentido pejorativo desse termo, uma vez que dá a atender que ações assistencialistas não promovem o indivíduo em sua totalidade, oferecem apenas medidas paliativas para um problema maior. Ao ser “tocado” pelo tom da pergunta, o entrevistado responde ativamente, não à pergunta em si, mas ao julgamento de valor da pergunta enunciada. Ou seja, a contrapalavra do entrevistado não responde à questão feita pelo entrevistador, “*qual o passo seguinte para a inclusão social?*”, mas sim ao tom pejorativo da pergunta. A resposta do entrevistado tem como foco o acento de valor do entrevistador: “*Digo sempre que o Bolsa Família só é assistencialista para quem vive de barriga cheia e tem preconceito contra o povo*”. Dessa forma, a contrapalavra do entrevistado é investida de um “tom” de defesa ao acento valorativo da pergunta enunciada.

Em síntese, o conteúdo semântico-objetual das perguntas e das respostas manifesta/materializa a acentuação valorativa entre os participantes da interação, pois, segundo Bakhtin/Volochínov (2004), o tom da interação é dado pelos participantes, em situação bem precisa. Esse acento de valor evidencia *movimentos de adesão* ou de *contraposição* (crítica velada) aos entrevistados por parte dos entrevistadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, neste trabalho, apresentar um estudo sobre o gênero entrevista pingue-pongue, do jornalismo de revista, enfatizando dois aspectos centrais de análise: o enquadramento do discurso do entrevistado e a valoração desse discurso.

Desse modo, demonstramos que o gênero entrevista pingue-pongue pode ser definido *como discurso citado da entrevista face a face, ou seja, um enquadramento do discurso do entrevistado a partir de uma reenunciação da entrevista face a face*. Esse discurso citado pode ser considerado como “[...] o *discurso de outrem* [do entrevistado] *na linguagem de outrem* [do autor], que serve para refratar a expressão das intenções do autor.” (BAKHTIN, 1998, p. 127, grifo do autor).

Tendo em vista que, na entrevista pingue-pongue, o entrevistado e seu discurso constituem o objeto do discurso, a valoração axiológica se sobressai, uma vez que esse entrevistado já vem envolvido em um “fundo” aperceptivo dos discursos alheios. Segundo Bakhtin (1998, p. 86), o objeto (o entrevistado) “está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações”. Contudo, não é qualquer pessoa que possui o *ethos* de entrevistado; essa “posição” é “outorgada” aos leitores que possuem uma relação assimétrica com os demais leitores; eles são “selecionados” a partir de seu papel social, que os valida, enfim, qualifica-os para assumir a “posição de entrevistado”.

Dessa forma, o “fio condutor” na entrevista é o entrevistado e seu discurso, em outras palavras, o que interessa, de fato, nesse gênero, é o entrevistado, cujo discurso, através do enquadramento feito pelo autor, é “encharcado” de valoração, é “desacreditado”, é “contestado” ou “enaltecido”. Essa valoração dada ao entrevistado concretiza-se através de seu papel social, que é validado pelas “opiniões” sociais, e pelos já-ditos sobre esse objeto (entrevistado). Isso nos remete à metáfora de “discurso-raio”, utilizada por Bakhtin (1998) para explicar a orientação sobre o objeto do discurso:

Se representarmos *a intenção*, isto é, *a orientação sobre o objeto* de tal discurso pela forma de um raio, então nós explicaremos o jogo vivo e inimitável de cores e luzes nas facetas da imagem que é construída por elas, devido à refração do ‘discurso-raio’ não no próprio objeto (como o jogo de imagem-tropo do discurso poético no sentido restrito, na ‘palavra isolada’), mas pela sua refração naquele meio de discursos alheios, de apreciações e de entonações através do qual passa o raio, dirigindo-se para o objeto. A atmosfera social do discurso que envolve o objeto faz brilhar as facetas de sua imagem (BAKHTIN, 1998, p. 87, grifo do autor).

Semelhantemente ao efeito de um raio, a atmosfera social do discurso que envolve o objeto faz brilhar as facetas de sua imagem; da mesma forma, os discursos que envolvem o entrevistado fazem com que os já-ditos sobre ele se intensifiquem, tenham ressonâncias ideológicas, constituindo a imagem da “personalidade fútil”, do “político ético ou inescrupuloso”, do “especialista” que é voz de autoridade, etc. Em virtude disso, a valoração axiológica do jornalista na entrevista face a face, do autor da entrevista pingue-pongue e do próprio leitor sobre o entrevistado e seu discurso aflora de forma saliente no gênero. Trata-se de discursos outros sobre o objeto do discurso, cujas ressonâncias ideológicas se tornam intensas e tensas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M.. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BAKHTIN, M. M., *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Fornoni Bernarni et al. 4. ed. São Paulo: Hucitec/Ed. UNESP, 1998.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BONINI, Adair. *Entrevista por e-mail: pragmática de um gênero (des)conhecido ou problemas comunicativos na variação do gênero*. Revista de Letras, Fortaleza - CE, v. 22, n. 1/2, p. 5-13, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. In: *SEMINÁRIO BAKHTIN: LINGUAGEM E SUJEITO, ENTRE A ÉTICA E A ESTÉTICA*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- KOMESU, F. C. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet*. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.110 -119, 2005.
- LAGE, Nilson. *Estrutura da Notícia*. São Paulo: Ática, 2004.
- MARQUES DE MELO, José. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.
- MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. *Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo*. São Paulo: 1997.
- MEDINA, Cremilda de Araújo. *Entrevista: o diálogo possível*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- KUNCZIK, Michael. *Conceitos de jornalismo: Norte e Sul: manual de comunicação*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002.
- OLIVEIRA, Ana Tereza Pinto de. (2002). *O gênero entrevista na imprensa escrita e sua relação com as modalidades da língua*. Disponível em: [http://www.fiamfaam.br/comunicacao/projetos/inovacoes/idademidia/pdfs/art\\_111-116\\_im1.pdf](http://www.fiamfaam.br/comunicacao/projetos/inovacoes/idademidia/pdfs/art_111-116_im1.pdf). Acesso em 15 jul. 2006.
- RODRIGUES. Rosângela Hammes. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. Tese de doutorado. LAEL. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2001.
- RODRIGUES. R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: Meurer, José Luiz; Bonini, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 152-183, 2005.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, José Luiz; Bonini, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p.184-207, 2005.
- SCALZO, Marília. *Jornalismo de revista*. São Paulo: Contexto, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- VANNUCHI, Camilo. *A entrevista pingue-pongue no jornalismo de revista*. Entrevista concedida via e-mail em 12 set. 2006.
- VANNUCHI, Camilo. *Condições de produção de uma revista semanal*. Entrevista concedida via e-mail em 02 de fev. 2007.
- VILAS BOAS, Sérgio. *O estilo magazine: o texto em revista*. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- SILVA, N. R. *O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- SILVA, N. R. O horizonte axiológico do gênero entrevista pingue-pongue: uma análise da extensão textual do gênero. *Working Papers em Lingüística*, Florianópolis: n.9, v. 1 p. 21-37, 2008.

## REFERÊNCIAS DOS DADOS DE PESQUISA

ALCKMIN, Geraldo. O Brasil pisou no freio. *ISTOÉ*. São Paulo: Três Editorial, n. 1928, 04 de out. 2006.

CASTRO, Carol. Não sou nenhuma profetisa, tá! *Veja*. São Paulo: Editora Abril, ano 39, n. 41, 18 de out. 2006.

DA SILVA, Luiz Inácio Lula. Sempre fui contra a reeleição. *ISTOÉ*. São Paulo: Três Editorial, n. 1928, 04 de out. 2006.

EKER, Harv. É preciso pensar como rico. *Veja*. São Paulo: Editora Abril, ano 39, n. 41, 18 de out. 2006.

VENDRAMINI, Luciana. Eu sou terrível. *Veja*. São Paulo: Editora Abril, ano 39, n. 43, 01 de nov. 2006.

**Gênero, estilo e intertextualidade: a individualização do autor no artigo de opinião**  
(Genre, style and intertextuality: the individualization of the author in magazine columns)

**Iara Bemquerer Costa** (Doutora – Universidade Federal do Paraná – [iarabemq@ufpr.br](mailto:iarabemq@ufpr.br))

*“Discurso citado” é discurso no discurso, enunciado dentro de outro enunciado, mas é ao mesmo tempo discurso sobre outro discurso, enunciado a respeito de outro enunciado.*

Voloshinov

**RESUMO:**

A questão do estilo está associada ao trabalho do autor, que, no processo de construção dos textos, faz escolhas entre os recursos disponíveis na língua para obter efeitos de sentido diferenciados. Essas escolhas conferem ao texto uma configuração particular, que pode refletir, em maior ou menor grau, as características prototípicas do gênero textual a que o texto pertence. Pode-se relacionar o estilo com a intertextualidade, a partir dos pressupostos de que esta é constitutiva do discurso e de que as línguas dispõem de várias formas para a expressão de relações intertextuais. A recorrência na escolha das formas de expressão da intertextualidade nos textos de um autor permite a caracterização do seu estilo individual. Discute-se neste trabalho, dos pontos de vista teórico e empírico, as relações entre gênero textual, estilo, intertextualidade e autoria, a partir da análise de textos de opinião publicados por dois jornalistas durante um ano.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero textual, estilo, intertextualidade.

**ABSTRACT:**

The question of style is associated to the author's work who, in the process of text construction, chooses among the available resources in order to achieve different sense effects. These choices give the column a particular configuration, which may reflect, to greater or lesser extent, the prototypical characteristics of the textual genre to which it belongs. It is possible to relate style and intertextuality on the basis that the latter is constitutive of the discourse and languages possess several forms for the expression of intertextual relations. The recurrence in the choice of the forms of expression of intertextuality in an author's texts allows the characterizations of his individual style. This paper discusses, from theoretical and empirical standpoints, the relations between genre, style, intertextuality and authorship, from the analysis of essays by two columnists over the course of one year.

**KEYWORDS:** textual genre, style, intertextuality.

## 1. Introdução

Entre os diversos gêneros textuais que se agrupam em cada exemplar de jornal ou revista, os artigos de opinião parecem ser os que admitem maior flexibilidade para que o autor faça escolhas pessoais, ou seja, para que ele produza textos em que a manifestação do estilo individual se torne mais perceptível do que o estilo do gênero, uma vez que os autores que assinam suas colunas estão menos submetidos às normas dos manuais de redação do que os demais jornalistas. As escolhas pessoais podem se manifestar em vários níveis – opções sintáticas, lexicais, de articulação textual etc. – e são o resultado do trabalho do autor, que procura produzir determinados efeitos de sentido (Possenti 1988).

Os artigos de opinião tratam de temas variados que estejam em evidência na mídia e fazem referência constante a eventos de interesse social e a personalidades que se destaquem na política, arte, esportes, cultura, ciência. Os discursos dessas pessoas (suas declarações, entrevistas, artigos, livros) tornam-se temas recorrentes nas colunas assinadas dos jornais e revistas. Boa parte dos artigos de opinião toma como mote afirmações recentes que tenham sido divulgadas na própria mídia. A expressão do ponto de vista do autor é construída em uma relação dialógica com os discursos de pessoas públicas que tenham tratado dos mesmos temas, em uma relação de heterogeneidade mostrada (Authier-Revuz 1982). Uma das manifestações mais interessantes do estilo no texto de opinião é a escolha que o autor faz da forma de expressão da intertextualidade, visto que há diversas formas de introduzir no texto a palavra alheia e que a opção por uma ou outra produz efeitos de sentido diferentes.

Para estudar essa questão, selecionamos inicialmente um conjunto de artigos produzidos por dois jornalistas: Diogo Mainardi, que publica seus artigos de opinião na *Veja*, revista semanal de ampla circulação, e Clóvis Rossi, que publica sua coluna regularmente no jornal *Folha de S. Paulo*. No período de setembro de 2007 a agosto de 2008, coletamos três artigos por mês de cada um, perfazendo 72 textos. Procuramos com isso obter uma amostra representativa da produção dos dois autores, com variação temática e marcas da interlocução com diversas vozes ao longo de um ano. Com o volume de dados coletados procuramos reunir informações suficientes para assegurar a confiabilidade da análise. Pretendemos neste artigo discutir o efeito das formas de expressão da intertextualidade na construção da imagem desses dois autores.

A comparação entre os estilos de Diogo Mainardi e Clóvis Rossi faz parte de um estudo mais amplo, que inclui também Roberto Pompeu de Toledo (*Veja*) e Jânio de Freitas (*Folha de*

S.Paulo). Um levantamento preliminar sobre a presença de citações em artigos dos quatro autores mostrou que Mainardi e Rossi estão em polos opostos: enquanto o primeiro se destaca pelo uso intenso de marcas explícitas de intertextualidade, o segundo foi o que apresentou o menor número no conjunto dos quatro jornalistas estudados (ver Costa 2007, p. 1073). Ainda assim, foi possível constatar a presença de citações em todos os 72 artigos selecionados.

Outra questão que levamos em conta na análise dos textos está relacionada ao efeito que as escolhas estilísticas (na forma de expressão da intertextualidade) têm quando observadas a partir de duas direções: primeiramente, no tratamento do tema, quando as formas lingüísticas escolhidas produzem determinados efeitos de sentido; em segundo lugar, para a projeção discursiva da imagem do autor, a construção do seu *ethos*.

## 2. Gênero textual e estilo

Na concepção bakhtiniana, o estilo é um dos três elementos caracterizadores dos gêneros, ao lado do tema e da composição:

De fato, o estilo lingüístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um gênero, ou seja um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (Bakhtin 1992, p. 283-4)

Nesta concepção, as formas lingüísticas são selecionadas em contextos discursivos específicos, construídos historicamente e socialmente, ou seja, em uma relação de correspondência com os gêneros. Esta abordagem social dos gêneros estabelece as balizas a partir das quais o enunciador faz suas escolhas na produção de seus textos (seus enunciados, na formulação bakhtiniana). A relação entre o estilo do gênero e o estilo individual já é apontada no ensaio clássico de Bakhtin:

Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma de suas linhas diretrizes [...] As condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são as oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, tais como a formulação do documento oficial, da ordem militar, da nota de serviço, etc. (Bakhtin 1992, p. 283)

Usando as proposições do autor para uma reflexão sobre o peso do estilo do gênero no campo jornalístico, pode-se observar uma diferença entre os diversos gêneros veiculados pelos jornais e revistas: na maioria, a coerção do estilo do gênero é decisiva, como se pode observar

a partir das orientações contidas nos manuais de redação e estilo; já nos artigos de opinião, os autores têm maior flexibilidade para fazer escolhas pessoais, definidas por seu estilo individual. Assim, nas notícias e reportagens, é possível estudar o estilo do jornal ou revista; nos artigos de opinião, prevalece o estilo do jornalista x, y ou z.

Possenti (1988), em seu estudo sobre o estilo na perspectiva da Análise do Discurso, assume que o estilo do discurso é resultado do trabalho do autor, que faz escolhas entre os recursos disponíveis na língua para obter determinado efeito de sentido. Segundo ele,

... se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis, terá que “trabalhar” a língua para obter o efeito que intenta. E nisto reside o estilo. No *como* o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter. (Possenti 1988, p. 158. Grifo do autor)

Possenti focaliza o papel do estilo em cada texto particular e sua relação com o tratamento do tema. Sua análise está voltada para as escolhas linguísticas efetuadas pelo autor e para os resultados dessas escolhas.

Encontramos uma formulação mais abrangente em Discini (2004), para quem um dos resultados das escolhas estilísticas em um texto é a projeção de uma imagem do autor, seu *ethos*. Esta idéia não é nova: já está presente nos estudos sobre o estilo literário e mesmo no trabalho de Possenti, que reconhece o efeito das escolhas estilísticas sobre a imagem do autor, mas não estuda a questão por considerá-la pouco objetiva e psicologizante. (Possenti 1988, p. 158-160). O estudo de Discini foi elaborado em outro momento, após a incorporação do conceito de *ethos* pela Análise do Discurso, a partir dos trabalhos de Maingueneau (2005, 2006, 2008).

Assumimos, a partir desses autores que é possível analisar a relação entre estilo e *ethos*, sem apelar para afirmações psicologizantes. Para reforçar essa posição, cabe aqui retomar o conceito de *ethos* formulado com muita clareza por Fiorin (2008, p.139):

Em termos mais atuais, dir-se-ia que o *ethos* não se explicita no enunciado, mas na enunciação. Quando um professor diz *eu sou muito competente*, está explicitando uma imagem sua no enunciado. Isso não serve de prova, não leva à construção do *ethos*. O caráter de pessoa competente constroi-se na maneira como organiza as aulas, como discorre sobre os temas, etc. À medida que ele vai falando sobre a matéria, vai dizendo *sou competente*. Como vimos antes, a enunciação não é da ordem do inefável. Por conseguinte, o *ethos* explicita-se na enunciação enunciada, ou seja, nas marcas da enunciação deixadas no enunciado. Portanto, a análise do *ethos* do enunciador nada tem do psicologismo que, muitas vezes, pretende infiltrar-se nos estudos discursivos. Trata-se de apreender um sujeito construído pelo discurso e não uma subjetividade que seria a fonte de onde emanaria o enunciado, de um psiquismo responsável pelo discurso. O *ethos* é uma imagem do autor, não é o autor real; é um autor discursivo, um autor implícito.

Segundo Maingueneau (2006, p.60), “o *ethos* é uma noção discursiva, ela se constitui por meio do discurso, não é uma ‘imagem’ do locutor exterior à fala.” Nessa perspectiva, a relação entre o estilo e a construção do *ethos* é clara:

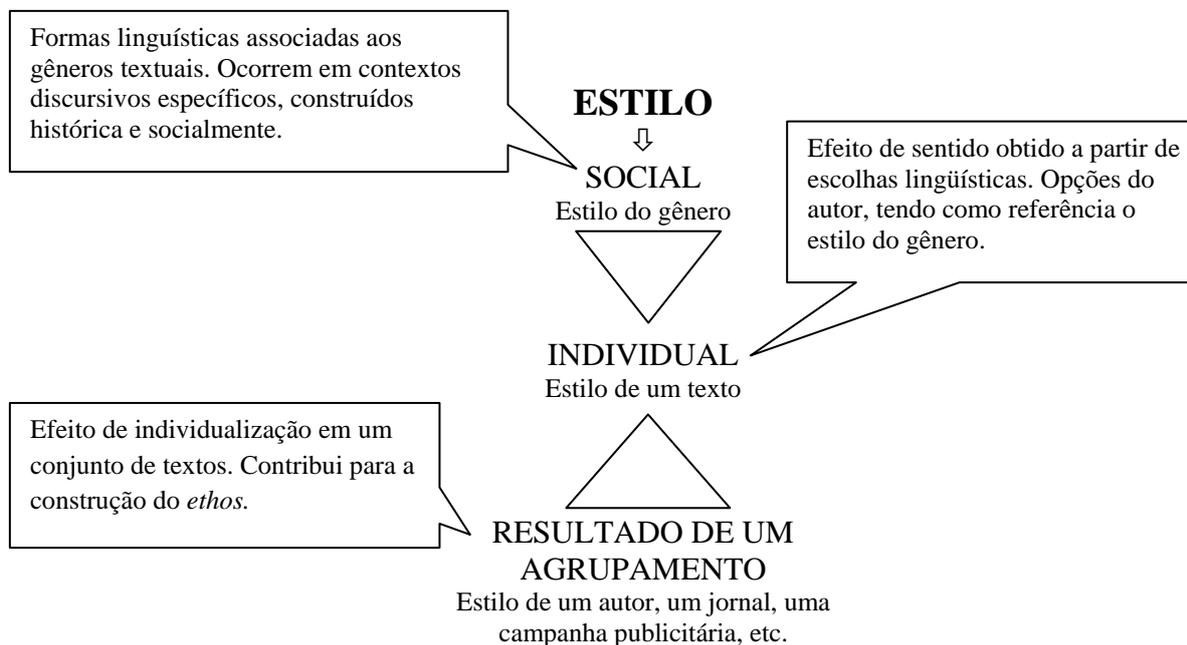
Desde que haja enunciação, alguma coisa da ordem do *ethos* se encontra liberada: por meio de sua fala, um locutor ativa no intérprete a construção de uma certa representação de si mesmo, colocando em perigo seu domínio sobre a própria fala; é-lhe necessário, então, tentar controlar, mais ou menos confusamente, o tratamento interpretativo dos signos que ele produz. (Idem, p. 70)

A construção discursiva da imagem do autor se faz através de seu estilo, das escolhas linguísticas de que se serve para se apresentar aos interlocutores: “As ‘idéias’ suscitam a adesão do leitor por meio de uma *maneira de dizer* que é também uma *maneira de ser*.” (Maingueneau 2006, p. 70). As formas *como* o autor organiza seu texto/discurso são interpretadas como reveladoras do que ele *é*, sua imagem é construída/interpretada a partir do estilo.

Para este estudo, assumimos que a relação entre estilo e gênero deve ser analisada em três dimensões. Afirmamos inicialmente, seguindo Bakhtin (1992), que o estilo tem uma dimensão social, caracterizada como o estilo do gênero. A associação entre as formas linguísticas e os gêneros é resultado de uma elaboração histórica e social, sempre em relação estreita com contextos discursivos específicos. Em um segundo nível de análise do estilo, podemos observá-lo em uma dimensão individual: como o enunciador, em um contexto particular, faz as escolhas linguísticas na construção de seu discurso, tendo em vista a obtenção de um efeito de sentido. Um terceiro nível de análise do estilo é o que nos interessa particularmente neste artigo: trata-se da análise de um agrupamento de textos efetivamente produzidos em condições histórico-sociais determinadas, tendo em vista identificar o estilo de um autor, uma época, um jornal, uma revista, uma campanha publicitária etc. Nesse caso, o estilo é identificado com a imagem projetada discursivamente pelo autor, ou seja, com seu *ethos*.

Em síntese, a relação entre estilo e gênero pode ser estabelecida em três níveis, representados esquematicamente a seguir:

### QUADRO 1: Relação entre estilo e gênero



### 3. Estilo e intertextualidade

O fenômeno textual que focalizamos aqui já foi objeto de múltiplos estudos e abordagens, e aparece na literatura sob diversos nomes, os quais remetem a diferentes reflexões sobre o mesmo fato: dialogismo, intertextualidade, citação, heterogeneidade mostrada e constitutiva. Para este estudo, estamos interessados na intertextualidade explícita, ou seja, nos casos em que se pode observar a presença no texto de fragmentos atribuídos explicitamente a um outro enunciado. São esses casos que interessam para o estudo do estilo, porque o autor pode obter efeitos de sentido diferenciados a partir da maneira como faz a apresentação do discurso alheio. Para o estudo do estilo, as formas de expressão da intertextualidade representam o “como”, a “maneira de dizer” que revela a “maneira de ser”, o *ethos* do autor.

Tomando como ponto de partida Koch, Bentes & Cavalcante (2007) e Bazerman (2006), adotamos o seguinte esquema para identificar as formas mais comuns de expressão da intertextualidade encontradas nos artigos de opinião:

- a) Citação direta, com indicação da autoria das palavras citadas e identificada por marcas tipográficas específicas, como aspas, adentramento de parágrafo, uso de fontes diferenciadas;

- b) Citação indireta, em geral com a especificação da fonte, reprodução do sentido original e uso de expressões que reflitam a perspectiva daquele que cita diante do texto citado;
- c) Menção a textos orais (declarações, comentários, entrevistas etc.) ou escritos (livros, reportagens, documentos etc.) sem a reprodução direta ou indireta do seu conteúdo.
- d) Uso de estilos ou expressões que evocam determinadas pessoas, grupos ou documentos específicos.

Como pretendemos avaliar o efeito da escolha por uma ou outra forma de expressão da intertextualidade, é importante ter como ponto de partida um esquema classificatório que permita agrupar as ocorrências encontradas nos textos a partir de suas semelhanças.

#### 4. Dois exemplos

Para a comparação entre os estilos de Diogo Mainardi e Clóvis Rossi, vamos colocar em foco dois artigos publicados na mesma semana: o de Rossi, na sua coluna do dia 26 de outubro de 2007 (sexta-feira), o de Mainardi datado de dia 31 de outubro de 2007 (quarta-feira), mas com circulação efetiva no domingo anterior. Os dois artigos foram motivados por uma entrevista do governador do Rio de Janeiro – Sérgio Cabral Filho – ao jornal *O Globo*, publicada na edição *on line* de 24 de outubro de 2007. Mainardi e Rossi citam os seguintes trechos da entrevista:

São duas questões que têm a ver com violência: uma é a questão das drogas que é mais internacional. O Brasil deve contribuir. A outra, é um tema que, infelizmente, não se tem coragem de discutir. É o aborto. A questão da interrupção da gravidez tem tudo a ver com a violência pública. Quem diz isso não sou eu, são os autores do livro "Freakonomics" (Steven Levitt e Stephen J. Dubner). Eles mostram que a redução da violência nos EUA na década de 90 está intrinsecamente ligada à legalização do aborto em 1975 pela suprema corte americana. (...)

Você pega o número de filhos por mãe na Lagoa Rodrigo de Freitas, Tijuca, Méier e Copacabana, é padrão sueco. Agora, pega na Rocinha. É padrão Zâmbia, Gabão. Isso é uma fábrica de produzir marginal. Estado não dá conta. Não tem oferta da rede pública para que essas meninas possam interromper a gravidez. Isso é uma maluquice só.

(<http://g1.globo.com/noticias/politica>. Acessado em 10 de março de 2009)

Vejamos o artigo em que Mainardi dialoga com a entrevista de Sérgio Cabral. Para facilitar a identificação e a retomada dos trechos em que o autor faz citações, esses foram destacados em negrito e numerados.

**A favela da Rocinha é uma “fábrica de produzir marginais”.**[1] A frase é do governador Sérgio Cabral. Ele acrescentou que **a Rocinha só vai parar de fabricar marginais quando o aborto for legalizado.**[2] **Finalmente um político admite que o maior problema do Brasil é o brasileiro.** [3]

Na mesma reportagem, **Sérgio Cabral comparou a Rocinha à Zâmbia.**[4] Até aí tudo bem. Ninguém discute que a Rocinha seja igual à Zâmbia. Espantei-me apenas quando **ele comparou Copacabana à Suécia. E o Méier à Suécia.**[5]

Sérgio Cabral é nosso James Watson. James Watson, um dos descobridores da estrutura do DNA, **declarou que o preto africano é menos inteligente do que o branco europeu.**[6] Anteriormente, ele já declarara que **os estudos genéticos permitiriam abortar todos os fetos defeituosos.** [7] O governador do Rio de Janeiro descobriu o DNA da marginalidade entre os africanos da Rocinha e agora quer abortá-los. **Segundo ele, ficaremos mais seguros.**[8] Ficaremos mais inteligentes também?

Uma semana antes de **Sérgio Cabral apresentar suas teorias eugenistas,**[9] os policiais cariocas, a bordo de um helicóptero, mataram uns marginais no Morro da Coréia. **A Secretaria de segurança Pública explicou que seria difícil efetuar uma operação análoga nos morros da Zona Sul,** [10] porque **“um tiro em Copacabana é diferente de um disparado na Coréia”.**[11] Copacabana é a Suécia. Ali só vale o aborto em massa.

**No ano passado, o Brasil teve 44 663 assassinatos.**[12] O dado acaba de ser publicado pelo governo federal. No mesmo período, de acordo com o site do Iraq Coalition Casualty Count, **a guerra no Iraque produziu 18 665 mortes.** [13] Os americanos alarmaram-se tanto com esse número que aceitaram mandar mais 30 000 soldados para lá. O resultado? **Em fevereiro de 2007, quando as novas tropas desembarcaram no país, registraram-se 3 014 mortes. Em agosto, elas já haviam diminuído para 1 674. Em setembro, 848. Em outubro, até a última quinta-feira, morreram 531 iranianos.** [14]

Consulto todos os dias o site do Iraq Coalition Casualty Count, onde cada confronto fatal recebe um código e uma ficha de ocorrência. **A ficha k7633 relata a morte de um professor da universidade religiosa de Al Sadr.** [15] **A ficha k7634 assinala dois cadáveres encontrados em Al Kifl.**[16] Os americanos parecem se preocupar mais com os assassinatos de iraquianos do que os brasileiros com os assassinatos de brasileiros.

Pior do que **a idéia de Sérgio Cabral de abortar os marginais zambianos da Rocinha** [17] só mesmo **o Pro-nasci, aquela idéia de Lula de dar um dinheirinho mensal aos marginais para evitar que eles cometam crimes.**[18] **O programa foi apelidado de Bolsa Bandido ou Bolsa Pivete.**[19] Prefiro chamá-lo mais simplesmente de **Bolsa Júlio Lancellotti.**[20]

Cedo ou tarde o Iraque será pacificado e a autoridade local poderá comparar Al Kifl à Suécia. A Zâmbia de Sérgio Cabral e Lula continuará com seus 44 663 assassinatos. Se tudo correr bem.

(Veja, 31 out. 2007. p. 135)

Em seu artigo, Mainardi compara dois países com altos índices de violência: o Iraque, em plena guerra, e o Brasil. Em sua argumentação, afirma que a violência no Brasil é pior do que no Iraque, tanto na comparação entre o número de mortos quanto nos resultados das ações que busquem reverter os índices de violência. A argumentação do autor é construída essencialmente a partir de citações.

Antes da análise das formas de intertextualidade explícita encontradas no artigo de Mainardi e da relação entre essas formas e o estilo do autor, mostramos no Quadro 2 a correspondência entre os trechos assinalados no artigo, a forma de expressão usada e a quem é atribuída cada uma das afirmações destacadas.

**Quadro 2: Formas de expressão da intertextualidade no artigo de Diogo Mainardi**

| O dono da voz                   | Forma de expressão                        | Trecho                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sérgio Cabral                   | Citação direta                            | A favela da Rocinha é uma “fábrica de produzir marginais”. [1]                                                                                                                                                                         |
| Sérgio Cabral                   | Citação indireta                          | A Rocinha só vai parar de fabricar marginais quando o aborto for legalizado. [2]                                                                                                                                                       |
| Sérgio Cabral                   | Uso de expressão que evoca outro discurso | Finalmente um político admite que o maior problema do Brasil é o brasileiro. [3] [Paródia do <i>slogan</i> usado em campanha do governo Lula: “O melhor do Brasil é o brasileiro”.]                                                    |
| Sérgio Cabral                   | Citação indireta                          | ...comparou o Brasil à Zâmbia. [4]                                                                                                                                                                                                     |
| Sérgio Cabral                   | Citação indireta                          | ...ele comparou Copacabana à Suécia. E o Méier à Suécia. [5]                                                                                                                                                                           |
| James Watson                    | Citação indireta                          | ...declarou que o preto africano é menos inteligente do que o branco europeu. [6]                                                                                                                                                      |
| James Watson                    | Citação indireta                          | ...já declarara que os estudos genéticos permitem abortar todos os fetos defeituosos. [7]                                                                                                                                              |
| Sérgio Cabral                   | Citação indireta                          | Segundo ele, ficaremos mais seguros. [8]                                                                                                                                                                                               |
| Sérgio Cabral                   | Menção                                    | ...apresentar suas teorias eugenistas. [9]                                                                                                                                                                                             |
| Secretaria de Segurança Pública | Citação indireta                          | ...seria difícil efetuar uma operação análoga nos morros da Zona Sul... [10]                                                                                                                                                           |
| Secretaria de Segurança Pública | Citação direta                            | porque “um tiro em Copacabana é diferente de um disparado na Coreia”. [morro da Coreia] [11]                                                                                                                                           |
| Governo Federal                 | Citação indireta                          | No ano passado, o Brasil teve 44 663 assassinatos. [12]                                                                                                                                                                                |
| Iraq Coalition Casualty Count   | Citação indireta                          | No mesmo período (...), a guerra no Iraque produziu 18 665 mortes. [13]                                                                                                                                                                |
| Iraq Coalition Casualty Count   | Citação indireta                          | Em fevereiro de 2007, quando as novas tropas desembarcaram no país, registraram-se 3 014 mortes. Em agosto, elas já haviam diminuído para 1 674. Em setembro, 848. Em outubro, até a última quinta-feira, morreram 531 iranianos. [14] |

| O dono da voz                 | Forma de expressão | Trecho                                                                                                                    |
|-------------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Iraq Coalition Casualty Count | Citação indireta   | A ficha k7633 relata a morte de um professor da universidade religiosa de Al Sadr. [15]                                   |
| Iraq Coalition Casualty Count | Citação indireta   | A ficha k7634 assinala dois cadáveres encontrados em Al Kifl.[16]                                                         |
| Sérgio Cabral                 | Citação indireta   | ...a ideia de Sérgio Cabral de abortar os marginais zambianos da Rocinha... [17]                                          |
| Lula                          | Citação indireta   | ...o Pro-nasci, aquela ideia de Lula de dar um dinheirinho mensal aos marginais para evitar que eles cometam crimes. [18] |
| Não explicitado               | Citação indireta   | O programa foi apelidado de Bolsa Bandido ou Bolsa Pivete. [19]                                                           |
| Não explicitado               | Menção             | Bolsa Júlio Lancellotti. [referência ao episódio da extorsão do padre por um ex-interno da FEBEM][20]                     |

Observemos, inicialmente, a quem o autor dá voz. As 11 primeiras citações do texto são usadas para retomar e desqualificar as afirmações de Sérgio Cabral sobre a violência no Rio de Janeiro, seja citando as palavras do governador e de sua equipe de governo (Secretaria de Segurança), seja retomando afirmações do biólogo James Watson para mostrar suas semelhanças com as opiniões de Cabral, e concluir que a proposta do governador para reduzir a violência é eugenista.<sup>1</sup> As citações 12 a 16 fazem a comparação entre os índices de violência ente os dois países a partir de dados oficiais do governo federal e do Iraq Coalition Casualty Count e destacam a “eficiência” (redução do número de mortos) do aumento da presença de tropas americanas no Iraque. As citações incorporadas ao final do artigo (17 a 20) funcionam como argumentos para o autor afirmar que a falta de propostas para combater a violência no Brasil não está restrita ao Rio de Janeiro: há novamente citação de Cabral e afirmações atribuídas a Lula. Por fim são feitas duas citações cuja responsabilidade não é explicitada, que podem ser interpretadas como a voz do senso comum (no caso das expressões introduzidas por “foi apelidado”) e como uma menção vaga a uma notícia que foi amplamente

<sup>1</sup> Mainardi não toma como tema central do seu artigo a tese de Sérgio Cabral de que a legalização do aborto seria uma medida eficaz para a redução da violência no Rio de Janeiro. A posição de Mainardi contrária ao aborto aparece várias vezes em suas colunas, como se pode ver em “Um aborto é igual ao outro.” (*Veja*, 10 set. 2008, p. 153)

divulgada na mídia: o episódio de extorsão do padre Júlio Lancellotti por um ex-interno da FEBEM.

O artigo de Mainardi que destacamos aqui é representativo de opções que são recorrentes na produção desse autor: citar principalmente políticos (em especial aqueles ligados ao governo) e pessoas em evidência na mídia<sup>2</sup> que tenham posições opostas às suas. Observe-se que as únicas citações usadas para sustentação da tese de Mainardi são os dados oficiais sobre o número de mortes violentas no Brasil e no Iraque.

A forma preferida por Mainardi é a citação indireta: 15 ocorrências. As demais formas são claramente minoritárias: 2 menções, 2 citações diretas, o uso de uma expressão que evoca outro discurso. As escolhas feitas por Mainardi em relação às formas de uso das citações têm efeitos no tratamento do tema e na construção do *ethos* do autor. A preferência pelas citações indiretas permite que os discursos sejam filtrados pela interpretação do jornalista, que apresenta seu ponto de vista sobre os discursos alheios ao mesmo tempo em que os insere no texto. Uma estratégia usada por Mainardi é eliminar os modalizadores dos discursos originais para obter o efeito de afirmações mais diretas e contundentes. É o que se observa quando cita Cabral “Ele acrescentou que a Rocinha só vai parar de fabricar marginais quando o aborto for levalizado” e também Watson: “... declarou que o preto africano é menos inteligente do que o branco europeu.” Outra estratégia é a escolha de verbos introdutores das citações, que permitem ao jornalista apresentar simultaneamente o discurso alheio e a indicação do ato de fala atribuído ao autor citado: declarar, acrescentar, admitir, explicar.

Mainardi mescla sua opinião às citações e a forma mais contundente de fazer isso está nos casos em que faz menção a discursos através de expressões claramente avaliativas: refere-se às declarações de Sérgio Cabral como “teorias eugenistas” ou atribui a Lula a proposta de uma “Bolsa Bandido”, “Bolsa Pivete” ou “Bolsa Júlio Lancellotti”.

O *ethos* de Mainardi neste, como nos demais artigos de opinião que compõem nossa amostra, é de alguém insatisfeito, crítico, destrutivo, preocupado em apresentar uma imagem sempre negativa do Brasil, do povo brasileiro e especialmente do governo Lula.

Passemos à análise do artigo publicado por Clóvis Rossi na mesma semana e tomando como mote a mesma declaração de Sérgio Cabral.

---

<sup>2</sup> As afirmações de James Watson sobre a diferença de inteligência entre brancos e negros foram divulgadas em 14 de outubro de 2007, na semana anterior à entrevista de Sérgio Cabral.

Não conheço o governador do Rio, Sérgio Cabral Filho. Não sei se sua gestão é boa, ruim ou péssima, mas é indiscutível que o rapaz é corajoso, ao menos no falar. Toca em assuntos tabus, como foi o caso, mal assumiu, da presença das Forças Armadas no combate à violência urbana.

Agora Cabral entra no pantanoso terreno da suposta ligação entre a fertilidade das mães pobres e a criminalidade. **Sua teoria de que as taxas de fertilidade de mães faveladas são “uma fábrica de produzir marginal” é de um preconceito notável.** [1]

Pode-se dar mil voltas à frase, mas **ela equivale a dizer que pobre gera marginal e ponto final.** [2]

Mas há outra parte da frase que merece um segundo olhar. É quando **o governador diz que parte das mães moradoras de áreas carentes “está produzindo crianças, sem estrutura, sem conforto familiar e material”.**[3] **E acrescenta que essas mulheres não receberam “orientação do governo em questões de planejamento familiar dos órgãos de saúde”.** [4]

Muito bem. **Primeiro ponto: falta de “estrutura” e de “conforto familiar” não é problema só de famílias carentes.** [5] Há famílias que têm e oferecem **“conforto material”,** [6] o que não impede que os filhos sejam criminosos. Basta ver a lista dos chamados criminosos de colarinho branco, **de amplo “conforto material”.** [7] Podem até não ser violentos, mas são delinquentes.

Segundo ponto: planejamento familiar é, de fato, um problema a ser enfrentado, não para que os pobres tenham menos filhos porque são pobres, mas para que tenham filhos aos quais possam oferecer as melhores condições possíveis dentro da realidade brasileira.

**Tudo somado, de fato, o Brasil é “uma fábrica de produzir marginal”,** [8] mas a culpa não é das **“parideiras”** [9] e sim de uma estrutura social obscena e de um Estado incapaz de impor o monopólio da coerção que lhe é inerente.

*(Folha de S. Paulo, 26 out. 2007, p. A2)*

No seu artigo, Rossi toma como ponto de partida a declaração do governador do Rio de Janeiro de que as mães faveladas são “uma fábrica de produzir marginal” para se posicionar sobre as causas da violência no Brasil. O jornalista rejeita a posição de Cabral de que a causa da violência seriam as altas taxas de natalidade entre os pobres, usando como principal argumento a afirmação de que a criminalidade está presente também entre pessoas que têm boas condições materiais. Opõe-se também à justificativa apresentada por Sérgio Cabral para defender a legalização do aborto: usa uma expressão menos comprometida – “controle de natalidade” – e afirma a necessidade de medidas para reduzir a natalidade, mas não com o objetivo de reduzir a violência. Por fim, retoma parcialmente a afirmação de Cabral, mas fazendo um deslocamento que é crucial: o predicado “fábrica de produzir marginal” não é atribuído às mulheres das favelas cariocas, mas ao Brasil inteiro. Assim, o texto de Rossi é marcado por um diálogo com Sérgio Cabral, em movimentos de rejeição parcial, reformulação e adesão também parcial.

Vejamos de forma mais detalhada como as citações são apresentadas no artigo de Rossi, em um esquema análogo ao usado para o artigo de Diogo Mainardi.

**Quadro 3: Formas de expressão da intertextualidade no artigo de Clóvis Rossi**

| O dono da voz   | Forma de expressão | Trecho                                                                                                                                               |
|-----------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sérgio Cabral   | Citação direta     | Sua teoria de que as taxas de fertilidade de mães faveladas são “uma fábrica de produzir marginal” é de um preconceito notável. [1]                  |
| Sérgio Cabral   | Citação indireta   | ela equivale a dizer que pobre gera marginal e ponto final. [2]                                                                                      |
| Sérgio Cabral   | Citação direta     | ... o governador diz que parte das mães moradoras de áreas carentes “está produzindo crianças, sem estrutura, sem conforto familiar e material”. [3] |
| Sérgio Cabral   | Citação direta     | E acrescenta que essas mulheres não receberam “orientação do governo em questões de planejamento familiar dos órgãos de saúde”. [4]                  |
| Sérgio Cabral   | Citação direta     | Primeiro ponto: falta de “estrutura” e de “conforto familiar” não é problema só de famílias carentes. [5]                                            |
| Sérgio Cabral   | Citação direta     | ... de amplo “conforto material” [6]                                                                                                                 |
| Sérgio Cabral   | Citação direta     | Tudo somado, de fato, o Brasil é “uma fábrica de produzir marginal...” [7]                                                                           |
| Não explicitado | Citação direta     | a culpa não é das “parideiras” [9]                                                                                                                   |

É possível observar, inicialmente, que Clóvis Rossi é muito mais parcimonioso ao inserir citações no seu texto. Neste artigo, ele cita basicamente Sérgio Cabral. A forma preferencial de inserir as palavras alheias no texto é a citação direta, com o uso de aspas para delimitar as afirmações que não são de sua responsabilidade. No único caso em que insere uma citação indireta, o jornalista afirma explicitamente que está fazendo uma paráfrase da frase de Cabral. A preocupação em delimitar o discurso do outro com aspas pode ser observada em todo o texto, tanto que Rossi destaca a palavra “parideiras” para isentar-se da responsabilidade de utilizá-la para designar as mulheres pobres.

Na inserção das citações diretas, Rossi usa poucos verbos *discendi* e dá preferência àqueles menos marcados, que indicam de quem é a responsabilidade sobre o dito, sem explicitar qual é o ato de fala realizado: dizer, acrescentar.

O efeito das escolhas feitas por Rossi ao inserir as citações em seu texto é de apresentar-se como um jornalista que preza sua autonomia ao analisar os acontecimentos. Ele se apresenta como alguém que tem uma postura crítica diante dos fatos e manifesta essa posição marcando claramente o que é de sua responsabilidade e o que não é. Esse *ethos* da autonomia e da crítica talvez explique o pouco uso das citações no conjunto de artigos de opinião assinados por ele.

## 5. Conclusões

Apresentamos, a partir dos dois artigos selecionados, dois estilos de uso das citações no artigo de opinião e de construção discursiva do *ethos*, duas “maneiras de dizer” que revelam (ou criam discursivamente) duas “maneiras de ser”. O quadro 4 faz uma síntese das duas análises:

**Quadro 4: Dois estilos de expressão da intertextualidade**

|                                              | <b>Clóvis Rossi</b>                       | <b>Diogo Mainardi</b>                                             |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <b>A quem o autor dá voz</b>                 | Pessoas que estejam em evidência na mídia | Pessoas que esteja em evidência na mídia, especialmente políticos |
| <b>Volume de citações</b>                    | Índice muito baixo                        | Uso intenso                                                       |
| <b>Efeito das citações</b>                   | Indicar a responsabilidade pelo dito      | Criticar, ridicularizar, denunciar                                |
| <b>Relação com a opinião do autor</b>        | Claramente separada das citações          | Expressa principalmente pela citação indireta                     |
| <b>Forma preferencial</b>                    | Discurso direto                           | Discurso indireto                                                 |
| <b>Expressões introdutórias das citações</b> | Apenas indicam a autoria                  | Indicam a autoria e atribuem atos de fala aos citados             |

As formas de expressão da intertextualidade explícita estão entre os recursos mais relevantes para a construção do estilo individual no artigo de opinião. Todos os textos desse gênero reunidos na amostra usada para o presente estudo contêm citações, o que nos permite concluir que os artigos de opinião estabelecem sempre um diálogo explícito com os discursos que estejam em evidência no momento de sua produção/circulação. Como as línguas dispõem de vários recursos para a citação, o autor seleciona aqueles que julga mais adequados para obter os efeitos de sentido pretendidos. A preferência por alguns recursos, quando recorrente em um

conjunto de textos, pode caracterizar o estilo do autor e contribuir na construção de sua imagem discursiva, seu *ethos*.

Sintetizamos no Quadro 4 as escolhas dos dois jornalistas observadas em relação a seis parâmetros, o que permitiu mostrar que há muito mais diferenças que semelhanças entre Rossi e Mainardi. Conseqüentemente, obtêm efeitos de sentido diferenciados e projetam discursivamente imagens de si divergentes: Mainardi se apresenta como ácido, crítico, insatisfeito, destrutivo; Rossi como crítico, responsável e independente em sua análise dos fatos. Esperamos com esta análise ter contribuído para o estudo do estilo em textos não literários e da relação entre estilo e gênero.

## Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. DRLAV, 26. Paris: Centre de Recherche de l'Université de Paris VIII, p. 91-151.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. S. Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. HOFFNAGEL, J.C.; DIONÍSIO, A.P. (orgs). S. Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Iara Bemquerer. A intertextualidade em artigos de opinião da mídia impressa. *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Tubarão - SC: Unisul, 15-18 agosto de 2007. p. 1069-79.

DISCINI, Norma. *O estilo nos textos*. São Paulo: Contexto, 2004.

FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: Estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore G. V.; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. S. Paulo: Cortez, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar, 2006.

\_\_\_\_\_. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso*. S. Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A.R.; SALGADO, L. (org.) *Ethos discursivo*. S. Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. S. Paulo: Martins Fontes, 1988.

VOLOSHINOV, Valentin N. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1992.

## GÊNERO JORNALÍSTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

- 1) Maria Cecília de Lima (Doutora; Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mariaceciliadelima@gmail.com)
- 2) Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira (Doutora; UNICERP; lumosqueira@ras.ufu.br)

### RESUMO

Nesta comunicação, temos como **objetivo** mostrar a análise de reportagem, trabalho que fora realizado em sala de aula, elucidando como são representados os sem-terra e como essa representação praticada pela mídia brasileira veicula ideologias que contribuem para a construção do senso comum. Empregamos a Análise de Discurso Crítica – **teoria e método** – (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2001) e a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985), em especial a categoria de transitividade para a análise do texto. O trabalho de análise que apresentamos foi realizado em uma sala de aula de um curso superior de Filosofia, em aula de Português Instrumental, na cidade de Uberlândia (MG). Com o nosso trabalho, chegamos a **algumas considerações**, tais como: no trabalho em sala de aula, a Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional podem contribuir para desvelarmos ideologias presentes em discursos materializados em diversos gêneros, contribuindo para a educação crítica de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, identidades, gênero

### ABSTRACT

The **purpose** of this paper is to show article analysis, a work that took place in the classroom, revealing how the landless people are portrayed and how this portray by the Brazilian media broadcasts ideologies that contribute to build the general sense. We used the Critical

Discourse Analysis – **theory** and **method** – (Chouliaraki and Fairclough, 1999, Fairclough, 2001) and the Systemic Functional Linguistic (Halliday, 1985), specially the transitivity category to text analysis. The analysis work that we present took place in a Philosophy college classroom, Instrumental Portuguese class in the city of Uberlândia (MG). With our work we came to **some considerations**, such as the work in the classroom, the Critical Discourse Analysis and the Systemic Functional Linguistic can contribute to reveal ideologies present in discourses in many genres, contributing to the critical education of the students.

**Key words:** discourse, identities, genre

## **1 INTRODUÇÃO**

Neste trabalho, propomos desenvolver uma discussão, articulando a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a representação de sem-terras em artigo veiculado em revista de circulação nacional.

Nossa análise tem como objetivo investigar como os sem-terra são representados no texto proposto, o que contribui para a constituição de identidades tanto dos sem-terra quanto do público leitor da revista o que contribui para a construção do senso comum, ou não. Para isso, empregaremos, como suporte para análise linguística, a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), analisando, em especial, a categoria transitividade, explorando ações, sentimentos e valores expressos por meio do texto, da linguagem, a qual constitui a realidade social e as identidades.

Adotaremos, também, os pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), apoiando-nos, principalmente, nos trabalhos de Chouliaraki & Fairclough (1999), Fairclough, (trad., 2001, 2003).

## **2 Análise de Discurso Crítica e Identidade**

A ADC é empregada neste trabalho pelo seu caráter emancipatório e pelo fato de ser também uma metodologia que considera a linguagem como prática social e que leva em consideração o contexto do uso da linguagem como uma dimensão crucial (Fairclough, trad. 2001). Além disso, a ADC analisa criticamente relações de poder, de dominação e de resistência institucionalmente constituída, investigando criticamente como as desigualdades são

expressas, constituídas, legitimadas pelo uso da linguagem, tendo como objetos de questionamento não só os textos escritos ou orais, mas qualquer semiose.

Chouliaraki e Fairclough (1999) relacionam a ADC aos estudos da Modernidade Tardia, relacionando essa teoria aos estudos da Ciência Social Crítica. Assim, advogam que a vida social é feita de práticas, sendo o discurso um elemento dessas práticas. Fairclough (trad. 2001) ressalta a relação, que se constitui dialeticamente, das práticas discursivas com as estruturas de poder. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), as práticas discursivas moldam o discurso e são por ele moldadas. É possível, então, por intermédio dessa teoria e metodologia, identificar relações de poder e de assimetria manifestas pela linguagem.

Entendemos que as práticas<sup>1</sup> e as estruturas sociais<sup>2</sup> determinam a escolha dos elementos linguísticos que o texto materializa. Por meio de escolhas linguísticas e dos processos sociais em que os seus(suas) produtores(as) estão envolvidos, torna-se possível identificar a(s) ideologia(s) subjacente(s) aos textos. Ideologia que, segundo Gee (1990, p. 23), “pode ser compreendida como uma teoria social (...) que envolve generalizações (crenças, afirmações) sobre a maneira pela qual bens e produtos são distribuídos na sociedade.” Aqui, não podemos deixar de registrar, também, o conceito de ideologia desenvolvido por Thompson (1995, p. 58), para quem:

Ideologia é o significado mobilizado por formas simbólicas (ações, imagens, textos) que servem para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer relações de dominação no sentido de que o significado pode criar e instituir essas relações, sustentar, no sentido de que o significado serve para manter e reproduzir relações de dominação por meio dos processos de produção de texto.

Desse modo, a ideologia torna-se um sentido veiculado na sociedade, promovendo a sustentação de relações de poder existentes e provocando a configuração de novas formas de domínio. Esse sentido é, portanto, veiculado nas práticas sociais, o que, inevitavelmente, leva-nos a dizer que as formas visíveis dessas práticas definem-se com determinados sentidos ideológicos. Sentidos esses que constroem e constituem as identidades sociais.

Ao se analisar as relações de poder, faz-se necessário considerar os processos e as estruturas sociais que ocasionam a produção de textos, por isso, são importantes para uma Análise de Discurso Crítica os conceitos de poder e de ideologia. São também relevantes os modos de ação da ideologia, que naturalizam relações desiguais. A ADC, pautando-se na dimensão

---

<sup>1</sup> Para Chouliaraki e Fairclough (1999), as práticas são modos habituais de ação social, ligados a um espaço e tempo particulares em que as pessoas aplicam recursos (material e simbólico) para agir junto no mundo, e englobam diversos elementos da vida: atividade material; relações sociais e processos (relações sociais, poder, instituições); fenômenos mentais (crenças, valores, desejos) e discurso, que são articulados entre si.

<sup>2</sup> Para Fairclough (2003, p. 23) estruturas sociais são entidades muito abstratas. Pode-se pensar em uma estrutura social (tal como uma estrutura econômica, uma classe social ou um sistema de parentesco ou uma linguagem) como definindo um potencial, um conjunto de possibilidades.

dialética, advoga que a mudança discursiva pode promover a mudança social (Pedro, org., 1997; Fairclough; trad., 2001; 2003; WodaK e Meyer, org., 2001).

Esclarecendo que a linguagem é socialmente construída, Fairclough (trad., 2001) aponta para a ação dos(as) participantes no mundo em condições sócio-históricas particulares, que estão refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder que operam. O autor relaciona construção social com interação social, textos com outros textos e discurso com identidades. Desse modo, as abordagens de Fairclough (trad., 2001, 2003) e de Halliday (1994) são instrumentos para o estudo da linguagem em contextos específicos e para o entendimento da relação entre linguagem e identidades, mostrando como o poder é distribuído na sociedade, revelando que as identidades não como algo concluído, mas um processo moldado sócio-historicamente.

Para a prática da Análise de Discurso Crítica, Chouliaraki & Fairclough (1999) apresentam-nos um arcabouço teórico analítico, reunindo três tradições: a linguística e textual; a análise microsociológica ou interpretativa e a análise macrosociológica, ou seja, análise de prática social em relação às estruturas sociais (Chouliaraki & Fairclough, 1999) – todas de grande importância para o estudo da relação entre linguagem e poder.

No caso de nosso trabalho, ater-nos-emos à análise linguística e textual, analisando, em especial, a transitividade, categoria analítica desenvolvida na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994).

Os estudos de Fairclough (trad., 2001) elucidam a correspondência entre valores, crenças e práticas, levando-nos à compreensão da significativa relevância do papel da linguagem para manter e/ou contestar esses valores, crenças e práticas dentro de contextos específicos de cultura.

A contribuição de Fairclough (trad., 2001) para os estudos acerca do discurso e da identidade deve-se às reflexões acerca da construção da identidade em um contexto de valores institucionais e culturais flutuantes. Para ele, “o discurso contribui para o processo de mudança social em que as identidades sociais ou os ‘eus’ associados a domínios e instituições específicas são redefinidos e reconstruídos ” (p. 137).

Dessa forma, Fairclough (trad., 2001) mostra como a linguagem é socialmente construída e certamente como ela tem se constituído a mais poderosa de todas as categorias da comunicação para a construção social da realidade. O autor mostra, ainda, como as identidades são, discursivamente, representadas e que as condições sócio-históricas em que os/as participantes atuam e as suas posições ideológicas estão refletidas em seus projetos

políticos e nas relações de poder em que operam. Nesse sentido, para Fairclough (trad. 2001), discurso e identidade estão intimamente relacionados.

### **3 A Linguística Sistêmico-Funcional**

Tendo como idéia básica que a língua constrói o contexto social e é por ele construída, a Linguística Sistêmico-Funcional é muito importante para a análise de texto. Ela é promovida pela Análise de Discurso Crítica por ser centrada na análise da linguagem do ponto de vista de como se dá a construção de significados na interação. Assim como Fairclough (trad., 2001), Halliday (1994) considera a linguagem relacionada ao contexto social. De acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional, as condições de produção, o contexto em que o texto é produzido, os(as) participantes da interação nesse contexto e o modo como os(as) participantes organizam o texto para a comunicação irão influenciar as redes de significados que compõem os diferentes tipos de textos.

Pelo fato de Halliday (1994) considerar que os significados se realizam em sociedade, em contextos específicos de comunicação, temos, de acordo com esse autor, as variáveis de contexto: o de situação e o de cultura, variáveis essas importantes para a análise. O contexto de situação é o ambiente imediato em que o texto está de fato funcionando. Essa noção serve para explicar por que certas formas foram ditas ou escritas em uma ocasião particular e o que mais poderia ser dito ou escrito. Uma vez que o sistema linguístico é construído sócio-historicamente, apenas certos significados são possíveis. Além disso, a construção desses significados é dependente da forma como a linguagem foi usada no passado. Nesse sentido, os fatores que constituem o contexto de cultura determinam coletivamente a forma como o texto é interpretado em seu contexto de situação.

Na Linguística Sistêmico-Funcional, investiga-se o uso efetivo da linguagem em relação à atividade social em jogo e à intenção dos interlocutores. Assim, a linguagem, o texto e o contexto são tomados como os responsáveis pela organização e pelo desenvolvimento da experiência humana. Nessa gramática, são estudadas as formas lexicogramaticais em relação a suas funções sociais. (Meurer & Motta-Roth, 2002).

Ao caracterizarmos o texto em relação ao contexto da situação e ao contexto de cultura, temos as metafunções que correspondem a cada um desses contextos. Por exemplo, a metafunção ideacional, relacionada ao contexto de situação campo (*field*), diz respeito ao que está acontecendo, à natureza da ação social. Essa metafunção serve à expressão do conteúdo. Os significados ideacionais estão ligados à categoria gramatical de transitividade. Por meio dela,

a análise é realizada, levando-se em conta o tipo de processo a que estão integrados os participantes, a meta e as circunstâncias. Trata-se da análise de quem faz o quê, a quem, e em quais circunstâncias.

Ligada ao contexto de situação tenor (*tenor*), outra metafunção é apresentada por Halliday (1994), a interpessoal. Tal metafunção refere-se à natureza, às posições e aos papéis dos interlocutores envolvidos na interação. Além disso, reflete como os participantes expressam suas visões de mundo, seus julgamentos, suas atitudes. Reflete, também, os papéis sociais em suas inter-relações e nas relações que estabelecem com o que está sendo dito. As categorias gramaticais de modo e pessoa são relevantes para a análise realizada por meio da metafunção interpessoal.

Textual é o nome da terceira e última metafunção apresentada por Halliday (1994). Ligada ao conceito de situação modo (*mode*), essa função explicita o papel desempenhado pela linguagem no contexto comunicativo. Podemos dizer também que essa função diz respeito à criação do texto socialmente contextualizado, ou seja, ao estabelecimento das relações entre as frases e sua organização interna e ao seu significado como mensagem. Seu significado está relacionado a categorias, tais como: tema, relações coesivas.

A relação entre os contextos e as metafunções pode ser assim resumida:

#### QUADRO 1

Variáveis de contexto, metafunções e categorias de análise

| Variável de contexto           | de           | Metafunção                                                                                                 | Categorias de análise                   |
|--------------------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Campo (<i>field</i>)</b>    | Ideacional   | Diz respeito à maneira como o ser humano expressa a sua experiência no mundo                               | Transitividade<br>Nominalização         |
| <b>Tenor (<i>relações</i>)</b> | Interpessoal | Indica papéis sociais e as relações estabelecidas entre os participantes envolvidos no evento comunicativo | Modalidade/ modo<br>Modulação<br>Pessoa |
| <b>Modo (<i>mode</i>)</b>      | Textual      | Explicita o papel desempenhado pela linguagem no contexto comunicativo                                     | Tema<br>Informação<br>Relações coesivas |

Fonte: Quadro elaborado a partir de Halliday (1984).

Halliday (1975) considera a sociedade, a linguagem e a mente indissolúvelmente interligadas. Para ele, nossos pensamentos são moldados pela sociedade em que vivemos e a linguagem

serve como forma de expressão do indivíduo e, conseqüentemente, interliga-se a valores e crenças e aos contextos onde o indivíduo executa práticas sociais diversas.

Halliday (1994) e Fairclough (trad. 2001, 2003) apresentam pontos em comum. Para esses autores, todas as funções coexistem em um discurso e são importantes em uma análise de discurso, porque só se pode compreender um enunciado servindo-se, simultaneamente, a diferentes funções. O caráter multifuncional, então, de toda estrutura linguística nos permite perceber a linguagem presente no texto como representante e constitutiva da realidade, das relações sociais e das identidades sociais.

Em *Analysing discourse*, Fairclough (2003), retomando as funções de Halliday,(1994), dialoga com tal teoria, redimensionando-a, ampliando-a em seus aspectos. Ele, considerando também as modificações anteriormente por ele postuladas (Fairclough, trad. 2001), engloba as funções em três tipos de significados, a saber: significado acional, significado representacional e significado identificacional. Contudo, esse autor (2003: 27) acentua que não distingue uma função textual isolada, ao contrário, incorpora-a à da ação.

As abordagens de linguagem, de acordo com a proposta de Halliday (1994), propiciam reflexões a respeito de identidades como um dos aspectos da vida social moldada pela linguagem. Da mesma forma, Fairclough (trad., 2001; 2003) relata a sua compreensão sobre o relacionamento entre linguagem e identidade e integra o estudo da linguagem ao seu estudo sobre o contexto de produção, mostrando que o texto é inseparavelmente ligado aos seus processos de produção e interpretação e esses aspectos, por sua vez, são inerentes ao contexto sócio-histórico em que os participantes do evento discursivo estão inseridos.

Tendo como suporte as teorias apresentadas, passaremos à análise do texto proposto.

#### **4 Análise**

Nesta seção, analisaremos o texto ‘o esquema dos sem-terra (ver Anexo), dando ênfase às discussões de Fairclough (trad., 2001) e ao arcabouço teórico de Halliday (1985), em especial, à categoria gramatical de transitividade, verificando como são constituídas, por meio dela, as identidades dos sem-terra.

Para a análise textual, tomamos a discussão sobre as três dimensões propostas por Fairclough (trad., 2001): a textual, a discursiva e a social, bem como os padrões lexicogramaticais que compõem o texto investigado, no que se refere a uma das funções propostas por Halliday (1994): a ideacional, empregando a transitividade (participantes, processos e circunstâncias) como categoria de análise. Tal metafunção, por se tratar da representação das idéias, da

experiência humana, pode ajudar a revelar conhecimentos, gostos, preconceitos, valores, visão de mundo, estilos de vida, modos de pensar e de agir subjacentes a escolhas léxicogramaticais presentes na composição do texto – prática discursiva importante na constituição de identidades.

#### **4.1 Análise do artigo segundo Fairclough (trad., 2001)**

Para procedermos à análise do texto “O esquema dos sem-terra”, empregaremos a teoria da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, trad., 2001). Essa teoria preconiza que uma análise tem três dimensões, a saber: a textual, a discursiva e a social. Na dimensão textual, ater-nos-emos a questões formais do texto, tais como: vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual; já na dimensão discursiva, nossa atenção estará voltada para a especificação dos processos de produção, interpretação do texto. Para tanto, daremos atenção a categorias de análise como força dos enunciados, coerência, intertextualidade, produção, distribuição e consumo do texto.

O texto “O esquema dos sem-terra”, que discute questões acerca de ações ilegais do MST, bem como da falta de ação do governo em relação a esses atos ilegais, foi publicado na revista *Veja* – revista brasileira de circulação nacional. Nesta sociedade, a brasileira, temos esse movimento que surgiu em função de lutas por melhores condições de vida de pessoas que, antes trabalhadoras do campo, devido a diversas questões, encontravam-se engrossando as camadas do lumpemproletariado brasileiro.

Em relação à legitimidade do movimento, a sociedade brasileira encontra-se dividida. São muitas as pessoas que veem nessa luta um movimento legítimo e que deve resolver parte dos problemas da sociedade brasileira; porém, muitas outras pensam ser esse movimento um desrespeito à propriedade privada e, além disso, um movimento de baderneiros(as) que querem apenas se promover politicamente.

Nesse embate ideológico, em uma época na qual temos o Brasil governado pelo PT, o tempo passa, os problemas continuam e se avolumam e a ideologia dominante, aquela dos proprietários de terra, ganha espaço na discussão ao tornar-se senso comum.

Corroborando com essa idéia, temos a publicação do texto de Felipe Patury que, com grande ironia, aponta para a ilegalidade de certas ações do grupo dos sem-terra, bem como para a pasmaceira do trabalho de certos órgãos do governo, constituindo identidades negativas para o governo e principalmente para os sem-terra.

Podemos, por meio da Análise de Discurso Crítica, tentar descortinar as ideologias no texto presentes, bem com confirmar as identidades negativas que são constituídas, bem como elucidar como esse processo de construção se dá.

Em um primeiro plano, temos disponível para nossa análise a primeira foto do artigo (ver Anexo): uma paisagem rural, que em nada se parece com assentamento de sem-terra, que nos enche os olhos. Ao lado dessa foto, temos escrito “Lote às margens do Rio Paranapanema: por que cultivar, se a área é nobre, tem vista e vale um dinheirinho?” - ironia que faz referência ao ato ilegal de alguns assentados que, possivelmente, vendem suas terras. Porém, no texto tal ato, o de vendas de lotes, é colocado como se fosse ação de todos(as) os(as) assentados, sem exceção. Isso somado ao fato de, na foto, termos uma gleba no Pontal do Paranapanema, área onde já ocorreram grandes conflitos pela luta pela terra.

Além dessa paisagem, temos uma foto de um senhor que, de acordo com os estereótipos sociais, é um senhor de bem, pois se encontra de terno, em uma postura clássica, bem com o seu olhar e sorriso serenos – o que lhe confere credibilidade. Além disso, temos marcado o cargo que tal senhor ocupa na esfera pública: presidente do STF (Superior Tribunal Federal). Notamos ainda que foto de sem-terra não há. Isso indica que, embora o texto deixe em seu título que tal categoria é o tema central da discussão, os sem-terra ali não têm vez e nem voz.

Próximo à primeira foto, temos escrito o termo “JUSTIÇA” fazendo referência ao caderno no qual o artigo informativo foi publicado na revista Veja. No entanto, podemos questionar de que justiça se trata: se a justiça de enquadrar os sem-terra como criminosos pelos seus atos; ou a justiça de termos, no texto, defendidas as condições mínimas de sobrevivência do povo brasileiro, o que poderia incluir aí a reforma agrária; ou ainda, a justiça de defender os donos de terra.

O título do texto é sugestivo: “O esquema dos sem-terra”. O termo ‘esquema’, segundo Ferreira (1986: 710), quer dizer “figura que representa, não a forma dos objetos, mas as suas relações e funções; sinopse, resumo, esboço; plano, programa”. Fora de determinado contexto social, não percebemos aqui, nenhuma conotação negativa para o termo. Porém, na atual sociedade brasileira, temos a veiculação do termo ‘esquema’, principalmente nos jornais televisivos, como algo negativo, fraudulento, ligado à corrupção em instituições políticas do Brasil – prática que tem sido muito debatida e, por vezes, combatida. Assim, ao se referir ao esquema dos sem-terra, Felipe Patury remete à idéia de que os(as) sem-terra também agem na ilegalidade e em atos fraudulentos, portanto, precisam ser combatidos(as).

No *lead* do artigo informativo, “Os camaradas vendem lotes dados pelo governo. E o Incra finge que toma providências”, temos o resumo da reportagem, indicando que nela haverá uma

discussão de atos negativos tanto do Incra como dos sem-terra que, nessa oração é tido como sinônimo de ‘camaradas’. Em Ferreira (1986, p. 324), encontramos 14 acepções para o termo camarada: 1) pessoa que convive com outra, companheiro; 2) amigo fraternal e cordial; 3) discípulo, colega; 4) cada um dos discípulos que exercem a mesma profissão; 5) pessoa amancebada, amásio, amigo, companheiro; 6) concubina; 7) soldado; 8) indivíduo empregado em serviços avulsos, nas fazendas; 9) garimpeiro assalariado; 10) sujeito, indivíduo; 11) simpático, acessível, amigo, camaradescos; 13) acessível; 14) que denota camaradagem, simpatia, amizade.

Não percebemos nessas definições nada de pejorativo para o termo; porém, se procurarmos nas teorias marxistas definições para o mesmo, verificaremos que na sociedade brasileira tal termo não é bem visto pelo fato de ter relações com o comunismo e com o socialismo.

Por todo o texto, notamos a presença de **vocábulos** e expressões que se prestam à construção de uma imagem negativo dos sem-terra que são nomeados como: ‘camaradas’, ‘líderes iluminados do lumpesinato’, ‘turba’, guias geniais, fraudadores, infratores, palavras e expressões que em nada excluem a idéias de negatividade com que os sem-terra são vistos na sociedade brasileira.

Já para a caracterização de órgãos do governo, o autor lança mão de orações como: “O governos reconhece que as fraudes existem, mas até hoje não fez nenhum levantamento mais detalhado do problema”; “Só toma conhecimento das fraudes quando alguém denuncia”, “O atual presidente do Incra, Rolf Hackbart, não sabe quantos casos foram detectados pelo governo nem quantos processos foram abertos para punir os fraudadores. Não há esse controle”, “ O Incra afirma que só tem informações sobre 6000 casos, nos quais as terras foram recuperadas pelo governo”, “E a administração Lula não faz nada para enquadrá-los”, “O governos é leniente”. Em todas essas orações, temos construções gramaticais que explicitam bem o participante agente de processos negativos. Sendo explicitados esses participantes, a intenção pode ser a de “jogar a sujeira no ventilador” e mostrar a incompetência ou a conivência de certos órgãos governamentais com a situação instalada.

Como já dito anteriormente, ao se referir aos sem-terra, termos negativos são empregados. Porém, aos assentados, quando os mesmos são necessários para participarem de ações propostas por Hackbart, há uma mudança na referência a essa categoria, pois são chamados de ‘assentados’ – nome que lhes tira da ilegalidade. Tal estratégia, dessa nomeação, faz com que, de certa forma, os assentados se sintam mais propensos a participarem do plano de Hackbart. Tal **modo de operação da ideologia** – a **diferenciação** – age por meio do expurgo do outro – faz com que o assentado sinta-se diferente do outro, do sem-terra, que pratica atos ilegais, encarando esse outro como inimigo. Além disso, há outro modo de ação da ideologia que é a

**legitimação**, por meio dela, relações de poder desiguais são representadas como legítimas, isso, por meio da estratégia da **universalização** – colocando todos os sem-terra como desordeiros, sem relativizar as informações contidas no texto.

Ainda em relação à dimensão textual, temos a análise de certos elementos de **coesão** que contribuem para a construção do sentido do texto. No trecho “os camaradas vendem lotes dados pelo governo. **E** o Incra finge que toma providências”, temos o uso do conectivo ‘e’ que, de acordo com a gramática tradicional tem o sentido de adição. Aqui, nesse trecho, percebemos que além da soma de atitudes ilegais - a do Incra e a do MST, temos a idéia de que o Incra dá respaldo às ações do MST – a de vender lotes.

No trecho: “**Eles** vendem ou alugam as glebas que se comprometem a cultivar ...”, o pronome pessoal ‘eles’, além de um elemento de referenciação, funciona como elo de **coesão**. Esse termo refere-se aos camaradas que, ao longo do texto receberão diversos nomes (sinônimos próximos) que, de acordo com o objetivo do texto, mostra os sem-terra e seu movimento como algo negativo e fraudulento. Tais nomes são: camaradas, turba dos sem-terra, fraudadores, assentados, infratores. Ao fazer referência aos assentados, o texto refere-se a uma categoria que, de certa forma, está fora da ilegalidade. Porém, o faz como forma de angariar suas adesão para que denuncie colegas do movimento que pratiquem ações ilegais – nesse momento, esses assentados são colocados como pertencentes a uma categoria possivelmente não praticaria o ato de vender seus lotes, ao contrário dos outros que foram apresentados anteriormente.

Em relação à estrutura textual, temos o texto organizado empregando os seguintes itens: uma foto, o nome do caderno no qual o texto foi inserido na revista, o título, o lead, o texto no final da página, a foto de um homem, a autoria do texto, o site da revista para maiores buscas sobre o assunto. Esse item já foi discutido. Porém, nada impede que retomemos algumas interpretações.

A foto de um sítio às margens de uma lagoa pode estar remetendo às terras que foram vendidas pelos sem-terra. Essa imagem faz parte da argumentação construída pelo autor do texto para que o(a) leitor(a) ter a ‘exata’ noção do que está sendo feito com os terrenos doados pelo governo. Com esse objetivo alcançado, o(a) leitor(a), certamente, aderirá à tese do autor do artigo.

O termo ‘justiça’, caderno no qual foi publicado o texto dentro da revista, faz com que o(a) leitor(a) concorde que o assunto tratado e da forma como é tratado é uma questão de justiça, ainda mais se verificarmos a conclusão do texto.

O título da matéria remete-nos à idéia de fraude. Isso é conseguido pelo uso do termo ‘esquema’ que, de acordo com os meios de comunicação de massa, tem sido ligado a ações ilícitas de vários âmbitos.

Em relação à prática discursiva, temos a análise da **força dos enunciados**, temos a maioria das orações construídas de forma afirmativa – o que não deixa dúvidas quanto a ‘veracidade’ dos fatos e das opiniões apresentadas, sendo uma delas a de que os sem-terra são prejudiciais à sociedade e a de que o Incra não age como deveria. Idéias que são **coerentemente** construídas em todo o texto por meio de recursos argumentativos como: citação da fala de autoridades (professores da USP, presidente do STF) – o que caracteriza a **intertextualidade** manifesta que geralmente é empregada para dar credibilidade aos argumentos apresentados pela autoria do texto.

No que diz respeito à **produção**, esse texto foi produzido para ser publicado em uma revista de circulação nacional, por um autor que usa a fala de outros para construir o seu texto. Assim, podemos questionar se o mesmo é de autoria única, pois os discursos no texto veiculados vêm de várias vozes, a exceção da voz dos sem-terra – o que indica que o texto pode ser tendencioso.

Publicado em uma revista, o texto tem uma divulgação (**distribuição**) ampla, ou seja, suas ideologias têm amplo alcance, contribuindo para com uma categoria ou outra. Ou seja, com os donos de terra e com as pessoas que os defendem ou com os sem-terra – no caso desse texto, com os proprietários de terras e seus simpatizantes.

Em relação ao **consumo** desse tipo de texto, os publicados em revistas, temos que ele é amplo, até mesmo porque revistas têm ampla circulação. Ainda em relação ao consumo, temos que textos de revistas não especializadas são consumidos de uma maneira informal. Geralmente o(a) leitor(a) folheia a revista e ao fazer isso, observa os títulos e as gravuras, lendo o que mais lhe chama a atenção. Ao ler os textos, normalmente de forma descontraída (em ônibus, salas de espera e outros locais não muito propícios à reflexão), o(a) leitor(a) não costuma questionar o que leu.

Assim, as ideologias do texto são apreendidas e aceitas pelo(a) leitor(a) que, no caso desse texto, reproduz uma **estrutura social, relações sociais** e de **poder** desiguais entre sem-terra, donos de terra e o governo, bem como constitui uma identidade extremamente negativa para os sem-terra. Reproduz tais idéias pelo fato de não mostrar ao(à) leitor(a) que tal assunto pode ser interpretado de outra maneira. Aqui temos veiculadas as ideologias de apenas um dos lados da questão – o que é reduzi-la. Porém, Felipe Patury faz uso de sua liberdade de expressão. Contudo, não devemos nos esquecer de dois pontos: os meios de comunicação de

massa deveriam informar criticamente o(a) leitor(a) e o(a) leitor(a) ler criticamente os textos que lê para que injustiças, preconceitos, interpretações reducionistas sejam questionados.

#### 4.1.1 Análise do artigo segundo a Linguística Sistêmico-Funcional

No texto analisado (ver Anexo), temos presença de alguns participantes, dentre eles: os sem-terra, assentados, Rolf Hackbart (presidente do Incra), Xico Graziano (ex-presidente do Incra), o Incra, Maurício Corrêa (presidente do Supremo Tribunal Federal).

Temos presente esses participantes com processos (material, relacional, mental – ver Halliday, 1984) a eles relacionados.

**QUADRO 2**  
**Participantes e processos**

| <b>PARTICIPANTE</b>                                       | <b>PROCESSO</b> | <b>EXEMPLO</b>                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| os sem-terra                                              | material        | <b>Usam</b> de expediente ilegal, a invasão, para pressionar o governo a fazer a reforma agrária                                                                                                                             |
|                                                           | material        | Eles <b>vendem</b> ou alugam as glebas que se comprometeram a cultivar, o que é crime                                                                                                                                        |
|                                                           | material        | Boa parte dos camaradas <b>conduzidos</b> pelo guias geniais continua na ilegalidade mesmo depois de receber lotes.                                                                                                          |
|                                                           | mental          | O fato é que os sem-terra <b>se consideram</b> acima da lei – tanto para invadir propriedades como para montar esquemas de venda de lotes.                                                                                   |
| O governo                                                 | mental          | O governo <b>reconhece</b> que as fraudes existem, mas até hoje não fez nenhum levantamento mais detalhado do problema. Só <b>toma</b> conhecimento das fraudes quando alguém denuncia.                                      |
|                                                           | material        | E a administração Lula não <b>faz</b> nada para enquadrá-los.                                                                                                                                                                |
| Rolf Hackbart (presidente do Incra)                       | mental          | O atual presidente do Incra, Rolf Hackbart, não <b>sabe</b> quantos casos foram detectados pelo governo nem quantos processos foram abertos para punir os fraudadores. “Não há esse controle”, diz.                          |
|                                                           | Verbal          | Hackbart <b>promete</b> apresentar dados atualizados em um mês.                                                                                                                                                              |
|                                                           | mental          | Hackbart <b>pretende</b> contabilizar os dados com uma campanha publicitária com cartazes e inserções no rádio, informando que vender lotes de reforma agrária é crime e conclamando os assentados a denunciar os infratores |
| Xico Graziano (ex-presidente do Incra)                    | material        | Xico Graziano, ex-presidente do Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), <b>calcula</b> que 40% dos lotes distribuídos foram negociados ilegalmente.                                                     |
| o Incra                                                   | verbal          | O Incra <b>afirma</b> que só tem informações sobre 6.000 casos, nos quais as terras foram recuperadas pelo governo.                                                                                                          |
|                                                           | material        | O Incra não <b>encomendará</b> uma nova pesquisa nem investigará os assentamentos                                                                                                                                            |
| Maurício Corrêa (presidente do supremo Tribunal Federal). | verbal          | O presidente do supremo Tribunal Federal, Maurício Corrêa, <b>afirma</b> que o governo é “leniente” com os sem-terra.                                                                                                        |

Fonte: Quadro elaborado a partir de Halliday (1984) e dos dados obtidos.

A representação dos atores sociais, participantes, segundo Fairclough (2003), envolve escolhas que são socialmente significativas, principalmente em relação à representação da agência em relação aos processos apresentados, quer sejam eles material, mental, relacional que, segundo Halliday (1994), são os principais tipos de processos, que ainda podem se sobrepor, dando origem a outros tipos de processos, como o comportamental, o verbal e o existencial.

Os processos **materiais** são processos do fazer. Expressam a idéia de que há alguém fazendo algo. Os processos **mentais** estão ligados ao sentir e os relacionais, ao ser, ou seja, uma relação é criada entre duas entidades distintas. Os processos **verbais** expressam o dizer, do comunicar, do apontar.

No que diz respeito aos processos, no texto analisado, prevalecem os materiais, os mentais e os verbais.

Quando os participantes são os sem-terra, há dois tipos de processos a eles relacionados: o material e o mental. O primeiro ligado ao fazer e o último ligado ao pensar, à apreciação, sendo possível, por meio desses processos, detectar as crenças e valores dos participantes.

As ações ligadas ao sem-terra se completam com metas de valor semântico negativo (usam de expediente ilegal; vendem glebas). Com o emprego do processo mental 'se consideram', notamos a representação de valores, crenças dos sem-terra de valor também negativo.

Quando o participante citado é o governo, há processos mentais que demonstram o que o governo sabe sobre algo; algo esse que é o fenômeno, o fato percebido. No caso desse participante, ele só nota algo quando alguém, que não ele, lhe oferece o fato à vista. Isso pode indicar, dentro do atual contexto de cultura e do contexto de situação que o governo não administra bem os fatos relacionados aos sem-terra.

Para o participante Holf Rackbart, há processos mentais e verbais que indicam uma incerteza de suas ações, bem como uma baixa afinidade com o que ele afirma, podendo isso dizer respeito a falta de comprometimento.

Outros processos verbais aparecem relacionados aos participantes Incra e Maurício Corrêa, indicando o poder a eles delegado, uma vez que podem afirmar algo, afirmação essa com grande afinidade e comprometimento.

Por meio da análise dos processos relacionados aos participantes, podemos comprovar a distribuição desigual de poder, bem como as vozes que são ouvidas e as vozes que são silenciadas. Aqui, vários participantes têm voz, menos os sem-terra que são apenas representados pelas vozes do outro – o que pode indicar a tendenciosidade do texto analisado.

## 5 Considerações Finais

A linguagem é veículo de expressão, de experiências, de idéias. Assim, ela expressa aspectos do contexto sociocultural onde é produzida, influenciando-nos a pensar deste ou daquele modo. Assim, por meio da Linguística Sistêmico-Funcional – da análise do sistema de transitividade – dialogando com os pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), pudemos ver como são retratados aspectos da realidade em um texto, bem como ocorre a contribuição para a construção/ constituição de identidades dos sem-terra como baderneiros, foras da lei, pois o texto não remete a questões históricas, sociais, econômicas que fazem com que haja os sem-terra no Brasil.

Em nossa análise, os sem-terra são representados como foras da lei, responsáveis pelo atraso do Brasil (“Para Corrêa, “a liberalidade do governo com os sem-terra coloca em risco o estado de direito”. Coloca também em risco, acrescente-se, a chance de o Brasil vir a ser um país desenvolvido. Não existe nação que tenha alcançado um alto grau de civilização sem o respeito absoluto à propriedade privada.”) – o que é corroborado pela voz dada a Corrêa, alta autoridade. Isso constitui recurso argumentativo para angariar a adesão do/a leitor/a.

A análise favoreceu reflexão e questionamento de valores, crenças e práticas sociais, bem como a termos um olhar crítico na direção dos modos de ação da ideologia e, ainda, das estratégias de construção de identidades dos sem-terra. Vimos que alguns aspectos de identificação do estado da identidade dos sem-terra demonstram uma construção de tal identidade arraigada a estereótipos tradicionais, naturalizando-os.

Nossa análise não se pretende completa. Que novas discussões, novos olhares a ela se somem.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOULIARAKI, L.; Fairclough, N. *Discourse in late modernity*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres and Nova York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: Wodak, R. & Meyer, M. *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publications, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad., Magalhães, I. et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GEE, J. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Hampshire: The Falmer Press, 1990.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnold, 1975.

MAGALHÃES, I. Introdução. A análise de discurso crítica. *D.E.L.T.A.*, São Paulo: EDUC, n. 21 (especial):p. 1 – 9, 2005.

MAGALHÃES, M. I. S. A critical discourse analysis of gender relations in Brazil. *Journal of Pragmatics*, 23, pp. 183-197, 1995.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

PEDRO, E. R. 1997. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: E. R. Pedro (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

STREET, V. B. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge. Cambridge University Press, 1997.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Trad.: Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e

Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WODAK, R.; MEYER, M. *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage Publications, 2001.

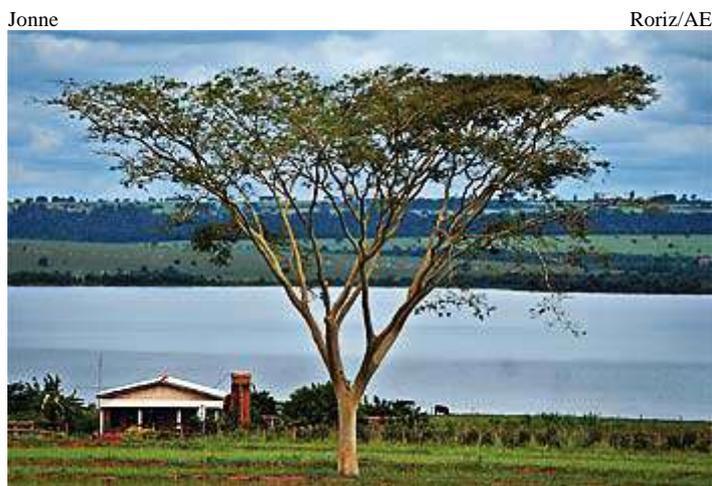
## ANEXO

### Justiça

#### O esquema dos sem-terra

Os camaradas vendem lotes dados pelo governo. E o Incra finge que toma providências

Felipe Patury



**Lote às margens do Rio Paranapanema: por que cultivar, se a área é nobre, tem vista e vale um dinheirinho?**

Os líderes iluminados do lumpesinato que compõe a turba dos sem-terra usam um expediente ilegal, a invasão, para pressionar o governo a fazer a reforma agrária. Na semana passada, descobriu-se que boa parte dos camaradas conduzidos pelos guias geniais continua na ilegalidade mesmo depois de receber lotes. Eles vendem ou alugam as glebas que se comprometeram a cultivar, o que é crime. Xico Graziano, ex-presidente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), calcula que 40% dos lotes distribuídos foram negociados ilegalmente. O governo reconhece que as fraudes existem, mas até hoje não fez nenhum levantamento mais detalhado do problema. Só toma conhecimento das fraudes quando alguém denuncia. O atual presidente do Incra, Rolf Hackbart, não sabe quantos casos foram detectados pelo governo nem quantos processos foram abertos para punir os fraudadores. "Não há esse controle", diz. É de perguntar o que Hackbart faz durante o expediente, além de ensinar seus subordinados a pronunciar o seu nome.

Os dados mais concretos sobre as fraudes constam de uma pesquisa feita em 2002, por professores da Universidade de São Paulo. Segundo o estudo, 11% dos lotes foram vendidos. Outros 13% estão em outro tipo de condição irregular – ou foram abandonados ou unidos a lotes vizinhos, o que também é proibido. Somadas as porcentagens, chega-se a um total de 126.000 lotes em situação ilegal. O Incra afirma que só tem informações sobre 6.000 casos, nos quais as terras foram recuperadas pelo governo. Hackbart promete apresentar dados atualizados em um mês. O Incra não encomendará uma nova pesquisa nem investigará os assentamentos. Hackbart pretende contabilizar os dados com uma campanha publicitária com cartazes e inserções no rádio, informando que vender lotes da reforma agrária é crime e conclamando os assentados a denunciar os infratores. Um expediente semelhante poderia ser usado na favela da Rocinha – espalhar painéis dizendo que o tráfico de drogas é atividade ilegal e solicitando aos vizinhos dos criminosos que os dedurem. Como é que ninguém pensou nisso antes?

O fato é que os sem-terra se consideram acima da lei – tanto para invadir propriedades como para montar esquemas de venda de lotes. E a administração Lula não faz nada para enquadrá-los. O presidente do Supremo Tribunal Federal, Maurício Corrêa, afirma que o governo é "leniente" com os sem-terra. "Primeiro, não tomou providências para evitar o 'abril vermelho' que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) anunciou. Agora, não controla as fraudes na distribuição de terras", diz ele. Para Corrêa, "a liberalidade do governo com os sem-terra coloca em risco o estado de direito". Coloca também em risco, acrescente-se, a chance de o Brasil vir a ser um país desenvolvido. Não existe nação que tenha alcançado um alto grau de civilização sem o respeito absoluto à propriedade privada.



**Maurício Corrêa, presidente do STF: "Liberalidade coloca em risco o estado de direito"**

Disponível em: [http://veja.abril.com.br/280404/p\\_088.html](http://veja.abril.com.br/280404/p_088.html). Acesso em 12 jun. 2009.

## Gênero portfólio: um instrumento para o ensino-aprendizagem na formação inicial de professores de língua materna

Vaima Regina Alves Motta<sup>1</sup>

UNICRUZ / Magistério Público Estadual

vaima@ibest.com.br

### RESUMO

Este trabalho traz reflexões sobre o Portfólio como gênero didático, bem como sua validade como instrumento de ensino e aprendizagem em produção textual. Apresenta os resultados da análise de dados, obtidos a partir da aplicação de um projeto direcionado a acadêmicos do Curso de Letras de uma universidade particular do RS, no ano de 2007, cujo objetivo maior era investigar possibilidades do aumento do grau de autonomia em produção escrita a partir de um trabalho colaborativo e reflexivo, envolvendo professor e sujeitos da pesquisa. As reflexões respaldam-se em Bakhtin (2003), Bronckart (2003), O'Malley e Chamot (1999) entre outros. A análise revelou muitas positivities envolvendo o emprego de mecanismos que sustentaram o processo de escritura como: reflexão retrospectiva e comparativa por parte de professor e alunos, análise contínua dos sujeitos da pesquisa sobre a própria ação e sobre o desempenho revelado nas diversas produções e, ainda, depoimentos descritivos sobre resultados e processo empreendido.

**Palavras-chave:** Autonomia - Reflexão – Portfólio – Produção textual

---

<sup>1</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação da UFSM.

## **ABSTRACT**

This work offers reflections about the portfolio as a discursive genre, as well as its validity as a tool for teaching and learning in textual production. It presents the results of a data analysis, obtained from the application of a project with Language Course students, in a private university of Rio Grande do Sul, during the year of 2007. The main objective was to investigate the possibilities related to the increasing of autonomy level in writing from a collaborative and reflective work, involving teachers and the subjects of research. The reflections are based on some theorists, such as Bakhtin (2003), Bronckart (2003), O' Malley and Chamot (1999). The analysis showed a positive view involving the use of mechanisms which collaborated in the process of writing, such as teachers and students' retrospective and comparative reflections, subjects of research continuous analysis about their practice and performance revealed in the several productions and also the descriptive testimonies about the results and process undertaken.

**Keywords:** Reflection - Autonomy - Portfolio –Textual production

## **1 Introdução**

Aprimorar a competência em produção textual é um dos compromissos do trabalho escolar envolvendo a linguagem. Quando se considera um curso de Letras, modalidade licenciatura, esse compromisso apresenta dois direcionamentos que merecem destaque especial. O primeiro diz respeito ao graduando enquanto acadêmico e o segundo visualiza o futuro professor de linguagem.

As discussões, aqui conduzidas, ocupam-se do acadêmico como um sujeito que precisa uma habilidade escrita de certo nível. O presente artigo registra as reflexões sobre resultados obtidos a partir de um projeto de aplicação, cujo tema é “*Noticing e Consciouness-Raising* na aquisição da escrita em língua materna” e tem como sujeitos da pesquisa 9 acadêmicos do 1º ano do Curso de Letras de uma universidade particular do interior do Rio Grande do Sul.

O problema de pesquisa concentra-se em “Como promover o avanço metacognitivo do calouro de Letras em relação ao processo de produção textual?”.

O projeto foi desenvolvido nas disciplinas de Português I e Português II, ambas ministradas pela autora deste artigo. O objetivo principal era investigar o processo de monitoramento e automonitoramento do acadêmico (calouro) de Letras, visando à busca de uma autonomia relativa em produção textual. Sustentado na pesquisa-ação, o projeto pretendia, ainda, contribuir para a renovação de conceitos sobre o processo de produção textual e caracterizar o portfólio como recurso facilitador do monitoramento e automonitoramento da aprendizagem.

É importante revisar alguns conceitos para a sustentação do compromisso assumido, porém o foco principal deste artigo envolve reflexões sobre Portfólio Cronológico, como um possível instrumento auxiliar no ensino e aprendizagem da produção textual em nível universitário. Tendo em vista este recorte de análise, o artigo em questão está organizado da seguinte maneira: apresentação dos pressupostos teóricos envolvendo portfólio e os critérios considerados para sua análise; a metodologia utilizada para coleta dos dados, uma análise comparativa dos dados do acadêmico que apresentou maior engajamento e resultados (AC1) e daquele que obteve resultados mais frágeis (AC2) e por último, as considerações finais.

## **2 Pressupostos Teóricos**

### **2.1 Portfólio: características e funcionalidade**

Mesmo uma breve revisão da literatura existente mostra que existem portfólios de natureza bem variada, neste espaço, porém a revisão literária concentra-se em Portfólios de ensino, organizados de forma a revelar evidências sobre a (re)elaboração de estratégias de produção textual.

Segundo Harp e Huinsker (1997) portfólio é uma espécie de coletânea de trabalhos, que objetivam demonstrar o desenvolvimento, as competências e as habilidades de um indivíduo, durante um determinado período de tempo. Kish et al. (1997) referem-se ao portfólio como uma possibilidade de nutrir o pensamento reflexivo do estudante, facilitando a análise e o debate, promovendo, dessa forma, um processo de conscientização através do autoquestionamento sobre os registros de uma ação empreendida e catalogada, organizadamente.

O Portfólio Cronológico (doravante PC), instrumento do projeto em questão, é explicado por Coelho & Matos (2002) a partir da maneira como ele se organiza: “este

tipo de portfólio organiza-se por datas, mantendo-se um registro de todos os artigos incluídos cronologicamente. Este método permite ver a evolução do aluno ao longo do ano. É também o modo mais simples de organizar o material” ( s.p.)

A partir dessas considerações teóricas é possível perceber o PC como uma coleção de textos produzidos pelos sujeitos envolvidos e catalogados sequencialmente em uma pasta, o que proporciona uma visão longitudinal sobre a evolução do processo, tanto por parte do professor orientador, como pelo acadêmico-produtor.

Assim, permite uma avaliação constante pelo professor, o que possibilita contínua (re)organização da interferência professoral e atividades propostas.

Sob o ponto de vista do acadêmico, construir um PC é um recurso que permite uma avaliação sobre o próprio processo de aprendizagem. Segundo Santos (1997):

“ students are asked to think about their needs, goal, weaknesses, and strengths in language learning; they are often asked to select their best work and to explain why the work is valuable to them. Learner reflection in a portfolio makes an important contribution to the triangulation of information in the assessment process.” (p.1)

Essa auto-reflexão é um princípio fundamental para aumentar o grau de autonomia em relação à produção escrita, já que, ainda conforme Santos (1997), alguns estudantes não têm muitas oportunidades para desenvolver e expressar idéias sobre a própria aprendizagem. Tendo oportunidade de refletir retrospectivamente sobre os próprios resultados, o acadêmico é provocado a avaliar o conhecimento de pontos frágeis ou fortes na escrita, atitude que pode transformá-lo em agente principal de uma autoqualificação escrita.

## **2.2 Portfólio: um gênero didático**

De acordo com Bakhtin (2003) ”gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados”(p.262) e que envolvem elementos como “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional”, os quais são elementos ligados e determinados por dado campo comunicacional.

Antes de classificar o portfólio como um gênero, é preciso visitar alguns autores que sustentam a linha de raciocínio que fortaleceu estas reflexões. Bronckart (2003), respaldado em outros teóricos, reflete no capítulo 1 sobre “ação e linguagem”, afirmando que a ação possui duplo estatuto:

...pode ser definida, de um lado, como esta “parte” da atividade social imputada a um ser humano particular (ponto de vista do observador externo) e, de outro, como o conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade, representações essas que o erigem em um organismo consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer, isto é, em agente (ponto de vista interno)”. (p.39)

Essa reflexão serve para que se registre, aqui, considerações sobre a natureza do Portfólio, o qual possibilita um encontro produtivo e positivo desse duplo estatuto: aquele motivado por interferência externa – no caso do professor - e o de caráter interno – as reflexões do acadêmico-agente. Tal constatação permite considerar os resultados obtidos com a organização de um Portfólio, como autênticos reflexos de um encontro dialógico entre os sujeitos envolvidos no processo, isto é, professora e acadêmicos, sejam estes considerados como grupo ou individualmente.

Essa concepção dialética encontra respaldo em Vygotsky (1984), o qual afirma que, através das relações produzidas socialmente, o homem não só transforma, mas é transformado, interação que resulta no processo de aprendizagem.

O Portfólio pode ser considerado um meio para essa transformação, já que o professor precisa interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal, que segundo Vygotsky (1987) consiste num estágio em que a pessoa ainda necessita da contribuição de indivíduos mais capazes, pois não possuem autonomia para solucionar sozinho determinadas questões. Facilitaria, ainda, o papel de mediador do professor (Vygotsky, 1987), interferência fundamental na interação do indivíduo com qualquer objeto de conhecimento.

De acordo com Machado (2005) apud Meurer & Motta-Roth (2005), muitos pesquisadores brasileiros preocupam-se em investigar gêneros como um possível instrumento de intervenção no campo educacional, seja em língua materna ou estrangeira. Respeitando o foco, a autora divide os gêneros em cinco grupos, mas não é de interesse deste trabalho discorrer sobre as características de cada um, para maior conhecimento sobre esta divisão conferir bibliografia citada. Da referida classificação, interessa, apenas, o grupo cujo foco de pesquisa refere-se às ferramentas de ensino e envolve, segundo Machado (2005. p.238) “os artigos de opinião, os diários reflexivos de professores, os resumos, as resenhas críticas, a construção de modelos didáticos de gêneros ou a análise e avaliação de materiais de ensino”.

Essa relação é similar à proposta por Dolz e Schneuwly (1996) apud Pinto (2005) sobre gêneros que envolvem relatos de experiências e relatos de fatos. É, justamente, como parte desse grupo, que se pensa o Portfólio como um gênero didático que permite acompanhar a evolução de uma ação sobre os, anteriormente, citados “pontos de vista” (externo e interno), favorecendo uma mediação positiva por parte da professora orientadora e um avanço na habilidade de produção textual por parte do aluno. Dessa forma, é possível retornar a Bakhtin, seu conceito de gênero e os elementos que o determinam, para ratificar o Portfólio como um modelo didático de gênero, que permite propor, acompanhar e analisar a ação de quem o organiza e de quem propõem sua organização, através de um diálogo profícuo e legítimo.

### **3. Pressupostos Metodológicos**

#### **3.1. Organização estrutural do projeto**

A proposta do projeto em questão e que tem como instrumento de apoio a organização de um PC foi apresentada no mês de março do ano de 2007 para os acadêmicos do 1º semestre do Curso de Letras de uma universidade particular do Rio Grande do Sul, após aplicação de um questionário diagnóstico sobre a opinião desses acadêmicos a respeito do próprio processo de produção textual. A partir da tabulação de dados, constatou-se que a maioria dos investigados considera suas produções deficitárias em vários aspectos e alegam terem vivenciado experiências escolares pouco reflexivas no que se refere a esse tipo de atividade. Entre outras considerações, ficou evidente a necessidade de promover um avanço no nível de autonomia em produção textual, bem como favorecer atitudes metacognitivas envolvendo o processo de produção.

Proposta aceita com curiosidade e expectativa, estipulou-se que o projeto teria a duração de um ano letivo, envolvendo, assim, as disciplinas de Português I e Português II. O PC foi organizado individualmente, em pasta tipo fichário, o que possibilitou um acompanhamento sequencial e comparativo das produções catalogadas por datas, numa ordem progressiva.

Conforme revisão da literatura sobre o tema, os itens que podem fazer parte de um Portfólio são bem variados e determinados conforme os objetivos e a natureza de sua organização. Como itens a serem incluídos no PC, determinou-se:

1. Capa ( organizada a critério de cada acadêmico);
2. Dados de identificação;
3. Apresentação ( organizada ao longo do projeto, contendo a visão do autor-acadêmico sobre os objetivos , processo empreendido, resultados obtidos, dificuldades que persistem etc.);
4. Texto de abertura ( Reflexões individuais sobre sua história com a escrita até o início do Curso de graduação);
5. Sumário;
6. 1º Módulo<sup>2</sup> – Gênero: Artigo de opinião
  1. 1ª versão
  2. 2ª versão
  3. 3ª versão
  4. 4ª versão

2º Módulo – Gênero: Resenha crítica

3º Módulo – Gênero: Reportagem

4º Módulo – Gênero: Reportagem

Os diferentes gêneros foram selecionados com a participação dos acadêmicos e com o auxílio das avaliações realizadas a partir das observações ao longo do processo de revisão das produções escritas.

Em cada semestre letivo, foram desenvolvidos dois módulos. Cada um dos gêneros produzidos passou por quatro versões, como forma de aperfeiçoar a produção até chegar à versão final. Após cada uma das versões, o acadêmico entregava sua produção para a professora e respondia um questionário objetivo, denominado Questionário Pós-Atividade (QPA), cuja finalidade era levá-lo a refletir sobre suas atitudes antes e durante o processo de escritura.

Os textos eram devolvidos aos seus donos, sempre na aula seguinte, contendo considerações e/ou questionamentos propostos pela professora e registrados em uma folha anexada à lateral da produção do acadêmico (estilo orelha de livro). As revisões tinham caráter diferente em cada um das versões e de conhecimento prévio da turma,

---

<sup>2</sup> Trabalhos com “Módulos” são citados no trabalho com seqüências didáticas de Dolz, J.; Noverraz, M. e Schneuwly, B. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. *In* Schneuwly & Dolz. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

procurava evitar o olhar, exclusivamente, para as marcas gramaticais do texto, como acontece, com frequência na Escola Básica, de acordo com o relato dos acadêmicos no questionário diagnóstico. A primeira versão recebia sugestões envolvendo questões relacionadas às características e possibilidades de organização do gênero produzido e sobre os aspectos sócio-pragmáticos, já na segunda, as considerações envolviam uma tentativa de aprofundar ou clarear possíveis inadequações quanto aos aspectos semânticos locais e coerência, os quais podem comprometer o próprio conteúdo. A terceira versão recebia sugestões envolvendo aspectos referentes à superfície linguística, envolvendo aspectos sintáticos e morfológicos, diretamente ligadas às questões gramaticais, e a quarta versão constituiu-se na edição final.

Após o encerramento de cada módulo, os acadêmicos organizaram depoimentos descritivos sobre o processo vivenciado, explanando sobre como perceberam a validade ou não dos diferentes momentos, atitudes individuais envolvendo estratégias de aprendizagem e atividades de apoio à produção, proporcionadas pela professora ao longo de todo o processo. Esses mecanismos propõem uma reflexão retrospectiva, revelando para a professora e para o próprio acadêmico a consciência sobre os avanços obtidos com a experiência, dificuldades que persistem e expectativas futuras no que diz respeito aos trabalhos.

Segundo os passos da pesquisa-ação, repensar a evolução do processo é critério fundamental para a continuidade dos trabalhos. Assim, o breve intervalo entre um módulo e outro promovia, também, um momento diferenciado de avaliação do processo e novos planejamentos na tentativa de facilitar avanços.

A maneira como o projeto foi estruturado facilitou uma constante avaliação sobre a ação empreendida, permitindo que o caráter cíclico da pesquisa-ação fosse observado e realimentado (Burns, 1999). Pensar uma educação libertadora subentende-se a necessidade de alunos (acadêmicos ou não) co-gerenciadores do próprio processo de aprendizagem, por isso buscou-se em oficinas reflexivas o recurso pedagógico que transforma acadêmicos em agentes, capazes de conhecer suas carências e comprometerem-se com a possibilidade de amenizá-las.

A seguir, será explicitado como os diferentes gêneros para a produção nos quatro módulos foram selecionados, bem como a constituição e finalidade dos outros instrumentos de coleta de dados.

### **3. 2 Seleção dos gêneros**

O gênero do primeiro módulo, o artigo de opinião, foi selecionado a partir da análise da produção espontânea, primeiro texto produzido na disciplina. Teve caráter espontâneo, porque não foi determinado um gênero específico para ser respeitado. Após discussões sobre o tema violência, os acadêmicos foram convidados a produzir um texto escrito sobre o tema em pauta. As leituras das produções revelaram que todos seguiram o modelo “redação de vestibular”, manifestando por escrito e revelando oralmente nas minientrevistas que tentaram, inclusive, manter as fórmulas de impessoalidade, quatro parágrafos sobre as quais eram orientados durante o Ensino Médio. Numa tentativa de ampliar os conceitos dos alunos sobre textos opinativos, foi selecionado o artigo de opinião, gênero comum na mídia escrita e que, devido a suas características internas, facilitaria uma ponte entre o conhecimento prévio e aquele a ser construído.

O segundo módulo envolveu a produção de uma resenha. Um dos motivos foi a necessidade de aprimorar a forma com que os acadêmicos registravam afirmações de outros autores, isto é, o registro de citações diretas e indiretas, bem como a organização de comentários sobre essas afirmações. Além disso, o gênero resenha é um texto bastante solicitado na academia, o que levou a turma a sugerir que esse gênero não ficasse de fora do projeto.

Para a organização da resenha, foi apresentado um artigo científico, cujo tema era de interesse do Curso, pois relatava um projeto interdisciplinar envolvendo produção de textos na Escola Básica, intitulado “O movimento do texto: uma experiência interdisciplinar”. Após exploração dos objetivos e características internas, tanto da resenha como do artigo científico, os acadêmicos resenharam o artigo em questão.

O terceiro módulo, já no segundo semestre e na disciplina de Português II, concentrou-se na organização de uma reportagem. O gênero propiciaria uma espécie de acomodação dos modelos de registro utilizados nos gêneros anteriores, uma vez que os acadêmicos poderiam trabalhar com referências diretas e indiretas a idéias de terceiros e seus próprios comentários sobre a temática. O tema foi votado em sala de aula, numa tentativa de fortalecer o nível de engajamento dos participantes, considerando que um assunto de interesse do grupo teria mais probabilidade de provocar um envolvimento adequado. A turma determinou que o tema seria “sexo”, ficando a cargo de cada um o enfoque.

No quarto módulo, o gênero reportagem foi mantido, porém com um diferencial. Os acadêmicos foram convidados a tratar de um assunto, considerando o pensamento dialético, o qual instiga um raciocínio complexo, já que precisam considerar diferentes

visões sobre uma mesma questão. A temática desse módulo foi motivada por um caso de estupro infantil, ocorrido na cidade de Cruz Alta e que causou certa comoção na comunidade devido à natureza do crime. O enfoque selecionado foi pedofilia.

A organização em questão promoveu um bom engajamento, tanto da professora responsável pelo projeto, como dos ACs, que participaram com sugestões para o direcionamento dos trabalhos e, principalmente, apresentando questionamentos constantes sobre dúvidas que surgiam durante o processo, quer de natureza estrutural ou temática. Ao longo de todo o processo, foi possível perceber que o sistema organizado promoveu um envolvimento de todos, favorecendo o comprometimento com as responsabilidades assumidas e com o alcance de objetivos.

### **3.3 Critérios de análise**

Para a análise, foi proposta uma triangulação de dados a partir dos seguintes mecanismos de acompanhamento do projeto: 1. Questionário Pós-Atividade (QPA); 2. Depoimento Descritivo (DD); 3. Entrevista Rápida (ER) - registradas em ficha individuais; 4. Produções Escritas (catalogadas no Portfólio Cronológico).

O QPA proposto aos sujeitos da pesquisa, após cada versão produzida, desempenhou duas finalidades. A primeira era promover uma reflexão retrospectiva sobre a ação, e a segunda era interferir em atitudes futuras, de maneira a contribuir para a renovação de estratégias capazes de facilitar o processo de escrita. Assim, o acadêmico pôde decidir o momento necessário de assumir determinadas estratégias, como forma de se tornar um agente mais seguro sobre a própria ação de escrita.

Os itens existentes no questionário foram elencados a partir das estratégias de aprendizagem propostas por O'Malley e Chamot (1999), embora existam outros autores que, também, exploram com propriedade esse tema. Entre eles, pode-se citar Selinker (1972), Oxford (1989), Oxford e Scarcella (1992), Chaudron (1988), Paiva (1995) e Otto (2003).

O'Malley e Chamot (1999), com respaldo numa visão de processamento cognitivo ou processamento de informações, afirmam que as estratégias de aprendizagem têm, em primeiro lugar, relação com a vontade do indivíduo de aprender a usar determinado sistema linguístico e, não, com o desejo de empreender um processo comunicativo.

Para as discussões envolvendo as estratégias, buscou-se respaldo, também, em Oxford (1989), autora que destaca a importância de uma ação facilitadora por parte do

professor, o que ajuda os aprendizes a se tornarem mais dependentes e mais responsáveis pelo próprio processo, atitude que provoca conseqüentemente uma melhor aprendizagem e aumenta a possibilidade de sucesso. A autora trata as estratégias como instrumentos cujo emprego tem a ver com um problema a ser resolvido ou um objetivo a ser alcançado.

Os princípios que sustentam o modelo de produção textual apresentado por esses autores são baseados no modelo de Anderson (1985), sendo composto de três fases. Conforme os autores, a primeira dessas fases é denominada *construction* (construção). Nela o aprendiz, buscando um equilíbrio entre os objetivos para a comunicação e os significados disponíveis e convenientes, toma decisões sobre o que dizer. Essas decisões provocam o resgate de informações no conhecimento declarativo, assim como acomodações ao contexto daquilo que deve ser dito.

Com relação à produção escrita, a segunda fase é nominada *translation* (translação) e envolve a aplicação das regras, a partir de sua transformação em proposições a serem externalizadas. A terceira fase, por sua vez, é a *execution* (execução) e ocorre a partir da expressão compreensível de uma mensagem.

O'Malley e Chamot (1999), considerando a natureza ou o nível de processamento, classificam as estratégias de aprendizagem em metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas. As metacognitivas abarcam planejamento, monitoramento ou, ainda, a avaliação sobre o sucesso de determinada atividade de aprendizagem. São consideradas, pelos autores, "habilidades de execução da mais alta ordem".

As estratégias cognitivas envolvem a manipulação direta das informações recebidas em tarefas específicas de aprendizagem e as sócio-afetivas servem para inúmeras tarefas, uma vez que estão relacionadas à interação com outras pessoas e com o controle afetivo-emocional.

Abaixo, foram organizadas em um quadro, as estratégias de O'Malley e Chamot (1999), que fizeram parte do Questionário Pós-Atividade, instrumento que auxiliou os acadêmicos na reflexão sobre o próprio processo de produção escrita:

QPA

| Estratégias de aprendizagem |                    | Sim | Não | Em parte/<br>As vezes |
|-----------------------------|--------------------|-----|-----|-----------------------|
| <b>Planejamento</b>         |                    |     |     |                       |
| Organização avançada        | Organizar esquemas |     |     |                       |

|                                   |                             |                                                                                                           |  |  |  |  |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| <b>Estratégias Metacognitivas</b> | Atenção direcionada         | Observar expressões-chave                                                                                 |  |  |  |  |
|                                   | Planejamento funcional      | Planejar as partes, seqüência, e idéias principais a serem expressas por escrito                          |  |  |  |  |
|                                   | Atenção seletiva            | Prestar atenção e examinar as palavras-chave, frases, orações ou tipos de informações.                    |  |  |  |  |
|                                   | Autogerenciamento           | Verificar a produção escrita enquanto está sendo realizada.                                               |  |  |  |  |
|                                   | <b>Monitoramento</b>        |                                                                                                           |  |  |  |  |
|                                   | Automonitoramento           | Julgar se obteve sucesso no trabalho de aprendizagem.                                                     |  |  |  |  |
|                                   | <b>Avaliação</b>            |                                                                                                           |  |  |  |  |
|                                   | Auto-avaliação              | Pesquisar e ajustar os resultados que ajudem a aprendizagem                                               |  |  |  |  |
| <b>Estratégias cognitivas</b>     | Pesquisa                    | Usar materiais de referência como dicionários, enciclopédias, ou livros.                                  |  |  |  |  |
|                                   | Resumo                      | Criar um resumo escrito de informação adquirida.                                                          |  |  |  |  |
|                                   | Dedução                     | Aplicar regras para produzir linguagem ou resolver problemas.                                             |  |  |  |  |
|                                   | Palavra-chave               | Relacionar novas informações com as outras já existentes no texto                                         |  |  |  |  |
|                                   | Inferência                  | Aplicar o conhecimento já sedimentado para facilitar a produção                                           |  |  |  |  |
| <b>Estratégias sócio-afetivas</b> | Solicitação de clarificação | Solicitar por esclarecimentos do professor ou de pares                                                    |  |  |  |  |
|                                   | Cooperação                  | Trabalhar com os pares na tentativa de solucionar algum problema                                          |  |  |  |  |
|                                   | Autoencorajamento           | Reduzir a ansiedade com auxílio de técnicas que favoreçam uma sensação mais agradável na hora de escrever |  |  |  |  |

( Organizado a partir das Estratégias de Aprendizagem – O'Malley e Chamot, 1999. p.198 e 199)

No final de cada um dos quatro módulos, os ACs elaboravam depoimentos escritos (DD) a partir de questões abertas (anexo 3). Esse instrumento de coletas de dados pretendeu instigar os envolvidos a uma avaliação retrospectiva sobre as próprias percepções a respeito de fatores implicados no processo de elaboração textual, além de oferecer para a pesquisadora uma visão sobre o trabalho proposto e a autoavaliação empreendida pelos ACs.

Não se ignora que, nesse mecanismo, possa existir a interferência de fatores subjetivos, como a relação entre professor, aluno e contexto de sala de aula. Mas a presença de subjetividade não invalida os depoimentos, apenas exige uma avaliação mais atenta do

pesquisador a fim de tentar separar informações que sejam relevantes para a análise daquelas que podem estar muito maculadas de interesses subjetivos.

As entrevistas rápidas (ER) ou conferências eram encontros entre professora e acadêmico, momentos que aconteciam durante o período da aula reservado para a escrita. Enquanto alguns encaminhavam novas versões dos textos, individualmente, outros interagiam com colegas, trocando opiniões sobre suas produções.

Nesse momento, os acadêmicos solicitavam por esclarecimentos sobre questões que haviam sido lançadas pela professora a respeito de alguma passagem do texto ou oralizavam hipóteses para possíveis soluções para os problemas identificados nas versões ou, ainda, sobre a intenção que tiveram ao organizar a escrita da forma que fizeram. O contato não tinha a intenção de fornecer respostas fechadas para os alunos, mas apresentar outros questionamentos ou provocações que promovessem reflexão sobre os resultados obtidos na escrita, sobre como a organização da microestrutura repercutia em tal resultado e, ainda, sobre como o processo individual empreendido na escritura poderia ter influenciado nesses resultados.

Calkins (1989) apresenta pesquisas que trabalhavam com esse mesmo recurso. Para a autora, as minilições tinham o objetivo de discutir a temática, mas reforça que durante esse período “não fazemos perguntas brilhantes nem damos conselhos astutos”. (p.149) Pode-se afirmar, então, que as conferências serviam para promover um diálogo entre professora e acadêmico sobre produção e processo de produção.

Garcez (1998) reconhece eficiência nesse tipo de atividade de contato e afirma que “entre as atividades mais produtivas para o desenvolvimento de procedimentos reflexivos sobre o próprio texto está o comentário na interação dialógica sobre a redação em progresso.” (p.156) Justifica, ainda, que é uma maneira do produtor assumir o papel de leitor, buscando um certo distanciamento para tentar avaliar sua produção.

Essas minientrevistas proporcionaram um confronto entre os processos de escritura empregados pelos ACs até aquele momento e os que poderiam ser adotados, numa espécie de paralelo entre antigo e novo. Além disso, eram oportunidades para reflexões sobre a língua e ensino-aprendizagem dessa língua. Camps (2006) registra que “A interação oral durante o processo permite que a língua funcione como metalíngua.”(p.36), o que transformaria essa língua em instrumento e objeto ao mesmo tempo.

### 3.4 Interpretação dos dados

A análise e a interpretação de dados foram realizadas a partir de duas tabelas demonstrativas (anexos 1 e 2) e serão apresentadas a partir de discussões quali-quantitativas sobre os dados provenientes da análise do processo empreendido por dois acadêmicos (AC 1 e AC 2).

Nas tabelas, os dados do AC 1 foram registrados em azul e os referentes ao AC 2, em rosa. A opção pelos dois ACs em questão foi motivada por dois critérios: 1º - mostrar um processo que avançou mais em direção a internalização (AC 1) e um que avançou menos (AC 2) e 2º - apresentar os resultados de um maior (AC 1) e um menor engajamento (AC 2) nas diferentes fases do *process writing*.

As tabelas 1 e 2 foram organizadas a partir de dados obtidos com base em observações lineares das manifestações escritas dos níveis da interlíngua, nas diferentes versões textuais produzidas pelos acadêmicos, nos quatro módulos desenvolvidos. Com essa análise, buscou-se identificar a predominância de um dos seguintes fenômenos: a) *consciousness-raising* seguido de *noticing* ou b) *noticing* sem *consciousness-raising*. O fenômeno “a” verifica se as retificações propostas pelos ACs foram realizadas a partir de intervenção direcionada pela professora e o “b”, se aconteceram retificações sem a necessidade dessa interferência explícita, pois o AC “deu-se conta” de inadequações que precisavam ser resolvidas em dada versão. Os depoimentos descritivos e as minientrevistas servirão de apoio para essa comparação.

Para facilitar a visualização das reflexões resultantes da análise das tabelas 1 e 2 e dos outros mecanismos de acompanhamento, foi organizado um quadro síntese dos comentários individuais que serão apresentados sobre os ACs 1 e 2:

| <b>Quadro-síntese das reflexões do 1º Bloco</b>                                        |                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AC 1</b>                                                                            | <b>AC 2</b>                                                                             |
| 1ª tabela:<br>50 indicações<br>43 alterações<br>SALDO – 7 ( questões não solucionadas) | 1ª tabela:<br>55 indicações<br>42 alterações<br>SALDO – 13(questões não solucionadas)   |
| Saldo – aparece distribuído nos 4 níveis da interlíngua                                | Saldo – concentra-se no nível sintático, o que acaba interferindo na Coerência e Coesão |
| Efetiva as indicações da professora de                                                 | Efetiva as indicações da professora de                                                  |

| forma mais satisfatória                                                                                                                                                                                                    | forma menos satisfatória                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Revela mais clareza sobre a natureza das indicações realizadas;<br>Defende suas intenções ao ser questionado, oralmente, sobre as não-alterações.<br><br>* Estágio sistemático, avançando para o estágio de estabilização. | Revela menor ou nenhuma clareza sobre a natureza das indicações realizadas;<br>Não defende suas intenções ao ser questionado, oralmente, sobre as não-alterações.<br><br>* Estágio emergente, avançando timidamente para o sistemático. |
| Maior engajamento nas fases do <i>process writing</i>                                                                                                                                                                      | Menor engajamento nas fases do <i>process writing</i>                                                                                                                                                                                   |
| Maior compromisso com o automonitoramento;<br>Visão de professor: orientador.                                                                                                                                              | Menor compromisso com o automonitoramento;<br>Visão de professor : “corretor”.                                                                                                                                                          |
| Organiza o registro nos Depoimentos de final de Módulos com algumas expressões específicas.<br><br>* Mais próximo da internalização.                                                                                       | Organiza o registro nos Depoimentos de final de Módulos com expressões bem generalizante.<br><br>* Mais distante da internalização.                                                                                                     |
| 2ª tabela:<br>10 alterações espontâneas, envolvendo os quatro níveis da interlíngua.                                                                                                                                       | 2ª tabela:<br>04 alterações espontâneas<br>( 1- característica de gênero e 3 - coesão)                                                                                                                                                  |

Paralelo entre AC1 e AC 2

#### 4 Considerações Finais

A partir dessa análise, é possível encaminhar algumas reflexões a respeito da validade da proposta idealizada, bem como sobre os objetivos determinados para o projeto.

O problema levantado a partir do questionário investigativo envolvia a preocupação em promover um avanço metacognitivo em produção textual dos acadêmicos de Letras. Considerando alguns resultados observados a partir dos mecanismos de coleta e acompanhamento de dados, verifica-se que a organização sequencial das produções escritas, em forma de Portfólio Cronológico, acompanhado das diferentes intervenções, favorecem a reflexão do aluno sobre sua evolução no processo.

Acrescido a isso, o Questionário Pós-Atividade, mais o Depoimento Descritivo e as Entrevistas Rápidas provocam uma autoavaliação, não só sobre os resultados obtidos, mas principalmente sobre o processo empreendido. Essas considerações preliminares permitem vislumbrar uma avaliação positiva sobre o Portfólio como instrumento para a renovação de conceitos envolvendo produção textual.

Neste momento, é possível considerar o Portfólio, como um gênero didático que favorece um trabalho colaborativo e reflexivo, aproximando professor e aluno na busca de um maior grau de autonomia em produção textual.

## 5 Referências

ANDERSON, J. R. **Intelligent tutoring systems**. Science , 1985.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teacher**. Cambridge University Press, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J. **Atividades de linguagem, Textos e Discursos**. São Paulo: Educ, 2003.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever: O desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

CAMPS, A. (e colaboradores). **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHAUDRON, C. **Second language classroom: Research on teaching and learning**. In: Teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press. Van Lier, L. p.90-117, 1988.

COELHO, A. M. T. & MATOS, M.L. Portfolios, 2002.

DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. e BEZERRA, M. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Ed Lucerna, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In Schneuwly & Dolz. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

GARCEZ, L. H. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

HARP, K.; HUINSKER, D. **Implementing the assessment standards for school mathematics**. Teaching Children Mathematics, v.3, p.224-228, Jan, 1997.

KISH, C. Et al. **Portfolios in the classroom: a vehicle for developing reflective thinking**. The high School journal, v. 80, p. 254 -260, Apr./May, 1997.

MACHADO, A. R. **A perspectiva interacionista de Bronckart**. *apud* Meurer, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.). Gêneros , teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

O'MALLEY, J. Michael e CHAMOT, Anna Uhl. **Learning strategies in second language acquisition**, 1999.

OTTO, E. **Language learning strategies in tandem**. In LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) *Autonomous language Learning in-tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic publications, pp. 79-91, 2003

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies** – What every teacher should know. New York, Newbury House Publishers, 1989.

OXFORD, R. e SCARCELLA, R. C. **The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom**. Massachusetts: Heinle & Heinle, 1992.

PAIVA, V. L. et al. **Estratégias de auto-aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras**. In: IV Semana de Iniciação Científica da UFMG, 1995, Belo Horizonte. Resumos, 1995. p. 316.

PINTO, A.P. **Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa**, 2005 *apud* SANTOS, Maricel G. *Portfolio Assessment*. 1997.

SANTOS, Maricel G. **Portfolio Assessment**. 1997.

SELINKER, L. **Interlanguage**. *International Review of Applied Linguistics* - 10 (3), 209-231, 1972.

VYGOTSKY, L. **A formação social na mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## **6 Anexos**

### **Anexo 1**

| Tabela 1                    | Níveis da interlíngua | Intervenção Direcionada (pela professora) |     |    |     |          |           |     |    |    |          |           |    |    |    |          |           |     |     |     |          |
|-----------------------------|-----------------------|-------------------------------------------|-----|----|-----|----------|-----------|-----|----|----|----------|-----------|----|----|----|----------|-----------|-----|-----|-----|----------|
|                             |                       | 1º Módulo                                 |     |    |     |          | 2º Módulo |     |    |    |          | 3º Módulo |    |    |    |          | 4º Módulo |     |     |     |          |
|                             |                       | 1ª                                        | 2ª  | 3ª | 4ª  | Presença | 1ª        | 2ª  | 3ª | 4ª | Presença | 1ª        | 2ª | 3ª | 4ª | Presença | 1ª        | 2ª  | 3ª  | 4ª  | Presença |
| Processos Descendentes - TD | Pragmático + Gênero   | 2/2                                       | 1/1 |    |     | 5/4      |           |     |    |    |          |           |    |    |    |          | 2/2       | 4/3 |     |     |          |
|                             | Nº de indicações      |                                           |     |    |     |          |           |     |    |    |          |           |    |    |    |          |           |     |     |     | 3/3      |
| Processos Ascendentes - EU  | Nº de alterações      | 2/2                                       |     |    |     |          | 5/3       |     |    |    |          |           |    |    |    |          |           |     | 2/3 |     |          |
|                             | Nº de indicações      |                                           |     | 2  | 1   |          | 3         |     |    |    |          |           |    |    |    |          |           |     |     | 3/2 | 2        |
|                             | Nº de alterações      |                                           |     |    | 2   | 1        |           | 3   |    |    |          |           |    |    |    |          |           |     |     | 3/2 | 2        |
|                             | Nº de indicações      |                                           |     |    | 4/9 |          |           | 2/1 |    |    |          |           |    |    |    |          |           |     |     |     | 1        |
|                             | Nº de alterações      |                                           |     |    | 4/9 |          |           |     |    |    |          |           |    |    |    |          |           |     |     |     | 1        |
|                             | Nº de indicações      |                                           |     |    |     |          |           |     |    |    |          |           |    |    |    |          |           |     |     |     | 7/10     |
|                             | Nº de alterações      |                                           |     |    |     |          |           |     |    |    |          |           |    |    |    |          |           |     |     |     | 6/6      |
|                             | Nº de indicações      |                                           |     |    |     |          |           |     |    |    |          |           |    |    |    |          |           |     |     |     | 3/2      |
|                             | Nº de alterações      |                                           |     |    |     |          |           |     |    |    |          |           |    |    |    |          |           |     |     |     | 3        |

\* Resultados - AC 1 - azul

\* Resultados - AC 2 - rosa



Nome:.....

Retrospectivamente, como você percebe os fatores implicados no processo de elaboração textual ?

1º fator : “Estratégias para aprendizagem da leitura”

( Quais foram empregadas? Quais são mais ou menos válidas? Em que grau as estratégias interferiram no aperfeiçoamento dos textos? Etc. )

2º fator: “Monitoramento”

( Orientação / Questões propostas pela professora? Especificar , pontualmente, como esse fator interferiu no processo e no resultado final. Etc.)

3º fator : “ Reescritas”

( Comentar pontos positivos e pontos negativos, ilustrando com clareza suas afirmações.)

4º fator : “Aquisição propriamente dita”

( Que dificuldades ou falhas na elaboração de textos você considera que aprimorou? Quais você nota que ainda persistem? Que ação você acredita que ajudaria a resolvê-las? Etc.)

5º fator : “Questionário pós-atividade”

( As questões propostas serviram como auxílio no processo reflexivo e sobre sua ação durante as novas reescritas? Como? Etc. )

6º fator: “Técnicas de apoio”

( Você considera que as técnicas empregadas ao longo do bimestre serviram como auxílio para o processo de escrita? De que forma? Você seria capaz de citá-las? Etc.)

## **Gênero Textual Exposição Oral na Educação de Jovens e Adultos**

**DENISE RIBAS DA COSTA – UCS**

**drcosta@ucs.br**

**MARCOS BALTAR – UCS**

**marbalta@ucs.br**

### **Resumo:**

Este artigo apresenta resultados do trabalho com o gênero textual Exposição Oral em uma turma da modalidade EJA – Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Caxias do Sul. O propósito desse trabalho é auxiliar estudantes a ampliar seu repertório de gêneros de textos orais e subsidiar os professores a elaborar um trabalho didático-pedagógico sistematizado, sequência didática (SD), para a apropriação do gênero exposição oral. Além disso, incluímos a EO no conjunto de gêneros que podem ser trabalhados na implantação/implementação de uma rádio escolar, pois, adaptada a este ambiente discursivo, torna-se um excelente recurso de divulgação científica, de trabalho transdisciplinar e de aprimoramento das atitudes discursivas da ordem do expor e do argumentar. Este estudo integra a pesquisa-ação Radioesc e utiliza os dispositivos de problematização ação, reflexão, ação, transformação.

Palavras-chave : Gênero textual - Exposição Oral - EJA – Rádio escolar

### **1. Introdução**

O trabalho com os gêneros textuais orais, embora seja previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e em muitos outros documentos balizadores do ensino de Língua Portuguesa, ainda é muito incipiente em nosso país. Isso é visível, quando analisamos

periódicos especializados no tema, ou quando lemos anais de congressos da área de Letras- Lingüística no Brasil.

Nesse artigo não estamos considerando gêneros orais e escritos como dicotômicos, mas como pertencentes a atividades de linguagem distintas da sociedade letrada, que se complementam no âmbito de um *continuum*, que vai do mais escrito ao menos escrito, do mais oral ao menos oral, de acordo com as condições de produção dos textos: o ambiente discursivo, a comunidade discursiva, os propósitos comunicativos dos escritores-leitores, falantes-ouvintes, entre outros fatores. Esse tema está explorado no Brasil, especialmente nos trabalhos de Kato (1987), Koch (1993), Marcuschi (2005). Dos trabalhos de pesquisadores estrangeiros destacam-se Tannem (1982), Biber (1988), Schneuwly (1997), Dolz e Schneuwly (2004). Baltar (2009) sugere o trabalho com a EO tanto como um gênero de texto de sala de aula quanto como um gênero de texto que pode figurar em um quadro qualquer de um programa da rádio da escola.

Nossa proposta, levando em consideração essa problemática, é discutir a validade do trabalho sistematizado com o gênero exposição oral com professores e estudantes da modalidade EJA, de um modo geral e do ensino médio, especificamente, buscando um trabalho contextualizado que, implicando o aprimoramento da fala formal em sala de aula, possibilite também um desempenho satisfatório com a EO no ambiente discursivo radiofônico. Em outras palavras, o trabalho da EO seria desenvolvido sempre como atividade de linguagem significativa, com oradores-locutores reais falando para ouvintes reais.

O artigo está organizado de modo a tematizar a exposição oral ao mesmo tempo como uma atividade de linguagem (ação coletiva) e como um gênero de texto (ação individual). No tópico dois, apresentaremos nossa visão da EO como um gênero de texto; No tópico três, discorreremos sobre a inserção da EO nos programas e quadros de uma rádio escolar. No quarto tópico discutimos a experiência da EO em duas turmas de EJA ensino médio de uma escola pública de Caxias do Sul, apresentando alguns subsídios para a elaboração de uma SD para apropriação desse gênero. Na seqüência apresentamos algumas considerações finais sobre o trabalho.

## **2. A exposição oral como um gênero de texto**

Embora a exposição oral (doravante EO) seja um gênero utilizado, principalmente, como forma de avaliação, por professores de diferentes disciplinas, não é, na maioria das vezes, concebida como atividade de linguagem: linguística, textual e comunicativa a ser explorada pelos professores de Língua Portuguesa. Como resultado dessa falta de

planejamento e de sistematização de atividades relacionadas à EO, os estudantes quase sempre demonstram muita dificuldade em relação a esse gênero de texto/atividade.

Sabendo da importância de proporcionar, na escola, atividades orais que oportunizem aos estudantes a apropriação de recursos linguísticos e interativos inerentes às práticas orais e considerando que a EO pode ser uma eficaz ferramenta para a ensinagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais da Língua Portuguesa, nesse artigo discutimos um modo sistematizado possível de ensinagem desse gênero, considerando a EO no conjunto de gêneros que podem ser trabalhados na implantação/implementação de uma rádio escolar. Adaptada ao ambiente discursivo radiofônico escolar a EO torna-se um excelente recurso de divulgação científica, de trabalho transdisciplinar e de aprimoramento das atitudes discursivas da ordem do expor e do argumentar, em que o estudante toma o papel de especialista do que vai expor na rádio escolar ou de crítico de um determinado tema controverso.

O termo Exposição Oral pode ser empregado para representar uma noção ampla de ação de linguagem na pauta da oralidade, que pode ser materializada por uma série de gêneros textuais diferentes. De acordo com o contexto, ambiente sociodiscursivo da interação (Universidade, Escola, Empresa, Igreja, Mídia etc.), a EO assume características funcionais e estruturais de um determinado gênero de texto. Empregado com esse sentido entende-se EO como um termo guarda-chuva genérico para denominar seminários, conferências, comentários midiáticos em rádio e tevê, sermões, comunicações em congressos, apresentação de trabalhos na escola, entre outros.

No âmbito escolar, a EO assume mais comumente uma conotação específica de fala formal para expor algum tema de domínio do orador-locutor (fazer a audiência saber mais sobre esse tema). Nesse artigo fazemos questão de introduzir a possibilidade de pensarmos a EO também como uma ação de linguagem em que o estudante possa exercitar a sua verve crítica, defender seus pontos de vista (fazer a audiência saber a opinião do orador-locutor sobre algum tema controverso).

Assim, na escola, em diferentes níveis de complexidade: séries iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio e também na modalidade EJA, a prática da EO pode ser considerada como importante ferramenta para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, tanto na oralidade quanto na escrita.

É importante frisar que o estudante para obter um bom desempenho no gênero EO, ciente de que esse gênero pertence à pauta da oralidade formal, precisa cultivar algumas habilidades da pauta da escrita como o planejamento e a organização do que vai ser dito, por intermédio, por exemplo, da elaboração de roteiros, da confecção de slides de

apresentação para ilustrar sua fala, da produção de esquemas, resumos entre outros.

### 3. A exposição oral radiofônica escolar

A EO é um gênero de texto em que predominam as atitudes discursivas do expor e/ou do argumentar. Alguns quadros de programas de rádio tais como *Você sabia?*, *Comentário*, *Editorial*, *Opinião* ou *Saiba mais*, são materializados em um programa de rádio por meio de uma EO radiofônica.

Algumas diferenças básicas caracterizam e diferenciam a EO da EO radiofônica.

No primeiro caso o estudante assume o papel de **orador** e pode lançar mão de recursos visuais, conta com a presença da audiência, pode se comunicar com gestos, olhares, corpo; sente o clima de receptividade de sua fala e pode adaptá-la ou modalizá-la durante a exposição.

No segundo caso, em que o ouvinte de um programa de rádio não está presente e o estudante não o vê, ele assume o papel de **locutor** e precisa organizar sua fala com maior grau de objetividade e clareza para que a interação seja bem sucedida.

Em ambos os casos é necessário saber usar os recursos de amplificação da voz, decidindo pelo uso ou não de um microfone. Se a fala é presencial e se a EO é feita em uma sala pequena, o orador poderá dispensar o uso de equipamento, mas no caso de uma EO radiofônica saber usar o recurso tecnológico de amplificação da voz (microfone) para a gravação ou transmissão radiofônica ao vivo é indispensável ao locutor.

Conhecer as peculiaridades dessas diferentes ações de linguagem, de acordo com as diferentes situações de produção e recepção é tarefa para os professores coordenadores dos trabalhos de ensinagem dos gêneros orais em foco. Pensando nisso, elegemos a elaboração de uma sequência didática (SD)<sup>1</sup> como estratégia para sistematizar o trabalho de apropriação dos gêneros EO e EO radiofônica escolar, visando discutir algumas alternativas para a condução de atividades de apropriação da EO na escola, seja para o estudante atuar como orador, em sala de aula diante de uma audiência presente, seja para atuar como locutor na produção de uma radioesc, gravando ou falando ao vivo para um quadro de um programa radiofônico. A seguir, veremos alguns resultados obtidos a partir da aplicação de uma SD.

---

<sup>1</sup> Recomendamos a leitura da obra traduzida e organizada por Roxane Rojo e Glaís Cordeiro com o título de Gêneros Oraís e Escritos na Escola, que reúne artigos, conferências, capítulos de livro, textos publicados em documentos oficiais etc de pesquisadores genebrinos que atuam no *Groupe Romande de Recherche du Français Enseigné* (GRAFE), liderado por Bernard Schneuwly.

#### **4. EO nas turmas T8A e T8B da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Ensino Médio Evaristo de Antoni**

A Escola Evaristo de Antoni situa-se na zona central de Caxias do Sul e atende a aproximadamente um mil e oitocentos alunos nos turnos manhã, tarde e noite. Deste total, 150 alunos pertencem à modalidade EJA – Ensino Médio, que é oferecida há quatro anos na instituição. Esta escola é uma das poucas escolas públicas que ainda oferece esta modalidade de ensino na cidade, e dessa forma, recebe estudantes de várias localidades da cidade, com realidades e objetivos diversos.

A proposta pedagógica da escola para a Educação de Jovens e Adultos foi re-elaborada há dois anos e contou com a participação de professores e direção em reuniões semanais, e de alunos, através de questionários. O objetivo da proposta é de trabalhar com uma abordagem sociointeracionista, principalmente através de projetos interdisciplinares elaborados em reuniões pedagógicas.

Nesse contexto, elaboramos e aplicamos uma SD de ensinagem do gênero EO, no período de abril a junho de 2009, nas turmas T8A e T8B, da totalidade 8 da EJA, que corresponde, aproximadamente, à segunda metade do primeiro ano do EM regular.

Em pesquisa realizada com os estudantes envolvidos na aplicação dessa SD sobre os motivos que os levaram a retomar os estudos, 44% desses estudantes procura condições melhores de emprego, 33% está estudando por exigência do trabalho, e 23% afirma que a razão maior é a realização pessoal. Em observações escritas por estes estudantes, nota-se que o interesse deles está mais voltado no que se pode aprender na escola do que apenas no certificado de conclusão.

Dos 50 estudantes entrevistados, 27 afirmam ter vínculo empregatício, 10 trabalham sem a carteira assinada, 7 senhoras se intitulam donas de casa e 6 estudantes estão a procura de emprego. Embora grande parte destes alunos já esteja inserida no mercado de trabalho, uma minoria está realizada profissionalmente, pois muitos estão insatisfeitos com sua condição, apresentando baixa autoestima e dificuldades de inserção social. Nestes casos, o retorno aos estudos é visto como uma oportunidade de ascensão social e profissional.

Desse modo, o professor de Língua Portuguesa pode exercer um papel muito importante no desenvolvimento desses estudantes, planejando e executando com eles atividades de linguagem significativas que aprimorem suas competências discursivas, para que possam interagir com mais autonomia nos diferentes ambientes discursivos da sociedade. Sendo assim, a aplicação de uma SD para apropriação do gênero exposição

oral foi considerada como um instrumento didático-pedagógico para oportunizar os envolvidos a apropriar-se de recursos linguísticos e comunicativos inerentes às práticas orais.

Antes de iniciar o trabalho com a SD, para que o trabalho atendesse às necessidades desse grupo, foi aplicado um questionário verificando a experiência dos estudantes com gêneros orais formais. Através desse instrumento, foi possível perceber que a maior parte dos estudantes nunca havia feito uma exposição oral e que sua representação sobre aprendizagem e uso adequado da língua era restrita à escrita. A partir dessa constatação definimos a necessidade de apresentar a importância da oralidade e expor os objetivos do trabalho.

Feito isso, oportunizamos o contato com o gênero através de gravações de vídeo e de áudio de EO a fim de discutir as principais características do gênero.

Após, a produção inicial de uma EO com tema livre possibilitou, além do diagnóstico do que deveria ser aprimorado, que os estudantes percebessem que apresentar um trabalho para os colegas, expondo-se à avaliação destes não era um “bicho de sete cabeças” e que eram capazes de fazer isso. As primeiras produções já apontaram uma preparação antes da apresentação. Embora um pouco nervosos, os estudantes se saíram bem. A partir da avaliação dos colegas foi possível perceber um certo grau de consciência de como deveria ser uma EO.

Na sequência, o gênero foi trabalhado sobre diferentes perspectivas: da expressão oral (dicção, entonação, pausas), da expressão corporal, e da preparação do roteiro escrito. Isso permitiu que a SD não se tornasse repetitiva e desestimulante, pois os envolvidos participaram de todas as atividades com empenho e entusiasmo.

A primeira etapa dessa SD culminou com a apresentação de uma EO que, conforme o combinado com a turma desde o princípio dos trabalhos com o gênero, teria como tema a profissão exercida por eles, ficando como opção, para quem não trabalhasse, falar de uma profissão que gostariam de exercer. Isso contribuiu para que os alunos se posicionassem realmente como especialistas do assunto apresentado, colaborando para o aspecto interacional da exposição, pois apresentavam um assunto que era do domínio do orador mas não da audiência.

As apresentações finais surpreenderam a todos positivamente, já que os oradores demonstraram bom desempenho e desenvoltura com o gênero. A atividade de linguagem contribuiu para ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes envolvidos. Além disso, saber sobre as profissões dos colegas possibilitou-os que conhecessem mais uns aos outros como indivíduos, já que além de estudantes, são profissionais de diferentes

áreas. Em suma, a experiência apresentou resultados significativos quanto à desinibição e ao desenvolvimento da expressão oral dos sujeitos envolvidos, além do aprimoramento de seu texto escrito (já que houve produção do roteiro da EO), colaborando, também, para o entrosamento e respeito mútuo da turma, fazendo com que os estudantes se sentissem valorizados como pessoas e como profissionais.

A seguir, apresentamos um exemplo de exposição oral, resultado dessa experiência, e logo a seguir sua transposição para o ambiente discursivo radiofônico. No primeiro texto, temos a transcrição de uma gravação de uma EO feita em sala de aula, em que o estudante fala, com a ajuda de fotografias, durante aproximadamente cinco minutos, a respeito de sua vivência como metalúrgico. Essa atividade foi realizada por toda turma. No segundo texto, apresentamos a transposição desse texto para o gênero exposição oral radiofônica escolar, reduzindo o tempo de apresentação para 2 minutos.

### **Texto1**

Boa noite // estou aqui pra falar da minha profissão // Sou metalúrgico há dois anos / e trabalho numa empresa que fabrica rodas pro segmento agrícola // Eu trabalho como operador de conformadora / e minha missão é transformar peças de aço em formato de cubo em rodas // Este processo é chamado conformação / porque dá às rodas as medidas desejadas // Eu trouxe umas fotos // Esta é a máquina que eu trabalho (mostra uma foto dele ao lado da máquina e depois passa para os colegas olharem) // E este sou eu (risos) // Foi um colega que tirou a foto // Esta foto é da roda antes de ser conformada (mostra outra fotografia) e esta aqui é a roda depois de ser conformada // Esta outra é da roda pronta / depois de passar por outros processos // É um trabalho que exige muita atenção / porque se a roda for conformada fora dos padrões / ela vira sucata e atrasa todo o processo de produção // como aqui nesta foto / são rodas que não deram certo porque a máquina estava mal ajustada // Bom / Pra trabalhar como operador de conformadora / é preciso ter cursos de leitura e interpretação de desenho e metrologia // Também é preciso ter ensino médio completo/ e é por isso que estou fazendo EJA // Mas na verdade / o que dá segurança pra desempenhar um bom trabalho é a prática e o comprometimento com o resultado final // E pra que o resultado seja positivo / também é importante o trabalho em equipe dos funcionários do setor // Sempre que é admitido um novo funcionário pro setor / procuro falar pra ele sobre isso / sobre o trabalho em equipe // quanto à remuneração / acho que está de acordo com a função / apesar de que / com a crise / a situação complicou um pouco // Pra que não houvesse demissões / por enquanto / não

trabalhamos nas segundas feiras / daí diminuiu um pouco o salário // mas em compensação / temos mais um dia para descansar / e isso até que é bom né // Pra encerrar / quero dizer que gosto muito do que faço / porque na função que desempenho / é possível ver / visualizar os resultados do meu trabalho // E acredito que / pra estar feliz como profissional é essencial gostar do que faz. (407 palavras)

## **Texto 2.**

Boa noite // Meu nome é Fernando Souza / sou aluno da turma T10 A e estou aqui para falar da minha profissão // Sou metalúrgico há dois anos / e trabalho em uma empresa que fabrica rodas para o segmento agrícola // Eu trabalho como operador de conformadora / e minha missão é transformar peças de aço em formato de cubo em rodas // Este processo é chamado conformação / porque dá às rodas as medidas desejadas // É um trabalho que exige muita atenção / pois se a roda for conformada fora dos padrões / ela vira sucata e atrasa todo o processo de produção // Para trabalhar como operador de conformadora / é preciso ter cursos de leitura e interpretação de desenho e metrologia // Também é preciso ter ensino médio completo / e é por isso que estou cursando EJA // Para realizar um bom trabalho em minha profissão é necessário comprometimento com o resultado final // além disso / é importante o trabalho em equipe dos funcionários do setor // Para encerrar / quero dizer que gosto muito do que faço / porque na função que desempenho / é possível visualizar os resultados do meu trabalho // E acredito que / para estar realizado como profissional e como pessoa / é essencial gostar do que faz. (221 palavras)

## **4.2. Análise das atividades de linguagem envolvendo a EO de sala de aula e a EO radiofônica**

Propomos neste trabalho, o estudo sistematizado da EO em duas etapas, primeiramente com a EO em sala de aula e, em seguida com a EO radiofônica escolar trabalhando as peculiaridades dessas ações de linguagem, de acordo com as diferentes situações de produção e recepção em que se apresentam.

Ao elaborar uma EO a ser apresentada em sala de aula, os estudantes pesquisam sobre o assunto, elaboram um roteiro e, a partir disso, desenvolvem o texto oralmente. Posteriormente, para um programa da uma radioesc, o estudante utiliza-se do roteiro já produzido e re-elabora seu texto, dessa vez escrito, levando em consideração o novo

ambiente discursivo. Fica ainda a possibilidade de se trabalhar a EO e a EO radiofônica separadamente, já que são situações de comunicação distintas.

Para a exposição presencial, é essencial instrumentalizar o estudante para ele seja capaz de explorar recursos visuais e da expressão corporal, modalizando seu texto conforme a aceitação da platéia.

Já no caso da EO radiofônica, não contando com esses recursos, o aluno deverá re-escrever seu texto fazendo-o mais coeso e objetivo. É então preparada a lauda para o programa, onde os sinais de pontuação são substituídos por sinais indicativos de pausas: breves ( / ) e longas ( // ). Para o sucesso da locução, é preciso trabalhar técnicas de respiração, as pausas, o uso adequado do microfone e, principalmente, treinar várias vezes a leitura.

#### **4.3 Subsídios para uma proposta de SD para o gênero exposição oral<sup>2</sup>**

Apresentamos, a seguir, alguns apontamentos para subsidiar uma SD para EO. Nossa proposta desenvolve-se em 13 encontros, sendo 3 deles reservados à adaptação da EO em sala de aula para o ambiente radiofônico.

##### **1° ENCONTRO:**

- I. Apresentação da situação inicial de produção, abordando as principais características do gênero, em que ambiente discursivo ele acontece, o papel de especialista do expositor, o aspecto tripolar da EO: expositor – tema – público, os gêneros que lhe são aparentados como seminário, comunicação em congresso, palestra, comentário radiofônico, etc.
- II. Análise dessas características a partir da audição de um exemplo gravado.

##### **2° ENCONTRO:**

- I. Apresentação da estrutura prototípica do gênero <sup>3</sup> a partir da escuta de uma segunda EO.
- II. Construção, com os estudantes, do conceito e da caracterização do gênero, baseando-se nas observações feitas

---

<sup>2</sup> A base desse trabalho foi uma experiência em sala de aula em que estudantes da EJA/Ensino Médio produziram uma EO falando sobre suas profissões.

<sup>3</sup> Sugerimos a estrutura apresentada pelo grupo de Genebra, (2004) *Gêneros Oraís e Escritos na Escola* p.220-221.

### **3° ENCONTRO - Produção inicial:**

- I. Definição de temas e primeira produção
- II. Avaliação da primeira produção para definir o que deve ser aprimorado

### **4° ENCONTRO – Trabalhando estratégias**

- I. Apresentação das principais etapas para a preparação de uma exposição oral.

Propomos as seguintes<sup>4</sup>:

- Definir o objetivo
- Definir o tempo
- Definir o público
- Estruturar a mensagem
- Revisar o conteúdo
- Treinar em frente ao espelho

- II. Definição do tema que será abordado na produção final, quanto tempo cada estudante irá dispor e marcação da data do início das apresentações.

### **5° ENCONTRO – Trabalhando técnicas vocais**

- I. Abordagem da importância do tom de voz e do ritmo da fala para colaborar com a compreensão da mensagem
- II. Desenvolvimento de técnicas vocais através de músicas e trava-línguas.

### **6° ENCONTRO – Trabalhando pausas e entonação**

- I. Exercício de leitura, em duplas, em que um lê e o outro marca as pausas com barras: simples (/) para pausas curtas e duplas(//) para pausas longas. Feito isso, compara-se as pausas com a pontuação do texto.
- II. Treino de pausas em diferentes textos
- III. Exercício de entonação: assertiva, interrogativa e exclamativa

### **7° ENCONTRO - Trabalhando expressão corporal**

- I. Explicação e exemplificação de como a postura, a gesticulação e o olhar colaboram para o transporte da mensagem do orador ao público

### **8° ENCONTRO – Trabalhando o roteiro**

- I. Exposição da importância de preparar um roteiro escrito e descrição de como este

---

<sup>4</sup> Adaptado da proposta de organização de palestra de MARCON (1992, p. 25-81)

deve ser preparado.

II. Produção de roteiros de EO a partir de textos de outros gêneros (uma reportagem, por exemplo)

### **9° e 10° ENCONTRO – Apresentação/ avaliação**

I. Apresentação da produção final (3 a 7 min para cada estudante)

II. Avaliação das exposições através de instrumento previamente preparado pelo professor.

### **11° ENCONTRO – Socialização dos resultados da avaliação: trabalhando os problemas da primeira produção**

I. O professor expõe quais foram os problemas mais frequentes constatados na avaliação das exposições.

II. Os estudantes, instigados pelo professor, propõem possíveis soluções para as deficiências apontadas.

III. Cada estudante recebe um breve relatório do que seria necessário aprimorar em sua exposição oral (tom de voz, ritmo, estrutura da exposição, gesticulação, etc), acompanhado de sugestões para sanar essas eventuais dificuldades na próxima atividade de linguagem.<sup>5</sup>

### **12° ENCONTRO – Transposição para o ambiente radiofônico – A exposição oral radiofônica**

1. Debate com os estudantes a respeito das semelhanças e diferenças de uma exposição oral em que o público está presente e uma exposição oral radiofônica.

2. Produção do texto da EO, baseando-se nos roteiros preparados, na própria exposição (no caso de haver uma gravação) e nas observações feitas acerca da diferença entre EO e EO radiofônica escolar. É importante que o texto já seja escrito utilizando-se de barras para as pausas: ( / ) uma barra (pausa breve) , ( // ) duas barras (pausa longa).

### **13° ENCONTRO – Ajustes na lauda – ensaio de locução – gravação**

---

<sup>5</sup> Esse relatório deve ser preparado previamente pelo professor e baseado nas constatações acerca da avaliação dos colegas e do próprio professor durante a exposição oral.

- I. Em duplas, os estudantes ensaiam a locução do texto escrito na lauda e, com ajuda do colega, verificam as pausas, a entonação e a pronúncia das palavras.
- II. Depois de um último treino, desta vez com o microfone, os estudantes realizam a gravação da EO.
- III. Após a gravação os estudantes analisam a produção, discutem e retificam eventuais problemas (no âmbito da escrita ou da oralidade) e regravam a produção final.

## **5. Considerações finais:**

A EO e a EO radiofônica escolar podem ser importantes instrumentos de veiculação de conteúdos na escola. A partir do estudo sistemático do gênero, desenvolvem-se habilidades de pesquisa e de planejamento, além da apropriação de outros recursos linguísticos subjacentes a essa situação de comunicação.

A conscientização das condições necessárias para garantir que o conteúdo da exposição seja compreendido pelo destinatário possibilita aos aprendizes uma reflexão sobre o que é essencial expor e como esse conhecimento adquirido deve ser apresentado, desenvolvendo, assim, a habilidade de planejar um texto a partir da filtragem e da organização de informações.

Esses conteúdos podem estar vinculados ao interesse dos estudantes, principalmente se eles tiverem pouca experiência com o gênero, pois, assim ficam mais à vontade para falar de um assunto que gostam e dominam. Um adolescente que adora música e que já tem um conhecimento prévio sobre o tema, por exemplo, não se importará em pesquisar mais sobre o assunto e se sentirá mais seguro na hora de expô-lo aos colegas.

A partir de uma primeira produção do gênero, os estudantes podem produzir exposições orais de conteúdos mais elaborados, que necessitem de mais pesquisa, especialmente se for realizado um trabalho transdisciplinar fazendo com que a EO, de forma consciente e reflexiva, seja uma prática constante em sala de aula e na rádio escolar.

A partir da elaboração e aplicação da sequência didática aqui apresentada, é possível assegurar a relevância do trabalho sistemático com a EO e a EO radiofônica escolar, em que os sujeitos envolvidos são beneficiados com um processo significativo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal em sala de aula**. 2ª ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

\_\_\_\_\_. **O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD**. In: **Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Letramento radiofônico na escola In: **Linguagem em (dis)curso**: letramento e formação de professores. V.8, nº 3, p. 563-580, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mídias & escola: letramentos & gêneros textuais**. Projeto de pesquisa inédito. Caxias do Sul, RS. Universidade de Caxias do Sul, 2009.

\_\_\_\_\_. et al. **Rádio Escolar uma ferramenta de interação sociodiscursiva**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 08, p. 185-210, 2008.

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

FIHO, André B. **Gêneros Radiofônicos**: os formatos e os programas em áudio. São Paulo, SP: Paulinas, 2003.

GOULART, Cláudia. **As Práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino / Cláudia Goulart. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2ª ed. 1987.

KOCH, I.G.V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.

MARCON, Leocides. **Falar em público: desinibição, oratória, dicção**. Porto Alegre: CDP, 1992.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala Para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2005.

POLITO, Reinaldo. **Como falar de improviso e outras técnicas de apresentação**. 6 ed. São Paulo: 1998

\_\_\_\_\_. **Assim é que se fala: como organizar a fala e transmitir ideias**. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 1999

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. O ensino da língua oral na escola. **Enjeux - revue de didactique du français**, pg. 130-158. Universidade de Genebra, 1997.

## **Gêneros Discursivos: apropriações e práticas docentes**

Josiane de Souza Soares

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal Fluminense  
(josianess@yahoo.com)

Edith Ione dos Santos Frigotto (orientador)

**Resumo:** Neste texto, abordamos a concepção bakhtiniana de gêneros, adotada como olhar teórico-metodológico para nossa pesquisa, a qual se insere no campo de debate sobre os gêneros e ensino de língua materna. Considerando que os gêneros em situação pedagógica passam, necessariamente, por um processo de transposição didática que opera transformações no próprio conceito, apresentamos três paradigmas para o ensino dos gêneros em aula de língua materna, tal como descritos por Bunzen (2004); apontamos, também, algumas hipóteses de trabalho, as quais vêm sendo construídas ao longo da nossa pesquisa, para a compreensão de como os professores organizam seus saberes sobre os gêneros discursivos e de suas escolhas didático-pedagógicas para o ensino de gêneros. Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, não apresentaremos resultados.

**Palavras-chave:** gêneros discursivos, ensino, língua materna

**Abstract:** In this paper, we address Bakhtin's conception of genres, adopted as a theoretical-methodological view for our research, which is inserted in the field of debate on genres and native language teaching. Considering that in a pedagogical situation the genres necessarily pass through a didactic transposition process that causes changes in the concept itself, we present three paradigms for the teaching of genres in native language classes, such as those described by Bunzen (2004); we also point out some working hypotheses that have been built up throughout our research, for the understanding of how teachers organize their knowledge about discursive genres and their didactic-pedagogical choices for the teaching of genres. Since this is a research in progress, no results will be presented.

**Keywords:** discursive genres, teaching, native language

### **1. Introdução**

A discussão acerca dos gêneros discursivos e ensino ganhou fôlego, no Brasil, a partir de 1997/1998 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Esse documento aponta o ensino de gêneros como uma alternativa para a superação de práticas de ensino de língua materna ditas “tradicionais” e que têm como foco a língua-sistema<sup>1</sup>; priorizando, portanto, as unidades lingüísticas e suas nomenclaturas.

Rojo (2000) aponta os PCNs de Língua Portuguesa como um avanço nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. A presença de uma nova concepção de linguagem e, conseqüentemente, de ensino pode ser verificada, segundo a autora, por meio da própria organização e distribuição dos conteúdos, que se encontram divididos em dois eixos de práticas de linguagem: num primeiro eixo, são abordados os aspectos lingüísticos de caráter eminentemente enunciativos, ou seja, a historicidade da linguagem, o contexto de produção, o contexto e suas implicações para a organização dos discursos; já num segundo eixo, estão abarcados os aspectos ligados à variação lingüística, à estruturação dos enunciados, ao léxico, à semântica e ao modo de organização dos discursos. Nessa perspectiva, os gêneros discursivos são vistos como objeto de ensino e o texto como a unidade de ensino.

Seguindo a tendência dos PCNs, outros documentos oficiais que regulam o ensino de Língua Portuguesa, seja no âmbito municipal, seja no âmbito estadual, também estabelecem os gêneros discursivos como objeto de ensino; buscando, desse modo, reafirmar os postulados definidos por aquele documento e, também, alinhar-se ao discurso acadêmico para o ensino de língua materna. Nesse cenário, situamos a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE-RJ), materializada no documento de Reorientação Curricular entregue às escolas da rede estadual no ano de 2005.

É, pois, nesse mesmo contexto que tem origem a nossa pesquisa, que objetiva investigar o modo como os professores de língua materna interpretam as novas exigências para o ensino de Língua Portuguesa tal como proposto pelo documento de Reorientação Curricular da SEE-RJ, buscando compreender as formas pelas quais os docentes constroem os seus saberes sobre os gêneros discursivos e quais estratégias metodológicas os professores utilizam no trabalho pedagógico com os gêneros em suas aulas. Assim, neste texto, abordaremos, primeiramente, a concepção teórica de gêneros que assumimos na construção de nossa pesquisa; em seguida,

---

<sup>1</sup> Entendemos língua-sistema tal como proposto por Bakhtin (2008), isto é, a língua em suas unidades sintáticas, morfológicas, lexicais; resultante, portanto, da abstração de alguns aspectos da vida concreta do discurso.

tendo em vista que os gêneros em situação pedagógica passam necessariamente por um processo de transposição didática que opera transformações no próprio conceito, apresentaremos três paradigmas para o ensino dos gêneros em aula de língua materna, tal como descritos por Bunzen (2004); por último, apontamos algumas hipóteses de trabalho, as quais vêm sendo construídas ao longo da nossa pesquisa, para a compreensão do modo de organização dos saberes dos professores sobre os gêneros discursivos e de suas escolhas didático-pedagógicas para o ensino dos gêneros. Por tratar-se de uma pesquisa em andamento não apresentaremos resultados.

## **2. Linguagem e Gêneros do discurso em Bakhtin**

O estudo dos gêneros ficou durante muito tempo ligado à literatura, as proposições de Bakhtin sobre essa temática contribuíram de forma efetiva para que tal conceito se expandisse e passasse a ser aplicado aos eventos comunicativos do cotidiano de modo geral. Sendo assim, a noção de gêneros rompe as fronteiras da esfera literária e passa ser apropriado por diferentes áreas do saber. Sabemos, no entanto, que tais apropriações não são homogêneas; logo, é possível verificar uma gama de terminologias, teorias e posições a respeito de tal questão. Em face de tal constatação, esclarecemos que buscamos compreender os gêneros numa perspectiva bakhtiniana; desse modo, entendemos tal como Sobral (2007) que a designação “gênero textual” usada como sinônimo ou substituta do conceito de gêneros do discurso “privilegia indevidamente o texto, ao tomá-lo como se prescindisse de um contexto”, estabelecendo, desse modo, uma relação direta entre um dado gênero e uma certa forma textual, o que incorre no risco de entendermos os gêneros como formas cristalizadas, fixas e imutáveis; contrariando, assim, o enfoque dado por Bakhtin, que privilegia o caráter dinâmico e histórico das construções genéricas.

O conceito de gêneros do discurso, tal como formulado por Bakhtin, não pode ser tomado isoladamente do conjunto de formulações do autor sob risco de incidirmos numa certa simplificação e redução no seu entendimento. Logo, uma apreensão mais efetiva da noção de gêneros discursivos implica na sua articulação com outros conceitos bakhtinianos, dentre os quais, destacamos: linguagem, discurso, diálogo, enunciado e ideologia, mais especificamente, a distinção entre *ideologia do cotidiano* e os *sistemas ideológicos constituídos*.

Para desenvolver uma concepção de língua/linguagem, Bakhtin estabelece um diálogo com duas das principais correntes lingüísticas de sua época, as quais delimitaram e isolaram a

linguagem como objeto específico de estudo: o Objetivismo Abstrato e o Subjetivismo Idealista. O autor vai esclarecer, então, que as questões de linguagem não poderiam limitar-se à formalização abstrata, tal como propunha a primeira corrente; nem às especificidades individuais, tal como previa a segunda concepção. Para Bakhtin, o verdadeiro entendimento dos fenômenos da linguagem só ocorrerá se delimitarmos a interação verbal como a realidade fundamental da língua. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida em sua natureza social, na correlação com as condições de produção do discurso, as quais estão atreladas às estruturas sociais. Essa língua em sua integridade concreta e viva, isto é, a língua-discurso, será distinta da língua como objeto da lingüística, ou seja, a língua-sistema.

A língua como discurso vai se materializar em enunciados, os quais são considerados como a unidade real da comunicação discursiva. Como real unidade da comunicação discursiva, o enunciado comporta algumas características, a saber: possui uma orientação social, ou seja, tem sempre um autor e um destinatário; apresenta em seu bojo uma entonação expressiva e valorativa seja da situação de produção seja de seu auditório; é sempre um acontecimento novo na vida da língua, logo é um evento único e irrepitível na comunicação discursiva; apresenta sempre uma dimensão verbal e uma extraverbal, configurando-se ambas como elementos constitutivos do enunciado.

Embora únicos e irrepitíveis, os enunciados comportam-se sempre como respostas a enunciados anteriormente produzidos e suscitam, necessariamente, respostas. Para Bakhtin, todo enunciado vai confirmar, refutar, complementar, reavaliar outros enunciados reais ou supostos. Portanto, a sua temática não será inaugural, ou seja, o enunciado trará em seu bojo marcas dos enunciados que o antecederam, configurando-se, portanto, como um elo na cadeia discursiva.

Tal como um enunciado não inaugura uma determinada temática do discurso, as formas nas quais esse enunciado se realiza também não são totalmente novas. A essas formas típicas do enunciado Bakhtin vai dar o nome de gêneros do discurso. Para Brait (2000), os gêneros do discurso dizem respeito às coerções estabelecidas no âmbito da comunicação discursiva, sem as quais essa comunicação seria impossível:

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-lo pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez a cada enunciação, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003 p. 283).

Os gêneros do discurso são apropriados pelos indivíduos quase do mesmo modo que a língua materna, pois é por meio de enunciações concretas, e não através de dicionários ou gramáticas, que os sujeitos assimilam as formas da língua, ou seja, suas estruturas sintáticas,

lexicais, morfológicas. Desse modo, todos os indivíduos que participam de uma determinada cultura compartilham de um rico repertório de gêneros, o qual permite a comunicação. Será o desconhecimento dos gêneros que circulam em uma dada esfera da comunicação, e não a ignorância em relação às formas da língua, que poderá impedir o sujeito de participar satisfatoriamente de uma situação de interação verbal, seja ela oral ou escrita.

Ao conceber os gêneros como formas relativamente estáveis e normativas do enunciado, Bakhtin “organiza” a chamada *parole saussureana*, demonstrando que o enunciado não pode ser concebido como uma combinação inteiramente livre das formas da língua. No entanto, é importante ressaltar que embora os gêneros discursivos apresentem esse caráter coercivo para o falante, quando comparados às formas da língua, ou seja, à sua composição vocabular, morfológica e sintática, as formas genéricas são bem mais flexíveis, plásticas e livres do que as formas, puramente, lingüísticas. Um outro ponto importante observado por Rojo (2005), é o fato de os gêneros não se apresentarem aos falantes como um modelo canônico, sobre o qual não pode incidir nenhuma mudança, mas sim como um regulador que viabiliza as interações discursivas decorrentes, desse modo, das relações sociais. É neste sentido que Morson e Emerson (2008) vão esclarecer que:

os gêneros contêm recursos generalizáveis de eventos particulares; mas ações ou enunciados específicos devem usar esses recursos para concretizar novos propósitos em cada ambiente irrepitível. Cada enunciado, cada uso de um gênero, requer trabalho real; começando com dado, algo diferente deve ser criado (p. 307).

A noção de gêneros do discurso em Bakhtin, segundo Faraco (2003), parte do vínculo orgânico que o autor estabelece entre a utilização da linguagem e a atividade humana, ou seja, todos os campos da atividade humana estão relacionados às esferas de uso da linguagem, que lhes são correspondentes. Considerando que as possibilidades de atividades humanas são inesgotáveis e que cada esfera social possui seu repertório de gêneros, o qual amplia e se modifica à medida que a própria esfera se torna mais complexa; a quantidade e a heterogeneidade dos gêneros discursivos também são infinitas. Bakhtin propõe, então, uma diferença entre gêneros primários (simples) e secundários (complexo). Esta diferenciação não está assentada na diferença funcional dos gêneros, mas numa certa contraposição entre as esferas cultural e cotidiana da comunicação humana. Os gêneros primários desenvolvem-se, então, na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano; são exemplos de gêneros primários: a conversa familiar, o relato do dia-a-dia, a carta, um bilhete. Já os gêneros secundários desenvolvem-se na comunicação cultural mais complexa e sistematizada, no âmbito dos sistemas ideológicos constituídos, ou seja, na esfera científica,

religiosa, artística, etc. São exemplos de gêneros secundários: o romance, uma tese, um editorial, etc.

Barbosa (2001) aponta que embora a forma de materialização do enunciado, oral ou escrita, também possa se constituir como um traço distintivo entre gêneros primários e secundários, não há uma relação de sinonímia entre gêneros primários e oralidade, assim como tal relação também não acontece entre gêneros secundários e escrita. Assim uma palestra, ainda que realizada oralmente, é um gênero secundário, pois se vincula a uma esfera da comunicação do âmbito das ideologias formalizadas e sistematizadas; enquanto um bilhete, apesar de escrito, é um gênero primário, uma vez que emerge na comunicação cotidiana imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano. Dessa forma, o principal traço distintivo entre gêneros primários e secundários é a esfera social à qual os gêneros se vinculam.

A divisão dos gêneros discursivos em primários e secundários não constitui agrupamentos estanques; ao contrário, durante o processo de formação muitos gêneros secundários absorvem e reelaboram diversos gêneros primários. É desse modo que os gêneros moldados numa determinada área da vida podem ser transferidos para outra, dando origem a novos gêneros. Neste processo podemos perceber a *relativa estabilidade* dos gêneros que, ao invés de se apresentarem como formas acabadas e com fronteiras bem demarcadas, evoluem, transformam-se, desaparecem, nascem e são absorvidos por outros gêneros.

O surgimento e o desenvolvimento histórico dos gêneros discursivos estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento e a complexificação das esferas de atividade humana e pelas novas demandas surgidas dessa complexificação. Assim, à medida que os indivíduos, numa determinada sociedade, participam de um conjunto maior de atividades ou compartilham de um número maior de experiências em diferentes âmbitos, o seu repertório de gêneros aumenta e se diversifica. A Internet, por exemplo, possibilitou novas formas de interações discursivas e, conseqüentemente, o aparecimento de novos gêneros, como, o *e-mail*, o *Chat*. O desenvolvimento dessas formas de comunicação verbal tem a sua origem em outros gêneros pré-existentes, a carta, no primeiro caso, a conversa, no segundo. Todavia, o aparecimento desses novos gêneros não extinguiu e nem substituiu aqueles que os originaram.

Morson e Emerson (2008) vão afirmar que os gêneros do discurso se constituem como um elo entre a história social e a história lingüística, uma vez que registram e refletem as mínimas mudanças que ocorrem nas práticas e valores diários. É na própria história dos gêneros que se pode registrar a história da língua, pois como destaca Bakhtin (2003) “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração dos gêneros e estilos” (p. 268).

Dando continuidade a esta exposição, nos deteremos ainda num outro aspecto relativo aos gêneros discursivo, os seus elementos constituintes, a saber: o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional. Para Bakhtin, esses três elementos são essenciais e indissociáveis na constituição dos gêneros, sendo também determinados pela esfera de utilização da linguagem.

Rojo (2005) define conteúdo temático como “conteúdos **ideologicamente conformados**, que se tornam comunicáveis (dizíveis) através dos gêneros” (p. 196 ênfase da autora). O conteúdo temático corresponderia, então, ao conjunto de temáticas que um certo gênero abrange, ou seja, àquilo que pode ser dito numa dada forma típica de enunciado em determinado campo da comunicação discursiva. Os temas são determinados sócio-historicamente, logo o conteúdo temático que faz parte de um determinado gênero não é inaugural: “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a **temas típicos**, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas”. (Bakhtin, 2003, p.293 ênfase adicionada).

Uma outra dimensão constitutiva do gênero é o **estilo**, o qual corresponde à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. A compreensão do estilo de um determinado enunciado individual está indissociavelmente relacionada ao gênero discursivo, no qual o enunciado se materializa. Para Bakhtin, cada esfera da atividade humana é permeada por gêneros que correspondem às especificidades de um dado campo, e a esses gêneros correspondem determinados estilos.

O terceiro elemento constitutivo do gênero, a forma composicional, compreende, segundo Rojo (2005, p.196) “os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero”. A construção composicional corresponde, então, à estrutura, à organização característica dos diferentes enunciados. Para Barbosa (2001), ela pode ser compreendida como um conjunto de restrições às formas de dizer que são impostas pelas situações recorrentes e específicas da comunicação discursiva. A autora complementa que comparada ao estilo, a construção composicional tende a se apresentar como uma categoria mais fechada, embora não seja estática.

Apesar de podermos abordar isoladamente cada um dos três elementos constituintes dos gêneros, isto exigirá um tratamento anterior, o qual deve se pautar na unidade constitutiva de cada gênero, na sua relação com as esferas da comunicação e com as condições de produção dos enunciados, pois conforme nos aponta Bakhtin há uma mútua determinação entre todos esses elementos:

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados...Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação discursiva (2003, p. 261).

Buscamos, então, nesta seção, apontar alguns aspectos da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso; procurando evidenciar que, conforme Faraco (2003), a teoria bakhtiniana não pensa os gêneros em si, ou seja, como um conjunto de objetos que compartilhem determinadas características formais; soma-se a isso, o fato de os gêneros serem enfocados principalmente a partir de seu caráter dinâmico e histórico. Os gêneros, nas formulações de Bakhtin, estão intrinsecamente correlacionados às situações de interação verbal dentro de uma determinada esfera da comunicação humana. A apreensão da constituição e do funcionamento dos gêneros só pode acontecer na situação de interação verbal, desse modo, o que realmente constitui o gênero é a sua ligação com dada esfera da comunicação humana e não as suas propriedades formais.

### **3. Paradigmas para o ensino dos gêneros**

No âmbito dos estudos acadêmicos, as apropriações que se fazem do conceito de gêneros são múltiplas, todavia algumas tendências apresentam filiações teóricas bem marcadas, enquanto outras buscam no diálogo entre diferentes concepções teóricas uma solução para o entendimento de tal conceito<sup>2</sup>. Porém, quando deslocamos o foco dos estudos acadêmicos para as práticas escolares brasileiras no que concerne ao ensino, parece-nos que tal heterogeneidade de tendências e perspectivas teóricas para abordagem dos gêneros foi negligenciada, difundindo a falsa idéia de que há um único caminho para abordagem dos gêneros na escola. Atento à questão, Bunzen (2004) aponta três tradições que com diferentes referenciais teóricos defendem um trabalho com os gêneros para o ensino de língua materna: a Escola de Sydney, a Escola de Genebra e a Escola Norte-americana. Passemos, então, a examinar brevemente as proposta para o ensino de gêneros dessas três escolas.

---

<sup>2</sup> Marcuschi (2008) aponta quatro tendências para o estudo dos gêneros que, atualmente, se desenvolvem no Brasil na área dos estudos lingüísticos: uma perspectiva bakhtiniana, que busca um diálogo com os estudos da Escola de Genebra e com interacionismo sociodiscursivo de Bronckart; uma perspectiva que se desenvolve na linha da escola norte-americana mais formal, influenciada pelos estudos de John Swales; uma tendência que fundamenta-se na teoria sistêmico-funcionalista de Halliday; uma abordagem mais eclética que baseia-se nos estudos de Bakhtin, Adam, Bronckart, Bazerman, Miller, Kress e Fairclough.

Os estudos sobre os gêneros da Escola de Sydney têm como base os postulados da lingüística sistêmico-funcional. A compreensão do conceito de gêneros nesta perspectiva e, conseqüentemente, do modelo proposto para o ensino, está atrelada ao entendimento de dois outros conceitos: o **contexto de cultura** e o **contexto de situação**. O primeiro relaciona-se ao objetivo social do texto, passando pela ideologia, pelas convenções sociais e pelas instituições; é, pois, no contexto de cultura que se desenvolvem os gêneros, que são entendidos como “um sistema estruturado em partes, com meios específicos e fins específicos” (VIAN JR, LIMA-LOPES, 2005 p. 29). O segundo, contexto de situação ou registro, corresponde à situação imediata de realização do texto, comportando em si o campo, as relações e estruturas de papéis, a organização simbólica da linguagem.

Segundo Bunzen (2004), a escola australiana parece ter sido a primeira a relacionar os estudos de gêneros ao ensino tanto de língua materna quanto de língua estrangeira. A origem desses estudos remonta as décadas de 1970 e 1980, época em que se realizavam pesquisas sobre as práticas de letramento nas escolas australianas. Considerando os resultados dessas pesquisas, são tecidas críticas ao fato de que o ensino não dispensava atenção nem para as práticas sociais de leitura e escrita nem para a construção textual; deixando de lado, portanto, a natureza social e cultural das práticas de letramento. Outros problemas salientados pelos pesquisadores eram a quase ausência de um trabalho sistematizado com os gêneros típicos da esfera escolar e a falta de clareza dos critérios docentes para avaliação das produções escritas dos alunos, bem como para elaboração de uma progressão curricular.

Desse modo, o ponto de vista adotado para o ensino dos gêneros é de um ensino de língua transdisciplinar, ou seja, a preocupação está em como a língua opera em todas as áreas do currículo escolar. O que sustenta tal posicionamento é a idéia de que para que os alunos consigam aprender os conteúdos escolares, eles precisam controlar os gêneros escritos mais valorizados nessa esfera comunicativa. Tal controle derivaria de um ensino explícito dos gêneros, o qual os auxiliaria tanto na participação efetiva das práticas de letramento escolar quanto nas práticas de leitura e escrita fora daquele ambiente, uma vez que muitas das exigências escolares no âmbito da linguagem, como argumentar, expor, relatar, explicar, também são requeridas em práticas de letramento que ocorrem além dos muros da escola. Com a finalidade de facilitar e organizar o trabalho docente, os pesquisadores de Sydney propõem um ciclo de ensino dos gêneros, o qual é composto de quatro estágios: negociação do campo (tópico), desconstrução, construção conjunta, construção independente.

O primeiro estágio, **negociação do campo** (tópico) caracteriza-se como o momento de negociação e especificação do tópico que será objeto da produção textual posterior. Nesta

fase, os alunos devem ativar os seus conhecimentos sobre o tópico, relacionando o conhecimento do cotidiano com o conhecimento escolarmente produzido. É o momento, ainda, de negociar quais serão as atividades que farão parte da exploração do tópico, além de decidirem o modo de organização e registro sobre o mesmo. Neste estágio, o papel do professor é central, pois ele decidirá os textos e gêneros que serão lidos e produzidos pelos estudantes nos estágios seguintes.

No segundo estágio, **desconstrução**, são inseridos textos modelo dos gêneros relacionados ao tópico explorado no estágio anterior. É a fase dedicada ao estudo do Contexto da Cultura (gênero), explorando o seu propósito social e a sua circulação na sociedade (Quem o utiliza? Por quais motivos?). Há ainda, nesta mesma fase, o estudo do Contexto de Situação (registro) e do texto, atentando para seus aspectos composicionais, seu aspectos lingüísticos, a organização das informações, a relação entre o leitor e o autor do texto. Nesta fase, os alunos aprendem uma metalinguagem sobre o gênero e sobre a língua.

O terceiro estágio, **construção conjunta**, tem como objetivo promover a interação entre os alunos e a troca de experiência entre estes e o professor a fim de que possam produzir um texto coletivamente. Para preparar a construção conjunta do texto, os alunos participam de atividades definidas no primeiro estágio, como, observações, assistem a filmes, fazem leituras, entre outras. Tais atividades são destinadas à construção de informações sobre o tópico. Além disso, aprendem estratégias de pesquisa tais como, fazer anotações, resumos, localizar e selecionar informações importante. O professor deverá guiar, então, os alunos na construção conjunta de um novo texto pertencente ao mesmo gênero. Esta fase requer do professor flexibilidade e organização, pois, normalmente, é a que demanda mais tempo.

O último estágio, **construção independente**, objetiva à produção individual do texto do mesmo gênero estudado. Embora a produção seja independente, os estudantes podem consultar os professores e outros alunos, após a escrita de um primeiro esboço. Segue-se, então, o processo de revisão e editoração dos textos. Por último, os estudantes participam de uma avaliação crítica dos resultados alcançados.

Ao propor tal modelo para o ensino de língua, os pesquisadores da Escola de Sydney enfatizam as possibilidades que este tem de configurar o currículo em termos de práticas de letramento relevantes dentro e fora do contexto escolar. Destacam, também, o fato de o currículo poder ser organizado em espiral, levando em conta a progressão dos textos e sua complexidade. Ressaltam, ainda, que tal proposta pode facilitar o trabalho docente no que tange ao assessoramento aos alunos e aos critérios de avaliação dos textos por eles produzidos.

Diferentemente da Escola de Sydney, a **Escola Norte-americana** ou Nova Retórica não faz uma defesa explícita de uma nova forma de ensino a partir dos estudos retóricos e nem propõe um modelo de ensino. Os estudos desta corrente estão centrados muito mais nos elementos de situação do que nas características formais dos gêneros, isto é, preocupam-se em compreender de que modo os gêneros funcionam como resposta a contextos sociais recorrentes numa determinada cultura.

Nesta perspectiva, “as formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadas emergem como gêneros” (BAZERMAN 2005, p.29). Quando se cria formas tipificadas ou gêneros, as situações das quais os gêneros emergem também são tipificadas. Esta tipificação dará forma e significado às circunstâncias e orientará os tipos de ação que ocorrerão. Para que se tenha um entendimento mais profundo de gêneros é preciso compreendê-los como “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são partes de processo de atividades socialmente organizadas” e não apenas como um conjunto de traços textuais (p.31).

A identificação dos gêneros através de suas características textuais não é desprezada nesta perspectiva, todavia, ela é vista como incompleta e enganadora. Enganadora porque atribui ao gênero características de fixidez e atemporalidade, ignorando tanto o uso criativo da comunicação para a satisfação de novas necessidades percebidas em novas situações, o que ocasiona mudanças, evoluções e, até mesmo, o desaparecimento de gêneros; quanto a transformação na maneira de entender os gêneros no decorrer do tempo. Incompleta porque não reconhece o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos; além de desprezar as diferentes compreensões e percepção que as pessoas têm para os diferentes domínios comunicativos e, conseqüentemente, para os gêneros.

Ao centrar os estudos de gênero muito mais nos elementos de situação, ou seja, no modo como os gêneros funcionam como resposta a contextos sociais recorrentes numa determinada cultura, e apoiando-se numa visão de gênero como algo dinâmico, sujeito a transformações e ao desaparecimento, os pesquisadores da escola norte-americana não propõem um modelo de ensino de gêneros tal como o fazem a Escola de Sydney e a Escola de Genebra. No entanto, esta perspectiva defende alguns posicionamentos no que se refere ao ensino:

Partindo de uma concepção de que “os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição de proposições padronizada” (BAZERMAN, 2005, p.30), a Nova-Retórica critica um ensino prescritivo e explícito das formas genéricas, tal como defende a perspectiva sistêmico-funcional da Escola de Sydney, pois este apontaria para uma visão de gêneros como algo estável e, também, enfatizaria os elementos textuais e lingüísticos em detrimento das ações e práticas retóricas. A conseqüência de um ensino prescritivo e explícito dos gêneros

seria o esvaziamento do sentido da atividade de sala de aula e a transformação das produções genéricas em exercícios formais.

Para que o dinamismo da sala de aula seja ativado e para que os gêneros solicitados aos estudantes como produção se mantenham “vivos” nas situações de comunicação que ocorrem na escola, seria necessário tomar como base as experiências prévias dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles considerem significativas ou explorando o desejo do envolvimento em novas situações discursivas. Os gêneros que os alunos trazem consigo refletiriam a sua formação e experiência na sociedade, para que o professor consiga desenvolver a habilidade retórica, a flexibilidade e a criatividade dos mesmos, ele deveria identificar os tipos de enunciados que os alunos estão aptos a realizar, orientando-os sobre como esses gêneros se relacionam com a dinâmica das situações, para, assim, introduzi-los em novos ambientes discursivos a fim de que possam avançar.

Sobre os gêneros que devem ser tratados em sala de aula, estes precisam ser resolvidos de acordo com as circunstâncias. Desse modo, os gêneros que funcionarão em uma determinada sala de aula dependerá de uma negociação entre a instituição escolar, o professor e os alunos, o que impede, portanto, uma seleção prévia de gêneros para serem produzidos e “estudados” na sala de aula.

Bunzen (2004) esclarece que, de acordo com tal perspectiva, para que o uso da língua escrita ocorra de modo dialógico e situado, os professores deveriam criar situações e estratégias para que os alunos produzissem e até inventassem novos gêneros, os quais funcionariam como uma resposta àquelas situações. Desse modo, no lugar do trabalho voltado para imitação de modelos genéricos, o foco deveria ser a desconstrução e a reconstrução desses modelos.

Ao contrário das duas propostas anteriores, a abordagem para o ensino dos gêneros da **Escola de Genebra** tem grande repercussão no cenário educacional brasileiro, sobretudo, pela divulgação das idéias de dois de seus principais pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz<sup>3</sup>. Assim como nas duas propostas anteriores, o conceito de gêneros é convocado à cena educacional como uma possibilidade de desestabilizar as práticas de ensino de língua materna consideradas problemáticas ou pouco profícuas para formação de sujeitos autônomos, preparados para inserção nas práticas letradas que se ocorrem dentro e fora do espaço escolar. Partindo de postulados vygotskyanos e bakhtinianos, os pesquisadores da Escola de Genebra concebem o gênero como um *mega-instrumento*, que se realiza empiricamente nos textos. De acordo com essa visão, os instrumentos encontram-se entre os indivíduos que agem e os

---

<sup>3</sup>( ROJO, 2000; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; BARBOSA 2001, 2005).

objetos ou situações sobre as quais ou nas quais eles atuam. Os instrumentos mediam as atividades, dando-lhes forma e, ao mesmo tempo, representam as atividades, materializando-as. O instrumento, nessa perspectiva, é visto “como o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos” (SCHNEUWLY, 2004, p.24).

Os gêneros são concebidos, então, como instrumentos que possibilitam a comunicação: “há, visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (fala/ escreve), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo” (p. 27). Do mesmo modo que os indivíduos usam instrumentos ou conjunto de instrumentos em suas ações – um garfo para comer, um machado para cortar-, a ação de falar ou escrever se realiza com o auxílio de um gênero, o qual se caracteriza como um instrumento para agir discursivamente.

Os gêneros como instrumentos são definidos dentro de uma perspectiva bakhtiniana, desse modo, são destacadas as dimensões que o constituem: os conteúdos, ou seja, aquilo que é dizível por meio de um determinado gênero; a estrutura comunicativa, a qual é particular dos textos pertencentes a um gênero; as configurações específicas das unidades lingüísticas, isto é, os traços da posição enunciativa do enunciador, as seqüências textuais e os tipos de discurso que formam sua estrutura (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Logo, aprender a falar e a escrever significa apropriar-se de instrumentos necessários para a realização de tais práticas em diferentes situações discursivas, ou seja, é apropriar-se dos gêneros do discurso. Neste sentido, a concepção da Escola de Genebra para o ensino dos gêneros funda-se sobre o postulado “de comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.52).

Nesta perspectiva, os gêneros se constituem como um ponto de referência concreta para os estudantes, podendo ser considerados atividades intermediárias que permitem a estabilização dos elementos formais e rituais da prática. O trabalho sobre os gêneros daria aos alunos meios para analisar as condições sociais efetivas de análise e produção dos gêneros. Esse trabalho fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e de sua seqüência e, também, das unidades lingüísticas e das especificidades da oralidade e da escrita. Do ponto de vista didático, os gêneros podem integrar-se aos projetos de classe, permitindo a proposição de atividades que fazem sentido.

A partir das concepções brevemente expostas, os pesquisadores da Escola de Genebra vão propor uma abordagem didático-pedagógica dos gêneros; para tanto, considerarão alguns aspectos, dentre os quais, destacamos: os gêneros que devem se constituir como objeto de

ensino, a organização dos gêneros dentro de uma progressão curricular e a sistematização do ensino.

Do ponto de vista aplicado, os gêneros podem apresentar alguns problemas: O primeiro diz respeito ao seu caráter multiforme, maleável e instantâneo. Assim “eles não podem fornecer princípios para a construção de uma progressão e de um currículo, mas, apesar disso, devem constituir os ingredientes do trabalho escolar”. O segundo relaciona-se a sua própria diversidade e ao seu número muito grande, o que impediria de “tomá-los como unidade de base para pensarmos uma progressão”. Por isso, é proposto um enfoque de *agrupamento de gêneros* (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 57).

Os gêneros são agrupados segundo algumas características lingüísticas e suas possíveis transferências, levando-se em conta três critérios para a construção de progressões curriculares, a saber: os agrupamentos equivalem aos grandes objetivos sociais atribuídos ao ensino, de modo a cobrir os domínios essenciais de comunicação por meio da escrita ou da oralidade; devem retomar certas distinções tipológicas já presentes em manuais e currículos escolares; devem apresentar certa homogeneidade no que diz respeito às capacidades de linguagem implicadas na apropriação dos gêneros agrupados (DOLZ, NOVARRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

É proposta, então, uma *progressão curricular em espiral*, os agrupamentos indicados devem ser trabalhados em todos os níveis da escolaridade, através de um ou mais gêneros que os compõe; o que variará serão os objetivos a serem atingidos em relação a cada gênero.

Com a finalidade de concretizar o domínio efetivo dos gêneros, o trabalho escolar deverá ser organizado em uma *seqüência didática*, que é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, SCHNEUWLY, NOVARRAZ, 2004, p. 97). A estrutura básica de uma seqüência didática apresenta quatro componentes, a saber: apresentação da situação, produção inicial, *n* módulos e produção final.

A **apresentação da situação** é o momento em que é exposto para os alunos um problema de comunicação, o qual deve ser resolvido a partir da produção de um texto oral ou escrito. Esta é a fase em que os estudantes constroem uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, de modo a definirem o gênero que será abordado, os destinatários da produção, a forma da produção (livro, revista, uma gravação), os participantes da produção. A segunda dimensão deste momento diz respeito aos conteúdos a serem desenvolvidos e a sua preparação; assim, os alunos devem compreender a área a qual o

assunto tratado se relaciona. É o momento, ainda, em que eles entram em contato com o gênero a ser trabalhado, encaminhando-os para a produção inicial.

A **produção inicial** é o momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto do gênero que está sendo estudado. Esta primeira produção pode ser simplificada, ou dirigida apenas à turma ou ainda a um destinatário fictício. Esta é uma fase muito importante no desenvolvimento de uma seqüência didática, pois tem como função a sua regulação, ou seja, é por meio de uma avaliação da produção dos alunos que o professor poderá modular e adaptar a seqüência à realidade de sua turma. Analisando, a partir de critérios bem definidos, as produções dos alunos, o professor poderá perceber quais são as dificuldades e as potencialidades da turma, de modo a propor um ensino diferenciado. Por outro lado, este momento propicia ao aluno a possibilidade de se defrontarem com os seus conhecimentos e as suas limitações em relação à produção do gênero em questão.

Os **módulos** destinam-se a trabalhar os problemas que aparecem na produção inicial, visando a oferecer aos alunos os instrumentos necessários para a superação dos mesmos. Nesta etapa a atividade de produzir um texto é dividida a fim de que se possa abordar separadamente cada elemento que a compõe. A construção dos módulos deve dar conta dos problemas apresentados pelos alunos em suas produções; embora não apresentem nem quantidade e nem seqüência fixa, a sua preparação deve considerar três questões, a saber: as dificuldades na expressão oral ou escrita, a forma de construção dos módulos para trabalhar um problema particular, a capitalização das aquisições que ocorreram durante o módulo.

A última etapa da seqüência didática é a **produção final**, neste momento o aluno põe em prática tudo o que aprendeu sobre o gênero durante todo o processo. Consultando a síntese elaborada no final dos módulos, ele pode ter o controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem, verificando o que aprendeu, o que resta realizar; pode, também, ter um auto-controle do seu comportamento como produtor de texto, durante a revisão ou reescrita; além de fazer uma auto-avaliação do progresso realizado durante o trabalho. O professor pode fazer uma avaliação da produção final do tipo somativa, assentada nos critérios elaborados ao longo da seqüência. Esta avaliação, em seu sentido mais amplo, oferecer-lhe-á as pistas necessárias para dar a continuidade ao trabalho.

Como podemos observar, o movimento geral da seqüência didática vai do mais complexo, a produção inicial dos alunos, passa pelo mais simples, os módulos, e retorna ao complexo, a produção final dos estudantes; objetivando sempre o desenvolvimento de capacidades necessárias para o domínio dos gêneros.

Ao entrarmos em contato com essas três propostas estrangeiras para o ensino de gêneros, algumas questões ficam latentes: Com quais objetivos a noção de gêneros é convocada ao cenário educacional brasileiro? Qual a sua relação com a nossa tradição de ensino de língua materna? Diante dessas questões, cabem, então, algumas considerações acerca das perspectivas para o ensino dos gêneros defendidas pelas diferentes escolas.

Primeiramente, ressaltamos que o modelo proposto pela Escola de Sydney é embasado numa abordagem textual; logo, o foco está na descrição da materialidade textual do gênero e não nas situações de produção dos enunciados e em seus aspectos sociais, históricos e ideológicos. Há, portanto, o perigo de se restringir o ensino dos gêneros à abordagem de seus aspectos lingüístico-textuais, reduzindo os objetivos finais do ensino à produção de textos com determinadas características formais.

No que diz respeito à proposta da Escola Norte-americana, as considerações quanto ao ensino de gêneros invocados por ela, alerta-nos para o esvaziamento que a escrita sofre no ambiente escolar quando os gêneros são enfocados a partir de seus padrões textuais e lingüísticos, bem como chama a atenção para a necessidade de considerarmos as experiências prévias que os alunos têm com os gêneros nas situações sociais como ponto de partida para o ensino. Todavia, se reafirmamos a idéia de que os gêneros tratados em sala de aula devem ser escolhidos conforme as situações escolares, podemos incorrer em práticas espontaneístas, o que, considerando a realidade brasileira e seus índices de letramento, pode significar um grande erro, visto que a escola deveria garantir o acesso aos gêneros discursivos de diferentes esferas, abordando-os não só em seus aspectos formais, mas, sobretudo, na sua dimensão sócio-histórica.

Embora a perspectiva da Escola de Genebra apresente uma certa hegemonia no Brasil quando abordamos a questão do ensino dos gêneros, concordamos com Barbosa (2001) quando a autora tece algumas críticas a tal abordagem, apontando, sobretudo, o compromisso de tal perspectiva com as propostas tipológicas, sendo, pois, a tipologia textual o principal critério assumido na seleção e na construção dos agrupamentos dos gêneros. Ao nosso ver, tal compromisso afasta a perspectiva genebrina de uma abordagem bakhtiniana de gêneros. Ainda que haja uma preocupação de estabelecer o domínio social dos gêneros, esse critério é secundário.

Por último, destacamos as críticas de Faraco (2003) em relação ao uso inflacionado no discurso pedagógico brasileiro da expressão *gêneros discursivos* e, também, às leituras reducionistas do conceito, que ocasionam uma abordagem apenas formal dos gêneros. Embora Bakhtin não tenha discutido diretamente o ensino de língua materna, a leitura de sua

obra aponta-nos alguns caminhos possíveis. Logo, a ascensão dos gêneros discursivos a objeto de ensino e aprendizagem, requer um estudo não só dos aspectos lingüístico e composicionais dos mesmos, mas, sobretudo, das esferas das atividades humanas, nas quais eles surgem, se desenvolvem, se transformam; bem como de seu caráter ao mesmo tempo regulador e dinamizador das práticas sociais mediadas pela linguagem. Apenas desse modo, a escola poderá contribuir, nos dizeres de Goulart (2007), “para que os alunos, conhecendo cada vez mais a língua, tornem suas falas mais livres e comprometidas” (p.110).

#### **4. Considerações Finais**

Como salientamos anteriormente, os gêneros do discurso são apontados, tanto no discurso acadêmico quanto nos discursos oficiais, como uma alternativa para a produção de práticas de ensino de língua materna que promovam a formação de leitores e escritores autônomos e críticos, capazes de se inserirem nas práticas sociais de uma sociedade letrada. O que, conseqüentemente, gera a produção de materiais e, também, de cursos de formação de professores que tentam atender tanto as exigências oficiais quanto as perspectivas acadêmicas para o ensino de Língua Portuguesa.

Diante dessa constatação, destacamos a necessidade de os professores terem acesso a tal discussão, do mesmo modo que é emergente atentarmos para os saberes e práticas docentes, que tomam os gêneros como objeto de ensino e aprendizagem de língua materna, produzidos no interior das escolas. Entendemos, tal como Tardif (2007), que os professores em suas práticas cotidianas vão construindo saberes que lhes são próprio, os quais são oriundos de diferentes fontes: a família, a experiência como aluno, cursos de formação, documentos oficiais, materiais didáticos, a troca de experiência etc. Então, quais conhecimentos os professores de língua materna tem sobre os gêneros? Como organizam as suas práticas a partir desses saberes? Assim, em nossa pesquisa, levantamos algumas hipóteses de trabalho a respeito de tais questionamentos.

Uma primeira hipótese de trabalho sobre a forma de selecionar e organizar os gêneros do discurso na prática de ensino de língua materna aponta para um saber oriundo da tradição de ensino dos textos na escola. Assim, apontaríamos os **tipos textuais** definidos por Marcuschi (2005), como um elemento que poderia orientar o professor na seleção, na progressão e no trabalho didático com os gêneros. Desse modo, partir-se-ia dos tipos textuais e se selecionariam os gêneros conforme a predominância de um ou outro tipo textual em sua construção composicional.

Um outro elemento que poderia orientar o professor na organização do trabalho com os gêneros do discurso seria as discussões acerca do letramento, as quais apontam para a necessidade de os sujeitos transitarem por diferentes **esferas da atividade social**, compreendendo e utilizando com proficiência os diferentes gêneros que circulam nessas esferas. Assim, o trabalho didático-pedagógico seria organizado pelo professor considerando a necessidade de os alunos terem contato com uma gama de gêneros pertencentes a diferentes esferas. Esta perspectiva pode ser verificada nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

Ainda apontamos o critério de **adequação à idade e ao gosto dos alunos** como uma outra categoria que poderia ser selecionada pelo professor na sua forma de organizar o trabalho com os gêneros do discurso nas aulas de língua materna. Esta perspectiva levaria em conta, principalmente, o conteúdo temático de cada gênero.

Por último, apontamos ainda, como hipótese de trabalho, que se não é dada ao professor a possibilidade de reflexão, o ensino de gêneros pode ser encarado como um gosto por mudanças terminológicas ou “modismo pedagógico”, que não consegue penetrar na escola de forma verdadeira, mas apenas como um “verniz” que reveste antigas práticas ancoradas em concepções de linguagem de cunho estruturalista e, conseqüentemente, de textos que levam ao trabalho com padrões e estruturas; deixando de lado as proposições de Bakhtin que apresenta os gêneros discursivos como formas mais “flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua” intimamente relacionados com as esferas sócio-ideológica da comunicação.

### **Referências bibliográficas:**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2008.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa**. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005. Coleção Trabalhando com os gêneros do discurso.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.  
HOFFNAGEL, Judith Chambliss & DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs).

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org). **A prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

BUZEN, Clécio (2004). *O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*. Disponível em [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public\\_clecio/o\\_ensino\\_de\\_generos.html](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. São Paulo: Mercado da Letras, 2004

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção, SOUZA Solange Jobim, KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI. Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORSON, Gary Saul & EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Edusp, 2008.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org). **A prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos e textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH Désirée.(orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIAN JR. Orlando; LIMA-LOPES, Rodrigo E. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH Désirée.(orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.



## GÊNEROS DISCURSIVOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Luciana Cabrini Simões CALVO (Doutoranda – UEL; UEM; [cabrinisimoes@gmail.com](mailto:cabrinisimoes@gmail.com));  
Carmen Ilma Belincanta BORGHI (Mestre; UEM; [caborghi@onda.com.br](mailto:caborghi@onda.com.br)).

### Resumo

Apropriar-se dos gêneros discursivos tem sido visto como relevante e necessário para uma melhor circulação nas diversas esferas da comunicação. Um trabalho pedagógico que os tome como instrumento ou objeto de ensino por meio de sequências didáticas é recente, e ainda restrito, em contextos de formação inicial de professores de língua estrangeira. O presente trabalho visa, portanto, apresentar o processo de construção de uma sequência didática do gênero *curriculum vitae*, a ser desenvolvida com acadêmicos do 4º ano do curso de Letras, habilitação dupla – português/inglês, da Universidade Estadual de Maringá. A sequência faz parte de um projeto de pesquisa que visa a investigar a responsividade dos acadêmicos ao trabalho com o gênero discursivo em questão. A concepção bakhtiniana de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) formam o referencial teórico de base. Resultados da responsividade dos acadêmicos às atividades desenvolvidas na sequência didática serão apresentados em oportunidade futura.

**Palavras-Chave:** Formação inicial. Gêneros discursivos. Sequência didática. *Curriculum vitae*.

### Abstract

Discursive genres acquisition has been acknowledged as relevant and necessary for a better participation in the different communication spheres. A classroom work that takes them as an instrument or a teaching object through didactic sequences is recent and not a common practice yet in pre-service foreign language teacher education. The objective of this article is

to present the construction of a didactic sequence, based on the genre *curriculum vitae*, to be developed with 4<sup>th</sup> year undergraduate students of the Language Arts Course – Portuguese/English, at the State University of Maringá. The didactic sequence is part of a research project which aims at investigating the 4<sup>th</sup> year undergraduate students' responsiveness to the work with the aforementioned genre. The study is grounded on the bakhtinian notion of discursive genres (BAKHTIN, 2003) and on that of didactic sequence proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). Data showing the students' responsiveness to the activities developed will be presented and discussed in a future opportunity.

**Key words:** Pre-service teacher education. Discursive genres. Didactic sequence. *Curriculum vitae*.

## 1 Considerações iniciais

O trabalho aqui apresentado é parte de um projeto de pesquisa realizado na Universidade Estadual de Maringá, inserido no Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (CNPQ/UEM – [www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)), intitulado “Gêneros Discursivos por meio de sequências didáticas na formação docente inicial”. O principal objetivo deste projeto é desenvolver uma investigação sobre a responsividade de professores de língua estrangeira em formação ao trabalho com gêneros discursivos por meio de sequências didáticas. Algumas razões para o referido trabalho são expostas a seguir.

A primeira é o fato de se considerarem a relevância e a necessidade de se pensar em objetivos outros para que o texto não seja tratado somente como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais, mas que seja situado em um determinado contexto de produção específico. Nesse sentido, algumas políticas educacionais mais recentes já apresentam estes objetivos em suas propostas. Tais políticas educacionais, mais especificamente os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) apresentam discussões e propostas de ensino e aprendizagem de línguas norteadas pelos trabalhos com os gêneros discursivos. Arelados a estas propostas encontram-se objetivos, os quais orientam um trabalho com textos que não vise apenas sua estrutura organizacional, mas que contemple também os gêneros, relacionando o texto com a sociedade a fim de compreender sua função social, o momento-histórico de produção, os aspectos

ideológicos de interlocução, sua circulação e os meios utilizados para a composição do enunciado, enfim, os aspectos envolvidos na enunciação.

Outra razão é o reconhecimento de que o trabalho com gêneros discursivos não é vivenciado nos contextos de ensino de língua estrangeira, a língua inglesa no caso, como regra geral. Na verdade, procedimentos como os descritos não são contemplados nem no contexto da formação em serviço nem no da inicial em decorrência tanto do uso dos livros didáticos que as escolas e até mesmo as universidades adotam quanto das experiências de ensino e aprendizagem de línguas dos professores dos referidos contextos. Vale ressaltar que o ensino com base em gêneros discursivos não faz parte do arquetipo dos profissionais do ensino de uma forma geral.

A terceira razão se apóia na dificuldade sentida pelos acadêmicos durante a preparação de material didático e o planejamento de aulas que vislumbrem o gênero discursivo como instrumento ou objeto de ensino e de aprendizagem de línguas, dificuldade essa que usualmente observamos em nossa experiência como professoras formadoras de professores de inglês.

Assim, diante da exposição das justificativas, pretendemos, neste artigo, eleger, como foco de uma apresentação descritiva, um dos aspectos do projeto de pesquisa acima mencionado, qual seja, a proposta de uma sequência didática por nós elaborada para trabalhar o gênero *curriculum vitae* com acadêmicos do 4º ano do curso de Letras, habilitação dupla-português/inglês da Universidade Estadual de Maringá.

Além das considerações iniciais, o artigo conta, ainda, com as seguintes partes: pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos e sua relação com o ensino de língua estrangeira; apresentação de um exemplo de sequência didática do gênero *curriculum vitae* para ser trabalhado no contexto de formação inicial de língua inglesa; e para concluir, as considerações finais.

## **2 Pressupostos teóricos**

Nesta parte, trabalharemos os seguintes pontos: a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e sua relação com o ensino de língua estrangeira; a proposta de agrupamento de gêneros, feita por Dolz e Schneuwly (2004); os conceitos de sequência didática e modelo didático de gênero.

### **2.1 A concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e o ensino de língua estrangeira**

Para termos sucesso em nossa comunicação, nos mais diversos campos da atividade humana, é imprescindível escolhermos os meios apropriados para a composição do nosso enunciado. Dependendo da esfera de comunicação em que circulamos, moldamos os enunciados que produzimos para que o objetivo comunicativo seja atingido.

Nas diversas esferas de comunicação, deparamo-nos com diferentes tipos de enunciados que são determinados pelas condições específicas e pelos objetivos de cada uma delas. Assim, cada esfera de utilização da língua “elabora tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), denominados gêneros do discurso. O termo “relativamente estável” refere-se ao caráter sócio-histórico do gênero, pois à medida que as esferas de comunicação evoluem, novos gêneros são criados, recriados ou desaparecem. Fiorin (2006) menciona o *chat*, o *blog* e o *e-mail*, como exemplos de gêneros que surgiram com o advento da Internet.

Na verdade, sempre nos comunicamos por meio de um gênero dentro de uma esfera de ação: o bate-papo com o colega; o recado que deixamos para nossos filhos; o currículo que escrevemos para a procura de um emprego; a comunicação que preparamos para apresentar em um evento, etc. Assim, se todas as vezes que usássemos a língua, tivéssemos que criar um novo gênero, a comunicação seria quase que impossível:

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (...). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Quanto a sua função e a sua constituição, os gêneros possibilitam a comunicação entre diferentes interlocutores e possuem três elementos indissolúveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático “não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”; o estilo, por sua vez, “é uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado”; e por fim, a construção composicional refere-se ao “modo de organizar o texto, de estruturá-lo” (FIORIN, 2006, p. 62).

No que concerne a sua caracterização, Bakhtin (2003) diferencia os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários pertencem à esfera da vida cotidiana, e são quase que predominantemente orais. Os secundários são os que surgem nas condições de um convívio cultural mais elaborado, e são predominantemente escritos.

Esse teórico evidencia também que existem gêneros mais padronizados e aqueles que são mais livres ou criativos. Dentre os gêneros mais padronizados, encontram-se: “os diversos gêneros cotidianos breves de saudações, despedida, felicitações, votos de toda espécie, informação sobre a saúde, as crianças, etc.” (2003, p.283). Esses gêneros podem adquirir um novo sentido, quando pronunciado com uma entonação diferente: “pode-se transferir a forma de gênero da saudação do campo oficial para o campo da comunicação familiar, isto é, empregá-la com uma reacentuação irônico-paródica; com fins análogos podem-se misturar deliberadamente os gêneros das diferentes esferas” (2003, p.284). Já dentre os gêneros mais livres e criativos, encontram-se: “os gêneros da conversa de salão sobre temas do cotidiano, sociais, estéticos e similares, os gêneros da conversa à mesa, das conversas íntimo-amistosas, íntimo-familiares, etc.” (BAKHTIN, 2003, p.284).

Por fim, em relação a nossa participação na comunicação discursiva, salientamos que, quanto mais gêneros dominarmos, mais capazes seremos de “realizarmos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (2003, p. 285). Isto quer dizer que, mesmo dominando a língua materna, por exemplo, uma pessoa que não domine plenamente um gênero, não conseguirá participar de uma dada esfera de comunicação:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição é muito simples). (BAKHTIN, 2003, p. 284,285).

No que diz respeito às propostas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, podemos afirmar que a noção bakhtiniana de gêneros discursivos permeia a proposta dos Documentos Oficiais – como exemplo, citamos as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE, 2008). Neste documento, “a língua é concebida como

discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite” (PARANÁ, 2008, p. 53).

Nessas Diretrizes, enfatiza-se a necessidade de os sujeitos interagirem pelo discurso, usando formas diversas de comunicação, as quais são materializadas em diferentes tipos de textos<sup>1</sup>.

Entende-se que, assim,

o trabalho com a língua estrangeira fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor (PARANÁ, 2008, p. 34).

Consoantes a essas idéias, vários pesquisadores também apontam para a importância da pesquisa e do trabalho com gêneros discursivos na escola, para que se liberte de um ensino, muitas vezes, descontextualizado. Bonini (2001, p.8), por exemplo, assevera que a maneira como o ensino de línguas vem sendo trabalhado nas escolas (com ênfase nos aspectos formais), desestrutura a competência comunicativa do aluno, retirando da linguagem a sociedade e a interação. Dessa forma, o autor expõe que “é principalmente com base neste tipo de crítica que muitos estudiosos encaminham suas reflexões para o conceito de gênero que, mesmo ainda em formação, apresenta grande potencialidade de resolver a questão” (p.8). Meurer (2000), por sua vez, defende que

a pesquisa e o ensino baseados em estudos de gêneros textuais poderão estimular o estudo da língua (materna e estrangeira) a se transformar em um contexto destinado ao levantamento das muitas maneiras de manifestações orais e escritas. Tal tipo de prática poderá auxiliar os indivíduos a perceberem quem são e onde se encontram, como os textos funcionam ao conduzir a cultura atual e ao reconstituir culturas de outras épocas. (p. 153).

Nessa mesma linha, Cristovão & Tamarozzi (2007) afirmam que o trabalho com gêneros pode ser de grande ajuda aos alunos quando utilizados numa interação prática, para se analisar sua utilidade social. Também salientam que, na prática com gêneros textuais, o aluno encontra-se mais perto da realidade em que vive. “É para a sociedade em que ele vive que ele precisa saber como usar os gêneros, tanto para se comunicar com seus conhecidos quanto com os desconhecidos, por exemplo, numa situação profissional” (p. 31).

---

<sup>1</sup> Podem aqui ser considerados textos “uma figura, um gesto, um *slogan*, tanto quanto um trecho de fala gravado em áudio ou uma frase em linguagem verbal escrita” (PARANÁ, 2008, p. 58).

Assim, corroboramos com a ideia de que o ensino de línguas não se limita à reprodução de regras gramaticais e traduções. Para os alunos agirem de maneira crítica na sociedade, é de suma relevância que tenham contato com os mais diversos gêneros que circulam em nosso meio, pois, dessa maneira, eles compreenderão as várias formas de materialização da linguagem, entendendo o contexto de produção do texto, as capacidades de linguagens necessárias para apropriação e uso/entendimento de um determinado gênero.

## 2.2 Escolha dos gêneros e sequências didáticas

Os gêneros, de acordo com Bakhtin (2003, p.262), são infinitos porque “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”. Diante dessa infinidade, caberia uma pergunta: qual gênero ou qual critério adotar para a escolha de um gênero a ser trabalhado no contexto escolar? Para ajudar a responder a essa pergunta, reproduzimos, no quadro 1, a proposta de agrupamento de gêneros formulada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61):

| <p><i>Domínios sociais de comunicação</i><br/>Aspectos tipológicos<br/><b>Capacidades de linguagem dominantes</b></p>                                    | <p><b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Cultura literária ficcional</i><br/>Narrar<br/><b>Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</b></p>                   | <p>conto maravilhoso<br/>conto de fadas<br/>fábula<br/>lenda<br/>narrativa de aventura<br/>narrativa de ficção científica<br/>narrativa de enigma<br/>narrativa mítica<br/><i>sketch</i> ou história engraçada<br/>crônica literária<br/>biografia romanceada<br/>romance<br/>romance histórico<br/>novela fantástica<br/>conto<br/>crônica literária<br/>adivinha<br/>piada<br/>...</p> |
| <p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i><br/>Relatar<br/><b>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</b></p> | <p>Relato de experiência vivida<br/>relato de viagem<br/>diário íntimo<br/>testemunho<br/>anedota ou caso</p>                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                      | autobiografia<br><i>curriculum vitae</i><br>...<br>notícia<br>reportagem<br>crônica social<br>crônica esportiva<br>...<br>histórico<br>relato histórico<br>ensaio ou perfil biográfico<br>biografia<br>...                                                                                                                                         |
| <i>Discussão de problemas sociais controversos</i><br>Argumentar<br><b>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</b> | textos de opinião<br>diálogo argumentativo<br>carta de leitor<br>carta de reclamação<br>carta de solicitação<br>deliberação informal<br>debate regrado<br>assembléia<br>discurso de defesa (advocacia)<br>discurso de acusação (advocacia)<br>resenha crítica<br>artigos de opinião ou assinados<br>editorial<br>ensaio<br>...                     |
| <i>Transmissão e construção de saberes</i><br>Expor<br><b>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</b>                  | texto expositivo (em livro didático)<br>exposição oral<br>seminário<br>conferência<br>comunicação oral<br>palestra<br>entrevista de especialista<br>verbete<br>artigo enciclopédico<br>texto explicativo<br>tomada de notas<br>resumo de textos expositivos e explicativos<br>resenha<br>relatório científico<br>relato oral de experiência<br>... |
| <i>Instruções e prescrições</i><br>Descrever ações<br><b>Regulação mútua de comportamentos</b>                                       | instruções de montagem<br>receita<br>regulamento<br>regras de jogo<br>instruções de uso<br>comandos diversos<br>textos prescritivos<br>...                                                                                                                                                                                                         |

Quadro 1: Proposta provisória de agrupamento de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 60-61)

Os autores propõem que estes agrupamentos sejam trabalhados em todos os níveis da escolaridade, havendo uma progressão entre os gêneros agrupados.

Para a elaboração de progressões de um gênero, Dolz e Schneuwly (2004, p. 63) sugerem os seguintes passos:

a) para cada um dos agrupamentos, é possível definirmos quais problemas de linguagem que serão trabalhados. Estes problemas se relacionam com três níveis fundamentais de operações de linguagem em funcionamento (ver Bronckart et al., 1985; Schneuwly, 1988; Bain e Schneuwly, 1994):

- representação do contexto social ou contextualização (capacidades de ação);
- estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas);
- escolhas de unidades lingüísticas ou textualização (capacidades lingüístico-discursivas);

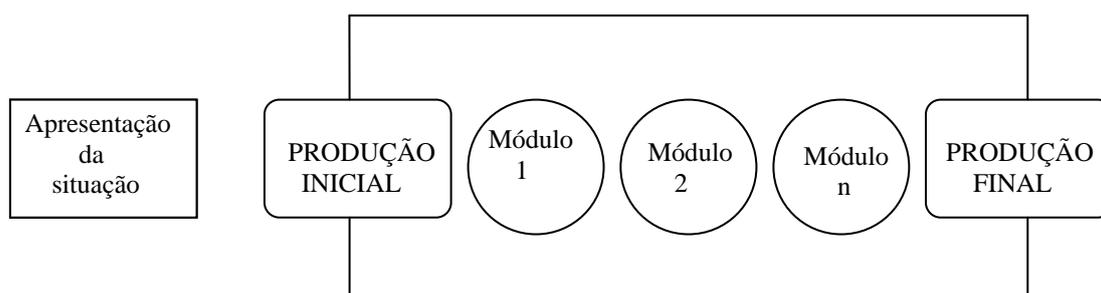
b) os problemas de linguagem serão trabalhados através de seqüências didáticas;

c) ter um enfoque espiral, ao menos em dois níveis:

- objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade;
- um mesmo gênero pode ser abordado várias vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento.

A proposta para se trabalhar agrupamentos de gêneros, como os indicados no quadro 1, é feita através de seqüências didáticas. Seqüência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O objetivo de uma seqüência didática é ajudar os alunos a mais bem se apropriarem de um gênero. Nesse sentido, faz-se necessária a escolha de gêneros que eles não dominem totalmente, pois as “seqüências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Uma seqüência didática pode ser representada conforme esquema proposto pelos autores citados (Fig. 1).



**Fig. 1: Esquema da seqüência didática** ((DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

A apresentação da situação é o momento em que os alunos fazem uma representação da situação de comunicação e do gênero a ser trabalhado.

Como produção inicial, os alunos elaboram um texto escrito ou oral do gênero a ser trabalhado. Essa produção serve como um diagnóstico tanto para os alunos como para o professor. Os primeiros conseguem descobrir o que já sabem fazer e se conscientizam dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, apresentam. O professor, por sua vez, pode adaptar as atividades propostas na sequência didática, de acordo com as dificuldades dos alunos.

Os módulos são atividades/exercícios para se trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e elas/eles dão aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Durante a elaboração dos módulos, destaca-se a recomendação para que se variem as atividades e os exercícios propostos.

Na produção final, o aluno coloca em prática o conhecimento apropriado durante a realização das atividades nos diferentes módulos.

Antes da elaboração de uma sequência didática, no entanto, é imprescindível que seja construído um modelo didático do gênero a ser trabalhado. O modelo didático é criado a partir dos seguintes elementos:

- a) dos resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e da determinação das capacidades reveladas pelos alunos;
- b) dos conhecimentos dos especialistas (*experts*) daquele gênero e dos conhecimentos linguísticos já elaborados por ele;
- c) das capacidades de linguagem dos alunos.

(DOLZ; SCHNEUWLY, 1998 apud CRISTOVÃO, 2007)

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.81), o modelo didático deve respeitar os princípios de:

- legitimidade: “referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas”;
- pertinência: “referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem”;
- solidarização: “tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados”.

Um modelo didático, segundo esses autores, apresenta duas grandes características:

1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

Assim, de uma maneira geral, o arcabouço teórico aqui evidenciado acerca dos gêneros discursivos e das sequências didáticas servirão de suporte para a apresentação do modelo didático de gênero e das atividades que compõem a sequência didática a ser apresentada a seguir.

### **3 *Curriculum Vitae*: um exemplo de sequência didática para o ensino de língua inglesa no contexto de formação inicial**

O gênero *curriculum vitae* (doravante CV) foi escolhido para ser trabalhado no contexto do curso de Letras, com alunos do 4º ano da habilitação dupla- português/inglês, da Universidade Estadual de Maringá.

Tal escolha se deu pelas seguintes razões: a) frequentemente encontramos, em nosso contexto de trabalho, vários anúncios de emprego solicitando o currículo dos alunos. Alguns destes anúncios solicitam, inclusive, que o currículo seja elaborado em língua inglesa; b) pelas nossas experiências, como professoras ou como membros de bancas examinadoras, observamos que, muitas vezes, os alunos sentem dificuldades na maneira de organizar e/ou escrever seu currículo, mesmo que seja na língua materna; c) trabalhar o currículo como objeto de ensino no contexto acima mencionado é uma maneira de instrumentalizar os alunos para suas vidas acadêmica e profissional.

Assim, com base nestas justificativas, acreditamos que o gênero escolhido seria relevante para o contexto escolhido. Para um melhor entendimento da maneira como trabalhamos o gênero mencionado, apresentaremos, em seguida, o modelo didático e a sequência didática elaborados para trabalhá-lo.

#### **3.1 Modelo didático do gênero**

Após a realização de estudos acerca do gênero *curriculum vitae* e análise de alguns exemplares desse gênero, elaboramos o modelo didático que serviu de guia para a construção das atividades para a sequência didática. Dentre os elementos básicos na elaboração do modelo didático estão presentes as opções do gênero, ou seja, o lugar social onde ele circula, o conteúdo e o levantamento das características principais que o constituem.

Quanto às opções do gênero verificamos que o mesmo circula, principalmente, nas esferas de trabalho e na esfera acadêmica. Em pequenas empresas, o CV é endereçado ao diretor. Em empresas de porte médio, o currículo pode ser enviado ao chefe de departamento e, em grandes empresas, haverá sempre um Departamento de Recursos Humanos, para onde deve

ser encaminhado o CV. Em escolas, ele deve ser enviado ao diretor ou coordenador pedagógico.

No que se refere ao conteúdo constatamos que, geralmente, o CV deve conter os seguintes tópicos: dados pessoais, formação acadêmica, experiência profissional, habilidades e referências. Na realidade brasileira, os principais tópicos são: dados pessoais, formação acadêmica, experiência profissional, cursos e outras informações.

As características principais que constituem o CV podem ser apontadas como: ordem cronológica reversa – as informações mais recentes são colocadas primeiro; impressão em qualidade boa, papel A4; não anexar documentos extras, cartas ou certificados; apresentação do currículo de maneira organizada e clara; deve ser de fácil leitura, curto e atraente; ser específico, claro, direto; usar verbos de ação, no tempo verbal do passado, exceto para as atividades atuais; não usar o pronome pessoal “eu”; utilizar espaços entre os tópicos; os títulos devem ser enfatizados através do uso de letras maiúsculas ou negrito; não usar abreviações; verificar cuidadosamente a gramática e a grafia; em alguns países há uma descrição das atividades realizadas nos empregos anteriores e no atual; linguagem específica: GPA, *Dean's List*.

Após a elaboração do modelo didático do gênero CV, passamos a preparação da sequência didática, assunto esse que trataremos a seguir.

### **3.2 Contextualização do gênero e apresentação da situação**

Nesta parte, iniciamos nossa sequência didática, que tem como título “*Preparing myself to the professional world*”, através de alguns questionamentos para introduzir o gênero currículo.

As seguintes indagações são feitas aos alunos:

**What** do we usually do when we are looking for a job?  
Do you usually take your curriculum with you? How is it presented, in a general way?  
Why is it important to send your curriculum to a company / school? What does the CV reveal about you?

Nesta parte, também trabalhamos com algumas questões éticas e profissionais sobre o currículo, através de alguns discursos que circulam em determinadas esferas:

“When I really want to get a job, I can make up some information in my curriculum to impress the employer”.

*“A good curriculum is one with so much information, because the employer should know all the things I’ve done in my academic and professional life”.*

Em seguida, apresentamos e discutimos a diferença de um *curriculum vitae* e um *résumé*. E, para finalizar este módulo inicial, pedimos a primeira produção do currículo dos alunos. Esta produção serve como diagnóstico para detectarmos o que os alunos já sabem e o que eles precisam se apropriar do gênero em questão. É interessante ressaltar que, a partir desta primeira produção, poderemos interferir na nossa sequência didática inserindo ou excluindo algumas atividades que julgarmos relevantes para a apropriação do gênero, por parte dos alunos.

Apresentamos então, a situação de comunicação que criamos para que os alunos produzissem seus CVs:

► *In Brazil, in the educational area, directors or coordinators generally ask for your CV when you are applying for a job. So, it is common to find posters and advertisements looking for professionals in our context. As an example, see the one below:*

***Teachers and Tutors  
School X***

- ***Minimum requirements***
  - *Formal qualification – University of Cambridge Certificate (minimum FCE) and / or Diploma in “Letras-Inglês”*
  - *Availability to teach in the afternoons, evenings and Saturdays*
  - *Willingness to pursue a teacher career*
  - *Good interpersonal skills*
- Come and bring us your CURRICULUM VITAE to become a teacher at School X.*

➔ *Since you meet the qualifications required in the poster and you are looking for a job, write and send your curriculum to School X.*

### **3.3 Trabalhando a capacidade de ação e a capacidade discursiva**

Nesta parte, os alunos lêem dois exemplos de currículos (anexo 1) e trabalham com as capacidades de ação e discursiva. Na capacidade de ação (adaptar-se às características do contexto e do referente, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993 apud Dolz e Schneuwly,

2004), considera-se o contexto de produção do gênero em questão através da seguinte atividade:

➔ *Considering the CVs above, identify the following elements in them:*

|                                               | <i>CV 1</i> | <i>CV 2</i> |
|-----------------------------------------------|-------------|-------------|
| ▪ <i>the authors</i>                          |             |             |
| ▪ <i>the addresses</i>                        |             |             |
| ▪ <i>when they wrote their CVs</i>            |             |             |
| ▪ <i>the purpose / reason for writing it</i>  |             |             |
| ▪ <i>the audience / who they wrote it for</i> |             |             |
| ▪ <i>the content</i>                          |             |             |

- ▶ *Do you consider the information above important to the employer? In which way?*  
▶ *What do the items above reveal about the employee?*

Para trabalhar com a capacidade discursiva (mobilizar modelos discursivos, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993 apud Dolz e Schneuwly, 2004), propusemos às seguintes questões abertas:

➔ *Answer the questions below according to the two examples of CVs:*

- a) How can you identify the two texts as examples of curriculum?*
- b) How are the texts presented?*
- c) How do you compare them?*
- d) What does the order of the information in the CVs show us?*
- e) Which of these two CVs are most alike to one you have already seen? In which aspects?*
- f) Which items and information shown in the CVs you read are also included in CVs written in Brazil?*
- g) Do you think cultural aspects have an influence on the ways a CV is written? Give us some examples.*

### **3.4 Trabalhando a capacidade linguístico-discursiva**

Na capacidade linguístico-discursiva, ou seja, quando se dominam as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (cf. DOLZ, PASQUIER e BRONCKART,

1993 apud DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), propõe-se um trabalho específico com o tempo verbal do *past simple*, o qual foi evidenciado como predominante nas análises de currículos durante a fase da elaboração do modelo didático do gênero. Nesta parte, trabalha-se também a diferença dos seguintes tempos verbais: *simple present*, *simple past* e *present perfect*, através da seguinte atividade<sup>2</sup>:

→ Complete the text below with the name of the authors of the CVs and the appropriate verbs:

a) ..... a master degree in the area of English teaching. She ..... working as an English teacher in 1997. In her experience as a teacher, she ..... many different activities, such as: ..... materials, ..... students, ..... workshops at development meetings, ..... lesson plans, among other activities. She ..... a certificate of proficiency from the University of Michigan and ..... a member of CATESOL since 2003. At the moment, she ..... in the USA and she ..... fluent in two languages: Portuguese and English.

Nesta atividade, os alunos analisam a função do uso de determinados tempos verbais em cada uma das sentenças e, posteriormente, preenchem a tabela abaixo, de acordo com os CVs lidos.

Now, have a look at the CVs. What were the verb tenses used? Were they the same as in the text above? What were the functions of using these verb tenses? So, in order to compare these two texts, write below the **verb tenses**, an example of this tense and **their functions** in the CVs:

| Verb Tense | Example | Function |
|------------|---------|----------|
|            |         |          |
|            |         |          |
|            |         |          |

Um outro exemplo de atividade nesta parte se refere aos termos específicos da área de Letras nos currículos lidos, observe:

---

<sup>2</sup> Apresentaremos, devido à limitação de espaço, apenas um exemplo de texto para os alunos completarem com as informações de um dos CVs lidos.

→ *In the two CVs you have read, you found specific words related to the courses or jobs the people were applying for. Now, let's try to understand these words a little bit more. So, look at the CVs and try to guess, according to the context, the meaning of the words below:*

- *ESL Teacher x EFL Teacher:*
- *Master of Arts:*
- *Overall GPA x Major GPA:*
- *Bachelor of Languages:*
- *Top 10% of graduating class:*
- *B.A., English with Spanish Minor:*
- *Dean's List:*

Em seguida, é feita uma breve explicação (na seção: *to understand better....*) sobre o que seria o *GPA* e como ele é calculado. Refletimos também sobre o fato deste termo aparecer nos dois currículos lidos, analisando, portanto, o contexto onde estes currículos foram escritos: os dois são exemplos de currículos norte-americanos. Por fim, com o objetivo dos alunos começarem a pensar sobre os termos relacionados ao próprio currículo, a seguinte tarefa é solicitada:

→ *Imagine you are writing your CV. Think about some action verbs and write 5 sentences related to your experiences or achievements.*

### **3.5 Produção escrita**

Depois de revisar com os alunos as características mais marcantes do gênero *curriculum vitae* nas diferentes capacidades de linguagem trabalhadas nos módulos apresentados, solicitamos, a partir de anúncios de empregos e de bolsas de estudo, que os alunos escrevessem seus currículos se candidatando para o emprego ofertado ou para a bolsa de estudo.

## **4 Considerações Finais**

No presente artigo, discutimos aspectos referentes ao conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), assim como questões sobre o trabalho com gêneros no contexto de língua inglesa na formação docente inicial.

Conforme preconizam os Documentos Oficiais, mais especificamente as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE, 2008), “o ensino de Língua Estrangeira deve contemplar os discursos sociais que a compõem, ou seja, aqueles manifestados em forma de textos diversos efetivados nas práticas discursivas

(BAKHTIN,1988)”. Entende-se que, dessa forma, o ensino por meio dos gêneros discursivos propicia ao aluno uma aprendizagem significativa, com possibilidades de vivenciar uma realidade mais próxima daquela em que vive.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma forma de se trabalhar com os gêneros é através de sequências didáticas. Assim, no presente estudo, apresentamos uma proposta de sequência didática em torno do gênero *curriculum vitae* para ser trabalhada em contexto de formação inicial, uma vez que esse gênero perpassa a vida de acadêmicos que iniciam sua profissão enquanto ainda estão no curso de graduação, e para outros que certamente terão necessidade de apresentar seus currículos na busca por um emprego após graduados.

Com a execução de tal proposta, esperamos contribuir para estudos acerca do uso de / trabalho com gêneros discursivos no ensino de línguas, uma vez que ela servirá de objeto de pesquisa para investigarmos a responsividade dos acadêmicos em questão diante do ensino de língua inglesa para a apropriação de gêneros discursivos.

## **Referências**

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina:UEL, 2007.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

MEURER, J.L. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.). **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. Secretaria de Estado da Educação Básica do Paraná, Departamento de Educação Básica. Paraná, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

TAMAROZI, L.; CRISTOVÃO, V.L.L. O contexto escolar: alvo da transposição didática do projeto Modelos Didáticos de Gêneros. In: CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina:UEL, 2007.

## Curriculum Vitae - Example 1

987 Hillview Ave.  
Los Altos, CA 94022

Phone: (650) 947-1235  
E-mail: paticarobus@gmail.com

# Patricia Izabella Carobus

### Experience

Fall 2007 - Present                      Mission College IIS                      California, USA

#### **ESL Teacher**

Teaching grammar, listening and speaking, reading and writing, and pronunciation to college-age students of different proficiency levels

- Created and executed lesson plans
- Developed materials and assessment tools
- Assisted students with developing writing and oral presentation skills

Spring and Fall 2007                      On-Site English                      California, USA

#### **ESL Teacher**

Providing professional development training to PricewaterhouseCoopers employees

- Developed materials and assessments
- Assessed individual student needs and determined ways to assist them
- Created and executed lesson plans

Fall 2006                                      College of San Mateo                      California, USA

#### **ESL Teacher**

Taught reading to adults at intermediate level

- Created and executed lesson plans
- Developed materials and written assessments
- Planned, developed, and implemented curricula

Summer 2005/2006/2007/2008                      Stanford University                      California, USA

#### **ESL Teacher at American Language and Culture Program**

Taught Effective Communication and Topic Development to college-age students at the beginning and intermediate levels

- Created and executed lesson plans
- Developed and implemented curricula
- Assisted students in creating oral presentations and writing research papers

---

<sup>3</sup> Mostraremos aqui apenas um exemplo de currículo trabalhado com os alunos. O outro modelo não será possível, pois não conseguimos autorização para sua publicação.

2002-2006 Palto Alto and Mountain View Adult Schools California, USA

**ESL Teacher**

Taught adults at high advanced, high intermediate, and low beginning levels

- Created and executed lesson plans
- Selected and developed materials appropriate to each level
- Prepared and gave assessments
- Presented new techniques at staff development meetings
- Planned, developed, and implemented curricula

1997-2002 Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos Paraná, Brazil

**EFL Teacher**

Taught students ranging from teenagers to adults of different skill levels

- Created and executed lesson plans
- Chose materials appropriate to each group
- Prepared and gave oral and written assessments

**Education**

2003-2005 San Jose State University California, USA

**Master of Arts: Teaching English for Speakers of Other Languages**

Overall G.P.A: 3.97/4.00

Coursework included: Linguistics, Theories of Second Language Acquisition, English Structure, and Intercultural Communication

1998-2001 Universidade Estadual de Londrina Paraná, Brazil

**Bachelor of Languages: Portuguese and English**

Overall G.P.A: 9.1/10

Top 10% of graduating class

Coursework included: Supervised English Teaching Practice, Psychology of Education, General Didactics, and English Literature

**Achievements**

- California Teaching Credential
- CATESOL (California Teachers of English to Speakers of Other Languages) member since 2003
- Served as committee member for CATESOL 2004 State Conference, Santa Clara CA
- Certificate of Proficiency in English as a Second Language from the University of Michigan
- Completed Conversation and Culture course at the University of Pennsylvania
- Lectured at Conference of Teachers of Foreign Languages on “Practical Ideas for Using Songs in ESL Classes”

**Other Information**

- Fluent in English and Portuguese, competent in Spanish
- Permanent Resident of the United States
- References available upon request

## **Gêneros do discurso na sala de aula: o que dizem os professores?**

**Ana Maria Gomes de Almeida, Doutoranda, PPGE/FE/UFRJ – UNIFESO  
([analmeida19@yahoo.com.br](mailto:analmeida19@yahoo.com.br))**

### **RESUMO**

Apresentamos resultados parciais de pesquisa em andamento cujo objetivo é conhecer os sentidos que professores municipais de diferentes componentes curriculares do 6º ano no interior do Estado do Rio atribuem à leitura. Partindo da premissa de que trabalhar a leitura na escola diz respeito a todos os professores (Kleiman, 2002) e de que a escola é um espaço de letramento, este trabalho tenciona mostrar que gêneros discursivos (Bakhtin, 2003, 2004) os participantes, em entrevistas coletivas e individuais, disseram utilizar nas aulas. Consideramos que a constituição dos sentidos atribuídos à leitura e aos gêneros discursivos (Bakhtin, 2003; 2004) decorrem das relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico e com o “outro” (Bakhtin, 1998; 2003; 2004). Ao se identificarem os gêneros do discurso, consideramos a possibilidade de compreensão de uma formação continuada de professores que os considere como sujeitos e autores dos discursos que permeiam a educação.

Palavras-chave: leitura – gênero do discurso – letramento – formação de professor.

## **ABSTRACT**

This work presents partial results from an ongoing research, which purpose is to know the meanings given to reading by teachers of elementary school, with different curricular background, in the countryside of the state of Rio. Assuming the premise that to work the reading at school is a concern of every teacher (Kleiman, 2002), and that the school is a space of literacy, this work intends to show which different speech genders (Bakhtin, 2003, 2004) participants said to have adopted. It's considered that the constitution of meanings given to the reading and the speech genders (Bakhtin, 2003; 2004) derive from the relation of the speech with the enunciation, with the social historical context and with the "other" (Bakhtin, 1998; 2003; 2004). We consider to be getting closer to a more complex understanding of a continuing education of teachers, one that regards them as the authors of speeches that permeate education.

Key-words: reading – speech gender – literacy – teacher's continuing education

## **Considerações iniciais**

Estudos sobre o papel da leitura na escola e suas implicações na função social da escolarização têm apontado que trabalhar a leitura na escola diz respeito a todos os atores escolares, e não a determinado segmento da escola (Kleiman, 2002; Neves et al, 2006; Azeredo, 2007; Silva, 2007). Consequentemente, considera-se a escola no seu todo como espaço de letramento, pois “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades de formação de um estudante, que é responsabilidade da escola” (Guedes e Souza, 2006, p 15).

Essa premissa nos moveu ao desenvolvimento de uma pesquisa que, referenciada no discurso dos professores, buscasse explicitar e compreender os sentidos que docentes de diferentes componentes curriculares do 6º ano do ensino fundamental em duas escolas municipais no interior do Estado do Rio de Janeiro atribuem à leitura. O trabalho aqui apresentado, apoiando-se em registros das entrevistas coletivas e individuais com os participantes, tenciona mostrar os gêneros discursivos (Bakhtin, 2003, 2004) utilizados na sala de aula por alguns daqueles professores. Em conformidade com a disposição do Laboratório de Estudos em Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC – da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde se insere esta pesquisa, de criar novos diálogos a partir da produção dos professores da escola básica e da universidade, ao identificar esses gêneros discursivos, consideramos estar nos aproximando de uma compreensão mais complexa de formação de professores que os considere sujeitos e autores dos discursos que permeiam a educação.

## **Gêneros discursivos e escola**

Ao levarmos em conta que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2003, p 261), concebemos a leitura como atividade que pode estabelecer as interrelações dos saberes. As práticas de leitura dos diversos gêneros sociais do discurso, além de permitirem ao leitor estabelecer relações do que está lendo com outros textos, propiciam que ele perceba a necessidade de conhecer outros assuntos para compreender o que ali é lido.

As relações que estabelecemos com a realidade são sempre mediadas pela linguagem. Nosso discurso relaciona-se com outros discursos, em diálogo. “Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e entonações.” (Bakhtin, 1998, p 86). As formações combinatórias da linguagem

que se vão constituindo no processo das complexas relações dialógicas de um com o outro caracterizadas pelas visões de mundo e pela valoração dos pontos de vista determinados histórico-socialmente ensejam a criação dos gêneros discursivos em seu processo constante de acabamento e inacabamento. O acabamento surge pela interação dos usos, pelas escolhas de formas construídas em determinado tempo e lugar; o inacabamento, pela mobilização de diferentes esferas da enunciação (Machado, 2005).

Na escola, os enunciados produzidos pelos diferentes locutores, nas diferenciadas circunstâncias ali surgidas, num domínio de atividade idêntica, caracterizam-se por traços recorrentes que indicam pertencerem a um mesmo gênero. As atividades comuns pertencentes às mesmas áreas apresentam uma normatividade expressa nas combinações enunciativas do uso da linguagem e do uso no campo em que elas se exercem. Assim, o lidar com este ou aquele gênero de uma ou de outra área acarreta a utilização de determinada estrutura lingüística, devido ao trabalho diferenciado com cada objeto de estudo e das diferentes formas como são dados. Em cada esfera da práxis encontra-se um repertório crescente e diferenciado de gêneros do discurso, que se desenvolve e se complexifica à medida do próprio uso (Bakhtin, 2003).

### **O discurso dos professores sobre os gêneros utilizados**

O material aqui apresentado e analisado vem a ser parte da transcrição das falas de professores de matemática, história e português. Distribuídos em quatro grupos (um em cada uma das escolas, por turno), participaram das entrevistas coletivas com colegas de outros componentes curriculares. Escolhi essas áreas por terem sido as de maior concentração de professores participantes.

Apesar de o foco deste trabalho ser o discurso desses professores, por vezes, para poder contextualizar, houve necessidade de inserir a fala de outros participantes. Ao todo, foram cinco professoras de matemática, dois de história e três de português.

Optei por os identificar com a sigla D (docente) seguida da numeração original conferida na transcrição da entrevista coletiva e mantida na entrevista individual. Identifico-me pela sigla P (pesquisadora). Complementei a sua fala nas entrevistas coletivas com trechos de sua participação nas entrevistas individuais como forma de elucidação ou aprofundamento de alguns pontos.

## Em matemática

O gênero predominante nas aulas de matemática, segundo as professoras, vêm a ser situações-problema. Perpassa em sua fala a concepção preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) de que os temas da vida contemporânea devem permear as diferentes áreas de ensino. A reforma do ensino de matemática, observada a partir dos anos 1980, passa a considerar a resolução de problemas como potente ferramenta para a aprendizagem, processo dinâmico de aplicação dos conhecimentos na cotidianidade (Santos, 2005). Portanto, os problemas matemáticos e os ordem geral estão intrinsecamente relacionados à vida, e não se distinguem dela. Tal visão é apresentada por D3 quando associa o cálculo matemático à leitura nas situações-problema para mostrar a ineficácia das operações matemáticas por si só, descontextualizadas.

P – Na matemática, lê o quê, D3? Como que é isso?

D3 – Situações-problema.

P – Como você trabalha isso, essas situações-problema?

D3- Porque ele tem que dominar as operações, mas o que é importante é como ele vai usar aquilo, porque antigamente era assim: “Calcule” e ele calculava. Agora eu não dou mais “calcule”. Eu trago vários situações-problema e ele vai ter que pensar que operações são necessárias para resolver e depois fazer cálculos.

P – Como é que você trabalha a questão da leitura dessas situações-problema? É só situação-problema que você trabalha?

D3 – Em matemática é só, leitura é só.

A professora é taxativa: a relação que estabelece entre a matemática e a leitura circunscreve-se às situações-problema. Para deixar isso bem marcado, por duas vezes na mesma frase ela utiliza o advérbio *só*. Sua ênfase manifesta-se ainda pela construção da frase afirmativa curta em duas orações coordenadas, ambas terminadas pelo mesmo advérbio.

Mais adiante, a professora revê a sua afirmação e apresenta outra possibilidade de leitura em matemática: a dos livros didáticos. Mais do que isso, a de *alguns* autores que elaboram textos em linguagem mais atraente (“numa linguagem mais pessoal”) e, com isso, tornam a leitura mais envolvente. Seu discurso encontra-se também marcado pela busca do rigor da matemática no século XIX, quando acabou criando um mundo próprio, isolado dos matemáticos. A origem histórica da busca por fundamentos rigorosos para a ciência fez com que a matemática fosse assumida como ciência exata (Klusener, 2006).

D3 – A matemática eu acho que é muito exata... essa coisa de cada um interpretar de uma maneira, pode ser que eu esteja errada também. O objetivo principal é que eles cheguem a uma conclusão, consigam chegar a uma resposta. E essa resposta não é variável: é sempre a mesma.

A professora de matemática do grupo 2 demonstra sua preocupação referente ao que os alunos compreendem no texto escrito e transpõem para a linguagem matemática. Embora não aprofunde o assunto, aponta para o fato de que há uma metodologia da leitura de problemas que deve ser seguida.

D4: Hoje eu estava passando exercícios de problemas que envolvem o raciocínio matemático. Eles têm dificuldade de transformar o português em “matemátiquês”, vamos dizer assim; transformar o problema na conta, no que eles têm que fazer. Eles têm muita dificuldade com isso. Eu faço, mas é difícil.

D4: Não adianta você ler três linhas e agora vou fazer isso. Joana saiu com vinte reais, (ela tinha vinte reais) daí ela foi ao mercado e gastou com maçã seis reais. Ah, então agora ela tem dezessete... Você não leu o problema todo, você tem que ir lendo e já ir raciocinando o que foi feito no todo. Não adianta ler e chegar no final da leitura para então perguntar o que é para ser feito.

Segundo a professora, para a compreensão em matemática, é necessário o domínio do conteúdo da área. Chama a atenção para o fato de que precede a isso a compreensão do texto propriamente dito.

D4: Um pouco da interpretação mesmo, há uma defasagem nisso e alguns conteúdos matemáticos, os problemas acabam aparecendo como termos matemáticos que eles não compreendem. Eles têm uma dificuldade muito grande, pode ser por anos passados ou o próprio português. É difícil mesmo.

A professora do grupo 3 estabelece uma relação entre sabedoria e vida prática. A leitura seria elemento desencadeador dos diferentes níveis. Dentre eles, o mais alto na escala constituída a partir da leitura seria o de retorno mais efetivo para a resolução de problemas e para a vida prática (“para aquele conhecimento ser transformado em sabedoria, que é usada no problema, usada na vida prática.”). O fato de ser professora de matemática cria na sua fala a possibilidade de uma compreensão ambígua: estaria a professora se referindo ao gênero discursivo problemas de matemática ou a problemas da vida? Procurei encontrar ao longo da entrevista coletiva alguma fala sua que desfizesse essa dupla interpretação, mas não fui bem sucedida. Retomando por diferentes vezes a transcrição da entrevista coletiva e a gravação em áudio, percebi que a pausa entre a palavra **problema** e a palavra **usada** os distingue, porém não os dissocia. A justaposição sintática ali presente levou-me à conclusão de que, para ela, há uma relação intrínseca entre problema (seja ele qual for incluindo-se, então, o de matemática) e a vida (que ela adjetiva como **prática**).

Na continuidade da conversa, os professores associam a leitura à visão de mundo. Para eles, os fatores sócio-históricos e ideológicos estão presentes na possibilidade de leituras que têm os alunos. A compreensão vem a ser reflexo desses fatores. A professora de português traz esse item à roda de conversa. Sua fala causa reação na professora de matemática, não pelo fato de ela discordar da colega, mas porque ela faz observações às particularidades da

disciplina que leciona. Enquanto uma refere-se ao trabalho em sala de aula com textos mais criativos (“tirinha”, “charge”, “piada”), a outra refere-se a elaborações que se preocupam mais com a precisão (“texto técnico”).

D11 – Isso que ela está falando é a grande dificuldade do texto técnico. O texto técnico tem que ser de uma precisão absoluta para que não dê diferentes percepções porque o sujeito percebe segundo suas vivências. Há a percepção individual de cada um e no texto técnico isso tem que ser bem amarrado que não deixe dúvida nenhuma porque interpretar um texto romântico, de um livro, de um romance, de uma aventura é muito perigoso o sujeito dar certo ou errado. Cada um percebe dentro de sua vivência, de suas experiências. A percepção é uma coisa que a gente vai amadurecendo com a idade. A percepção que eu tenho do mundo hoje, com 63 anos, é muito diferente da minha percepção com 30 anos, com 5 ou 6 anos de formada. O texto técnico, para mim, é o texto que tem que ser cuidado, quando você passa um problema de matemática, um problema de física, um problema de biologia, é preciso amarrar de tal forma que não dê dúvidas. Se ele der dúvida, você tem que considerar certa a resposta, mesmo que seja um absurdo a resposta.

Logo em seguida fala da importância da leitura na disciplina que leciona. Refere-se a uma relação gradual necessária à compreensão da leitura em matemática entre dados, informações e resultado (“...Então, se eu não trabalhar essa leitura, para que ele possa saber diferenciar os dados, o que se quer. É muito importante na leitura de um problema em matemática, eu reconhecer o que são dados, o que são informações e o que eu quero como resultado.”). Na construção sintática do seu discurso, misturam-se as pessoas gramaticais: de início, é clara a distinção entre eu – a professora e ele – o aluno. Em seguida, aparece o pronome *se* – indeterminador do sujeito. Seu emprego provoca a delimitação tênue entre o eu e os professores de matemática, dentre os quais ela se inclui. É como se ela se compusesse desse fazer dos professores da área, em que o resultado único, universalmente constituído, vem a ser o objetivo das atividades ali desenvolvidas. Não é o resultado a que o aluno pode chegar ou chega, mas aquele que os professores de matemática desejam dele. Na continuidade de sua fala, persiste a fronteira indefinida entre as pessoas do discurso. Nesse caso, o pronome em primeira pessoa na oração seguinte mais do que ser atribuído a quem está falando, refere-se ao outro, neste caso o aluno. Entretanto, mais adiante volta a ser marca do sujeito do discurso. A professora retoma seu papel de sujeito agente, daquele que determina as ações esperadas (“... eu reconhecer o que são dados, o que são informações e o que eu quero como resultado.”).

As professoras de matemática do quarto grupo também enfatizam as situações-problema como um gênero tipicamente relativo à área. Para o grupo, a leitura vai além da mera decodificação. O domínio do código faz parte do processo, mas ler tem como finalidade, enquanto produto, extrair sentido. A construção de sentido depende das experiências de vida, dos conhecimentos prévios do leitor.

D17: Eu costumo até brincar com os alunos quando eu dou alguma coisa, explicando o enunciado e eu coloco uma palavra no quadro: bola. E eles lêem “bola”. “Sabem o que é isso?” Isso é coisa do dia-a-dia. Leitura é isso: a gente ler e entender o que leu porque só juntar as letrinhas, isso não é leitura. E para matemática, é muito importante saber interpretar – o enunciado, os problemas -, porque muitas vezes não entendem qual operação têm que usar para resolver determinado problema.

A colega da área se refere ao que ela considera despreparo seu para lidar com múltiplos gêneros discursivos em matemática. Sua sensação de impossibilidade expressa-se pelo uso do conectivo **mas** introduzindo uma oração em que se encontra o pronome indefinido **alguma** determinando o substantivo **coisa**, o demonstrativo **nesse** com valor de indefinição e o advérbio de negação num período iniciado pelo verbo **acho**. (“Acho que todo professor trabalha com leitura, mas tem alguma coisa nesse mecanismo de leitura que a gente não está sabendo.”). Refere-se ao domínio de estratégias de mediação de leitura como algo inacessível, uma porta fechada da qual ela e os colegas que não os de português (“a gente”) não têm a chave. Tal como o José, de Drummond, suas tentativas de superação das dificuldades (“Eu proponho diversos textos, diversos enunciados”) esbarram constantemente em obstáculos maiores que a sua capacidade de os superar (são o que ela denomina “*mecanismo de/na leitura*”). Sem a chave, não conseguem sentir-se seguros (“a gente não tomou posse”) no desenvolvimento de atividades de leitura (“ para que possa dinamizar esse texto imenso em todas as disciplinas.”).

Assim como nos grupos anteriores, em matemática as professoras trabalham a leitura do enunciado das questões e o texto dos problemas. D17 procura auxiliar os alunos. Sua ajuda se materializa na leitura oral que ela faz, tantas vezes quanto sua paciência permite. Além de mencionar que não se sente preparada para auxiliar os alunos na leitura dos enunciados ou problemas (“...não saber como ajudá-los.”), e que, por isso, às vezes não é bem sucedida (“Tento correr atrás de outros conceitos já estudados para facilitar, colocar de forma diferente, mas é complicado.”), ela atribui a complexidade para compreensão de um texto em matemática devido à linguagem da área (“Em matemática tem muita linguagem abstrata.”).

Da mesma forma que outros colegas da área participantes das entrevistas de outros grupos, uma das professoras de matemática faz uso do texto dos enunciados das questões ou dos problemas como meio de obter uma resposta única, infalível, comum a todos os alunos. Em um primeiro momento, parece experimentar um movimento em direção à compreensão daquilo que o aluno elaborou (“Na minha disciplina, eu preciso entender a resposta...”). Mas a continuidade do que enuncia neutraliza a expectativa criada (“...que eu quero.”). Entre precisar entender e querer interpõe-se, não uma ponte, mas uma lacuna. A professora não

busca uma resposta do aluno, aquela a que ele chegou ou teve condições de chegar. Ela busca a resposta a que almeja: um tesouro escondido, nem sempre acessível à visibilidade do aluno, à possibilidade de compreensão.

P: Qual a sua disciplina?

D16: Matemática. Na minha disciplina, eu preciso entender a resposta que eu quero. Se você mudar uma palavra, dificilmente eles conseguem entender o enunciado. Se você colocar: arme e efetue, eles fazem. Se você colocar: adicione o número com o número tal, já não sabem fazer e me perguntam: “Adicionar é mais?”.

## **Em história**

Os dois professores de história que participaram das entrevistas disseram recorrer a diferentes gêneros discursivos como recursos a suas aulas. Atribuem a diversidade de gêneros pedagogicamente próprios à área como necessária às relações que se estabelecem com o contexto e, mesmo, com as correlações entre presente e passado. A diversidade não se restringe aos gêneros; ela se aplica também aos suportes utilizados e à própria concepção de leitura, que ultrapassa o verbal.

D5: Eu acho que a leitura é a maneira pela qual você interpreta o mundo. É um contexto amplo, tanto a leitura objetiva da palavra escrita num livro, mas é a forma como você enxerga as coisas que estão à sua volta. Não vejo de outra maneira. É claro que o aspecto da leitura de livros, de textos, faz parte, mas não no sentido amplo. Você interpreta as coisas. Você pode ver a imagem e não necessariamente o escrito. Você pode interpretar um filme. A leitura não se restringe ao aspecto escrito. A leitura, quando fui dar aula de História e Geografia, a gente constrói um olhar da realidade, faz com que o aluno interprete, a gente tenta fazer com que eles leiam a imagem. No caso da história, as fontes são diversificadas, há fontes escritas, mas também orais. Há imagens, figuras, esculturas. A escultura pode ser lida.

O professor de história do grupo 2 debruça-se sobre os possíveis sentidos da leitura na área de sua atuação, o que ela chama de “ressignificação daquele código”, ao mesmo tempo que traz outra questão: a do olhar da sensibilidade, não propriamente o olhar estético, mas o olhar ético. O do ser humano que se percebe social e historicamente constituído, que faz escolhas, toma decisões (Freire, 2004).

D5: Estimular o aluno a ter sensibilidade, instigar o aluno. Você pega uma imagem e pede para o aluno interpretar os elementos formais da imagem e o valor cultural daquela época e que possa ter hoje em dia para nós. Existe uma resignificação daquele código. É você pegar a imagem, não só o livro, mas as fontes da época, que eles possam compreender, para fazer com que ele interprete o significado daquilo, que tenha sensibilidade para entender a imagem, um texto escrito. Um texto carrega um significado, a intenção do autor, quem escreveu, em que momento, em que contexto, de onde aquela fonte foi retirada. Quer dizer, pegar um livro e saber contextualizar uma época qualquer. Acredito que seja por aí.

O mesmo professor diz recorrer ao texto verbal e ao não verbal como forma de fazer com que os alunos compreendam os aspectos socioeconômicos e culturais de constituição do ser humano. Segundo ele, a diversidade de acesso a suportes e linguagens possibilita a construção de uma visão própria (“...a gente constrói um olhar da realidade...”).

D5: ...Você pode ver a imagem e não necessariamente o escrito. Você pode interpretar um filme. A leitura não se restringe ao aspecto escrito. A leitura, quando fui dar aula de História e Geografia, a gente constrói um olhar da realidade, faz com que o aluno interprete, a gente tenta fazer com que eles leiam a imagem. No caso da história, as fontes são diversificadas, há fontes escritas, mas também orais. Há imagens, figuras, esculturas. A escultura pode ser lida.

A professora de história, participante do grupo 4, talvez por influência da área, considera que ler é fundamental para que se saiba o que acontece com outros povos, com outras civilizações, com outras culturas.

D18: Eu sinto que há uma necessidade muito grande daquela leitura se tornar intensiva em função do distanciamento cultural das civilizações que eles têm contato através dos livros.

Tal como o colega da área, participante do grupo 2, refere-se à diversidade de tipos de textos e a variedade de linguagens a que recorre em suas aulas.

D18: A gente sempre que pode utiliza muito imagem, filmes, textos não muito longos, sem muita informação. Agora, hoje em dia, há pouco mais de livros paradidáticos que dão um pouco de suporte para a gente fazer isso.

## **Em português**

Na conversa, os participantes da pesquisa associam a leitura à visão de mundo. Para eles, os fatores sócio-históricos e ideológicos estão presentes na possibilidade de leituras que têm os alunos. A compreensão vem a ser reflexo desses fatores. A professora de português do grupo 3 traz esse item à roda de conversa. A relação com o cotidiano, com o mundo prático, está presente na sua fala. Traz um dado à discussão segundo o qual a compreensão do que se lê vincula-se às experiências de cada um. Ela refere-se ao trabalho em sala de aula com textos mais criativos (“tirinha”, “charge”, “piada”). Para atingir seu objetivo, muitas vezes escolhe os gêneros visando atender a essa possibilidade.

D9 – [...] Mas é a visão de mundo dele em cima daquela história, daquela frase, daquele texto, da piada, da charge e no nosso dia-a-dia eles trazem essa leitura. Hoje, na sala, trouxeram a história de um acidente, então a leitura que fizeram daquilo, juntaram com a leitura de uma “tirinha”, uma charge do Laerte e comecei a avaliar a leitura da questão da falta de socorro. “Ah, é crime um médico passar no local do acidente e não prestar socorro?” Nós fizemos uma interpretação oral fantástica, que, se eu tivesse feito perguntas isoladas do tipo “Responda, de acordo com o texto” talvez não fosse tão rico. Então a leitura que fizeram de uma situação do dia-a-dia foi muito rica, considero-os grande leitores, grandes interpretadores dessa leitura que a gente faz todo dia em cima de toda situação que acontece.

Ela refere-se à intencional contextualização da leitura em situações cotidianas provocada por ela nas aulas para evitar o distanciamento das práticas sociais. Mostra o seu ânimo e envolvimento com o fazer pedagógico, incluindo-se entre os que constituem a turma na tarefa de interpretação da leitura (“Nós fizemos...”), além de atribuir grande emoção à atividade (“...uma interpretação oral fantástica...”). O entusiasmo que atribui à atividade desenvolvida no mesmo dia da entrevista e a seus resultados é manifestada por palavras de valor semântico positivo: a interpretação oral é **fantástica**, o texto é **rico**, os alunos são **grandes** leitores, **grandes** interpretadores.

Traz à discussão o tema da responsabilidade dos professores pelo desenvolvimento de atividades de leitura. Para ela, há facilidade para os professores da área em que atua devido à variedade de textos, que são em número maior (“...nós, professores de português, temos muito mais textos, variados...”). Além disso, segundo ela, ler e interpretar competem ao professor de português; os demais preocupam-se com o conteúdo, que ela chama de “outras coisas a fazer” (“O professor de português ficou mais focado, porque lê e interpreta, e outras disciplinas têm outras coisas a fazer.”).

A entrevista se encerra com a professora de português retomando o questionamento de a quem cabe o trabalho de leitura na escola. Sua fala reflete a angústia dos que procuram olhar a escola como um espaço de letramento. Crítica à mecanização do fazer docente (“As perguntas estão todas prontinhas, tem que respondê-las de acordo com as respostas do livro.”), enfoca mais uma vez a leitura como sendo a do mundo, incluindo-se dentre os que precisam refletir sobre o assunto (“Não temos consciência de tudo que está acontecendo é leitura o tempo inteiro...”). Sua fala aponta para que se pense que, nas aulas de português, a multiplicidade de gêneros com que se pode ter contato fica restrita à escolha feita pelo autor do livro didático, basicamente o único suporte utilizado

D9 – Se a gente fecha alunos e professores dentro de uma escola, a gente imagina que leitura é: “abra o livro de português na página tal, vamos ler, vamos interpretar”. As perguntas estão todas prontinhas, tem que respondê-las de acordo com as respostas do livro. Todo mundo quer aquilo só, é leitura. Não temos consciência de tudo que está acontecendo é leitura o tempo inteiro; a gente se prende à leitura, à interpretação pronta, às respostas prontas.

Para a professora de português do grupo 3, compreender é correlacionar com a vivência, o que, segundo ela, significa abstrair, “relacionar a alguma coisa”, na construção da rede de leituras em que uma leva a outra e a muitas outras. Ao mesmo tempo, significa a procura por outros sentidos. “Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem” (Silva, 2002, p 45). Levando em conta sua afirmação de que “um texto se

relaciona a outros”, tal como a colega do outro grupo, podemos chegar à conclusão de que ela procura oferecer aos alunos o contato com uma variedade de textos e de gêneros.

D9: É fazer sentido para o aluno, senão ele vai estar juntando sílabas ou juntando uma palavra a outra, formando frases. Se aquilo ali não tiver nenhum sentido, se não abstrair, não construir ou não relacionar a alguma coisa, porque a leitura, às vezes, ela abre (e é o que ela deve fazer), um texto se relaciona a outros. Se ele não tiver essa capacidade de ler, de pensar em alguma coisa que viu anteriormente, pensar num programa que viu, compreender o que aquilo representou para ele não está realmente interpretando. É fazer com que aquele texto acrescente alguma coisa para o aluno, que ele abstraia, que ele dali passe para uma outra leitura, que ele busque significados do que não conhece, senão é uma mera informação, o aluno não construiu nada, não interpretou, não fez sentido então para ele.

Polêmico em todos os grupos, o uso que os alunos fazem da internet e da mídia em geral foi assunto comum aos grupos. Tão angustiante que, ao término da entrevista do terceiro grupo, ao perguntar se eles gostariam de acrescentar mais alguma informação, algum dado, a professora de inglês retoma a discussão. Os professores se dividem entre os que tratam do relacionamento entre a escola/leitura e multimídia como conflituoso (“não que vá se render totalmente a esses meios”, “eu vejo a leitura-multimídia como minha inimiga”) e os que procuram neutralizar a visão conflituosa (“Tem que conjugar.”). Na fala da professora de português (D9), perpassa a necessidade de mudar a visão e a atitude de rejeição ao uso dos gêneros da internet (“a escola vai ter que passar por um processo de mudança”). O emprego dos verbos no futuro quando se refere às mudanças a serem feitas, em contraposição ao presente, ao se referir ao quanto a escola tem sido pouco atraente, pouco significativa, para os alunos, mostra em sua fala que ela se inclui dentre os que precisam absorver o uso dos gêneros midiáticos no seu fazer profissional.

D13 – Hoje o maior entrave para trabalhar leitura e querer que o aluno tenha hábito da leitura é o mundo visual. A Internet congrega as duas vezes, mas há uma concorrência muito grande. O aluno quer essa coisa dinâmica, a gente tem problemas aqui com aluno com celular, joguinho; eles têm essa necessidade da imagem, do som, de videogame, de televisão, de computador. Talvez a Internet traga pontos positivos como a leitura; cada vez mais os alunos estão buscando informação por esses meios. Difícil o aluno ir na biblioteca buscar uma enciclopédia, ele vai lá no “Google” coloca a palavra – até a gente faz isso. Até os alunos mais carentes têm acesso, essa garotada está conectada direto em qualquer coisa visual. A concentração nossa para a leitura de livros é maior; para eles é tudo “multi”, ele não fica concentrado muito tempo na mesma coisa.

P – Isso é bom ou é ruim?

D13 – Eu acho que é bom, mas é perigoso no exagero.

D10 – De repente, numa aula de 50 minutos, a gente pega 15 minutos de concentração, enquanto muitas vezes está ouvindo MP3, ouvindo televisão e fazendo um monte de coisas.

D9 – A escola vai ter que passar por um processo de mudança, não que vá se render totalmente a esses meios, mas de repente para o aluno a escola está sendo desinteressante por não acompanhar essas mudanças e nós não estamos sabendo como lidar.

D11 – Alguns cientistas dizem que a escola não vai conseguir acompanhar isso.

D10 – Tanto é que, quando a gente fala com eles: “vamos ao laboratório de Informática?” Eles respondem: “Mas na sua aula, o que vamos fazer, a gente vai ficar na Internet?” Eu digo que nem tem Internet, o computador não é só Internet. Querem entrar no MSN, no Orkut, menos fazer outras coisas interessantes.

.....  
P – Vocês gostariam de acrescentar, contribuir?

D13 – Eu vejo a leitura multimídia como minha inimiga, mas por outro lado, podemos desenvolver várias coisas ao mesmo tempo.

D10 – Tem que conjugar.

D13 – Vai ser muito difícil a escola acompanhar... Nos países desenvolvidos, também há essa dificuldade. Fico me perguntando: onde essa multileitura vai levar?

### **Considerações finais**

A análise do discurso dos professores participantes da pesquisa aqui apresentada aponta que, para aqueles professores, o outro tem papel preponderante na construção dos sentidos, na compreensão da leitura e no contato com múltiplos gêneros discursivos. Em especial, o uso dos gêneros discursivos nas diferentes áreas existentes na escola varia de acordo com as atividades ali desenvolvidas. São as situações-problema em matemática, a diversidade de gêneros, suportes, textos e linguagens em história e em português.

A utilização dos gêneros discursivos acarreta a utilização de determinadas estruturas lingüísticas. Assim, as professoras de matemática assinalam a existência de uma linguagem que elas denominam de exata, própria da área, com uma sintaxe adequada aos seus propósitos. A construção dos problemas faz-se relacionando-os ao cotidiano a fim de atender à necessidade de contextualização. A compreensão dessa linguagem depende das experiências de vida dos alunos e dos seus conhecimentos dos conteúdos da área. Por sua vez, exige uma metodologia de leitura adequada para que o aluno (e o professor) obtenha êxito.

Como em história e português é amplo o contato com os gêneros discursivos, também são diversificados os tipos de texto trabalhados e as linguagens que os constituem. Em história, recorre-se aos gêneros discursivos para se estabelecerem as relações com o contexto socioeconômico e cultural de constituição do ser humano, com a atualidade e correlações entre presente e passado. Em português, os professores manifestaram sua satisfação em poder

lidar com a variedade de gêneros discursivos, que lhes permite, inclusive, a aproximação com as práticas sociais.

Embora comumente utilizado por todos, o uso restrito ao livro didático é apresentado como um cerceador à possibilidade de contato com uma variedade de gêneros discursivos.

Outro dado percebido é a resistência ao uso de gêneros discursivos utilizados na mídia e na internet. Entre críticos à utilização desses gêneros na escola, resistentes à possibilidade de contato com eles ou mesmo abertos a o aceitarem como de possível aceitação, todos mostraram-se reticentes ao seu emprego atual como um gênero discursivo utilizável.

### **Referências bibliográficas**

AZEREDO, J.C. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, M.A.L et al.(Orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. 2.ed, Rio de Janeiro:Lucerna, 2007:30-42.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. 4.ed, São Paulo: Hucitec; Unesp,1998.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11.ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 9.ed, Campinas: Pontes, 2002.

KLÜSENER, R. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: NEVES, I. C. B. et al (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7. ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006: 177-191.

MACHADO, I. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2.ed. rev., Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

NEVES, I. C. B. et al.(Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7. ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SANTOS, V.M. Linguagens e comunicação na aula de Matemática. In: NACARATO, A.M;LOPES,C.E.(Orgs.).**Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p 117-125.

SILVA, E.T. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9.ed, São Paulo:Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_.Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, M.J.P.M; SILVA, H.C. **Linguagens, leituras e ensino de ciências**. 1 reimp, Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2007.

## Gêneros e matrizes: uma proposta pautada pela Relevância

Aline Aver Vanin (Doutoranda em Linguística Aplicada, PUCRS, [aline.vanin@ymail.com](mailto:aline.vanin@ymail.com))

**RESUMO:** O propósito deste trabalho é apresentar um modelo de leitura e produção de texto baseado na noção de tipos e gêneros textuais e através do que se denomina de “matrizes textuais”. Trata-se de uma maneira de tornar claros os possíveis formatos do texto e os sentidos que ele pode assumir a partir da aplicação de esquemas prévios relacionados ao seu conteúdo. Através dessa composição e de uma análise taxonômica de tais matrizes, as quais são produtos do aluno, é demonstrada a possibilidade de uma melhor visualização do texto como blocos significativos que podem assumir feixes de sentidos diversos, os quais auxiliam na produção textual. Tal recurso é baseado no Princípio de Relevância e, principalmente, na noção cognitiva de contexto, vista pela Teoria da Relevância, de Sperber & Wilson (1995), como um resultado das informações advindas do ambiente cognitivo individual mais o *input* recebido do ambiente externo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria da Relevância, gênero textual, matrizes

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to introduce a model of reading and writing based on the idea of textual types and gender and through what we will call of “textual matrix”. This is a way to become clear the possible formats of text and its assumed senses from previous schemes related to its content. Through this composition and through a taxonomic analysis of such matrices, which are the student’s product, there are better possibilities to view the text as meaningful blocks; they may assume several senses, which may help in the textual production. This resource is based on the Principle of Relevance, and especially on the cognitive notion of context, as elaborated by Sperber & Wilson’s Relevance Theory (1995). The context is a result of the information provided by the individual’s cognitive environment plus the input received from external environment.

**KEY-WORDS:** Relevance Theory, textual gender, matrices.

### 1. Introdução

Ao trabalhar o texto em sala de aula, o professor se depara com a árdua tarefa de auxiliar os alunos a construir, de maneira clara, um texto que contenha os elementos imprescindíveis para que a comunicação entre autor e leitor se concretize. Para tanto, é preciso levar a uma reflexão a respeito do tipo de informações a serem listadas na pré-tessitura do texto. O modo como

essa atividade se desenvolve é de fundamental relevância na produção, visto que é a partir dessa fase que o texto se molda, que decisões são tomadas e o levantamento de elementos como a experiência de vida individual são considerados.

Com essas considerações, este trabalho visa apresentar um modelo de construção de texto com base na noção de “matrizes textuais”, as quais levam em conta, como ponto de apoio, a noção de gênero textual. Tal proposta toma como aporte a arquitetura conceitual da Teoria da Relevância, de Sperber & Wilson (1995), e em especial a noção cognitiva de contexto. A partir desses aspectos – matrizes textuais e Relevância – pretende-se contribuir para melhorar a clareza do processo de produção textual, orientando a estruturação do texto. Parte-se da ideia de que o trabalho com os conceitos de tipos e gêneros textuais é imprescindível para localizar o texto dentro de uma estrutura que parecerá, de certo modo, mais familiar e, por isso, mais confortável para escrever, pressupondo-se que é mais fácil lidar com informações já conhecidas.

A partir dessas questões, o texto que se segue procura apresentar alguns aspectos da Teoria da Relevância, bem como explicitar a sua interface com a noção de gêneros textuais, a fim de dar suporte à proposta metodológica de produção de textos.

## **2. A Relevância e o texto**

A produção e a interpretação de enunciados devem levar em conta muito mais do que a decodificação deles. A significação ultrapassa a barreira do linguístico ao dar espaço para o que está implícito, levando o leitor a despender esforços para a compreensão. De fato, ao emitir uma mensagem em palavras, o enunciador pretende algo com essa realização; por sua vez, ao ouvinte cabe o papel de interpretar essa mensagem. Tal afirmação é compatível com o Princípio Comunicativo da Relevância, para o qual “todo ato de comunicação ostensiva comunica uma pressuposição de sua própria relevância ótima” (SPERBER & WILSON, 1995, p. 158). Em outras palavras, o estímulo linguístico lançado é o melhor que o comunicador poderia ter escolhido, permitindo que o destinatário da mensagem suponha que, ao recuperar a informação pretendida, ele deve usar o esquema de suposições sugerido pela forma lógica que está em sua mente e as entradas enciclopédicas que se tornam acessíveis por seus conceitos constituintes. Por esse motivo, assim como na interação oral, o processamento da comunicação em leitura deve levar em conta o esforço do outro, de forma a visar de antemão que tipo de levantamento de hipóteses interpretativas surgirá dos enunciados

escritos, bem como se esse leitor terá condições de trazer para o texto informações do seu próprio conhecimento do mundo para preencher as lacunas deixadas por seu autor.

O Princípio Comunicativo da Relevância e a definição de relevância ótima sugerem um procedimento prático para realizar essas subtarefas e construir uma hipótese a respeito do significado do falante. Essa deve satisfazer a presunção de relevância transmitida pela expressão linguística. No processo de compreensão, o leitor deve tomar o significado linguisticamente codificado da sentença e seguir um caminho de menor esforço; ele deve enriquecê-lo no nível explícito e completá-lo no nível implícito, até que a interpretação resultante encontre suas expectativas de relevância. Para Silveira e Feltes (2002, p. 52-53) “o fato de uma informação deliberadamente e, portanto, ostensivamente endereçada a nós ter de ser rica o suficiente em efeitos contextuais e econômica o bastante em termos de esforço de processamento para merecer nossa atenção cria uma presunção de Relevância”.

Nesse sentido, um estímulo ostensivo é otimamente relevante se: (a) é relevante o suficiente para ser válido para o esforço da audiência; (b) é mais relevante o estímulo se compatível com as preferências e habilidades do comunicador. À audiência é dado o direito de esperar que o estímulo ostensivo seja o mais relevante para ser processado, além de ter expectativas a respeito desse estímulo. Por isso, “um falante/escritor que objetiva relevância ótima tenta fazer pelo menos duas coisas ao produzir um enunciado: a) alcançar suficientes efeitos cognitivos para o processamento valer a pena; e b) evitar causar no ouvinte/leitor algum desperdício de esforço para alcançar esses efeitos” (RAUEN, 2007, p. 1014).

Pensando em termos de Relevância, a noção de esforço e efeitos deve estar presente no momento da escrita do texto, e essa deve ser explicitada para o aluno, que muitas vezes toma esse processo como algo automatizado, sem um interlocutor explícito. Nesse caso, o aluno procura escrever de forma a fazer com que seu professor goste, e não porque ele tem em vista algum outro interlocutor. No entanto, a presença de um determinado interlocutor interfere no modo de agir do locutor, já que é nele que se justifica o discurso. Mas o aluno muitas vezes é obrigado a escrever as redações sem saber a quem se fala e, por isso, pode apresentar dificuldades nessa tessitura.

Na escola não se produzem textos<sup>1</sup> em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita para que a função-aluno exercite o uso da escrita direcionada para a função-professor (GERALDI, 1999). Ele não escreve porque tem algo a dizer, mas sim porque tem à sua frente uma folha em branco e a obrigação de produzir algo. Desse modo, o

---

<sup>1</sup> Distinguem-se aqui os termos *redação* e *texto*. A primeira é a devolução, por escrito, do que a escola disse ao aluno e a segunda, a produção de caráter real, com a palavra e o modo de pensar próprios do indivíduo.

caráter artificial dessa situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator predominante em seu resultado final. Nesse sentido, pensa-se na necessidade de se debater sobre o público-alvo real do texto, a fim de que aquilo que se quer dizer não caia no vazio da avaliação. Somente ao se reavaliar essa prática da redação escolar – com fins avaliativos e sem um destinatário – é que se chegará a um texto realmente dialógico. Sendo assim, o papel do ouvinte/leitor é de suma importância na construção de textos, visto que a escolha da forma como se diz algo é delimitada pela expectativa de relevância do público-alvo. Esse fato deve ser tomado como prioridade na escrita ao se tecerem as relações de sentido a fim de que a compreensão se efetive.

Tendo presente que um interlocutor irá, de fato, dialogar com o texto no momento da leitura, o autor do texto o produzirá com a consciência de ter de se fazer entender para aquele público-alvo, numa tentativa de ser o mais relevante possível. Nesse ínterim, caberá a ele planejar o texto de maneira que os *inputs* não levem o seu leitor a despender esforços em demasia. Isso porque um dos pressupostos para que a comunicação – neste caso, o texto – seja relevante é que o ouvinte/leitor despenda o mínimo de esforços de processamento mental para obter o maior número de benefícios positivos. Assim, o momento da leitura de determinado texto não pode ser prejudicado por que a quantidade de *inputs* não é suficiente para um texto claro e conciso.

Outro aspecto a ser considerado pelo autor do texto é a forma como ocorre a construção de sentidos para o texto. Assim como em um diálogo oral, a interação autor-texto-leitor ocorre através de um esforço *ativo* de interpretação. Desse modo, a passagem do que o autor quer dizer para o seu leitor depende de: a) conhecimentos linguísticos; b) esquemas cognitivos; c) memória enciclopédica; d) momento e motivação da escrita. Através desses elementos, a interpretação do texto decorre de uma somatória dos conhecimentos trazidos pelo texto (autor) e dos conhecimentos trazidos pelo leitor. De acordo com a Teoria da Relevância, é no curso da comunicação que uma suposição se torna manifesta, ou seja, aceita e inserida num contexto de suposições compartilhadas. Durante o ato comunicativo, algumas suposições se tornam mais ou menos manifestas para falante e para ouvinte, e isso quer dizer que nem sempre todas as possíveis interpretações esperadas pelo autor serão levantadas por seu leitor, o que pode acarretar uma nova hipótese interpretativa. O que se espera é que essa seja pelo menos compatível com o que o texto quer dizer.

A partir disso, segundo Sperber & Wilson (1995), o contexto é definido como o conjunto de premissas utilizado para interpretar enunciados. É, por conseguinte, um construto psicológico, já que carrega informações mentalmente representadas, constituído de suposições do

ouvinte/leitor sobre o mundo e que afeta a sua compreensão do enunciado. O contexto, então, não é fixado *a priori*, e sua formação é aberta a escolhas, constituindo uma variável. Para Sperber & Wilson (1995), o contexto vai se formando enquanto novas informações se unem às velhas durante o ato comunicativo. Em outras palavras, uma informação nova é processada sobre aquilo que já se conhece, construindo-se um novo contexto. De acordo com Blass (1990), a representação semântica de uma sentença é recuperada em um processo inconsciente de decodificação linguística e enriquecida através da informação contextualmente acessível. Transpondo essa concepção para o trabalho em sala de aula e, mais especificamente, para o trabalho com produção textual, acredita-se que o contexto para escrita começa a ser composto no momento da sua proposta, utilizando-se aquilo que os alunos já conhecem, e proporcionando o embasamento necessário, pelo acréscimo de informações, a fim de se criar um texto de qualidade. Nesse sentido, pensa-se numa construção do texto através da organização, conjunta, de unidades de significação, de relações e de reflexão acerca das possibilidades que são abertas para a escrita do texto.

### **3. Relevância e Gêneros Textuais**

Um texto só existe a partir da interação entre autor e leitor. É através dessa atividade dialógica que a significação se constrói, posto que se trata de uma ação social. De acordo como Koch (1997), um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem *situacional*, *sociocultural*, e *interacional* são capazes de construir, para ela, um determinado sentido.

Assim, a ideia do texto como elemento social é um viés pela qual se pode tratar a questão da Relevância inserida nos gêneros textuais. A linguagem é a atividade social dos homens, que interagem no intuito de se comunicar por meio de atividades e de ações de linguagem. Na interação, bem como no processo de leitura, o falante/autor lança um estímulo ostensivo que considera ser o mais relevante para que seu ouvinte/leitor possa interpretá-lo inferencialmente, a fim de que construa, a partir daí, um conjunto de hipóteses. Tal pressuposto, uma das bases da Teoria da Relevância, é um processo inconsciente, mas que faz parte das trocas interativas e deve ser levado em conta no momento da criação textual. Na prática educativa, ao tornar esse aspecto saliente, o professor auxilia o aluno a aumentar a sua percepção sobre as necessidades do leitor para que se escreva com o objetivo de que esse

interlocutor chegue à melhor interpretação possível. Por isso, é preciso assinalar que o texto não é um evento solitário, mas algo que só existe por causa do outro.

De acordo com Bronckart (1999), essas atividades de linguagem são, dentro de zonas de cooperação social determinadas, os lugares sociais ou ainda os lugares das formações sociais discursivas, e que são o princípio constitutivo das ações de linguagem, imputadas aos usuários da língua e organizadas em torno de unidades verbais: os textos e os discursos, ou, mais precisamente, os gêneros do discurso<sup>2</sup>.

Os gêneros se constituem em função de outros em seu entorno, estabelecendo relações de sentido através da sua identificação. Eles pressupõem regras comunicacionais, ou seja, modos de dizer, de transmitir a mensagem. Assim, para Marcuschi (2008), os gêneros são eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Caracterizam-se mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Assim sendo, através do gênero, é possível antecipar o conteúdo do texto, perceber a quem o texto se destina, onde se situa, e qual a sua finalidade. Isso porque, conforme Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Por isso, os gêneros se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (hipótese sociointerativa da língua).

São por essas razões que situar a prática textual em um gênero e conscientizar-se sobre a importância desse aspecto auxilia o produtor do texto a pensar sobre o texto não apenas como produto, mas como um processo. Além disso, tal atitude faz com que o indivíduo exerça a atividade de escrita de forma objetiva, sabendo o seu ponto de partida e até onde deve ir para se fazer compreender.

Um usuário competente discursivamente é aquele que pensa a produção de textos situando-os dentro de um gênero com sua estrutura relativamente estável, que pertence a um ambiente discursivo, como produção escrita dialógica, que busque atingir objetivos sociodiscursivos específicos. É aquele sujeito-produtor que pretende interagir com outros sujeitos dentro de uma instituição dada, de acordo com as situações de uso real da língua (...). (BALTAR, 2004, p. 17)

Bazerman (2005) destaca a noção de fato social no tratamento dos gêneros. Para o autor, um fato social é aquilo que as pessoas acreditam e passam a tomar como se fosse verdade, agindo de acordo com essa crença. Muitos fatos sociais são realidades constituídas tão somente pelo

---

<sup>2</sup> Não se fará distinção, aqui, entre gênero textual e discursivo, apesar dessa diferenciação ser feita nas diferentes teorias que tratam do assunto.

discurso situado. Dessa forma, a apropriação de gêneros é um mecanismo fundamental de *socialização*, de inserção nas atividades comunicativas humanas. É através dessas atividades, e estando “afunilados” pela noção de gênero, que os sentidos do texto se constroem durante a leitura.

Para Bakhtin (1997), “(...) os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas”, podendo ser responsáveis por certa economia na linguagem. Sendo os gêneros unidades mais ou menos estáveis, existentes em um conjunto de textos, criados através da prática e das trocas sociais, eles também são responsáveis pela economia de esforços de processamento, além de proporcionar aumento nos efeitos cognitivos. Isso ocorre porque, ao ser inserido em certo gênero, o texto pressupõe um conjunto de expectativas de relevância, as quais serão preenchidas de acordo com as pistas contextuais que vão ser dadas ao longo dele.

Para Marcuschi (2008), cada gênero textual tem um propósito bastante claro e lhe dá uma esfera de circulação. Nesse sentido, a consciência da importância do uso de cada gênero no momento da escrita auxilia o direcionamento da forma como o texto deve ser moldado a fim de fazer sentido para seu leitor.

Portanto, os gêneros, caracterizados como unidades comunicativas, ao serem atualizados pelo ato de linguagem e de acordo com o efeito que se quer produzir no interlocutor, são responsáveis por carregar o primeiro *input* ostensivo para chamará a atenção do interlocutor. É através dele que se molda o texto, e é por isso que a metalinguagem relacionada a esse tema não deve ser ignorada.

O estudo dos gêneros textuais pode ocorrer sob um prisma interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades sociais e culturais envolvidas. Assim, uma metadiscussão sobre gêneros textuais pode elevar a consciência sobre essa temática, visto que esses são considerados entidades com fins específicos, situados socialmente, ligados a certas comunidades discursivas e, principalmente, estabilizados em formatos mais ou menos específicos (MARCUSCHI, 1999). No entanto, como os gêneros são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta a sua classificação. Por esse motivo, eles não são estanques, mas formas culturais e cognitivas de ação corporificadas na linguagem, sendo classificados como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos (MARCUSCHI, 2008, p.151). Portanto, é bem mais plausível analisar como eles se constituem e como circulam socialmente.

Segundo Marcuschi (2008, p. 173), “[a] aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional”. O autor acredita que o meio em que o humano se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também em sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Por isso, a ideia de que a língua é uma atividade sociointerativa e que instaura diversas ordens na sociedade pode ser relacionada à própria definição de gênero textual. Por serem textos materializados em situações comunicativas recorrentes, eles podem ser encontrados na vida cotidiana. Além disso, apresentam certos padrões sociocomunicativos, os quais são instintivamente seguidos por aqueles que produzem e leem os textos, por terem objetivos enunciativos e estilos concretos, construídos a partir da interação dos indivíduos com o mundo.

Tal constatação é um convite para um ensino situado em contextos reais da vida cotidiana. O que se entende por contexto, aqui, conforme já mencionado, é a construção decorrente da aproximação do *background* do indivíduo, de suas experiências com o meio onde vive, com aquilo que o texto traz como forma de modificar o que já se sabe, de acrescentar informações, ou até mesmo de trazer algo novo para o seu ambiente cognitivo de leitor.

Com a observação e discussão da metalinguagem relacionada a gêneros, a escrita passa a ter certos objetivos enunciativos que, antes, por falta de esclarecimentos, não eram considerados. A escolha de um gênero, bem como o direcionamento do texto através de esquemas formulados anteriores à produção podem determinar, no final, a transparência daquilo que o seu autor quis dizer.

Com base nessas considerações, na seção seguinte apresentar-se-á uma proposta metodológica a fim de auxiliar os alunos a prepararem um texto de forma direcionada e com base em expectativas de relevância – as dele e as de seu leitor.

#### **4. Matrizes de Gênero – uma proposta metodológica**

Acredita-se que, mais do que corrigir erros de pontuação, ortografia, ou mesmo o formato do texto, o grande objetivo de estudar e praticar a escrita em língua materna é desenvolver a competência discursiva. Por competência discursiva entende-se a capacidade que os usuários da língua têm ou deverão ter para, ao criarem seus textos, escolher o gênero que melhor lhes convier, dentro de um inventário de gêneros existente no intertexto elaborado por gerações de

escritores, mesmo que, a cada dia, surjam novos gêneros de texto (BALTAR, 2004). Essa competência discursiva só pode ser adquirida nas atividades de linguagem, na interação verbal dos indivíduos através dos gêneros textuais, posto que esses não só refletem, mas constituem as práticas sociais.

Baltar (2004) acredita que ensinar uma língua é dar condições a seus falantes de desenvolverem suas competências discursivas para dialogar com seus interlocutores. Para tanto, os alunos precisam estar cientes de que a língua que falam e que precisam saber escrever para interagir em sua sociedade letrada lhes oferece uma infinidade de possibilidades de expressão textual e que a escolha deve ser feita de acordo com o espaço discursivo. Dessa forma, deve haver o estímulo dessas competências através da produção de gêneros inseridos em um ambiente discursivo para que possa acontecer o diálogo real com interlocutores também reais.

Quando se fala ou se escreve, em qualquer situação, sempre se está produzindo um gênero textual. Isso parece bastante claro, mas até há pouco tempo, como constata Dionísio *et. al.* (2002), essa questão não era levada em conta. O autor afirma que, apesar de os seres humanos terem uma competência tipológica intuitiva para a produção de muitos gêneros textuais, essa habilidade pode e deve ser analisada, treinada e ampliada. Quando se domina um gênero textual, não se domina apenas uma forma linguística, mas uma maneira de realizar objetivos específicos em determinadas situações. Além disso, é notável que há, segundo esse mesmo autor, uma intertextualidade intergêneros (isto é, um gênero em função de outro) e uma heterogeneidade tipológica (um gênero com a presença de vários tipos), sendo necessário apontar essas questões ao auxiliar o aluno na tessitura do seu texto.

A relevância da investigação dos gêneros textuais reside no fato de serem usados pelos participantes da interação como parte de seu conhecimento comum. Um gênero seria, nesse sentido, uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo. Para Marcuschi (2008, p. 187), tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada situação comunicativa. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos.

Como os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e de acordo com o tópico, essa é uma questão relacionada ao *uso* e não à *forma*. Além das questões socioculturais e cognitivas, há ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais

para atingir determinados objetivos. Assim, o trabalho com gêneros é uma excelente oportunidade de manusear a língua de forma autêntica e situada.

A maioria dos manuais propõe que se observe e depois se produza, ou seja, pela análise de textos para então se chegar a conclusões. Contudo, o caminho inverso, como proposto por Baltar (2004), parece ser bastante plausível. Ao construir uma estrutura a respeito do tópico a ser abordado no texto para então passar à análise, o aluno terá oportunidade de participar ativamente da sua aprendizagem, pois está explorando aquilo que já conhece do assunto. O ambiente cognitivo de cada indivíduo carrega consigo uma memória enciclopédica particular, a qual é ativada no momento da interação. Levantar os diversos saberes trazidos pelo(s) aluno(s), estruturando-os antes da escrita, é abrir portas para uma produção mais significativa. A participação em um trabalho coletivo é motivadora e gera um senso de responsabilidade pela própria formação, além de desenvolver a organização e auxiliar no relacionamento com os demais. Ao saber que deverá executá-lo para depois socializá-lo com a comunidade escolar, ou até fora dela, os alunos podem sentir-se parte importante do próprio processo de formação.

Marcuschi (1999) defende que o ensino que focaliza, no aprendizado da língua portuguesa, a exploração dos gêneros textuais nas modalidades da língua falada e escrita será presumivelmente mais bem-sucedido, visto que os alunos obtêm capacidade de se expressar distintamente nas manifestações às quais sejam expostos. De fato, os gêneros são aprendidos ao longo da vida, naturalmente, pelo fato de os indivíduos inserirem-se em determinado grupo social e, através dele, entender as formas de inserção em determinadas situações. Essas são formalizados pela escola, a qual não cabe tratá-los com o objetivo de ensinar a nomeá-los, mas como manuseá-los, produzindo textos que perpassam por diferentes gêneros. Para Gurgel (2009), cabe ao professor permitir que seus alunos adquiram comportamentos de leitor e de escritor pela participação em situações práticas e não por meras verbalizações.

Para Bakhtin (1979), os gêneros são padrões comunicativos, que, socialmente utilizados, funcionam com uma espécie de modelos comunicativos globais que representam um conhecimento social localizado em situação concreta. Os gêneros aparecem na perspectiva da fala e da escrita dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual. (LINS, 2007, p. 2). Por isso, eles têm um caráter delimitador. O gênero é um instrumento através do qual se desenvolvem os parâmetros de um texto. Um dos principais argumentos para essa afirmação é o fato de que a comunicação – oral ou escrita – só pode se desenvolver se o conteúdo da interação estiver inserido em algum gênero.

Muitas vezes, os gêneros refletem situações sociais peculiares, dependentes de adequabilidade estrutural, mesmo que a escolha por um gênero específico seja guiada por seu caráter sociocomunicativo – o uso comunicativo dos gêneros é determinante das formas estruturais. De acordo com Marcuschi (2008, p. 189), “[é] provável que essa relação obedeça a parâmetros de relativa rigidez em cada contexto cultural e social, de maneira que a sua inobservância pode acarretar problemas”. Por isso, o formato do texto é determinado, sobretudo, pela escolha do gênero a ser utilizado para tratar de um assunto. Ao se deparar com dada estrutura, o leitor pode construir, antes mesmo da leitura, hipóteses a respeito do que será lido.

Como os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Em suma: os gêneros textuais não são frutos de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas da ação languageira.

(MARCUSCHI, 2008, p. 189)

Desse modo, tendo observado que a comunicação é também fruto de expectativas de relevância, como preconizam Sperber & Wilson (1995), ao se optar por certo gênero em detrimento de outro, um conjunto de suposições e de hipóteses interpretativas se construirá no momento da leitura, o qual estará relacionado ao preenchimento dessas expectativas. Esse fato pode e deve ser previsto pelo falante/autor, visto que é para o seu público-alvo que ele deve direcionar a sua escrita. Apesar de existirem incontáveis gêneros e a lista deles ser aberta, é possível situar determinado texto em um gênero específico. Isso ocorre porque é ele que molda o texto, determinando os padrões sociocomunicativos a serem seguidos por autor e, após, por leitor.

Portanto, é importante frisar que, apesar de os gêneros serem um suporte que auxilia na concretização do texto, ele não se realiza sem a participação do leitor. Conforme já mencionado, é por essa relação que o texto passa a existir, e é por isso que se deve pensar também na participação do outro nessa construção.

Para Gurgel (2009), cada ação com a linguagem envolve um tipo de texto, um suporte, um meio de veiculação específicos, a fim de que se decida o que escrever, de que forma fazer isso, por que e para quem. Só então se define a forma do texto que precisa ser entendido pelo leitor. Ao delimitar essas condições para a escrita, é possível delimitar o gênero no qual a mensagem será inscrita. A mesma autora ainda afirma que se o professor pede que o aluno escreva sobre determinado tema, ele primeiro deve se perguntar: “Para quê? / Que tipo de

escrita será essa? / Quem vai lê-la?” (p. 40). “Caso contrário, corre o risco de não se situar em nenhum gênero” (p. 40). Através dessas noções é que se pode afirmar que a redação na escola deve ser vista como um treino para os textos produzidos fora dela.

Com base nessas questões, o que se segue é uma forma de pensar a pré-tessitura do texto, a qual pode ser esquematizada através do que se denomina aqui de “matrizes textuais”. Tal concepção se baseia no trabalho de Schmidt (1978), para o qual uma matriz seria um sistema interpretativo que emoldura uma sequência de enunciados e lhe dá coerência. Para o autor, se essa matriz não é encontrada, a sequência é considerada pragmaticamente desconexa. Dessa concepção toma-se emprestado apenas a noção de “amarra”, com o fim de montar um texto coerente. Assim sendo, ao se “amarrar” um grupo de elementos para a formação e análise da coerência do texto, é preciso que eles possam caber em uma matriz, e que essa possa se comunicar com outras matrizes também possíveis àquele texto.

Acredita-se que, pela construção de um esquema matricial, é possível descrever, apenas por traços essenciais ao texto, a intenção a ser posta em palavras, de forma que esses possam se comunicar com outros elementos também considerados essenciais ao texto. Assim, o processo de escrita começa a tomar forma pelos apontamentos que o autor considerar relevantes, naquele momento, para

Após a decisão sobre um professor, cabe ao aluno Para tanto, ao escrever construir a seguinte inseridas as

- reportagem de jornal;
- reportagem de revista;
- charge;
- artigo de opinião;
- crônica;
- crítica;
- artigo de blog
- (...)

o futuro texto.

tópico, normalmente levantado pelo decidir que forma tomará esse texto. sobre *violência urbana*, pode-se matriz de gênero, na qual estarão possibilidades de texto:

### **Matriz 1: gêneros possíveis**

Estabelecidos os possíveis gêneros nos quais o texto possivelmente se moldará, cabe ao autor pensar também no público-alvo. Afinal, a tarefa de entregar um texto para o professor não faz sentido, pois não apenas cumprir o imaginar antes um tomará uma forma isso, serão os possíveis leitores para o texto:

- leitor de jornal;
- policiais e seguranças;
- donos de estabelecimentos comerciais;
- contribuinte;
- (...)

tem um fim comunicativo, que lhe foi designado. Ao provável leitor, o texto direcionada para ele. Por reunidos, numa só matriz,

**Matriz 2: prováveis leitores**

A partir dessa condições de para um

- análise de exemplos de violência urbana;
- tipos de violência urbana;
- fatores que geram violência;
- formas de deter a violência;
- proposta para solucionar o problema;
- (...)

listagem, o leitor terá mais direcionar a sua escrita interlocutor mais

concreto. Sabendo a quem se fala, fica mais fácil fazer a escolha de palavras necessárias para se fazer entender.

Além disso, uma terceira matriz também pode ser elaborada com os aspectos que podem chamar a atenção do leitor. Trata-se da elaboração dos *estímulos ostensivos*, ou dos elementos relevantes à compreensão do leitor, essenciais para que o interlocutor construa suposições acerca do tema.

**Matriz 3: aspectos relevantes para o texto.**

No decorrer do texto, as possibilidades inscritas em cada matriz podem ser desenvolvidas e analisadas em termos de outras submatrizes. O importante é que cada matriz traga um conjunto de aspectos que possam favorecer a análise das possibilidades de variação do mesmo tema. Ao fazer esse arranjo, as matrizes construídas por cada aluno auxiliam a dar coerência ao texto, posto que as informações contidas nele terão sido trabalhadas anteriormente. O próprio autor julgará se as informações a serem colocadas ali são mesmo pertinentes para ele e, principalmente, para seu leitor. Cabe ressaltar que cada matriz deve ser construída individualmente, visto que cada pessoa possui um ponto de vista diverso sobre o mesmo tema, e ninguém melhor que o próprio autor para formular um esquema para o próprio texto. Por esse motivo, após essas elaborações, pode-se relacionar o gênero *reportagem de jornal*, com o *provável leitor de jornal* para então listar os prováveis fatores geradores de violência, os tipos de violência, formas de se deter esse problema, entre outros.

Após a elaboração das matrizes – tantas quantas forem consideradas necessárias – o aluno finalmente poderá criar o próprio texto. Tal elaboração não pressupõe que o texto esteja pronto à primeira escrita, mas que há, ainda, um caminho mais longo; caberá, ainda, a revisão e a reescrita do mesmo texto, de forma a ampliar a consciência sobre aspectos como o melhor gênero, os tipos de texto, o público-alvo e objetivos do texto (ou aspectos relevantes).

A visualização, de maneira concreta, através das matrizes, proporciona uma consequente percepção de que esses elementos estão interligados, tornando o aluno capaz de transformar, gradualmente, uma simples redação escolar em um texto real, com objetivos, que serve para um fim sociocomunicativo, e não para cumprir um desígnio da aula de língua portuguesa.

## **5. Considerações finais**

A tomada de consciência sobre o próprio texto é um processo bastante longo e trabalhoso. Contudo, não precisa ser uma obrigação a ser cumprida e que servirá apenas para obter uma nota na aula de língua materna. A proposta de produção através de matrizes textuais é uma forma de auxiliar o aluno a desenvolver de maneira mais clara e fluida uma escrita com objetivos, direcionada a um leitor específico, e dentro de padrões reconhecidos por uma

comunidade de leitores – através do gênero selecionado para tratar do tópico. A aplicação de esquemas prévios relacionados à mensagem que se quer transmitir permite uma reflexão acerca do processo de tessitura textual, posto que dessa maneira constrói-se também uma orientação para o futuro texto.

Além disso, a construção do contexto, no momento da leitura, deve nortear a produção, visto que os saberes do interlocutor devem ser considerados. A forma como isso ocorre deve ser mostrada aos alunos posto que é a partir das expectativas de relevância, geradas primeiro pelo reconhecimento de dado gênero, que são levantadas as hipóteses interpretativas a respeito do que o autor quer transmitir. Posto isso, os estímulos linguísticos para a construção desse contexto podem ser percebidos, de antemão, na construção dessas matrizes.

É pela visualização do texto como blocos significativos, os quais possibilitam sentidos diversos, que tanto autor como leitor terão a possibilidade de dialogar no momento do texto final. É importante ressaltar que essa proposta metodológica é apenas um ponto de partida para a conscientização sobre a composição do texto antes mesmo de ele tomar forma. Tal metodologia é apenas um caminho pelo qual a consciência pelo que se escreve passa a fazer parte das discussões da aula de língua materna. Através dela, os alunos podem construir a autonomia necessária para a escrita do seu texto, até o ponto em que não mais será necessário nenhum esquema matricial prévio para a escrita.

## **Referências**

- BAKHTIN, Michail. *Estética da Criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.  
\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BALTAR, Marcos. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal na sala de aula*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades. In: Dionísio, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BLASS, R. *Relevance relations in discourse: a study with special reference to Sissala*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

GURGEL, T.. Escrever de Verdade. In: *Revista Nova Escola*. Jan/Fev 2009.

KOCH, I. V. *O texto e construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LINS, Neilton Farias. Gêneros discursivos e o ensino de linguagem. In: *Revista Letra Magna*, Ano 4, Nº 6, 1º semestre de 2007. ISSN 1807-5193

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

RAUEN, F. J.. Teoria da Relevância e gêneros textuais: interfaces possíveis? In: *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Tubarão, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 1, 2007, p. 1012-1022.

SCHMIDT, S. J. *Linguística e teoria de texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.

SILVEIRA, J. R. C.; FELTES, H. P. M. *Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. *Relevance: communication and cognition*. 2nd edition. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

## **Gêneros introdutórios digitais: apresentando livros na Internet\***

Benedito Gomes Bezerra (Doutor em Linguística, Universidade de Pernambuco – UPE, beneditobezerra@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Neste trabalho, investiga-se numa perspectiva sociorretórica os gêneros textuais introdutórios relacionados com a apresentação de livros acadêmicos em ambiente digital, considerando sua transmutação da mídia impressa para a virtual, e a consequente ressignificação no novo suporte. O propósito da investigação é o mapeamento da ocorrência de gêneros tais como prefácios e sinopses, ligados a livros acadêmicos, em sites de diversas editoras, além da análise de aspectos peculiares assumidos por eles no novo contexto retórico. Foram selecionados 50 exemplares de gêneros na área de linguística, posteriormente submetidos a procedimentos de análise segundo o modelo sociorretórico. Os resultados mostram alta frequência do gênero sinopse, entre outros, e que esses gêneros sofrem consideráveis modificações quando veiculados pela *Web*, sendo a multimodalidade um dos traços bastante acentuados no novo suporte. Verifica-se ainda o papel do suporte na ocorrência de propósitos comunicativos mistos, combinando interesses acadêmicos e promocionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero; gêneros introdutórios; multimodalidade; propósito comunicativo.

**ABSTRACT:** The work investigates, in a socio-rhetorical perspective, the introductory text genres found in the presentation of academic books in the digital environment, considering its transmutation of print media for the virtual, and the consequent changes in their meaning in the new medium. The purpose of the research is the mapping of the occurrence of genres such as forewords and book blurbs, linked to academic books, on various websites, besides the analysis of the peculiar aspects they assume in the new rhetorical context. We selected 50 instances of such genres in the field of Linguistics, and then subjected them to procedures of analysis according to the socio-rhetorical model. Results show a high frequency of the book blurb genre, among others, and that these genres are suffering considerable changes when mediated by the Web. Multimodality is one of the very sharp features they acquire in the new media. There is also the role of media in the occurrence of mixed communicative purposes, combining academic and promotional interests.

**KEYWORDS:** Genre; introductory genres; multimodality; communicative purpose.

---

\* Esta pesquisa contou com a participação da bolsista de Iniciação Científica Amanda Cavalcante de Oliveira Ledo, a quem agradeço.

## **1. Introdução**

Não constitui novidade a afirmação de que os estudos de gêneros textuais recebem atualmente particular atenção por parte dos pesquisadores em ciências da linguagem. Hoje parece bastante evidente a necessidade de se levar a sério que “a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*”, como bem ressaltou Marcuschi (2002, p. 22). Sendo esta um recurso central para a interação humana, a compreensão do fenômeno dos gêneros se torna, conseqüentemente, pré-requisito para a compreensão dos processos de interação.

Nesse sentido, o estudo dos gêneros textuais em suporte digital, particularmente, adquire uma relevância especial e apresenta-se como uma tarefa urgente para a academia, tendo em vista a crescente visibilidade e presença das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) tanto nas atividades cotidianas como nos domínios profissional, acadêmico, escolar e outros.

O presente trabalho investiga, à luz da análise de gêneros de linha sociorretórica (SWALES, 2004; BHATIA, 2004), a constituição e uso dos gêneros textuais introdutórios mediados pela *Web*, em particular aqueles relacionados com a apresentação de livros acadêmicos, considerando sua transmutação da mídia impressa para a virtual, e a conseqüente ressignificação no novo suporte.

O propósito desta investigação é contribuir para a construção de um mapeamento preliminar da ocorrência de gêneros introdutórios tais como prefácios e sinopses, ligados a livros acadêmicos, em sites de diversas editoras, além de indicar aspectos peculiares assumidos pelos referidos gêneros no novo contexto retórico. Deste modo, o interesse central da pesquisa é compreender como práticas discursivas tradicionalmente vinculadas ao suporte impresso adquirem uma nova configuração no ambiente digital.

## **2. Propósito comunicativo e suporte**

Um primeiro conceito importante, em nossa abordagem, é o de propósito comunicativo. Definido inicialmente como “critério privilegiado” (SWALES, 1990, p. 58) para a análise de gêneros, o propósito comunicativo tem sido objeto de contínua discussão e reformulação, vindo a ser ultimamente compreendido não mais como um ponto de partida apriorístico, e sim como ponto de chegada, “como recompensa ou retribuição aos investigadores no momento em que chegam a completar o círculo hermenêutico” (ASKEHAVE e SWALES, 2009 [2001], p. 243).

O propósito comunicativo pode ser definido como sendo a ação retórica que o gênero pretende realizar, podendo ser visto de modo mais geral ou específico. Definido mais

genericamente, é um propósito comum que permite agrupar certos gêneros, de acordo com os objetivos que compartilham, formando o que Bhatia (2004) denomina colônia de gêneros<sup>1</sup>, conceito que detalhamos mais adiante.

Para Swales, o gênero, encarado como evento comunicativo, caracteriza-se por apresentar um conjunto de propósitos comunicativos socialmente reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva na qual esses gêneros circulam e que definem suas características (1990, p. 58). Esse conjunto de propósitos constitui o repertório de estratégias que o gênero coloca em ação a fim de atingir os fins comunicativos a que se destina, cumprindo sua função como prática social. A relativa estabilidade do gênero, já mencionada por Bakhtin (1997 [1953]), está em perfeita consonância com essas estratégias, que podem ser selecionadas pelo usuário da língua segundo suas necessidades, uma vez que os propósitos não devem ser vistos como um conjunto fechado e fixo de opções a seguir na elaboração do texto.

Para compreender o papel do suporte na configuração dos gêneros digitais, buscamos apoio teórico principalmente em Marcuschi (2003), que define suporte como sendo o “portador do texto”, entendido como “local físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 11).

De acordo com Marcuschi, o gênero não é indiferente ao suporte, visto que a simples mudança de suporte muitas vezes pode provocar uma alteração radical na própria identificação do gênero. É o que ocorre, por exemplo, quando se transmuta a mensagem de um bilhete para um outdoor. Isso porque o suporte não só ancora passivamente o gênero, mas contribui para a constituição do sentido deste para o leitor. É em consonância com isso que Chartier (1998) defende a inseparabilidade entre textos e respectivos suportes, considerando que o leitor sempre interage com “objetos de leitura”, sejam eles tábuas de cera ou computadores, e não com textos vistos como abstrações.

### **3. Gêneros introdutórios e colônias de gênero**

Os gêneros introdutórios são aqui compreendidos como aqueles que “introduzem ou apresentam outros gêneros” (BEZERRA, 2006, p. 79). No que diz respeito ao livro acadêmico, bem como ao livro de modo geral, fatores como a ausência do autor, em decorrência do texto escrito, impresso ou virtual, ou mesmo a pouca familiaridade ou autoridade do autor diante de uma determinada comunidade discursiva, podem tornar extremamente necessária a associação de gêneros introdutórios a uma determinada obra que

---

<sup>1</sup> Um termo alternativamente usado pelo autor é “constelação”.

se pretende veicular e que, neste caso, equivale ao gênero que está sendo apresentado ou introduzido.

Conforme Bezerra (2006, p. 80), gêneros introdutórios seriam “os gêneros textuais que, no corpo físico do suporte em que se localiza uma obra acadêmica, usualmente se agregam ao gênero ou gêneros principais como uma proposta de leitura prévia, em termos de orientação, síntese ou convite à leitura da obra em si”. Para atender à análise dos gêneros introdutórios em ambiente virtual, será necessário fazer a seguinte ressalva sobre essa definição: aqui se trata de gêneros que de fato propõem uma “leitura prévia” da obra a que se referem, mas que foram deslocados de seu atrelamento “físico” a essa obra, reproduzidos no todo com os recursos hipertextuais próprios do novo suporte ou adaptados em função do espaço disponível ou outros fatores.

Denominamos colônia de gêneros o conjunto de textos que potencialmente é agregado ao gênero principal veiculado por uma obra acadêmica, com o propósito de apresentá-la ou mesmo promovê-la aos olhos do leitor. O conceito de colônia de gêneros foi inicialmente proposto por Bhatia (1997, 2004), tendo sido objeto de investigação, no que tange ao livro em suporte impresso, por Bezerra (2006).

Conforme essa investigação, a colônia de gêneros introdutórios a livros acadêmicos é constituída por artefatos como prefácios, apresentações, introduções, prólogos, sinopses e notas biográficas. Esses gêneros se agregam ao livro cumprindo diversos propósitos comunicativos: orientar o leitor, estabelecer as credenciais do autor, defender a relevância da publicação em apreço, entre outros. A construção desses gêneros constitui práticas sociais complexas, incluindo, entre outros aspectos, as relações de autoridade e prestígio que possibilitam a alguém ser convidado para prefaciar ou apresentar uma nova publicação. Afirmamos que os gêneros introdutórios constituem uma colônia de gêneros, considerando, ao lado dos propósitos específicos de cada gênero, um propósito comunicativo geral em comum, qual seja, o de introduzir/apresentar determinada uma obra acadêmica.

Conforme demonstrando em Bezerra (2006), os gêneros introdutórios a livros acadêmicos caracterizam-se, discursivamente, por uma forte presença do discurso promocional, pelo qual o livro vem a ser tratado na prática como produto comercial, e não essencialmente como obra acadêmica como seria de se esperar. Dessa forma, o discurso sobre o livro passa a ser regido mais pelas regras de mercado do que por critérios próprios do discurso acadêmico, que comumente se pretende neutro. Essa apropriação de um domínio discursivo pelo outro, prevista no conceito de *colônia* (um domínio discursivo e seus gêneros *colonizam* outro domínio discursivo), exemplifica o que Fairclough (2001 [1992]) chama de comodificação.

Se, no suporte impresso, os gêneros introdutórios não possuem autonomia para circular isoladamente da obra e do(s) gênero(s) que apresentam, a situação muda completamente no ambiente virtual. Neste trabalho, procuramos compreender de que modo o uso desses gêneros se configura no ambiente digital, especialmente no que diz respeito a sua diversidade, bem como à multimodalidade e à hipertextualidade, considerando as peculiaridades do novo “espaço de escrita” (cf. BOLTER *apud* MARCUSCHI, 2007).

#### **4. Os gêneros introdutórios em formato digital**

O estudo dos gêneros digitais, cada vez mais frequente na academia, tem ressaltado suas características peculiares em contraposição aos gêneros em suporte convencional impresso, por exemplo. Por sua centralidade, o suporte, particularmente, apresenta-se como um dos aspectos mais relevantes quando se trata de gêneros que migram para o ambiente virtual.

A natureza do meio eletrônico interfere de modo significativo nos gêneros que comporta, seja acrescentando-lhes um caráter mais dinâmico e interativo, por seus recursos multimidiáticos, seja fazendo surgir novos gêneros, que por suas características próprias constituem um desafio para os estudiosos. Vejamos aqui dois traços particularmente relevantes na configuração dos gêneros em apreço.

##### **4.1. O hipertexto**

No meio digital, devido às características e à natureza do suporte, os gêneros e demais categorias presentes nele são permeados por uma estrutura peculiar, chamada hipertexto. Essa estrutura pode ser descrita como uma rede que interliga as informações, funcionando como “portas” ou como “pontes” sucessivas entre segmentos de informação, em geral integrando informações relacionadas entre si (a idéia inicial do hipertexto seria facilitar o acesso de informações por associação entre elas).

Na concepção de Marcuschi:

O hipertexto é um tipo de escritura. É uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não-contínuas e não-progressivas. Considerando que a linearidade lingüística sempre constituiu um princípio básico da teorização (formal e funcional) da língua, o hipertexto rompe esse padrão em alguns níveis. Nele, não se observa uma ordem de construção, mas possibilidades de construção textual plurilinearizada (2007, p. 151).

Some-se a isso outra característica do hipertexto que é a volatilidade: o hipertexto não ostenta a mesma estabilidade dos textos impressos, pois ali “todas as escolhas são passageiras quanto às conexões estabelecidas por seus leitores; esta característica sugere ser o hipertexto um fenômeno essencialmente virtual, decorrendo daí boa parte de suas demais propriedades” (MARCUSCHI, 2007, p. 152).

O caráter hipertextual acarreta uma expressiva diferença entre os modos de constituição dos gêneros impressos e dos digitais. É bem verdade que essa diferença se deve, em primeiro lugar, aos aspectos tecnológicos vinculados ao hipertexto e só secundariamente aos aspectos propriamente textuais. Assim é que, acordo com Koch, “a diferença [do texto acadêmico impresso] com relação ao hipertexto eletrônico está apenas no suporte e na forma e rapidez de acesso” (2002, p. 61).

Mas outros pesquisadores irão além dessa concepção. Para Xavier, por exemplo, “hipertexto é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (2004, p. 171). Embora essa condição lhe seja legada essencialmente pelos recursos tecnológicos, parece evidente que o resultado de tais propriedades afetará a própria constituição textual de uma maneira nova em relação ao suporte impresso.

Esta também é a visão de Askehave e Nielsen quando defendem que:

A web não deveria ser vista apenas como um importante traço contextual dos gêneros da internet, mas como parte integrante desses gêneros. Embora muitos gêneros tenham uma existência autônoma fora da rede, o meio acrescenta aos gêneros da web propriedades singulares em termos de produção, função e recepção (ASKEHAVE e NIELSEN, 2004, p. 11).

Esse é um aspecto relevante para o presente trabalho, pois indica que os gêneros introdutórios em ambiente digital apresentam propriedades capazes de distingui-los de sua contraparte impressa. Sua apresentação se configura como muito mais do que um catálogo de livros online, possibilitando, além das relações acadêmica e comercial, uma modificação manifesta nos próprios gêneros.

#### 4.2. Multimodalidade

Outro traço importante do ambiente eletrônico é a forte presença da multimodalidade, que poderia ser definida como a integração, em um mesmo evento enunciativo, de mais de um modo de semiotização (visual, sonoro, verbal). Hoje se torna comum defender que não existe comunicação monomodal, pois sempre integramos variadas semioses para alcançar nossos objetivos na comunicação (cf. DIONÍSIO, 2005).

A multimodalidade, em frequente associação com o hipertexto, é responsável pelos estímulos a que o hiperleitor é submetido. Configuram-se assim artefatos textuais peculiares, capazes de submeter o hiperleitor ao que Marcuschi (2007) rotulou como “stress cognitivo”, uma vez que o hipertexto requer múltiplas escolhas na trajetória de leitura, acarretando exigências cognitivas incomuns no texto impresso convencional.

A multimodalidade liga-se intimamente à hibridização dos gêneros textuais, no sentido de que, proporcionando variados recursos para sua construção, facilita a combinação de suas

características com as de outros gêneros, ficando difícil a identificação de eventuais fronteiras, como alertava Paltridge (2009 [1994]).

Por sua vez, a hibridização dos gêneros inviabilizará uma identificação de propósitos comunicativos clara, inequívoca. No meio eletrônico, não é incomum encontrar gêneros híbridos, pois tanto a multimodalidade quanto o hipertexto contribuem para isso. Além do mais, os gêneros introdutórios por sua própria natureza já mantêm uma relação de muita proximidade entre os respectivos propósitos comunicativos.

## 5. Procedimentos metodológicos

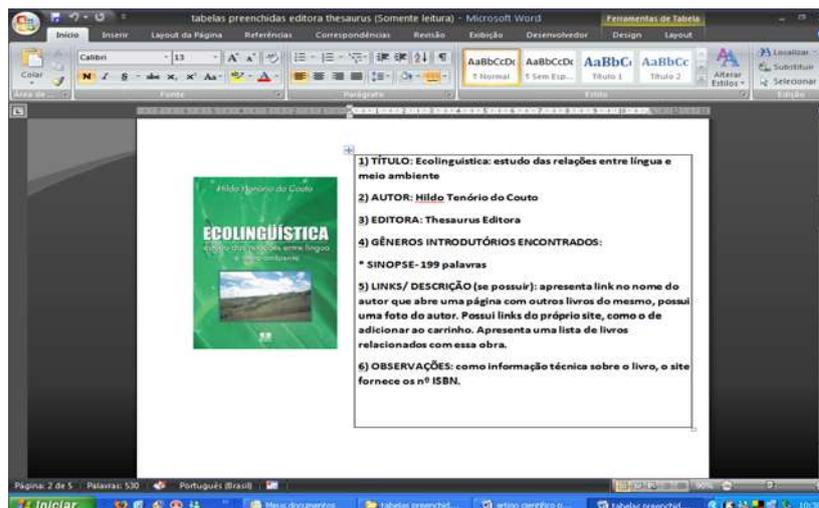
Com a proposta de, partindo do embasamento teórico de uma análise dos gêneros introdutórios em livros acadêmicos impressos, comparar e perceber as diferenças que a mudança de suporte pode acarretar, queremos saber quais considerações podem ser feitas a respeito desse processo de transmutação, quais observações sobre os gêneros introdutórios podem ser acrescentadas para entendê-los na sua relação com o hipertexto. Através do exame do *corpus* descrito a seguir, procuramos investigar como os gêneros introdutórios preservam suas características intrínsecas e que características adquirem em virtude do meio.

Para alcançar os objetivos que motivaram esta pesquisa, foram recolhidos para análise junto aos sites de editoras diversas, 50 exemplares de textos (cf. Figura 1), observando o critério de diversidade da amostra, embora selecionando preferencialmente livros da área de Linguística.



**Figura 1: Apresentação de livro na internet**

Após a coleta, organizou-se o *corpus*, formando subgrupos com os diversos exemplares de acordo com as respectivas editoras. Posteriormente, cada exemplar de texto foi submetido a uma rigorosa leitura para descrição dos elementos presentes em cada um (Figura 2).



**Figura 2: Descrição dos gêneros introdutórios**

A partir dos exemplares recolhidos, foi possível travar contato com os referidos gêneros introdutórios, já definidos por Bezerra (2006), agora em ambiente digital. Esse levantamento inicial possibilitou a percepção de algumas características primordiais, como, por exemplo, quais gêneros eram mais frequentes e qual o papel da estrutura hipertextual na apresentação desses gêneros.

Em seguida, procedeu-se a uma análise mais aprofundada tendo em vista os objetivos propostos para o estudo. Com base nas concepções teóricas mencionadas, partimos para a observação sistemática das características dos gêneros introdutórios em ambiente digital, traçando a correspondência com o respectivo gênero impresso.

## **6. Análise e resultados**

Primeiramente, observamos que cada site de editora possui um modelo próprio de apresentação da obra ao visitante do site, uns fornecendo mais, outros menos informações sobre as obras, apesar de no geral oferecerem elementos em comum, como a sinopse e os dados técnicos. Informações mais detalhadas sobre a obra foram encontradas quando o site disponibiliza um espaço razoável para a promoção da mesma. Isso implica que não haja uma grande quantidade de anúncios vinculados às páginas de apresentação dos livros. Assim, foi possível relacionar a quantidade de informações oferecidas a respeito do livro com o espaço reservado no *site* para outras propagandas.

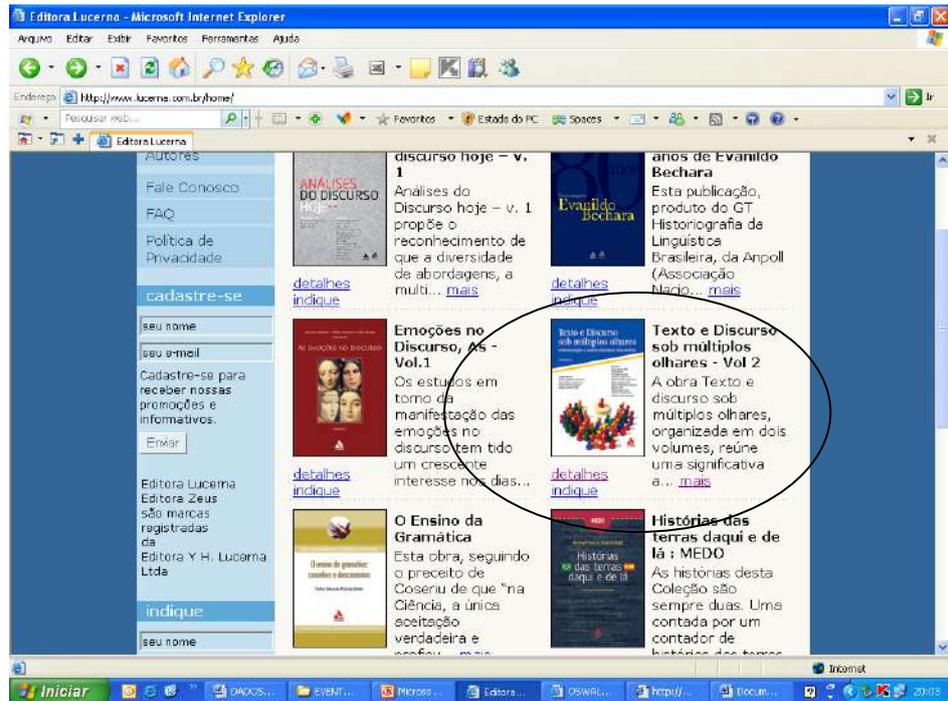
Em todos os exemplares analisados percebemos a ocorrência de uma imagem representativa da capa do livro. Essa característica, expressamente multimodal, evidencia que o meio digital possui propriedades que permitem aos gêneros incorporar características desse suporte, o que de alguma forma é vantajoso, visto que esses sites se voltam para a venda das obras, entre

outros produtos. Nessa (possível) relação comercial, é interessante que o anunciante/vendedor aproxime o produto do consumidor o máximo que puder, e colocar uma imagem da capa do livro é uma maneira de suprir a ausência física do livro diante do leitor/consumidor.

Dentre as informações apresentadas a respeito do livro, a que mais se destacou, por se fazer presente em todos os exemplares analisados, foi a sinopse. Esta, conforme analisou Bezerra (2006), constitui-se de um resumo/síntese do conteúdo da obra, para que o leitor saiba do que se trata e se a obra é do seu interesse. Muitas vezes, ao lado da sinopse, encontramos um espaço reservado a comentários de pessoas que compraram o livro, como forma de conferir ao produto uma maior “confiabilidade” aos olhos dos leitores, com intuito promocional. Isso confere ao gênero um caráter interativo que é novo em relação à sua contraparte impressa. O gênero adquire, dessa forma, um caráter inacabado, deixando em aberto tanto a questão da autoria como os próprios limites textuais.

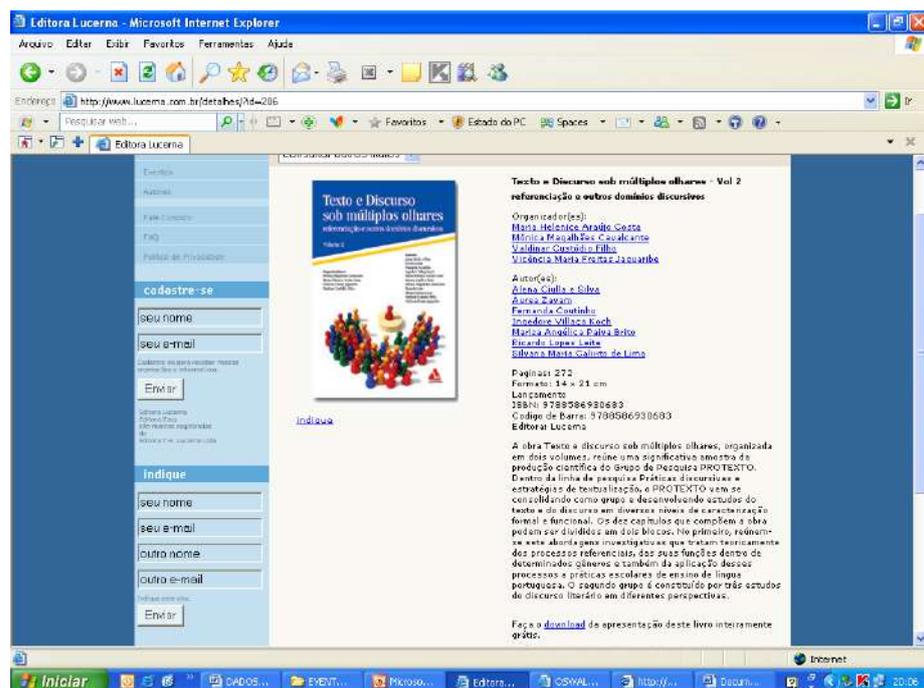
Alguns sites disponibilizam o acesso a partes do próprio livro, bem como a outros gêneros introdutórios, sendo o acesso sinalizado por meio de links. Através de um link como “faça o download da apresentação da obra”, por exemplo, pode-se ter acesso a um arquivo em formato pdf, que possibilita ao leitor o contato com informações mais diretas a respeito do livro e de seu conteúdo. A rigor, é como se o interessado pudesse folhear a obra, antes de se dispor a adquiri-la de fato. Trata-se de outra estratégia para suprir a ausência física do livro para o leitor.

Para a exibição online das sinopses, os hiperlinks desempenham um papel importante, funcionando como porta de acesso de um texto A para um texto B, em sites que, por alguma restrição de espaço, não pode comportar o texto integral das sinopses de todos os livros anunciados na mesma página. Em casos assim, a conexão se faz através de um link como “detalhes”, ou através de um clique sobre a expressão “mais”, como mostra a Figura 3:



**Figura 3: Links para texto completo em sinopses de livros**

Uma vez que o anunciante tenha êxito em captar o interesse do internauta, o clique sobre uma das duas expressões o conduzirá ao texto completo da sinopse (cf. Figura 4). Observa-se que a sinopse, que tradicionalmente já se configura, no meio impresso, como uma espécie de “aperitivo” para a leitura da obra, pode se constituir no ambiente virtual como “aperitivo do aperitivo”, sendo duplamente segmentada para atender a restrições de espaço entre os demais produtos. O acesso à página seguinte requer, da parte do hiperleitor, um interesse especial pela obra em questão.



**Figura 4: Texto completo atingível pelos links**

Além disso, por meio dos links é possível relacionar a obra com outras semelhantes, seja do mesmo assunto ou do mesmo autor, por exemplo. O link também funciona ora como estrutura facilitadora da compra, exemplificado por “add ao carrinho”, ora como divulgador da obra, como, por exemplo, em “indicar essa obra a um amigo”. Também observamos a presença dos links para “comprar” o livro. No site, entre as informações disponíveis a respeito da obra em si, podemos encontrar um espaço razoável destinado a falar sobre a disponibilidade da obra, seu preço e formas de pagamento para o hiperleitor interessado em adquirir o livro. Torna-se inviável distinguir entre aspectos acadêmicos e comerciais nesse caso: os discursos se entrecruzam.

Outro aspecto a ser comentado é a extensão do texto da sinopse: nos exemplares analisados ela variou de 12 a 322 palavras. Essa diferença expressiva também pode ser relacionada ao espaço disponível no site: quando ele dispõe de bastante espaço para o livro, a sinopse é mais longa; quando divide o espaço com outras propagandas e informações afins, a sinopse apresenta-se resumida em poucas palavras. Além da sinopse, outros gêneros foram bastante recorrentes, como os dados técnicos, a nota biográfica, a introdução e a apresentação.

Quanto aos gêneros introdutórios, o mais frequentemente encontrado é a sinopse, exposta diretamente no site, ocupando uma ou mais páginas. Quando ocupa mais de uma página, um hiperlink conduz o leitor de um fragmento do texto para o texto completo. Tal procedimento instaura, como dissemos, um aspecto novo no gênero sinopse, pois, conforme mostra Bezerra (2006), a sinopse muitas vezes se constitui de extratos (resumos, por assim dizer) de gêneros mais extensos, tais como a apresentação e o prefácio.

Muitas vezes o site oferece a possibilidade de o leitor acessar trechos da respectiva obra, fazendo o download de partes específicas disponibilizadas através de links. Dessa forma, o leitor tem contato com o conteúdo do livro propriamente dito, ou ao menos com parte dele, pelos gêneros introdutórios já reconhecidos, como é o caso da apresentação, prefácio e sumário. Foi possível observar a presença de nota biográfica, geralmente ao lado da sinopse ou em link no nome do autor do livro. A disposição desses gêneros no site pode apresentar caráter multimodal, como, por exemplo, pela presença de fotos da capa do livro ou do autor.

Os links são muito recorrentes e podem exercer diversas funções, facilitando a execução de tarefas como a compra do livro e a indicação da obra para um amigo, como também mostrando ao hiperleitor livros e termos relacionados, facilitando desse modo a disseminação das informações.

## **7. Considerações finais**

A partir do que foi dito, podemos fazer as seguintes considerações: a transmutação dos gêneros introdutórios do meio impresso para o virtual acarreta mudanças significativas nos gêneros, pois constatamos que o suporte interfere consideravelmente na maneira como o gênero é apresentado e recebido pelo leitor. O suporte assume um papel fundamental não só na circulação e materialização do gênero, mas no seu uso e interpretação, inclusive pela percepção de que a mudança de suporte pode ocasionar uma radical mudança nos propósitos comunicativos.

A utilização da Internet nas diversas atividades humanas vem revolucionando as diversas práticas discursivas, alterando gêneros já existentes e proporcionando o surgimento de outros, modificando a forma de recepção e produção deles no atual contexto. Isso exige uma reflexão a respeito dessas práticas, principalmente pelas influências que elas podem ter no tocante ao ensino e pela própria necessidade de atualização das práticas pedagógicas.

Os recursos multimidiáticos do meio eletrônico acrescentam aos gêneros que esse suporte abriga outras características, inerentes ao próprio ambiente em que se encontram, como a hipertextualidade e a multimodalidade. Esses aspectos passam a fazer parte da própria constituição do gênero, dando a eles formas mais específicas, interativas, dinâmicas e potencialmente híbridas. A principal diferença encontrada entre os gêneros introdutórios em meio virtual e os seus respectivos impressos é justamente a presença desses recursos.

É notável a presença do discurso promocional permeando esses gêneros, em detrimento de um possível discurso acadêmico. Dentre os diversos espaços sociais de circulação do livro, bem como de sua divulgação, o site das editoras, ao contrário de espaços como bibliotecas, por exemplo, tem como finalidade prioritária a atividade comercial. O livro se torna, então, mais do que um mecanismo de divulgação acadêmica, um produto comercial. Curioso é que a construção original dos gêneros introdutórios, embora se faça, em tese, à parte desse interesse, ligada que está ao momento de criação intelectual, ainda assim se presta na maioria das vezes a uma adaptação de seus propósitos comunicativos apenas em função da mudança de suporte e de contexto enunciativo. Em outras palavras, o que serve para promover academicamente o livro também o promove comercialmente, configurando a comodificação do discurso acadêmico criticada por Fairclough (2001 [1992]).

Os gêneros digitais constituem um campo bastante produtivo e com possibilidades de ser explorado sob diversas perspectivas. Seu estudo é de grande importância tanto pela questão da atualização das pesquisas em análise de gêneros, como também por suas implicações para o ensino, considerando-se a necessidade de que as práticas pedagógicas acompanhem o processo de inovação tecnológica e avaliem seus impactos.

O estudo dos gêneros cujo propósito comunicativo é apresentar obras acadêmicas ao público leitor é apenas um exemplo das possibilidades e desafios nessa área. Considerando a relação da pesquisa com as práticas cotidianas da comunidade acadêmica no tocante à eventual aquisição e leitura de livros, conclui-se que os dados do estudo, bem como seu futuro aprofundamento, podem contribuir para um tratamento mais adequado dos gêneros em questão.

## 8. Referências

ASKEHAVE, Inger; NIELSEN, Anne Ellerup. Web-mediated genres: a challenge to traditional genre theory. **Working Papers**, n. 6, p. 1-50, 2004.

\_\_\_\_\_; SWALES, J. M. Identificação de gêneros e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. p. 221-247.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

BEZERRA, Benedito G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BHATIA, Vijay K. Genre-mixing in academic introductions. **English for Specific Purposes**, v. 16, n. 3, p. 181-195, 1997.

\_\_\_\_\_. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas/União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 159-177.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. da UnB, 2001.

KOCH, Ingedore G. V. Texto e hipertexto. In: \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-73.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, Lingüística e Literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, out. 2003.

\_\_\_\_\_. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: \_\_\_\_\_. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.146-170.

PALTRIDGE, Brian. Análise de gêneros e a identificação de fronteiras textuais. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. p. 61-78.

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

\_\_\_\_\_. **Research genres: exploration and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

## **Gêneros textuais: a *propaganda* e a *notícia* presentes no contexto escolar**

Vanessa Elisabete URNAU

(Aluna do Curso de Letras da UNIJUI/RS. [nessaurnau@yahoo.com.br](mailto:nessaurnau@yahoo.com.br)).

Paula Daniele PAVAN

(Aluna do Curso de Letras da UNIJUI/RS. [pauladanielepavan@gmail.com](mailto:pauladanielepavan@gmail.com)).

Maria Júlia Padilha MACAGNAN

(Mestre em Linguística Aplicada pela PUCRS. [maju@unijui.edu.br](mailto:maju@unijui.edu.br)).

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo ratificar a importância de se desenvolver trabalhos com gêneros textuais na escola. Para isso, procurar-se-á fundamentar teoricamente a partir de pressupostos defendidos por Bernard Scheneuwly e Joaquin Dolz (2004), Bunzen (2004), Marcuschi (2003), dentre outros linguistas de renome nacional. Também, a luz destes teóricos, apresentar-se-á uma análise de prática docente realizada com os gêneros *notícia* e *propaganda* numa experiência de estágio curricular em sala de aula. Embora limitadas ao espaço e tempo de uma atividade realizada nestas condições, reafirmamos a pertinência de um trabalho desenvolvido, na perspectiva dos gêneros textuais, com sequências didáticas que estimulam o desenvolvimento de habilidades e competências humanas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais, prática docente, contexto escolar, sequências didáticas.

**ABSTRACT:** The present article has the objective to ratify the importance to develop the works with text genre at school. For this, it will seek will seek support from theoretical assumptions held by Bernard Scheneuwly and Joaquin Dolz (2004), among other national linguistics. Also, the light of these theoretical, will present an analysis of the teacher's

practice develop with the news and propaganda genres into an experience of training curriculum in the classroom.

**KEYWORDS:** Textual genres, teaching practice, school context, teaching sequences.

## **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho é resultado de uma prática docente no Ensino Fundamental, a qual teve como objetivo trabalhar a recepção e a produção dos gêneros textuais propaganda e notícia. A prática em referência ocorreu durante aulas de estágio curricular, requisito do Curso de Letras. As referidas atividades tiveram por base as ideias destacadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, juntamente com os pressupostos teóricos apontados por diversos autores, tais como Marcuschi (2003), Lopes-Rossi (2006) Bunzen (2003), Bernard Scheneuwly e Joaquin Dolz (2004). O trabalho com os gêneros textuais foi realizado a partir de sequências didáticas, onde procuramos contemplar a ligação entre os gêneros textuais e o contexto social no qual os alunos estavam inseridos. Também é preciso frisar que o conceito de gênero tomado por esses teóricos corresponde à noção de megainstrumento<sup>1</sup>.

Assim, nossos objetivos, neste texto, visam demonstrar a valiosa contribuição que o trabalho com os gêneros textuais, estudados em sua funcionalidade, pode proporcionar para o contexto escolar como um todo, visto que a propaganda e a notícia são gêneros constituintes do contexto sócio-histórico em que a escola está inserida. Importante destacar a limitação que o espaço temporal do estágio curricular supervisionado apresenta para o desenvolvimento de um trabalho nessa perspectiva, uma vez que somos temporárias e passageiras na vida desses alunos, sem titularidade e ampla autonomia para sua execução. Portanto, considerem esses aspectos na leitura desse texto.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Pensando no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, recorreremos inicialmente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a fim de constatarmos quais são as bases teóricas que fundamentam este documento, que traz nos seus pressupostos o desejo e/ou pretensão de auxiliar os docentes nas suas práticas de sala de aula, de norte a sul do país.

---

<sup>1</sup> O conceito de megainstrumento será abordado no decorrer do trabalho.

Desta forma, importante ressaltar que os PCN destacam que o ensino de Língua Portuguesa na escola vem sendo discutido desde o início da década de 80, com o intuito de melhorar a qualidade da educação no país. Nesta mesma perspectiva, os PCN expressam que um projeto educativo, comprometido com a democratização social e cultural, atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania. Por conta de tais afirmações, vemos que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Ao levar em conta as afirmações expressas, vemos que este documento toma a língua como um sistema de signos histórico e social, ou seja, possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. A partir disso, aprendê-la é mais que aprender só palavras, é também compreender os seus significados culturais e, a partir deles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmos.

Partindo da importância da perspectiva de língua destacada acima, os PCN trazem a noção e os usos dos gêneros textuais, visto que as intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que dão forma aos textos, ou seja, os gêneros textuais são compostos nas mais variadas formas e intenções de comunicação sendo, portanto, determinados historicamente. É por conta disso que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Conforme se lê no documento referido, a noção de gêneros trata da família de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação a qual o texto se articula, compreendendo o tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Para aprofundar conhecimentos a respeito dos gêneros textuais e sua importância no contexto escolar, enfatizamos inicialmente as contribuições de Marcuschi (2003), que nos mostra que os gêneros são textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes. Conforme o autor, os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária, com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, concretamente, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Ao abordarmos gêneros textuais não podemos deixar de fazer referência a dois autores que são de fundamental importância para a conceituação e entendimento deste tema hoje na área do ensino de língua: Bernard Scheneuwly e Joaquin Dolz. De acordo com os teóricos referidos, os gêneros são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Asseguram que, para estudar gêneros devemos levar em conta as práticas de linguagem, sendo que estas visam às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, pois implicam dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas numa situação de comunicação particular.

Partindo da hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” Dolz e Scheneuwly (2004, p. 74-75) apontam três dimensões que definem um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, são elas: os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero e, por fim, pelas configurações específicas de unidades de linguagem, levando em conta a posição enunciativa do enunciador, os conjuntos particulares de sequências textuais e os tipos discursivos que formam a sua estrutura. Nesta perspectiva, os autores explicitam que o gênero atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso, o que confere ao texto uma estabilidade, sem excluir suas possíveis evoluções.

Dolz e Scheneuwly (ibid) enfatizam que o gênero pode ser considerado um *megainstrumento*, afinal de contas, ele fornece ao mesmo tempo um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. Sob esta ótica o gênero é:

“(…) um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de ‘mega-instrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas, fundamentalmente trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular” Dolz e Scheneuwly (1998, p.65, *apud* Bunzen, 2003).

De acordo com isso, Bunzen (op.cit), destaca que os gêneros são mediadores semióticos das ações discursivas que acontecem entre os sujeitos, ou seja, são mega-instrumentos que mediam, dão forma e viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem.

Desta forma, é importante frisar um método que vem sendo utilizado como uma forma de desestabilização das práticas vistas como tradicionais no ensino nas salas de aula: as sequências didáticas. Na perspectiva de trabalho apresentada pelos autores, o professor deve utilizar uma abordagem que privilegie a diversidade de textos, enfatizando todos os aspectos

de ensino-aprendizagem, relacionando-os com fatos sociais e históricos. Nesse sentido, os teóricos Dolz e Schneuwly (1998, p.65, *apud* Bunzen, 2003), apontam que os gêneros são mediadores de nossas ações discursivas e temos que utilizá-los em nossas vidas, em várias situações. Desta forma, as sequências didáticas servem como um meio de utilizar os gêneros nas atividades produzidas pelos alunos e pelos professores.

Dolz e Schneuwly (1998, *apud* Bunzen, 2003) vêm propondo os gêneros como grandes instrumentos para a aprendizagem do texto escrito, por isso sugerem uma complexificação na seleção dos gêneros que vá organizar um currículo numa progressão discursiva, no qual todos os tipos de texto (narrativos, expositivos, argumentativos) devem ser construídos das suas formas concretas (gêneros) mais primitivas e simples para as mais complexas e tardias. Estes pesquisadores estão intrinsecamente ligados a concepção interacionista social do desenvolvimento psicológico de Vigotsky, e se utilizam disso para também construírem o conceito de que os gêneros são uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento das funções superiores dos alunos e para a sua participação em diversas atividades. Sob esta ótica, o gênero é visto como um instrumento que utilizamos para nos comunicar. Levando em conta a organização dos gêneros em sequências, nas quais se opera a passagem de gêneros simples para gêneros mais complexos, foram organizados três critérios para a construção dos agrupamentos dos gêneros propostos: primeiro foram contemplados os gêneros da ordem de domínios essenciais de comunicação na sociedade, seguindo com as tipologias que estavam em parte, presentes nos livros didáticos e guias curriculares e, por fim, as capacidades de linguagem dominantes implicadas para maestria dos gêneros aplicados.

Sugerem os autores supracitados que o trabalho com os gêneros textuais deva ser iniciado na 1ª série e prolongar-se até os anos finais, fazendo com que os alunos possam progredir gradualmente passando dos gêneros mais simples para os mais complexos, é um trabalho de progressão feito em forma de espiral. Desta maneira, propõem que as sequências didáticas para expressão oral e escrita sejam divididas em agrupamentos de diferentes gêneros, os quais contemplam: *a ordem do narrar*, caracterizando-se por textos ficcionais, que se utilizam da criatividade, do verossímil; *a ordem do relatar*, incluindo as memorizações humanas, depoimentos; *a ordem do argumentar*, que são textos polêmicos, debate regrado, a nota crítica de leitura; *a ordem do transmitir*, que são apresentações de diferentes formas do saber, a entrevista, a exposição oral e escrita, o relatório científico e, por último, *a ordem de regular comportamentos*, que são as instruções de uso.

Através de práticas de observação podemos constatar que em muitos ambientes escolares o trabalho com os gêneros vem sendo tratado de modo equivocado, visto que algumas propostas

escolares enfatizam apenas os tipos textuais (narração, argumentação, dissertação), trazendo-os para dentro da sala de aula desprovidos de qualquer ligação com a sociedade, já outras trabalham com os gêneros textuais em si, porém deixam de lado a sua função social, lembrando somente das suas características estruturais, tendo como produto final o simples cumprimento da tarefa.

Tais propostas até visam um trabalho interessante com a Língua Portuguesa, contudo sabemos que os gêneros são produzidos nas mais diversas práticas sociais, são maleáveis, plásticos e históricos e estas características devem ser contempladas em qualquer abordagem com a linguagem.

Abordando a perspectiva de gêneros do discurso nas escolas também encontramos a pesquisa feita pela estudiosa Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2006), para quem o conhecimento sobre o trabalho pedagógico com gêneros discursivos ainda é bem restrito, segundo ela os professores manifestam-se muito interessados no assunto, porém, carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos.

Em vista disto, Lopes-Rossi (ibid) criou um esquema, dividido em três módulos, para trabalhar a produção escrita de gêneros discursivos. Assim sendo, no primeiro módulo didático denominado “Leitura do gênero a ser produzido para conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais”, tem-se como intuito fazer o primeiro contato do aluno com o gênero a ser trabalhado. Para isto, propõe-se levar para a sala de aula além da reprodução do texto, o seu original. Assim o aluno poderá perceber em que meio este gênero circula, que pessoas o lêem e em que condições ele pode ser produzido. Deve-se também levá-los a fazer algumas inferências a fim de perceber quais foram os recursos lingüísticos utilizados pelo autor, como ele selecionou as informações, qual o tom e o estilo presentes no texto. Nota-se também, que as atividades de leitura visam perceber a temática, a organização e a composição geral (aspectos verbais e não-verbais) do gênero estudado.

O segundo módulo didático definido pela autora supracitada como “Produção escrita”, propõe que o aluno obtenha as informações para a sua produção da forma mais verídica e real possível, pois seu texto irá circular de fato. Uma dica interessante é a revisão e correção colaborativa, ou seja, os próprios colegas ajudam a revisar o texto, contribuindo para a sua produção e tornando-se leitores críticos do gênero. Vale lembrar que a revisão deve ser feita no mínimo duas vezes. Esta atividade também permite que o professor faça uma seleção das dificuldades encontradas pelos alunos e as trabalhe concomitante com a produção escrita.

Por último, encontramos o terceiro módulo didático proposto: “Divulgação ao público” e, como o próprio nome nos informa ele visa à divulgação das produções dos alunos com a

forma típica da produção do gênero, fazendo com que estes se sintam orgulhosos com as suas produções e percebam o seu desenvolvimento comunicativo.

Estabelecendo uma relação entre os teóricos e pesquisadores estudados, vemos que o trabalho feito com base nas sequências didáticas pode até ser trabalhoso, mas os resultados que se tem com ele são excelentes, pois os alunos podem progredir nas suas formas de escrita e também oralmente. De acordo com os autores, a sequência organizada e planejada deliberadamente permite ainda construir com o aluno as ferramentas (habilidades/competências) da pesquisa científica, visando aspectos conceituais e procedimentais, fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia do aluno.

### **3. SITUANDO E ANALISANDO A PRÁTICA**

A importância dos pressupostos teóricos destacados acima, as práticas realizadas no decorrer do Curso de Letras e, principalmente, o momento desafiador de produzir propostas diferenciadas para o trabalho em sala de aula, levaram-nos a refletir, pesquisar e propor uma abordagem ligada à vida social de nossos educandos.

Frisamos inicialmente, de acordo com Abaurre e Abaurre (2007), que a notícia é um gênero textual que se compõe basicamente pelo registro dos fatos, os quais devem ser de interesse público e, relatados de forma clara e objetiva. Também se pode salientar que este gênero utiliza da relevância para a escolha dos acontecimentos que serão noticiados, pois estes devem ser de interesse de um grande e variado número de pessoas. Desta forma, o perfil dos leitores é definido pela natureza da publicação, sendo assim, as diferentes seções especializadas de um jornal correspondem a um perfil específico de leitores das notícias. Levando em conta estas características e o fato de estarmos constantemente entrando em contato com este gênero textual, devido à inserção da imprensa jornalística e televisiva em nossas vidas, buscamos realizar um trabalho com os alunos do Ensino Fundamental, que culminou com a produção e socialização deste gênero.

Tendo em mente que “quando você aprende um gênero durante as aulas ele sai da situação social e se transforma num gênero escolar” (SCHNEUWLY, 2002) para o qual “é absolutamente necessário que se faça adaptações” (SCHNEUWLY, *ibid*), o gênero notícia foi introduzido a partir do gênero crônica. Para isso, foram trabalhadas várias possibilidades de notícia, a partir da crônica “Confuso” de Luís Fernando Veríssimo, a qual aborda inúmeros fatos inusitados ocorridos na casa de um Consumidor. Para tal, trouxemos para a sala de aula,

alguns jornais, a fim de verificar o principal meio de divulgação deste gênero, para a posterior realização de uma conversa sobre as principais características do gênero notícia.

Após o estudo da estrutura, características e função social do gênero, o próximo passo foi a sua produção. Para isto retomamos a crônica “Confuso” e os alunos foram desafiados a noticiarem os fatos vistos na mesma, podendo incluir uma explicação aos fatos e um desfecho. Feita uma primeira produção, as notícias foram revisadas e reescritas pelos alunos. Para que as suas produções tivessem uma maior repercussão, os alunos fizeram a apresentação das notícias para os demais colegas.

O objetivo central desta prática, além de fazer com que os alunos produzissem seus próprios textos, de forma autoral, possibilitou um trabalho mais efetivo com as habilidades de leitura, de escrita e de oralidade, já que o gênero notícia circula em diversos meios de comunicação, não apenas no formato escrito.

Tendo em vista estes mesmos pressupostos, realizamos um trabalho com o gênero propaganda, a qual se caracteriza como um texto publicitário, que, conforme Paz<sup>2</sup>(2002), realiza uma interação entre aquele que argumenta e o outro. Assim, um enunciador tem, além do objetivo de informar, o de orientar o receptor em relação a determinadas conclusões, orientação esta, presente na própria estrutura lingüística do enunciado. O texto manifesta-se como um traço da intenção projetada de um emissor para um receptor, a fim de comunicar uma mensagem e produzir um efeito. Desta maneira, a propaganda se faz presente no dia-a-dia de toda a sociedade, cumprindo o papel de persuadir com o seu jogo de imagens verbais e não-verbais, manipulando com sua força o modo de querer, pensar e agir daquele que a recebe.

Diante de tais características do gênero propaganda, fez-se indispensável uma abordagem do mesmo, trazendo para a sala de aula, vários exemplares do gênero a ser trabalhado. Entendemos que o desafio de virem a produzir uma propaganda auxiliará no desenvolvimento das competências discursivas, necessárias, em qualquer situação de uso da língua, afinal de contas, além de ensinar a produzir um texto argumentativo, devemos mostrar a função, os mecanismos e os recursos discursivos deste jogo argumentativo.

Tomando como enfoque a perspectiva adotada acima, foram realizadas abordagens diversas com o gênero textual propaganda no Ensino Fundamental. O trabalho com as mesmas consistiram primeiramente em uma explanação dos aspectos que permeavam os lugares de circulação de tal gênero e a sua função social. Para isso, foram retomadas experiências dos

---

2 Dioni Maria dos Santos Paz em seu Texto: “o texto publicitário na sala de aula: mais uma opção de leitura”

alunos quanto às propagandas, partindo do diagnóstico do que os alunos já sabiam para mostrar um enfoque mais aprofundado de tal gênero. Assim, foram realizados exercícios de interpretação e análise de uma propaganda da marca Rexona, a qual fornecia para análise signos verbais e não-verbais, e explicitava uma forte presença de estratégias de linguagem, utilizadas para convencer e atrair o consumidor. Concomitantemente a essas reflexões e análises, os alunos foram instigados a produzirem uma propaganda com um produto da sua escolha, utilizando tanto as estratégias e os jogos de linguagem que tinham sido estudadas, como também imagens, cores e formas que os textos publicitários fazem uso.

Tendo em vista que esta proposta foi desenvolvida em práticas de estágio curricular, a abordagem com a propaganda se limitou consideravelmente. Em razão disso, a possibilidade de maior circulação ficou restringida. Após a confecção, as propagandas passaram por revisão e reescrita, em mais de uma oportunidade, na forma colaborativa, e o trabalho foi finalizado com a apresentação das mesmas apenas para a turma.

Não há dúvidas de que as formas de abordagem com a língua portuguesa, como a que foi desenvolvida, além de proporcionar, por meio das sequências didáticas, uma evolução visível, para a aprendizagem dos alunos, trouxe aos professores, possibilidades de detectar o rendimento e as dificuldades de cada aluno. Com isso, permitiu que se instalasse em sala de aula um ambiente aberto a questões que rodeiam a vida social dos alunos, mostrando-lhes que o ensino de língua pode se centrar numa abordagem real e dinâmica, potencializando sua atuação e inserção em espaços da vida em sociedade.

A proposta desenvolvida por Lopes-Rossi (2006) e experienciada por nós, comprova que é possível trabalhar dimensões da leitura e da escrita de diferentes gêneros textuais de uma forma eficaz, eficiente e agradável, envolvendo e comprometendo o aluno com seu processo de ensino/aprendizagem. Além do mais lhe retira o argumento de que a língua portuguesa é difícil, chata, sem sentido e de que a produção de textos é sem propósitos e sem leitores. Isso dá também aos professores a perspectiva da necessidade de uma abordagem real da língua, para além de exercícios extenuantes de fixação de regras e de memorizações.

Diante disso, quase dispensável dizer que o papel da escola, na formação do aluno, deve-se ater nas potencialidades de ampliação das habilidades e competências desse sujeito aprendiz, capaz de transformar seus horizontes de conhecimento de mundo, e isso começa pela leitura de mundo que rodeia esse sujeito social.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os gêneros textuais são objetos mediadores das ações sociais, por conta disso se caracterizam como objetos históricos, ou seja, mudam com o passar do tempo. Como a escola é uma instituição que se liga diretamente com as práticas da sociedade, é imprescindível que os professores se capacitem para desenvolver um trabalho focado nos gêneros textuais, afim de que os alunos compreendam o valor incomensurável da Língua Portuguesa, e aprendam a utilizar a língua em seu todo seu potencial.

Em que pesem as condições, não as mais adequadas, de um período de estágio curricular com as limitações próprias desse espaço-tempo, é possível vislumbrar a validade da prática docente desenvolvida, a partir da perspectiva dos gêneros textuais com sequências didáticas interessantes e desafiadoras.

Levando em consideração esses aspectos, podemos afirmar que constatamos como os alunos apropriaram-se e familiarizaram-se com as propostas de trabalho realizadas com os gêneros trabalhados, bem como passam a dar um significado maior para as suas produções escritas.

Acreditamos que, ao visualizarem todo o processo de recepção, produção e circulação do texto produzido, os alunos adentram com mais intimidade e segurança no universo de textos que circulam socialmente e, com isso, criaram-se as condições para que estes se tornassem, efetivamente, sujeito-autor de suas produções, materializadas em práticas comunicativas.

## **5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ABAURRE, Maria Luiza M. e ABAURRE, Maria Bernadete M; **Produção de texto: interlocução e gêneros.** São Paulo: Moderna, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. 1997.

BUNZEN, Clecio. **O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna.** In: São Carlos: GRUPOS DE ESTUDOS DO DISCURSO (2004).

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.. (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; **A questão do suporte dos gêneros textuais.** UFPE/CNPq – 2003 (Versão provisória de 18/05/2003).

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colabs.

GÊNEROS TEXTUAIS E ESCRITOS NA ESCOLA. ROJO, R. e CORDEIRO, Gláís S. (Trads e orgs.) Campinas: SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. In: PELLEGRINI, Denise. O ensino da comunicação. Edição nº 157; novembro 2002. Disponível em: [http://nova.escola.abril.com.br/ed157\\_nov02/html/fala\\_mestre.htm](http://nova.escola.abril.com.br/ed157_nov02/html/fala_mestre.htm). Acesso em 17 de novembro de 2007.

PAZ, Dioni Maria dos Santos. **O texto publicitário na sala de aula: mais uma opção de leitura**. Disponível em: [www.ufsm.br/lec/01\\_02/DioniL.htm](http://www.ufsm.br/lec/01_02/DioniL.htm). Acesso em 20 de novembro de 2008.



*Gêneros textuais e a leitura literária: a formação do leitor.*

Salete Rosa Pezzi dos Santos  
Universidade de Caxias do Sul  
Dr. em Letras (UFRGS)  
[sarpsantos@terra.com.br](mailto:sarpsantos@terra.com.br)

Cecil Jeanine Albert Zinani  
Universidade de Caxias do Sul  
Dr. em Letras (UFRGS)  
[cezinani@terra.com.br](mailto:cezinani@terra.com.br)

A leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, contra a fragmentação. Devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece, ele favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes.

Kleiman e Moraes (1999)

**RESUMO:** Considerando-se a literatura uma modalidade de conhecimento do ser humano e do mundo, torna-se relevante oferecer condições ao aluno para que ele perceba a importância dessa disciplina em sua formação integral, o que poderá ser feito através da problematização do fato literário e da possibilidade de encaminhar a solução por meio de um modelo que privilegie essa abordagem. Uma modalidade alternativa de trabalho refere-se à utilização de aspectos da pesquisa-ação, na perspectiva de Thiollent (2000), cuja renovação, no processo educacional, defende a atuação de professores e alunos como pesquisadores em sala de aula. Como tal, o professor detém melhores condições de avaliar a prática docente, cujo resultado pode representar a melhoria e aperfeiçoamento do processo educacional. Esta discussão aborda a relevância de utilizar aspectos da pesquisa-ação, no ensino da literatura, que deverá ser trabalhada em sua variação textual, a fim de contribuir para revitalizar esse conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** literatura, ensino, gêneros textuais, pesquisa-ação.

**ABSTRACT:** Considering literature a knowledge modality of the humanity and of the world it is relevant to offer conditions to the students realize the importance of this discipline to their total formation; what can be done by questioning the literary fact and the possibility of reaching the solution using a model that privileges this approach. An alternative modality of effort concerns the use of action research aspects in Thiollent's perspective whose educational

process renovation defends the teachers and students acting as researchers in classroom. Thus, the teacher secures better conditions to evaluate its practice; the result might represent an improvement in the educational process. The present discussion involves the relevance of using action research aspects in the literature teaching, which must be managed in its textual variation to contribute to the revitalization of this knowledge.

**KEY-WORDS:** literature; teaching; textual types; action research.

## **1 Literatura e conhecimento**

A literatura, como disciplina nos currículos escolares, tem sofrido significativo apagamento, despertando o interesse de estudiosos da área, que procuram novos caminhos para o ensino desse conhecimento, renovando estratégias de abordagem para a questão.

Se, antes do século XX, os livros aos quais as crianças e jovens tinham acesso não eram mais que algumas traduções ou obras que atendiam ao interesse da classe dominante, divulgando sua ideologia, a partir de Monteiro Lobato, a leitura literária passa a ter outro caráter, o de obra emancipatória. Como tal, passa a deflagrar um processo de crítica aos valores impostos às crianças tradicionalmente, o que viria a influir de forma considerável nas produções literárias destinadas a jovens e crianças, no Brasil, em especial, a partir de 1980. Assim, tendo em vista a potencialidade da obra literária como elemento formador do ser humano, estudiosos buscam tornar a literatura um conhecimento que possa funcionar como recurso transdisciplinar, na medida em que desenvolve competências e habilidades valiosas para outros campos de estudo, bem como, segundo uma ótica cultural, transformá-la em fator de humanização e unificação em uma sociedade tecnológica e fragmentada.

A partir do pressuposto que a literatura configura-se como uma modalidade de compreensão do ser humano e do mundo, além de ser uma práxis social, torna-se essencial oportunizar ao educando condições para que ele perceba a relevância dessa disciplina em sua formação integral. Para isso, precipuamente, o mundo adulto – professores, pais – necessita estar ciente dessa importância, pois é um primeiro passo em direção ao entendimento de que

o texto literário veicula uma modalidade de conhecimento particular que não se assemelha ao saber produzido pela ciência. Sendo, ao mesmo tempo, representação e análise, a literatura possibilita o resgate da realidade. Essa modalidade de texto, por sua natureza, possibilita a crítica e a contradição através de uma linguagem não-linear, isto é, distinta da linguagem comum. O autor aproveita o seu conhecimento de mundo, recria essa experiência através dos recursos de seu imaginário e expressa-a por meio da linguagem artisticamente trabalhada. Uma vez que esse texto relaciona-se com a realidade e a experiência humana, desempenha uma função muito significativa no aspecto comunicativo, pois auxilia o sujeito a emancipar-se

na medida em que pode libertá-lo do processo de massificação a que está submetido... (ZINANI e SANTOS, 2004, p. 65).

Constata-se, assim, a premência de colocar o educando em contato com a literatura, e uma forma de fazê-lo é trabalhar o texto literário em suas variações textuais, possibilitando a produção de sentidos, uma vez que o estudo que somente privilegia a memorização de datas, nomes de autores, listas de obras não sensibiliza o educando para a potencialidade do texto literário. Independentemente de se tratar de conto, crônica, romance, poema, peça teatral, o professor, como mediador, poderá estimular o aluno para a leitura da literatura. Um trabalho que privilegia a diversidade de textos literários propicia a construção de um repertório de leitura, o que favorece maior conhecimento do mundo e de si mesmo. Esse percurso poderá contribuir para o desenvolvimento de uma conduta de autonomia do ser humano, na mesma proporção em que amplia seu horizonte de expectativas e aprimora sua capacidade crítica. Entretanto, é importante que o professor esteja atento, não só à questão do espaço destinado ao texto literário em sala de aula, como também à forma como o material poderá ser trabalhado e aos gêneros textuais que veiculam esse conhecimento. Essa articulação se justifica, na medida em que as contínuas mudanças que se operam na sociedade exigem transformações na educação, na escola, no processo de ensino.

Perrenoud (1990, p. 5), preocupado com essa questão, afirma que, diante das modificações sociais, torna-se premente uma “prática reflexiva e participação crítica.” [...] Enfatiza, ainda, que “os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação.” Nesse trajeto, torna-se viável pensar em uma modalidade alternativa de ensino e aprendizagem, um método de trabalho que se contraponha aos moldes positivistas de base empírica. Uma forma de fazê-lo, acredita-se, é através da problematização do fato literário e da possibilidade de encaminhar a solução por meio de um modelo que privilegie essa abordagem, um método baseado na investigação, que defenda a atuação do professor e dos alunos como pesquisadores em sala de aula. Essa particularidade de trabalho remete a um procedimento muito utilizado em ciências sociais, denominado pesquisa-ação, cuja renovação, na área educacional, poderá significar a otimização do ensino. Dessa maneira, o professor detém as melhores condições de avaliar a prática docente, cujo resultado pode representar a melhoria do evento educacional, e os alunos podem participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia.

Nessa perspectiva, o propósito deste estudo é ensejar uma discussão sobre a relevância de trabalhar com diferentes gêneros textuais em sala de aula, numa abordagem da pesquisa-ação no ensino da literatura, a fim de contribuir para revitalizar esse conhecimento, acenando com a possibilidade de mudança na formação do educador e do educando, mudança essa que poderá ser concretizada a partir da capacitação humanística, técnica e científica dos recursos humanos envolvidos. Promover a literatura para que se torne, além de agradável e produtiva, uma possibilidade de reflexão sobre o ser humano e a sociedade, torna-se, então, um ato imprescindível.

## **2 Literatura: leitura e emancipação**

A crise no ensino da literatura tem suscitado as mais variadas discussões entre estudiosos da área. Para alguns, o problema situa-se no aluno que não lê, não apresenta maturidade para entender o fato literário, prefere dedicar-se a outras atividades, cujo apelo permanente encontra-se na mídia que envolve, de forma indiscriminada, todas as pessoas. Para outros, o problema está no professor que não dispõe de um acervo de estratégias para o desenvolvimento do gosto pela leitura, não conhece suficientemente uma metodologia que vá ao encontro do ensino da literatura para jovens e crianças, ou mesmo, não frequenta com assiduidade os livros e a literatura. Outros, ainda, atribuem essa crise a fatores externos, tais como bibliotecas mal equipadas ou insuficientes, alto preço dos livros, pouco tempo para leitura.

Considerando-se que a civilização deste início de milênio é fundamentalmente letrada, torna-se imprescindível ao ser humano ter a sua disposição as ferramentas necessárias, que lhe possibilitem a sobrevivência num mundo que depende da palavra escrita para a realização das ações mais triviais. Muito mais que executar ações rotineiras, a pessoa, continuamente, necessita tomar decisões que exigem pensamento reflexivo, raciocínio, conhecimento. Este último, basicamente, obtido através de duas fontes, ou seja, primeiramente, pela experiência direta, na qual é executada uma tentativa, e, quando adequada a resposta, a experiência é registrada como válida, caso contrário, é descartada e nova tentativa é realizada. Essa modalidade de aprendizagem, fundamentada no ensaio e erro, é interessante e provê a pessoa com experiências ricas e duradouras. A outra forma de enriquecer o universo pessoal é pela leitura de textos diversificados, através da qual é possível desenvolver inúmeras habilidades,

tais como, observação, comparação, seleção, análise e síntese, transposição de dados para outras situações. Evidentemente, a experiência direta também ensaja o desenvolvimento dessas habilidades, entretanto, é mais limitada, pois a ocorrência de situações concretas depende inteiramente de uma relação de casualidade. Já na leitura, especialmente de textos ficcionais, a diversidade de situações é muito maior, possibilitando o contato com experiências múltiplas e variadas. Isso pode ser comprovado, por exemplo, por estudos que remontam à literatura infantil.

No trabalho relativo à influência dos contos de fadas sobre a psique infantil, Bettelheim (1980) enfatiza a necessidade de fantasia para que o infante possa organizar seu mundo interior e promover a integração de sua personalidade. Como a criança, atualmente, está mais exposta ao bombardeio de informações nem sempre felizes, à solidão ocasionada por pais que exercem suas profissões fora de casa e ao isolamento que isso acarreta, ela necessita vislumbrar a possibilidade de que, apesar de “rejeitada e abandonada”, poderá dispor de ajuda para reencontrar seu lugar no mundo que a cerca. Bettelheim (1980, p. 20) ressalta que a criança precisa do “reasseguramento oferecido pela imagem do homem isolado que, contudo, é capaz de conseguir relações significativas e compensadoras com o mundo ao seu redor.” A obra literária parece cumprir, assim, um importante papel, pois, enquanto diverte o leitor, proporciona-lhe caminhos que o levam ao auto-conhecimento necessário à sua formação como ser humano, à organização de sua personalidade. Também Zilberman e Magalhães (1982) discutem a necessidade de uma literatura emancipatória como elemento básico para a educação de um ser pensante e crítico. Zilberman (1982, p. 13) afirma que a literatura pode servir de ponte para o infante alcançar maior compreensão da realidade circundante:

se a criança – devido não só à sua circunstância social, mas também por razões existenciais – se vê privada ainda de um meio interior para a experimentação do mundo, ela necessitará de um suporte fora de si que lhe sirva de auxiliar. É este lugar que a literatura infantil preenche de modo particular, porque, ao contrário da pedagogia ou dos ensinamentos escolares, ela lida com dois elementos que são especialmente adequados para a conquista desta compreensão do real:

- com uma história que apresenta, de maneira sistemática, as relações presentes na realidade, que a criança não pode perceber por conta própria; [...]
- com a linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, através da leitura, um alargamento do domínio lingüístico, a literatura infantil preencherá uma função de conhecimento.

Portanto, a literatura associada à leitura, enquanto forma de expressão, utiliza a linguagem verbal para a construção de um mundo coerente e compreensível que possibilita, em sua essência, a união da racionalidade da linguagem com a fantasia, sem perder de vista os

universos do autor e do leitor. Para Flôres (2008, p. 26),

no momento em que busca apreender o que acontece ao seu redor, interagindo com o Outro, o indivíduo estabelece ligações entre ele e o mundo. É quando passa a interpretar indícios de toda sorte. Através da interpretação, portanto, o homem mistura-se ao texto-mundo, situando-se em relação a si e aos demais, ao tempo e ao espaço, vendo, ouvindo, enfim testando e avaliando o que pode lhe servir de orientação, informando-se sobre as coordenadas dêiticas de pessoa, espaço e tempo, em suma, integrando-se ao ambiente em que vive.

Isso remete a conjecturar sobre o caráter formativo da leitura do texto literário, na medida em que oportuniza a reflexão sobre o ser humano e sua circunstância, auxiliando-o a ter mais segurança diante de suas próprias vivências, o que justifica reconhecer como imprescindível a tarefa da escola de formar leitores. Zilberman e Silva (1988) também assinalam que o ensino da literatura tem o compromisso de formar o leitor, através de atividades que proporcionam experiências com textos literários.

A mediação do professor na condução da leitura de textos literários, por conseguinte, pode determinar a constituição de um leitor produtor de sentidos, pois não basta decodificar o que está escrito na página, é necessário que o aprendiz, a partir de seu repertório de conhecimento, tenha a oportunidade de alargar seu horizonte de expectativas para poder tornar-se um apreciador da palavra artística. Por esse viés, viabiliza-se uma visão de ensino de literatura que transgride o processo de respostas pré-determinadas para dar lugar a uma diversidade de alternativas possíveis em que o aluno se percebe um ser humano capaz de pensar criticamente. Se a escola visa à formação de indivíduos, então a literatura deveria ter um lugar de destaque nos currículos escolares pela potencialidade de transgressão que lhe é inerente. Entretanto, por fugir aos padrões tradicionais de ensino, os gêneros textuais literários, frequentemente, não são trabalhados em sua potencialidade artística, em especial, nas últimas séries do ensino fundamental. Caso o professor de Língua Portuguesa não perceba a importância de seu papel como mediador de leitura, privará seu aluno da mobilização necessária para otimizar o processo de leitura do texto literário em seus mais variados gêneros.

Uma das alternativas para o ensino da literatura, que tem se mostrado altamente promissora, é a modalidade da pesquisa-ação aplicada ao ensino. Retomando-se os conceitos de Guido Irineu Engel (2000), fica evidenciada a importância desse trabalho, pois essa modalidade de pesquisa, segundo o autor, pode configurar-se como uma alternativa para a necessidade de otimizar o processo de ensino em sala de aula. Desse modo, a mescla de teoria e prática pode tornar-se uma realidade para professores, auxiliando-os na solução de problemas, na medida

em que eles se tornarem pesquisadores em suas salas de aula. Como as modalidades de pesquisa estão sujeitas à mudança, uma vez que o conhecimento é provisório e depende do contexto, essa atividade pode tornar-se uma ferramenta adequada ao desenvolvimento do ensino de literatura em sala de aula, pois ela apresenta flexibilidade para adequar-se a variantes e, nesse trajeto, pode oportunizar aos pesquisadores a ampliação de suas percepções. Devido à necessidade de interação das experiências de leitura, através da socialização de vivências - diálogo entre professor e aluno -, considera-se que a pesquisa-ação pode ser uma modalidade de ensino de literatura apreciável, uma vez que pode promover ações que visem à emancipação de alunos e professores, a partir do pressuposto de que o processo educativo fundamenta-se no tripé ação/reflexão/ação. A proposta que contempla essa metodologia propõe a organização de um planejamento que prevê atividades a serem desenvolvidas pelo grupo, cujo acompanhamento deve ser feito através de observação e registros adequados para fornecerem subsídios de análise e reflexão. Cristóvão (2002, p. 39) também considera que “uma reflexão coletiva demanda uma sistematização,” envolvendo participação em “experiências de aprendizagem, consideração de experiências já vividas [...] e envolvimento com pesquisa-ação, que poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma prática reflexiva do ensino.” A autora ressalta que “a prática reflexiva implicaria uma análise do contexto em que se está inserido, para que a participação de cada sujeito possa ser crítica, com tomadas de decisão conscientes e responsáveis.” (CRISTÓVÃO, 2002, p. 40).

Nesse trajeto de processo reflexivo, é possível operar uma avaliação contínua que permitirá determinar ou a necessidade de replanejamento ou a possibilidade de avanço dos estudos, oportunizando uma trajetória de autonomia e emancipação tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse sentido, é importante mencionar a discussão de Thiollent (2000) sobre o assunto, o qual considera a pesquisa-ação como uma metodologia que envolve investigadores na captação dos problemas, na reflexão e na testagem de soluções. O resultado desse processo dialético é a criação de uma metodologia de cunho crítico com apresentação de componentes conscientizadores e emancipadores, reforçando a idéia de que, aplicada à educação, a pesquisa-ação pode promover o aperfeiçoamento de professores e o aprimoramento do ensino. O autor afirma que a estratégia metodológica que orienta a pesquisa-ação tem em vista a interação entre os implicados na situação, interação essa responsável pela priorização dos problemas que requerem solução. O objeto de investigação é constituído por uma situação social e pelos problemas que a envolvem, e o seu objetivo consiste em resolver e/ou

esclarecer as questões relacionadas à situação observada. Todo o processo é acompanhado e não se restringe, apenas, a solucionar determinados problemas, mas também a ampliar o nível de consciência e de conhecimento dos grupos envolvidos. Ao apresentar os princípios que norteiam a pesquisa-ação, Thiollent (2000) enfatiza a utilização das formas de raciocínio e argumentação, princípios que fazem parte da lógica formal. Embora privilegie o lado empírico, também são enfatizados os pressupostos teóricos, sem os quais a pesquisa ficaria descaracterizada. Outro elemento inovador consiste no aspecto político e valorativo que constitui essa modalidade de pesquisa. Esse aspecto diz respeito à colocação do saber ao alcance de grupos, tendo em vista tanto a conscientização quanto o comprometimento com a ação coletiva. Portanto, a especificidade da pesquisa-ação está no fato de a produção de informação e conhecimento ser orientada com a função política de possibilitar a organização e a autonomia de ação do grupo.

Engel (2000, p. 183) enfatiza a idéia de que a pesquisa-ação transforma a sala de aula em laboratório, e alunos e professores deixam de ser consumidores de pesquisas alheias para tornarem-se pesquisadores, produtores de conhecimento. Segundo o autor, “a pesquisa-ação é o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática” e assinala características essenciais da pesquisa-ação voltada à aprendizagem, tais como: (a) a pesquisa deve ser um processo de aprendizagem para todos os envolvidos, superando a separação entre sujeito e objeto da pesquisa; (b) as estratégias e produtos terão validade para os envolvidos se houver apreensão e modificação de uma situação; (c) como é situacional, procura diagnosticar e resolver um problema, não se interessando por generalizações. No entanto, a repetição do estudo em diferentes situações com resultados semelhantes possibilita a enunciação de um resultado científico generalizável; (d) como a pesquisa-ação é auto-avaliativa, o processo é constantemente monitorado, e o *feedback* converte-se em redefinições e mudanças de rumo; (e) como é cíclica, essa pesquisa possibilita, através das fases finais, o aprimoramento das fases anteriores.

Fundamentalmente, uma proposta metodológica que privilegia a ação do aluno situa-o como centro do evento educacional. O papel do professor – também colocado como coordenador das atividades - consiste, dessa maneira, em deflagrar o processo, orientá-lo, promover *feedback* e propor o redirecionamento das ações quando necessário, a fim de que o conhecimento se torne uma produção coletiva pela qual todos são responsáveis. Considerando-se esses aspectos, a operacionalização de uma proposta metodológica para o

ensino da literatura poderia, então, consistir em que, depois de estabelecidos os objetivos que o professor-pesquisador deseja atingir, este organize com os alunos uma discussão sobre gêneros textuais, livros, leitura e literatura, com a finalidade de verificar quais as idéias que circulam no grupo, suas necessidades e potencialidades, estabelecendo-se um diagnóstico sobre a situação desse universo. A partir da discussão, são eleitos alguns tópicos considerados importantes para a investigação, momento em que se determinam os objetivos do trabalho a ser desenvolvido. Na fase exploratória, após o diagnóstico, de acordo com Thiollent (2000), são definidas as estratégias metodológicas e planejadas as ações. Assim, escolhem-se os textos, organizam-se roteiros de leitura e estabelecem-se alguns procedimentos para a realização da investigação proposta. Com o levantamento das questões norteadoras da pesquisa selecionadas, torna-se imprescindível buscar subsídios em referencial teórico, disponível em diferentes áreas do conhecimento, o qual fornecerá elementos para elucidar possíveis dificuldades no andamento do trabalho. Isso oportunizará ao aluno entrar em contato com variados gêneros textuais, o que permitirá a diversidade na formação de seu repertório de leitura.

Visto que a troca de idéias e o debate são indispensáveis para o engajamento na atividade, o trabalho é desenvolvido em grupos, justificando-se a proposição da atividade fundamentar-se nos princípios da pesquisa-ação, que supõe uma atividade coletiva em que o comprometimento pessoal é fundamental para a consecução dos objetivos.

Como forma de divulgação e avaliação do trabalho realizado, cada grupo apresenta, na modalidade que lhe parecer mais adequada, os resultados obtidos, colocando-os em discussão no grande grupo. A avaliação é efetivada pelos alunos-pesquisadores e coordenada pelo professor, os quais levam em conta a realização de todas as etapas do processo, examinando-se, assim, a produtividade da leitura, a pertinência das questões de pesquisa, a adequação dos procedimentos realizados, a apresentação dos resultados bem como a discussão plenária sobre a atividade efetivada. Com esses passos, não só é possível avaliar a maturidade alcançada pelo grupo em cada etapa da trajetória desenvolvida pelos alunos e pelo professor em sala de aula, como também a percepção do aluno a respeito do trabalho calcado na diversidade de gêneros textuais literários, favorecendo o entendimento sobre a necessidade dessa variedade para a construção do conhecimento.

### **3 Literatura: reflexão e criticidade**

Machado (2004, p. 90), quando discute a constituição do campo da literatura infantil e juvenil, no Brasil, pondera que

acompanhar a trajetória de formação de um público leitor de literatura no Brasil é uma tarefa que aciona uma complexa rede da qual participam aspectos de diferentes naturezas tais como o das diferentes condições de uso da escrita e da leitura dos sujeitos que interagem na sociedade contemporânea; o das relações existentes entre as práticas escolares e a formação efetiva do leitor de livros de literatura; o das relações de poder mantidas pelas instituições escolares e as políticas públicas de leitura, que afetam diretamente a produção e a circulação de livros para crianças e jovens; entre tantos outros aspectos referentes ao campo da leitura literária e seu ensino.

Sendo assim, pensar sobre formas de trabalhar o texto literário, em sala de aula, deve ocupar um lugar cada vez mais abrangente nas discussões sobre o assunto. Acredita-se que a modalidade de trabalho apresentada possa configurar-se como uma das alternativas de abordagem da literatura no ensino, na medida em que promove o aprimoramento de competências e habilidades relevantes para a vida prática. Dessa forma, a literatura torna-se, além de guardião do patrimônio cultural, uma possibilidade de dotar o ser humano de desenvolvimento afetivo, cognitivo e social necessários para a integração da personalidade e socialização. Entretanto, para que um processo de ensino dessa natureza alcance resultados apreciáveis, torna-se indispensável o engajamento de um maior número de professores, pois, com a divulgação de trabalhos que podem propiciar ao educando a descoberta de como apreciar o texto literário, haverá maior estímulo para que escolas se comprometam com projetos de ensino mais abrangentes e menos personalizados, conferindo-lhes maior credibilidade. Na esteira dessas considerações, cabe ressaltar, também, de acordo com Perrenoud (1999, p. 10), a necessidade de a prática pedagógica sustentar-se não só por um conhecimento metodológico e teórico, mas também por atitudes e capacidades específicas. Para o autor, somente “funcionando numa postura reflexiva e numa participação crítica [é] que os estudantes tirarão melhor proveito de uma formação em alternância.” Nessa medida, o educando estará exposto a um ambiente de interação que o remete a pensar sobre a importância de se constituir um “ser aprendente”, que percebe na contínua busca do conhecimento um bem maior. De acordo com Alarcão (2003, p. 26), “o aluno tem de se assumir como um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações.” A literatura, por seu caráter múltiplo, cumpre papel fundamental na formação do educando, na

medida em que fornece os subsídios necessários para conduzi-lo ao desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva em relação ao seu contexto e, por conseguinte, atuante em seu meio.

## Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 31-73.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educação em revista*, Curitiba (16) 181-191, 2000, Ed. da UFPR.

FLÔRES, Onici Claro. Compreender e interpretar. In: FLÔRES, Onici Claro (Org.). *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. p. 26-48.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Modernidade e constituição do campo da literatura infantil e juvenil no Brasil. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 83-90.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Trad. D. B. Catani. *Revista Brasileira de Educação*, 12, p. 5-19, 1999.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.

\_\_\_\_\_. O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982. p. 3-24.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, E. T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo:

Ática, 1988.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino de literatura. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 63-73.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada, Instituição: UNISINOS,

E-mail : [anag@unisinobr](mailto:anag@unisinobr)

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é mostrar que a presença do conceito de gênero na sala de aula de língua materna pode transformar a realidade do ensino do texto escrito. Embora essa possibilidade esteja presente nas diretrizes curriculares brasileiras, ainda se mostra distante da sala de aula. A proposta de trabalho com gêneros aqui defendida parte da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo e mostra que cada gênero deve ser trabalhado por um determinado período de tempo, com ênfase em seus conteúdos específicos, que o diferenciam dos demais gêneros, sem perder de vista seu propósito comunicativo. Essa proposta concebe gêneros de texto como uma forma de articular as práticas languageiras, entendendo-os como passíveis de serem aprendidos, mas, sobretudo, como formas de interação. Concretiza ainda a possibilidade de incluir elementos de estruturação linguística em um trabalho sobre gêneros, sem prejuízo da apropriação de um gênero pelos alunos. Dados empíricos serão apresentados e discutidos para a exemplificação da proposta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero; ensino de língua materna; elementos de estruturação linguística; interacionismo sociodiscursivo.

**ABSTRACT:** This article aims at showing that the presence of the concept of genre in mother tongue classrooms may transform the reality of teaching written text production. Although this possibility appears in the Brazilian curricula orientations, it is still distant from the classroom. The proposal of working with genres that we defend departs from the socio-discursive interactionism theory. We pointed out that each genre must be dealt with for a certain period of time, with emphases in its specific contents, which makes it different from the other genres, without forgetting its communicative purpose. This proposal understands the text genres as a way of articulating linguistic practice, which can be learnt, but above all, as

ways of interaction. It also makes it possible to include linguistic structure items in genre studies, without harming students' appropriation of a certain text genre. Empirical data will be presented and discussed in order to exemplify the proposal.

**KEYWORDS:** Genre; mother tongue teaching/learning; linguistic structure items; socio-discursive interactionism.

O objetivo deste artigo é mostrar que a presença do conceito de gênero na sala de aula de língua materna pode transformar a realidade do ensino. Nesse sentido, gosto de lembrar uma imagem que fazem Kleiman e Morais (1999, p.11), ao afirmarem que, “enquanto o educador lança seu olhar na paisagem sem ver a pedra no caminho, o lingüista pode esquecer a paisagem por causa da forma, cor e tamanho da pedra que chamou sua atenção”. Na nossa fala, propomos relacionar essas duas visões ao enfatizar a possibilidade do trabalho com gêneros de texto, na sala de aula de língua materna. Essa possibilidade, muito presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (que datam de 1998, portanto de 11 anos atrás), ainda se mostra distante da sala de aula.

Trabalho realizado por Neves (2002) dá conta dessa realidade. Ela entrevistou 170 professores, tendo constatado que 100% afirmam *ensinar* gramática e confessam acreditar que seu trabalho nessa perspectiva “não serve para nada”. De acordo com a autora, com essa realidade, “despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem”. O resultado disso são “trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, *redação e leitura com interpretação* (...) e, de outro, gramática” (2002, p. 238). Nesse trabalho, Neves também constatou a preferência dos professores por dois tipos de exercícios: classificação de palavras e discriminação de funções sintáticas. A mesma pesquisa ainda evidenciou que os professores, para fugirem da acusação de trabalharem artificialmente a gramática, afirmam trabalhar a partir de textos, embora isso signifique retirar palavras e frases dos textos e trabalhar com elas como um estatuto autônomo.

Um olhar para trabalhos que se relacionam à realidade do ensino de língua materna em nosso país parece sugerir que, apesar do avanço de pesquisas na área, o ensino não as incorporou – ou talvez, não as tenha compreendido. É verdade que se trabalha com o texto em sala de aula. Mas o que questionamos, neste momento, é o *como* se trabalha o texto em sala de aula. Parece-nos que o tipo de trabalho realizado não se diferencia, muitas vezes, de uma proposta a partir de frases isoladas. No momento em que se pede que o aluno retire, mecanicamente,

substantivos ou adjetivos de um texto sem perceber o papel dessas classes para a compreensão do sentido do texto, o texto serve, simplesmente, como um conjunto de frases de onde serão retirados os elementos gramaticais a serem analisados. Na maior parte das aulas de Língua Portuguesa, após a leitura oral e silenciosa, são feitas questões gerais – que nem sempre abordam o texto como um todo – e logo se parte para exercícios que pedem elementos como discriminação de funções sintáticas ou classes gramaticais. Ao final, a atividade de produção textual aborda o assunto do texto lido, em uma proposta bastante artificial.

Essas constatações também estão presentes na voz de uma docente de 5ª série, colaboradora da pesquisa<sup>1</sup> realizada por nosso grupo, quando fala a respeito do trabalho que lhe é prescrito:

MH: Bom, a gente têm os objetivos prontos, né. Os mínimos, conteúdos mínimos que tu ten(s) que aplica(r) neles, né.

ou, na voz de professora-estagiária de Língua Portuguesa em Escola Municipal de cidade da Grande Porto Alegre, aluna de 5º semestre de Faculdade de Letras:

P: Normalmente eu pego textos ( . ) de livros ou jornal agora até tô começando a trabalhar mais com textos jornalísticos até agora tava trabalhando poema, e aí as questões eu mesma elaboro. Dificilmente eu pego questões pro::ntas de ( . ) livro didático porque eu não::: não gosto muito.

P: Eu eu vou dizer o que eu uso né ( . ) o que eu tenho como **maior objetivo assim que eu acho que é eles saberem usar as classes gramaticais dentro de um texto** ( . ) eles saberem identificar dentro de um texto que é onde eles não conseguem é a gramática textual ( . ) é conseguir trabalhar a gramática textual com os alunos.

Felizmente, há docentes que pensam de forma diferente:

K:Eu tento aborda(r) as três principais linhas que eu acho básicas que é leitura, produção textual e gramática. São as três coisas que a gente tem que tenta(r) leva(r) parelho. Então a gente trabalha com a leitura, fizemos também trabalhos de livro, dos assuntos que eles lêem. Produção textual é quase toda a semana. ... enfim, a gente +... eu tento engloba(r) tudo, tudo junto, né. Eu tento i(r) levando assim **porque é isso que a gente tem que faze(r), né.**

Nenhuma dessas vozes, entretanto, faz referência aos PCNs. Em vigor no Brasil desde 1998, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Fundamental apoiaram-se fortemente em concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras. A noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem é central nessa proposição: “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam.” (PCNs, 1998, p. 21)

Essa noção de gênero, entretanto, não é a que subjaz o trabalho daqueles que afirmam desenvolver seu trabalho em torno de gêneros textuais. Vejamos um cenário de trabalho real, em uma aula de Língua portuguesa de 6ª série de escola particular de cidade do interior do Rio Grande do Sul:

---

<sup>1</sup> Estamos falando da pesquisa “Diversidade Social e Identidade do Português Brasileiro nas Interações de Sala de Aula de Língua Portuguesa”, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS.

P: No 1º bimestre.. nós..trabalhamos ...com narrativa. Lembram...(Ruídos vários, os alunos estão se acomodando). Lembram o que é uma narrativa?

As: Sim!!

P: O texto para ser considerado uma narrativa precisa ter...? Vou encontrar narradores?... Quando o narrador é personagem? ... Que tipos de narradores existem?...

Na verdade, a professora está se referindo a tipo de texto, não a gênero. De qualquer forma, um gênero será introduzido (a professora não pode ser acusada de não trabalhar *com* textos!), mas a tarefa elaborada com base nesse gênero evidenciou que ele não foi o *objeto de ensino*. A ênfase foi colocada nos aspectos estruturais ou formais do texto, perdendo-se seu aspecto comunicativo. Ficou esquecida a dupla articulação que um gênero deveria adquirir na escola: objeto de ensino, mas, simultaneamente, instrumento de comunicação.

A noção de gênero subjacente aos PCNs provém de Bakhtin (2000, p. 279):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos),... . O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* da enunciação, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros de discurso*.

Tal noção foi retomada pelo interacionismo sociodiscursivo (Bronckart,1999; 2006, p.143), sob o rótulo de gêneros de texto. A partir desse olhar teórico e sob o ponto de vista da realidade escolar, Schneuwly e Dolz (2004) desenvolveram uma proposta didática, a partir do princípio de que “*é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*”. Uma vez que, na missão de ensinar, o gênero não é apenas um instrumento de comunicação, mas, ao mesmo tempo, um objeto de ensino/aprendizagem, desenvolvem a idéia de que “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas” (id, p.15). O ponto de partida dessa proposta é a transposição didática do gênero a ser ensinado, que passa pela definição dos princípios (por exemplo, o plano geral do gênero de texto escolhido), dos mecanismos enunciativos que se põem em ação e das formulações lingüísticas, ou seja, os mecanismos de textualização, que devem constituir os objetos de aprendizagem dos alunos. Esse modelo assenta-se em um tripé com base em:

- conhecimentos de referência;
- objetivos de ensino;
- capacidades observadas dos aprendizes.

A construção do modelo didático de um gênero leva em consideração, portanto, a análise de um conjunto de textos que se considera pertencentes a esse gênero, a partir de características

da situação de produção, dos conteúdos típicos veiculados por este gênero, da construção composicional característica e do estilo particular (considerando-se aqui variados elementos da arquitetura textual, como proposta por Bronckart, 1999).

Nesse processo, duas observações se fazem fundamentais:

■ Didatização de um gênero não é sinônimo de modelo. Quando falamos em modelo didático, não estamos falando em uma forma a ser copiada, mas realmente é um processo a ser construído.

■ Há diferenças entre descrição lingüística de gênero (*a pedra no caminho*) e transposições didáticas necessárias para acompanhar o processo de desenvolvimento da escrita (*o caminho com a pedra*), no sentido de construção de um sistema de produção de linguagem, voltado para as necessidades dos aprendizes.

Nesse sentido, estabelece-se a diferença entre o trabalho tradicionalmente praticado com gêneros e a proposta que defendemos. Tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa trabalharia com gêneros (como fábula, narrativa de enigma, conto de fadas, crônica literária, etc.), enfocando apenas as semelhanças existentes entre eles, sob o rótulo de “trabalho com o texto narrativo”. O professor procuraria, por exemplo, analisar, de uma maneira geral, em todos os gêneros, a estrutura narrativa, os personagens, o espaço, o tempo, o narrador e os fatos narrados, bem como os tipos de discurso neles existentes, sem observar como esses elementos diferem de um gênero para o outro. Ou seja, nesse caso, o objeto de ensino não seria o gênero enquanto unidade comunicativa adaptada a uma situação, mas sim os elementos de uma narrativa ou a seqüência narrativa.

A proposta de trabalho com gêneros aqui defendida caminha em outra perspectiva: **podem ser destacadas semelhanças de textos que pertencem a um mesmo gênero, mas cada gênero deve ser trabalhado por um determinado período de tempo, com ênfase em seus conteúdos específicos, que o diferenciam dos demais gêneros, sem perder de vista seu propósito comunicativo.** Essa proposta concebe gêneros de texto como uma forma de articular as práticas languageiras, entendendo-os como passíveis de serem aprendidos, mas, sobretudo, como formas de interação. Como afirmam Machado e Cristovão (2006, p. 561) “as atividades propostas por um determinado material didático destinado ao ensino de um gênero podem ser analisadas e avaliadas de acordo com as capacidades de linguagem que essas atividades permitem desenvolver: ou as capacidades de ação, ou as discursivas e/ou lingüístico-discursivas”.

Esta proposta foi vivenciada em diferentes escolas, em realidades sociais diversas, dentro de projetos que sustentam essa fala<sup>2</sup>, cujos resultados estão em Guimarães, 2004, 2006; Campani, 2005; Guimarães, Campani-Castilhos, Drey, 2008. Ela foi estruturada através do que Schneuwly e Dolz (2004) chamam de **seqüência didática**, que pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um determinado gênero textual oral ou escrito”, que tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor tal gênero, “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 97). Conforme esses autores, uma seqüência didática é composta de quatro partes:

- a *apresentação da situação*;
- a *primeira produção*;
- os *módulos*;
- a *produção final*.

Essa rápida apresentação do que é uma seqüência didática permite entender a noção de processo que a acompanha. A primeira produção determinará as capacidades dos aprendizes, um dos elementos do modelo didático e permitirá ao professor o planejamento dos módulos de forma a atendê-las. A produção final será cotejada com a inicial e o desenvolvimento do aluno com relação às características do gênero trabalhadas em sala de aula poderá ser, então, avaliado.

As seqüências didáticas desenvolvidas por nosso grupo têm procurado apontar que é possível a relação entre gênero e elementos de estruturação lingüística. Dolz e Schneuwly (2004) são bastante enfáticos a esse respeito ao afirmarem que uma seqüência didática não deve contemplar itens de estruturação de línguas, entre os quais está incluída a pontuação. Tais conhecimentos, segundo os autores, precisam ser construídos em outros momentos, tratando-se, nas seqüências, apenas das características específicas do gênero escolhido. Entretanto, como levar adiante o trabalho com produção de textos sem dar conta, por exemplo, de questões como os chamados blocos de oração, decorrentes de os alunos ainda não terem adquirido as convenções de pontuação?

O trabalho da dissertação de Mestrado de Campani (2005) concretiza a possibilidade de incluir elementos de estruturação lingüística em uma seqüência didática, sem prejuízo da apropriação de um gênero pelos alunos. O gênero escolhido para a montagem da seqüência

---

<sup>2</sup> Estamos falando dos projetos: “A construção da escrita em ambientes sociais diversos: o interacionismo sociodiscursivo em questão”, desenvolvido com apoio do CNPq e “Desenvolvimento de narrativas e a construção social da escrita”, com apoio da FAPERGS.

didática foi o conto humorístico infantil e a questão de estruturação lingüística enfocada foi a presença de blocos de orações em textos anteriores da turma. As atividades propostas foram desenvolvidas em uma turma de 5ª série de uma escola pública, municipal e de ensino fundamental incompleto (até a 6ª série), localizada em um bairro de classe popular de um município do Vale dos Sinos. Os alunos eram de classe média baixa ou baixa, e suas idades variavam, no início da pesquisa, entre 11 e 13 anos, com a expressiva maioria entre 11 e 12. No que se refere às condições de letramento, a maior parte de suas experiências eram mesmo proporcionadas e incentivadas pela escola, pois em casa, segundo grande parte deles, o hábito da leitura não era constantemente realizado nem incentivado pelos pais ou responsáveis (alguns dos quais nem mesmo Ensino Fundamental completo possuíam). As experiências limitavam-se mais à leitura de “cartinhas” feitas entre eles, de revistas/gibis, ou letras de músicas. A escola realizava um trabalho de retiradas de livros desenvolvido com muito entusiasmo pela professora responsável pela Biblioteca, do qual a maioria dos alunos participava. Eles retiravam os livros quinzenalmente, embora nem sempre essa leitura, de fato, ocorresse por parte de todos. De qualquer forma, havia contato regular com livros, os quais, em sua maioria, exploravam gêneros narrativos.

A sequência didática utilizada no estudo do gênero conto humorístico infantil é apresentada, de forma resumida, a seguir (cf. Campani-Castilhos; Guimarães, no prelo):

#### **Apresentação da situação de comunicação e primeira produção:**

Duração: uma aula de dois períodos

Foram apresentados os dados necessários para que os alunos conhecessem o projeto de comunicação a ser realizado na produção final — a produção de uma coletânea de contos humorísticos a ser apresentada na Feira Multicultural de Escola, no mês de dezembro, e, em seguida, doada à Biblioteca da Escola — e a aprendizagem de linguagem que seria enfocada: a pontuação. Os alunos realizaram, em seguida, a primeira produção, partindo apenas dos conhecimentos que já possuíam sobre o gênero.

#### **Oficina 1: Análise dos elementos de um conto humorístico infantil: a sequência narrativa**

Duração: uma aula de dois períodos

Foi realizada a leitura e a análise do conto “Vovô General, Vovó Vedete”, de Orthof (2002), o preenchimento, em conjunto, de quadro com a sequência narrativa, a análise dos elementos como brevidade/contração do gênero e a discussão sobre as diferenças entre conto e piada.

## **Oficina 2: Análise dos elementos de um conto humorístico infantil: o humor**

Duração: uma aula de dois períodos

Foi realizada a leitura e análise do Conto “Pipi”, de Azevedo (2001), o preenchimento, em conjunto, do quadro com a seqüência narrativa, a análise do recurso final inesperado para o humor e a comparação com o conto anterior no que se refere aos recursos humorísticos.

## **Oficina 3: Revisão da pontuação no discurso direto**

Duração: três aulas de dois períodos cada

Foram realizados exercícios de pontuação de trechos do primeiro conto abordado, com e sem formato gráfico. Após procedeu-se à identificação, pelo uso de lápis de cor para sublinhar, das diferentes vozes (narrador e personagens) presentes no texto, a pontuação de pequenos trechos dos contos lidos e a reescrita de trechos de contos de alunos considerando a pontuação no discurso direto.

## **Oficina 4: Produção de um texto coletivo**

Duração: uma aula de dois períodos

A partir de um texto produzido por um colega na primeira produção que não apresentou todas as fases da narrativa, procedeu-se ao preenchimento do quadro com as fases da narrativa, com sugestões de como o autor do texto poderia criar complicação, resolução e situação final. Em seguida, cada aluno leu suas sugestões, e foi elaborado um texto coletivo a partir das sugestões de que a turma mais gostou.

## **Oficina 5: Continuação do texto de um colega**

Duração: uma aula de dois períodos

A partir da situação inicial de um conto produzido por um colega no primeiro dia do projeto que apresentou, relativamente, todas as fases da narrativa, em duplas, foram criadas as outras fases, a partir do preenchimento do quadro dos acontecimentos no caderno. Ao final, todos leram suas sugestões e a professora fez a leitura do texto original.

## **Oficina 6: Revisão das características do conto até então trabalhadas**

Duração: três aulas de dois períodos:

Foram realizadas a leitura e a análise de dois textos: “A morte da tartaruga”, de Fernandes (2003), e “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”, de Gribel (2001) a fim de discutir e retomar os aspectos trabalhados anteriormente (como se constrói a seqüência narrativa, como

se dá o humor). Foram enfatizados os elementos da representação do mundo do leitor criança nos textos, principalmente no último, que propicia uma grande identificação com a realidade de um estudante do Ensino Fundamental.

### **Oficina 7: Preparação para a produção do conto humorístico**

Duração: uma aula de dois períodos

Foi trabalhado o roteiro para elaboração de um conto humorístico. Os alunos, podendo ser auxiliados pelos colegas, elaboraram um roteiro para a escrita de um conto humorístico. Eles puderam modificar sua primeira produção ou criar uma nova temática, se assim desejassem.

### **Oficina 8: Produção de um conto**

Duração: uma aula de dois períodos

Os alunos escreveram o conto conforme roteiro.

### **Oficina 9: Análise conjunta de alguns textos produzidos, enfatizando a pontuação e o formato gráfico**

Duração: uma aula de dois períodos

Analisaram-se, em conjunto, a partir da reprodução de alguns textos iniciais dos alunos em lâminas de retroprojektor, aspectos como o formato gráfico do texto, tanto externo quanto interno, e a pontuação, também interna e externa. Iniciou-se a abordagem do bloco de orações e da distinção entre o uso da vírgula e dos pontos final, de exclamação e de interrogação.

### **Oficina 10: Reescrita de um texto no computador**

Duração: uma aula de dois períodos

No Espaço Informatizado da escola, em duplas, os alunos reescreveram um texto de um colega que apresentava blocos de orações muito enfatizados. Em seguida, analisaram-se as sugestões das duplas. Foram enfocados aspectos como conectores, repetição de palavras e pontuação.

### **Oficina 11: Reescrita de textos dos colegas**

Duração: duas aulas de dois períodos

Os alunos reescreveram textos de colegas, conforme elementos presentes na ficha de avaliação em Anexo.

### **Oficina 12: Reescrita do texto de um colega, enfatizando a pontuação e as características**

## **do gênero**

Duração: duas aulas de dois períodos

A partir do texto de um colega, que, além de apresentar blocos de orações, apresentava aspectos a serem reconstruídos, relativos às características do gênero conto humorístico, os alunos, em duplas, fizeram uma reescrita. Em seguida, ouviram-se as sugestões dos colegas. Alguns textos produzidos foram selecionados e seus fragmentos foram utilizados para discutir a pontuação.

### **Oficina 13: Síntese dos aprendizados das oficinas**

Duração: uma aula de dois períodos

A partir da leitura do conto “O Vovô e a Dentadura”, de Orthof (2001), retomou-se o que foi aprendido no semestre e discutiram-se que aspectos os alunos deveriam observar ao elaborarem sua produção final.

### **Produção final**

Duração: uma aula de dois períodos

As aulas seguintes foram dedicadas à avaliação das produções dos alunos (conforme grade em anexo), à escolha dos textos a serem incluídos na coletânea, à aplicação de um questionário sobre o projeto e à produção do material no Espaço Informatizado. Enquanto alguns se dedicaram à digitação, outras ficaram responsáveis pelas ilustrações.

Esta explanação apresentou, sucintamente, as atividades realizadas. É necessário registrar a preocupação, durante as oficinas, de os alunos manifestarem, ao grande grupo, suas reflexões sobre cada um dos exercícios, principalmente no que se refere às tarefas de reescrita de textos. Durante a correção das tarefas, os alunos participaram bastante, dando contribuições interessantes, que eram sempre discutidas por todos. Essa interação foi fundamental para que os resultados positivos fossem alcançados. Da mesma forma, foi marcante a interação entre os próprios alunos espontaneamente, quando da realização dos exercícios. Eles sentavam-se em duplas, já pré-determinadas pelos professores, de modo que os que já estivessem em um processo mais avançado de aprendizagem ficassem ao lado daqueles que necessitassem mais de alguma ajuda. Essa interação das crianças nas duplas e o andamento proporcionado pelos mais capazes foram imprescindíveis para o processo.

Ao analisar as produções iniciais, 80,95% dos alunos (17) apresentaram, em seus textos, o fenômeno de “blocos de oração”<sup>3</sup>, como podemos verificar na produção textual de Lucas:

*A casa da vovó de pernas pro ar*

*Eu Lucas nas minhas férias convidei os  
meus amigos e fomos para rolante pra casa  
da minha vovó eu e o Ricardo, Mateus, Ramom e  
o fernando nós chegamos lá descancemos tome-  
mos café na minha vovó e depois nós fomos cacha  
passarinho o Ricardo foi Atirar nele a funda  
escapou da mão dele deu na carra dele  
ele começou A chorar e os outros comechara  
m a dar rizada do olho de que  
espava rocho*

Mas talvez mais importante que esse dado numérico seja uma constatação relativa à diferença de níveis que os alunos apresentaram ao construir esses blocos. Apesar de todos estarem em uma mesma série, as produções eram bastante heterogêneas nesse sentido — blocos muito grandes, outros bem menores — fato esse que não deixa de ser comum na realidade escolar brasileira. A análise das produções finais, no que se refere à presença de blocos de oração apontou resultados bastante satisfatórios. É evidente que ficaram muitos aspectos a serem trabalhados ainda, mas os avanços dos alunos sugerem que um trabalho de pontuação em seqüências didáticas com o gênero escolhido é pertinente. Nenhum aluno permaneceu numa primeira fase, como a apontada por Guimarães (1990), isto é, nenhum aluno associou ponto final somente ao término do texto. Da mesma forma, nenhum aluno separou apenas introdução do restante do texto ou fez um texto que coincidissem totalmente o uso dos pontos finais com o de término de parágrafo. Ou seja, pelo menos um parágrafo de todos os textos apresentou-se com mais de uma frase pontuada. Os blocos, de fato, não desapareceram totalmente (e, evidente, sua aparição não pôde ser dissociada das fases do texto), mas os alunos já ficaram mais próximos de uma pontuação mais semelhante ao uso convencional, pois seus textos ficaram bem mais “recortados” pelos pontos finais. Os blocos permaneceram

---

<sup>3</sup> O texto de Lucas exemplifica um modo de crianças construir períodos e parágrafos. Franchi (1990), após análise de textos de alunos de uma terceira série do Ensino Fundamental, constatou que, antes de se falar em períodos, era possível falar-se em “blocos de orações”, muitas dessas meramente justapostas, que as crianças faziam coincidir, normalmente, com parágrafos. Muitas construam os seus períodos “como seqüências de orações simplesmente justapostas ou coordenadas por ‘e’, ou ligadas por outros procedimentos como a anáfora, a repetição, o uso de partículas continuativas como ‘aí’ e ‘então’”. Além disso, não distinguem a “fala do narrador” da “fala dos personagens” nos poucos diálogos que utilizavam (FRANCHI, 1990, p. 42). A esse modo particular de construir o texto escrito a autora denominou de “bloco de orações”.

nas produções de doze alunos (57,14%). Contudo, de forma diferenciada dos iniciais, pois ocorreu uma forte tendência de diminuição do tamanho, devido aos alunos “recortarem” mais seus textos. Grosso modo, as fases do texto ganharam mais pontos interfrásticos, ou seja, dentro de uma mesma fase, aumentou o número de frases pontuadas. O texto de Lucas, que não havia utilizado nenhum ponto no primeiro texto, mostra a evolução que queremos demonstrar.

*“A casa da vovó. E o olho rocho.”*

*O Ricardo e os amigos dele foram viajar Para Rolante , na casa da avó do Ricardo. Eles foram caçar e escapou a Borracha e deu no olho dele todos Riam muito.*

*Ele foi chorando para casa da avo.*

*A avó botou um remédio no olho dele, e o Ricardo disse:*

*— Vó esta doendo o meu olho.*

*A avó disse:*

*— Ricardo deita no sofa que acalma.*

*Ele deitou e dormio. (...)*

Para encerrar essa apresentação, recorreremos novamente à voz de uma das docentes que participaram de nossa pesquisa, a professora K, que nos permite uma melhor avaliação da proposta do trabalho com gêneros que vimos desenvolvendo em sala de aula de língua materna:

*Ela foi um pouco... foi diferente porque as minhas produções, elas são baseadas no texto que a gente lê, que a gente trabalha, ou em algum assunto que surge, da atualidade, enfim... e esse já foi uma coisa assim que toda a aula eles liam um pedaço do livro... e isso eles gostaram muuuuuito. Eles acharam assim muuuuuito interessante. Eles queriam leva(r) o livro pra casa, ah! Professora! Então isso eles gostaram, isso me empolgo(u), talvez assim, foi a parte que... eu acho que eles curtiram mais, sabe. Porque o livro é interessante, daí eles tinham que para(r) quando... né, num determinado capítulo... aí eles queriam sabe(r) mais. Então isso eu achei assim que foi bem legal e eles gostaram muito também. Até quando a gente comentava, o que vocês tão achando do projeto? Eles falavam do livro, sabe, eles logo voltavam assim, até a Denise [coordenadora pedagógica] também andou perguntando pra eles e eles logo falavam que a história era muito legal e tal, porque então a gente fez uma produção no início, antes de lê, né e uma produção depois. Mas o que que tem basicamente de diferente das que eu trabalho? É porque as minhas ou são baseadas em algum texto, então é uma coisa assim, do momento. Ou de algum assunto atual, que também é do momento. Ou eu proponho algum outro assunto pra eles, daí eles fazem a produção textual. Então eu acho que isso foi diferente porque aqui veio sendo traçado um caminho, né? E de repente no final assim eles já tinham em mente o que escreve(r)...*

É sobre este caminho que escolhemos falar: um caminho que valoriza a função social da escola, ao mesmo tempo em que encaminha múltiplos letramentos para os alunos. Um caminho que pode reunir a paisagem e a pedra, a(s) Lingüística(s) e a Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Artur. Pipi. In: LAGO, Ângela et al. **Historinhas pescadas**. São Paulo: Moderna, 2001, p. 39-41.
- BAKHTIN, Mickhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Educ: São Paulo, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- CAMPANI, Daiana. **Questões para além da didatização do gênero: um olhar para o ensino de pontuação em seqüência didática sobre o gênero textual conto humorístico infantil**. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.
- FERNANDES, Millôr. A morte da tartaruga. In: CAMARGO, Luis (org.). **Ciranda de contos**. São Paulo: Quinteto editorial, 2003, p. 28-31.
- FRANCHI, Eglê. **Redação na escola: e as crianças eram difíceis**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- GRANATIC, Branca. **Redação, humor e criatividade**. São Paulo, Scipione, 1997.
- GRIBEL, Cristiane. Minhas férias, pula uma linha, parágrafo. In: LAGO, Ângela et al. **Historinhas pescadas**. São Paulo: Moderna, 2001, p. 42-55.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **O desenvolvimento da coesão: estratégias da passagem do contexto ao texto**. Teses de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1990.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. **Calidoscópio**, v.2 n.2, p. 67-74, dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006
- \_\_\_\_\_; CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, R.F. **Gêneros de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_; CAMPANI-CASTILHOS, D. Aprendizagem da escrita a partir de gêneros: um olhar para questões de estruturação lingüística. **Organon (no prelo)**
- KLEIMAN, A.B.; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MACHADO, Anna Rachel. Prefácio. In: **Calidoscópico**. São Leopoldo: UNISINOS, v.2, n. 2, jul/dez 2004a, p. 1-3.

\_\_\_\_\_. Para (re)pensar o ensino de gêneros. In: **Calidoscópico**. São Leopoldo: UNISINOS, v.2, n. 1, jan/jul 2004b p. 17-28.

\_\_\_\_\_; CRISTOVÃO, V. A construção de modelos didáticos de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006

MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

NEVES, M.H.M. **A gramática**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002. p. 225-236.

ORTHOFF, Sylvia. Vovô General e Vovó Vedete. In: QUINTANA, Mário, et al. **Faz de conto**. São Paulo: Global, 2002, p. 22-30.

\_\_\_\_\_. O bisavô e a dentadura. In: MACHADO, Ana Maria et al. **Quem conta um conto?**. São Paulo: FTD, 2001, p. 53-59.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

## ANEXO

### *GRADE DE AVALIAÇÃO — PRODUÇÃO DE UM CONTO HUMORÍSTICO*

| <b>Aspecto a ser avaliado</b>                                                                                                                                    | <b>Minha nota</b> | <b>Nota da professora</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------------------|
| Dei um título criativo ao meu texto?                                                                                                                             |                   |                           |
| Criei um texto bem engraçado, utilizando os recursos que trabalhamos para atingir o humor, tais como características de personagens e situações engraçadas, etc? |                   |                           |
| Meu texto ficou engraçado sem ofender as pessoas (humor sem preconceitos)?                                                                                       |                   |                           |
| Criei personagens em um determinado local e em um determinado tempo?                                                                                             |                   |                           |
| Desenvolvi uma história observando as 5 partes importantes?                                                                                                      |                   |                           |
| Ao criar essas partes, centrei-me na resolução de um problema ou criei vários outros?                                                                            |                   |                           |
| Todos os elementos que escrevi são importantes para o meu conto ou inseri detalhes que não interessavam muito para a história?                                   |                   |                           |
| Observei a pontuação no texto, considerando o uso dos                                                                                                            |                   |                           |

|                                        |  |  |
|----------------------------------------|--|--|
| sinais trabalhados em aula?            |  |  |
| Organizei os parágrafos adequadamente? |  |  |
| Repeti muitas palavras?                |  |  |
| Observei a ortografia?                 |  |  |
| NOTA FINAL:                            |  |  |

Os aspectos em que melhorei desde a minha primeira produção até a última foram os seguintes: \_\_\_\_\_

---



---



---

Os aspectos em que ainda preciso melhorar são os seguintes:

---



---



---



---

## GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO GENRE AND LITERACY

Maria do Socorro Oliveira – UFRN

([msoliveira@digi.com.br](mailto:msoliveira@digi.com.br))

**Resumo:** Neste painel, pretendemos discutir a relação ‘letramento’ e ‘gênero textual’, considerando a rica complexidade que envolve não apenas esses objetos teóricos mas também a sua aplicação no domínio pedagógico, particularmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna. Vincularemos a discussão à nossa experiência de ensino, pesquisa e extensão desenvolvida junto a programas de formação de professores voltados para a mobilização de práticas transdisciplinares de natureza colaborativa e fortalecedora. Nessa direção, indicamos os projetos de letramento como uma alternativa para o desenvolvimento de um trabalho contextualizado com os gêneros textuais.

**Palavras-chave:** Letramento, gênero, formação de professor, ensino-aprendizagem de língua materna, projetos de letramento.

**Abstract:** Our contribution to this panel intends to discuss how ‘literacy’ and ‘genres’ are related, taking into account the complexity involving not only these two theoretical concepts but also their implementation in the pedagogical domain, especially related to mother tongue learning-teaching. We intend to discuss that based on our experience in teaching, research and extension developed at teacher education programs aiming at transdisciplinary practices of collaborative and strengthening nature. To accomplish this task, we suggest literacy projects as an alternative to develop a contextualized work with genres.

**Keywords:** Literacy, genre, teacher education, mother tongue learning-teaching, literacy projects.

## 1. Introdução

Resultado das discussões empreendidas nas universidades nas décadas de 70 e 80 e dos programas de renovação de ensino introduzidos nas diretrizes curriculares dos estados e municípios e nos materiais destinados à formação continuada de professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – coleção de documentos publicados pelo Ministério de Educação e Cultura em 1997 – inauguram uma importante e desafiadora fase na educação brasileira que gera resistências por parte daqueles mais apegados a concepções tradicionais de ensino e se apresenta como uma dificuldade para os professores que, por falta de formação adequada, sentem-se inseguros e/ou incapazes de implementar práticas didáticas inovadoras fundamentadas em um conjunto de teorias até então desconhecidas como objetos de ensino.

Com vistas à preparação de professores e de outros agentes educativos para as mudanças propostas nos PCN, é bem verdade que o próprio MEC procurou assegurar o estudo e o debate dessa proposta curricular mediante a proposição de programas e projetos que atendessem, de forma ampla, à comunidade educacional brasileira. Também nesse sentido, outros órgãos oficiais (Secretarias de Educação, Diretorias de ensino etc.) promoveram, e continuam promovendo, cursos, encontros e debates para que os professores se apropriem dessa nova orientação e dos objetos teóricos que a integram. No Brasil inteiro, instituições formadoras voltaram-se para a educação do professor. Dentre os diversos programas instituídos para tal fim, serve como exemplo o Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA). Implementado em várias cidades do Rio Grande do Norte, o PROBÁSICA tem como objetivo desenvolver uma política de formação para professores já no exercício da docência, mas sem titulação acadêmica, a qual lhes possibilite a construção de saberes teóricos e aplicados necessários a uma prática reflexiva e crítica em sala de aula.

Graças a esse esforço, não há dúvida de que uma gama de conceitos, oriundos de várias áreas, especialmente da lingüística teórica e aplicada, instalou-se no discurso do professor. Não apenas nos grandes centros educacionais mas também naqueles situados nos mais afastados rincões desse Brasil, a fala dos educadores brasileiros nunca esteve tão recheada de ‘modismos’ teóricos quanto agora. Na voz dos professores, o que se ensina agora são os *gêneros textuais*, sugeridos e explorados pelos livros didáticos segundo uma perspectiva de *letramento*. Os professores também dizem que é preciso alfabetizar *letrando* e não há dúvida de que a linguagem é uma *prática social*. Esse discurso, embora revelador de que o professor fez ecoar a voz dos PCN, não se tem

efetivado na prática do professor. Nesse sentido, temos nos perguntado se, de fato, esses professores se apropriaram de tais conceitos ou se não houve apenas uma ‘popularização’ de determinados referenciais teóricos. A nossa experiência em contextos de formação indica que a apropriação dessas noções não se tem efetivado do modo esperado ou desejável. Quando averiguamos a atribuição de sentido que é construída por grande parte dos professores, depreendemos que se trata de um discurso ‘vazio’, com significações distorcidas e banalizadas.

Desse modo, se, por um lado, podemos confirmar que os professores passaram a falar, por exemplo, de noções como ‘*letramento*’ e ‘*gênero textual*’, graças à divulgação desses termos pelos PCN e ao impacto de processos formativos oferecidos aos professores, por outro lado, a mobilização desses saberes no contexto de sala de aula mostra-se problemática. Na busca de uma apropriação que não se efetivou, o professor acaba desenvolvendo um trabalho intuitivo que mistura práticas tradicionais com um discurso pretensamente inovador caracterizado por entendimentos equivocados. E não poderia ser de outra maneira! Como poderiam ter um entendimento claro e se sentirem seguros acerca desses novos princípios se a própria Academia os reconhece como tão complexos, sendo ainda foco de acirrados debates por parte da comunidade científica? Transformar ‘saberes científicos’ em ‘saberes a serem ensinados’ na práxis escolar, naturalmente não é um trabalho fácil!

Tendo em vista essa problemática, as perguntas que orientam a nossa reflexão neste painel são: 1) Que contribuições podem trazer os estudos de letramento e gênero para o letramento do professor? 2) Como desenvolver com os professores práticas de letramento acadêmicas (formação inicial e continuada) que sejam significativas para o trabalho cognitivo, social e político no letramento escolar? 3) Uma visão canônica do letramento aliada a uma abordagem de gêneros centrada no ensino explícito dos textos valorizados nas culturas dominantes assegura o desenvolvimento da competência leitora e escritora de aprendizes oriundos de variados contextos sociais? O letramento cultural impacta de igual forma ou garante, de modo integral, a inclusão?

Em suma: Em face do reconhecimento da diversidade social, dos inúmeros contextos em que as práticas de leitura e escrita ocorrem, dos diferentes modos que as constituem e dos diversos valores que a ela são atribuídos, como tratar o letramento e os gêneros textuais, de modo a provocar impactos na formação docente e na apropriação de práticas letradas significativas pelo aprendiz de língua, favorecendo, naturalmente, a inclusão social?

Responder a essas perguntas, fundamentados no modo como os professores têm significado as orientações dos PCN e atuado na sala de aula, implica discutir a rica complexidade que envolve não apenas os objetos teóricos – letramento e gênero – mas também a aplicação desses conceitos no domínio pedagógico, particularmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna.

Faremos isso a partir da nossa história de ensino, pesquisa e extensão desenvolvida junto a professores que trabalham em favor de grupos desfavorecidos social e economicamente – crianças moradoras de favelas ou pertencentes à zona rural e jovens e adultos que lutam para ter acesso a bens culturais e oportunidades sociais que se oferecem num mundo em constante transformação, palco da pós-modernidade e das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

## **2. Situando a questão**

Como qualquer iniciativa de natureza oficial (apesar de se preocupar com os interesses e necessidades da comunidade escolar a quem é destinada, ao levar em conta a cultura local dos seus membros – os alunos e os professores –, como interlocutores), a aplicação dos PCN (aqui falo de língua portuguesa) apresenta um caráter generalizante, prescritivo e hegemônico, na medida em que se constitui numa iniciativa de caráter amplo, nacional que visa oferecer princípios teóricos e diretrizes gerais para o ensino-aprendizagem de práticas letradas desejadas por determinados grupos que detêm o poder disciplinar. Não é de se estranhar que a colocação dessa nova ordem posta em circulação nos documentos oficiais das reformas de maneira hegemônica e prescritiva traga dificuldades para os seus interlocutores.

A principal implicação é o reconhecimento do *letramento* como um fenômeno *neutro, natural, singular, autônomo, visível*. *Neutro* no sentido de que pode ser indiferentemente aplicado a qualquer aluno: da região norte/da região sul, pobre/rico, da zona urbana/da rural, criança/jovem/adulto etc. *Natural* porque resulta de um consenso social que segue a ordem regular das coisas, ignorando o diferente e o inadequado. *Singular* porque está equacionado a uma prática universalizante cujo interesse é homogeneizar o saber do aluno conduzindo-o a um único lugar – o da cultura letrada, canônica, dominante, sem atender aos interesses e necessidades comunicativas de grupos específicos. *Autônomo* porque ocorre de modo descontextualizado, atribuindo à escrita características intrínsecas, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. *Visível* pelo poder e legitimação que ao letramento canônico (letramento cultural) é atribuído.

No que diz respeito aos *gêneros textuais*, a compreensão deflagrada é a de que estes são unidades textuais dadas, estáticas, descontextualizadas, com características facilmente identificáveis, prontas para serem ensinadas. O gênero, porém, não se constitui num fenômeno simples e puro. Conforme atestam estudos de vários autores (JOHNS, 2006), ele é afetado por uma rede de variáveis que juntas operam, tornando-o complexo e multifacetado.

### **3. Letramento: complexidades**

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente. E é exatamente porque se constitui como algo ‘plural’ que vale a pena problematizá-lo, examinando as diversas facetas que o constituem e as razões por que esse fenômeno tem se tornado um verdadeiro ‘campo de batalha’ no domínio pedagógico.

Para entender essa ‘guerra de letramentos’ (SNYDER, 2008), reflitamos sobre alguns princípios que são centrais à perspectiva dos ‘novos estudos de letramento’, conforme referidos por pesquisadores estrangeiros. Aqui no Brasil, são denominados, simplesmente, ‘estudos de letramento’ (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008, p. 7).

Esses estudos argumentam que os letramentos, vistos como práticas sociais, necessitam ser melhor entendidos nos seus contextos sociais e históricos; são fruto de relações de poder; servem a propósitos sociais na construção e troca de significados; formatam e são formatos pela cultura; sofrem interferência de posições ideológicas podendo estas serem explícitas e implícitas; são dinâmicos na medida que são determinados por injunções de natureza econômica (globalização), tecnológica (recursos da mídia e da internet), política (políticas públicas de educação) e histórica (certas práticas valorizadas numa determinada época que perdem o seu valor noutra época). São, enfim, múltiplos, dêiticos, ideológicos e críticos (BAYNHAM, 1995; LEU *et al.*, 2004). Analisemos alguns desses princípios.

#### **3.1 Os letramentos são múltiplos**

A valorização dos usos da leitura e da escrita como práticas sociais por oposição à compreensão do letramento visto como um modelo autônomo e homogeneizante, encapsulado unicamente no processo de escolarização que enfatiza o ler e o escrever como uma habilidade, deu lugar à compreensão de um novo conceito, de natureza plural – letramentos. Fruto da virada social nas pesquisas sobre linguagem (GEE, 2000), os estudos de letramento reenquadraram-se, passando a destacar a complexidade da vida social, a pluralidade dos contextos sociais e culturais, a força das mudanças sociais e a implicação dessas mudanças nas práticas de letramento cotidianas. Nesse novo quadro, os letramentos locais ganharam importância teórica e, em consequência, diferentes mundos de letramento (BARTON, 2000) têm sido explorados e tornados visíveis. Uma compreensão sistemática de toda a complexidade e multiplicidade a que as práticas de letramento estão vinculadas pode ser percebida em três dimensões: 1) os diferentes contextos de atividade; 2) as atividades particulares da vida cultural e 3) as diferentes sistemas simbólicos.

Não há dúvida de que as práticas de letramento que ocorrem nos variados contextos: casa, escola, igreja, rua, lojas, empresas, órgãos oficiais, dentre outros, atendem a funções e propósitos diferentes. Um bilhete que circula no ambiente familiar não apresenta as mesmas características de outro que é produzido, por exemplo, num local de trabalho, ou mesmo, na escola. ‘O que’ se lê e o ‘como’ se lê, é fortemente determinado pelo ‘lugar’ onde lemos. Não lemos, por exemplo, a bíblia em família do mesmo modo que a lemos na igreja. Nesta, o caráter evangelizador supera o interesse formativo, moral, ético que na família é esperado e alimentado.

Sabemos que o mundo é textualizado. Leitura e escrita estão em toda parte. O que circula, portanto, na rua ou em ambientes comunitários são modos de inscrição específicos (placas, propagandas, faixas, outdoors, fachadas etc.) de grande força comunicativa e que, por isso, merecem atenção. Consumir e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais significa não apenas ter acesso a essas práticas comunicativas mas também assumir uma forma de poder que é negada a muitos.

Entender que o letramento é mediado por textos implica naturalmente ter consciência de que o uso de determinados textos depende do sistema de atividades nas quais as pessoas estão inseridas, noutros termos, depende dos papéis que as pessoas exercem e do que elas necessitam fazer por meio desses textos em determinadas situações. É esse sistema, gerado nas instituições e domínios particulares da vida cultural (academia, unidades de

trabalho, entidades religiosas, sindicatos, clubes etc.), que determina que gêneros escolher e usar em certas situações comunicativas para atingir determinados propósitos. Nesse sentido, os gêneros, conforme afirma Bazerman (2005, p. 31) “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”. Nessas atividades, os papéis que as pessoas exercem determinam que competência leitora e escritora elas devam possuir.

Se, no exercício do seu trabalho, cabe a um médico preencher prontuários com informações de seus pacientes, prescrever receitas com indicação de medicamentos, ler bulas de remédios, ler literatura especializada a respeito de casos clínicos que lhe interessem, registrar ordens e ocorrências hospitalares, escrever artigos científicos etc., um professor, ao ministrar uma disciplina, assume a tarefa de elaborar programas, exercícios, fichamentos de textos para apresentação didática, planos de aula, testes de avaliação, comentários e notas sobre a produção dos alunos, boletins de notas e registros de conteúdo, avisos, textos para apresentação em aula (no recurso de power point), e-mails etc., ler material impresso (livros, revistas, jornais), pesquisar na internet textos informativos relativos ao conteúdo da aula etc. (devo a última ilustração a Bazerman, 2005). Os exemplos aqui focalizados salientam a natureza relacional existente entre situação, atividade e participantes em eventos de letramento.

Nos dias atuais, o que as pessoas fazem com o letramento e o modo como este é formatado tem sido largamente afetado pelo processo de globalização, pelas exigências de uma economia altamente competitiva, pelos meios de comunicação de massa e, naturalmente, pelo aparecimento da internet, vista como elemento central no fluxo e acesso da informação. Na chamada ‘era da informação’, a disponibilidade cada vez maior de recursos de comunicação e a rápida expansão das tecnologias a serviço da informação e da ação social colocam o indivíduo frente à necessidade de buscar, localizar, sintetizar e avaliar informações úteis à resolução de problemas do cotidiano (sacar dinheiro, pagar contas, comprar via internet, solicitar informações e serviços via celular e/ou computador etc.).

Especificamente no domínio do trabalho, ambiente altamente competitivo, a busca de estratégias efetivas para interagir, ganhar acesso à informação e dela fazer uso para solucionar problemas ligados ao funcionamento e produtividade da organização aponta para a necessidade de ‘novos letramentos’ que permitam aos jovens em geral agir e interagir na ‘era do conhecimento’ cujo tom recai nas idéias dos indivíduos ou na sua capacidade para pensar e criar, o que exige o desenvolvimento de várias competências

do ponto de vista profissional. Em função disso, países desenvolvidos têm dado prioridade a padrões de excelência na escola, investindo em políticas públicas que valorizam o ‘capital humano’, o que indica a necessidade de re-inventar o currículo escolar no que diz respeito às competências de linguagem para as demandas de um letramento diferente. Afinal, conforme Leu *et al.* (2004), ensinar alguém a ler e a escrever para os ‘letramentos do futuro’ é uma experiência de transformação.

Nesse quadro caracterizador de uma sociedade do futuro, que tem como base os meios de comunicação de massa e o desafio de ser criativo, o letramento gráfico une-se ao letramento visual. Nessa combinação de múltiplas formas semióticas, a imagem deixa de atuar como um elemento que complementa ou ilustra a palavra para ser um modo estruturante do texto. Dessa forma, ela integra a mensagem, carregando em si mesma um valor semântico. Nesse tipo de gramática textual, o sentido que se atribui ao texto resulta de um ‘design’ mais amplo no qual se incluem caracteres alfabéticos, imagens, cores, texturas, formas em movimento, apresentados todos de modo linear, ou seja, alocados no mesmo espaço textual.

Se essa configuração textual e/ou modo de significar no texto traz um grau de complexidade maior para a formação de leitores e escritores na contemporaneidade (p. ex., leitura de gráficos, mapas, textos midiáticos), a dificuldade é crescente no chamado letramento eletrônico em que, diferentemente do letramento impresso, informações em rede são interconectadas (linked) de forma não linear – hipertexto –, o que aponta para a construção de novos cenários de letramento e novos perfis de profissionais na educação.

Ainda que se reconheça no contexto escolar o desejo de explorar o mundo virtual em sala de aula, motivado por políticas de inclusão digital, o que se nele observa, entretanto, é uma espécie de ‘bricolagem’. No dizer de Lankshear e Knobel (2000), a escolarização dos letramentos pós-modernos dá-se como “velhos vinhos em novas garrafas”. É o caso de recontar velhas histórias através do uso de uma nova tecnologia, por exemplo, power point. Consideremos que apenas fazer uso desse recurso, ainda que interessante, não possibilita entender a funcionalidade e o valor das novas tecnologias digitais.

### **3.2 Os letramentos são dêiticos**

Amplamente discutidos nos estudos da linguagem, palavras como *agora*, *hoje*, *aqui*, *lá*, *ir*, *vir* assumem diferentes significados dependendo do lugar e tempo em que são enunciados. Também segundo as abordagens etnográficas de letramento, a consideração

desses aspectos enunciativos indica a natureza dêitica das práticas de letramento ou o seu caráter situacional, sua dimensão histórica e topográfica. Essa natureza explica por que as práticas de leitura e escrita são dinâmicas. Mudam em termos de forma e função. Evoluem e se transformam segundo condições sócio-históricas. Reflexão interessante nesse sentido elabora Orlandi (1988), ao argumentar a ‘imprevisibilidade’ e ‘pluralidade possível’ da leitura. A variação de leitura a que ela se refere contempla, por exemplo, a questão de como um único texto permite possíveis leituras em certas épocas e não em outras; textos sagrados (em sânscrito) são lidos hoje como pertencentes ao domínio da literatura; classes sociais e instituições selecionam, apreciam e legitimam certos textos diferentemente de outras (textos canônicos ou não); certos modos de ler circulam em determinados domínios e não em outros (ler em voz alta ou em voz baixa, para estudo, para ocupar o tempo, para se divertir etc.); determinadas leituras e textos sofrem restrição por parte de quem lê (jovem, criança, tipo de profissional etc.).

As rápidas transformações tecnológicas que hoje se dão afetam profundamente o letramento, na medida em que requerem do indivíduo novas habilidades e estratégias para se adaptar e adquirir os letramentos que emergem, além de abrir possibilidades para o uso criativo da tecnologia como uma ferramenta útil para exercer novas funções e propósitos na formatação e composição de mensagens. A natureza dêitica do letramento suscita, assim, uma nova concepção ou (re)definição do que significa tornar-se letrado.

### **3.3 Os letramentos são ideológicos**

A postulação das noções de ‘letramento autônomo’ em oposição a ‘letramento ideológico’, sendo entendido o primeiro como uma tecnologia neutra e universal cuja aquisição, por si mesma, produz efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo e social, e a segunda como um posicionamento sensível ao caráter sociocultural das práticas de letramento e às estruturas de poder na sociedade (STREET, 1994), suscita uma rica discussão sobre a natureza ideológica dos letramentos.

Embora se possa entender, a partir desse contraponto, que apenas esse modelo alternativo está atravessado de ideologias, como a própria adjetivação indica, apresentando-se o modelo autônomo como neutro, no sentido de que busca a universalização das práticas de letramento, e como hegemônico, por estar a serviço do poder de um grupo particular, não se trata de uma relação tão simples. Com vistas a essa relação, é importante entender que mesmo as concepções que se apresentam como neutras (letramento autônomo) camuflam pressuposições culturais e visões particulares

do mundo social, interessadas em sustentar determinadas relações de poder, sendo, por isso, ideológicas.

Há distintas formas de entender a ideologia. Conforme a teoria social crítica (THOMPSON, 1995, *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006), a ideologia é, por natureza, hegemônica no sentido de que serve para produzir, reproduzir e transformar a ordem social que favorece certos indivíduos, ou mesmo, grupos dominantes. Uma vez que as ideologias se materializam nas práticas discursivas, a investigação destas incluirá sempre um componente ideológico.

No que diz respeito às práticas de letramento, os diferentes grupos sociais buscam continuamente assegurar, por meio da agência humana, seus interesses ou valorizar as formas de ler e escrever que lhes trazem benefícios ou se constituem como um ‘bem social’ compartilhado entre eles. As crenças a respeito do modo como as comunidades elegem seus ‘bens sociais’ apontam necessariamente para um tipo de ideologia (GEE, 1994). Não há, nesse sentido, nenhuma orientação de letramento que não seja ideológica.

### **3.4 Os letramentos são culturais**

O entendimento de que as práticas de letramento estão sempre encaixadas em específicos contextos culturais tem sido um recorrente tema de estudo particularmente no campo da pesquisa etnográfica. Esses estudos salientam a natureza situada dos letramentos e discutem o fato de alguns serem ‘invisíveis’ em relação a outros considerados ‘visíveis/dominantes’ (BAYNHAM, 1995, p. 246). É evidente que o letramento escolar goza de legitimação e, em razão disso, é visto como um parâmetro para avaliação dos letramentos locais. Nesse sentido, as grandes críticas dirigidas aos letramentos locais referem-se às ‘limitações’ desses letramentos, à forma ‘romântica’ como estes são olhados e às relações que são estabelecidas entre eles e os letramentos distantes, noutros termos, entre o ‘local’ e o ‘global’.

Em resposta à ‘aparente pobreza’ dos letramentos locais, inúmeros pesquisadores (STEET, 2001; 2003; BAYNHAN, 2004) observam que, embora vozes dominantes caracterizem as populações locais como ‘iletradas’, uma rica variedade de práticas de letramento pode ser deflagrada em comunidades marginalizadas, sejam elas situadas em ambientes rurais ou urbanos. Defendem, por isso, a necessidade de tornar visíveis as práticas de letramento cotidianas em toda a sua complexidade. Eles argumentam que o respeito que se deve ter por esses letramentos não deve ser confundido com ‘uma abordagem romântica’. A verdadeira intenção não é isolar essas práticas de outras que

estão ‘fora’, mantendo-as ‘puras’, mas tê-las como ponto de partida para introduzir letramentos hegemônicos, comprometidos com o progresso e a modernização. Nesse sentido, a relação local/global não é excludente. O global se imbrica ao local na medida em que essas comunidades tencionam garantir os seus direitos e necessidades locais. Assim (re) inventada, a questão da ‘instrução’ passa a ser entendida como uma prática de ensino-aprendizagem situada (BAYNHAN, 2004; BARTON, HAMILTON & IVANIC, 2000; SZWED, 2001), em que a escrita (e, naturalmente, a leitura), por si mesma, é incapaz de resolver problemas que são inerentes à prática social.

Ainda a respeito dessa articulação – práticas de letramento locais/práticas de letramento dominantes –, há quem discuta que os letramentos ‘universalizantes’ e os modos de produzir conhecimento na academia (letramento acadêmico) são, em sentido restrito, profundamente locais (BAYNHAN, 2004; LATOUR, 2000).

Trabalhar nessa (re)invenção requer a implementação de programas de letramento que respondam às aspirações do grupo a que se destina, oferecendo a eles a possibilidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional, ou seja, como um instrumento que busque alternativas para resolver problemas de âmbito local ou que esteja sintonizado com os desejos e sentimentos daqueles a quem está endereçado. Escutar esse ‘outro’ exige do professor e/ou do pesquisador na área atitudes de engajamento e de responsabilidade social, além da habilidade para se colocar como ‘insider’ nesses contextos.

Na prática, sabemos que articular o local ao global não é tarefa fácil. Se, por um lado, o professor enfrenta hoje o desafio de promover o conhecimento junto a grupos específicos que cultivam práticas e visões do mundo muito particulares (jovens de periferia, crianças e jovens de zona rural, adultos com interesses próprios em determinadas práticas de letramento), por outro lado, há que se considerar que, com a democratização e a globalização, chegam à escola indivíduos completamente clivados pelo processo de modernização. Fazem parte de grupos cujos valores, crenças e práticas são bem específicas, mas, ao mesmo tempo se inserem em uma ‘comunidade global’ cuja demanda de informação e trabalho exige deles novas competências, favorecendo ou não possibilidades de inclusão. A esses aspectos se acrescenta a dificuldade, a que estão submetidos os professores, relativa à imposição de uma grade de conteúdos a ser ministrada no decorrer do ano letivo.

O multiculturalismo impõe ao professor uma agenda desafiadora – a de incluir numa sociedade grafocêntrica educandos pertencentes a uma tradição oral. Nesses contextos, a imposição de letramentos exógenos acaba, muitas vezes, por expulsá-los da escola ou

desinteressá-los pelas práticas escolares, uma vez que fazer parte dessa cultura letrada é ‘oferecer um fardo muito pesado para quem se sente incapaz’ ou é ‘almejar um futuro para quem não tem futuro’. A compreensão desse quadro exige do professor e do pesquisador outro ‘enquadre’ – não há possibilidade de agir sobre esse mundo se não somos capazes de ‘dialogar’ com ele. As pesquisas críticas e as pedagogias culturalmente sensíveis podem oferecer respostas mais efetivas para uma ‘pedagogia do letramento’, julgamos.

### **3.5 Os letramentos são críticos**

Na atualidade, o que se tem considerado como ‘crítico’ diz respeito ao modo como as pessoas usam textos e discursos para construir e negociar identidade, poder e capital (LUKE, 2004). A teoria crítica está preocupada em entender as relações entre poder e conhecimento e em teorizar o papel da linguagem na produção e reprodução do poder na vida cotidiana, na comunidade e nas instituições.

Assim pensando, a linguagem não é simplesmente um meio de expressão ou comunicação; é antes uma prática a partir da qual os aprendizes conhecem-se a si mesmos, o seu contexto sócio-cultural e as suas possibilidades para o futuro. Trabalhar a linguagem nesta direção envolve decodificar a dimensão ideológica dos textos, instituições, práticas sociais, formas culturais (por exemplo, a televisão, o cinema), para revelar seus interesses seletivos. Para isso, faz-se necessário destacar a importância das pedagogias multimodais – variedade de modos, formas locais de comunicação – e dos letramentos multivocais que capacitam aprendizes a cruzar fronteiras discursivas, sem ser penalizado pelo dominante.

Tratando do letramento crítico, estudiosos afirmam que o propósito maior dessa orientação é formar o cidadão crítico capaz de analisar e desafiar as forças opressoras da sociedade, de forma a torná-la mais justa, igualitária e democrática; lutar contra a ‘cultura do silêncio’ e defender a produção de um conhecimento cultural como um elemento de força no jogo de discursos conflitantes (FREIRE, 1973; McLAREN, 1988; GIROUX, 1997).

Essa concepção de letramento exerce grande poder e influência nas políticas educacionais voltadas para a formação do cidadão crítico, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Entretanto, a sua aplicação em sala de aula impõe grandes dificuldades, principalmente no que se refere à conciliação do ‘local’ no ‘global’. Essa parece ser uma tarefa desafiadora para o professor e para as escolas interessadas em buscar alternativas de transformação.

O grande entrave tem sido romper com um currículo prescrito, próprio da orientação do letramento cultural (McLAREN, 1988). Neste, as unidades de estudo são selecionadas *a priori*, sendo o desempenho de leitura, de escrita e de outras habilidades submetido a avaliações quantitativas por programas que tencionam produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais (testes do ENEN, do PISA, do vestibular, entre outros). Já no letramento crítico, o currículo se define no processo de produção do conhecimento, ou seja, ele se (re)desenha a partir de questões que emergem das práticas de letramento escolar organizadas em eventos que objetivam atender necessidades de linguagem específicas de uma comunidade de aprendizes envolta em propósitos também particulares. Por exemplo: alguém que está interessado em desenvolver sua competência leitora e escritora para práticas do cotidiano – ler a bíblia, escrever para parentes distantes, compreender instruções em situações de trabalho, ou ainda, exercitar seus direitos como cidadão etc. – certamente se sentirá excluído em programas de letramento cuja atenção está voltada para o domínio dos discursos de poder ou de assimilação das práticas canônicas. O atendimento a esse aprendiz envolve trabalhar com específicos gêneros, focalizando determinadas habilidades e mecanismos textuais.

#### **4. Gênero textual: teorizações**

Aberto a variados campos disciplinares, os estudos sobre gênero textual tem-se ampliado, favorecendo reflexões variadas provenientes de epistemologias diversas das quais floresceram estudos cognitivistas, enunciativos, interacionista sócio-discursivos, pragmático-textuais, semióticos, sócio-retóricos etc., ocasionando o crescimento de um corpo de estudos empíricos situados em domínios diversos, por exemplo: no escolar, no profissional, no acadêmico, no público, no privado, no digital, entre outros.

Colidem, nesses estudos, um espaço unificador, revelado pelo entendimento compartilhado entre pesquisadores de que o gênero é uma entidade complexa e multidimensional, com outro dispersor, observado pela utilização de terminologias flutuantes e pelos cruzamentos de construtos teóricos diferentes. Em razão disso, esse construto se mostra bastante controverso e de difícil abordagem tanto para aqueles que o analisam no nível teórico quanto para os que estão interessados na sua aplicabilidade.

Em face da sua complexidade, prevê-se que o gênero textual nem “é um tipo de texto nem um tipo de situação. Antes, constitui-se numa relação funcional entre texto e contexto, ou seja, entre um tipo de texto e uma situação retórica” (COE, 2002, p. 197). Por ser multidimensional, o gênero inclui o textual, o social e o político, devendo ser analisado a partir de diferentes aspectos: formal, retórico, processual e temático. Essas

dimensões interagem e se sobrepõem fornecendo ao usuário da língua experiente um conhecimento sofisticado que lhe permite manipulá-los conforme propósitos variados. Numa análise multidimensional de um gênero cumpre destacar vários elementos: conteúdo (tema), linguagem, estilo, formato, organização retórica (esquemática ou cognitiva), tom, aspectos visuais (cores, imagens) etc.

Um gênero é, em suma, um modo próprio de dizer que revela quem fala e de que lugar fala, conforme observa Hyland (2005 *apud* JOHNS, 2006, p. 245) “falar de um gênero significa adaptar-se a uma estância apropriada, manifestando uma ‘voz’ que leitores experientes consideram apropriada”.

Como fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, os gêneros textuais são profundamente dinâmicos, plásticos e imprevisíveis. Eles se transformam, se entrecruzam, surgem e desaparecem conforme determinações sócio-comunicativas.

### **5. Gênero textual: implicações para o ensino**

No domínio pedagógico, os professores têm-se colocado num ‘mar de incertezas’ frente à adoção de um conceito em relação ao qual possuem pouco esclarecimento e respaldo teórico, apesar das orientações dos PCN, e frente à necessidade de sustentação do seu trabalho com esta categoria na sala de aula. Nesta atividade, os professores continuam estabelecendo a indevida correspondência entre gênero e tipo textual, apesar de se ampararem no discurso de que estão ensinando gêneros.

No que diz respeito à didatização desse conceito, também não há, por parte das diferentes abordagens de gênero, um consenso. Os diferentes posicionamentos registrados pouco esclarecem o professor ou o ajudam na tarefa didática. Há quem afirme que o objetivo não é tornar os gêneros objetos reais de ensino, mas utilizá-los como “quadros de atividade social em que as ações de linguagem se realizam” (BRONCKART, 1999). Alguns defendem o ensino explícito dos gêneros argumentando que estes se constituiriam em instrumentos de mudança social e empoderamento (CHRISTIE, 1999; ROTHERY, 1996). Outros problematizam o ensino prescritivo e formalístico (pedagogia explícita) dos gêneros, ao entendê-los como dinâmicos, plásticos, sujeitos a mudanças, transformações ou até ao desaparecimento. Por respeitarem o conhecimento situado e o papel do contexto na linguagem, julgam que é difícil (ou impossível) montar um modelo ou currículo com base em gêneros. Defendem, desse modo, uma “pedagogia da imersão” (JOHNS *et al.* 2006; KERN, 2000), argumentando que o estudo de gêneros ajuda os escreventes a descobrirem o que pode ou não ser dito ou feito através deles. Estudos voltados para a instrução de escrita

relacionam diversas abordagens de ensino orientadas para diferentes funções: abordagem funcional e comportamental – escrita para assimilação; abordagem cognitiva – escrita para auto-expressão e construção de significado; abordagem de práticas sócio-culturais – escrita para afirmação; abordagem de gêneros – escrita para acesso aos discursos de poder; abordagem crítica – escrita para mudança social (AUERBACH, 2005). Essa dispersão teórica, resultante de escolhas funcionais, indica a necessidade de novos questionamentos e posicionamentos a respeito da relação gênero e ensino.

## **6. Voltando às questões iniciais (novos questionamentos)**

Parece-nos, desse modo, que pensar sobre a questão dos gêneros no contexto escolar requer antes compreender o que seja gênero e os fenômenos que a esse construto estão vinculados, por exemplo, o do letramento, entendido como uma prática social plural e motivada por princípios de natureza ideológica. Estabelecer essa relação implica, necessariamente, perguntar: gênero segundo que tipo de abordagem teórica? gênero para quem (no caso, que aluno)? gênero com vistas a que concepção de letramento e, conseqüentemente, a que projeto político-pedagógico?

Afinal, o que o professor ensina e como ele ensina são conseqüência da compreensão que ele tem dos fenômenos lingüísticos e do entorno que o envolve no qual se incluem os alunos com suas especificidades. Diferentes concepções de gênero e de letramento resultam em diferentes práticas. Se no letramento cultural há um acordo no sentido de que o aluno domine o maior número de gêneros, a fim de que circule, de modo legítimo, em variadas esferas discursivas, no letramento crítico, a intenção é que o aluno se aproprie daqueles gêneros (e não de muitos) que lhes sejam úteis para agir no mundo ou para fazer uso de determinadas práticas que lhes convém em termos de necessidade comunicativa.

É importante salientar que a efetivação dessas práticas no contexto escolar vai depender das possibilidades e interesses de cada educando. Numa turma, por exemplo, de alunos com avançada idade, o interesse pela leitura e escrita está orientado por propósitos bem específicos: escrever para um filho, solicitar um serviço, reivindicar um direito, fazer uma reclamação, ler uma conta a pagar, ler a bíblia etc. Já numa turma de jovens, o grande interesse é pelas práticas que abrem portas para o trabalho ou para capacitação profissional, incluindo-se também o desejo de um dia participar de cursos universitários. Nesse grupo, as práticas de letramento que favorecem a consciência política mostram-se

muito significativas, na medida em que desenvolvem o senso crítico e a vontade de participar e se engajar em causas sociais, funcionando também como um recurso que eleva a auto-estima de alunos que, dada a extrema pobreza em que vivem, não acreditam na vida ou na possibilidade de participar dos bens sociais materiais e intelectuais. Programas de letramento, nesse sentido, assumem um caráter transformador.

Entendendo-se que os gêneros são os elementos estruturadores da vida social, no letramento crítico, é a prática social o componente orientador para o trabalho didático. A natureza performativa dos gêneros coloca em questão: os gêneros podem ser ensinados? Se podem, que sentido devemos atribuir à palavra ‘ensino’? Se entendemos ‘ensino’ como ‘instrução’, é evidente que *não* poderemos ensinar os gêneros. O que nesse sentido se ensina é a sua dimensão textual – os textos – e fazer isso é ter uma visão parcial dos gêneros. Se o entendemos como ‘imersão’, assumimos que os gêneros podem ser objetos de ensino, uma vez que a sua apropriação ocorre de modo situado, orientado por propósitos reais. Esse modo de ‘ensinar’ *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros requer inserir os alunos numa verdadeira ‘etnografia’ das práticas de linguagem (DEVITT, A; REIFF, M. J.; BAWARSHI, A., 2004) ou, conforme a proposta de Swales (1998), num trabalho ‘textográfico’.

Revelam-se como uma alternativa produtiva para o trabalho com os gêneros, na direção descrita, os ‘projetos de letramento’ nos quais as práticas de letramento decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal (KLEIMAN, 2000, p. 238).

### **Considerações finais**

A reflexão que pomos em destaque neste trabalho se inicia pelo impacto que os PCN têm provocado nos professores de língua materna. A nossa experiência em programas de formação de professores indica-nos que, apesar de os professores ecoarem o discurso desse documento oficial, aludindo a várias noções nele contempladas, por exemplo, letramento e gênero, a apropriação (se assim podemos chamar) desses conceitos e a sua aplicação na sala de aula apresentam-se de forma bastante problemática. Com o foco nessa questão refletimos sobre a complexidade teórica que é inerente a esses conceitos, relacionando-a sempre com a atividade de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, discutimos a natureza plural do letramento, sistematizando as características que o integram e os aspectos que a ele estão relacionados: cultura, ideologia, poder, política, globalização, tecnologia. Nesta sistematização,

argumentamos que os letramentos são múltiplos, dêiticos, ideológicos e críticos. A análise desses quatro princípios é feita a partir de múltiplos olhares que contribuem para a compreensão de questões de natureza teórica, formativa e didática vinculadas às práticas de letramento no contexto escolar e de formação.

Com vistas aos gêneros textuais, centramos nossa reflexão na dispersão que se observa relativamente a esse construto, tanto no nível teórico quanto prático. Embora haja um consenso de que o gênero é uma entidade complexa, é exatamente essa complexidade que dificulta uma tomada de posição quanto a abordá-lo como um objeto de ensino no contexto escolar. Nesse sentido, defendemos que trabalhar com os gêneros no contexto escolar exige compreender este conceito conforme as variadas tendências teóricas, sua relação com as diferentes concepções de letramento e sua articulação com a audiência a quem está destinado. Diferentes concepções de gênero e de letramento resultam em diferentes práticas.

O fechamento da discussão é feito com a pergunta: podem os gêneros ser ensinados? A esse respeito, nossa posição é a de que tal questionamento requer antes perguntar: Qual o sentido de ‘ensinar’? Se entendermos ensinar como ‘instrução’, julgamos que não podemos ensinar os gêneros textuais. O objeto que permite ser ensinado é o texto, ou talvez melhor, os mecanismos constitutivos do texto. Se ensinar é visto como um processo de ‘imersão’ na prática social, a resposta é positiva, tarefa que exige uma abordagem contextualizada, ou mesmo, etnográfica. Nesta perspectiva, sugerimos os projetos de letramento como práticas que contextualizam a leitura e a escrita, possibilitando abordar os gêneros não como um ‘fim’, mas como um ‘meio’. Corresponde, noutros termos, a ensinar *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros, o que significa considerá-los como o elemento organizador da ação de ensinar.

### **Referências**

AUERBACH, Elsa. The Power of Writing, the Writing of Power: Approaches to adult ESOL writing instruction. **Focus on Basics**, Vol. 3, Issue D, 1999.

BARTON, David. Preface: literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, Mary, BARTON, David; IVANIC, Roz (orgs.) **Worlds of Literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BAYNHAM, Mike. **Literacy practices**: investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.

BAYNHAM, Mike. Ethnographies of literacies: introduction. In: LUKE, Allan; BAYNHAM, Mike. **Language and Education**. V. 18, N. 4, 2004.

BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, 1997, 144 p.

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

COE, R. M. The new rhetoric of genre: writing political briefs. In JOHNS, A. M. (ed). **Genre in the classroom**: multiple perspectives, 2002, p. 197-210.

COPE Bill and KALANTZIS Mary. **Multiliteracies**: literacy Learning and the design of social futures. London, Routledge, 2005.

CHRISTIE, Frances. Genre theory and ESL teaching: a systemic functional perspective. **TESOL Quartely**. V. 33, N. 4, 1999.

DEVITT, Amy J.; REIFF, Mary Jo; BAWARSHI, Anis. **Scenes of writing**: strategies for composing with genres. New York: Longman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Education for critical consciousness**. New York: Seabury Press, 1973.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOHNS, Ann M. *et al.* Crossing the boundaries of genre studies: commentaries by experts. **Journal of Second Language Writing**, n. 1, p. 234-249, 2006.

KERN, Richard. **Literacy and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. London: The Falmer Press, 1994.

KLEIMAN, Angela B. **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela. B.; SIGNORINI, Inês (orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

LANKSHEAR Colin and KNOBEL Michele. **Mapping postmodern literacies: A preliminary chart.** In: <http://www.literacyandtechnology.org/v1n1/lk.html>. Acessado em 05/02/07.

LATOURE, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LAZERE, Donald. **Reading and Writing for Civic Literacy: the critical citizen's guide to argumentative rhetoric.** U.S.A: Paradigm Publishers, 2005.

LEU, D. J. *et al.* Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In RUDELLE, R. B. and UNRAU, N. (eds.). **Theoretical models and processes of reading.** Newark, DE: International Reading Association, 2004, p. 1570-1613.

disponível: [www.readingonline.org/newliteracies/leu/](http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/)

LUKE, A. Media literacy and cultural studies. In MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (eds.). **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice.** Cresskill, NJ: Hampton, 1997, p. 19-49.

LUKE, Allan; BAYNHAM, Mike. **Language and Education.** V. 18, N. 4, 2004.

McLAREN, Peter L. Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Political of Literacy. **Havard Educational Review**, V. 58, N. 2: 213-234, 1988.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela Bustos (orgs.) **Letramento múltiplos: agentes, práticas, representações.** Natal/RN: EDUFERN, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

ROTHERY, Joan. Making changes: developing an educational linguistics. In: HASAN, Ruqayia; WILLIAMS, Geoff (eds.) **Literacy in Society.** London: Longman, 1996, p. 86-123.

SNYDER, Ilana. **The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia.** Australia: Allen&Unwin, 2008.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. Introduction: The New Literacy Studies. In: STREET, Brian (ed.) **Cross-cultural approaches to literacy.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 1-19.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: STREET, Brian V. (Org.). **Literacy and Development: Ethnographic Perspectives**. London: Routledge, 2001, p. 1-17.

SZWED, John F. The ethnography of literacy. In: CUHMAN, Ellen; KINTGEN, Eugene R.; KROLL, Barry M.; ROSE, Mike (eds.) **Literacy: a critical sourcebook**. Boston: Bedford/St. Martin's, 2001.

SWALES, J. M. **Other floors, other voices: a textography of small university building**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

## GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA NA LINGUAGEM JURÍDICA

Aparecida Regina Borges Sellan (PUC-SP)

### Resumo

Este estudo situa-se na Análise Crítica do Discurso e tem por tema uma análise da construção argumentativa no discurso jurídico de forma a verificar como seus enunciados organizam a interlocução intra e intertextual para obter adesão à tese proposta. Considera-se que o gênero é exterior às formas da língua e está situado nas práticas sociais responsáveis por configurar os modos de interações entre diferentes grupos em diferentes contextos. Assim, compreende-se o discurso jurídico como essencialmente sustentado por um texto argumentativo que, por essa razão, traz em sua materialidade lingüística recursos da linguagem humana relativos a uma prática discursiva social que permite atualizar um conjunto de outros textos e, por conseguinte, de outros discursos como forma de explicitar a(s) tese(s) que defende. Assim, atende ao objetivo de examinar nos enunciados marcas enunciativas com propósitos argumentativos; verificar como as seqüências textuais se articulam de modo a construir e sustentar as teses; analisar expressões léxico-gramaticais responsáveis por dar unidade textual-discursiva à linguagem jurídica de acordo com o marco das cognições sócias da área.

### Abstract

This paper is situated on the Critical Discourse Analysis area and has a theme the argumentative construction on the juridical to verify as yours organization of enunciation in interlocution intra and inter text to obtain acceptance to thesis offered. The genre is exterior of language of language and is situated on social practices that has modes of interactions between different groups and contexts. Understand that juridical discourse is based on argumentative text, brings other discourses to explain the thesis that believes. Then, by text has the objective of examiner argumentatives marks; construction of texts sequences; analysis of lexical and grammatical expressions that do unit of text-discourse on juridical language with social cognitions marks.

### 0. Introdução

Este estudo tem por tema uma análise da construção argumentativa no discurso jurídico de forma a verificar como seus enunciados organizam a interlocução intra e intertextual para obter adesão à tese proposta. Situa-se na

Análise Crítica do Discurso, com vertente sócio-cognitiva, que trata da inter-relação das categorias Discurso, Sociedade e Cognição. Desse modo, tem-se por objetivo geral contribuir com estudos relativos à linguagem jurídica e por objetivos específicos; 1) examinar na materialidade dos enunciados marcas enunciativas com propósitos argumentativos; 2) verificar em que medida as seqüências textuais se articulam de modo a construir e sustentar as teses; 3) analisar expressões léxico-gramaticais responsáveis por dar unidade textual-discursiva à linguagem jurídica de acordo com o marco das cognições sociais da área. Para tanto, será considerada para análise a “Ação Cautelar de Separação de Corpos com pedido Liminar inaudita altera parte cumulada com concessão da guarda provisória dos filhos”

## **1- Noções preliminares**

Parte-se do pressuposto de que o gênero é exterior às formas da língua e está situado nas práticas sociais responsáveis por configurar os modos de interações entre diferentes grupos em diferentes contextos. Daí ser necessário conceber a noção de gênero como imprescindível na interlocução comunicativa humana. Todo gênero está inscrito em determinados domínios discursivos, definidos por Bakhtin (1992) como “esferas da atividade humana”. Tais esferas não abrangem um gênero apenas, mas dá origem a um conjunto deles, institucionalmente marcados por suas práticas discursivas. Segundo Marcuschi (2008) quando dominamos um gênero, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Assim, os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle e até mesmo ao exercício do poder.

Quanto ao discurso jurídico, devemos considerá-lo como pertencente a uma esfera da vida institucional na qual se realizam práticas muito bem definidas para a manutenção do controle e do poder, por modelos de comunicação em que determinados atos de fala são incisivos na realização dos propósitos dessa esfera, isto é, o estabelecimento da justiça. Assim, o discurso jurídico é essencialmente sustentado por um texto argumentativo que, por essa razão, traz em sua materialidade lingüística recursos próprios da linguagem humana.

Tais recursos são relativos a uma prática discursiva social que permite atualizar um conjunto de outros textos e, por conseguinte, de outros discursos como forma de explicitar a(s) tese(s) que defende.

Petri (2000) afirma que o discurso jurídico é um discurso argumentado, organizado tendo em vista um propósito que é negociado distante de uma audiência particular ou geral, à luz de valores que lhe são pretextos para fundamentar enunciados normativos. É um discurso constituído de estratégias, tornando a aparência de lógico, tendo em vista induzir ou regular o julgamento coletivo sobre uma situação ou um objeto.

A atuação da lógica jurídica, que trata das coerências no sistema legal e da correção dos raciocínios jurídicos, que intervêm na elaboração, na interpretação e na aplicação do Direito, não pode ser deixada de lado, na configuração do discurso jurídico, ainda que o raciocínio jurídico não se reduza a simples aplicação de normas, organizando seu desenrolar desde as premissas até uma conclusão. Não podemos esquecer que o jurista raciocina tanto sobre fatos quanto sobre normas e utiliza não apenas raciocínios dedutivos, mas também raciocínios não dedutivos, tais como analógicos e indutivos. Uma questão importante é saber de que critérios o jurista se utilizará para a adequação, que todo julgamento impõe, entre os atos sobre os quais ele deve se pronunciar e aqueles que o Direito define através de sua nomenclatura.

O discurso jurídico apresenta segundo Bourcier (1979), três características: 1) discurso implícito: cujo estudo está ligado ao da pressuposição e, no caso jurídico, à interpretação que possibilita ao juiz enunciar uma decisão que se refere à utilização de um conceito não expresso no texto; 2) um discurso referencial: no sentido de que permite ao locutor remeter o interlocutor a um ou mais objetos particulares do universo do discurso, segundo a expressão de Ducrot (1980). Sendo o texto legal redigido linearmente para esclarecer as ambigüidades contidas nos artigos isolados, recorre-se às referências já formuladas pelo próprio Direito – sendo esta a função dos intertextos; 3) é um discurso conceitual: entendendo-se por conceito a união da forma e do sentido, com propriedades conjuntas inseparáveis no funcionamento da língua.

Charaudeau (2008) afirma que argumentar é uma atividade discursiva que, do ponto de vista do sujeito argumentante, participa de uma dupla busca: 1) uma

busca de racionalidade que tende a um ideal de verdade quanto a explicação de fenômenos do universo; 2 ) uma busca de influência que tende a um ideal de persuasão o qual consiste em compartilhar com o outro (interlocutor ou destinatário) um certo universo de discurso até o ponto em que este último seja levado a ter as mesmas propostas (atingindo o objetivo de uma co-enunciação).

O autor afirma que a argumentação é uma totalidade que o modo de organização argumentativa contribui para construir como resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva. Este texto, total ou parcialmente, poderá apresentar-se sob forma dialógica (argumentação interlocutiva), escrita ou oratória (argumentação monolocutiva), e é nesse quadro que poderão ser utilizadas as expressões “desenvolver uma boa argumentação”, “ter bons argumentos”, “bem argumentar” etc.

A argumentação interlocutiva nos remete aos conceitos de intertextualidade e interdiscursividade considerando que a argumentação sempre depende da interpretação do interlocutor, a intertextualidade é o diálogo que um discurso faz com outros textos, que sustenta o nosso próprio discurso e que pode ou não fazer parte do universo de conhecimento do interlocutor. Todo discurso que o ser humano compõe, conforme já dito por vários estudiosos, constitui-se de uma trama de outros textos diversos perfazendo o raciocínio daquele que argumenta, tenha ele consciência ou não de o fazer.

Desse modo, ao utilizar uma citação, por exemplo, o argumentante espera que o seu interlocutor reconheça o texto ou a fonte, caso contrário não haverá valorização da autoridade do argumento apresentado.

Uma proposta de análise do discurso jurídico pelo prisma crítico, requer compreendê-lo como uma prática social que coloca em interação indivíduos que, como personagens, assumem papéis sociais em determinada cena, em um tempo e lugar específicos. Assim, Van Dijk (2000) afirma ser a Análise Crítica do Discurso vinculada a diferentes correntes, ainda que todas tenham por objetivo denunciar o modo como os grupos de Poder controlam o que tem Acesso a outros grupos pelo Controle que exercem por meio do discurso. O autor propõe que analisar o discurso de forma crítica requer a inter-relação de

três categorias: Sociedade, Discurso e Cognição, as quais se definem uma pela outra.

Tem-se por pressuposto que as pessoas representam o mundo de forma sócio-cognitiva e lingüística, a partir de formas de conhecimento do que é experienciado e vivido no mundo, onde estão inseridas. A sociedade, que organiza esses indivíduos, é compreendida como formada por grupos sociais que defendem interesses, propósitos e objetivos comuns, em razão de suas crenças, o que os coloca em constante conflito sócio-cognitivo. Tais crenças são resultantes de conhecimentos avaliativos sobre fatos ocorrentes. Objetivos, interesses e propósitos comuns mantêm unidos esses grupos e guiam a projeção de um ponto de vista para focalizar o que acontece no mundo, de modo a representá-lo sócio-cognitivamente de formas diferentes, a partir de papéis sociais cujas funções estabelecem relações interacionais simbólicas próprias, conforme Bazilli (1998).

A cognição é constituída por conhecimentos construídos a partir de um prisma do grupo. Tais conhecimentos expressam a opinião como forma de avaliação sobre fatos ocorrentes. Em outras palavras, a cognição é definida por um conjunto de representações mentais, formas de conhecimento, resultantes da projeção de um ponto de vista para focalizar o mundo. Essas representações são construídas com valores culturais que percorrem do positivo ao negativo, em diferentes graus. Logo, esses conhecimentos avaliativos são crenças sociais que guiam as individuais, embora estas possam modificar aquelas. As crenças sociais, em seu conjunto, compõem o Marco das Cognições Sociais de cada grupo. Dessa forma, considerando o discurso jurídico, recorrer a intertextualidade e à interdiscursividade significa buscar a legitimidade dos argumentos apresentados, por estabelecer co-relações opinativas e valorativas com membros de grupos de prestígio e/ou documentos que representam esses grupos, de modo a projetar um determinado ponto de vista em consonância com seu o marco de cognições.

## **2. Um proposta de análise**

Para um exemplo de análise, apresentamos o documento jurídico, uma Inicial Cível – Vara de Família: *Ação Cautelar de Separação de Corpos com Pedido*

*Liminar Inaudita Altera Parte Cumulada com Concessão de Guarda Provisória dos Filhos.*

A tese principal é enunciada no próprio título da ação, ou seja, pelas razões expandidas nos argumentos, deve ser considerado procedente o pedido de separação de corpos, de concessão da guarda dos filhos, da não necessidade de ouvir a outra parte. Desse modo, os argumentos a serem apresentados devem estar organizados de modo a dar sustentação às teses e a convencer o juiz para decidir favoravelmente à Ação.

De acordo com os critérios propostos, temos:

1) examinar na materialidade dos enunciados marcas enunciativas com propósitos argumentativos

a- Com o objetivo de argumentar em favor do pedido de “benefício da justiça gratuita”, o argumentante assim enuncia:

“importante consignar que a requerente é pobre na acepção jurídica do termo, razão pela qual não possui condições de arcar com os encargos decorrentes do processo sem prejuízo de seu sustento e de sua família, conforme declaração anexa (doc.02).”

“A requerente contraiu matrimônio com o requerido em \_\_\_\_\_, sob o regime de comunhão parcial de bens, conforme certidão de casamento ora anexada, registrada sob o nº \_\_\_\_\_, no Livro \_\_\_\_\_, às fls. \_\_\_\_\_, do Distrito de \_\_\_\_\_, Município e Comarca da Capital de São Paulo (doc. 03).”

Esses fragmentos objetivam comprovar a situação econômica da autora que não dispõe de suporte financeiro para arcar com os gastos decorrentes do processo.

b- Com o objetivo de argumentar em favor da pertinência dos pedidos “de Separação de Corpos”, o argumentante assim enuncia:

“Em casos como o tratado nestes autos, doutrina e jurisprudência aconselham a separação provisória do casal, não só pelo inconveniente, mas até mesmo pelo perigo de continuarem sob o teto comum. Yussef Said Cahali é preciso: **“na separação provisória de corpos, como processo cautelar, a única prova a ser**

**examinada é da existência do casamento, revelando-se inoportuna e impertinente qualquer discussão sobre os fatos que devam ser apreciados e julgados na ação de separação judicial”** (*Divórcio e Separação*, RT, 10ª ed., pág. 455).”

“O objetivo da lei é resguardar os cônjuges de agressões morais e físicas nesta fase delicada em que se encontra a requerente, salientando o mesmo doutrinador adrede citado que: **“na medida preventiva que antecede a separação litigiosa, a decisão não se fundamenta exatamente nas razões da discórdia reinante, o que é tema para a ação principal de separação, mas apenas no princípio cautelar, a impedir a ocorrência da mal maior”** (idem autor e obra, pág. 455).”

Esses fragmentos são utilizados para comprovar a objetividade e validade dos pedidos, uma vez que, sendo negados, há risco para a integridade física e moral não apenas da autora bem como de seus filhos.

2) verificar em que medida as seqüências textuais se articulam de modo a construir e sustentar as teses;

No item II da Inicial – Do mérito, o operador do direito apresenta numa seqüência lógica e cronológica um histórico dos fatos vividos e presenciados pela autora do processo. Os dados apresentados têm início com a efetivação do matrimônio, passando, brevemente, por um momento de harmonia até o nascimento do segundo filho, para, na seqüência, discorrer, com ênfase, o comportamento adúltero do marido e, posteriormente, ações de agressão verbal e física, contra a autora e os filhos. Assim. Temos os enunciados:

“No início do casamento, as partes conviveram harmoniosamente, enfrentando os problemas rotineiros de um casal.”

“Com o passar do tempo, especialmente após a gravidez do segundo filho, C\_\_\_, o requerido passou a demonstrar alterações comportamentais, violando seus deveres conjugais, mantendo relacionamento com outra mulher.”

“Entretanto, a requerida, por sempre buscar a proteção e a manutenção de sua família, fatores considerados primordiais para o desenvolvimento e educação de seus filhos, lutou pela recuperação de seu casamento.”

“Ocorre que, há dois anos, o requerido cometeu novo adultério e, logo após, abandonou o lar, tendo deixado a requerente e seus quatro filhos.”

“Dessa forma, a requerente ajuizou ação de alimentos em \_\_\_\_\_ (doc. 08), a fim de que fosse resguardado o direito de seus filhos à pensão alimentícia, sendo essa fixada em \_\_\_\_\_ mensais. Contudo, o requerido pagou somente o primeiro mês.”

“Após alguns meses, o requerido pediu à requerida que o deixasse retornar ao lar, o que foi aceito por ela, isso porque desejava a reestruturação familiar pelos motivos já aqui explanados.”

“No início do retorno do requerido ao lar, as partes passaram novamente a conviver em harmonia, o que, no entanto, persistiu por pouco tempo, passando o **requerido a demonstrar novas alterações comportamentais, distanciando-se dos deveres conjugais e causando discussões com a requerida e com os filhos, agredindo-os verbal e fisicamente, conforme pode comprovar o Boletim de Ocorrência anexo** (docs. 09/12).”

Conforme podemos observar, os fatos estão organizados de modo a construir para o interlocutor, no caso, o juiz, o cenário onde as razões para o pedido da Ação se desenrolaram. Ainda neste mesmo item, o advogado retoma o histórico e articula argumentos interpretativos, em forma de paráfrase, com função persuasiva de modo a sensibilizar o juiz para a causa em foco.

Assim, temos os seguintes enunciados, com grifos sublinhado nosso e negrito do autor, a fim de destacar não só os enunciados argumentativos, mas também a seletividade léxica empregada com este fim :

“A primeira mudança no comportamento do **requerido surgiu com o seu desinteresse na prestação de assistência mútua na família. Nesse contexto, a requerente viu-se obrigada a assumir integralmente a responsabilidade pelo sustento do lar conjugal.**”

“Em contrapartida, o requerido – repita-se - mantinha diversas discussões com a requerida e seus filhos, cometendo, até mesmo, atos de violência.”

“Neste diapasão, a requerente, em virtude do comportamento violento do requerido, **teme pela integridade física, moral e emocional sua e de seus filhos, não podendo mais com ele conviver.**”

“Ressalte-se que o requerido furta-se ao cumprimento dos seus deveres conjugais dispostos no Novo Código Civil, em seu artigo 1.566, incisos III, IV e V.”

**“A insuportabilidade da convivência sob o “mesmo teto” chegou ao ápice, uma vez que o casamento está irremediavelmente desfeito e a requerente com a sua honra e integridade física, moral e emocional – assim como as de seus filhos - fortemente abaladas, vivendo em absoluto ABANDONO, TEMOR, DESCONFORTO e INSEGURANÇA, sem condições, até mesmo, de fechar os olhos para um breve descanso noturno.”**

“A requerente vive em estado de permanente vigilância, receosa do comportamento do marido, principalmente em relação aos filhos. Nesse contexto, a

insuportabilidade do prolongamento da convivência do casal sob o “mesmo teto” é manifesta.”

O autor ainda apelar ao argumento de autoridade, pelo recurso da intertextualidade, à doutrina e à jurisprudência para assegurar a defesa de sua tese. Por exemplo:

“Em casos como o tratado nestes autos, doutrina e jurisprudência aconselham a separação provisória do casal, não só pelo inconveniente, mas até mesmo pelo perigo de continuarem sob o teto comum. Yussef Said Cahali é preciso: **“na separação provisória de corpos, como processo cautelar, a única prova a ser examinada é da existência do casamento, revelando-se inoportuna e impertinente qualquer discussão sobre os fatos que devam ser apreciados e julgados na ação de separação judicial”** (*Divórcio e Separação*, RT, 10ª ed., pág. 455).”

“O objetivo da lei é resguardar os cônjuges de agressões morais e físicas nesta fase delicada em que se encontra a requerente, salientando o mesmo doutrinador adrede citado que: **“na medida preventiva que antecede a separação litigiosa, a decisão não se fundamenta exatamente nas razões da discórdia reinante, o que é tema para a ação principal de separação, mas apenas no princípio cautelar, a impedir a ocorrência da mal maior”** (idem autor e obra, pág. 455).”

“Outro não é o entendimento da jurisprudência, vejamos:

**“A separação de corpos visa a acautelar a integridade física dos esposos, não exigindo mais que a prova do casamento e independendo dos motivos legais da separação; não requer que o suplicante da medida desde logo demonstre a insuportabilidade da vida em comum com o outro cônjuge, senão, apenas, que motivos graves e sérios aconselhem a separação de corpos. (RT 248/312)”**

3) analisar expressões léxico-gramaticais responsáveis por dar unidade textual-discursiva à linguagem jurídica de acordo com o marco das cognições sociais da área.

Pela análise do documento jurídico selecionado, podemos comprovar a especificidade da linguagem da área. Por exemplo,

a- na designação das partes envolvidas

– requerente/requerido.

b- No uso de termos mais técnicos para indicar as situações:

“a requerente contraiu matrimônio”; “o requerido cometeu adultério (...) abandonou o lar”; “a requerente ajuizou ação”; “passou o requerido a demonstrar novas alterações comportamentais, distanciando-se dos deveres conjugais e causando discussões com a requerida e com os filhos, agredindo-os verbal e fisicamente”; “a insuportabilidade da convivência sob o ‘mesmo

teto' cegou ao ápice"; "por isso e com o fim de se evitar mal maior de difícil reparação, almeja a requerente, por meio desta medida acautelatória, obter a ordem de afastamento do requerido do lar conjugal";

c- No uso de termos, atualmente e predominantemente, apenas presentes na linguagem jurídica, tais como:

1 - expressões latinas – “periculum in mora”; “fumus boni iuris”; “inaudita altera parte”

2- formas de tratamento – “EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR JUIZ DE DIREITO DA \_\_ VARA DE FAMÍLIA”; “REQUER A VOSSA EXCELÊNCIA “

3- presença de marcadores argumentativos – “ Sem duvida alguma, o comportamento(...)”; “ A propósito, dentro do prazo legal (...)”; A propósito, segundo adverte Humberto Theodoro Junior (...)”; “Robusta e sólida, infelizmente, a presença do binômio (...)”; “ Outrossim, a concessão da guarda dos menores (...) deverá ser concedida à requerente, ainda que provisoriamente, pois o requerido não tem condição moral para permanecer com os filhos”; “Entretanto, a requerida, por sempre buscar a proteção e a manutenção de sua família, fatores considerados primordiais para o desenvolvimento e educação de seus filhos, lutou pela recuperação de seu casamento.”; “Em contrapartida, o requerido – repita-se - mantinha diversas discussões com a requerida e seus filhos, cometendo, até mesmo, atos de violência.”

Em relação aos marcadores argumentativos, destacamos apenas alguns, visto que sua presença é abundante. Conforme podemos verificar, eles prestam um grande serviço à argumentação jurídica, pois ora destaca informações que o argumentante deseja que seu interlocutor dê relevância - Sem duvida alguma, o comportamento(...); ora retoma o que já havia sido enfatizado - – repita-se-; ora neutraliza a ênfase dada ao argumento para torná-lo mais forte - ainda que provisoriamente-, ora para dar idéia de frequência do comportamento da autora - por sempre buscar a proteção (...).

Enfim, na linguagem, de modo geral, e na jurídica, de modo específico, os marcadores são responsáveis por dar maior significado aos enunciados, atendendo a interesses voltados para a obtenção da adesão às teses enunciadas.

### **3- À guisa de conclusão**

Observamos que, por tratar-se do início da ação, os argumentos jurídicos apresentados pelo operador do direito são correlatos aos fatos apresentados como motivadores da Ação em si. Os fatos são retomados como desencadeadores de circunstâncias que originaram a pertinência da ação.

Assim, os argumentos ora se configuram como de legitimidade, fundamentados pela lei, ora como de reforço, pela autoridade polifônica da jurisprudência ou da citação direta do artigo da Lei. Em relação aos resultados apresentados, o exame das marcas enunciativas na materialidade dos enunciados com propósitos argumentativos evidenciou a preocupação do produtor do texto em apresentar sempre justificativas para esclarecer sobre a situação financeira da autora, as condições de maus tratos, traições e condições inaceitáveis de existência e sobrevivência na companhia do marido que motivaram a Ação Judicial. Quanto ao modo como às seqüências textuais se articulam para construir e sustentar as teses, verificamos que a apresentação das seqüências lógica e cronológica dos fatos foi primordial, bem como a retomada desses fatos, por meio de paráfrases, com forte feito argumentativo. Do mesmo modo, a análise das expressões léxico-gramaticais permitiu verificar que elas são altamente responsáveis por dar unidade textual-discursiva à linguagem jurídica, colocando-se plenamente de acordo com o que determina o marco das cognições sociais da área.

Conclui-se, desse modo, que a argumentação no discurso jurídico se organiza por recursos intra e intertextuais, de acordo com as cognições próprias deste domínio discursivo, recorrendo ora à doutrina, ora aos artigos da Lei, ora à jurisprudência, fazendo crer que há preferência por argumentos que tenham vozes de autoridades de reconhecido saber neste grupo social determinado.

#### Referências Bibliográficas

- BAZILLI, C. *Interacionismo Simbólico e a Teoria dos Papéis*. São Paulo: EDUC, 1998.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOURCIER, D. *Information et Signification en Droit*. In *Langages 53: Le discours juridique: analyses et methods*. Didier: Larousse, 1979.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e Discurso: modos de organização*. Coord. da equipe de tradução: Ângela M. S. Corrêa e Ida L. Machado. São Paulo: Contexto, 2008.
- DUCROT, O. *Les mots du discours*. Paris: Minit, 1980.
- KOCH, I. G. V. *A intertextualidade como critério de textualidade*. In FAVER & PASCHOAL, M. S. Z. (orgs.) *Linguística Textual: texto e leitura*. Série Cadernos PUC 22, São Paulo: EDUC, 1985.
- MORENO, C. & MARTINS, T. *Português para convencer: comunicação e persuasão em Direito*. São Paulo: Atica, 2006.

PETRI, M. J. C. Argumentação Lingüística e Discurso Jurídico. São Paulo: Plêiade, 2000.

VAN DIJK, T. A. El discurso como interaccion social: estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Vol. 2. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000..

**GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DO RISÍVEL EM  
NARRATIVAS DO COTIDIANO**

Regina Célia Pagliuchi da Silveira (PUC/SP)

Maria José Nélo (PUC/SP – UEMA)

**RESUMO:** Esta comunicação trata da representação social em narrativas do cotidiano como crônica, considerada um gênero tipicamente brasileiro. A crônica, na linearidade lingüística, traz a opinião do cronista que representa, de forma avaliativa, o cotidiano do brasileiro versus o marco das cognições sociais. As representações sociais criam estado de coisas físicas ou sociais no mundo, dimensionadas em conhecimentos lingüísticos, enciclopédicas e sócio-cognitivas e enciclopédicas. É nesse processo representacional que se ativa os valores culturais e ideológicos que partem dos conhecimentos sociais para o individual, na interface desses conhecimentos as narrativas de cotidiano trazem representações do humor risível, explicável pelas estratégias cognitivas e interacionais que o ultrapassam na dimensão do “dizer”, da palavra, na medida em que o leitor/interlocutor ao processar a relevância (informação nova) é obrigado a reformular seu contexto cognitivo; nesse sentido, conclui-se que o risível decorre da quebra da expectativa. Esta em língua se compõe o contexto cognitivo, obrigando o processador da informação a reformá-lo, rompe com a expectativa construída pelo locutor, que ao se deparar repentinamente com uma informação reformula seu contexto cognitivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativa do cotidiano e letramento; sócio-cognição; humor risível.

**ABSTRACT:** This paper deals about social representation in narratives daily as chronicles, calls a brazilian genre. The chronicle, in the linguistic line, brings the opinion of author that represented for avaluation the daily of brazilians against social cognitions mark. The socials representations are state of things fisical our social in the world, manifested in knowledge linguistics, enciclopedics e

social-cognitive. Is in the process of representation that search the cultural and ideologic values that began in the social to individual knowledge, with narratives about facts of daily brings humor laugh representations, explain for cognitives and interactives strategies that beyond of “say”, of word, therefore that the lecture/interlocutor process the relevancy ( new information), he might be remade yours cognitive context. The results shows that humor laugh appearance of breake of expectation, in the language, making the lecture remade the information and re-built your cognitive context.

KEY-WORDS: Narrative of daily and literacy; social-cognition; humor laugh.

## **1. Apresentação**

Esta comunicação está situada na área da Análise Crítica do Discurso com os fundamentos teóricos dos gêneros textuais e das representações sociais. Tem-se por tema a compreensão textual do risível em narrativas do cotidiano, de forma a tratar as transgressões sócio-cognitivas que produzem o risível. Entende-se que o gênero não é apenas uma forma de língua, mas uma forma típica de enunciar que permite aos interlocutores reconhecê-la.

Tem-se por objetivo geral contribuir com os estudos de textos humorísticos, vistos como seu contexto, e por objetivos específicos: 1. examinar, na interação sócio-comunicativa, elementos que produzem o riso no interlocutor; 2. verificar em que medida as construções textuais de narrativas do cotidiano produzem o riso; 3. situar no ato da enunciação as suas relações com o enunciado a partir de orientações e seleções lexicais.

A hipótese orientadora da investigação que o risível está relacionado à quebra criada pelo produtor, de forma a situar os mundos possíveis. Assim sendo, o risível está relacionado tanto à enunciação quanto ad cognições sociais, que constroem as emoções e orientam a produção textual pelo ato argumentativo. Nesse sentido, entende-se que o risível é a consequência de uma transgressão produzida num saber prévio instituída que relacionam os interlocutores.

## **2. Fundamentação Teórica**

A Análise Crítica de Discurso, com vertente sócio-cognitiva, tem como principal representante Van Dijk (1997). O autor trata das categorias Discurso, Sociedade e Cognição que se inter-relacionam, pois, definem-se uma pela outra. Assim, o Discurso é entendido como uma prática social, composta por participantes, funções e coes, com tipos específicos de textos; a Sociedade é formada por conjunto de grupos sociais onde as pessoas se reúnem por terem objetivos, propósitos e interesses comuns, pois ao focalizar as coisas no mundo têm um mesmo ponto de vista; e, a Cognição é construída por conhecimentos vividos e experienciados em sociedade, representados no e pelo discurso os conhecimentos sociais que guiam os individuais. Esses são experienciados individualmente, embora guiados pelo social, modificam-no.

Entende-se que as categorias analíticas Discurso, Sociedade e Cognição por se inter-relacionarem implicam raízes históricas em contemporaneidade, relativas, respectivamente, à Memória Social e à contemporaneidade, sendo que esta determina a historicidade dos acontecimentos. É nessa inter-relação que se pode resgatar o Marco de Cognições Sociais (Memória Social), e são eles que, tanto no se refere aos conhecimentos de mundo quanto aos valores culturais e ideológicos atribuídos a ele, de forma construir para os interlocutores constrói para os interlocutores em geral, já foram tratados pelos estudiosos da crônica nacional com fatos ou vida cotidianos, Silveira (op.cit. p.14). A crônica brasileira é um tipo de texto opinativo, que se define pela representação do ponto de vista do cronista acerca de acontecimentos cotidianos, em conjunção com o Marco das Cognições sociais, de forma a construir um evento discursivo particular.

Os modelos cognitivos individuais são dinâmicos e se modificam constantemente. A constância resulta do Marco das Cognições sociais, ou seja, os indivíduos representam pontos focalizados comuns ao do grupo social que pertence, visto que os conhecimentos sociais são persistentes e os individuais, dinâmicos, ao mesmo tempo, modificam os conhecimentos sociais.

Nesse sentido, as representações resultam ideologicamente de estruturas cognitivas sociais e individuais, no seu cotidiano. As representações lingüísticas são partes de um todo, capaz de produzir situações discursivas de um mesmo texto para diferentes leitores, às vezes, podem se tornar comum e constituir a realidade dos grupos sociais, transformando as ideais representadas em práticas de conhecimentos interacionais.

O caráter dinâmico do processamento textual permite que as representações dos conhecimentos individuais em confronto com os sociais sejam constantemente renegociadas, de forma a poder participar de diferentes grupos sociais ao mesmo tempo ou ser objeto de rejeição inter grupal. Além disso, os conhecimentos são sempre produzidos e reproduzidos por interação comunicativa e sua interação liga-se aos interesses sociais dos grupos.

No que se refere à teoria dos gêneros textuais, esta precede à literatura, com os gregos Platão, Horácio, Quintiliano e com Aristóteles surge às sistemáticas dos gêneros que compõem o discurso: *aquela que fala; aquilo sobre o que se fala e aquela a quem se fala*. Atualmente, os estudos de gêneros textuais englobam uma visão multidisciplinar, diz respeito à língua como categoria cultural, esquema cognitivo, organização sócio-comunicativa e interacional.

Essas reflexões acerca da Análise Crítica do Discurso e da Teoria das Representações confirmam a importância dos fenômenos sociais, portanto culturais como elementos do riso e do risível. As manifestações escritas geradoras de riso, em outra situação, conforme o tempo e espaço podem indicar imprecisão, porque a recorrência e a discrepância não estão apenas no nível da palavra.

Ao retomar Aristóteles, de que “o homem é um animal que sabe rir” e o risível é um enigma decorrente da essência humana, Bergson (2004) adiciona a causa do risível às decorrências da sociedade que encontra motivos e resposta para rir. Por isso, uma paisagem, um animal, um objeto nunca será risível, mas o homem pode apreender deles uma atitude humana.

O risível ultrapassa a dimensão da natureza lingüística, pode ser conferida com os outros conhecimentos, que são tanto sociais quanto individuais. Os conhecimentos sociais são construídos em sociedade, organizados em sistemas e transferidos no e pelo discurso, de modo a formar representações, como forma de conhecimentos, organizados por esquemas mentais, a partir do lingüístico, enciclopédico e sócio-interacional. No sistema lingüístico, os indivíduos têm armazenado os conhecimentos gramaticais e lexicais. No enciclopédico, compreende os conhecimentos de mundo. No interacional, encontram-se os esquemas de interação sócio-comunicativa, como atos de fala, máximas conversacionais, esquemas textuais, formações discursivas, condições de produção e contextos discursivos.

Os conhecimentos são entendidos como formas de representação mental e estas são guiadas pelo social, mas modificadas pelo individual. Assim a memória social é dinâmica. Nessa relação, os conhecimentos são representações conjuntas no social e particularizadas no individual, pois decorre de experiências pessoais, de cada indivíduo com o mundo.

### **3. Resultados obtidos**

Durante a produção de sentidos, na memória de trabalho, constrói-se um contexto cognitivo, composto por conhecimentos ativados na memória de longo prazo. Tal contexto cognitivo é constituído de forma a propiciar que o produtor construa uma expectativa para o interlocutor, cujas informações serão entradas na memória de trabalho. Dessa forma, o cronista constrói expectativas para seus interlocutores; estes ao se depararem, inesperadamente, com novas informações, que rompem com a expectativa criada, obrigando os interlocutores a reformular seu contexto cognitivo, de forma a causar o risco pelo engano reconhecido em seu contexto anterior.

É relevante considerar os sistemas de conhecimentos entrelaçados entre os domínios lingüísticos, enciclopédicos e sócio-interacional como formadores de letramento, cuja dinamicidade é contínua tanto na aquisição de letramento quanto no processo, do mesmo modo são os domínios de conhecimentos, ao mesmo tempo em que um conduz também depende um do outro, recursivamente.

Frente ao exposto, entende-se que alfabetização não é letrado. O alfabetizado conhece as letras que compõe o sistema lingüístico escrito.

O letrado é competente por reconhecer as letras e o signo lingüístico, mas é capaz, também, de ativar conhecimentos armazenados na Memória de Longo Prazo dos indivíduos. Assim, fazer inferências e explicar implícitos, expandindo as informações lidas no texto-produto. Ainda é capaz de reduzir as informações expandidas em sentidos secundários construindo um sentido mais global, a coerência do texto.

No ato comunicativo, o enunciado, ao se constituir como objeto de relação entre falante e ouvinte, ainda que pareça invariável, poderá adquirir graus de variações ligados ao inventário das unidades enunciativas e do ponto de vista de quem predica e, ao mesmo

tempo, de quem recebe, porque as projeções a partir dos enunciados, também, são subjetivas de uma enunciação para outra.

Entende-se, assim, que o risível não decorre de conhecimentos de mundo nem de língua, mas decorre das formas de representar e ver as coisas no mundo, por quem observa os acontecimentos e constrói representações mentais que são armazenados na memória de longo prazo dos indivíduos, seja social, seja individual. Esses conhecimentos ao serem ativados, vão para a memória de trabalho para o processamento da informação entrada na memória de curto prazo.

A título de exemplificação, dos resultados obtidos, é apresentado no texto crônica de Fares (2006), disponível via Internet:

**“E-mail errado!!!**

Um casal decide passar férias numa praia do Caribe, no mesmo hotel onde passaram a lua-de-mel 20 anos atrás. Por problemas de trabalho, a mulher não pôde viajar com seu marido, deixando para ir uns dias depois. Quando o homem chegou e foi para seu quarto do hotel, viu que havia um computador com acesso à internet, então decidiu enviar um e-mail a sua mulher, mas errou uma letra sem se dar conta e o enviou a outro endereço, o e-mail foi recebido por uma viúva que acabara de chegar do enterro do seu marido e que ao conferir seus e-mails desmaiou instantaneamente. O filho, ao entrar em casa, encontrou sua mãe desmaiada, perto do computador, que na tela poderia se ler: Querida esposa, cheguei bem. Provavelmente se surpreenda em receber notícias minhas por e-mail, mas agora tem computador aqui e pode-se enviar mensagens às pessoas queridas. Acabo de chegar e já me certifiquei que já está tudo preparado para você chegar na sexta que vem. Tenho muita vontade de te ver e espero que sua viagem seja tão tranqüila como está sendo a minha.

Obs.: Não traga muita roupa, porque aqui faz um calor infernal!”

(Por Fares)

1) no que se refere à expectativa

O cronista constrói expectativas para o leitor, a considerar do título **“E-mail errado!!!** Cronista/locutor enuncia a imagem de algo que produz para o outro uma informação (alguém enviou um e-mail para endereço errado). Assim, cria para o leitor uma expectativa do conteúdo do texto a ser lido, a medida que ativa o conhecido de dois contextos diferentes que são cruzados em ocorrências de situações tão distintas. Além disso, a imediação comunicativa por internet o teclar de um dígito pode ocasionar o desvio de endereçamento.

2) no que se refere à ruptura da expectativa

No texto exemplificado, a crônica narrativa de cotidiano, na interação sócio-comunicativa, traz a representação por meio do discurso lúdico, o risível. O discurso lúdico decorre da ruptura inesperada com o contexto cognitivo do interlocutor e a informação nova, ou seja, é na transição do saber velho para o novo. Assim, o cronista contextualiza para o leitor, duas representações vividas por dois casais, que celebram momentos diferentes.

- casal 1: marido que viaja para o Caribe, contexto cognitivo do leitor:

Um casal decide ir para o Caribe, onde passaram a lua-de-mel, há 20 anos, mas por motivo de trabalho, a esposa não pode viajar junto com o marido. Este ao chegar, verifica que, no hotel, agora há computador e internet, logo decide enviar um e-mail para esposa. Faz no final a seguinte observação: *“Não traga muita roupa, porque aqui faz um calor infernal!”*

O cronista conduz o leitor, a ativar os valores naturais das Ilhas caribenhas, em uma certa estação do ano, quando a temperatura é muito quente, portanto, exige o uso de roupa leves.

- casal 2: o enterro do marido, contexto cognitivo do leitor:

No retorno do enterro, a viúva deve se adaptar a uma nova situação, ausência do marido. Porém, ao chegar, em casa, vai conferir os e-mails, e desmaia instantaneamente.

3) estratégias construídas pelo cronista para que o leitor letrado construa seu contexto cognitivo:

3.1 uma apresentação dos contextos cognitivos dos personagens agrupados em dois casais

O cronista seleciona, intencionalmente, representações acerca de contextos diferentes entre dois grupos sociais: para o primeiro, representa a comemoração de 20 anos; descasado para o segundo, a viúva que retorna do enterro de seu marido, em seu contexto cognitivo, as representações ocorrentes são relativas à morte, ao abandono dela na Terra e a

ida dele para algum outro lugar, após sua morte. A viúva tem de se adaptar com a perda do marido. Nessa nova empreitada vai contar com o apoio dos amigos e familiares.

### 3.2 a quebra de expectativa

Tal representação faz parte do *script* grupo social católico, que segue um ritual, quando ocorre o falecimento de um ente familiar. Porém, a mensagem na tela do computador rompe com a expectativa da viúva, esta desmaia; na medida em que ocorre uma ruptura no contexto cognitivo do leitor, porque um desmaio ativa o *script* de algo grave e a revelação por e-mail cria uma circunstância que reformula a projeção do leitor.

### 3.3 o risível como ruptura sócio-cognitiva

O contexto cognitivo construído pelo leitor compreende representações culturais relativas, ao recém enterro de um dos cônjuges e representações ideológicas com base na religião cristã, de forma a polarizar os *frames* prêmio X punição, através de santidade X pecado. Enunciados por viagem e morte, ou seja, “*o e-mail foi recebido por uma viúva que acabara de chegar do enterro do seu marido e que ao conferir seus e-mails desmaiou instantaneamente (...). Querida esposa, cheguei bem. (...) espero que sua viagem seja tão tranqüila como está sendo a minha*”.

Segundo Silveira (2000), as crônicas brasileiras são construídas com um esquema textual-tipo e compreendem os conhecimentos relativos à vida cotidiana dos brasileiros, suas raízes históricas estão no discurso fundador no Brasil, que é modificado a cada contemporaneidade.

Na vida cotidiana do brasileiro, o uso de computador tornou-se uma frequência e a interação sócio-comunicativa, por internet por e-mail, compõe os conhecimentos do marco das cognições sociais desse grupo. O inesperado é construído por uma circunstância, que é a recepção do e-mail errado, que conflita com o modelo de situação sofrida pela viúva, que não espera obter notícia de quem foi enterrado, e como tal, poderia ter ido para céu ou para o inferno.

O e-mail errado cruza com duas situações: uma que aguarda fazer turismo no Caribe e, outra que acaba de chegar do enterro do marido, ao chegar, em casa, encontrar uma mensagem “*Acabo de chegar e já me certifiquei que já está tudo preparado para você chegar na sexta que vem (...) Não traga muita roupa, porque aqui faz um calor infernal!*”. Tal cruzamento constrói inferências ostensivas obrigando o interlocutor a modificar o seu contexto cognitivo e, concomitantemente, produzir o risível.

Outra expectativa é gerada com a entrada do filho da viúva, ao ver a mãe desmaiada e na tela do computador a mensagem: “*Querida esposa, cheguei bem. Provavelmente se surpreenda em receber notícias minhas por e-mail, mas agora tem computador aqui e pode-se enviar mensagens às pessoas queridas. Acabo de chegar e já me certifiquei que já está tudo preparado para você chegar na sexta que vem. Tenho muita vontade de te ver e espero que sua viagem seja tão tranqüila como está sendo a minha*”. O filho ao encontrar a mãe desmaiada ver na tela do computador, o vocativo de “*Querida esposa*” e o aviso “*(...) cheguei bem (...) que sua viagem seja tão tranqüila como está sendo a minha*”. O cruzamento desses contextos produz o risível para quem ler, tanto por saber do equívoco do e-mail quanto do *script* do discurso religioso, jurar no casamento, manter-se fiel na saúde, na doença e na dor até que a morte os separe.

No discurso religioso, ato de fala manter-se fiel na saúde (...) até que a morte os separe, ativa o *script* que remete à avaliação do que o indivíduo fez na Terra e de acordo com seu comportamento e atitudes, o indivíduo, pode ir para o inferno ou céu, e ao tratar da “*Obs.: Não traga muita roupa, porque aqui faz um calor infernal!*” Cria-se a expectativa de punição, por trata-se de um calor comparado a representação do que seja o inferno.

O risível é acionado pelo paradoxo textual construído por dois contextos cognitivos diferentes, relativos a personagens da crônica exemplificada, uma deve viajar e encontrar o marido; a outra retorna do enterro de seu marido. Para a personagem que está no Caribe, no seu contexto cognitivo, as representações ocorrentes são caracterizadas pela emoção (tenho muita vontade de ti ver e espero que sua viagem seja tão tranqüila como está sendo a minha) e pela informação “não traga muita roupa, porque aqui (Caribe) faz um calor infernal”.

Nesse sentido, os conhecimentos lingüísticos não dão conta de explicar o risível representado na crônica “*E-mail errado*”, porque nem todos os falantes e conhecedores da cultura riem apenas do que é representado no texto, mas torna-se risível o reconhecimento sócio-cognitivo de situações atribuídas ao vivido e experienciado, as representações realizadas pelo cronista causam no interlocutor o risível. Portanto, o risível decorre de uma ruptura com o esperado e o deflagrar do inesperado, na medida em que o interlocutor reformula seu contexto cognitivo.

### 3.4 a construção de expectativas sócio-comunicativa e a produção de emoções

Entende-se o risível como resultado da projeção de um esquema conceitual reformulado por uma relevância verbal, mencionada pelo narrador. Este, intencionalmente, seleciona do conhecimento enciclopédico informações que os interlocutores ativam da memória de longo prazo conhecimento enciclopédico que constrói, na memória de trabalho, um núcleo semântico, o contexto cognitivo. Tal estratégia obriga o interlocutor a fazer uma inferência ostensiva e reformular seu contexto cognitivo, ocasionado pelo inesperado, enquanto o riso acontece no momento da tomada de consciência de dois modelos: um em construção e o outro, pela ruptura do engano armado pelo narrador.

Na crônica, a primeira representação de quebra de uma expectativa trata do homem que ao chegar e no seu quarto do hotel, “*viu que havia um computador com acesso à internet, então decidiu enviar um e-mail a sua mulher*”. O narrador ativa os conhecimentos enciclopédicos de seus interlocutores, ao tratar de um meio tecnológico de comunicação, obviamente, de eficácia e rapidez. Porém, cria uma circunstância de expectativa para os interlocutores ao mencionar que: “*mas errou uma letra sem se dar conta e o enviou a outro endereço*”. Nessa seqüência, os interlocutores projetam a possível receptora da informação, que de acordo com o cronista: “*o e-mail foi recebido por uma viúva que acabara de chegar do enterro do seu marido e que ao conferir seus e-mails desmaiou instantaneamente*”. A esposa localiza o marido na outra vida na outra vida, porque o contexto cognitivo de mãe e filho era morte e pós-morte.

O cronista constrói no seu texto a orientação referencial pela junção de dois fatos e com referentes paralelos, portanto, diferentes que, após, na progressão semântica do texto

se cruzam. Seguindo os passos da construção do contexto, a esposa que chega do enterro do marido depara-se com um convite de encontro marcado pelo marido “morto”, ao ler ela desmaia. Nesse momento, dá-se a separação dos interlocutor/leitores da personagem da história, porque o leitor sabe que o e-mail não é enviado do outro mundo, nesse interstício ele rir, após ter a viúva desmaiado. Além disso, a observação inserida: “*Não traga muita roupa, porque aqui faz um calor infernal!*”, também é ostensivo para a personagem e risível para o leitor.

Nesse sentido, os conhecimentos e crenças comuns entre locutor e interlocutores ocorrem quando compartilham socialmente com outros membros da mesma cultura. Isto exige conhecimentos de estratégias inferenciais e explicitação de implicaturas. Assim, pois não é necessário informações detalhas, porque os interlocutores devem completar realmente a informação que lhes falta. As intenções comunicativas sempre variam e o no caso do risível, tanto por parte do locutor quanto dos interlocutores.

### **A guisa de conclusão**

Conclui-se que o risível decorre de rupturas com os conhecimentos sociais, a memória social, de forma a exigir que o leitor, ostensivamente, reformula o seu contexto cognitivo. Para tanto usa de argumentos e de sedução.

Por essa formalidade, o cronista obriga o interlocutor a fazer uma inferência ostensiva e reformular seu contexto cognitivo, ocasionado pelo inesperado, enquanto o riso acontece no momento da tomada de consciência do leitor, de seu engano.

### **Referências**

- BERGSON, H. *O riso, ensaios sobre a significação da comicidade*. Trad. BENEDETTI, I. C. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DIJK, T. A. Van. *Racism y análisis crítico de los medios*. Paidós Comunicació. Barcelona, Espanha: 1997.
- \_\_\_\_\_. (2000) *El discurso como interaccion social – estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Volumen 2. Gedisa Editorial.
- \_\_\_\_\_. *A. Ideologia y discurso*. Barcelona – ES. Ariel Lingüística, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo Parábola, 2008.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

SILVEIRA, R. C. P. da e SELAN, A. R. B. **Sociedade, Cognição e Discurso: conhecimentos e a leitura de texto narrativo de humor**. In: Bastos, N. B. (org). *Língua portuguesa: lusofonia e memória e diversidade cultural*. São Paulo: Educ, 2008. pp . 123-129.

SOARES, Magda. *Letramento, um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPERBER, D. & WILSON, D. *Relevância: comunicação e cognição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.



## GÊNEROS TEXTUAIS EM PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Iole Maria Faviero Trindade (Doutora em Educação – UFRGS/FACED/PPGEdu. E-mail: ioletrin@terra.com.br)

**RESUMO:** Considerando que a exploração de diferentes gêneros textuais ganha visibilidade não só em pesquisas institucionais brasileiras, mas na sua produção acadêmica mais ampla, este estudo examina quinze resumos de teses e dissertações gaúchas produzidas entre 1980 e 2006, a partir do campo dos Estudos Culturais, em uma abordagem pós-estruturalista e pós-moderna, por meio de uma análise discursiva. Tais resumos mostram que há um deslocamento nos discursos sobre a alfabetização, permeada por pesquisas desenvolvidas em outras áreas. Este trabalho destaca um deslocamento na área da linguagem, iniciado na década de 1980, ao privilegiar o estudo dos gêneros textuais, mostrando, mesmo que de forma frouxa, seus efeitos nos estudos da área da alfabetização até o ano 2006.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado do conhecimento. Alfabetização. Letramento. Gêneros textuais.

**ABSTRACT:** Considering that the exploration of different textual genres becomes visible not only in Brazilian institutional research, but in its wider academic production, this study examines fifteen Gaucho thesis and dissertation abstracts produced between 1980 and 2006, from the Cultural Studies in a poststructuralist and postmodern approach through a discursive analysis. These abstracts show that there is a displacement in discourses about literacy crossed by research conducted in other fields. This work highlights a displacement in the language field beginning in the 1980's by privileging the study of textual genres, showing, even in a loose way, its effects in studies of literacy up to 2006.

**KEYWORDS:** Knowledge status. Literacy. Textual genres.

## 1 INTRODUÇÃO

A compreensão dos textos como linguagem em uso, ou seja, qualquer exemplo de linguagem escrita e falada que tenha coerência e significados codificados e a localização desses textos, de modo mais geral, como visuais, audiovisuais e gestuais (LUKE, 1996), permite-me reconhecê-los como artefatos do trabalho dos sujeitos na produção do significado, isto é, momentos de intersubjetividade entre escritores, leitores, falantes e ouvintes, cujas intenções não são evidentes sem recorrer a um outro texto. Por sua vez, a compreensão dos discursos como práticas sociais permite-me reconhecê-los como sendo conformados pelas situações, estruturas e relações sociais, etc., ao mesmo tempo em que as conformam e incidem sobre outras práticas, consolidando-as, questionando-as (ROJO; PARDO; WHITTAKER, 1998).

Tais noções de texto e de discurso permitem-me compreender a trajetória dos estudos na área da alfabetização permeada por pesquisas desenvolvidas em outras áreas. Permitem-me entender o efeito dos estudos sobre linguagem, especialmente dos que se ocuparam de produção textual e de gêneros textuais, iniciados na década de 1980, nos estudos sobre alfabetização e letramento, possibilitando, então, uma distinção entre os estudos que examinavam a aquisição da leitura e da escrita – alfabetização – dos que examinavam os seus usos – letramento. Dava-se, assim, a invenção de um “novo” termo, ou a retomada de um termo “antigo”, com um “novo” significado, com o termo “novo” – letramento – passando a se diferenciar de alfabetização.

Ao examinar a trajetória da leitura e da produção textual no nosso país, na década de 1980, Silveira (1991) examina dois efeitos dos discursos circulantes sobre leitura e a produção textual: por um lado, o da renovação dos estudos linguísticos, que buscava ultrapassar os níveis puramente formais da análise da sentença, visibilizado pela emergência de áreas como Análise do Discurso, Teorias da Enunciação, Pragmática, etc., e também o impacto de estudos sobre o hábito e o processo de leitura; por outro lado, o da chamada “crise do ensino brasileiro”, decorrente da falta de reorganização da escola para atender, de forma tanto quantitativa quanto qualitativa, os alunos que acolhia, gerando, dessa forma, uma crise da linguagem. A autora apresenta um conjunto significativo de produções acadêmicas que ilustram o movimento na área da língua materna, e eu acredito que tais estudos surtiram efeitos nos estudos na área da alfabetização, como, por exemplo, a ênfase dada à leitura ou à produção textual, especialmente após os usos dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), que se restringiam à apropriação da leitura e da escrita, em uma perspectiva psicogenética. Tal

trajetória na área da língua materna, penso eu, permitiram que os estudos de letramento passassem a se diferenciar dos estudos de alfabetização no final dos anos 1980.

Silveira dá destaque para cinco estudos sobre os discursos referentes à produção textual ou à leitura, publicados, principalmente, nessa década – *Problemas da redação* (PÉCORA, 1983), *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984), *Uma nota sobre redação escolar* (ILARI, 1985), *Como incentivar o hábito da leitura* (BAMBERGER, 1977) e *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (ZILBERMAN, 1982) –, embora reconheça que houve uma vasta produção, especialmente sobre a leitura, a partir de diferentes perspectivas: mais pedagógica, linguística, psicolinguística ou literária.

Seguindo a mesma lógica de estudo feito por Silveira (1998) em relação à “invenção do prazer de ler”, ao mapear obras que influíram na formação docente com vistas a um investimento na prática da leitura, digo que tem havido também, desde os anos 1980, um investimento nas práticas de produção textual, tanto nos estudos realizados na área da língua materna quanto nos realizados na área da alfabetização.

Em um passeio rápido pela literatura circulante na área da alfabetização, entre as décadas de 1980 e 1990, apresento, a seguir, um conjunto de livros que passaram a ser referência na formação das professoras alfabetizadoras nos cursos de pedagogia, quanto a um trabalho envolvendo a produção e a leitura de textos, assim como sua diferenciação em tipologias e gêneros textuais. São eles: *A criança na fase inicial da escrita* (SMOLKA, 1988), *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita* (TEBEROSKY; CARDOSO, 1990), *A construção social da alfabetização* (1991), *Guia teórico do alfabetizador* (LEMLE, 1991), *Concepção da escrita pela criança* (KATO, 1992), *Formando crianças leitoras* (JOLIBERT, 1994), *Formando crianças produtoras de texto* (1994), *Escola, leitura e produção de textos* (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995).

Ouso citar algumas obras publicadas mais recentemente, nos anos 1990 e 2000, enfocando “textos” e “gêneros textuais”. São elas: *Gêneros escolares* (Schnewly; Dolz, 1999), *Análise de textos e comunicação* (Maingueneau, 2001), *Gêneros textuais & ensino* (Dionísio; Machado; Bezerra, 2002), *Desvendando os segredos do texto* (Koch, 2002) e *Gêneros textuais e práticas discursivas* (Meurer; Roth, 2002)<sup>1</sup>.

Os resumos escolhidos para análise permitem mostrar a trajetória de tais estudos até o ano de 2006: de uma hegemonia dos fatores intervenientes na aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo a prontidão, as habilidades cognitivas, o rendimento e a busca de metodologias mais

---

<sup>1</sup> Estas obras, entre outras não mencionadas antes, no corpo do texto deste trabalho, fizeram parte de seminário avançado ministrado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosa Maria Hessel Silveira no PPGEdu/UFRGS, no ano de 2002.

adequadas ao sucesso da alfabetização, eles passam a mostrar outros discursos, como o da psicogênese da língua escrita e da produção de sujeitos leitores e escritores, para, então, mais recentemente, passar a privilegiar a discussão dos usos diferenciados da leitura, da escrita e da oralidade, conforme letramentos diversos, muitos deles contestados.

Ao analisar a trajetória dos estudos na área da alfabetização, Viñao Frago (1993) divide-a em três grandes fases. Uma primeira fase seria a dos estudos tradicionais, centrada nas causas do analfabetismo; uma segunda fase seria a dos estudos que examinam a alfabetização como processo, tanto coletivo, isto é de grupos e em determinados períodos, quanto individuais, de sujeitos, conforme suas aprendizagens e vivências; já uma terceira fase seria a que se voltaria para uma história dos processos de comunicação, da linguagem e do pensamento. Ao reconhecê-las como grupos de discurso, não excluo a possibilidade de os estudos que seriam próprios de “determinadas fases” terem continuidade, ou mesmo de serem ressignificados pela trajetória desses em estudos de “novas fases”. Penso que os resumos examinados mostram que as práticas de aquisição e uso da leitura, da escrita e da oralidade, dependendo do recorte de estudo realizado, da metodologia e do referencial teórico disponíveis podem ser localizadas em uma ou outra dessas “fases” ou grupos de discurso.

Privilegiando a análise tanto das facetas educacionais, quanto das antropológicas e das psicológicas de aquisição e usos da leitura, da escrita e da oralidade, os estudos de Street e Lefstein (2007) mostram que eventos e práticas de *literacy* envolvem contextos diversos. Os resumos examinados neste trabalho permitem reconhecer que as produções acadêmicas que os mesmos representam também contam com múltiplas abordagens, e os usos de novas tecnologias e mídias diversas ganham destaque nas pesquisas mais recentes.

## 2 OS RESUMOS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS EM ANÁLISE

Passo, agora, a analisar os resumos de teses e dissertações que tenham por foco os gêneros textuais, observando que o período privilegiado envolve as décadas de 1980, 1990 até o ano de 2006. A identificação foi feita através da leitura de resumos de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação do Estado do Rio Grande do Sul, retirados de subprojeto de pesquisa que eu coordeno<sup>2</sup> sobre o estado do conhecimento de pesquisas na área da alfabetização.

---

<sup>2</sup> Este trabalho é parte do projeto mais amplo de pesquisa, intitulado "O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento (RS: 1961-2006)", sob minha responsabilidade, apoiado pela FAPERGS/IC e UFRGS/CNPq/PIBIC, e vinculado ao projeto interinstitucional "Alfabetização no Brasil: o

Foram localizados 15 resumos<sup>3</sup> que têm por temática principal ou secundária,<sup>4</sup> de alguma forma, a produção textual em um total de 242 resumos examinados,<sup>5</sup> sendo que a maioria deles são provenientes de dissertações de mestrado (13), havendo somente dois provenientes de teses de doutorado. Pelo levantamento realizado, é possível constatar a escolha por tal temática em quatro programas de pós-graduação,<sup>6</sup> sendo que suas ocorrências têm se dado nas últimas duas décadas do século XX e nesses primeiros anos do século XXI<sup>7</sup> e, especialmente, nos programas de pós-graduação em educação, privilegiando diferentes áreas do conhecimento, além da própria educação (07) ou subárea, como a de ensino-aprendizagem (02). Encontramos, ainda, áreas como a da linguística (01) e da língua portuguesa (01), nos resumos dos programas de pós-graduação em educação, aparecendo, por sua vez, quando se trata dos demais programas, como palavras-chave “educação”, “alfabetização”, “projeto pedagógico”, à exceção de um desses resumos, que fica restrito à área de letras. A diversidade de áreas do conhecimento contemplada nos programas de pós-graduação reaparece através da fundamentação teórica, quando se faz presente nos resumos (10), predominando, nesse período, os princípios da teoria piagetiana (06) ante a presença esparsa de outras perspectivas, próprias da linguística, da pedagogia e da antropologia, ou mesmo da psicologia, mas conforme uma outra abordagem. São, portanto, resumos advindos, em sua maioria, identificados pela área da educação (09),<sup>8</sup> sendo os demais da Letras (03),<sup>9</sup> da Antropologia (01), da Psicologia (01) ou da combinação de duas ou mais áreas, como Educação em Ciências (01).

### 3 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA

---

estado do conhecimento e a integração de pesquisadores (ABEC: 1961-2006)", sob a coordenação de Francisca Maciel.

<sup>3</sup> Estes, por sua vez, foram capturados no Portal CAPES na área de alfabetização das teses e dissertações gaúchas com tal temática e se restringem a esse mesmo período. Cf. [www.ufrgs.br/faced/pesquisa/alfaneceso](http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/alfaneceso).

<sup>4</sup> Além da leitura dos resumos para a identificação das temáticas, consideramos também a presença de palavras-chave que pudessem ser associadas a gêneros textuais. São elas “redação” (resumo n. 142, de 1981), “textos produção” (resumo n. 159, 1995), “produção de textos” (resumo n. 163, de 1993), “letramento” (resumo n. 221, de 1999).

<sup>5</sup> Agradeço à Renata Sperrhake, bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, o auxílio inestimável na coleta e organização dos dados para este trabalho, oriundos da pesquisa em desenvolvimento, sob minha responsabilidade, mencionada na nota anterior.

<sup>6</sup> Priorizando a temática gêneros textuais, foram localizadas 10 resumos oriundos de três programas da UFRGS (sete (07) deles da Educação e um (01) de cada da Antropologia, da Psicologia e da Letras, respectivamente), mais quatro (04) resumos provenientes, três deles, de programas de Educação da UFSM e um (01) sem identificação do programa, e um (01) resumo do programa de Educação nas Ciências da UNIJUÍ.

<sup>7</sup> Priorizando a temática gêneros textuais, foram localizadas produções nas décadas de 1980 e 1990 (respectivamente 08) e anos 2000 (02).

<sup>8</sup> Dois deles são identificados pela área de “Ensino-aprendizagem”.

<sup>9</sup> Todos eles são identificados por subáreas e, quase sempre, associados à área da educação e suas subáreas, como: “Linguística”, “Língua Portuguesa/Ensino”, e “Literatura Comparada”.

Termos como *redação* e *composição* caracterizam o que se entendia como produção textual até algumas décadas atrás. Em uma análise de programas de ensino de língua portuguesa, realizada por Silveira e Dalla Zen (1992), destaco do decreto de 1939 a representação dada ao termo *composição*, quanto ao “mínimo essencial” exigido no 1º e 2º anos do ensino primário nas escolas gaúchas, por demonstrar, como bem observam as autoras, “um grande controle na evolução da competência textual da criança” nesse período de escolarização inicial:

Composição oral e escrita de sentenças, duas no máximo, em conexão, sobre assunto das experiências das crianças (1º ano)

Composição oral e escrita de duas ou três frases, em seqüência, sobre assunto da experiência da criança (2º ano). (Programa apud Silveira; Dalla Zen, 1992, p. 22) <sup>10</sup>

Para ilustrar os efeitos dessa orientação legal, trago a discussão produzida por Geraldí (1984) a partir de dois textos produzidos por alunos entre os anos de 1983 e 1984 (ou seja, passados pouco mais de 20 anos), observando que o primeiro texto é de um aluno que frequentava a 2ª série do 1º grau<sup>11</sup> no ano de 1983, enquanto o segundo era de um aluno que repetia a 1ª série no ano de 1984. Ou seja, tais textos são de crianças que passavam pelo segundo ano de experiência escolar. São eles:

I. A casa é bonita.

A casa é do menino.

A casa é do pai.

A casa tem uma sala.

A casa é amarela.

II. Era uma vez umpionho queroia ocabelo

dai um emninopinheto dapasou um

umenino lipo enei pionho aí pasou

um emnino pionheto daí omenino

pegoupionho da munhér pegoupionho

da todomundosaiugritãdo todomundo pegou

pionho di até sofinho begoupionho.

Considerando a discussão estabelecida por Geraldí (1984) sobre a produção de textos na escola ou sua simulação e as orientações legais do decreto de 1939, teríamos no primeiro

<sup>10</sup> Encontro nas referências do artigo das autoras (Silveira; Dalla Zen, 1992) a fonte de tal documento: Programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, aprovado em 29.11.1939. In: *Revista de Ensino*, Porto Alegre, n. 1, v. 4, p. 283-310, dez. 1939. Programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, aprovado em 29.11.1939.

<sup>11</sup> A partir da reforma de ensino realizada em 1975, o ensino primário e o ginásial passaram a compor o ensino de 1º grau com oito anos de escolarização. Dessa forma, o 1º ano do ensino primário passa a equivaler a 1ª série do 1º grau, havendo também a exclusão do 5º ano primário. Com a última reforma do ensino do nosso país, em 2006, voltamos a ter nove anos no ensino fundamental, havendo entretanto, a inclusão de mais um ano no início desse nível de ensino passando as crianças a ingressar nele aos seis anos e não mais aos sete anos de idade.

texto sua simulação, uma representação caricatural do “mínimo essencial” exigido pela legislação, enquanto no segundo encontramos o que caracteriza sua produção – o processo de interlocução –, embora apresente problemas ortográficos e estruturais. Ou seja, como alertam Vidal e Silveira (2005, p. 137),

A pesquisa pedagógica das últimas décadas já criticou exaustivamente os “antigos” textos de cartilha, justamente por não possuírem – ou as possuírem de maneira débil – coesão e coerência, com suas frases frequentemente desconexas, embora estruturadas em um rígido modelo: sujeito + verbo + complemento [...], o que dificultava a construção lingüística da alfabetização.

Tendo contextualizado a concepção de linguagem que orientava a prática docente nesse período através da legislação e textos escolares que as representam ou não, passo ao exame dos resumos de dissertações e teses produzidos a partir de concepções diversas da aquisição da leitura e da escrita.

Encontro como tema, no resumo de dissertação produzida em 1982, a validação do conceito de prontidão para a leitura e escrita em uma 1ª série do 1º grau. Tal pesquisa pretendeu verificar:

[...] se há relação entre idade cronológica e rendimento em alfabetização; se há relação entre inteligência e rendimento em alfabetização”. [...] <sup>12</sup> No início do ano, foi apurada a idade dos alunos em meses, e foram aplicados testes de inteligência e prontidão. Para verificação do rendimento escolar dos alunos ao final do ano, foi utilizado o Boletim Escolar. Os resultados evidenciaram que a prontidão é fator condicionante do aprendizado da leitura e da escrita; a idade cronológica não é critério suficiente nem válido, por si só, para determinar a oportunidade de início do processo de alfabetização; a inteligência é um fator condicionante de êxito ou fracasso em alfabetização, mas menos importante que a prontidão. O autor conclui, apontando a conveniência de treinamento das funções relativas à prontidão para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. (doc. 025) <sup>13</sup>

O peso de propostas que possam agir de forma “eficiente”, seja no período do preparatório, tendo em vistas avaliar a prontidão das crianças para a leitura e a escrita (como observamos antes), seja durante o ano letivo, pode ser localizado em um outro resumo de uma dissertação, amparada, agora, no discurso construtivista. Intitulado “Testagem de uma Proposta Curricular para 1ª Série do 1º Grau”, o resumo dessa dissertação, datado de 1982, traz como pretensão:

---

<sup>12</sup> Algumas exclusões foram feitas em relação a informações que possam identificar a origem do resumo, uma vez que as análises priorizam a trajetória da produção acadêmica gaúcha e não sua desqualificação. Erros de digitação e formatação também foram revisados, ficando somente aqueles que sua correção poderia alterar o sentido.

<sup>13</sup> Os documentos serão identificados pelo número que recebe cada resumo de dissertação ou tese no mapeamento organizado pela nossa pesquisa em seu Banco de Teses. Cf. *Banco de Teses*. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/pesquisa/alfanecco> > .

[...] verificar se o desenvolvimento de um currículo para 1ª série de 1º grau embasado nos princípios da teoria piagetiana seria capaz de melhorar o desempenho do aluno, em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas e de aprendizagem da leitura e da escrita. A proposta foi desenvolvida durante 8 meses, em 2 turmas no total de 38 sujeitos de 2 escolas estaduais, sem experiência de escolaridade, emparelhadas quanto ao nível sócio-econômico, idade e maturidade para leitura e escrita, sendo divididos em grupo experimental e grupo de controle. A avaliação foi feita através de um teste de habilidades cognitivas aplicado no início e no final do ano letivo e de um teste de leitura aplicado no final do ano letivo. Os resultados evidenciaram a superioridade do grupo experimental quanto ao desempenho na leitura e na escrita, e quanto ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, indicando a habilidade da proposta curricular como meio para amenizar os problemas de aprendizagem que geram a repetência e evasão na 1ª série do 1º grau. A autora apresenta algumas limitações da proposta e sugere alterações. (doc. 183)

Encontro em mais um resumo a discussão de abordagens metodológicas, ficando bastante explícita nesse resumo, de uma dissertação de mestrado de 1981, uma preocupação que não se restringe à aprendizagem da leitura e da escrita, mas envolve a produção de uma proposta de ensino da leitura e da redação na 1ª série do 1º grau:

A pesquisa tem o objetivo de testar uma abordagem metodológica para o ensino da leitura e da redação, partindo da exploração do vocabulário infantil, utilizando o processo de alfabetização "Erasmus Pilloto" e os pressupostos teóricos de Gagné. Foram constituídos dois grupos - experimental e de controle - de alunos de 1ª série, de uma escola de periferia; os critérios para composição dos grupos foram idade e nível de maturidade. O grupo experimental foi submetido, durante três meses, a um tratamento metodológico fundamentado na hipótese de que o ensino da leitura e da redação seria mais significativo se fosse introduzido no momento em que o aluno estivesse dominando, oralmente e do ponto de vista semântico, amplo repertório vocabular desenvolvido a partir do vocabulário trazido por ele. Os resultados evidenciaram que houve um rendimento em leitura e redação de sentenças estatisticamente significante em favor do grupo experimental, confirmando-se, pois, a hipótese da pesquisa. (doc. 142)

Pesquisas que correlacionam grupos experimentais com grupos de controle, idade e maturidade são uma constante durante os anos 1980, como podemos vislumbrar mais uma vez no resumo de outra dissertação de mestrado, de 1981, em que dados quantitativos orientam sua idealização, desenvolvimento e resultados e conclusões, mesmo quando não avalizam hipóteses iniciais sobre possíveis correlações entre a testagem de determinadas habilidades e rendimento na leitura e na escrita de crianças em processo de alfabetização.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Lüdke (2006, p. 416) observa que, nas suas experiências com pesquisa, pode perceber: “a importância de ter bem clara a junção entre o problema que se pretende estudar e a metodologia que melhor servirá ao seu esclarecimento, e de dispor de recursos teóricos e metodológicos mais adequados para fazê-lo, independente de uma pré-definição pela abordagem qualitativa ou quantitativa”. Tal escolha só se daria, entretanto, com a abertura de pesquisas de caráter qualitativo, ao final dos anos 1980, sendo que as dissertações e teses da década de 1980 são marcadas pelo uso predominantemente de pesquisas quantitativas, enquanto as pesquisas da década de 1990 e dos anos 2000, pela predominância de abordagens qualitativas.

A pesquisa teve o objetivo de testar a correlação entre os resultados obtidos no teste gestáltico visomotor de Bender (TGVB), por crianças pequenas, antes de submeterem ao processo de alfabetização, e o posterior rendimento em leitura e escrita, medido pela professora, ao final do ano letivo. Correlacionou-se esse rendimento com os resultados no teste de 250 crianças, de nível sócio-econômico médio e médio superior, de ambos os sexos, na faixa etária de 5 a 7 anos, de 3 escolas de Porto Alegre. A análise dos dados mostrou correlação de baixa magnitude, sugerindo que o TGVB, tal como foi pesquisado, não pode se considerado, por si só, como preditor de bom desempenho em alfabetização. (doc. 232)

#### 4 ENTRE A AQUISIÇÃO E AS PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE

Assim como os “tipos inesquecíveis de revisão de bibliografia” mostram os modelos que guiavam a imersão feita por mestrandos e doutorandos no estado de conhecimento em uma determinada área de seu interesse com vistas a justificar a escolha de um determinado tema (Alves, 1992), percebo que o uso sistemático de determinadas ferramentas metodológicas focaliza a atenção do pesquisador em determinados aspectos, polarizando, inclusive as análises, como mais uma vez ilustra o próximo resumo de dissertação, de 1986, ao mesmo tempo em que mostra um certo deslocamento na compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita na produção de uma proposta de alfabetização, a partir dos estudos da psicogênese da língua escrita. Vemos aqui o uso da expressão “produção de textos” autorizando o aluno a escrever de seu jeito, visibilizando um investimento na formação docente, como bem nos mostrou Geraldí (1984), e que também exerce seus efeitos na pesquisa:

O objetivo da pesquisa foi o de avaliar, através de um experimento, uma nova proposta metodológica para a alfabetização, contida em materiais curriculares alicerçados na psicogênese da língua escrita, comparando os resultados dos desempenhos em leitura e escrita de crianças alfabetizadas com esses materiais com os de crianças alfabetizadas com materiais comumente usados em classes de 1ª séries. Foram sujeitos da pesquisa dois grupos de alunos pertencentes a duas escolas públicas, e emparelhados quanto à idade, nível sócio-econômico e não repetência na 1ª série: um grupo experimental, formado por 27 crianças, em que foi implementada a proposta metodológica, em um grupo de controle, formado por 26 crianças, que não sofreu intervenção. Ao final do ano letivo, os dois grupos foram avaliados em leitura e escrita através de um teste de desempenho e da produção de textos. Os resultados evidenciaram a superioridade do grupo experimental sobre o grupo de controle. (doc. 208)

Se na década de 1980 encontramos ainda de forma tímida a menção à produção de textos na produção acadêmica, com uma única dissertação fazendo parte de tal movimento,

diferentemente da pesquisa institucional,<sup>15</sup> como vimos antes, tanto na área de língua materna quanto na de alfabetização, na década de 1990, o uso de nova terminologia torna-se evidente, como podemos localizar no resumo de uma dissertação de mestrado, de 1993:

Apresenta uma busca teórica na lingüística (estrutural, aplicada e funcional), na epistemologia genética e na semiótica, para subsidiar a análise do texto, para compreender o processo mental de quem o produz e, interpretar as condições de comunicação no momento de produção. Contempla os diferentes usos de linguagem, segundo sua função social. Relata o processo de produção de textos de alfabetizandos de 1ª a 4ª série do 1º grau, numa escola estadual com alunos de classe social baixa. No estudo foram considerados: os elementos de coesão presentes nos textos, a variação vocabular, o uso da convenção da língua escrita e a coerência textual. A proposta de narrativas de ações coletivas e pessoais é um exercício que contribui para o desenvolvimento do pensamento reversível, porque requer a reconstituição da ação anterior, pelo processo de inversão. (doc. 163)

Os estudos sobre coesão e coerência, próprios da Linguística Textual, começam a se fazer presentes nos resumos analisados que se voltam para a produção textual, na década de 1990, como ilustra o resumo anterior, demonstrando que não basta permitir aos alunos que escrevam “do seu jeito”, como preconizava a prática docente de inspiração construtivista, mas que se faz necessário intervir em tal produção, possibilitando a qualificação da produção textual de escritores iniciantes.

Voltado para a pós-alfabetização, um resumo de dissertação de mestrado, de 2002, mostra agora uma nova preocupação: explorar o texto produzido pelos alunos quanto ao domínio da variedade padrão, fazendo uso de novas tecnologias, como a da Internet para atividades de leitura e produção textual.

O trabalho investiga o aprimoramento da competência de leitura e produção textual de crianças de uma 2ª série do ensino fundamental [...], empregando novas tecnologias (Internet) . Durante o 2º semestre de 2000, trabalhou-se com esta turma desenvolvendo-se atividades e contemplando o desafio da pesquisa: como utilizar a Internet para o aprimoramento da competência de leitura e produção textual de crianças em fase de pós-alfabetização na perspectiva da Pedagogia de Projetos e da Investigação-Ação Educacional? A concepção metodológica adotada foi a Investigação-Ação Educacional aliada à Pedagogia de Projetos, para o que constituímos um grupo de investigadores a fim de planejarmos e refletirmos sobre as ações desenvolvidas. O caminho percorrido para a elaboração deste trabalho inspirou-se em leituras sobre as teorias do desenvolvimento piagetiana e vigotskyana, formação de professores, aquisição da língua materna, leitura como produção de significados, leitura e escrita como práticas sociais interligadas e a Internet como mediadora da aquisição e transmissão de conhecimentos.(doc. 016)

---

<sup>15</sup> Para efeitos de delimitação, neste trabalho, das dissertações e teses, não as considero como pesquisas institucionais. Reconheço como pesquisas institucionais as que são desenvolvidas por professores universitários, de caráter individual ou integrado ou, ainda, as que têm um caráter institucional mais geral, pertencendo a uma unidade universitária, pró-reitoria, podendo, todas elas, ter, ainda, caráter interinstitucional. Todas as pesquisas – dissertações, teses, de um lado, e pesquisas institucionais, de outro – entretanto, são pesquisas acadêmicas.

Intitulado “Os Lugares da Escrita – um estudo antropológico com mulheres de camadas populares em Porto Alegre/RS”, resumo que representa uma dissertação produzida em 2000, faz recortes diferenciados, marcando a distinção dos sujeitos por gênero – mulheres – e idade – adultas –, além de distingui-los pela modalidade de escolarização e segmento social.

Esta dissertação aborda como tema central o processo de letramento de mulheres adultas analfabetas pertencentes a segmentos populares da periferia urbana de Porto Alegre que participaram, em 1997, do projeto O Prazer de Ler e Escrever de Verdade, financiado pelo MEC/FNDE e realizado pelo GEEMPA com a parceria da THEMIS. Na perspectiva dos estudos em sociedades complexas, este trabalho apresenta as práticas de escrita e leitura de tais grupos urbanos consubstanciadas na construção plural de identidade social, de projeto de vida e de subjetividade no mundo contemporâneo. (doc. 019)

Datado de 1995, um outro resumo apresenta uma dissertação de mestrado que se volta, como a anterior, para o aluno adulto, ocupando-se em mostrar que esses sujeitos aprenderam a ler e escrever a partir de uma abordagem que tinha como ponto de partida a sua linguagem, intervindo, então, para que alcançassem a linguagem padrão.

Fundamentada pela proposta construtivista este trabalho tem como objetivo estudar o processo de aquisição da linguagem escrita estabelecendo as fases do seu desenvolvimento a partir do nível alfabético até um nível em que o aprendiz adulto seja capaz de expressar suas idéias em linguagem compreensível mesmo que não na linguagem padrão e a partir daí conduzi-lo a aquisição da linguagem padrão. Os dados obtidos através de observações e entrevistas e da intervenção pedagógica da pesquisadora demonstram que os adultos não foram escritos eleitora no modelo da escola tradicional. Eles participaram como sujeitos do próprio processo a qual não existem as habilidades da marcação de parágrafos e margens onde a coesão existe sem elementos coesivos elaborados e uma formal na qual existe a preocupação de marcar parágrafos de representar corretamente a escrita ortográfica marcando sua textualidade com coerência e elementos coesivos mais complexos enfocando a dimensão dialógica e interdiscursiva no processo de aquisição da linguagem escrita. Este estudo aponta para necessidade de inserir a leitura como suporte para produção textual. (doc.159)

Considerando uma concepção de texto alargada, que inclui outros códigos além do linguístico e, mesmo quando restrita a este, pode ser tanto oral quanto escrito, desde que ligado a uma situação de interlocução (VIDAL; SILVEIRA, 2005), reconheço no que o resumo de uma dissertação de mestrado de 1999 identifica como “produção de leitura” uma concepção de linguagem como interação, em que a modalidade escrita – texto literário – deve funcionar como uma ferramenta “produtiva”.

Por muito tempo tem-se pensado a leitura de textos literários em sala de aula como atividade meramente associada à alfabetização, ao processo de letramento dos educandos. Por este viés, o levar o texto literário para a chamada atividade de leitura constitui-se em atividade mecânica, cujo procedimento tradicional, veiculado e difundido pelo livro didático,

em linhas gerais, tem sido: leitura silenciosa, leitura oral, respostas a perguntas sobre o conteúdo do texto. Esta é uma prática tão rotineira que já não mais a questionamos, antes, questionamos a sua não ocorrência. Refletindo sobre esta forma de leitura de textos literários com a ajuda de um grupo de professores das redes municipal, estadual e particular, chegamos à percepção da necessária alteração nesta rotina, de forma a efetivamente produzirmos leitura em sala de aula. Optamos pela expressão produção de leitura exatamente para dar a idéia do que buscamos: a constituição de um espaço de significação do que é lido, respeitando-se a historicidade, as leituras prévias e o desejo do leitor. O grupo de professores trabalhou com o intuito de construir práticas que levassem em conta a constituição desse espaço, para tanto, discutíamos juntos as idéias e criávamos desafios que gerassem a necessidade de o professor, em seu ambiente de trabalho, elaborar uma atividade de leitura, realizá-la e trazer os resultados para discutirmos novamente no grupo. Destes procedimentos restaram algumas idéias: a produção de leitura é uma atividade essencialmente dialógica; o aluno precisa escolher o texto literário que pretende ler e não ser submetido à leitura de uma única obra, escolhida pelo professor; o texto literário, por ser um objeto artístico, não se presta como material de pesquisa, mas propicia tantas leituras quantos forem os leitores; a interpretação é uma atividade de produção de sentidos em acordo com a capacidade de atribuir sentidos, com o interesse e com a leitura que se faz do texto. Pequenas conclusões como estas revelaram-se determinantes na elaboração de atividades de leitura mais significativas e capazes de gerar uma produção de sentidos mais conseqüente. Passamos a conceber a leitura e a interpretação como atividades complementares, dialógicas e permeadas pela subjetividade do leitor revelada através da linguagem. Os relatos destas atividades que pressupõem a ação do aluno-leitor e o contato com diversos tipos de textos e leitores vêm sendo divulgados por revistas e textos em todo o Brasil. (doc. 074)

Assim como a leitura passa a ser representada de uma outra forma em relação à escrita em uma compreensão da linguagem como interação, a oralidade passa a ter um “novo” status, passando a ser reconhecida como tão importante quanto essas outras duas habilidades. Os estudos sobre *literacy*, feitos por Street (1995), sugerem uma abordagem alternativa que situe a relação entre oralidade e escrita para além da grande divisão, desmistificando a superioridade da escrita, ao propor que ambas sejam interpretadas como parte de um contexto cultural mais amplo, em que os eventos e as práticas de letramento, assim como as práticas comunicativas, precisam ser contextualizados, por ocuparem posições em estruturas de poder e ideologia. O resumo de uma dissertação de mestrado de 2005 apresenta a oralidade como foco, reconhecendo-a como forma de manutenção do texto literário e de resistência à imposição (embora não fique claro no texto do resumo a que imposição se refere) e à censura ideológica.

O trabalho que analisa o *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury e o de François Trauffaut, em sua proposta de utilizar a oralidade (discurso oral) como forma de manutenção do literário e resistência à imposição e à censura ideológica. Efetua também uma análise comparatista das utopias negativas do século XX (distopias!). Ao longo do projeto é feita uma análise do surgimento da escrita (alfabético-fonética), e sua estreita relação com o discurso oral. Tenta-se reproduzir a trajetória traçada pelo discurso oral, passando pelo desenvolvimento da tecnologia escrita, assim como a produção cultural tanto no meio oral quanto no meio

escrito, junto com suas conseqüências e influências sobre o pensamento humano. Da oralidade homérica a oralidade advinda com o desenvolvimento de aparelhos eletrônicos como o telefone, que, em plena modernidade, voltam a valorizar o discurso oral. Este projeto vê a oralidade como algo cíclico. (doc. 075)

Mais um resumo de dissertação de mestrado, de 1997, amparado na teoria piagetiana, traz como preocupação a atividade de leitura de textos durante o processo de alfabetização com vistas à construção coletiva do sentido de texto.

Este estudo analisa a leitura de textos, mais especificamente procura compreender a construção coletiva da leitura textual por sujeitos em fase de alfabetização, enquanto um processo cooperativo que se realiza entre os sujeitos (leitores e autor) e o texto como uma unidade de sentido, a teoria da equilíbrio (Piaget, 1976a, 1978) e o processo de formação dos possíveis e necessários (Piaget, 1976b), e para o processo sócio-cognitivo da leitura que interrelaciona sujeitos leitores e texto, o mecanismo de cooperação interindividual das ações nas interações (Piaget, 1973) e o conceito de (des)centralização (Piaget, 1961). Entrevistou-se seis crianças, tanto individualmente, como em grupo, divididas em duas tríades, ao longo de três sessões de leitura de textos. A análise foi realizada em dois níveis: primeiro, observando o fluxo conversacional, para examinar a construção das trocas estabelecidas entre as tríades. Segundo, categorizando e analisando as estratégias individuais e coletivas de leitura textual, para examinar a qualificação destas trocas no processo de construção do texto. A análise revelou que, para que os sujeitos cheguem a leitura compreensiva de textos, faz-se necessário, o estabelecimento de trocas qualificadas pautadas pela cooperação durante o processo de construção do texto enquanto uma unidade de sentido.(doc. 091)

Mais uma vez, o computador é apresentado como uma nova tecnologia da escrita. O resumo de uma dissertação de mestrado, de 2003, examina, a partir da linguística enunciativa, da psicanálise e da análise do discurso, o processo de produção textual escolar coletiva, por meio da gravação de conversas estabelecidas por cada grupo de alunos enquanto produziam suas histórias.

O trabalho é sobre produção de sentidos. Seu propósito está relacionado à investigação das relações do sujeito com a linguagem, na sua forma de escrita alfabética, no processo de produção textual escolar. O fato de ocorrer a partir da análise de falas de crianças ao escreverem coletivamente histórias, no computador possui dois objetivos; de um lado, interrogar sobre a representação do sujeito no texto e questionar a utilização do computador nas escolas como uma nova tecnologia da escrita. Para que fosse possível dar alguma visibilidade ao processo de produção textual e não se restringir apenas ao produto final, quer dizer à história pronta, optou-se por uma metodologia que permitisse algum tipo de acesso ao modo como a criança produzia o texto. Uma solução viável foi encontrada na gravação das situações interativas de conversação, em que cada grupo de alunos estaria produzindo sua história no computador. Esta gravação tornou-se o material a ser analisado. O referencial teórico está fundamentado na psicanálise, a partir de Jacques Lacan, na linguística enunciativa, representada por Jaqueline Authier-Revuz e na análise de discurso inaugurada por Michel Pêcheux. Seguindo estas teorias, analisamos o sujeito da enunciação e o inconsciente enquanto discurso do outro. A análise buscou a indicação de autonímias, onde destacam-se as "não-coincidências do dizer, termo cunhado por Authier-Revuz para

explicitar a presença do outro na constituição do discurso. A partir da análise apontamos para o sujeito como um efeito de leitura do discurso do outro, um acontecimento em que reconfigura a estrutura. Disso segue que todo discurso parte de uma escrita, pois se abre à leitura. Também apontamos para a escrita como a presentificação da diferença. Neste sentido postulamos que a autonomia é constitutiva do discurso pedagógico no que se refere à aprendizagem da língua escrita. Ela é um recurso necessário ao alfabeto. Sem a possibilidade da autonomia seria impossível o ensino da língua. A partir destes resultados temos indícios que confirmam a hipótese de que o computador é uma nova tecnologia da escrita, assim como foram uma vez o papiro, o alfabeto, a imprensa. De certo modo a questão do sujeito e da linguagem ainda é a mesma, ou seja, diante do real o sujeito demanda que ele seja representável. A forma que esta representação vai tomar depende dos discursos em questão. (doc. 094)

Letrar ou alfabetizar? Alfabetizar ou letrar? Questões como essas se dissociam da máxima “Alfabetizar letrando”, criada por Soares (1998) para ilustrar o processo de letramento acompanhando, não importa a ordem, o de alfabetização. À luz da psicologia genética, um resumo de uma tese de doutorado, de 1995[?], traz como tema a alfabetização e o letramento, procurando mostrar que a alfabetização não constitui etapa prévia ao letramento. Traz junto outra novidade: a observação de modos de escrever números associada à escrita de palavras, mostrando que as escritas escolares produzem uma alfabetização dissociada do letramento e, ao que parece, do numeramento.

O presente estudo discute duas posições diferenciadas de conhecimento frente à escrita: alfabetização e letramento. A tese consiste em apontar que a alfabetização escolar não constitui uma etapa previa ao letramento, em relação ao qual pode, até mesmo, ser um obstáculo. O estudo da relação entre alfabetização e letramento é realizado a luz da psicologia genética e da ecologia cognitiva, o que permitiu propor a idéia de uma 'ecologia cognitiva escolar da escrita'. Tomam-se como observáveis empíricos, os modos de escrever palavras e números de 42 escolares de 1ª série, com ou sem história de repetência. O método de análise classificação entre 'aprendido- não aprendido' como os principais operadores organizativos das redes dos modos de escrever dos escolares. Esses operadores funcionam como princípios que caracterizam a ecologia cognitiva escolar da escrita. Para além do fracasso ou do sucesso na alfabetização, a ecologia cognitiva escolar da escrita produz um afastamento do letramento. Foi possível, ainda, observar a impregnação dos mesmos operadores no caso da escrita numérica.(doc. 128)

A força do discurso psicogenético reaparece no resumo de uma tese outra de doutorado, de 1999, a qual anuncia a possibilidade de uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual de crianças em processo de letramento.

Esta é uma tese de doutorado que estudou a possibilidade da existência de uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual (pontuação letras maiúsculas, separação entre as palavras e as frases, margens, parágrafos e linhas novas, translineação, traçado de letras e linhas, e diagramação do texto), dentro de uma perspectiva psicogenética da lingüística textual. Foram utilizadas quatro instâncias explicativas, todas de

Piaget: desenvolvimento cognitivo, possíveis, tomada de consciência e juízo moral. As informações foram levantadas em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS. O universo desta pesquisa estava composto de 91 crianças de Jardim Nível B, 1ª e 2ª séries do 1º grau. A pesquisa acompanhou o ano letivo de 1995 (março a dezembro). As entrevistas foram aplicadas individualmente pelo método clínico-crítico de Piaget. A pesquisa foi empreendida através de seis fases de escrita/produção e leitura/interpretação textuais. Os resultados (produtos, procedimentos e concepções) foram agrupados em estágios de desenvolvimento. Os resultados permitem afirmar que parece existir uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual e que esta psicogênese é determinada por uma tensão entre a imposição do sistema formal de apresentação textual pelo meio social e a construção que a criança precisa efetuar para se apropriar dos aspectos formais. (doc. 221)

Quero observar, ao final da análise dos resumos aqui apresentados no seu conjunto e individualmente, que encontro neles uma pluralidade de vozes e de discursos, ao considerar que todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso (Maingueneau, 2001). Logo, dispomos de uma variedade de termos para categorizar a imensa variedade de textos, o que não impede, contudo, de inventar outros critérios, que possam apreender outros discursos. Enfim, os resumos aqui analisados, conforme alguns aspectos, como temas, trajetória desses temas, referenciais teóricos e metodológicos, podem vir a ser examinados a partir de outros tantos aspectos.

## 5 APONTAMENTOS FINAIS

Fazer uma trajetória dos efeitos dos estudos na área de língua materna na área da alfabetização foi uma das pretensões deste estudo, e penso que o exame de resumos, de alguma forma, visibilizava tais efeitos, possibilitando inclusive, realizar uma discussão sobre os usos dos termos “composição”, “redação” e produção textual, ao pinçá-los de alguns desses estudos ou de outros contemporâneos a eles.

A escolha de somente 15 resumos, entre 242, que tratavam do tema alfabetização, implicou na escolha daqueles que possibilitassem ilustrar tal trajetória. Tais resumos, ao mesmo tempo que mostram o uso do termo “redação”, pois o termo “composição” já não encontramos mais, a não ser em um documento legal e de 1939, ilustram o uso do termo “produção textual” e “gêneros textuais”, e o fazem mostrando o quanto a pesquisa da década de 1980 usaria preferencialmente o termo “redação” (tão presente nos nossos vestibulares e nas preparações para concurso) enquanto a da década de 1990 optaria pelo uso do termo “produção textual”, com uma discussão sobre “gêneros textuais” ainda tímida nas dissertações e teses voltadas para a área da alfabetização.

Noto, nessa trajetória, marcas do uso de metodologias diversas, havendo uma predominância de pesquisas quantitativas associadas as que faziam uso do termo “redação” e de pesquisas qualitativas quando os termos usados passam a ser “produção textual” e “gêneros textuais”, e reconheço que a origem de tal mudança está associada a uma mudança mais ampla por qual passava a pesquisa no nosso país entre os anos 1980 e 1990, com a diminuição de estudos quantitativos e do uso de categorias prévias e o aumento dos estudos qualitativos e a produção de dados advindos das análises realizadas. Nesse sentido, destaco marcas nesses resumos de discursos que distinguem os sujeitos investigados não somente por idade, escolarização e classe social ou por testes de maturidade, próprias de análises macro, mas que passam a considerar grupos de sujeitos a partir de suas diferenças de gênero, oportunidades, preferências, uso de determinadas tecnologias, etc., priorizando análises de caráter micro.

Noto, também, a presença de discursos diversos provenientes de áreas como a da psicologia, da linguística, da pedagogia e da antropologia, conforme referenciais que se mostraram mais hegemônicos nesses dois grandes períodos: o das redações e os das produções e gêneros textuais.

Noto, ainda, que os resumos examinados, não importa se usando o termo “redação”, “produção textual” ou “gêneros textuais”, se voltam para uma análise metodológica das práticas de leitura, escrita e oralidade, própria de discursos que se voltam para o processo de escolarização de tais práticas. Tais estudos, mais recentemente, passam a valorizar o uso de novas tecnologias, ao não ter mais como suporte os cadernos e o quadro ou as lousas, mas fazer uso de uma tela virtual para a produção de textos, em que o teclado substitui o giz e a existência de interlocutores passa a distinguir o processo de produção de textos, havendo a possibilidade, inclusive, de se inventar novos gêneros textuais e escolares.

Noto, por fim, que, ao entendermos o texto como linguagem em uso, devemos entender, então, que eles conectam uns com os outros e se referem uns aos outros, às vezes sistematicamente ou não, às vezes através da escolha e deliberação do autor e às vezes através da coincidência, uma vez que todos os textos são, na verdade, multidiscursivos, ou seja, eles se guiam por uma variedade de discursos, campos de conhecimento e vozes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. A revisão de bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*: n. 61, p. 53-60, mai.1992.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1977.

DALLA ZEN, Maria Isabel; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O ensino de língua portuguesa: um estudo de programas. In: *Educação e Realidade*, n. 17, v. 1, p. 19-32, jan/jun.1992.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1991.

LÜDKE, Menga. A pesquisa em educação ao encontro de sua complexidade. In: SILVA, Ainda Monteiro Silva et al. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 413-424.

LUKE, Allan. *Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis*. *Rewiew of Research in Education*, 21, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

PÉCORA, Alcir. *Os problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ROJO, Luísa Martin; PARDO, M. Laura; WHITTAKER, Rachel. *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madri: Arrecife Producciones, 1998.

SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas da linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, .mai/jun/jul?ago. 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 105-128.

\_\_\_\_\_. Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola. *Em Aberto*, v. 10, n. 52, p. 39-51, out./dez. 1991.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, p. 05-17, jan.-abr./ 2004.

STREET, Brian V; LEFSTEIN, Adam. *Literacy: an advance resource book*. London; New York: Routledge, 2007.

STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethonography and education*. London: Longman, 1995.

VIDAL, Fernanda; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Coesão e coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões. In: MOLL, Jaqueline. *Múltiplos alfabetismos (org.)*. Múltiplos alfabetismos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 135-146.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

#### FONTE CONSULTADA

*Banco de Teses*. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/pesquisa/alfaneceso> > .

## GÊNEROS TEXTUAIS, LETRAMENTO E AFASIA

Heloysa de Oliveira Macedo (Doutora em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP; [helomacedo@uol.com.br](mailto:helomacedo@uol.com.br))

**RESUMO:** Este trabalho insere-se no campo dos estudos sociocognitivos do conhecimento humano. Nosso objetivo é mostrar que no texto escrito no gênero relato de vida, o fato da linguagem escrita proporcionar ao escrevente a possibilidade de refletir, rever, organizar o que pensa, evidencia relação entre linguagem, memória e cognição que se presentifica nas marcas de letramento em seu texto. Entendendo que o letramento exerce influência fundamental na interação social (Bazerman, 2007, p. 20, 21), escolhemos identificar as marcas de letramento nos relatos de vida de sujeitos afásicos. Para tanto, analisamos aspectos de referenciação no texto de um afásico salientando as características do gênero relato de vida e suas marcas, entendendo tais processos na progressão textual. Como conclusão, podemos afirmar que as marcas de letramento do afásico nos fornecem elementos fundamentais no percurso de sua reabilitação e que sua competência em relação ao gênero analisado não está perdida, mas transformada.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento, afasia, referenciação, gêneros textuais

**ABSTRACT:** This work is inserted in the field of social-cognitive studies of human behavior. Our goal is demonstrate that written texts on the genre life report which allow the writer the possibility to rewrite, to organize his thoughts, show the relation between language, memory and cognition. This can be observed in these texts by the presence of marks of literacy. We believe the literacy has a significant role in social interaction and we decided to identify the literacy marks present in the texts. To do so, we analyzed some aspects of text reference produced by an aphasic person, highlighting the characteristics of the specific text genre mentioned above and its marks, as being part of text progression. We can affirm that the literacy marks can reveal extremely important elements to help with the recovery process, also indicating that the competence to produce that textual genre is not lost, but was

transformed.

KEYWORDS: literacy, aphasia, reference, textual genre

## **1. INTRODUÇÃO**

No campo dos estudos das afasias, vimos desenvolvendo vários trabalhos que se preocupam em identificar nas práticas de letramento aspectos evidenciadores das relações entre linguagem, interação e cognição. Tais trabalhos inserem-se no campo dos estudos sociocognitivos do conhecimento humano, conforme os apresentam Morato, Salomão, Koch, Marcuschi, Mondada, entre outros. Nosso objetivo, neste trabalho especificamente, é mostrar que o fato da linguagem escrita proporcionar ao escrevente a possibilidade de refletir, rever, organizar o que pensa, evidencia a relação entre linguagem, memória e cognição que se presentifica nas marcas de letramento em seu texto, como por exemplo, na maneira como o sujeito realiza uma progressão referencial.

Concordando com Bazerman (2007, p. 20/21) que o letramento exerce influência fundamental na interação social, escolhemos identificar as marcas de letramento nos relatos de vida de sujeitos afásicos porque este gênero textual, o relato de vida, salienta os domínios sociais de comunicação que envolvem documentação e memorização das ações humanas, pressupondo a capacidade de relatar através da representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo (Dolz e Schneuwly, 1996 / 2004, p. 60). Além disso, consideramos que a produção do texto escrito por alguém com uma alteração na maneira de se expressar pela linguagem em decorrência de uma lesão cerebral, o afásico, destacam aspectos da cognição, como os processos de referenciação. Estes processos, por sua vez, compreendidos como os sentidos implícitos e explícitos, contexto, intertextualidade, multimodalidade, por exemplo, evidenciam traços de letramento que nos interessam na compreensão das afasias e sua reabilitação.

Para mostrar os aspectos acima elencados, analisamos os processos de referenciação presentes no texto de um afásico, sob a perspectiva sociocognitiva, salientando as características do gênero em questão e suas marcas, entendendo tais processos na progressão textual.

## **2. OS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS NA RELAÇÃO ORALIDADE E LETRAMENTO**

Para tratar sobre os gêneros textuais pressupomos uma relação de *continuum* entre oralidade e letramento, de acordo com Marcuschi (2000, 2002) e Koch (2002). Isso significa assumir que fala e escrita não mais referem tipos de texto dicotomicamente antagônicos (como numa visão mais tradicional e estruturalista de linguagem), mas sim identificam gêneros de textos configurados por um conjunto de características que os leva a serem concebidos como textos falados ou escritos, em maior ou menor grau. Ou seja, a relação oralidade e escrita (ou como

diz Marcuschi, 2000: oralidade e letramento) é estabelecida no contexto do efetivo uso lingüístico, o qual se realiza na produção textual. Nesta perspectiva, as diferenças entre fala e escrita se concebem num *continuum* tipológico de gêneros de textos, determinado pela correlação entre ambas, que não se identificam, por serem heterogêneas, bem como não deixam de se encontrarem, já que entendemos a relação como dialética.

Na perspectiva adotada é preciso considerar as práticas sociais em que um sujeito de linguagem está imerso. Ao tratarmos de questões relativas à linguagem escrita, devemos ter a preocupação com a qualificação do ambiente de produção do texto, entendendo por isso todo o entorno e as relações que envolvem tal ação. Isso significa, que a depender do gênero textual escolhido, teremos todo um contexto de produção que nos encaminhará para uma determinada análise a respeito do sujeito escrevente e de seus processos de referenciação.

Neste trabalho, destacamos o gênero relato de vida. Tal gênero, como já anunciamos, corresponde ao domínio social de comunicação de ação e memorização das ações humanas, cujo aspecto tipológico é o relato. Este, por sua vez, demanda uma capacidade de linguagem dominante de representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo (Dolz e Schneuwly (2004)).

No caso das afasias, a produção de um texto escrito no gênero relato de vida mostra-se bastante profícua, uma vez que o sujeito é instado a produzir um texto cujo conteúdo ele domina mais que seu interlocutor. Isto porque, apesar de nas afasias a linguagem escrita estar sempre alterada (*cf.* Santana, 2002) e o afásico necessitar da colaboração (no sentido atribuído por Tomasello, 2003) de alguém que ele considere dominar melhor a condição de escrevente, no momento mesmo da produção do texto escrito, o conteúdo deste já está previamente formulado: o afásico escreve a respeito de um assunto sobre o qual tem pleno domínio. Descrever e explicar gêneros discursivos relativamente às representações, relações sociais e identidades neles embutidas serve para evidenciar que, no discurso e através dele, os indivíduos produzem, reproduzem, ou desafiam as estruturas e as práticas sociais onde se inserem. Para tanto, é necessário conhecer as condições de letramento dos escreventes e o gênero discursivo escolhido, o que significa considerar a cultura escrita como responsável pelos aspectos discursivos escritos praticados pelos sujeitos investigados. A partir disto, é que se pode identificar regularidades que aparecem nas escritas destes sujeitos, como por exemplo, a forma como passam do gênero de relato oral para o gênero narrativo (cristalizado pela relação leitura/escrita) ou relato escrito.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.51), “as *práticas de linguagem* são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história”, ou seja, nessa perspectiva, os gêneros textuais formam-se nos processos interativos, sociais, pelas mediações comunicativas e propiciam as diferentes significações e re-significações sociais. Eles constituem o instrumento de mediação na construção da textualidade. Para esses autores, gênero é um “instrumento para agir em situações de linguagem” (*op.cit.*, p.52), sendo constitutivo dessas situações.

Além das características (ou das dimensões dos gêneros, como assim definem os autores citados), devemos, segundo eles, considerar:

as capacidades de linguagem requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação

determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.52).

Classicamente, as afasias são definidas como perda da capacidade metalingüística. No entanto, vários dados que temos observado de sujeitos afásicos mostram que eles preservam uma condição de sujeitos de linguagem que lhes permite, por exemplo, produzir textos, orais e escritos, repletos de metalinguagem. A relação entre oralidade e letramento se presentifica também nos textos produzidos por estes sujeitos que sofreram uma alteração em suas condições de produção e compreensão de linguagem, que é irreversível à forma anterior ao episódio neurológico, já que a perda é física e novas relações se estabelecem a partir daquele momento. No entanto, a depender da condição oferecida ao afásico para produzir, compreender, fazer uso da sua linguagem, há uma recuperação de uma determinada capacidade que é capaz de tirá-lo do rol dos deficientes em que muitas vezes é colocado (Morato, 2000).

Para o desenvolvimento desta condição de sujeito de linguagem, a promoção do gênero relato de vida pode ser uma condição bem interessante. Vale lembrar, como afirma Bakhtin (2000), que

o valor biográfico pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre a minha própria vida. (Bakhtin, M., 2000, p.166). Assim, o gênero escolhido para análise neste artigo, traz em si uma condição de rememoração para os escreventes, em sua recontagem, já que os elementos escolhidos remontam aos fatos de seu cotidiano. seja, ao escreverem e reescreverem histórias, as pessoas colocam uma nova roupagem nessas histórias, em suas vidas e no significado daquilo que já viveram. A partir daí, entendemos que a rememoração visa, de certa forma, uma transformação do presente. Nesse movimento de leitura, escrita e reescrita observamos a relação entre linguagem, memória e cognição pela refacção: possibilidade que a linguagem escrita proporciona ao escrevente de refletir, rever, organizar o que pensa – daí a visibilidade das marcas de letramento (Macedo, 2005).

No desenvolvimento do texto escrito podemos também observar a representação da instância do locutor e do interlocutor e, nesta representação, quanto mais letrado o locutor, menos marcas de oralidade no texto escrito aparecerão, mesmo no gênero narrativo pessoal.

### **3. AS MARCAS DE LETRAMENTO NOS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO**

Para análise da saliência das marcas de letramento no texto escrito, escolhemos identificar os processos de referenciação, entendendo estes como aspectos importantes, discursivos, linguístico-cognitivos, que podem dar mostras da seleção lexical, da estrutura de língua utilizada entre outros elementos de letramento. Mais especificamente, relacionados à referenciação, procuramos observar como os aspectos relativos ao contexto, aos sentidos implícitos e explícitos, à intertextualidade e à multimodalidade, se presentificam no texto

produzido no gênero relato de vida, desenvolvido por uma afásico.

Vale destacar que a posição que assumimos é a de que a referenciação constitui uma atividade discursiva, ou seja, como destaca Koch (2004, p.61) “os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extra-lingüística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação”.

Com Marcuschi (2007) consideramos que os referentes não são etiquetas do mundo, mas são fabricados na interação, ou seja, os referentes criam-se na interação, através de uma cognição situada, o que faz com que se fale em referenciação, ao invés de referência: há uma relação intersubjetiva e social que coloca a referenciação como o objeto do discurso, e não mais o referente. Nesse sentido, os referentes são construídos linguisticamente, através de uma capacidade metalingüística, em que a referência seria uma categoria lingüística. Ou seja, quando tratamos de referenciação, ao invés de referência, estamos salientando que esta é uma ação lingüístico-discursiva, daí falarmos em objetos de discurso. Entendemos, então, que a referenciação corresponde à atividade do sujeito quando ele cria objetos do discurso, construindo e reconstruindo “objetos do discurso”, como um processo essencialmente atencional e interacional, e não como uma simples operação lingüística ou pragmática (Apothelóz (2001) e Mondada e Dubois (2003)).

Considerando-se, como já apontamos, que tradicionalmente as afasias são tomadas como um problema essencialmente metalingüístico, quando mostramos os processos de referenciação presentes nos enunciados discursivos (orais e escritos) dos sujeitos afásicos, estamos colocando em xeque tal posição e caminhando no sentido de comprovar a preservação de uma determinada competência lingüístico-pragmática, ou sociocognitiva.

Para ilustrar nossas considerações, escolhemos mostrar um texto produzido por um afásico (LM) que corresponde ao relato de um episódio marcante em sua vida: o Acidente Vascular Cerebral (AVC) que o acometeu durante um dia normal de trabalho. Neste relato, destacamos aspectos que salientam os processos de referenciação a que LM lança mão para significar o AVC. Realizar a análise de aspectos lingüístico-discursivos presentes na escrita de um afásico significa destacar a preservação de uma competência lingüística que muitas vezes não lhe é atribuída, o que também ajuda o sujeito a sair do lugar de deficiente em que muitas vezes é colocado.

#### **4. O CASO DE LM, AFÁSICO**

LM é um homem de 51 anos que sofreu um Acidente Vascular Cerebral (AVC) aos 28 anos. LM estudou até a 8ª. série (atual nono ano do ensino Fundamental) e conta que gostava de ler

jornais e revistas eventualmente. Em seu trabalho antes do AVC, escrevia relatórios diários de atividades, os quais correspondiam ao trajeto feito como motorista da empresa. Ele frequenta o Centro de Convivência de Afásicos (CCA)<sup>1</sup>, local onde realiza atividades de leitura e escrita, além de outras práticas sociais comunicacionais que são desenvolvidas a cada encontro, como parte da metodologia de trabalho do CCA.

Por estar incluída em um projeto de pesquisa supervisionado pela professora Dra. Edwiges Morato<sup>2</sup>, as coletas dos dados têm sido vídeo-gravadas e registradas sob forma de diário, entrevistas individuais realizadas por HM, pesquisadora-fonoaudióloga, com LM, em seu consultório em CCA. Para os fins deste trabalho, foi selecionado o texto que LM produziu em sua casa, após solicitação de HM, de que escrevesse sobre o que acontecera com ele quando teve o AVC que o deixou afásico.

O fato de produzir o texto em sua casa (e não durante a entrevista) foi justificado por LM, cujo quadro afásico interfere mais em sua produção de linguagem do que em sua compreensão, de que como escreve de maneira muito lenta, preferia fazê-lo com mais tempo. Mostrou uma preocupação em ocupar o tempo de HM, além de parecer mais constrangido de que esta o ficasse aguardando e observando enquanto escrevia, o que é uma preocupação bastante natural para qualquer escrevente. De qualquer maneira, LM disse a HM que escrevera sozinho, sem auxílio de ninguém, e que o texto entregue a mesma era o original, que não fizera um rascunho e depois passara “a limpo”.

Para fins da análise pertinente a este trabalho, procedemos ao destaque dos processos de referenciação salientados no texto produzido, mais especificamente em relação ao episódio neurológico. Além disso, procuramos identificar quais aspectos destes processos, quando equivocados, podem ser relacionados à afasia e quais correspondem muito mais ao processo de letramento de LM. A seguir mostramos o texto de LM, digitado por HM respeitando a grafia e a organização de LM em seu texto manuscrito.

*Campinas, um de setembro de dois mil e oito.*

*Dra. Ló, você dis prami contar começo ite oijé do terráme.*

*Em mil nevecento e oitenta e seis no dia cinco de maio, o **bantido do terrame** surgiu em minha vida. Eu trabalhava com uma piruá da firma lefava os funcionario da qui do Barão o orario de eu sai de casa era, seis horas da manhã, sai de casa tudo normal chegamos em Indaiatuba, era deis pra sete horas, chegamos tudo normal, sete horas agente comesava trabalhar , ite oito horas normal, das oito horas indiantes eu comesoi **pasa mal**, mais mal mesmo, eu já **berdi a força da mão e da perna**, daí na hora medéu, vondade de chupar laranja, parece que chupar laranja ia melhora, penso eu comigo. Eu não consiguia a descacar a laranja afaca caia toda toda hora da mão, Já o pessoal não indendia o que eu falava.*

*Ló, **doença mais terrival**, que é esa praso de quinze minuto eu não falava mais, não adava mais. Os primeiro socorro foi hospital de Indaiatuba, minha pressão foi para vinte e oito de pressão, os médico levaram treis dias para eles abachar minha pressão.*

*Quando eles conseguiram abacharem minha pressão, eles tranfiriram eu pra Campinas, para Casa de saúde, lá eu passei senquenta dias. Quarenta dias eu passei cem vé, via não via, via não, via, via não, não sabia sé era dinoite ou didia, as visita eu via, não via. Eles estava emvouta da minha cama.*

*Ló, **nosso selebro faltou ele faltou tudo**. Ve, não ve, ve não ve. Que coisa a minhas irmás e meu írmau*

---

<sup>1</sup>Grupo de pessoas afásicas e não afásicas que se encontra semanalmente no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas, sob coordenação da profa. Dra. Edwiges M. Morato. Os encontros do grupo são analisados pelo grupo de pesquisas da referida professora, “Interação, Cognição e Significação”, do qual também faz parte a autora deste texto.

<sup>2</sup>Projeto de pós-doutorado financiado pela Fapesp sob n. 06/60869-7

*e também minha mãe, eles tudo ia medar comida na boca, eu não comia, agora quando, es mulher dava comida eu comia tudo, as minha irmãs falava que quando a es ia embora eu ficava triste, não soria, nessa épica eu amava muito a es mulher, mesmo com acabeça assi, ela era tudo pramim eu tinha uma confiança nela, que com ela eu tava em casa. Ló, alho o que uma mulher fais na cabeça do homem mesmo com cabeça assi via não via, via não via, não esqueso do amor que eu sentia por ela Depois dos quarenta dias minha mente voltou rapido, com deis dias ela voudo normal.*

*Ló mais que disispero, que sendi naqueles quarenta dias, eu queria embora, í pra onde, não sei, não sei, se tenho casa, au memso tempo, sí tenho casa, aonde não sei. Quei vé os médico fala, sofreu **um avese** eles fala isso tranqüilo, não sabe que **doença e terrível triste**.*

*Os médico falou que eu ía anda só na cadeira de roda. Mais graça a Deus, não andei de cadeira de roda ném um dia. Fala os médico não sabia se eu ia fala. os médico falava isso, Por que o **terrame** que deu emí foi muito forte. Comesei a faze fisioterapia no hospital das Clinica, já fazia treis meses, Endicaro a Dudu eu fui a trais. Dra Dudu miajodou muito, e ajuda. A a a u u u o o e e e este os emxismo que Dra Dudu dava. Agora tem você Dra Ló agora eu vou aprende mais com você, Ló você dom legal, não sei que faço Para acardese você.*

*(assinatura dele)*

## **5. ANÁLISE DO DADO: O RELATO DE VIDA**

Na análise do texto de LM podemos considerar que o texto é bom: responde ao que foi solicitado, ao gênero pretendido (um relato de vida, mesmo que escrito sob a forma de carta pessoal) e apresenta elementos clássicos de abertura e fechamento do mesmo. Podemos creditar tais procedimentos a suas práticas de letramento. Observamos, por exemplo, que os elementos do texto, especialmente a adequada progressão típica, aparecem no mesmo como marcas de seu letramento – já lera e escrevera textos no gênero anteriormente e a afasia não apagou isto.

No início do texto, LM realiza um metadiscorso para inserção do tópico inicial, marcado pela utilização do tempo verbal no presente. O relato iniciado pela localização no tempo e a identificação do tópico/ assunto abordado, – quando o derrame aconteceu –, são marcados pelo tempo verbal passado. Outros fatos de seu letramento podem ser identificados no texto como aquilo que, tradicionalmente é considerado erro, como uma inadequação de sinais de pontuação, a redução do infinitivo verbal, entre outras marcas de oralidade no texto escrito. São marcas culturais que, talvez, se LM não fosse afásico, ele poderia identificar no texto e reformular. Neste caso, a afasia incidiu na dificuldade de percepção desta diferença entre o como se fala e o que se escreve. Isso pode ser observado no texto de LM na repetição das expressões: “sai de casa”, “oito horas”, as quais poderiam ser substituídas por elementos anafóricos distintos. Já no caso das repetições das expressões: “tudo normal”, “mal mais mal mesmo”, “via, não via” podemos dizer que a função destas foi de enfatizar sua situação, seu sentimento, para o leitor, ou seja, um estilo de escrita, bastante condizente e adequado ao gênero textual.

A respeito de outros aspectos do texto, como a falta de elementos de ligação que marquem o

tempo (advérbios), os quais substitui por outros marcadores, como o próprio tempo, que são mais concretos; ou o uso de alguns elementos referenciais que não remetem o leitor ao texto em si, mas a um contexto previamente partilhado, como o que o derrame provoca ao cérebro; ou ainda o uso de concordância nominal e verbal e a escrita de elementos lexicais de acordo com a forma prosódica, oral, como os erros de segmentação de palavras – podemos remeter tais ocorrências às suas práticas de letramento e identificar as mesmas, mais uma vez, como marcas de seu letramento.

Em relação aos processos de referenciação presentes no texto, salientamos aqueles relacionados à construção do referente “AVC”, ou aquilo que o levou a tornar-se afásico. No texto, destacamos os aspectos que nos interessam em negrito. Podemos observar uma progressão na maneira como LM constrói esse referente tão fundamental para sua vida. Vejamos, como ele faz: *“terrâme, bantido do derrame, pasa mal (berdi a força da mão e da perna, o pessoal não endendia o que eu falava, doença mais terrival, nosso selebro faltou ele faltou tudo, um avese, doença e terrivel e triste”*.

LM inicia sua carta dizendo que respondia a uma solicitação para escrever sobre o que aconteceu com ele “do derrame até hoje”, ou seja, ele já insere o leitor, seu interlocutor, no tópico a que se refere o texto que se seguirá. Podemos dizer que ele nomeia esse tópico de “história do derrame”. Dando seqüência, LM introduz diversos elementos referenciais para a construção do tópico e especialmente do referente “derrame” que é central em seu texto.

O processo de referenciação que podemos observar no desenvolvimento do texto de LM parece corresponder a um movimento em que o referente é construído anafórica e cataforicamente. Ainda no início do texto, após anunciar sobre o que seria escrito, LM recategoriza o referente inicial qualificando-o de maneira anafórica quando acrescenta “bandido” ao derrame, ou seja, já nos diz que não é um evento qualquer, mas um “bandido”. Tal elemento qualificador pressupõe que os interlocutores, escrevente e leitor, compartilhem um conhecimento sobre o que seja “derrame” para que “bandido” possa ser interpretado como um elemento metonímico de “derrame”. LM sabia que sua leitora, HM, conhecia bem o assunto e compreenderia a dimensão do termo empregado. Vale ressaltar que a seleção empreendida por LM quanto ao elemento lexical qualificador de “derrame” nos dá indícios de seu letramento. Mesmo que não apresente um texto que respeite todas as normas gramaticais (numa referência às gramáticas mais tradicionalistas), cometendo algumas “infrações” em que se presentificam marcas de oralidade não desejadas na escrita, ou que deixe ver trocas grafêmicas ou paragrafias que marcam sua afasia, LM é capaz de construir um texto cujo estilo denota uma capacidade de uso da linguagem bastante eficiente, como a utilização de metonímias, de repetições com função enfática, de retomadas e expansão de tópico, além da adequada manutenção do mesmo, como já apontamos.

Ainda nos referindo ao processo de referenciação em torno de “derrame”, podemos observar que LM explica o porquê do derrame ser um bandido, indicando o que o mesmo lhe causara: dificuldades nos movimentos das mãos, dos pés e na fala. O objeto “derrame” ativado no texto inicialmente, é, nesse caso, reconstruído por intermédio de recursos lexicais. É só depois de indicar o que o derrame causa que LM o nomeia como “doença terrível”, introduzindo mais um item lexical que garante a manutenção e a progressão referencial, o que acontece até o final de seu texto: ele destaca que mais ainda, se é uma doença que causa aquilo que ele

elencou, é porque ela está localizada no cérebro. E, ao final, após indicar vários elementos para que seu interlocutor pudesse contruir o contexto do “derrame”, é que LM nos conta que é “um AVC” e retoma de maneira ao mesmo tempo anafórica e catafórica o referente: “doença terrível e triste”.

Podemos ressaltar no processo acima descrito, que LM, afásico, com poucos anos de estudo, apresentou um texto com uma construção competente de linguagem, em que os elementos tópicos foram construídos no decorrer do mesmo, de maneira progressiva e completa, de tal modo que seu interlocutor, seu leitor, não precisaria, necessariamente, compartilhar com ele pressupostos sobre o referente, pois este foi adequadamente construído.

Ou seja, a afasia não apagou sua condição de escrevente, sua possibilidade de perceber e analisar sua condição como produtor de um texto adequado ao gênero solicitado e, mais ainda, de manter uma adequada progressão textual, considerando os diversos elementos linguístico-discursivos necessários para isso. Seu letramento, com certeza, presentifica-se nessas marcas, pois apesar de poucos anos de estudo, nunca deixou de ler, escrever e buscar conhecimentos diversos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo o gênero como um instrumento e, mais do que isso, como um instrumento mediador, Schneuwly (2004) afirma ainda que para o instrumento tornar-se mediador ele precisa ser apropriado pelo sujeito. Em suas palavras, “ele (o instrumento) não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”. (p.24). No caso deste trabalho, então, compreendemos que a adequação do texto escrito produzido, em relação ao gênero proposto, significa que o sujeito escrevente apropriou-se do objeto mediador das diferentes práticas de linguagem em que se constituiu o gênero eleito.

Podemos afirmar que a constatação da co-ocorrência entre linguagem oral e letramento é fundamental na compreensão de fenômenos linguístico-discursivos em processos de alteração de linguagem como o que ocorre nas afasias. Como afirma Morato (2006): *enquanto atividade discursiva reconhecidamente organizada, a referenciação tem a ver, entre outras coisas, com uma postura meta-enunciativa dos sujeitos. Ou seja, ela releva de uma reflexividade enunciativa posta em cena no decurso da própria ação e tendo em vista os intuítos ou propósitos discursivos dos sujeitos em interação.* Neste sentido, LM explicita em seu texto, de maneira metadiscursiva, sua postura diante dos fatos que lhe acometeram, especialmente, em relação às suas dificuldades de linguagem. Ele fala que sabe que troca algumas letras, mas tem dúvidas e não sabe como resolver – isso ele credita à afasia.

Morato (*op.cit.*) afirma ainda que “a referenciação diz respeito a essa possibilidade que tem a linguagem de não apenas construir o universo ao qual ela se refere como também mediar (na presença de outras semioses, de outras práticas sociais) a relação entre sujeito e realidade”. É nesse processo, então, que podemos identificar as marcas de letramento dos sujeitos para, com isso, propormos ações mais efetivas para o desenvolvimento de práticas ainda não adquiridas

ou na reformulação e readequação de práticas de linguagem que se apresentam deficitárias, mesmo que temporariamente, devido à afasia, como no caso de LM.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Edição original, 1979).

BAZERMAN, Charles. *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez, 2007. 215 p. (organização: HOFFNAGEL, J. C. e DIONISIO, A. P.)

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progresso em Expressão Oral e Escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. (tradução e org.) **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (pp. 41-70).

KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2002 (168 pp.).  
\_\_\_\_\_. Linguagem e Cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. In: **Veredas – revista de estudos lingüísticos**. Universidade Federal de Juiz de Fora, v.6, n.1, jan/jun 2002. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2003 (pp. 29 – 42).

MACEDO, H. O. O Processo de Refação Textual na Linguagem Escrita de Sujeitos Afásicos. Campinas, SP: [s.n.], 2005. (**Tese de Doutorado em Lingüística**, IEL, UNICAMP).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R. e BEZERRA, M.A. **Gêneros Textuais e Ensino**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005 (pp. 19 – 36) (1ª ed. 2002).

\_\_\_\_\_. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MONDADA, L. Cognition et parole-em-interaction. In: **Veredas – revista de estudos lingüísticos**. Universidade Federal de Juiz de Fora, v.6, n.1, jan/jun 2002. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2003 (pp.9 – 27).

MONDADA, L. e DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULA, A. (orgs) **Referênciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MORATO, E. M. afasias entre o normal e o patológico: da questão (neuro)lingüística à questão social. In: Lopes da Silva, F & Moura, H. M. de M. (org.). **O Direito à Fala: questão do preconceito lingüístico**. Florianópolis: Insular, 2000.

\_\_\_\_\_. Gestão do típico e relevância conversacional na interação entre afásicos e não-afásicos, ou quando uma mão lava a outra. **Cadernos de Estudos Lingüísticos** : 105-114, 2006.

SALOMÍO, M.M.M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da

referência. In: KOCH, I.; MORATO, E. e BENTES, A.C. (orgs.) **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005 (pp. 151 – 168).

SANTANA, Ana Paula. **Escrita e Afasia**: O lugar da linguagem escrita na afasiologia. São Paulo: Plexus Editora, 2002. 155 p.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.(original de 1999).

## **GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES: A CIRCULAÇÃO DO CONTO E DA NARRATIVA LONGA NO OESTE PAULISTA**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Renata Junqueira de Souza – UNESP – FCT ([recellij@gmail.com](mailto:recellij@gmail.com))

Prof<sup>ª</sup> Ms Berta Lúcia Tagliari Feba – UNIESP - FAPEPE ([bertatagliari@hotmail.com](mailto:bertatagliari@hotmail.com))

### **RESUMO:**

Estudos sobre o letramento e o papel da leitura do texto literário na formação do leitor estão comumente atrelados à escola. Atividades como um debate após a leitura confirmam uma interatividade entre o texto e os seus leitores, levando-os a reconsiderar conflitos com o lido. Além disso, servem para criar expectativas nos interlocutores e para abrir espaços à compreensão do texto e do mundo a sua volta. Dessa forma, o trabalho objetiva refletir sobre a narrativa longa, gênero que circula no universo escolar e que faz parte do repertório dos alunos. Para isso, analisa-se o que dizem leitores de 4<sup>a</sup> série (5<sup>o</sup> ano) a respeito do livro *A roupa nova do imperador* (2001), de Hans Christian Andersen, quais suas primeiras impressões ao entrarem no universo ficcional e quais os aspectos que mais chamam a sua atenção.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento, leitura, leitor, narrativa longa

### **ABSTRACT:**

Research about literacy and the function of reading children's literature to build a reader are related with the school. Activities as a debate after reading a book show interactivity between the text and their readers, thanking them to questioning what the read. Further more serve to create expectative in readers and to open spaces for the comprehension of the text and the world around them. In this way, this article has the objective to reflect about the long narrative, text that is present inside the school and that make part of the students background. For this proposal, we are going to analyze what students from a 5<sup>th</sup> grade has to say about the book *The new clothes form the Emperor* (2001), by Hans Christian Andersen, their first

impressions getting into the fiction universe and which aspects capture their attention the most.

**KEYWORDS: literacy, reading, reader, long narrative**

## **1 O letramento no Brasil**

Os estudos sobre o letramento intensificaram-se no Brasil por volta de 1990. Alguns autores (KLEIMAN, 1991, 1993; TFOUNI, 1995; SOARES, 1998; ROJO, 1998), em suas pesquisas, buscavam compreender tanto “o impacto social da escrita” quanto a inserção dos sujeitos no universo da palavra escrita. Neste sentido, os pesquisadores passaram a relacionar os usos e as funções atribuídas à escrita na organização dos grupos na sociedade, focalizando as conseqüências socioculturais, políticas e/ou cognitivas. Assim, promoveram um deslocamento significativo na forma de idealizar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, procurando compreender o que o sujeito faz, por que, para que e como faz quando escreve.

Esses estudos foram possíveis em virtude do aprofundamento no campo investigativo da linguagem, além disso, aqueles relacionados à Educação se viram impulsionados a compreender as razões do “fracasso” escolar de alunos que, desde o início dos anos 70, com a chamada “democratização da escola”, têm sido sistematicamente excluídos das salas de aulas, mesmo com as proposições da progressão continuada, ‘corriqueiramente’ chamada de promoção automática.

Neste sentido, assegurar educação para todos ainda é um desafio no Brasil, pois apesar da expansão quantitativa ocorrida nas últimas décadas, em nosso país, persiste um quadro preocupante. São milhões de brasileiros analfabetos e quase um terço da população com baixos níveis de letramento. Entre jovens e adultos, considerando-se aqueles que têm mais de 15 anos, cerca de 13% são analfabetos, ainda que um terço deles já tenha passado pelo Ensino Fundamental. Entre as crianças, mais da metade das que chegam à 4ª série (5º ano) não têm apresentado um rendimento adequado em leitura. Quase 30% dessas crianças não sabem ler. Os dados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) de 2007 são reiterativos e, talvez, mais alarmantes: há 800 mil crianças fora da escola; das que dela têm acesso, 25% estão “atrasadas” em relação à série que estudam; apenas 3% são consideradas alfabetizadas até a 4ª série; e 97% não conseguem aprender.

Não se pode afirmar, todavia, que a preocupação com a inserção dos alunos no universo da leitura e da escrita, concebidas como práticas sociais, tenha efetivamente se iniciado nos anos 90. No Brasil há, previamente, vários textos que abordam a questão do

letramento, sem se referirem explicitamente a ele. A transcrição do discurso – texto de abertura da antologia comemorativa do 10º Cole – proferido em 1978 por Haqira Osakabe, se refere à escrita e à leitura em citação de Márcia Abreu:

Eu entenderia por escrita propriamente dita a possibilidade de o sujeito ter o seu próprio discurso. E se se entende por leitura a compreensão, se entende por leitura o acesso a um conhecimento diferenciado, aquele que lhe permite reconhecer a sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive e, sobretudo, a compreensão, assimilação e questionamento, seja da própria escrita, seja do real em que a escrita se inscreve. (ABREU, 1995, p. 22)

Como se vê, os autores pressupõem que escrita e leitura são formas que, por meio das quais, o sujeito se constitui enquanto tal pela linguagem. Escrita e leitura, desse ponto de vista, não são concebidas meramente como capacidades individuais, mas são compreendidas como práticas de linguagem que possibilitam formas específicas de o sujeito estabelecer relações sociais e construir sua identidade.

Em mesa redonda durante o 6º COLE, em 1987, Magda Soares afirma a respeito da leitura:

Historicamente a leitura foi sempre um ato social. Nós passamos de um ato social, em que as pessoas lêem em conjunto, em uma prática de leitura muito associada à oralidade, para essa visão contemporânea, e falsa, de que a leitura é um ato solitário, o que, na verdade, ela não é. Ela é uma interação verbal de indivíduos e indivíduos socialmente determinados. (SOARES, 1995, p. 87)

No texto, Soares expõe que a concepção de leitura (e mais amplamente da relação do sujeito com a palavra escrita) como ato solitário (ligado, portanto, apenas a habilidades individuais) não se sustenta historicamente.

Em publicação posterior, Soares (2004) afirma que letramento remete às práticas sociais de leitura e escrita, e alfabetização ao domínio do código aprendido por meio da linguagem escrita. Para a autora, esses são dois processos simultâneos e interdependentes e um não está antes do outro. Nesse sentido,

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio

da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Ao definir e propor para alunos o letramento desta maneira, a escola estaria possibilitando a formação de leitores críticos. Para isto, pensa-se na utilização de diversos gêneros literários como um material que permite as práticas sociais da leitura e da escrita.

Recentemente, o termo letramento literário foi divulgado por Rildo Cosson (2007) que defende o ensino da leitura e o uso do texto literário, pois afirma que

se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objetivo de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2007, p. 29-30).

Diante destes pressupostos teóricos, julga-se importante a utilização de diversos gêneros textuais na escola. A escolha pelo conto e pela narrativa longa se deu pelo fato de as instituições escolares possuírem este tipo de material em seu acervo, pois o governo vem distribuindo uma diversidade textual através de programas como “Literatura em minha casa”, “Programa Nacional Biblioteca na Escola” (PNBE) e “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD), entre outros. E também, por relato de professores, que demonstram dificuldade na abordagem destes gêneros no trabalho com leitura e escrita no Ensino Fundamental.

## **2 O contexto da pesquisa**

Estudantes de 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental de três escolas públicas do Oeste do Estado de São Paulo, das cidades de Presidente Prudente, Assis e Marília<sup>1</sup>, foram entrevistados por um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual Paulista, em ocasião do desenvolvimento do projeto internacional de pesquisa intitulado “Literatura na escola: espaço e contextos – a realidade brasileira e portuguesa”, que acontece nas três cidades já citadas e em duas cidades portuguesas: Évora e Braga. Os alunos leram *A roupa nova do*

---

<sup>1</sup> As cidades, segundo estimativa do Censo 2007 realizado pelo IBGE, contam com 203 000, 93 000 e 219000 habitantes, respectivamente.

*imperador* (Martins Fontes, 2001), de Hans Christian Andersen, “Meu nome é cachorro”, primeira narrativa de *O livro dos pontos de vista* (Ática, 2006), de Ricardo Azevedo, e *A bolsa amarela* (Casa Lygia Bojunga, 2007), de Lygia Bojunga. Depois da leitura, foi realizada uma entrevista coletiva que teve duração de pouco mais de uma hora e foi guiada por questões previamente elaboradas pelo grupo de pesquisadores, cujo intuito é observar como se dá a recepção do texto literário por esses jovens leitores.

No trabalho aqui proposto, analisaremos o que dizem esses leitores acerca do livro *A roupa nova do imperador* (Martins Fontes, 2001), de Hans Christian Andersen, quais suas primeiras impressões ao entrarem no universo ficcional e quais os aspectos que mais chamam a sua atenção.

### **3 O que dizem os leitores**

As primeiras impressões do leitor com o texto são fundamentais, pois é a partir delas que a continuidade da leitura ocorrerá. Quando desperta interesse, como é o caso aqui apresentado, o livro leva o leitor a manter sua atenção e a seguir com a leitura até o final.

Para entregar-se à leitura, o leitor precisa fazer um “acordo ficcional” (ECO, 2002, p. 81) e entrar no mundo do faz de conta, compreendendo que o que está sendo narrado é uma história imaginária, semelhante ao mundo real, e não uma mentira ou uma inteira correspondência com a realidade. Por esse motivo, no momento da leitura de *A roupa nova do imperador*, os alunos passam a aceitar os fatos como ficcionais por meio da frase “Era uma vez...”, que faz a abertura da história. Além disso, os comentários demonstram as impressões com o impacto primeiro ao ler a narrativa, dizendo que a parte mais interessante foi a do início, por ser mais “legal” e pelo fato de o imperador apresentar uma roupa para cada hora do dia.

Os alunos detêm o olhar na primeira parte da narrativa, pois parece ser esta a que causa maior entusiasmo. A ênfase atribuída ao início da narrativa pode ser justificada pela apresentação das personagens principais, o que leva à instauração da fantasia por parte do leitor. Desde o começo, ele já tem delineado o mundo mágico que irá seguir ao longo da narrativa, uma vez que ali estão presentes os ingredientes que irão compor a história, como o imperador e o seu gosto por roupas novas, os artesãos e os comerciantes que viviam no império e os trapaceiros que surgiram dizendo que faziam tecidos maravilhosos.

O início da narrativa é fundamental, pois dele depende muito a adesão ou a rejeição à história por parte do leitor. Neste momento, a capacidade de construir os sentidos ao ler o

texto é percebida e há ânimo para continuar a leitura, tentando atestar, ao longo da trama, as expectativas levantadas preliminarmente.

O discurso das crianças também deixa transparecer conceitos repassados pela prática escolar no que diz respeito ao caráter material e instrumental atribuído ao texto literário. Estão arraigados neste discurso a formação de hábitos, a divulgação de dogmas pré-fixados e a concepção de que a leitura deve ter alguma serventia, principalmente para aprender uma lição na vida.

A prática de leitura escolarizada pode ser percebida na necessidade de mostrar a “mensagem” que o livro deixa ao leitor, ou seja, aquele ensinamento que o escritor quer transmitir ao leitor durante a leitura. A impressão que temos é a de que os alunos sentem necessidade de expor uma “moral para a história”, em decorrência do que já é introjetado ao longo dos anos.

Ao serem questionados se a história poderia ajudá-los de alguma forma, disseram que era para ensinar a não ser trapaceiro, para ficar alerta, para não ser vaidoso e para sempre falar a verdade; para aprender a não comprar muitas roupas, para não dar dinheiro antes de receber a mercadoria e até mesmo para melhorar a leitura e ficar sabendo mais. Será que esses leitores procuraram uma mensagem para a história na tentativa de responder a uma expectativa do interlocutor? Será que as frases foram ditas dessa maneira por estarem em uma escola, o que os faz lembrar de toda uma metodologia já cristalizada?

A leitura como fruição, gratuita, por prazer, para se distrair, sem obrigações, que desconstruía essa voz pedagogizante, não é evocada pelos alunos, que acabam ignorando o aspecto da leitura como aquela capaz de “ampliar horizontes” (AGUIAR, 2003, p. 242) e da literatura sendo “tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor” (AGUIAR, 2003, p. 242). Com isso, esse grupo de leitores altera a temática do livro, desvirtua-o e atribui-lhe um sentido que não está na imanência do texto, tampouco em suas entrelinhas, uma vez que não fora feito para ensinar, mas para suprir uma primeira necessidade do homem, a de ficção e fantasia (CANDIDO, 1972), sem se esquecer da sua contribuição para a formação da personalidade das crianças, humanizando-as.

Outro momento cuja leitura escolarizada da narrativa demonstra-se é quando se pergunta aos alunos o que eles acham do final, se gostaram ou não e se o fariam de forma diferente.

Primeiramente os alunos dizem gostar do final, mas depois assumem outro posicionamento que se revela pelo discurso contraditório. Para a maioria, os tecelões

deveriam: se dar mal no final, ir presos, fazer roupas de verdade; não deveriam ter fugido e feito o imperador passar vergonha. Em geral, os estudantes não gostam de ver a personagem principal servindo de chacota para o povo que assistia ao desfile, não percebendo a ironia e a ideologia inerente à trama. Apenas um aluno assume ter gostado do final por causa do humor, todavia, não consegue dar maiores explicações.

Esse estranhamento é causado pelo final inesperado e que leva a uma ruptura às expectativas das crianças. Assim, assumem posicionamento de negatividade em relação à narrativa, demonstrando apego à leitura de histórias tradicionais, com finais felizes ou que apresentam o maniqueísmo entre o bem sempre vencedor e o mal penalizado. Essa opinião também é demonstrada quando alguns alunos dizem já terem assistido a desenhos animados ou lido em outros livros uma versão parecida, mas que expõem um final no qual o imperador descobre que estava sendo enganado ou que os tecelões eram punidos.

Soares (2003), sob esse aspecto, explica que a escolarização da literatura é inevitável, já que é na escola que muitas crianças têm acesso à literatura. Para a pesquisadora, a literatura é apropriação e essência da escola, por isso, é “saber escolar” (SOARES, 2003, p. 21). O problema, todavia, está na escolarização inadequada da literatura, isto é, o equívoco instala-se na maneira como é realizado o trabalho com a literatura no seu cotidiano. Dessa forma, concordamos com Soares (2003, p. 22), pois

o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Dessa forma, a literatura escolarizada de modo adequado seria aquela que leva às práticas sociais de leitura e às ações que correspondam ao ideal de leitor que se quer formar.

Histórias com finais felizes lembram os contos de fadas e vão na contramão das histórias contemporâneas, em que são vislumbrados finais abertos, passíveis de interpretações múltiplas, ou finais de tom realista. Não gostar do final, portanto, pode livrar o aluno de pensar na sua realidade, já que seria muito mais fácil viver no conto de fadas e ter uma situação já concluída, na qual o bem se sobressai e o mal é detido.

O caráter humorístico desta parte do texto é percebido pelos alunos quando o imperador desfila nu e todos que assistiam ao desfile assumem que não estavam vendo suas roupas, apesar de a ironia ficar implícita e não ser vivenciada na leitura. Essas crianças

acabam atribuindo valores morais às atitudes dos tecelões e deixam passar despercebida a sátira feita ao adulto cínico e à sociedade gananciosa da atualidade.

Conforme Zilberman (1991) promover a leitura em na sala de aula significa levar o aluno a ter acesso à obra de ficção, pois

é deste intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre texto e leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real, implicando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete. (ZILBERMAN, 1991, p. 21)

Nesse sentido, é a sala de aula o espaço para debates sobre os textos lidos e para a viabilização da troca de experiências entre os leitores, que os torna capazes de relacionar o que acontece na ficção com o que vive em sua realidade. É esta a leitura que possibilita uma relação entre a linguagem e a realidade, desencadeando a interpretação do texto por parte do leitor. Nesse sentido Zilberman (1991, p. 19) afirma que a obra de ficção é o modelo para leitura, “pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada”. A estrutura chama o leitor para preencher os vazios do texto e dar vida ao mundo formado pelo autor. Assim, cada leitor os preencherá de uma maneira, de acordo com sua vivência, experiência e imaginação, não apenas decifrando o código.

#### **4 Caminhos a serem trilhados**

A opção pela leitura de um gênero na escola é uma decisão didática, por isso, visa a atingir objetivos de aprendizagem. Em se tratando de texto literário, no entanto, não há função formativa do tipo educacional, devido à sua elaboração estética. O que se vislumbra é a necessidade de estudar os gêneros conto e narrativa longa, entendê-los, conhecê-los, apreciá-los e transcender o seu uso para fora dos muros da escola.

O texto literário na escola pode, forçosamente, sofrer uma transformação ao ser retirado de seu lugar social. A narrativa, ao ser lida em sala de aula, pode perder a função de fruição para atender a exigências pedagógicas, podendo ser entendida como um meio para transmitir mensagens e certezas sobre o mundo, para apresentar o maniqueísmo entre o bem e o mal, para fazer do aluno um leitor passivo e do professor o que assume a postura de detentor do saber, e mesmo para servir como pretexto para ensinar gramática.

Se a narrativa longa é um gênero tão presente no contexto estudantil e que perpassa os anos escolares, por que os alunos ainda apresentam dificuldades na sua leitura? Por que demonstram forte apelo ao pedagogismo, mesmo diante de literatura?

Para responder a essas questões, faz-se necessária uma reflexão sobre a leitura do texto literário na escola, especificamente sobre o uso da narrativa longa em sala de aula.

Em primeiro lugar este gênero geralmente não é lido na íntegra. Ao aluno não é dada a oportunidade de materializar a leitura, ou seja, de possuir em suas mãos o livro por algum tempo, de folheá-lo com prazer, de lê-lo quando quiser. O professor por sua vez, em alguns casos, por falta de preparo, não consegue incentivar esta leitura e principalmente, ao trabalhar a narrativa longa, não explora a sua estrutura, dando voltas com o texto e não privilegiando o que realmente pode ser oferecido: uma estrutura narrativa capaz de chamar a atenção do leitor para os elementos do texto.

Essa estrutura narrativa, isto é, a matéria literária, aqui é entendida como uma invenção transformada em palavras. É o corpo verbal que constitui a obra de literatura e o resultado da arte do autor em inventar ou manipular processos e recursos.

Seguindo os pressupostos teóricos de Coelho (2000) há dez elementos que estruturam a matéria narrativa: *narrador* – a voz que fala, enunciando a efabulação; *foco narrativo* – o ângulo ou a perspectiva de visão, escolhida pelo narrador para ver os fatos ou relatá-los; *história, intriga, enredo* – resultado da invenção ou manipulação dos fatores estruturantes; *efabulação* – recurso pelo qual os fatos são encadeados na trama, na seqüência narrativa; *gênero narrativo* – obedece à visão de mundo que o autor pretende transmitir ao leitor (conto, novela e/ou romance); *personagem* – aqueles que vivem a ação; *espaço* – o ambiente, o local onde acontece a trama; *tempo* – período de duração da situação narrada e, *linguagem narrativa* – carregada de intencionalidades (metáforas, hibridismos, simbologias). Ainda faz parte desta estrutura o *leitor* e/ou o *ouvinte*, pois a ele se destina a obra.

Os leitores têm acesso a um texto que se apresenta fragmentado, geralmente inserido em livros didáticos, com o objetivo de serem desenvolvidas atividades de “interpretação”. Esse “texto”, todavia, deveria constituir uma unidade de sentido, ter fatores de textualidade e demonstrar o ciclo básico seqüencial, como a exposição, a complicação, o clímax e o desfecho. Além do mais, transportado para o livro didático, o texto sofre transformações, pois relacionar-se com ele em seu suporte é ter contato com o objeto livro, suas características materiais, a diagramação, a ilustração, as cores.

Uma outra questão observada no trabalho em escolas com o texto literário é a seleção de autores e obras a serem lidos. Corriqueiramente, os alunos passam anos lendo os mesmos

autores, construindo, assim, um conceito do que seja literatura e criando um apreço por determinados estilos, não ocasionando a “frustração de expectativas” (JAUSS, 1994, p. 52), considerada muito importante na leitura e na formação do leitor, tanto para as bases de uma nova ciência, quanto para a ampliação de experiências de vida.

Essa condição de ruptura dada pela arte por meio das possibilidades de inovação de horizontes e pela verificação da experiência estética entre obra e leitor é essencial para que se estabeleça o exercício da função comunicativa da produção artística. Assim

a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva.

(JAUSS, 2002, p. 69)

Mais agravante do que ler os mesmos autores por um longo tempo talvez seja ler autores desconhecidos pela crítica, que não têm importância no meio cultural artístico infantil, que são pouco representativos ou que têm textos de pouca qualidade estética e que, portanto, não contribuem para a compreensão do literário e para o desenvolvimento no aluno do conceito de autoria e de obra.

Um trabalho com o gênero narrativa longa na escola poderia possibilitar a leitura pelo aluno de textos literários de qualidade estética e o desenvolvimento de atividades que não fossem modelos concretos para o ensino, mas que privilegiassem suas características intrínsecas como o material impresso, a estrutura narrativa, a intertextualidade, a ideologia e a opinião do leitor.

Uma alternativa é o debate que pode ser realizado após a leitura do livro, pois valoriza as impressões do aluno. Por meio dele é possível: construir coletivamente os significados do texto; promover uma interação entre livro-professor-aluno; demonstrar posicionamentos; elaborar conjuntamente uma resposta a uma questão posta, que permite a cada um refletir para precisar ou modificar sua posição inicial; aprofundar conhecimentos; explorar opiniões controversas ou complementares; desenvolver novas idéias e novos argumentos; construir significações ao texto; transformar atitudes. Funções essas que foram notadas pelos alunos da 4ª série observada ao dizerem que “o debate é bom porque cada um pode mostrar a sua opinião”.

## Referências Bibliográficas

- ABREU, M. (org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola In: EVANGELISTA, A. A. M. (Org). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 235-255 (Linguagem e Educação).
- ANDERSEN, H. C. *A roupa nova do imperador*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- AZEVEDO, R. *O livro dos pontos de vista*. São Paulo: Ática, 2006. (Fuzuê).
- BOJUNGA, L. *A bolsa amarela*. 34. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 24 (9), p. 803-809, set. 1972.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. 6. reimp. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: \_\_\_\_\_. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. amp. Tradução, seleção e coordenação Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Temas, 36)
- KLEIMAM, A. B. O letramento na formação do professor. Resumo publicado nos *Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL*, Porto Alegre, 1992. Goiânia, ANPOLL, 1991.
- \_\_\_\_\_. Diálogos Truncados e Papéis Trocados. O estudo da integração no Ensino de Língua Materna. *Alfa*, 37, 1993, p.59-74.
- ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. (Org). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Linguagem e Educação). p. 17 – 48.
- \_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr./ 2004.
- \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE & Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino (comunicação proferida na mesa-redonda na mesa-redonda com esse título). In: ABREU, M. (org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 87-98.
- TFOUNI, L. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- ZILBERMAN, R. (Org). 10. ed. rev. e atual. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. 164p. (Novas Perspectivas, 1)

## GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS: PROBLEMAS DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DOCENTE

Dra. Leonor Werneck dos Santos (UFRJ / leonorwerneck@yahoo.com.br)

**Resumo:** Desde a publicação dos PCN, com as avaliações de livros didáticos organizadas pelo MEC, vem sendo defendido o ensino de língua portuguesa pautado em gêneros textuais e outros pressupostos teóricos apresentados pela Linguística Textual, como os conceitos de referenciação, sequenciação, etc. Entretanto, é necessário analisar de que maneira os livros didáticos de língua portuguesa vêm colocando em prática alguns desses conceitos. Este artigo discutirá a abordagem de tipologia e gênero textual nos PCN e nas onze coleções de livros didáticos de língua portuguesa aprovadas pelo PNLEM 2009. São discutidos os conceitos presentes nesses manuais didáticos e sua aplicação, visando a observar: (1) de que maneira a teoria de gêneros textuais vem colaborando para uma visão mais crítica do ensino de língua portuguesa, enfatizando leitura e produção textual; e (2) se esses materiais didáticos oferecem subsídios básicos para os docentes abordarem tais conceitos.

**Palavras-chave:** ensino, língua portuguesa, Linguística Textual, PCN, gêneros textuais, livros didáticos.

**Abstract:** For a long time, a critical view of Portuguese language teaching has been proposed and it has been emphasized the importance of developing reading and writing skills. Since the publication of the National Curriculum Parameters (PCN) and the evaluation of class books by the Ministry of Education (MEC), the linguistics approach of Portuguese language teaching has been based on some concepts of Text Linguistics, as reference, text genres, sequencing etc. However, it is necessary to analyze how Portuguese class books are presenting such concepts. So, this paper aims to contribute to this discussion showing how these concepts are presenting by some of these books.

**Keywords:** Portuguese language teaching, Text Linguistics, school curricular parameters, text genres, class books.

## 1. Introdução

Este artigo pretende analisar de que maneira os livros didáticos de português (LDP) de ensino fundamental e médio publicados a partir de 2004 estão apresentando e aplicando o conceito de gêneros textuais (GT), apresentado por teorias que defendem o caráter sociointeracional dos textos, como a Linguística Textual. Os objetivos desta etapa da pesquisa foram: analisar o tratamento dado aos GT nos LDP, elencando os equívocos teóricos referentes a esse conceito e os problemas referentes à nomenclatura – para isso, foi necessário observar também de que maneira as tipologias textuais (TT) aparecem nos LDP; comparar a apresentação teórica do Manual do Professor (MP) encartado nesses livros com a abordagem no material do aluno (teoria e atividades propostas); analisar os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho com GT e TT, com base no MP e nos capítulos do livro<sup>1</sup>; analisar as atividades de leitura e produção textual propostas nos LDP, explícita ou implicitamente relacionadas pelos autores a GT e TT.

Os pressupostos que norteiam o embasamento teórico sobre GT geralmente retomam Bakhtin (1929[1992]) e encontram-se em obras recentes – de autores postulantes de linhas teóricas diversas –, dentre as quais podemos citar Karkowsky *et al.* (2006), Cavalcante *et al.* (2007), Koch (2002, 2003), Koch & Elias (2006), Meurer *et al.* (2005), Dolz & Schneuwly (2004), Marcuschi (2002, 2008), Travaglia (2003, 2007a, 2007b), dentre outros. Neste artigo, faremos uma breve apresentação teórica sobre GT e TT, relacionando esses conceitos aos que aparecem nos documentos oficiais voltados para o ensino médio – PCNEM e PCNEM+ – e também para o ensino fundamental – PCNEF e PCNEF em ação –, que fundamentam e inspiram as referências bibliográficas dos manuais didáticos analisados. Como os livros didáticos privilegiam a terminologia gêneros textuais e tipologias textuais, justificamos nossa opção por essa nomenclatura como ponto de partida para a análise dos LDP, embora apresentemos outros termos que aparecem nos manuais.

---

<sup>1</sup> Além da análise dos LDP, cerca de 200 professores recém-formados e formandos de Letras de Universidades públicas do Rio de Janeiro foram entrevistados, para traçar um panorama da formação desses profissionais sobre o conceito de GT e sua importância no ensino. Os resultados dessa entrevista, porém, não constam deste artigo.

A discussão a respeito da abordagem teórico-metodológica de Tipologia Textual (TT) e Gênero Textual (GT) será feita nas onze coleções de LDP de ensino médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM-2009)<sup>2</sup>. É importante destacar, porém, que não temos a intenção de avaliar a qualidade desses materiais didáticos nem a pertinência da avaliação dos programas oficiais do MEC, mas pretendemos incluir no debate sobre ensino de língua portuguesa o conflito teoria/prática percebido nos manuais didáticos no que se refere a TT e GT.

Apesar do destaque que o trabalho com gêneros textuais variados vem recebendo nas pesquisas acadêmicas e propostas pedagógicas, nem sempre os livros didáticos de português parecem aplicar coerentemente esse conceito. Como para muitos professores os LDP configuram-se, mais que um material de trabalho com os alunos, um apoio teórico-metodológico para a atuação em sala de aula, é necessário, portanto, discutir o ensino de GT, analisando os manuais didáticos e a formação docente para pensar numa metodologia de abordagem do tema coerente com os princípios de formação de cidadãos críticos e conscientes, tão defendida nos documentos oficiais.

## **2. O texto nos PCN: aspectos teórico-metodológicos e consequências no ensino**

Uma das discussões mais frequentes atualmente na área de educação engloba os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e seu reflexo no ensino. Com relação à língua portuguesa, os PCN apresentam propostas que valorizam as variedades e pluralidade de uso linguístico, em diversos gêneros textuais orais e escritos, em todas as séries do ensino fundamental e médio. Esse é um dos aspectos através dos quais os PCN pretendem colaborar na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Entretanto, como já alertamos em Santos (2005), apesar de algumas ideias que aparecem nos PCN não serem novas – pelo contrário, são objeto de debate há décadas, como é o caso, por exemplo, dos pressupostos da Linguística Textual e da Análise do Discurso –, a reação dos profissionais de educação nem sempre é de concordância com as mudanças engendradas pelos

---

<sup>2</sup> Originalmente, em 2005, foi feita a avaliação dos LDP de ensino médio publicados até 2004 e inscritos neste Programa de avaliação; entretanto, as resenhas das 11 coleções aprovadas só foram divulgadas em 2008, na publicação intitulada *Catálogo do PNLEM 2009*.

Parâmetros. Desde a década de 1980, diversos autores se pronunciaram a favor de um ensino de língua portuguesa pautado na abordagem textual, para que o professor perceba, como destaca Souza, a importância de “ensinar a pensar **a** e **na** sua língua” (1984, p. 6 [grifos do autor]). Porém, por deficiências na sua formação e/ou falta de atualização, o professor se confunde em meio a termos e teorias que não domina – como o conceito de gênero textual, por exemplo –, ao ler os PCN e os livros didáticos que adota. Então, é este o crítico quadro com o qual se depara o professor: devido à exigência do MEC, uma vez que são avaliados conforme os Parâmetros, esses materiais se baseiam nos PCN, mas nem sempre a abordagem de língua e texto é coerente; e nem sempre os próprios Parâmetros são claros quanto a esses temas.

Começando pelos Parâmetros voltados para o ensino fundamental – que de certa forma são retomados nos documentos destinados ao nível médio –, a perspectiva atual de ensino de língua apresenta a leitura e a produção de gêneros textuais variados como base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Dessa forma, é reprovado pelos PCNEF (Brasil, p. 18) o “ensino descontextualizado de metalinguagem” com base em uma “teoria gramatical inconsistente”, em que o texto é usado apenas como pretexto para retirar exemplos de “bom uso” da língua. Assim, os PCN defendem que o texto deva ser a unidade de ensino, com base numa diversidade de GT.

Essa concepção do texto como unidade de ensino para desenvolver a competência comunicativa dos alunos também é defendida por Travaglia (1996, 2003), para quem a língua, mais que teoria, é um “conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa” (2003, p. 17) e só assim se pode conceber o ensino dessa disciplina, na produção e leitura de textos diversos. Esse mote da perspectiva de ensino de língua mais produtivo ecoa nos PCNEF (Brasil, p. 23): “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. É, portanto, na percepção das situações discursivas, materializadas nos GT, que o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua.

Além disso, nos PCNEF (Brasil, p. 49), enfatiza-se que

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Dessa forma, os PCNEF apresentam as três práticas – escuta de textos orais / leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos, análise linguística –, que sustentam o ensino de língua portuguesa, funcionando como um bloco na formação dos alunos. Os conteúdos partem, portanto, de textos, valorizando e destacando diferenças e semelhanças, fazendo com o aluno discuta o que vê / lê para conseguir se sentir usuário da língua e participante do processo de aprendizagem. Em resumo, tem-se o princípio uso→ reflexão→ uso (Brasil, 1998, p. 65), já defendido por Travaglia (1996), de uma pluralidade de gêneros. E o objetivo principal desse acesso a uma pluralidade de gêneros é desenvolver no aluno uma competência metagenérica, que, segundo Koch & Elias (2006, p. 102), “possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que os denominemos”.

Entretanto, há diversos problemas que permanecem no ensino de língua portuguesa, apesar das mudanças propostas pelos Parâmetros. Dionísio & Bezerra (2002), por exemplo, apresentam uma série de temas presentes em livros didáticos que carecem de fundamentação teórica coerente e sistemática. Da pontuação à leitura e produção de textos, passando pela morfossintaxe, os artigos organizados pelas autoras mostram quantos problemas advêm da falta de organização de conteúdos e da metodologia inadequada. Os PCN sozinhos não conseguem resolver isso, mas indicam alguns caminhos que deveriam ser seguidos por autores de livros didáticos e professores. Para seguir os PCN, portanto, a abordagem textual, por meio de GT variados, tem sido privilegiada nos livros didáticos, mas nem sempre de maneira coerente, como se pode perceber numa rápida análise desses materiais.

O que percebemos é que os Parâmetros consideram o texto, tal qual apregoa Marcuschi (2008, p. 72), como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Porém, Marcuschi critica os PCN, afirmando que, com relação aos GT, há “sugestão pouco clara do seu tratamento” e alerta que, como consequência, nos LDP, “são poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática” (id., p. 207).

Assim, o professor e o autor de LDP que decidirem se basear nos Parâmetros para compreender e aplicar as teorias de GT e TT, encontram alguns problemas: o primeiro, que parece refletir no tratamento dado ao tema nos LDP, refere-se à oscilação na nomenclatura; o segundo é a falta de definições consistentes nesses documentos oficiais; o terceiro é a falta de relação entre terminologia utilizada e referências bibliográficas citadas (nem sempre cita-se o teórico em que o documento está se baseando para determinada definição). Para ilustrarmos esse problema, vejamos o Quadro 1, que lista os termos usados nos PCN:

| <b>Documento</b>                         | <b>Nomenclatura para GT</b>                                                                                                 | <b>Nomenclatura para TT</b>                                                                                                                 | <b>Presença de definição</b>                                                                                                    |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PCNEF (1998)                             | Gêneros (cf. p. 21)                                                                                                         | Sequências (p. 21), sequências discursivas: narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional (p. 21, 56, 60)               | Definição de gêneros (p. 20-21), sequências (p. 22) e suporte (p. 22)                                                           |
| PCNEF em ação (3º. e 4º. ciclos), vol. 1 | Gêneros textuais (p. 166)                                                                                                   | Sequência descritiva (p. 150), “tipo de texto (publicitário)” na p. 117, “tipo de veículo”, referindo-se a suporte (p. 119)                 | Não há definição dos termos. Há comentários gerais sobre o tema e listas de gêneros a serem trabalhados no 3º. e no 4º. ciclos. |
| PCNEM                                    | Gêneros discursivos (p. 8, 21)                                                                                              | Tipos de discurso (p. 22)                                                                                                                   | Não há definição dos termos. Há comentários gerais sobre gêneros.                                                               |
| PCNEM +                                  | Gêneros (p. 59), gêneros textuais (p. 60, 64, 97). Fala-se também de “tipos de texto” para se referir a gêneros (p. 39, 46) | Tipologia textual (p. 69), mas na p. 62 aparece “sequências e tipos”, dando a entender que são aspectos diferentes da constituição textual. | Definição de GT na p. 60. Há diversos comentários teórico-metodológicos sobre GT. Não há definição de TT.                       |

Quadro 1: Tipologia e gêneros textuais nos PCN

Essa oscilação na nomenclatura e a falta de definições têm consequências no ensino, pois os autores de livros didáticos, na hora de citar termos e elaborar definições, nem sempre demonstram em que textos pretendem se apoiar, talvez por isso, conforme veremos na seção a seguir, haja incoerências teóricas e falta de sistematização no trabalho com GT e TT. O que parece é que, nos LDP, se passou do período da inexistência de um trabalho coerente e produtivo com textos, até a década de 90, para um período atual, de equívocos teóricos devido à referência a termos e teorias nem sempre bem assimiladas por professores e autores de livros didáticos.

No que se refere aos Parâmetros elaborados especificamente para o ensino médio, percebemos que entre os dois materiais voltados para esse nível de ensino, PCNEM e PCNEM+, há diferença de nomenclatura – além disso, o primeiro documento não define gênero, apenas tece considerações gerais, enquanto os PCNEM+ definem gênero e detalham como deve ser a abordagem em sala de aula. Nesses dois documentos, aparecem, respectivamente, os termos “gênero discursivo” e “gênero textual”, e para alguns teóricos, classificar uma carta, por exemplo, de um ou outro modo faz muita diferença. Rojo (in Meurer *et al.*, 2005, p. 186[grifos da autora]) levanta a discussão: “Será que quando enunciamos, aparentemente indiferentemente, as designações *gêneros do discurso (ou discursivos)* ou *gêneros textuais (ou de texto)* estamos significando o mesmo objeto teórico ou objetos ao menos semelhantes?”. A autora defende o termo “gênero discursivo”, que, entretanto, não figura na maioria dos documentos oficiais e manuais didáticos. Mas seu questionamento ilustra o debate que vem sendo feito academicamente sobre o tema.

Em linhas gerais, para Rojo (id., p. 189), a discrepância teórica decorre da maneira como gênero e texto são tomados por linhas como Linguística Textual e Análise do Discurso, mas, no que se refere aos gêneros, o que é grave para a autora é que considerar a terminologia gênero textual implica minimizar o papel discursivo, sócio-histórico dos gêneros, e considerá-los quase sinônimo de texto, como se percebe a seguir, no comentário feito (id, p. 188[grifos da autora]) a um excerto de Marcuschi (2002): “...temos a diluição da fronteira entre gêneros e textos. As palavras *gêneros (...)* deveriam ser, no meu entender, substituídas por *textos* ou *enunciados* e seu uso, no enunciado acima, aponta para a quase sinonímia entre os dois termos adotada pelo autor”. O próprio Marcuschi, entretanto, em obra publicada recentemente, defende o caráter sociointeracional dos gêneros e destaca que essa diferença terminológica parece secundária, por isso alerta que, no livro (2008, p. 154) em questão, não pretende discutir

se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Não parece haver nos Parâmetros, porém, essa preocupação terminológica, pois a nomenclatura utilizada oscila num mesmo documento. Além disso, fatores semânticos também parecem influenciar: tanto nos PCN quanto nos LDP, a palavra “tipos” parece ser

usada, às vezes, como sinônimo de “exemplos”, entretanto, como já há “tipos de textos” referindo às tipologias narração, descrição etc., alguns trechos ficam ambíguos e pode-se interpretar que tipos e gêneros referem-se ao mesmo conceito (cf. PCNEM+, p. 39 e 46). O trecho abaixo, retirado de um dos LDP analisados (Amaral *et al.* (2005, v. 1, p. 248), ilustra essa questão:

você vai entrar em contato com vários **exemplos de textos** com os quais convivemos cotidianamente: bilhetes, cartas, letras de música, e-mails, reportagens, poemas, relatos, discursos, charges, quadrinhos, crônicas, editoriais de jornal e revista etc. Reconhecer alguns desses **tipos de textos**(...) [grifos nossos].

Ainda com relação às tipologias textuais, os Parâmetros também oscilam na nomenclatura, com predomínio de “sequências” (sem adjetivação “textual” ou “discursiva” predominante) – mas a maioria dos livros didáticos prefere usar “tipologia textual”, embora alguns manuais mesquem ambos os termos, como se verá na seção seguinte. Mais uma vez, há confusão terminológica, e chama a atenção o fato de somente os PCN de ensino fundamental definirem o que chamam de sequências, a despeito de esse tema ser muito comum em LDP de ensino médio devido aos diversos exames pelos quais os alunos concluintes costumam passar, como vestibulares e Enem. Além disso, nos PCNEM+, por exemplo, há um trecho que se refere a “sequências e tipos”, sem mais explicações, o que pode induzir o professor a acreditar que são conceitos completamente diferentes, quando, na verdade, não são.

Os comentários de Marcuschi a esse respeito são esclarecedores: para o autor (2008, p. 154-155 [grifos do autor]), o tipo textual se caracteriza

muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (...) Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (...) Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Embora possamos questionar a relevância de discutir nomenclatura num momento em que os textos estão recebendo lugar de destaque nos LDP, o alerta de Rojo e a inconsistência terminológica dos PCN preocupam. Concordamos com o comentário de Bonini (2001, p. 7): “o surgimento da noção de gênero nos termos em que está posta atualmente (...) é

extremamente recente, havendo ainda muito a ser clareado por meio de pesquisas e discussões”. Muitas pesquisas têm sido feitas, mas nem sempre elas chegam às salas de aula, então o manual didático passa a ser, para muitos professores, a referência teórica para o trabalho com os textos. E a instabilidade na nomenclatura pode confundir os professores e os alunos.

### **3. Análise de LDP de ensino médio**

Conforme já afirmamos, nossa pesquisa analisou a abordagem dos GT nos LDP, mas precisamos também tratar da abordagem das TT, uma vez que há muita confusão quanto a esses conceitos e às vezes apenas um deles aparece nos livros didáticos. Diversos autores, como Dolz & Schneuwly (2004), Marcuschi (2002), Dionísio *et al.* (2002), destacam que é tradição escolar apresentar uma pluralidade de gêneros, visando à formação de leitores e produtores de textos, ainda que em LDP mais antigos predominassem textos do domínio discursivo literário. Entretanto, mesmo quando há variedade de textos, de domínios discursivos diversos, nem sempre a abordagem dos gêneros nos LDP se caracteriza por uma sistematização coerente e uma reflexão sobre os papéis dos interlocutores, os objetivos do texto e as estratégias necessárias para lê-lo/produzi-lo.

Segundo Bunzen (2007, p. 9), é importante observar, nos LDP, **como** os “gêneros foram selecionados/tratados e quais domínios discursivos são priorizados neste percurso”. O que se percebe, muitas vezes, conforme alerta o autor, é a ênfase em um ou outro domínio discursivo, como o jornalístico e o literário, sem que a análise dos textos e as propostas de “redação” levem em consideração as características intrínsecas aos GT em questão. Em sua pesquisa sobre o ensino de produção textual em LDP de ensino médio, Bonini (1998) já alertava para alguns desses problemas: no *corpus* da sua pesquisa, composto de livros da década de 90 – portanto, anteriores ao PNLEM –, geralmente há referência à tipologia que precisa ser elaborada pelo aluno (narração, por exemplo), mas não ao GT. Com isso, a produção dos textos fica artificial, uma vez que, sem considerar o GT, também fica difícil saber o que será o texto, para quem ele se destina etc.

Esses problemas permanecem, mesmo em livros mais recentes. Na análise das coleções de LDP aprovadas pelo PNLEM/2009, percebe-se que os manuais oscilam entre terminologias distintas (tipologia, sequência e gênero, por exemplo) e, quando optam por uma

nomenclatura, não necessariamente a aplicam com coerência. Essa oscilação – e muitas vezes também equívocos – ao optar por terminologia e definições transparece tanto no material do aluno quanto no Manual do Professor (MP). Em alguns casos, o que é apresentado no MP difere totalmente do que se propõe nos capítulos do livro. Além disso, há casos em que tipologia e gênero são tomados indistintamente, seguidos de exemplos que não só misturam esses dois conceitos, como também acrescentam outros – é o que podemos perceber no gráfico 1.

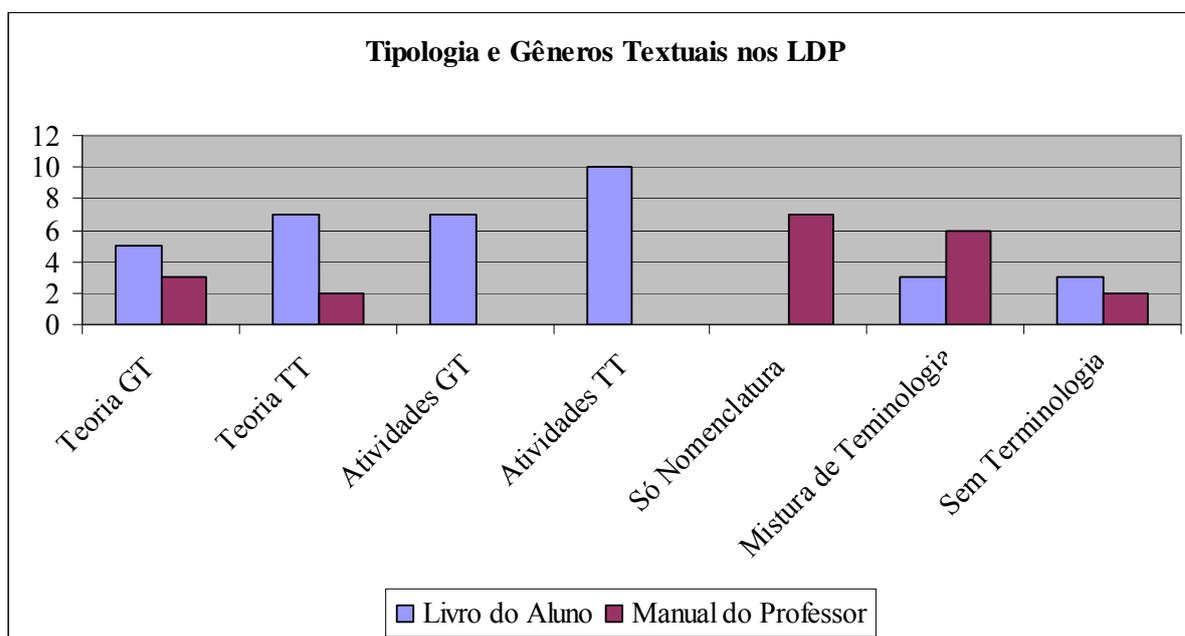


Gráfico 1 – Abordagem teórica e prática nos LDP

Os números do Gráfico 1 não são absolutos, pois, conforme veremos no Quadro 2, a seguir, alguns LDP usam apenas uma nomenclatura, outros apresentam a terminologia mas não propõem atividades etc. Entretanto, já é possível observar a discrepância teórico-metodológica entre os livros: sete deles utilizam apenas nomenclatura, sem sequer definir os termos, no Manual do professor; três deles ignoram termos e conceitos referentes a TT e GT no material destinado aos alunos; e vários LDP misturam termos no material do aluno e no Manual do Professor. Além disso, há um descompasso entre atividades propostas para TT e GT: reforçamos a constatação de Bonini (1998), sobre o predomínio da abordagem das tipologias, apesar de tanto estar sendo discutido a respeito da importância de priorizar os GT, desde as primeiras versões dos Parâmetros, também em 1998.

O Quadro 2 mostra de que maneira TT e GT aparecem nos LDP aprovados pelo PNLEM/2009:

| Livro                                                             | Abordagem de tipologia textual (TT)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Abordagem de gênero textual (GT)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Takasaki (2005)<br><br><b>Manual do Professor</b>                 | Na p. 11, aparece Tipologia Textual, sem teoria nem comentários. Na p. 20, ao falar do capítulo 3, “este capítulo toma como base duas teorias básicas para categorização dos textos: dos gêneros discursivos e das sequências discursivas (ou tipos de texto)”. Não há definições.                                                                                                                                                                                                                     | Na p. 9, fala-se de “gêneros e tipos de textos”, mas não se apresenta nenhum conceito, só exemplos de “textos variados”. Há também os termos “gêneros discursivos e textuais” (p. 15) e “gêneros de textos/discursivos”, definidos apenas como “formas ‘relativamente estáveis de enunciados’” (p. 20), sem explicação sobre a diferença terminológica. |
| <b>Livro do aluno</b>                                             | Apresentam-se as “sequências discursivas” (cap. 3): Narração, Descrição, Argumentação, Explicação (exposição), Conversação (p. 32, com ex. de texto de jornal com diálogo). Algumas atividades retomam o tema, pedindo para identificar a sequência discursiva (p. 82).                                                                                                                                                                                                                                | Define-se explicitamente no capítulo 3 (Gêneros textuais / gêneros do discurso) usados indistintamente). Algumas atividades retomam a questão dos gêneros (p. 100).                                                                                                                                                                                     |
| Cereja & Magalhães (2005, 3 v.)<br><br><b>Manual do Professor</b> | Nas p. 3 e 6, destaca-se que “...tb esta edição adota para o ensino-aprendizagem de produção de texto a perspectiva de trabalho centrada nos GT ou discursivos, sem deixar de lado alguns aspectos relacionados com a tipologia, tais como a <i>descrição</i> a serviço de vários gêneros, o ponto de vista narrativo a serviço de gêneros narrativos ficcionais, as técnicas de argumentação e de contra-argumentação a serviço dos gêneros argumentativos, e assim por diante.”[grifos dos autores]. | Há definições, referências teóricas e sugestões metodológicas. A terminologia usada é “GT ou discursivos”, com predomínio de GT ao longo do MP, sem esclarecer se há diferença entre os termos. Os autores sugerem uma aplicação dos GT “em espiral” nos moldes de Dolz & Schneuwly (2004).                                                             |
| <b>Livro do aluno</b>                                             | As TT aparecem mescladas aos capítulos em que são trabalhados os diversos GT, em todos os volumes. No cap. 5, v. 1, por exemplo, sobre fábula, aborda-se a descrição; no vol. 2 mostram-se características da narração em vários capítulos; no vol. 3, destaca-se o trabalho com texto dissertativo e argumentativo, mas alguns capítulos sugerem que sejam gêneros (cf. p. 246 e 289).                                                                                                                | Definição de GT no v. 1 (cap. 4); aplicação em quase todos os capítulos de produção de texto, em todos os volumes.                                                                                                                                                                                                                                      |
| Murrie <i>et al.</i>                                              | Cita-se, apenas, “Tipo ou gênero textual” (p.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Não há definição para GT, nem bibliografia                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (2004)                     | 63), sem qualquer definição ou explicação. Não há bibliografia sobre o tema.                                                                                                                                                                                                                                           | sobre o tema.                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Manual do Professor</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Livro do aluno</b>      | Há certa confusão, pois fala-se de “Tipo ou gênero textual” (p. 161), para a seguir dar exemplos como “narração, descrição, dissertação, e-mails, epistolar, cartas,...”. Não há definição para TT.                                                                                                                    | Breve apresentação teórica dos GT (p.161), embora chame de “tipos ou gêneros textuais”; retomada em alguns capítulos de redação, mas misturando terminologia.                                                                                 |
| Faraco (2003)              | Oscilação entre gênero e tipo de texto. Não há definição para TT.                                                                                                                                                                                                                                                      | Nos comentários sobre os capítulos, vez por outra aparece “gêneros” referindo-se às variedades textuais apresentadas. Não há definição para GT, nem bibliografia sobre o tema.                                                                |
| <b>Manual do Professor</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Livro do aluno</b>      | “tipos de textos” é a expressão utilizada para se referir ora a TT ora a GT. Por ex., ao propor uma produção textual, pergunta-se com que “tipo de texto” o aluno se expressa melhor e sugere-se que a resposta pode ser crônica, letras para músicas, argumentar ou narrar (cf. p. 379).                              | Não há qualquer referência a gêneros, apenas “tipos de textos”, ora tomados como gêneros, ora como tipologias, no material do aluno.                                                                                                          |
| Maia (2004)                | Sobre TT, não há qualquer comentário, exceto à p. 7, quando trata de produção de textos: “Nas propostas de produção, enfatizamos, ao longo do volume, o exercício da argumentação, que é uma habilidade extremamente solicitada no dia-a-dia de uma sociedade democrática.”. Não há referência bibliográfica sobre TT. | Fala brevemente sobre “gêneros determinados (panfleto, notícia, anúncio publicitário, discurso político etc.), os quais são ocorrências próprias de condições sócio-históricas específicas” (p. 3). Não há referência bibliográfica sobre GT. |
| <b>Manual do Professor</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Livro do aluno</b>      | Cita tipos de texto: narrativos, informativos, argumentativos, descritivos, injuntivos, poéticos (embora não trabalhe os 3 últimos em nenhum capítulo).                                                                                                                                                                | Não aborda GT, mas nos capítulos de literatura trata de “gêneros literários”, misturando com o conceito de TT                                                                                                                                 |
| Nicola (2004, 3 v.)        | Na p. 10-11, há um box sobre as TT, com poucas explicações, defendendo a classificação de Marcuschi: descrição, narração, argumentação, injunção explicação.                                                                                                                                                           | Na p. 10-11, há várias citações de fontes diversas (Koch, Bakhtin, Adam, PCN, Marcuschi) que definem GT, mas não há comentários do autor do LDP sobre o tema.                                                                                 |
| <b>Manual do Professor</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Livro do aluno</b>      | No vol. 1, o capítulo 3 cita as TT descrição, narração, argumentação, injunção, explicação, mas só as três primeiras são trabalhadas na coleção. No mesmo capítulo, na p. 160, fala-se de “sequência textual” (p. 160), após                                                                                           | No v. 1 (cap. 3), define-se GT. O vol. 2 aborda gêneros jornalísticos, relacionando-os às sequências textuais predominantes aos GT estudados. O vol 3 apresenta diversos GT, prioritariamente aqueles em que predominam                       |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | explicação quanto à predominância de uma ou outra TT. O vol. 1 dá destaque à descrição; o vol. 2, à narração; o vol. 3, à argumentação e retoma-se a descrição.                                                                     | sequências descritivas e argumentativas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Infante (2004)                     | Na p. 6, fala-se da tentativa, ao longo do livro, de “oferecer textos de tipologias distintas (narrativas, dissertações, textos publicitários, crônicas, letras de canções, poemas, etc.)”, ou seja, os exemplos misturam TT e GT.  | Apesar das fundamentas recomendações aos professores e das referências teóricas sugeridas, não se aborda a questão dos GT explicitamente no MP. Na p. 10, fala-se dos “mais variados tipos textuais” e depois citam-se artigos (Bonini; Brandão), que falam de GT, mas em comentários adicionais.                                                                                                                              |
| <b>Manual do Professor</b>         |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Livro do aluno</b>              | Não há referência à nomenclatura TT. Narrar, descrever e dissertar são apresentadas como “atitudes linguísticas” (cf. p. 194, 296).                                                                                                 | Há proposta, implícita, de tratamento dos textos, segundo a teoria dos GT. Não há referência à nomenclatura GT.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Abaurre <i>et al.</i> (2004, 3 v.) | Na p. 5, fala-se de “tipos de textos”, defendendo o estudo de três “unidades composicionais”: narração, exposição e argumentação, uma vez que descrição e injunção são “constitutivas da narração, da exposição e da argumentação”. | No MP, fala-se de GT e “Gêneros do Discurso”, sem definições.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Manual do Professor</b>         |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Livro do aluno</b>              | Privilegia-se narração, exposição e argumentação, sem usar a nomenclatura TT ou sequência.                                                                                                                                          | Não aborda GT em nenhum capítulo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Faraco & Moura (2005)              | No MP, fala-se das “tipologias e das sequências prototípicas textuais” (p. 12), sem defini-las, nem exemplificá-las.                                                                                                                | No MP, usam GT, mas dão exemplos misturados com suportes: “quadrinhos, cartum, propaganda, televisão, cinema, rádio, música popular”(p. 2). Não há definição sobre GT.                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Manual do Professor</b>         |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Livro do aluno</b>              | No material do aluno (p. 210), ao falar de notícia e reportagem, aborda-se a predominância de narração naquela e de exposição nesta, sem definições nem comentários.                                                                | Por ex., na p. 210, cap. 1 da unidade 3, afirma-se que “Tanto a notícia quanto a reportagem são formas de <i>relatos</i> .” (p. 210)[grifo dos autores], sem qualquer explicação sobre os relatos e sem que as tipologias presentes nos GT citados (narração e explicação, no caso da reportagem) sejam definidas anteriormente. Não há definição sobre GT, embora apareçam comentários esparsos sobre os gêneros trabalhados. |
| Amaral <i>et al.</i>               | No vol. 1, “modalidades típicas da redação: descrição, narração e dissertação”(p. 12), na p.                                                                                                                                        | Na p. 42, ao comentar os capítulos de redação, fala-se de “leitura e reconhecimento dos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                    |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Manual do Professor</b> | 46, são chamadas de “modalidades clássicas” e “tipos clássicos de organização textual”. As TT são comentadas brevemente, por meio das suas características básicas, sem relacioná-las aos GT.                                                                                                                                                                   | diversos tipos de texto”, citando ex, de GT. Na p. 44, fala-se da “fusão de gêneros (poesia e prosa; descrição / narração / dissertação)”. Não há definição de GT. |
| <b>Livro do aluno</b>      | No vol. 1 o cap. 6 dedica-se às “modalidades clássicas de redação” (p...), que serão detalhadas nos capítulos seguintes: descrever, narrar, dissertar. No vol 2, enfatiza-se a narração; no vol. 3, a dissertação e fala-se também da argumentação.                                                                                                             | Vol. 1, no cap. 1 de redação (p. 248), citam-se exemplos de GT, chamados de “tipos de textos”. Não há definição para GT nem se usa essa terminologia.              |
| <b>Manual do Professor</b> | Terra & Nicola (2004) Citam-se dos “tipos de composição escrita que ele [o aluno] produz na escola (narração, descrição, dissertação)”(p. 7), mas na p. 9, fala-se da “pertinência ao gênero (tipo de composição)”. Não há definições no MP, apenas no livro do aluno (cap. 9).                                                                                 | Não há definição de GT.                                                                                                                                            |
| <b>Livro do aluno</b>      | No cap. 9, citam-se os tipos textuais Narrativo, Descritivo, Argumentativo, Explicativo ou Expositivo, Injuntivo ou Instrucional, seguidos de características básicas. Textos conversacionais são apresentados, no capítulo seguinte, como “sequências conversacionais ou dialogais.”(p. 64), sem deixar claro se há diferença entre sequência e tipo de texto. | No cap. 9, há explicações breves, mas sem incoerências, sobre GT. No cap. 24, aborda-se leitura e produção nos exames, citando questões sobre GT.                  |

Quadro 2 - Tipologia e gênero textual em alguns materiais didáticos – Ensino Médio (língua/literatura/redação)

Percebemos, portanto, que a maioria dos manuais didáticos oscila na terminologia; como exemplo, podemos citar Murrie *et al.* (2004), que, além de não apresentar qualquer suporte teórico sobre TT e GT no Manual do Professor, mistura esses conceitos, na única unidade em que o tema é trabalhado teoricamente, como se constata nos trechos a seguir:

**Tipo ou gênero textual** é o nome dado às formas mais ou menos estáveis com que as pessoas podem se comunicar e interagir. (...) Os recados nas secretárias eletrônicas são um bom exemplo dos **gêneros** mais novos. (...) Dois grandes “**gêneros**” textuais parecem ser básicos e originar todos os outros, que seriam “partes” ou combinações deles: narração e dissertação. (...) A carta comercial pode ser enquadrada no **gênero** epistolar.(p. 161); Você pode escolher o **gênero**: narração(...) ou dissertação (p. 174). [grifos nossos]

Mais adiante, apesar de algumas atividades serem interessantes – em unidades como a que aborda as cartas, por exemplo – surge uma confusão de terminologias e exemplificações, percebidas nos trechos a seguir (grifos nossos): “A carta como *gênero discursivo*” (p. 588); “A carta, além de ser um texto, também apresenta um *suporte* de texto” (p. 591); “*tipos de textos* que utilizamos na nossa vida de estudante” (p. 624), citando como exemplos resumo, quadro sinótico, aula, palestra, seminário (e, para cada um deles, há um quadro em que se fala do “ponto de vista da maximização da atividade com o *gênero*” – cf. p. 624-637); “*gêneros jornalísticos* (informativo, interpretativo/crítico, opinativo, de entretenimento)” e “*tipos de texto* (crônica, charge, editorial, lide, manchete, entrevista, notícia, cartas, propaganda...)” (p. 708-9). Ou seja, uma mistura de termos que, sem explicação devida e sem qualquer referencial teórico no Manual do Professor, dificulta a compreensão e a aplicação dos conceitos.

Com problemas semelhantes, o livro de Faraco (2003:382) apresenta GT diversos e algumas atividades que de fato pretendem contextualizá-los, mas não usa a terminologia GT, apenas “tipo de texto”: “Vamos, agora, dar atenção a um outro tipo de texto bastante frequente: o **texto de opinião**. (...) Num jornal, vamos encontrar vários tipos diferentes de textos de opinião. Um deles é o **editorial**.” [grifos do autor]. O mesmo autor, ao propor uma produção textual, pergunta com que “tipo de texto” o aluno se expressa melhor e sugere que a resposta pode ser crônica, letras para músicas, argumentar ou narrar (cf. p. 379); ou seja, coloca-se GT e TT lado a lado, indistintamente. Mesmo que consideremos desnecessário sobrecarregar o aluno com definições e novas nomenclaturas, é importante haver cuidado na apresentação desses termos no LDP. Aqui também encontramos o que já apontamos na seção 2, a respeito da ambiguidade presente na expressão “tipo de texto”.

Além das discrepâncias teóricas, são poucas as coleções que elaboram atividades especificamente com base nos GT. A maioria apresenta boa coletânea de textos, mas eles são trabalhados superficialmente ou como material de apoio para conceitos gramaticais e textuais que enfatizam as tipologias. Uma exceção podemos encontrar em Cereja & Magalhães (2005, p. 24), que destaca a importância de considerar aspectos como “estrutura (modo composicional), do tema (conteúdo), do estilo (linguagem), do suporte e da situação de interlocução” nas atividades de leitura e produção textual, ensaiando uma aplicação da abordagem dos GT em espiral, conforme defendem Dolz & Schneuwly (2004).

Assim, como há instabilidade teórica nos manuais didáticos e os próprios PCN oscilam na nomenclatura e nem sempre definem os conceitos, as definições e as atividades dos LDP (ou a ausência de ambas...) reproduzem as dificuldades enfrentadas por autores e professores na abordagem do tema, acabando por reduzir o tratamento dado aos textos a características superficiais de alguns GT específicos, seguidas de questões de caráter redutor no que se refere à análise dos textos.. Marcuschi (2008, p. 156) afirma que “não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária”. Então, é importante mostrar aos alunos que “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são tipologicamente heterogêneos” (id., p. 160). Para isso, porém, é necessário atentar para o que alerta Brandão (2003, p. 17): “Para muitos, o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sociointeracionista de linguagem centrada na problemática da interlocução”.

Retomamos, portanto, a constatação de Bonini (1998) sobre os manuais didáticos da década de 90, pois os LDP atuais também ainda estão centrados na classificação tradicional das tipologias textuais (narração, descrição, dissertação), comumente presentes nos concursos vestibulares, dedicando a elas mais espaço que aos GT propriamente. Ainda que se cogite a importância de enfatizar TT com a justificativa de preparar os alunos para vestibulares e ENEM, esses exames estão mudando, e é comum atualmente a presença de enunciados nas provas de língua portuguesa e redação, por exemplo, exigindo do candidato conhecimento das situações de interação que constituem os gêneros e das tipologias predominantes num GT específico. Os LDP, entretanto, não conseguem dar conta dessa abordagem, e os professores, se contarem com o Manual do Professor como referencial teórico, também não terão subsídios para trabalhar os textos de maneira produtiva, focando leitura e produção de gêneros diversos.

Fechamos nossa análise com o destaque de Marcuschi (2008, p. 158) sobre TT e GT, que, a nosso ver, deveria nortear a abordagem do tema nos LDP: “para a noção de *tipo textual*, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadora; e para a noção de *GT*, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica”.

#### **4. Conclusões**

Muitas críticas são feitas aos PCN de língua portuguesa, mas as ideias apresentadas nos Parâmetros, como já dissemos, não são tão novas: autores como Fávero & Koch (1983), Travaglia (1996), Geraldi (1997), apenas para citar alguns, já sugerem uma abordagem mais produtiva no ensino de língua portuguesa há muito tempo e certamente influenciaram a elaboração dos PCN. Da mesma forma, pesquisas por todo o Brasil mostram como se pode melhorar a concepção dos alunos a respeito da própria língua e diminuir o preconceito linguístico, com atividades simples, que privilegiam o uso, a reflexão, no lugar de apenas dividir e classificar termos, orações etc. Da parte do governo, as avaliações dos LDP vêm tentando melhorar a qualidade dos materiais didáticos, com programas como o PNLEM.

Entretanto, no que se refere a TT e GT, os livros de ensino médio ainda têm um longo caminho a percorrer. Os livros analisados nesta pesquisa, aprovados no PNLEM/2009, servem como um panorama da confusa seara que tem se tornado abordar TT e GT. Isso não compromete a qualidade dos LDP citados – nem foi objetivo deste artigo discutir esse aspecto –, mas é digno de nota que, embora seja possível perceber a preocupação do PNLEM em aferir a formação de leitores e produtores críticos e competentes, com base numa abordagem coerente dos GT e das TT, os LDP ainda demonstram certa instabilidade de conceituação.

Como consequência, na escola há dificuldade para organizar o conteúdo programático incluindo uma abordagem produtiva com gêneros textuais, que demonstre que os produzimos em situações reais de interação. Muitas vezes o problema acontece porque o professor não conhece teorias como Linguística Textual e Análise do Discurso, que se apropriam das ideias de Bakhtin (1992 [1929]) sobre os gêneros e embasaram os PCN. Além disso, é comum o professor considerar o livro didático, em especial o Manual do Professor, como referencial teórico, mas nem sempre os autores desses manuais deixam claros os objetivos do trabalho com gêneros ou definem corretamente os conceitos básicos. Se os materiais didáticos apresentam falhas e os documentos oficiais nem sempre explicitam definições, o professor acaba ficando sozinho na tarefa de definir como trabalhar os textos em sala de aula.

Os resultados desta pesquisa com ênfase na interface tipologia/gêneros textuais nos livros didáticos de nível médio acenam para a necessidade de repensar a abordagem desse tema no ensino, uma vez que os livros didáticos ignoram, confundem ou abordam de maneira superficial as teorias que se baseiam em Bakhtin e que consideram os gêneros como práticas

sociais. Em alguns livros, quando há a expressão “gêneros textuais”, ela aparece como mais um tópico teórico a ser explicado e estudado, não como pressuposto teórico para análise textual. As tipologias textuais geralmente também são apresentadas de maneira estanque, desconsiderando que cada gênero se organiza mesclando tipologias, ainda que uma possa predominar; além disso, geralmente esse tema é abordado nos capítulos de redação, e as atividades de leitura do livro ignoram a organização e a intencionalidade dos textos, ou misturam os conceitos de tipologia e gênero.

Não transparece nos LDP analisados o cuidado nas definições e distinções entre TT e GT. Para Marcuschi (2008, p. 159 [grifos do autor]),

As distinções entre um gênero e outro não são propriamente linguísticas e sim funcionais. Já para distinguir os tipos textuais seriam linguísticas e estruturais, de modo que os gêneros são designações *sociorretóricas* e os tipos são designações *teóricas*. Temos muito mais designações para gêneros como manifestações empíricas do que para tipos.

Entretanto, como nos lembra Coscarelli (2007, p. 81), temos que tomar cuidado com a aplicação de conceitos, pois, segundo a autora, “Estamos criando uma nova camisa de força. Sai a gramática tradicional e entra o gênero textual”. Da mesma forma, concordamos com Bunzen (2007, p. 22), que constata que

a recepção da *Teoria dos Gêneros*, seja ela de base mais textual ou discursiva, ainda precisa ser mais estudada e detalhada nos trabalhos acadêmicos voltados para o ensino de língua materna. Precisamos saber o que estamos fazendo ao receber e didatizar esses conhecimentos, uma vez que um trabalho **com gêneros** (e não **sobre gêneros**) deveria estar fundamentado em uma concepção de língua menos formal ou normativa. [grifo do autor]

Na mesma linha, partilhamos das observações de Marcuschi (2008, p. 208[grifos do autor]):

em última análise, a *distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade*, o que nos faz pensar no estudo sócio-histórico dos GT como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua. Isto nos remete ao núcleo da perspectiva teórica dos estudos linguísticos sobre o texto e do texto aqui empreendido, ou seja, a visão *sociointeracionista*.

Resumindo o resultado da análise dos livros didáticos de ensino médio, podemos observar que:

- não há coerência na nomenclatura utilizada: Tipologia Textual / Sequência Textual; Gênero Textual / Gênero do Discurso, o que reflete a instabilidade dos próprios PCN sobre o tema;
- não há coerência na listagem das TT: narração e descrição aparecem em todos; injunção raramente é citada; dissertação é apresentada ora como exclusivamente expositiva ora como expositiva ou argumentativa, e às vezes sequer aparece; argumentação nem sempre é definida como tipologia à parte;
- geralmente, os GT não aparecem como tópico do programa (teórico); na maioria das vezes, aparecem apenas no Manual do Professor como uma diretriz presente no LDP para escolha dos textos;
- as atividades de leitura e produção textual geralmente desconsideram a concepção de GT;
- com frequência aparece a preocupação de elaborar (não de analisar) TT nas propostas de redação;
- as poucas atividades de leitura que tentam abordar GT e TT não costumam interagir com os conteúdos de língua e literatura.

Torna-se necessário, portanto, discutir de que maneira é possível incluir tipologia e gênero textual na elaboração de conteúdo programático e material didático e na formação dos professores. Se são poucos os livros que, de fato, abordam a produção de sentidos dos textos, com base nos gêneros e, além disso, a depender da linha teórica adotada, há problemas na sistematização da nomenclatura (tipologia, sequência, gêneros textuais, gêneros do discurso...), falta pensar numa metodologia de ensino que abarque esses conceitos sem considerá-los tópicos do conteúdo programático. Afinal, muitos livros didáticos refletem essa ausência de sistematização em propostas de leitura e produção textual que mascaram o tratamento dos gêneros textuais. E a abordagem de gêneros textuais diversificados, que tanto colabora na formação do leitor e produtor de textos, acaba ficando prejudicada.

## **5. Referências bibliográficas:**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1929].

BONINI, A. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º grau para a língua portuguesa. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, 31, p. 7-20, jan./jun. 1998.

\_\_\_\_\_. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teórica e metodológicas. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, 37, p. 7-23, jan./jun. 2001.

BRANDÃO, Helena N. (org.). **Gêneros do discurso na escola** – Coleção Aprender e ensinar com textos, v. 5. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF)**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros em ação – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCN em ação)**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCNEM)**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, 2000.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCNEM+)**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, s.d.

BUNZEN, Clécio. Um olhar sobre os gêneros interpessoais nos manuais escolares de ensino médio. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 1, n. 23, p. 7-25, jan./jun. 2007.

CAVALCANTE, Mônica *et al.* (Org.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e sequências textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Vereadas on line / ensino**, Juiz de Fora, p. 78-86, fev/2007. <http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/21/artigo05.pdf> <acesso em 12/06/2009>

DIONÍSIO, A. & BEZERRA, Ma. Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor & KOCH, Ingedore. **Linguística Textual: introdução**. São Paulo: Contexto, 1983.

GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KARWOSKI, Acir *et al.* (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ & ELIAS, Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEURER, J.L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D.(org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, Leonor W. dos. O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS & GAVAZZI (org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 173-184.

SOUZA, Luiz M. de. **Por uma gramática pedagógica**. 1984. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1984.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Gramática:** ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. M. O. B.; MARQUESI, S. C. (Org.). **Língua Portuguesa:** pesquisa e ensino. São Paulo: EDUC, 2007a. p.97-117.

\_\_\_\_\_. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, São Paulo, v. 1, n. 51, p. 39-79, 2007b.

#### **Manuais didáticos (PNLEM/2009):**

ABAURRE, M.L.M.; FADEL, T.; PONTARA, M.R.N.. **Português:** língua, literatura, produção de texto. 3 v. São Paulo: Moderna, 2004.

AMARAL *et al.* **Novas Palavras:** língua portuguesa. 2 ed. ren. São Paulo: FTD, 2005.

CEREJA & MAGALHÃES. **Português:** linguagens. 3 v. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

FARACO, Carlos A. **Português:** língua e cultura. Curitiba: Ed. Base, 2003.

FARACO, Carlos Em. & MOURA, Francisco M. **Português.** São Paulo: Ática, 2005.

INFANTE, Ulisses. **Texto:** leituras e escritas. São Paulo: Scipione, 2004.

MAIA, João D. **Português.** São Paulo: Ática, 2004.[Série Novo Ensino Médio]

MURRIE, *et al.* **Língua Portuguesa** – Projeto Escola e cidadania para todos. 2. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 2005.

NICOLA, José de. **Português-ensino médio.** 3 v. São Paulo: Scipione, 2004.

TAKASAKI, H. **Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2005.

TERRA & NICOLA. **Português: de olho no mundo do trabalho**. São Paulo: Scipione, 2004.

## Haicais brasileiros: um estudo do gênero discursivo e uma proposta para o Ensino Médio

Mariangela Garcia Lunardelli (PG – UEL; Unioeste; [mglunardelli@gmail.com](mailto:mglunardelli@gmail.com).)

### RESUMO

Este artigo pretende apresentar um estudo preliminar da contextualização da análise lingüística do gênero haikai e seus movimentos dialógicos – resultados parciais do projeto de pesquisa “Análise lingüística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual”, da Universidade Estadual de Londrina. A partir dos aportes teóricos da teoria bakhtiniana, estudamos, em reuniões de trabalho ocorridas junto a professores colaboradores de várias IES, alunos de graduação e de pós-graduação, e professores da rede pública de ensino, durante o ano de 2008: a) o reconhecimento do gênero poema e suas características estruturantes; b) a escolha pelo gênero haikai e sua justificativa de trabalho para o Ensino Médio; c) o estudo do haikai - contexto sócio-histórico de produção, o haikai japonês e o brasileiro; e d) a análise da construção composicional e de marcas lingüístico-enunciativas relacionadas às vozes mobilizadas na enunciação dos haicais selecionados.

**PALAVRAS-CHAVE:** análise lingüística contextualizada; gêneros discursivos; haikai.

### RÉSUMÉ

Cet article présente une étude préliminaire de la contextualisation de l’analyse linguistique du genre haïku et ses mouvements dialogiques – des résultats partiels du projet de recherche “Analyse linguistique: contextualisation aux pratiques de lecture et production textuelle. Avec les apports de la théorie bakhtinienne, nous avons étudié, en 2008, aux réunions de travail dont les participants étaient des professeurs collaborateurs de plusieurs institutions d’enseignement supérieur, des étudiants de graduation et post-graduation en Langues, et des professeurs de l’enseignement publique: a) la reconnaissance du genre poème et de ses

caractéristiques structurelles; b) le choix pour le genre haïku et sa justificative pour le projet didactique à l'«Enseño Médio» (relatif au lycée français); c) l'étude du haïku – son contexte socio-historique de production, les haïkus japonais et brésilien; et d) l'analyse de la construction compositionnelle et des traces linguistique-énonciatives concernant les voix mobilisées à l'énonciation des haïkus choisis.

**MOTS-CLÉS:** analyse linguistique contextuelle; genres discursifs; haïku.

*O haikai*

*Lava, escorre, agita  
a areia. E enfim, na batéia,  
fica uma pepita.  
Guilherme de Almeida*

## **1. INTRODUÇÃO**

Em relação ao trabalho com língua portuguesa e com leitura/produção de textos, temos acompanhado, nas duas últimas décadas, um grande momento de transição: conforme assinala Bunzen (2006): passamos da era da composição de textos (na famosa tríade narração, descrição e dissertação) à era dos gêneros (discursivos e/ou textuais) e à elaboração de seqüências didáticas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). Passamos também, de acordo com Mendonça (2006), a realizar uma revisão crítica do ensino de gramática nas escolas, introduzindo a proposta da prática de análise lingüística (GERALDI, 1997; POSSENTI, 2000) ou gramática contextualizada (NEVES, 2003; ANTUNES, 2003, 2007).

Desta forma, a fim de que se pudesse ressignificar, em parte, o trabalho docente em língua portuguesa, considerando o estudo dos gêneros discursivos e da análise lingüística, foi que, a partir de 2005, docentes e acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL – propuseram projetos de pesquisa voltados a essas questões. Intitulado "Escrita e Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema" e coordenado pela professora Dra. Alba Maria Perfeito, o primeiro projeto de pesquisa, encerrado em 2007, de cunho processual, etnográfico, de diagnóstico e de intervenção, caminhou desde a gravação em áudio de aulas de Português, - envolvendo professores de quatro escolas públicas e uma particular de 4ª e 8ª séries - até a proposta (e elaboração de artigos e de um curso de extensão de 80 h) de ensino gramatical contextualizado às práticas de leitura e de produção textual, via gêneros discursivos.

O segundo e atual projeto de pesquisa, com o título "Análise lingüística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual", iniciado em 2008 e também coordenado pela

professora Dra. Alba Perfeito, pretende abordar os gêneros discursivos, em seqüências didáticas, em trabalho conjunto com os professores dos níveis fundamental e médio, como eixo de articulação e de progressão do currículo.

No ensino médio, *a priori*, os gêneros discursivos selecionados pelos participantes foram: contos, crônicas (ordem do narrar); textos de divulgação científica (ordem do expor); notícias e reportagens (ordem do relatar), resenha crítica, cartas do leitor, artigos de opinião, editoriais e propagandas (ordem do argumentar); poemas<sup>1</sup>.

Como colaboradora deste projeto, enquanto professora universitária e acadêmica do Programa de Pós-Graduação, em nível de Doutorado, participo de um grupo de professoras do Ensino Médio que estuda o gênero poema. Nesse contexto, percebemos que os poemas, além de serem estudados via gêneros literários, também podem ser analisados em seus enunciados por meio da teoria de gêneros discursivos de Bakhtin. Nas discussões sobre a pesquisa, cada colaboradora escolheu um gênero específico para estudo e minha opção foi pelo gênero haicai, cujas razões são detalhadas mais abaixo.

A partir dos aportes teóricos da teoria bakhtiniana e de autores sobre haicais, realizamos, durante o ano de 2008: a) o reconhecimento do gênero poema e suas características estruturantes; b) a escolha pelo gênero haicai e sua justificativa de trabalho para o Ensino Médio; c) o estudo do haicai - contexto sócio-histórico de produção, o haicai japonês e o brasileiro; e d) a análise da construção composicional e de marcas lingüístico-enunciativas relacionadas às vozes mobilizadas na enunciação dos haicais selecionados.

Este artigo pretende apresentar, portanto, de forma preliminar, a contextualização da análise lingüística do gênero haicai e seus movimentos dialógicos.

## **2 – BASES TEÓRICAS: A CONTRIBUIÇÃO DE BAKHTIN**

Ao tratarmos da dimensão lingüístico-discursiva, é imprescindível destacar a relevância de Bakhtin (1979 [1929], 1992 [1979], 1997 [1929]), em seu estudo sobre enunciados, enunciação e gênero discursivo. Para o autor, a enunciação é “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (1979, p. 112). Mesmo não havendo um interlocutor real, a palavra sempre se dirigirá a outrem. E a palavra comporta duas faces: é determinada

---

<sup>1</sup> As ordens foram delineadas por Dolz & Schneuwly (2004); no entanto, os autores não classificaram o gênero poema em nenhuma das ordens.

por proceder de alguém como por se dirigir a alguém; portanto, determinada tanto pelo falante como pelo ouvinte; a palavra é produto dessa interação.

Bakhtin coloca que a expressão não se adapta ao nosso mundo interior, mas é nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão. A atividade mental, com sua expressão, denomina-se ideologia do cotidiano, a qual constitui o domínio da palavra interior e exterior. Nessa ideologia, há vários níveis, determinados pela escala social e pelas forças sociais. Portanto, o centro organizador de toda expressão é o exterior – o meio social que envolve o indivíduo. A enunciação é de natureza social – sua estrutura, sua elaboração estilística, sua cadeia verbal, enfim, todos os elos, como a sua dinâmica de evolução, são sociais.

A função central da linguagem é a comunicação e, para esta, há de se considerar o papel do interlocutor (locutor-ouvinte). Assim, para o autor, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, através da enunciação ou enunciações.

Toda enunciação constitui-se apenas de uma fração da corrente de comunicação verbal ininterrupta que, por sua vez, constitui-se de um momento na evolução contínua. Fora do vínculo com a situação concreta, não há qualquer compreensão da comunicação verbal. Desta forma, nessa perspectiva, a língua “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (1979, p. 124).

Sousa (2004) comenta que, segundo Bakhtin, os gêneros discursivos são definidos pelos contratos comunicacionais, como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado” (RODRIGUES, 2005, p. 163). Compreendida no contexto dos estudos do Círculo de Bakhtin, a definição de gêneros do discurso insere-se, muito além de suas propriedades formais (lingüístico-textuais), em uma correlação com as esferas de atividade e comunicação humanas: “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” (p. 165). E uma vez constituídos, os gêneros exercem coerções sociais em relação às interações verbais.

Segundo Rojo (2005), Bakhtin propôs três dimensões para os gêneros do discurso: i) os temas: conteúdos ideologicamente marcados; ii) a forma composicional: elementos comunicativos e semióticos de organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva pertencentes ao gênero; e iii) marcas lingüísticas ou estilo: recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua. Essas dimensões são determinadas pela situação de produção dos enunciados e pela “apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso” (p. 196).

Bakhtin apresenta ainda a separação entre gêneros primários e secundários, cujo critério de classificação seria a noção de “espontâneo, natural”. Gêneros primários são aqueles estruturados pelas ações não-verbais, em relação imediata com as situações produzidas; os gêneros secundários são objeto de estruturação autônoma, convencional e lingüística.

Ao adotarmos a perspectiva de gêneros do discurso de Bakhtin, e não a de gêneros textuais, proposta por outros autores, seguimos as orientações esclarecidas por Rojo (2005, p. 199):

aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto / enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado / texto, esses aspectos da situação.

A escolha de se trabalhar com os gêneros do discurso também é defendida pela mesma autora ao colocar que, no contexto brasileiro, caracterizado por sérios e graves problemas no letramento de suas crianças, jovens e adultos, o estudo dos gêneros do discurso, seguindo a proposta bakhtiniana, promoveria o acesso, com uma visão crítica, a variados textos.

### **3. OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A ANÁLISE LINGÜÍSTICA NO ENSINO MÉDIO**

Segundo Mendonça e Bunzen (2006), muitos objetos de ensino, sobretudo relacionados à língua portuguesa, estudados no Ensino Fundamental I e II, são repetidos no Ensino Médio. Dá-se a impressão de que o EM é tão somente uma grande revisão do Fundamental. Não há progressão, não há o “novo”. No entanto, os PCNEM indicam que é objetivo do EM a formação de competências e habilidades – saber-fazer – para as práticas de leitura e escrita, na valorização da pesquisa e da reflexão para a reelaboração do conhecimento.

Isso possibilita rever o trabalho com a língua portuguesa: “trazer práticas sociais de leitura (literária, não-literária, plurissemiótica) e da compreensão de textos orais, de produção de texto (oral e escrito) e de análise lingüística para dentro da escola é uma das missões do EM” (MENDONÇA e BUNZEN, 2006, p. 21). Assim como os PCN do Ensino Fundamental (1998), acreditamos que o ensino de língua portuguesa é um meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo do uso das linguagens oral e escrita, nas diversas situações de uso. Em relação aos textos, objetos de ensino, o professor deve proporcionar ao aluno o acesso aos

gêneros, seu domínio / maestria – o “ler” e o “escrever”. Aprende-se a escrever inserindo-se na produção histórica do conhecimento, dialogando com a língua escrita: “aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso dos gêneros” (BUNZEN, 2006, p. 158).

No caso dos gêneros discursivos, o agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly será aprofundado – os gêneros serão retomados, de acordo com o grau de maturidade, habilidades lingüísticas e temas de interesse. Gêneros da ordem do argumentar serão mais trabalhados, uma vez necessários às práticas sociais adultas – complexas – e exigidos nas seleções vestibulares da maior parte das faculdades brasileiras.

Quanto à análise lingüística (AL), precisamos, primeiramente, entender que esta surge a partir de uma revisão crítica do ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. A organização cumulativa de conteúdos gramaticais apresenta dois aspectos “negativos”, comentados por Mendonça (2006): esquece-se de que a linguagem se estabelece através da produção de sentidos dos textos, situados nos contextos de interação humana; e ignora-se o maior objetivo do ensino – formar usuários da língua – para formar “analistas” da língua: sabe-se sobre a língua, mas não se sabe agir nesta língua.

Em vez de classificar e identificar, a análise lingüística permite refletir sobre a língua. Dentro de uma concepção sociointeracionista da linguagem, a AL forma, juntamente com a leitura e a produção de texto, o trio de eixos básicos de ensino de língua materna. Trabalhar a AL não significa excluir a gramática, mas saber que a língua excede a gramática e que é possível refletir as regras de uma língua particular historicamente inserida em textos / gêneros.

Mendonça (2006) explicita as diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise lingüística, cujo ponto-chave seria a reflexão, conforme explicitam também os PCN. Já Antunes (2007) vai além: propõe uma sugestão de programa de práticas de análise lingüística aos professores – pontos amplos que podem ser, de certa forma, observados no trabalho com determinados gêneros discursivos.

Guedes e Souza (2003) apresentam também o trabalho de AL nos textos produzidos pelos alunos. Para os autores, há de se ter, primeiramente, um querer do professor – é preciso que o professor queira saber o que o aluno tem a dizer sobre o texto que escreveu; para tanto, é necessário reverter a crença de que o aluno (e também o professor!) é incapaz de escrever a fim de, finalmente, examinar os textos e orientar as reescritas – repensar a construção de sentidos.

## 4. O HAICAI ENQUANTO GÊNERO DISCURSIVO

### A escolha pelo haikai

Dentre inúmeros gêneros discursivos, o grupo de professoras escolheu o gênero poema como trabalho no projeto de pesquisa supracitado. Em 2008, elaboramos o reconhecimento do gênero, tomando por base o seu conceito (COSTA, 2008), o estudo da arte poética, por Aristóteles (2007) e o estudo da estrutura do poema e de sua linguagem, por meio de diversos autores (PFEIFFER, 1966; TODOROV, 1980; D'ONOFRIO, 1995; STALLONI, 2001; SORRENTI, 2007).

Chegamos às clássicas divisões em tipos – ou subgêneros – de poemas, como o soneto, a trova, a elegia, etc. Neste ponto, percebemos que o gênero poema, estudado no Ensino Médio, está intrinsecamente ligado às escolas literárias: destacam-se, nos períodos literários, os poetas conhecidos e seus poemas mais famosos. Infelizmente, por ordem do programa curricular e do próprio programa do professor, deixa-se uma gama de poemas e de poetas que poderiam ser estudados e analisados pelos alunos.

Com vista a essas questões, escolhemos o haikai como gênero discursivo objeto de nossa pesquisa. Baldo (2006) afirma que este gênero poético é matéria de estudo de tantos pesquisadores, mas pouco conhecido dos leitores comuns. Com sua leveza, rapidez, até mesmo humor e fina ironia, o haikai apresenta características apontadas como formas ideais de construção literária pós-moderna. Para Calvino (2004, *apud* BALDO, 2006), em seu texto sobre as seis propostas para o próximo milênio, há de se considerar a relevância de alguns aspectos para a literatura atual, entre eles, a leveza, a rapidez, a exatidão, a visibilidade, elementos esses encontrados de maneira geral nos haicais.

Por se tratar de um poema curto, faz parte de nossa época: “ao contrário dos romances, que exigem um tempo maior de concentração na leitura, os textos curtos têm mais chance de competir com a vitalidade do cinema, da televisão e da Internet” (BALDO, 2006, p. 60, sobre o depoimento da ensaísta norte-americana Camille Paglia).

Portanto, é possível justificar, a partir dos argumentos acima esboçados, que os haicais podem e devem fazer parte de um projeto didático a ser desenvolvido com alunos do Ensino Médio.

### O estudo do haikai

O haikai é um poema composto de três versos, com 5, 7 e 5 sílabas respectivamente. Sua história remonta ao Japão do séc. XVI, em que se conheceu o “tanka”, poema composto de “hokku” (terceto de 5, 7 e 5 sílabas) e “agéku” (dístico de 7 e 7 sílabas) – para os ocidentais,

são os traços de redondilhas maior e menor, presentes nos versos populares brasileiros, por exemplo.

Na escola de Matsuo Bashô (séc. XVII), o “hokku” despreendeu-se do “tanka”, formando o “haiku” ou “haikai” (que quer dizer “instante poético”). Três mestres do “haikai” são reverenciados a partir de então: Bashô, Busson e Issa (SVANASCINI, 1974). No Ocidente, o haikai surge pela primeira vez no séc. XIX, com os poetas Blyth e Pound, que escreveram traduções e fundaram os primeiros movimentos poéticos de haicais. Na literatura portuguesa, temos conhecimento dos haicais de Camilo Pessanha (BALDO, 2006).

O conceito do haikai refere-se à natureza e ao espírito. Há uma “aparente simplicidade” que necessita ser estudada e analisada. Nos haicais japoneses, temos sempre a referência à palavra da estação ou “kigo” – e nela, o despertar das emoções. Essa emoção é colocada através da sugestão; portanto, o haicaísta nos dá uma visão incompleta que o leitor desenvolverá livremente. Quanto aos critérios estéticos, são destacados o “wabi” – gosto pelo simples e tranqüilo; o “sabi” – sobriedade; e o “karumi” – arte oculta na aparente casualidade.

Quanto à questão das vozes, no mundo do haikai, encontramos um mundo objetivo, onde se encontra um eu ausente, oculto, elidido; mas, por trás das objetividades, aparece um “eu maior”, que é o ponto de harmonia entre o eu e as coisas, conforme coloca Paulo Leminski.

No Brasil, os primeiros haicais surgem com o imigrante japonês Nempuku Sato (1927) – que faz uma sorte de aclimação do “kigo” (BALDO, 2006). Conforme Franchetti (1990), Afrânio Peixoto publica, em 1928, um livro com haicais de sua autoria.

O haikai torna-se “brasileiro” pelas linhas de Guilherme de Almeida, que o inova, dando-lhe uma outra imagem (o poema continua com 3 versos, mas adicionam-se título e comentário). Mas a época de maior volume de haicais será a dos anos 60, com o Concretismo, e a dos anos 70, com a influência da Poesia Marginal. A liberdade de versos e temas e a presença forte do eu-lírico são características presentes nos haicais mais recentes, denominados por Domingos Pellegrini Jr de “haicaipira”. Destacam-se os poetas paranaenses Helena Kolody, Paulo Leminski e Alice Ruiz. A presença do não-verbal, junto à ironia, é marca dos haicais de Millôr Fernandes.

Para Franchetti (1990), reconhecemos três tendências em relação ao haikai em solo brasileiro: a primeira delas se refere ao trabalho de inovação de Guilherme de Almeida, de exigência métrica, acrescida de rimas e títulos. A segunda tendência estaria entre os seguidores de Sato, de aclimação do haikai no Brasil, mantendo o espírito tradicional do poema, ou seja, forma e conteúdo dos haicais japoneses. Enfim, a terceira tendência revela o trabalho de haicaístas como Paulo Leminski, o maior divulgador do haikai em terra brasileira. Vale-se do

alargamento de possibilidades estéticas, sem tanta importância à métrica e ao “kigo”. É a liberdade do haikai.

## 5. TRÊS AUTORES, TRÊS HAICAIS

Para este artigo, escolhemos três haicais de poetas do Paraná, estado da autora. Helena Kolody, Paulo Leminski e Alice Ruiz são poetas conhecidos nacionalmente, analisados enquanto arte literária, mas pouco estudados na área de gêneros discursivos. Pretendemos realizar a análise da construção composicional e de marcas lingüístico-enunciativas dos haicais selecionados.

O primeiro haikai escolhido pertence à Helena Kolody (1912-2004), poeta paranaense que, em princípio, mais se aproximou dos haicais originais japoneses em sua temática. Em 1985, com o livro de poemas *Sempre Palavra*, a autora inclui três haicais. Um destes haicais é o que segue:

Gestação  
Do longo sono secreto  
na entranha escura da terra,  
o carbono acorda diamante.

Primeiramente, podemos perceber a presença do título, elemento característico dos haicais guilherminos (cujos traços caracterizadores eram o título e o comentário). O título nos remete à ideia do gerar com o tempo (gestação), faz lembrar a gestação dos seres vivos – o período de formação e crescimento do ser vivo (vegetal, animal, humano) até o encontro com o mundo externo.

A seguir, vemos os três versos, com 7/7/9 sílabas – diferente dos haicais japoneses, com 5/7/5 sílabas. O elemento caracterizador do haikai, o kigo, palavra da estação, é suprimida no poema, mas o tema em torno da natureza permanece. No entanto, não é a natureza das cerejeiras de Bashô nem os insetos pequeninos de Issa; o que encontramos é a apresentação do mundo mineral. A ideia de gestação – do campo semântico voltado aos seres vivos – é colocada para o minério, o carbono que, após certo (e grande!) período, torna-se diamante. Após dois elementos circunstanciadores (do longo sono secreto / na entranha escura da terra), há uma afirmativa (o carbono acorda diamante). A personalização/humanização também pode ser percebida no verbo “acordar”.

Portanto, é possível apreender duas grandes vozes que aí se colocam: as vozes relacionadas à composição do poema – herança dos elementos japoneses e inovação guilhermina; e a voz da ciência do mundo dos seres vivos, cuja contra-posição de Kolody é a inserção de elementos não-animados – carbono/diamante – animados, humanizados. Essa inserção de oposições não-animado/animado nos faz lembrar ainda de poemas relacionados aos minérios, como o de João Cabral de Melo Neto, com a pedra, e o de Carlos Drummond de Andrade, com o ferro de Minas Gerais.

O segundo haikai selecionado é do escritor paranaense Paulo Leminski (1944-1989). O poeta teve duas grandes fontes de formação literária: o concretismo e a contra-cultura. Conforme explica Salvadori (1999, apresentação):

Do concretismo veio, entre outras coisas, a informação de origem acadêmica, a visão em perspectiva da história da literatura universal, o radicalismo na valorização da palavra enquanto signo e matéria-prima básica do poema (a informação concretista talvez valha mais pelo seu conteúdo teórico/ crítico do que por sua produção literária propriamente dita, penso eu). Da contracultura veio o resgate da comunicabilidade (que fez tanta falta -- e até hoje faz -- a uma legião de poetas posteriores à primeira geração modernista), o humor, a desmistificação da "estética do profundo", o espírito meio anarquista e a veia transgressora. Dos dois, a valorização da concisão e o combate ao derramamento.

Ainda segundo o estudioso, é por esses dois caminhos que Leminski chega ao haikai. Afaste-se das linhas estéticas japonesas, mesmo sendo tradutor de Bashô no Brasil. O haikai escolhido pertence ao livro *Distraídos venceremos*, de 1987:

lua à vista  
brilhavas assim  
sobre auschwitz?

Diferentemente do haikai de Kolody, o de Leminski não possui título e se trata de uma interrogação. Com versos curtos – de 3/5/3 sílabas poéticas, o autor questiona àquele elemento mais amado da poesia romântica – a lua – se esta brilhava com igual fulgor sobre aquele espaço considerado o de maior barbárie humana – o campo de concentração de Auschwitz, na Polônia. Salgueiro (2007), que realiza um estudo aprofundado deste haikai na perspectiva da literatura comparada, confrontando-o com os pensamentos de Adorno, Gagnebin e Selligmann-Silva, levanta também a oposição lua-Auschwitz:

Poema-arma que Leminski fez ao invocar – na contramão de romantismos e torres de marfim – um dos símbolos mais belos e universais da literatura em todos os tempos, a Lua, e levá-la ao choque com o símbolo da barbárie, Auschwitz. (SALGUEIRO, 2007, p. 2)

Leminski escolhe a lua à vista, a qual seria lua cheia – a mais à vista de todos – que brilha “assim”, decerto de valor positivo – fulgurante, bela, soberba – para a questão: “tu”, lua, brilhavas também fulgurante sobre “Auschwitz” – em inicial minúscula! A pergunta do poeta nos leva a duas pressuposições: primeiramente, a autoria daquele que coloca a questão: é o próprio poeta, neto de polonês, de certa forma, inconformado com as barbáries ocorridas na Segunda Guerra Mundial? Ou a voz de uma sociedade sedenta de justiça e revoltada com o pretenso esquecimento do holocausto (que sociedade, então, seria essa?). Em segundo lugar, por que a escolha de lua como interlocutora do eu questionador - por ser alta, grande olho prateado que tudo vê? A pergunta parece sugerir, ao mesmo tempo, uma indignação desse “eu”: como pôde a lua (tão fascinante, eleita dos amores, de cor pura e sedutora) ser testemunha das atrocidades e não mudar o seu brilho, não “enlutar”?

Salgueiro (2007) aprofunda ainda a fonética do poema: as assonâncias de A e I, as aliterações de V, S e do encontro consonantal BR reforçam a sincronia do haicai. Além disso, na oposição lua/auschwitz, ocorre uma quebra de expectativa, uma fratura que o autor remete ao próprio leitor/interlocutor. Uma vez que a lua não poderá responder ao questionamento, pois a ela não lhe é oferecida a palavra, a palavra será pretendida ao interlocutor. Isso nos faz pensar na atitude responsiva de que trata Bakhtin: é na pergunta que reside o diálogo, a existência do eu e do outro.

Portanto, podemos perceber, no haicai de Leminski, várias vozes anteriores: a da sociedade, a do Holocausto, a da genealogia do poeta, a do imaginário da lua; e a voz posterior, da própria demanda: a resposta que será dada por todos nós.

O último haicai selecionado pertence à paranaense Alice Ruiz (1946 - ). A autora, viúva de Paulo Leminski, começou a escrever muito cedo, ainda adolescente. Mas só nos anos 1980, aprofundou o estudo sobre haicais, dedicando alguns livros a este gênero. Também compositora, faz traduções e já publicou mais de 15 livros, além de muitas participações em CDs. Em seus haicais, Ruiz afasta-se muitas vezes da temática dos haicais japoneses, colocando opiniões pessoais, até mesmo escrevendo haicais ditos eróticos. No livro *Desorientais* (2001), Ruiz apresenta o haicai abaixo:

assombrada por você  
minha sombra  
se esconde de mim

Uma situação diferente, talvez a paixão, aparece para o eu-lírico, que se assusta de tal forma que até sua própria sombra se esconde. É a presença das questões complexas da vida que apavoram as pessoas e as fazem refletir. O haikai mostra um eu assustado com um tu – você. Não temos, neste haikai, nenhuma referência à temática da estação ou elemento da natureza. É a presença do eu pessoal, do sujeito em seu assombramento diante das questões da vida. Com 7/3/5 sílabas poéticas, numa perspectiva de criação estética livre, Ruiz brinca com a sonoridade, com as aliterações em S, e as assonâncias em nasais ON/OM. Esse jogo lúdico permite “brincar” com a introspecção do poema. Talvez "Desorientais" permita pensar: não aos orientais e/ou poemas que desorientam?

Baldo (2006) ainda acrescenta que a quebra de nexos sintático do primeiro verso com os dois seguintes possibilita a participação do leitor na construção dos sentidos do poema. Permite, assim, o diálogo e também delega ao interlocutor a responsabilidade de completar os sentidos do haikai, atitude essa característica dos haicais nipônicos. Além disso, “você”, sendo este o leitor, permite se perguntar: do que em mim o eu-lírico se assustou?

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No projeto em andamento, além dos três haicais analisados neste artigo, há outros os quais estão sendo estudados, com outros autores também. A proposta, que vem sendo realizada em 2009, consiste na construção de seqüência didática e posterior aplicação no Ensino Médio. Nossas discussões, até então, nos apresentam as seguintes considerações: a) a presença do haikai naturalizado, abasileirado, e o trabalho dos poetas paranaenses; e b) a relevância do estudo de haicais na formação do professor e sua inserção, no Ensino Médio, enquanto gênero discursivo, por meio de seqüência didática. O haikai, por ora, nos permite afirmar que pode e deve ser estudado enquanto gênero discursivo na escola.

## **REFERENCIAS**

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARISTÓTELES. *Arte poética* (texto integral). São Paulo: Martin Claret, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979 [1929].

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1929].

BALDO, Luiza Maria Lentz. *Fotografias do cotidiano: a consagração do instante em Rubem Braga e Alice Ruiz*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, 2006. 137p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro / Brasília: DP&A, 1998.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e col. *Gêneros escritos e orais na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do Texto 2: teoria da lírica e do drama*. São Paulo: Ática, 1995.

FRANCHETTI, Paulo. *Haikai: antologia e história*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é conteúdo da aula de português. IN: NEVES, Iara Conceição B. et al. (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 137-156.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

\_\_\_\_\_ e BUNZEN, Clécio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia

- (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-22.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PFEIFFER, Johannes. *Introdução à poesia*. Lisboa: Europa-América, 1966.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 2000.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. IN: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. IN: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.
- SALGUEIRO, Wilberth. *Poesia versus barbárie – Leminski recorda Auschwitz (a lua em luto)*. IN: [www.abralic.org.br/enc2007/anais/50/268.pdf](http://www.abralic.org.br/enc2007/anais/50/268.pdf). Acesso em 10/06/2009.
- SALVADORI, João Ângelo. *Paulo Leminski (ensaio de 15 de julho de 1999)*. IN: <http://www.kakinet.com/caqui/leminski.htm> . Acesso em 11/06/2009.
- SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOUSA, João Marcos Cardoso de. O lapso na conversação oral como transgressão do gênero. IN: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (org.) *Gêneros: Categorias de Análise do Discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 191-203.
- STALLONI, Yves. *Os gêneros literários*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.
- SVANASCINI, Osvaldo. *Três mestres do haikai: Bashô, Buson, Issa*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1974.
- TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

## “HISTÓRICO DO BOLETIM DE OCORRÊNCIA POLICIAL: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS MACROESTRUTURAIS

Maria Izabel Plath da Costa – Mestranda, UFRGS ([maria-costa@pc.rs.gov.br](mailto:maria-costa@pc.rs.gov.br))  
Cleci Regina Bevilacqua – Doutora, UFRGS ([cleci.bevilacqua@terra.com.br](mailto:cleci.bevilacqua@terra.com.br))

**RESUMO:** Este artigo objetiva apresentar as principais características macroestruturais do histórico do boletim das ocorrências policiais (BO) da Polícia Civil do RS, um texto especializado em virtude da temática, dos usuários e do fim a que se presta. A ferramenta *Corpógrafo* permitiu que se observasse um corpus formado por 12.000 históricos de BO de *furto*, registrados no ano de 2007, extraídos do *Sistema Consultas Integradas*, ferramenta que tem por função armazenar informações policiais. Verificamos, em quase todos os textos, que existe uma macroestrutura recorrente, composta por elementos microestruturais que deslindam a introdução (modo como ocorreu a ação); o desenvolvimento (o que foi furtado); e a conclusão (possível autoria do *fato*). Norteiam os estudos os pressupostos teóricos de texto especializado, sob a ótica da Teoria Comunicativa da Terminologia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto especializado, terminologia policial, Polícia Civil, ocorrência policial, histórico de BO.

**RESUMEN:** El objeto de este trabajo es presentar las principales características macroestructurales del historial del "Boletín de Ocurrencias Policiales" (BO) de la Policía Civil del Estado de Rio Grande do Sul, caracterizado como un texto especializado por su temática, usuarios y finalidad. La herramienta *Corpógrafo* ha permitido observar un corpus constituido por 12.000 historiales de BO de *hurto*, registrados en 2007 y recogidos en el Sistema de Consultas Integradas, que tiene la función de almacenar informaciones policiales. Observamos que, en casi todos los textos, existe una macroestructura recurrente, que se refleja en elementos microestructurales: la introducción, es decir, la forma como ha ocurrido la acción; el desarrollo o lo que se ha hurtado; y la conclusión relativa a la posible autoría del hecho. El presente estudio se basa en los supuestos teóricos del texto especializado, desde el punto de vista de la Teoría Comunicativa de Terminología

**PALABRAS-CLAVE:** Texto especializado, terminología de la policía, Policía Civil, ocurrencia policía, historia de BO.

### 1 A PROPAGAÇÃO DOS TEXTOS ESPECIALIZADOS

A difusão do conhecimento e o avanço das tecnologias propiciam aos cidadãos uma vasta gama de informações, por isso os saberes especializados estão cada vez mais próximos da comunidade leiga. As informações não são mais fontes isoladas, próprias de determinados saberes. Veículos como a *internet*, disponibilizam conteúdos específicos a usuários difusos.

Os textos, que em tempos passados circulavam na forma impressa, agora são eletrônicos e atingem a um número maior de consulentes, em virtude das facilidades propiciadas pelo acesso via computador. Diante desse cenário da modernidade, inexistente conhecimento alijado, por isso é necessário dar a conhecer os textos que são produzidos por especialistas, pois eles são uma das portas de acesso às áreas especializadas, no que tange à recolha e ao reconhecimento dos termos.

O presente artigo visa apresentar o histórico do boletim de ocorrência policial – BO, registrado pela Polícia Civil do RS (PC/RS), um texto especializado em virtude da temática, dos usuários e do fim a que se presta. A análise de um corpus formado por 12.000 textos de históricos de BO de quatro *modus operandi* do crime de *furto*, *furto chuca*, *furto descuido*, *furto mão grande* e *furto punça*, registrados no ano de 2007, em todo o RS, permitiu observar a principal característica macroestrutural desses textos. Iniciamos situando o trabalho da Polícia Civil do RS (PC/RS) como área especializada da segurança pública e, posteriormente, explicamos o funcionamento de uma Delegacia de Polícia, o histórico BO, o texto especializado, as ferramentas computacionais para a coleta e processamento dos dados e as principais características macroestruturais do histórico do BO.

## 2 A POLÍCIA JUDICIÁRIA

A Secretaria da Segurança Pública – SSP/RS abriga quatro órgãos da segurança pública na sua estrutura organizacional, cada um com uma função específica, sendo identificação (Instituto Geral de Perícias - IGP); prevenção (Brigada Militar - BM); investigação (Polícia Civil - PC/RS), e correição (Superintendência dos Serviços Penitenciários -SUSEPE). Todos eles formam um organismo que tem como meta principal a segurança social e dialogam com a SSP/RS, instruindo os procedimentos policiais.

A organização da PC/RS compreende doze departamentos, que são representados pela estrela de doze pontas, símbolo da Instituição, sendo que cada ponta representa um departamento, conforme a ilustração abaixo:

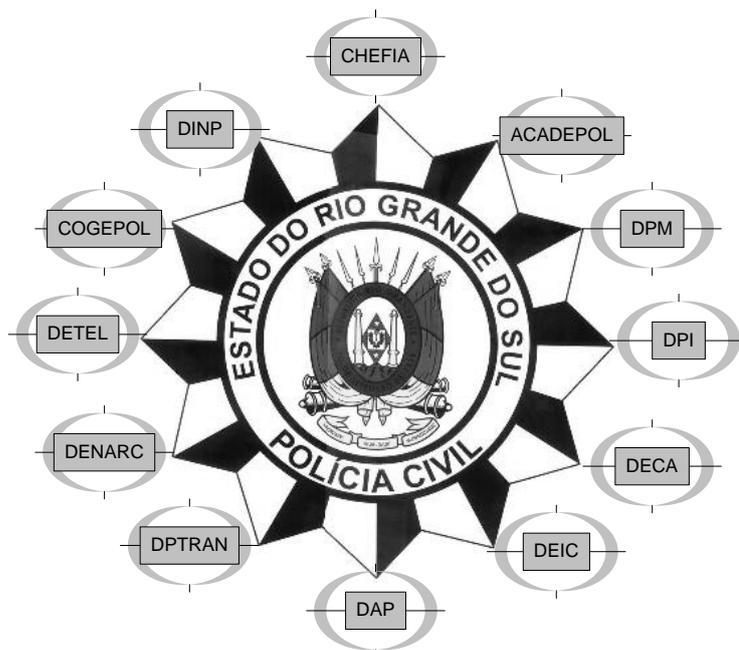


Figura 1– Símbolo da PC/RS e seus respectivos departamentos

Não existe nivelamento hierárquico entre os Departamentos, todos estão no mesmo patamar, a exceção da Chefia de Polícia, que colocamos no topo da estrela. A representação da PC/RS nas cores preto e branco representa o dia e a noite, suscitando que o trabalho investigativo não tem horário estabelecido.

A atividade de Polícia Judiciária compreende dois tipos de trabalho: o documental, que caracteriza o policial burocrata, que se dedica às funções administrativas e elaboração dos procedimentos policiais, e o operacional, que simboliza o policial *linha de frente*. Este último é o que se expõe de forma mais direta à violência física, devido à atividade externa e o contato direto com os grupos que contrariam a norma penal, pois é o que investe esforços na atividade investigativa. Apesar dessa divisão, tanto o policial burocrata como o operacional têm contato com a gíria dos meliantes, seja em depoimentos, seja em atividade externa, dela incorporando certos termos que, em consequência do uso entre os agentes policiais, terminam por figurar nos documentos por eles produzidos. Como esses jargões são registrados nos textos policiais e encaminhados a outros poderes, passam a fazer parte da linguagem especializada policial, e a integrar os termos da área.

A PC/RS atende todo o território gaúcho em 515 Delegacias de Polícia<sup>1</sup>, sendo que destas, 418 têm sistema informatizado ativo para o registro de ocorrências<sup>2</sup>. Essas DPs, por sua vez, estão subordinadas às DPRs, que somam um total de 29 em todo o Estado.

<sup>1</sup> Fonte: Serviço de Estatística/ Divisão de Planejamento e Coordenação/ Gabinete/ Chefia de Polícia - SE/DIPLANCO/GAB/CH em 27/11/2007.

<sup>2</sup> Informação fornecida pelo Departamento de Informática Policial (DINP) em 27/11/2007.

## 2.1 A DELEGACIA DE POLÍCIA

Acorrer a uma delegacia de polícia (DP), geralmente não é fato agradável a quem comunica um BO, considerando que a situação, gira em torno de uma notícia-crime, ou até mesmo uma perda de um documento. Entretanto, poucas pessoas conhecem a estrutura interna de uma DP, que tem os seguintes setores:

- a) “Atendimento e Triagem” - responsável pela recepção do cidadão que ocorre ao órgão policial. Caso o objetivo seja efetuar o registro de uma ocorrência, a pessoa é encaminhada para o setor a seguir explicado.
- b) “Atendimento ao Cidadão”- local onde é registrado o BO.
- c) “Secretaria”- além de atribuir às ocorrências registradas uma numeração interna, é o local responsável por arquivar uma via do BO, com o devido Despacho exarado pelo delegado de polícia. A Secretaria assessora o gabinete.
- d) “Gabinete”- sala reservada ao delegado de polícia.
- e) “Cartórios” – local onde atua o policial que exerce a função de escrivão e que executa os procedimentos necessários para a conclusão dos procedimentos policiais como, por exemplo, oitivas das partes envolvidas. Para o cartório, geralmente, são enviados os procedimentos que têm indícios, vestígios ou conhecimento da autoria.
- f) “Seção de Investigação” - via de regra, é o local para onde são encaminhados os procedimentos sem autoria. Contudo, as regras que determinam quais procedimentos são encaminhados à investigação são estabelecidas em conformidade com as características da circunscrição que a DP abriga.
- g) “Atendimento Individual” - é uma sala reservada ao registro dos casos que expõem a vítima à situação vexatória.
- h) “Sala de Contenção” – é o local onde ficam as pessoas detidas ou presas em flagrantes delitos, também chamado de xadrez.

## 3 O HISTÓRICO DO BO

Ao nosso entender, a peça mais importante de um procedimento policial é o BO, pois é por meio dele que uma notícia antes não divulgada torna-se pública para fins investigativos. O BO pode ser entendido como o clamor da sociedade em busca de justiça, pois muitas vezes o cidadão que ocorre a um órgão policial, muito antes de querer apurar a autoria do feito, quer apenas ser ouvido e que as suas declarações sejam tomadas a termo para surtir os efeitos legais.

Dentre os campos que compõem o BO, o histórico agrega a narrativa dos fatos noticiados pelo cidadão que comunica o fato criminoso. Essa comunicação dá origem ao Inquérito Policial<sup>3</sup> e, a partir dela, são elaboradas as demais peças, necessárias à apuração da autoria, para o oferecimento da denúncia ao Ministério Público. Nesse contexto, é de suma importância a eficácia da comunicação da PC/RS para que a propositura a que se presta seja atingida.

O histórico do BO é um texto feito em plataforma DOS, com extensão \*.txt, por isso as fontes desse texto são todas em maiúsculo, não havendo uso de caracteres como cedilhas e acentos. A estrutura do texto do histórico não comporta parágrafos, sendo a quebra de linhas automática. Quando necessária a troca de página na elaboração do texto, é feita via tecla *Page Down*, pois o campo ativo inicial do histórico comporta 25 linhas.

No momento em que chega à DP, ou que aciona a BM, o comunicante da ocorrência narra, de forma oral, os fatos para o policial, que os irá transformar em registros escritos no campo histórico do BO. Conforme aponta Hagen (2005, p.149), o público que acorre a uma Delegacia é variado, somando vítimas de crimes graves e violentos, pessoas que desejam registrar brigas entre vizinhos e indivíduos com problemas psíquicos, por isso, quando do registro do BO, o policial efetua uma espécie de classificação do que lhe é comunicado, selecionando os indícios que culminarão no registro de ocorrência. Nesse cenário, a transcrição, pelo policial, da oralidade do comunicante, gera o histórico de BO.

O policial tende a separar, no histórico do BO, a declaração dos atores envolvidos no cenário comunicativo, que são o próprio policial e comunicante da ocorrência, para imputar a este a responsabilidade pelas declarações prestadas, que tornam pública a notícia de um *fato típico*<sup>4</sup>. Com isso, o texto adquire uma macroestrutura que se repete, a exemplo da macroestrutura recorrente apontada por Hoffmann (1980), como veremos mais adiante.

#### 4 O TEXTO ESPECIALIZADO

---

<sup>3</sup> O BO, após o registro, é passível de quatro situações: instrui o Inquérito Policial (IP) quando é registrada ocorrência sobre *fato* cuja pena seja superior a um ano; o Termo circunstanciado (TC) quando é registrada sobre fato cuja pena seja inferior a um ano, é instaurado TC; o Procedimento Especial de Adolescente Infrator (PEAI) quando versa sobre ato infracional que é cometido por adolescente; é arquivada na DP quando é registrada apenas para fins de direito, ou em ação condicionada a representação e o comunicante não deseja representar contra o autor.

<sup>4</sup> A narrativa do histórico do BO é de responsabilidade do comunicante da ocorrência. Existem casos, entretanto, que simbolizam exceção, quando o comunicante da ocorrência é o próprio policial, a exemplo dos casos de denúncia anônima, na qual o policial deve registrar o que a pessoa informou, bem como nos casos de Auto de Prisão em Flagrante e requisições do Ministério Público.

Considerando que o BO é um texto especializado, conforme afirmamos anteriormente, adotamos a definição de texto especializado proposta por Ciapuscio (2003,p. 30), que apresentamos a seguir:

Una definición de trabajo de los textos especializados puede ser la siguiente: se trata de productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, registros que son definidos por los usuarios de los textos, las finalidades y las temáticas<sup>5</sup>.

A linguagem especializada se processa por meio de um vocabulário específico, que dentre as possíveis formas de expressão, se manifesta nos textos. Em relação ao conceito de texto, compartilhamos com Eco (1984, p.4), a noção de que é um sistema semiótico bem organizado, sendo um signo um texto virtual, e, num processo de comunicação, um texto nada mais é que a expansão da virtualidade de um sistema de signo. O texto, como objeto de estudo, é passível de análise sob vários enfoques, metodologias e em diferentes níveis: formal, funcional, gramatical, semântico, pragmático ou cognitivo. Pode ainda ser analisado pelo viés da produção e da recepção, ou como resultado de um processo comunicativo. Neste artigo, apresentamos os textos dos históricos de BO como resultado do processo comunicativo especializado e, portanto, como texto especializado, que possibilita o estudo dos termos nos contextos onde eles ocorrem. Por serem considerados como o local que abriga os termos, o enfoque de abordagem desloca do “estudo de termos em textos” para o “estudo do texto que tenha termos”, como bem lembra Finatto (2004, p. 352).

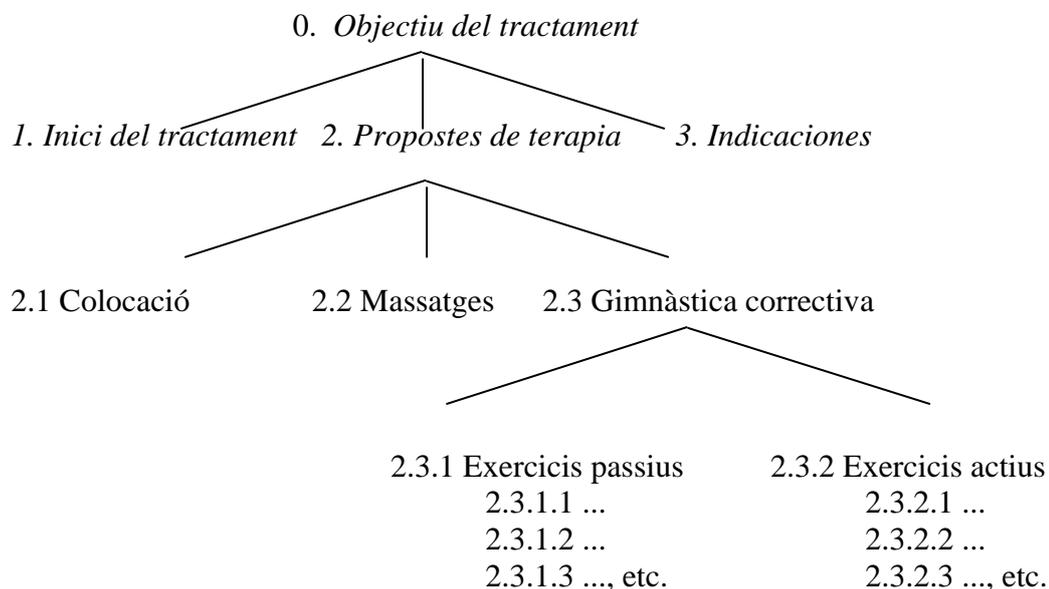
Para Cabré (1999, p.171), o texto especializado caracteriza-se pela concisão e a sistematicidade. A concisão diz respeito à forma, a precisão ao conteúdo e sistematicidade à estrutura que, segundo Hoffmann (1998), depende do autor do texto, dos seus objetivos e da sua estratégia de comunicação e, tem peculiaridades que se realizam de várias formas, dentre as quais, na macroestrutura, na relação de coerência e coesão estabelecidas entre os elementos lingüísticos e na utilização de determinadas estruturas sintáticas, lexicais e morfológicas. A macroestrutura (idéias do texto) é destacada por Hoffmann (*op.cit*) como essencial, e situada na superfície, como uma sucessão de subtópicos, determinada pela função e pelo tema dos subtópicos em relação à totalidade do texto, em uma espécie de relação hierárquica.

O estudo em alguns artigos enciclopédicos e em instruções de uso realizado por este autor (1998, p.159) revelou, além da tendência a uma macroestrutura recorrente típica de determinados tipos textuais especializados, também o aparecimento de variantes da

---

<sup>5</sup> Uma definição de trabalho dos textos especializados pode ser a seguinte: trata-se de produtos predominantemente verbais de registros comunicativos específicos, registros que são definidos pelos usuários dos textos, as finalidades e as temáticas. (Tradução das autoras).

arquitetura do texto, úteis para a condensação da informação. Essa macroestrutura recorrente apontada pelo autor é ilustrada do seguinte modo:



Na representação da figura 2, o item “0” diz respeito à unidade temática genérica que determina todo o texto, a qual ele denomina subtítulo. Os demais itens estão condicionados à proposição do subtítulo que aparece no topo e, com isso, é estabelecida uma relação hierárquica que aloca em graus diferentes as partes macroestruturais recorrentes do texto. Entre os subtítulos ocorrem relações de dependência, mais ou menos estreita.

O texto jurídico, sob o ponto de vista da finalidade e das condições do fenômeno comunicativo, é multifacetado e, conforme aponta Maciel (2001, p. 120), se desdobra em jurisprudencial, notarial, forense, dentre outros. Dentre os textos jurídicos, situamos o histórico do BO, que é produzido pela Polícia Judiciária para fins investigativos, desencadeando o Inquérito Policial (IP) e é peça-chave utilizada para o oferecimento da denúncia ao titular da ação penal. Araújo (2007, p. 8) compara o registro do BO com uma célula-ovo que dá origem a vida e ao movimento de ações processuais acerca de um fato que já se passou no tempo. A célula-ovo promove a multiplicação de células vivas, e o registro policial multiplica atos e procedimentos.

## 5 FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS DA COLETA E PROCESSAMENTO DE DADOS

As informações constantes no BO são processadas em um programa computacional denominado OCRW. Posterior ao registro, os dados do OCRW são enviados a dois sistemas:

o Sistema de Informações Policiais (SIP) e o Sistema Consultas Integradas (SCI), que é alimentado pela PC/RS, BM, Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN), Tribunal de Justiça (TJ) e Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE), do qual, em virtude das possibilidades de filtragem, nos servimos para a coleta do corpus.

Os critérios de filtragem que estabelecemos para a coleta do corpus, no SCI, são os seguintes: *tipo penal do furto*; data inicial e final, sendo mês a mês, todos os meses do ano de dois mil e sete; *fatos* “Consumados”, para excluir os registros de ocorrência da forma “Tentados”; origem da comunicação “Polícia Civil”; “Grupos de fatos” “Crimes”; “Sub-grupos de fatos” os que atentam “Contra o patrimônio”; *modus operandi furto chuca, furto descuido, furto mão grande e furto punça*.

## 6 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS MACROESTRUTURAIS DO BO

Analisando o histórico do BO sob o enfoque macroestrutural, é um texto sem parágrafos que, em um campo com 25 linhas iniciais, acrescidas de mais 25, se necessária a troca de página, é digitada a narrativa do comunicante. Como o policial tende a separar as declarações do comunicante do BO da sua própria declaração, finda a narração do comunicante o texto é sinalizado com expressões do tipo “Nada mais”, “Encerra”, “Assina”, dentre outras. Alguns textos, porém, continuam após essa finalização, sendo o texto subsequente as declarações do policial, autor do texto<sup>6</sup>, como mostra o exemplo a seguir:

AUTORIA DESCONHECIDA: INFORMA QUE NA DATA, HORA E LOCAL ACIMA CITADOS, CAMINHAVA PELA RUA COM A IRMA QUANDO UM INDIVIDUO PASSOU CORRENDO E ARRANCOU A BOLSA DELA.TEM CONDICOES DE IDENTIFICAR O INDIVIDUO. FOI FURTADO A C.I. DA COMUNICANTE. NADA MAIS. ORIENTADA A COMPARECER NA SI PARA VER O ALBUM DESTA DP. Corpus, *Mão-Mar* (2007).

A macroestrutura do histórico do BO é composta de elementos microestruturais que, apesar da inexistência de normas ou regras para o registro do BO, são recorrentes na totalidade do corpus sob estudo, do seguinte modo:

*INFORMA O COMUNICANTE QUE EM DATA, HORA E LOCAL SUPRACITADOS TEVE FURTADO DO BOLSO DE SEU PALETO UM RADIO TRANSMISSOR MARCA X EM NOME DA EMPRESA TRANSPORTADORA X. QUE O FATO DEU-SE QUANDO O DECLARANTE ESTAVA SAINDO DE UM RESTAURANTE E FOI ABORDADO POR DOIS INDIVIDUOS, SENDO QUE UM COLOCOU A MAO NO BOLSO DE SEU PALETO PUXOU O APARELHO E SAIU CORRENDO. NM. Corpus, *Mão-Mai.txt* (2007)*

---

<sup>6</sup> A Lei 9.610/98, que dispõe sobre os direitos autorais, prevê, no 8, que não são objeto de proteção com direitos autorais de que trata a referida lei, no inciso IV, os textos de tratados, convenções, leis, decretos, regulamentos, decisões judiciais e demais atos oficiais.

No texto do exemplo, sublinhamos duas expressões, uma na parte inicial, que diz respeito à introdução, “Informa o comunicante” e, a outra na parte final, ”NM”, abreviação da expressão “nada mais”, que revela a conclusão, ou o final do texto. O que não está sublinhado é o desenvolvimento, quer seja, as declarações do comunicante.

A seguir, mostramos outro texto de histórico de ocorrência policial de *furto chuca*, registrado em abril de 2007, para ilustrar, através dele, as mesmas características que apontamos anteriormente:

*INFORMA A COMUNICANTE QUE ESTAVA DENTRO DO ONIBUS E TIROU SUA CARTEIRA DA BOLSA PARA MOSTRAR SEU DOCUMENTO PARA O MOTORISTA E COLOCOU DE VOLTA EM SEGUIDA, COMO O ONIBUS ESTAVA LOTADO NAO CONSEGUIU SENTAR, FICANDO DE PE NO MEIO DAS PESSOAS. QUE AO CHEGAR EM CASA DEIXOU A BOLSA EM CIMA DO SOFA E EM SEGUIDA COLOCOU-A DEPENDURADA. QUE NO DIA 01.05.2007 FOI PEGAR SUA BOLSA E DEU POR FALTA DE SUA CARTEIRA, TENDO SIDO A MESMA FURTADA. QUE DENTRO DA CARTEIRA CONTINHA CARTEIRA DE IDENTIDADE, CPF , CARTEIRA DE PASSE GRATUITO DA X, TITULO DE ELEITOR, CARTAO DO X, CARTEIRA DE IDENTIDADE DE X, CPF, TITULO DE ELEITOR,CARTAO X. QUE NAO SUSPEITA QUEM PODERIA TER FURTADO, POIS O COLETIVO ESTAVA LOTADO. NADA MAIS.* Corpus *Chuc*-Abr (2007).

Para demonstrar que a macroestrutura recorrente é composta por elementos microestruturais recorrentes, elaboramos, em forma de tabela, uma análise quantitativa das ocorrências, que foram encontradas no corpus:

| Expressão                                         | Posição                       | Função | Ocorrências | Frequência absoluta |
|---------------------------------------------------|-------------------------------|--------|-------------|---------------------|
| Informa a comunicante...                          | Início do texto<br>Introdução |        | 2.170       | 0,27                |
| Trata-se de (ocorrência de) ...                   |                               |        | 679         | 0,08                |
| (Vítima/comunicante) Relata (m) a(s) vítima(s)... |                               |        | 3.012       | 0,37                |
| Comparece (o/a comunicante/vítima)...             |                               |        | 1.033       | 0,12                |
| Comunica que                                      |                               |        | 2.170       | 0,27                |
| Nada mais (disse/encerra)                         | Final do texto<br>Conclusão   |        | 3.601       | 0,45                |
| NM                                                |                               |        | 449         | 0,05                |
| É o registro                                      |                               |        | 696         | 0,08                |

Tabela 1– Elementos microestruturais da macroestrutura recorrente do histórico do BO

A coluna expressão corresponde à palavra-chave que foi pesquisada no *Corpógrafo*; a posição indica o local da expressão no texto; a função revela para que serve a expressão; as ocorrências apontam o número de expressões encontradas com a busca por palavra-chave e a frequência absoluta indica o número total das ocorrências no corpus.

Os exemplos citados são protótipos da categoria dos históricos do BO, que comportam a seguinte macroestrutura recorrente:

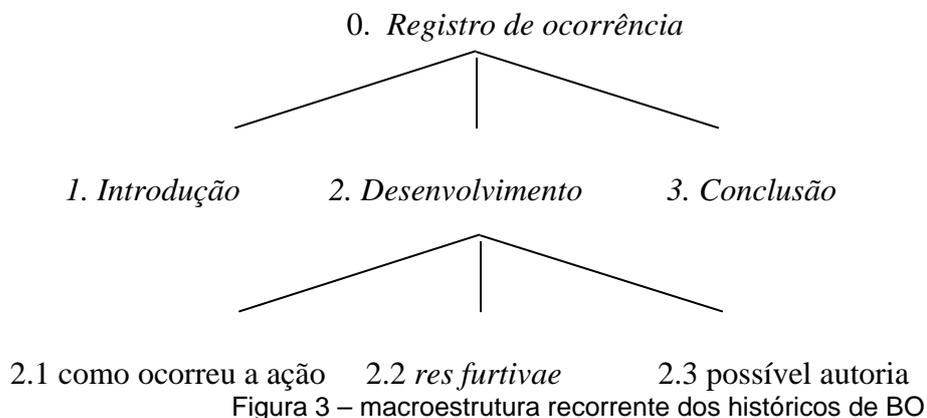


Figura 3 – macroestrutura recorrente dos históricos de BO

No esquema de macroestrutura recorrente demonstrado na Figura 2, o item “1.Introdução”, diz respeito à narração do policial, cuja missão é introduzir a comunicação do fato, com expressões do tipo “Informa que”, ou “Comunica”. O item “2. Desenvolvimento”, competência do comunicante, é tripartido e comporta o modo como ocorreu a ação, o que foi subtraído e a indicação se existe ou não, suspeito da autoria. Ao final, no item “3.Conclusão”, o policial novamente ingere e encerra a narração do comunicante com expressões do tipo “Nada mais”, ou “Encerra”.

Apesar da inexistência de norma ou regras estabelecidas para a elaboração do histórico do BO, foi possível identificar a macroestrutura recorrente apontada por Hoffmann (1980) com a grande maioria desses textos. Entretanto, justamente pela falta de regramento para a elaboração do histórico do BO, alguns desses textos são compostos por poucas palavras, ou uma frase, através da qual é noticiado o *furto*, sem indicar as circunstancias ou o suspeito da autoria, tal como mostra o exemplo seguinte “REGISTRA O COMUNICANTE O FURTO DOS OBJETOS INFRA CITADOS. Corpus, *Chuc-Mai* (2007)”.

Cabe destacar que o policial que irá proceder à investigação não é o mesmo que elabora o BO, por isso, é muito importante que o texto esteja carregado com os detalhes ímpares que ocorrem na situação que se estabelece no momento em que o comunicante acorre a DP para tornar o fato público.

Tanto a BM como a PC/RS registram BO, sendo que a BM, após o registro, envia os dados para a PC/RS, para cancelamento<sup>7</sup>. Pela análise dos históricos dos BO, é possível identificar aqueles registrados pela BM, pois esta adota um modo diferente de estruturação textual. Enquanto a PC, em muitos textos, inicia com a expressão introdutória “Informa que”, por exemplo, a BM inicia enquadrando a ação no *MOp*, a exemplo de “Trata-se de furto punção”.

Para ilustrar, a seguir mostramos um texto produzido pela PC: “*INFORMA A COMUNICANTE QUE NO REFERIDO DIA, BEM COMO HORARIO ELEMENTOS FURTARAM DO INTERIOR DE SUA BOLSA A SUA CARTEIRA DE TRABALHO E MAIS A IMPORTANCIA DE RS 55,00- E MAIS OS CARTOES X, X E FX. NAO TEM SUSPEITOS.NADA MAIS*”. Corpus *Chuc*-Jan (2007).

Abaixo apresentamos um histórico de BO da BM:

*TRATA-SE DE FURTO CHUCA - RELATO POLICIAL: COMPARECEU NESTE POSTO POLICIAL A VITIMA BASTANTE ALTERADA E APARENTANDO ESTAR ALCOOLIZADA, INFORMOU QUE ESTAVA EM UM BAR BEBENDO, QUANDO FOI FURTADA, COMO INSISTIU QUE TINHA CONDICOES DE ASSINAR O PRESENTE BOLETIM DE OCORRENCIA, RELATOU O QUE SEGUE. VITIMA: O SR X, RELATA QUE ESTAVA BEBENDO NUM BAR NO SEGUNDO PISO DO SHOPPING, DEIXOU UM OCULOS MORMAI NO VALOR DE CENTO E CINQUENTA E DOIS REAIS MAIS DUZENTOS E CINQUENTA REAIS EM ESPECIE, TUDO DENTRO DE UMA MOCHILA NOS CUIDADOS DO DONO DO BAR SR X, AO VOLTAR DEU FALTA DO DINHEIRO E DOS OCULOS, APOS ESTES FATOS FOI RETIRADO DO SHOPPING E ENCONTROU DOIS POLICIAIS MILITARES MONTADOS A CAVALO QUE NAO LHE DERAM ATENCAO, ATE QUE COMPARECEU A ESTE POSTO POLICIAL MILITAR (RUA X) ONDE REGISTROU ESTE BOLETIM.O ELEMENTO, DONO DO BAR, NEGOU A AUTORIA DO FEITO.NADA MAIS. Chuc-Jan (2007).*

A BM expressa textualmente, no texto do BO, de quem é a fala, uma vez que ingere com a sua versão acerca do que está sendo narrado, ao contrário da PC, que apenas relata a versão de quem vai até a DP. Neste prisma, a BM utiliza recursos vocabulares como “Versão do policial”, “Versão da vítima”, porque tem caráter de polícia preventiva, que vai até o local dos fatos para efetuar o registro e, por isso, deve ter uma versão que narra acerca dos fatos que presenciou:

*RELATA A VITTIMA QUE CHEGOU EM SUA RESIDENCIA POR VOLTA DAS 22 HORAS APROXIMADAMENTE 15 MINUTOS APOS A SAIDA DE SUA FUNCIONARIA QUE TRABALHA EM SEU COMERCIO AGREGADO A SUA RESIDENCIA , ENQUANTO COLOCAVA O VEICULO NA GARAGEM FOI AVISADO POR SUA ESPOSA , QUE JA HAVIA ENTRADO EM CASA , QUE ALGUEM TERIA ENTRADO EM SUA RESIDENCIA , VISTO EXISTIR MUITOS OBJETOS ESPALHADOS PELA CASA , EM COMPANHIA DA BM PROCEDEU BUSCAS PELA CASA , MAS NINGUEM FOI LOCALIZADO E DO INTERIOR DA CASA FORAM FURTADOS OS SEGUINTE OBJETOS , 01 APARELHO DVD DE MARCA X , UM APARELHO MP4 OUTRO MP3 , UMA MAQUINA FOTOGRAFICA DIGITAL X , 01 CELULAR X , 01 RELOGIO FEMININO*

---

<sup>7</sup> O cancelamento ocorre quando a PC/RS recebe, em alguma DP, o BO que foi enviado, eletronicamente, pela BM. Nos casos de *furto*, a PC/RS atribui um número ao BO e dá início aos tramites necessários para oferecer a denúncia.

MARCA X, VARIOS BRINCOS, CORRENTES, 02 RELOGIOS MARCA X. \*\* RELATO POLICIAL, QUANDO CHEGAMOS NO LOCAL FIZEMOS CONTATO COM A VITIMA E FIZEMOS BUSCAS NO INTERIOR DA RESIDENCIA VISTO QUE A VITIMA DESCONFIAVA QUE OS MELIANTES AINDA ESTIVESSEM NO INTERIOR DA RESIDENCIA, FATO NAO COMPROVADO, MAS UMA DAS JANELAS TINHAM SIDO DEIXADAS ABERTA PELO PROPRIETARIO. CONSIDERACOES FINAIS. Desc-Mar (2007).

Além da macroestrutura, os termos são outro ponto de observação que chama a atenção do leitor em alguns textos especializados. Durante a análise do corpus, pelo fato de agregarmos, além dos conhecimentos sobre a terminologia, também aqueles legados pela atividade policial, identificamos alguns termos empregados nessa comunicação especializada. A função de policial e o conhecimento sobre as teorias terminológicas, peculiares das autoras deste artigo, permitiu atribuir estatuto de termo a algumas ocorrências, as quais transcreveremos com os respectivos contextos.

A seguir listamos essas ocorrências, encontradas durante a leitura dos textos, sem o uso de ferramenta computacional. Os candidatos a termo estão sublinhados:

“...RETORNANDO PARA CASA, QUANDO SUBTRAIRAM DA BOLSA...” Chuc-Jan (2007).

“...HAVIA UM ELEMENTO QUE ENCOSTOU-SE NA COMUNICANTE...” Chuc-Jan (2007).

“...ABAIXO RELACIONADOS FUI FURTADA DE DENTRO...” Chuc-Jan (2007).

“TRATA-SE DE FURTO CHUCA...” Chuc-Jan (2007).

“AUTORIA DESCONHECIDA. COMUNICA QUE...” Desc-Nov (2007).

“TRATA-SE DE OCORRENCIA DE FURTO DESCUIDO...” Desc-Out (2007).

“REGISTRA QUE UM INDIVIDUO ARRANCOU SUA BOLSA...” Pung-Set (2007).

“TRATA SE DE UMA OCORRENCIA DE FURTO MAO GRANDE...” Mão-Fev (2007).

“APRESENTA PRESO EM FLAGRANTE DELITO NESTA DPPA...” Pung-Fev (2007).

“RELATO POLICIAL: RELATA QUE...” Mão-Mar (2007).

“TRATA-SE DE FURTO PUNGA. DESLOCAVA NO...” Pung-Mai (2007).

“QUE DILIGENCIOU ATE O LOCAL E APREENDEU O ADOLESCENTE...” Mão-Mar (2007).

O termo *elemento*, quase que na totalidade dos textos, é uma escolha vocabular utilizada para induzir a interpretação do texto, uma vez que é usado para designar a pessoa que cometeu o crime, pois o suspeito é sempre referido como *elemento* ou *indivíduo*. Isso mostra que o reconhecimento da linguagem especializada em uso, ou *in vivo*, é a base essencial para o estudo do termo, sendo este o ponto inicial de observação de como essa linguagem se comporta no cenário em que se insere. O termo é compreendido como unidade de significação

especializada, ativada no ambiente em que ocorre, ambiente esse desenvolvido em função das especificidades da situação comunicativa e por uma comunidade de especialistas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo dá a conhecer, através dos exemplos citados, uma pequena amostragem dos históricos de BO. Apesar de não haver instrução normativa, regras ou legislação específica para a elaboração do texto que dá origem à denúncia-crime ao Ministério Público, observamos que existe uma macroestrutura recorrente, utilizada pelos policiais civis de todo o Estado do RS, na elaboração desses textos. Essa macroestrutura, na sua microestrutura, é composta por estruturas recorrentes, que ocorre em todos os textos.

O estudo revela que, além da macroestrutura recorrente, os textos abrigam os termos que são empregados na comunicação policial e, como nunca foi realizado algum estudo que dê conta de inventariar e descrever os termos policiais, eis aí a sua importância.

## 8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Carlos Alberto. O registro policial no Boletim de Ocorrência. PUCRS Virtual. Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2007. Disponível em: [www.mj.gov.br/services/DocumentManagement/FileDownload.EZTSvc.asp?DocumentID=%7BAE621C72-7477-490C](http://www.mj.gov.br/services/DocumentManagement/FileDownload.EZTSvc.asp?DocumentID=%7BAE621C72-7477-490C)>. Acesso em: 26 mai.09
- CABRÉ, M.T. (1999) *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa e otros artículos*. Barcelona, IULA, 1999. 369p.
- CIAPUSCIO, G. *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2003.
- ECO, Umberto. *Conceito de texto*. São Paulo : T.A. Queiroz, 1984. p.4.
- FINATTO, M. J. B. Termos, textos e textos com termos: novos enfoques dos estudos terminológicos de perspectiva lingüística. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2004. v. 2.p. 341-357.
- HAGEN, Acácia Maduro. *O trabalho policial: estudo da Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul*. São Paulo: IBCCRIM, São Paulo: 2006.p.65-150.
- HOFFMANN, L. (1998) *Hoffmann, Lothar: llenguatges d'especialitat*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. CABRÉ, M. T. (dir.)
- LORENTE, Mercè (dir.) 284p.
- MACIEL, Anna M. B. (2001) Para o reconhecimento da especificidade do termo jurídico.2001. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/termisul/biblioteca.php#teses>>. Acesso em: 06 mai.09

## **Identities de gênero em gênero discursivo: uma análise de discurso**

- 1) Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira (Doutora; UNICERP; lumosqueira@ras.ufu.br)
- 2) Maria Cecília de Lima (Doutora; Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mariaceciliadelima@gmail.com)

### **RESUMO**

Empregado em contextos escolares de ensino médio, nas aulas de Língua Portuguesa, os gêneros jornalísticos carregam discursos materializados em traços linguísticos, que colaboram com a constituição de identidades de gênero. Diante dessa constatação, o **objetivo** deste trabalho é o de procedermos a uma análise de discursos de gêneros jornalísticos, descortinando ideologias acerca das identidades de gênero. Para alcançarmos nossos **objetivos**, nos valemos do arcabouço teórico da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 1992, 2003) – teoria e **método**, estudos sobre identidade de gênero (Lazar, 2005; Walsh, 2001), e os estudos sobre gênero discursivo (Christie, Martin, 1997; Meurer, Motta-Roth, 2002), bem como do arcabouço da Linguística Sistêmico-Funcional (Eggins, 2004). Nossa pesquisa apresenta como **resultados** que o assunto identidade de gênero não é trabalhado sistematicamente no contexto escolar, o que contribui para o não questionamento das identidades de gênero representadas em diversos gêneros.

**PALAVRAS-CHAVE:** discurso, identidades, gênero

### **ABSTRACT**

Used in school contexts for high school, in Portuguese classes, the journalistic genre carries discourses with linguistics traces that help with the formation of the genre identities. With this

fact, the **purpose** of this paper is to analyze the speeches of journalistic genres, showing the ideologies concerning the identities of the journalistic genre. To reach our **goals** we used the Critical Discourse Analysis Theory (Fairclough, 1992, 2003) – theory and **method**, studies over genre identity (Lazar, 2005; Walsh 2001), and the studies over discourse genre (Christie, Martin, 1997; Motta-Roth, 2002), as well as the Systemic-Functional Linguistics discussions (Eggin, 2004). So far our research shows as **results** that the genre identity issue is not developed systemically in the school setting, which contributes to the no questioning of genre identities represented in the many genres.

**Key words:** discourse, identities, genre.

## 1 INTRODUÇÃO

O gênero discursivo representa uma determinada realidade, estabelece relações sociais e atribui certas identidades às pessoas, uma vez que se encontra socialmente situado, correspondendo a distintas maneiras de usar a linguagem para cumprir diversas tarefas culturalmente definidas (Bakhtin, 1997; Christie, Martin, 1997; Eggin, Martin, 2000; Meurer, Motta-Roth, 2002).

Assim, por meio de um gênero discursivo jornalístico, é possível que identidades sejam constituídas por meio de discursos nele veiculados. Por isso, é de grande importância que na instituição escolar se trabalhe criticamente com os diversos gêneros discursivos. Importante também é que profissionais da educação comecem a atentar para o fato de que é na interação que as identidades são constituídas e; sendo também a escola local de interação, de constituição da cidadania e de identidades; cabe aos/às educadores/as também constituir seres humanos críticos e emancipados por meio do trabalho com os gêneros discursivos.

Uma vez que nos gêneros discursivos temos a veiculação de ideologias<sup>1</sup>, crenças, valores, identidades que podem ser reproduzidos, trabalhos de leitura crítica precisam ser realizados, veiculados e desenvolvidos em salas de aula para que alunos/as ressignifiquem o conteúdo de gêneros lidos e para que não aceitem como dadas as identidades de gênero neles

---

<sup>1</sup> Segundo Gee (1990, p. 23), “ideologia pode ser compreendida como uma teoria social (...) que envolve generalizações (crenças, afirmações) sobre a maneira pela qual bens e produtos são distribuídos na sociedade.” Eagleton (1997, p. 15) enumera algumas das definições que encontramos sobre ideologia:” a) processo de produção de significados, símbolos e valores na sociedade; b) corpo de idéias características de um determinado grupo ou classe social; c) uma ilusão social necessária; d) a união entre discurso e poder; e) o processo pelo qual a vida social é convertida em uma realidade natural.”

representadas. Como a escola é um espaço formal de práticas e eventos de letramento (Baynham, 1995, Gee, 1990; Street, 1983, 1995, 1997) e se apresenta como *locus* de construção da cidadania, deve então levar alunos/as a terem condições de realizarem leituras críticas acerca do mundo social no qual vivem, entendendo que a leitura crítica é aquela que implica conscientização das ideologias (Thompson, 1995) presentes nos textos e que moldam o comportamento das pessoas.

Por refletir sobre isso, nosso trabalho tem como **objetivo** proceder à análise de discurso crítica de gêneros discursivos jornalísticos que circulam em escolas de ensino médio, na cidade de Uberlândia – MG, focalizando identidades de gênero. Para procedermos à análise, contaremos com as **contribuições teóricas** da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985), juntamente com a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (Chouliaraki, Fairclough, 1999; Fairclough, 2003), estudo acerca de gêneros discursivos (Bakhtin, 1997; Eggins, Martin, 1996, Swales, 1990) e de diferentes estudos sobre gênero social (Graddol, Swann, 1992, Talbot, 1998; Walsh, 2001).

Ao empregar o arcabouço da Linguística sistêmico-funcional (Halliday, 1985) para a análise de trechos do gênero discursivo jornalístico, focalizaremos na variável de registro campo (*field*), ligada às categorias gramaticais de transitividade e de vocabulário.

Nossa análise se justifica pelo fato de entendermos que no contexto escolar o enfoque funcionalista da gramática está, ainda, ausente, o que nega aos/às alunos/as o acesso ao acontecimento discursivo em diferentes gêneros discursivos, nos quais são constituídas diferentes identidades. Assim, com nosso trabalho, poderemos contribuir para o desenvolvimento da conscientização de indivíduos acerca de como a linguagem é poderosa para a constituição de identidades, em especial, as de gênero. Linguagem essa que Fairclough (1989, 2001, 2003) considera “prática social” e, por isso, possui papel preponderante na manutenção, ou mudança, das relações de poder, podendo contribuir, ou não, para a emancipação de indivíduos.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional**

A Análise de Discurso Crítica, considerando a linguagem como prática social e o contexto de uso da linguagem crucial para a construção de sentidos (Fairclough, 2001; Wodak, 2001), tem como objetivo investigar criticamente como as desigualdades são expressas, constituídas,

legitimadas pelo uso da linguagem (Wodak, 2001), questionando não só os textos escritos ou orais, mas qualquer semiose, onde temos materializações de escolhas linguísticas que refletem os processos sociais em que os seus/suas produtores/as estão inseridos/as, tornando possível identificar a(s) ideologia(s) subjacente(s) às relações de poder e sua conexão com a linguagem presente no discurso.

Ao mostrar que a linguagem é socialmente construída, Fairclough (1992) aponta para a ação dos/as participantes no mundo em condições sócio-históricas particulares que estão refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder que operam. O autor relaciona a construção com a interação social, textos com outros textos e discurso com identidade. Desse modo, as abordagens de Fairclough (1992, 2001, 2003) e de Halliday (1985) são instrumentos para o estudo da linguagem em contextos específicos. Tais abordagens servem para que entendamos o relacionamento entre linguagem e identidade, e fazem vir à tona o papel que as instituições possuem na constituição de identidades e mostram como o poder é distribuído na sociedade e que as identidades não são como algo concluído, mas um processo moldado sócio-historicamente pelas relações de poder que estão em jogo nas práticas discursivas – estando sempre em construção.

Ao se analisar as relações de poder desigual, faz-se necessário descrever e teorizar os processos e estruturas sociais que ocasionam a produção de textos e a produção de sentido na interação de indivíduos ou grupos com esses textos. Sendo assim, são importantes para uma Análise de Discurso Crítica os conceitos de poder, história e de ideologia (Thompson, 1995), que é tida como modos pelos quais significados são construídos e expressos por formas simbólicas de vários tipos. Thompson (1995), ainda aponta para os modos de ação da ideologia que naturalizam relações desiguais; entre elas, as de gênero. Ao contrário disso, tomando um viés não determinista, a Análise de Discurso Crítica acredita na relação dialética entre discurso e sociedade, acredita que, com a mudança discursiva, é possível promover a mudança social. O que complementado pela afirmação de Wodak (2001), de que a Análise de Discurso Crítica tem objetivos emancipatórios, o que se revela consonante com o objetivo central de nosso trabalho, a saber, descortinar acontecimentos discursivos para que, no contexto escolar, na leitura crítica de diversos gêneros, alunos(as) possam se conscientizar das ideologias subjacentes aos discursos, em especial, no que se refere a identidades de gênero.

Para a prática da Análise de Discurso Crítica, Chouliaraki, Fairclough (1999) apresentam-nos um arcabouço teórico analítico, reunindo três tradições analíticas: a Linguística, a análise textual e linguística; a tradição microsociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso-

comum partilhados, e a tradição macro-sociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais (Chouliaraki, Fairclough, 1999) - ambas tradições de grande importância para o estudo da relação entre linguagem e poder.

O quadro analítico da Análise de Discurso Crítica apresenta, segundo Chouliaraki, Fairclough (1999):

- 1) um problema social (atividade, reflexividade)
- 2) apresenta obstáculos que precisam ser resolvidos por meio da:
  - a) análise da conjuntura
  - b) análise da prática e do momento discursivo:
    - i) práticas relevantes;
    - ii) relação do discurso com outros momentos
      - b ii a) discurso como parte da atividade,
      - b ii b) discurso e reflexividade
  - c) análise do discurso (a própria semiótica):
    - i) análise estrutural: a ordem do discurso
    - ii) análise da interação
      - c ii a) análise interdiscursiva
      - c ii b) análise linguística e semiótica**
- 3) função do problema na prática
- 4) identifica possíveis modos de vencer os problemas
- 5) reflexão crítica sobre a análise

Em nosso trabalho, ater-nos-emos ao item desse arcabouço destinado à análise linguística e semiótica (c ii b), empregando para isso o arcabouço teórico proposto por Halliday (1985), e nele focalizaremos a transitividade e o vocabulário.

Tendo como ideia básica que a língua constrói o contexto social e é por ele construída, a Linguística Sistêmico-Funcional é muito importante para a análise de texto. Ela é empregada na Análise de Discurso Crítica, por ser centrada na análise da linguagem do ponto de vista de como se dá a construção de significados na interação. Assim como Fairclough (1992, 2001, 2003), Halliday (1985) considera a linguagem como prática social, em que os participantes constroem significados, dependendo das circunstâncias históricas, culturais, sociais particulares em que estão envolvidos. De acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional, as condições de produção, o contexto em que o texto - contexto de situação - é produzido, os participantes da interação nesse contexto e o modo como os participantes organizam o texto

para a comunicação irão influenciar as redes de significados que compõem os diferentes tipos de textos.

Pelo fato de Halliday (1985) considerar que os significados se realizam em sociedade, em contextos específicos de comunicação, as variáveis de contexto – a de situação e a de cultura – são importantes para a análise. O contexto de situação é ambiente imediato em que o texto está de fato funcionando e serve para explicar por que certas formas foram ditas ou escritas em uma ocasião particular e o que mais poderia ser dito ou escrito. Esse contexto, o de situação, é influenciado por outro mais amplo, mais global, que é o contexto de cultura.

Uma vez que o sistema linguístico é construído sócio-historicamente, em determinados contextos, apenas certos significados são possíveis. Temos que os fatores que constituem o contexto de cultura determinam coletivamente a forma como o texto é interpretado em seu contexto de situação.

Na Linguística Sistêmico-Funcional, investiga-se o uso efetivo da linguagem em relação à atividade social em jogo e à intenção dos interlocutores. Assim, a linguagem, o texto e o contexto são tidos como os responsáveis pela organização e desenvolvimento da experiência humana. Assim, nesse arcabouço teórico, são estudadas as formas lexicogramaticais em relação a suas funções sociais (Meurer, Motta-Roth, 2002).

Ao se ter a linguagem em uso efetivo, temos que o contexto social pode causar impacto no texto, ou seja, dependendo da função de um texto, o mesmo pode ser mais ou menos formal, por exemplo, devido ao fato de ele ser oral ou escrito, bem como pelo grau de proximidade entre autor e leitor. A essa dimensão do contexto de situação, chamamos de variável de registro modo. Tal dimensão está relacionada à metafunção textual que está ligada diretamente à coerência, ela diz respeito ao estabelecimento das relações entre as frases e sua organização interna e ao seu significado, sendo este relacionado a categorias, tais como: tema/rema; dado/novo.

Na linguagem dos textos, temos também ilustrados os papéis sociais. Essa dimensão do contexto, que corresponde aos papéis sociais, chamamos variável de registro *tenor* ou relações. Essa variável está diretamente ligada à metafunção interpessoal, que consiste na interação entre a expressão dos papéis sociais, no desenvolvimento da personalidade do falante e na expectativa do interlocutor. Tal metafunção também reflete como os participantes expressam suas visões de mundo, seus julgamentos, suas atitudes e as relações dos papéis sociais que estabelecem entre si e com o que está sendo dito. As categorias gramaticais de modo e pessoa são relevantes para análises realizadas por meio dessa metafunção.

Outra dimensão do contexto de situação está ligada à metafunção ideacional, relacionada ao contexto de situação campo (*field*). Ela diz respeito ao que está acontecendo, à natureza da ação social, serve à expressão do conteúdo. Os significados ideacionais estão ligados à categoria gramatical de transitividade. Por meio dessa categoria, cada oração é analisada pelo tipo de processo no qual estão integrados os participantes, a meta e as circunstâncias.

Diferentemente de Halliday (1985), Fairclough (1992) distingue duas subfunções da metafunção interpessoal, a saber: a relacional – o texto na constituição das relações - e a identitária – o texto na constituição das identidades pessoais e sociais. Adotaremos a classificação de Halliday (1985).

O que há em comum entre esses autores é que, para eles, todas as funções coexistem em um discurso e são importantes em uma análise de discurso porque nos permitem perceber a linguagem presente no texto como representante e constitutiva da realidade, das relações sociais e construtora de identidades sociais. Ainda têm em comum que as diferentes funções sociais de um texto determinam sua estrutura, que correspondem a diferentes maneiras de usar a linguagem para cumprir diferentes tarefas – constituindo diferentes gêneros discursivos.

## **2.2 Gêneros Discursivos**

Discussão insistente desde Aristóteles (2004) em seus estudos sobre poética e retórica, o estudo dos gêneros vem se transformando desde a classificação de obras em líricas, épicas e dramáticas até o entendimento de que é necessária uma abordagem do texto que privilegie a interação. Abordagem essa que tem sido discutida por diferentes autores/as, tais como: Swales (1990), Bakhtin (1997), Fairclough (1992), Christie, Martin (1997), Eggins, Martin (2000).

Swales (1990) afirma que um gênero linguístico compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos também comunicativos bem definidos. Esses propósitos são conhecidos pelos membros da comunidade discursiva que é definida por esse autor como “Um grupo de pessoas que compartilham propósitos comunicativos para alcançar objetivos comuns” (1990, p. 24).

Um gênero, para Swales (1990), no que se refere ao seu conteúdo e à sua forma, deve ter características e regularidades mais ou menos previsíveis e, além disso, um caráter funcional. Para ele, as características de um gênero não poderiam ser totalmente previsíveis, posto que se transformaria em um ‘ritual’. Ainda para esse autor, as manifestações do gênero linguístico, além dos propósitos comunicativos, mostram padrões de semelhança em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público. Quando todos esses critérios forem satisfeitos, uma determinada

ocorrência será vista como prototípica pela comunidade discursiva, contendo em si passos mais ou menos previsíveis – são os passos prototípicos de Swales (1990) - que devem estar presentes para que o gênero possa se constituir enquanto tal.

Manifestos em textos, os gêneros discursivos são entendidos por Bakhtin (1997) em um enfoque discursivo. Esse autor, que insiste no caráter social dos fatos de linguagem, considera o enunciado como o produto da interação social, sendo que cada palavra é definida como produto de trocas sociais, em um dado contexto que constitui as condições de vida de uma dada comunidade linguística. Sendo social, e ocorrendo em um dado contexto, os gêneros são diversos, as produções de linguagem são diversas e são tipos relativamente estáveis de enunciados sendo caracterizados pelos seus conteúdos temáticos, estilo e construção composicional dos quais se utilizam.

Esses enunciados padronizados, relativamente estáveis, marcados por aspectos sociais, históricos e temporais de seu meio assim o são por refletirem as finalidades e condições específicas de cada instituição que, à medida que cresce também em sua complexidade, amplia o seu repertório de gêneros discursivos em uso. Por isso, embora pareça eternamente estável, o gênero discursivo assim não o é. Apesar das coerções que modelos nos impõem, devido ao nosso conhecimento do padrão do gênero eventualmente em questão, ele não é uma forma fixa, um todo acabado. Ele é heterogêneo, dialogal, intergenérico e, segundo Brandão (2000, p. 38), é “instituição discursiva, forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade linguística que se manifesta em diferentes formas de textualização.”

Bakhtin (1997, p. 281), devido à heterogeneidade dos gêneros do discurso e à conseqüente dificuldade de se encontrar e definir o caráter genérico de enunciado, propõe a distinção dos gêneros do discurso em dois tipos: os primários, também ditos simples, e os secundários, ditos complexos. Os primários seriam aqueles ligados à vida cotidiana como, por exemplo, diálogo cotidiano, carta. Já os secundários ou complexos – o romance, o teatro, o discurso científico o discurso ideológico etc - aparecem em circunstância de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente na escrita: artística, científica, sociopolítica.

Essa divisão entre gêneros primários e secundários, proposta por Bakhtin (1997), é de vital importância, pois é na inter-relação entre os gêneros primários e o processo histórico de formação dos gêneros secundários, como o romance, que esclarece a natureza do enunciado e o problema da correlação entre língua, ideologia e visões de mundo.

Já Fairclough (1992) define gênero discursivo como uma série relativamente estável de convenções que é associada a um tipo de atividade ratificada socialmente, tal como um poema, um artigo científico. Para esse autor, um gênero implica não apenas um tipo de texto em particular, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos. Por exemplo, artigos de jornais e poemas não são apenas tipicamente diferentes tipos de textos, mas eles também são produzidos de diferentes formas, um é produto coletivo, outro é produto individual, ambos têm diferentes tipos de distribuição e são consumidos diferentemente – o último, incluindo diferentes modos de leitura e de interpretação.

Por um lado, os gêneros recebem influência das funções, dos objetivos, das convenções e normas sociais que o precedem, fazendo surgir formas convencionalizadas que representam o momento social que o originou; por outro, cada indivíduo irá exercer influência na produção de textos, pois cada um tem sua história, cada um desempenha um papel em um determinado grupo social e estará, portanto, habituado a determinadas práticas discursivas. Entretanto, a forma e o significado atribuídos a seu texto são determinados tanto pelo discurso quanto pelo gênero discursivo. Assim, podemos dizer que o conceito de gênero tem uma estreita ligação com o conceito de texto e de discurso.

Fairclough (2003) aponta para a necessidade de encontrar um padrão na análise de textos e interação, mas não de se pensar que eles sempre são organizados em termos de uma estrutura genérica clara, uma vez que, com tantas transformações sociais, os diversos gêneros, assim como as formas de ação e de interação, se transformam. E nessa transformação, novos gêneros vão surgindo até mesmo em decorrência da combinação de gêneros já existentes. Além disso, somente determinados gêneros são bem definidos no que diz respeito à finalidade e estrutura genérica, e esses tendem a ser especializados dentro dos sistemas sociais por ação estratégica (Habermas, 2000).

Rothery, Stenglin (1997 in Christie, F., Martin, J. 1997), ao tratarem do gênero narrativa, afirmam que ele tem o importante papel de introduzir os membros de uma cultura em formas valorizadas de comportamento, além do papel de construir valores, conservar as sequências de atividades em ordem para manter a estabilidade da cultura, tendo também o potencial de mudá-la. Isso pode ser realizado, pelo fato de, para leitores/as jovens, ela jogar luz ao importante papel do indivíduo na cultura, papel esse desempenhado pela linguagem e pela identidade de gênero de cada participante de uma dada cultura.

### **2.3 Linguagem e Identidade de Gênero**

No que diz respeito a gênero social – o que caracteriza o masculino e o feminino – temos que ele é um construto social elaborado no discurso e que está discursivamente ligado ao sexo: homens devem ser masculinos, mulheres devem ser femininas, com tudo que isso implica e, segundo Badinter (1993, p. 99), “a identidade masculina está associada ao fato de possuir, tomar, penetrar, dominar e se afirmar, se necessário pela força. A identidade feminina, ao fato de ser possuída, dócil, passiva, submissa”. Porém, tal divisa tão distinta tem sido transformada no contexto social no qual vivemos, bem como nos textos socialmente produzidos.

Já Crawford (1995, apud Walsh, 2001) não percebe essa dicotomia como homogênea, e afirma que devemos evitar pensar em gênero com essa distinção.

Para Graddol, Swann (1992), a identidade de gênero é constituída na interação entre linguagem e processos sociais e, uma vez que há relação entre linguagem e estrutura social, é possível que a relação homens e mulheres não seja necessariamente um processo assimétrico; é possível que se trate de um processo fragmentado, no qual as mulheres possam estar sendo, sim, controladas pelos homens, mas no qual também há espaço para a luta em busca de liberação e ainda espaço para que as mulheres exerçam poder.

Seguindo esse raciocínio, o da relação entre linguagem e estrutura social, Magalhães (1995) discute as relações de gênero no Brasil, indicando uma tensão entre duas formas de coexistência em textos sobre mulheres: o discurso de controle e o discurso de liberação. O discurso de controle, segundo afirma a autora, diz respeito ao (bom) comportamento que se espera das mulheres, frequentemente tratadas como não-sujeitos, ou seja, seres indefesos e incapazes de ter opinião própria. Por outro lado, o discurso de liberação, bastante recente na história do Brasil, e normalmente associado à vida urbana, é uma espécie de reação contra o discurso de dominação do sexo masculino.

Podemos perceber que as abordagens de linguagem, de acordo com a proposta de Halliday (1985), propiciam reflexões a respeito da identidade de gênero como um dos aspectos da vida social moldada pela linguagem. Da mesma forma, Fairclough (1992, 2001, 2003) relata a sua compreensão do relacionamento entre linguagem e identidade e integra o estudo da linguagem à sua discussão acerca o contexto de produção, mostrando que o texto é inseparavelmente ligado aos seus processos de produção e interpretação e esses aspectos, por sua vez, são inerentes ao contexto sócio-histórico em que os participantes do evento discursivo estão inseridos.

Os estudos de Fairclough (1992, 2001, 2003) muito contribuíram para que fizéssemos uma correspondência entre valores, crenças e práticas, em contextos específicos, para moldar a

linguagem e para entender como o papel desse é relevante para manter e contestar esses valores, crenças e práticas dentro de contextos específicos de cultura.

A contribuição de Fairclough (1992) para os estudos acerca do discurso e da identidade, e por extensão sobre identidade de gênero, deve-se às reflexões acerca da construção da identidade em um contexto de valores institucionais e culturais flutuantes. Para ele: “o discurso contribui para o processo de mudança social em que as identidades sociais ou os ‘eus’ associados a domínios e instituições específicas são redefinidos e reconstruídos.” (p. 137); “... a maioria, senão todas as dimensões analíticas separáveis de discurso têm algumas implicações diretas ou indiretas para a construção da identidade.” (p. 167) e, por fim:

... quando um discurso enfatiza a construção, a função de identidade da linguagem, este começa a assumir grande importância, pois as formas pelas quais as sociedades categorizam e constroem identidades para os seus membros é um aspecto fundamental de como elas atuam e de como relações de poder são expostas e exercidas, de como as sociedades são reproduzidas e mudadas. (p. 168)

Dessa forma, Fairclough (1992) mostra em seus estudos como a linguagem é socialmente construída e certamente como ela tem se constituído a mais poderosa de todas as mídias semióticas para a construção social da realidade. Mostra, ainda, que os participantes agem no mundo em condições sócio-históricas particulares que estão refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder em que operam. Ele relaciona construção social com interação social, textos com outros textos e discurso com identidade.

### **3 Análise**

A análise aqui apresentada foi realizada de acordo com a concepção da Análise de Discurso Crítica, proposta por Chouliaraki, Fairclough (1999), Fairclough (1992, 1991, 2003) em consonância com a Linguística Sistêmico Funcional (Halliday, 1985).

Para a análise textual do gênero discursivo jornalístico, tomamos os padrões léxicogramaticais que compõem os textos investigados, no que se refere a uma das funções propostas por Halliday (1985): a ideacional. Tal metafunção, por se tratar da representação das idéias, da experiência humana, pode ajudar a revelar conhecimentos, gostos, preconceitos, valores, visão de mundo estilos de vida, modos de pensar e de agir subjacentes a escolhas léxico-gramaticais presentes na composição do texto – prática discursiva importante na constituição de identidades de gênero. Por ser um dos recursos analíticos de textos ligado à função ideacional, a transitividade e o vocabulário serão os recursos analisados em nosso trabalho. Por meio dessas categorias analíticas, podemos interpretar aspectos ideológicos, socioculturais,

identificando como ações e atividades humanas são representadas no discurso que realidade está sendo tratada e quais identidades são constituídas.

Ao se trabalhar com a categoria lexicogramatical de transitividade, sabemos que ela apresenta funções e papéis: processos representados por verbos, funções participantes e funções circunstanciais.

Fairclough (2003) entende que há divisão na forma de representar os processos e, também, na representação dos participantes, que ele chama de atores sociais. Para ele, nem todo participante é ator social. Por exemplo: O carro bateu em Mary e O carro bateu na rocha. Nesses exemplos, tanto Mary quanto rocha são objetos ou participantes, mas somente Mary desempenha o papel de ator social.

Nos exemplos que analisamos; cujo *campo*, tema, é o aborto; temos *relações* desiguais, o que será comprovado pela análise, e o *modo* – o texto jornalístico – é um grande veiculador de opiniões que contribui sobremaneira para a construção do senso comum, caso o/a leitor/a não tenha uma visão questionadora dos fatos abordados.

Nesses exemplos, segundo a discussão de Fairclough (2003), os participantes presentes nos textos analisados ora são atores sociais, ora não o são, pois em alguns momentos, tomam certas iniciativas, em outros não. Notamos, porém, que mesmo sendo atores sociais, as identidades cunhadas para cada um dos participantes por meio dos processos nos quais se encontram envolvidas são diferentes, com o poder distribuído de forma desigual, estando a mulher em situação fragilizada.

Os principais participantes presentes nos 6 (seis) textos analisados são: Igreja (arcebispo), Lei (médicos, delegados), Menina, Mãe da menina, Padrasto da menina. Para cada um desses participantes, temos processos a eles relacionados.

Quando há referências à **Igreja**, representada pelo Arcebispo, temos, por exemplo, o emprego do processo material *condenar*<sup>2</sup>, indicando que a igreja tem o poder de praticar tal ato – condenar - , o que já não ocorre com os demais participantes, cuja voz, nem sempre aparece. Quando há referências à igreja, também há vários processos verbais<sup>3</sup> a ela relacionados, indicando a força, o poder de sua voz. O fato de a igreja *afirmar*, indica o poder a ela atribuído, pois essa ação por ela praticada nem sempre é questionada ou se o é, a ela ainda permanece com uma autoridade que não é atribuída a outros dois participantes que aparecem nos textos: à mãe da menina e menina, cujos nomes também não aparecem. Nesse caso, a

---

<sup>2</sup> De acordo com a lei de Deus, a igreja **condena** todos os pecados. Homicídio é pecado. Quem comete não está excomungado, mas é um pecado grave. Roubar, assaltar e estuprar também são pecados, mas não tão graves como o aborto. (3)

<sup>3</sup> 'Antes de pensar em excomunhão, era necessário e urgente salvar aquela vida inocente', **disse** o monsenhor Rino Fisichella. (1); já que as regras da Igreja Católica **ordenam** a exclusão automática.(1); Arcebispo **afirma** que aborto é mais grave que estupro. (3)

igreja afirma algo sobre o aborto que fora realizado na menina, e não praticado por ela, condenado também a sua mãe

Pela igreja, o aborto é tido como crime e quem o praticou é excomungado: médicos, menina, mãe da menina. Já pela lei (médico e delegado), o aborto é representado como algo permitido em certas circunstâncias, inclusive para salvar vidas, o que é materializado com o emprego de processos relacionais<sup>4</sup> - aqueles ligados à representação de estados de identidade e de posse, identificando ou classificando atores sociais. A menina e da mãe da menina<sup>5</sup> não são condenadas, mas os processos a elas relacionados são processos cujos participantes não são ativos, ou seja, elas sofrem as ações dos processos (a menina recebeu alta; ela e a mãe foram levadas a um abrigo

No que refere à mãe da menina, há o emprego de processos relacionais<sup>6</sup>, indicando que a ela recebe julgamentos, atribuições, no caso, negativas, e não pratica ação nenhuma, o que indica que ela não é agente, não pratica ações, o que mostra a sua fragilidade.

Ao nos referirmos aos participantes ‘menina’ e ‘mãe da menina’, é importante notar que elas não são nomeadas e nem suas vozes são explicitadas. Isso pode indicar a falta de credibilidade de suas vozes, a falta de poder em julgar o ato que sofreram; a susceptibilidade de serem julgadas sem poderem argumentar sobre o julgamento a elas imputado. Não aparecem processos materiais ligados a esses participantes, podendo isso ser indicativo da falta de possibilidade de ação desses participantes.

Quanto ao padrasto da menina, há vários processos relacionais ligados a ele, indicando também a sua rotulação. Mas o que chama a atenção é que um dos rótulos que recebe foi o de não ser excomungado<sup>7</sup>, apesar do estupro cometido e pelo aparecimento de um processo verbal: *confessou*, indicando que, mesmo para se condenar frente à justiça, ele teve vez e voz, o que não aconteceu com a ‘menina’ e com a ‘mãe da menina’.

Para além das vozes aqui representadas ou não, temos ainda que os atores igreja e lei aqui têm suas vozes ouvidas e, mesmo a reportagem levando ao público o relato de um crime estupro cometido, o que prevalece nas reportagens é a luta de poder entre igreja e a justiça, a luta pela

---

<sup>4</sup> O aborto é permitido por lei em vítimas de estupro até a 20ª semana de gestação e pode se feito conforme a avaliação médica, sem autorização judicial. (5)

<sup>5</sup> A menina, que estava com quase quatro meses de gravidez e passou pelo aborto na quarta, **recebeu** ontem alta médica. (3); Ela e a mãe **foram levadas** a um abrigo. A menina **vai continuar recebendo** atendimento psicológico. (4)

<sup>6</sup> Mãe da menina de 9 anos que abortou gêmeos depois de ter sido estuprada pelo padrasto **foi** indiciado quinta-feira, mas desconhece ação. (2); As duas filhas – que eram abusadas sexualmente havia mais de três anos – e a mãe estão sob tutela da Secretaria Especial da Mulher. (2); Mãe de menina que abortou é indiciada. Ela é acusada de negligência; para delegado, houve omissão em proteger filha de 9 anos que engravidou do padrasto. (4)

<sup>7</sup> O padrasto, que **confessou** à polícia ter abusado da menina e da irmã por três anos, **está** preso. Não **foi** excomungado. (1);... onde o padrasto responde pelo estupro das duas meninas. Ele está preso desde o dia 27 de fevereiro em Pesqueiro, cidade vizinha.

razão. Para isso, a menina que sofreu estupro, sua mãe e seu padrasto aparecem como participantes não ativos de processos que contribuem para elucidar suas identidades como passivos, sem voz, sem ação, uma vez que não há processos materiais ligados a esses participantes.

Com essa análise, que não é conclusiva, demonstramos o quanto há ideologias veiculadas em gêneros jornalísticos, o que contribui para a constituição de identidades de gênero.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio da análise da transitividade, podemos analisar o que está sendo dito e como o/a autor/a representa fatos da realidade, certamente baseando-se em valores, princípios que fazem parte de sua 'visão de mundo', ou de seus padrões ideológicos. Temos a representação de uma prática – o aborto – que contribui para elucidar identidades de gêneros e relações que se pautam no poder.

As identidades não são essenciais, e podemos notar que ao analisar identidades de mulheres, não podemos rotulá-las de submissas ou não, como se todas fossem iguais. Pois, além da categoria de gênero, outras como raça/etnia e classe contribuem para a constituição de suas identidades.

Ao trabalharmos com a Análise de Discurso Crítica, a Linguística Sistêmico-Funcional, teorias sobre Gêneros Discursivos, bem como com Gênero Social, estaremos contribuindo para que, sob o ponto de vista da Linguística, as questões referentes a gênero sejam repensadas, por exemplo, ao trabalharmos com o desvelar dos estereótipos constituídos em diversos gêneros discursivos. Para esse Fairclough (2001), a escolha das palavras empregadas em um texto não é de natureza puramente individual, - uma vez que a cada palavra ou expressão dita, corresponde a outra ou outras que foram silenciadas, e essa escolha não é inocente, trazendo no seu bojo a construção da realidade de uma época, de uma sociedade, e de um contexto no qual suas identidades construídas, também por meio da transitividade, do vocabulário, da palavra que, com sua discursividade, produz efeitos de sentido, - e a relação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de um-para-muitos, em ambas as direções: as palavras têm vários significados (Fairclough, 2001) sendo o significado das mesmas constituídos no interior de processos sociais e culturais muito amplos. O que pode ser descortinado por meio de análise das metafunções (Halliday, 1985) presentes nos textos.

Em conformidade com a discussão de Wodak (2001), temos elucidada na análise como as desigualdades são expressas, constituídas, legitimadas pelo uso da linguagem. Os processos

expressos no gênero possuem valor semântico diferentes, desiguais para os participantes envolvidos no fato, legitimando o poder (igreja e justiça) para uns e silenciando outros (menina, mãe da menina). Conforme a discussão de Fairclough (1992), as ações dos participantes estão cerceadas por condições sócio-históricas que ainda dêem/legitimam certas práticas, dentre elas o aborto, o que é reforçado por algumas instituições (igreja) que ainda mantêm o poder desigualmente distribuído na sociedade. Tudo isso contribui para a constituição de identidades de gêneros que, mesmo não sendo essenciais, ainda, no caso dos textos analisados, não apresentam - ou não é permitido mostrar - resistência ao *status quo*.

Essa possível não resistência é corroborada pelo modo como o texto é organizado, no caso pela jornalista, que pode contribuir para que certos significados sejam veiculados e outros não, contribuindo para a construção de visões de mundo, julgamentos e valores.

Em todos os textos analisados, o foco parece estar voltado para o aborto e para quem o praticou. Não foram questionadas aí as identidades de gênero que, segundo Badinter (1993, p. 99) “a identidade masculina está associada ao fato de possuir, tomar, penetrar, dominar e se afirmar, se necessário pela força. A identidade feminina, ao fato de ser possuída, dócil, passiva, submissa”.

Isso corrobora com a discussão de Magalhães (1995), que afirma ser preponderante no Brasil o discurso de controle, contribuindo para a construção de identidades de mulheres como seres indefesos e incapazes de opinião própria.

O questionamento dos discursos sobre gênero social deve ser questionado no contexto escolar, o que contribuirá para a formação de cidadãos/as críticos/as - uma das funções da escola.

## **5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARISTÓTELES. Arte poética. São Paulo: Martin Claret, 2004.

AZEVEDO, A. O cortiço. São Paulo: FTD, 1993.

BADINTER, E. XY: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

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

BAYNHAM, M. Literacy practices. Londres: Longman, 1995

BRANDÃO, N. H. (coord.). Gêneros do discurso nas escolas. São Paulo: Cortez, 2000.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse in late modernity. Edimburgo: Edinburg University Press, 1999.

- CHRISTIE, F.; MARTIN, J. (eds.). *Genre and institutions: social process in the workplace and school*. Londres e Nova York: Continuum, 1997.
- EAGLETON, T. *Ideologia*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Boitempo, 1997.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis as a method in social scientific research*. In: WODAK, R.; MEYER, M. *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage Publications, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Londres, Longman, 1989.
- GEE, J. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Hampshire: The Falmer Press, 1990
- GRADDOL, D.; SWANN, J. *Gender voices*. Oxford: Blackwell Publishers, 1992.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HALLIDAY, M. A . K. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnold, 1975.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- MAGALHÃES, Maria Izabel Santos. *A critical discourse analysis of gender relations in Brazil*. *Journal of Pragmatics*, 23: 1995, pp. 183-197.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- ROTHERY, J.; STENGLIN, M. *Entertaining and instructing: exploring experience through story*. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. (eds.). *Genre and institutions: social process in the workplace and school*. Londres e Nova York: Continuum, 1997.
- STREET, V. B. (ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- STREET, V. B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- STREET, V. B. *Social literacies*. Londres e Nova York: Longman, 1995.

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

SWANN, J. Girls, boys and language. Nova York: Cambridge University Press, 1992.

TALBOT, M. Language and gender. Cambridge: Polity Press, 1998.

THOMPSON, J. B. ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TODOROV, T. As estruturas narrativas. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

WALSH, C. Gender and discourse: language and power in politics, the church and organisations. Londres: Longman, 2001.

WODAK, R.; MEYER, M. Methods of critical discourse analysis. Londres: Sage Publications, 2001.

## REFERÊNCIA DOS ARTIGOS ANALISADOS

- 1) MÉDICO não merecia a excomunhão, diz Vaticano. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 mar. 2009. Cotidiano, p. C3.
- 2) MULHER será julgada por crime de omissão. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 19 mar. 2009. Nacional, p. 13.
- 3) BAPTISTA, R.; ODILLA, F. Arcebispo afirma que aborto é mais grave que estupro. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 7 mar. 2009. Cotidiano, p. C1.
- 4) BAPTISTA, R. Mãe de menina que abortou é indiciada. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 28 mar. 2009. Cotidiano, p. C3.
- 5) BAPTISTA, R. Igreja excomunga mãe e médicos após o aborto. **Folha de S. Paulo**, 6 mar. 2009. Cotidiano, p. C3.
- 6) ABORTO e excomunhão. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 mar. 2009. Opinião, p. A2.

## ANEXO

| Participante/s | Processo/s                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Igreja         | a) <u>Arcebispo</u> <b>defende</b> médicos e mãe da garota de 9 anos submetida a aborto após estupro (1)<br>b) 'Antes de pensar em excomunhão, era necessário e urgente salvar aquela vida inocente', <b>disse</b> o monsenhor Rino Fisichella. (1)<br>c) A nota do <u>arcebispo</u> , que preside a Pontifícia Academia para a Vida, <b>causou</b> surpresa, já que as regras da Igreja Católica <b>ordenam</b> a exclusão automática.(1)<br>d) <u>Arcebispo</u> <b>afirma</b> que aborto é mais grave que estupro. (3)<br>e) De acordo com a lei de Deus, <u>a igreja</u> <b>condena</b> todos os pecados. Homicídio é pecado. Quem comete não está excomungado, mas é um pecado grave. Roubar, assaltar e estuprar |

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 | <p>também são pecados, mas não tão graves como o aborto. (3)</p> <p>f) De acordo com o religioso, <u>o aborto</u> é um crime previsto nas leis de Deus e quem o induziu está automaticamente excluído da comunhão com a Igreja... (5)</p> <p>g) Deve ser por causa dessa assombrosa linha de raciocínio que <u>o bispo se eximiu</u> de aplicar a mesma sanção ao estuprador. (6)</p> <p>h) Entre milhares de casos, <u>dom José elegeu</u> um de enorme relevo para distribuir a excomunhão. <u>O bispo</u> é o mesmo que, no ano passado, tentou impedir, na Justiça, a distribuição de pílulas do dia seguinte pela rede pública de saúde de Pernambuco. (6)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Lei (médicos, delegados)</b> | <p>a) Médico não <b>merecia</b> a excomunhão, diz Vaticano (1)</p> <p>b) Na quinta-feira, <u>o delegado Antônio Dutra</u>, titular da cidade de Alagoinha, município no agreste pernambucano onde o crime ocorreu, <b>divulgou</b> a conclusão do inquérito sobre o caso. (2)</p> <p>c) <u>O aborto</u> é permitido por lei em vítimas de estupro até a 20ª semana de gestação e pode ser feito conforme a avaliação médica, sem autorização judicial. (5)</p> <p>d) <u>O ministro Temporão fez</u> duras críticas à Igreja e ao arcebispo... (5)</p> <p>e) <u>Temporão defendeu</u> o aborto realizado. (5)</p> <p>f) Além disso, <u>a Justiça tem autorizado</u> a intervenção em caso de malformação fetal que inviabilize a vida extra-uterina. (6)</p> <p>g) <u>A equipe médica cumpriu</u> com sua obrigação profissional e ética, amparada ainda em norma técnica do Ministério da Saúde que deixou de exigir registro de ocorrência policial como condição para fazer o aborto.</p> |
| <b>Menina</b>                   | <p>a) <u>A menina</u>, que estava com quase quatro meses de gravidez e passou pelo aborto na quarta, <b>recebeu</b> ontem alta médica. (3)</p> <p>b) <u>Ela e a mãe foram levadas</u> a um abrigo. A menina <b>vai continuar recebendo</b> atendimento psicológico. (4)</p> <p>c) <u>A garota</u>, por ser menor de idade, não <b>foi</b> excomungada. (5)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Mãe da menina</b>            | <p>a) <u>Mãe da menina</u> de 9 anos que abortou gêmeos depois de ter sido estuprada pelo padrasto <b>foi</b> indiciado quinta-feira, mas desconhece ação. (2)</p> <p>b) <u>As duas filhas</u> – que eram abusadas sexualmente havia mais de três anos – e <u>a mãe estão</u> sob tutela da Secretaria Especial da Mulher. (2)</p> <p>c) <u>Mãe de menina</u> que abortou é indiciada. <u>Ela</u> é acusada de negligência; para delegado, houve omissão em proteger filha de 9 anos que engravidou do padrasto. (4)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Padrasto da menina</b>       | <p>a) <u>O padrasto</u>, que <b>confessou</b> à polícia ter abusado da menina e da irmã por três anos, <b>está</b> preso. Não <b>foi</b> excomungado. (1)</p> <p>b) ... onde <u>o padrasto responde</u> pelo estupro das duas meninas. <u>Ele está</u> preso desde o dia 27 de fevereiro em Pesqueiro, cidade vizinha.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |



## **IMAGEM E TEXTO: CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA**

Aline da Silva Ferreira (Mestranda em Educação/  
Universidade Federal de Alagoas - UFAL (82) 9918-  
3245/ 8815-3878/ [aline.s.ferreira@hotmail.com](mailto:aline.s.ferreira@hotmail.com)).  
ORIENTADOR/CO-AUTOR: Eduardo Calil (Pós-  
Doutor/ Universidade Federal de Alagoas – UFAL/  
(82) 9988-7545/ [eduardocalil@hotmail.com](mailto:eduardocalil@hotmail.com)).

**RESUMO:** As histórias em quadrinhos (HQ) são valorizadas por livros didáticos (FERREIRA, 2007) e pesquisadores enfatizam sua influência no ensino (CALIL, 2008) devido a aspectos como a articulação entre elementos verbais e não-verbais. Todavia, praticamente inexistem trabalhos que investiguem de que modo alunos interagem com as imagens de uma HQ e como ocorre a criação de texto a partir delas, nosso ponto de reflexão. Assim, estamos analisando 144 manuscritos escolares produzidos por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental a partir de propostas pertencentes ao projeto didático “Gibi na Sala” coordenado pelo profº Dr. Eduardo Calil. As HQ selecionadas para as propostas foram curtas e com supressão de todas as marcas linguísticas e os alunos escreveram em diáde o que “faltava” para que a história ficasse “mais engraçada”. Encontramos desde a descrição das imagens dos quadrinhos até diálogos entre personagens, caracterizando uma apropriação pelo aluno do gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** história em quadrinhos, imagem e texto, criação.

### **1. Processo de criação com histórias em quadrinhos**

Os estudos sobre os processos de criação de texto em sala de aula, apesar de escassos, encontram em trabalhos recentes avanços significativos, a exemplo dos trabalhos de Calil (2008) e Felipeto (2008), voltados para a análise de histórias inventadas e poesia, gêneros fortemente presentes em práticas de textualização efetivadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em se tratando das histórias em quadrinhos (HQ), estas são valorizadas por

livros didáticos de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2007) e pesquisadores defenderem sua presença no ensino (VERGUEIRO, 2004; CARVALHO, 2006), entre outros aspectos devido a articulação entre elementos verbais e não-verbais.

Entretanto, nota-se que apesar da aceitação das HQ enquanto objeto de leitura e valioso recurso no ensino elas ainda não foram de fato incorporadas ao elenco de textos com que a escola trabalha, nem alcançaram a devida atenção das pesquisas acadêmicas. (MENDONÇA, 2005, p. 195). De maneira que praticamente inexistem trabalhos que investiguem de que modo alunos interagem com as imagens de uma HQ e como ocorre a criação de texto a partir delas, foco de nossa investigação.

No que diz respeito a questão histórias em quadrinhos e ensino, Calil (2008) acredita que há uma relação entre a criança e as HQ, gênero capaz de exercer influência nos textos escritos nessa faixa etária. Em sua concepção, do lado de fora da escola, e com uma maior antecedência, um outro olhar sobre o universo infantil tem sido dado por uma literatura especializada que, alarga seus títulos, recursos e modos de aproximação com este público, a exemplo dos quadrinhos.

A partir do cruzamento entre a escrita produzida em um momento inicial do processo de alfabetização e a literatura infantil hoje, Calil (2008) seguiu o percurso dos textos escritos por uma menina de seis anos identificando de que modo estes textos guardam relação com o universo letrado que envolve a criança em sua fase inicial de escrita. Segundo o autor a literatura infantil pode exercer efeitos sobre estes manuscritos, sem as restrições diretas impostas por um contexto escolar. Calil buscou conhecer algumas características dos quadrinhos visando interpretar a relação entre esse universo literário e o que aparece nos manuscritos; e notou a importância desses aspectos bem como a riqueza dos códigos, convenções e recursos utilizados nos quadrinhos.

## **2. Elementos das histórias em quadrinhos**

Observa-se que nas HQ há uma sobreposição de palavra e imagem, onde arte e literatura superpõem-se mutuamente (EISNER, 1989). Eisner e Carvalho (2006) acreditam que os quadrinhos criam uma linguagem ao empregar palavras repetitivas e símbolos que passam a ser reconhecíveis entre autores e leitores. Nessa linguagem, o texto funciona como uma extensão da imagem e a junção de símbolos, imagens e balões criam o enunciado. Assim,

na composição imagética dos quadrinhos estão elementos fundamentais, todavia, apresentaremos apenas alguns deles: quadro, balão, onomatopéia, metáfora visual e ícone.

Quadro, também chamado de vinheta ou requadro, é a moldura da história (CARVALHO, 2006). É visto como “elemento de contenção do leitor” que tende a sempre ler o último quadrinho, sendo capaz de aumentar seu envolvimento com a narrativa (EISNER, 2001). Dentro do quadro estão os desenhos que compõem uma cena. No Ocidente os quadrinhos são lidos da esquerda para a direita e, a cada quadrinho, uma nova cena (ou momento “congelado” do tempo) é acrescentada, compondo uma história seqüencial. O quadro pode ser utilizado como recurso narrativo, sua forma, tamanho e disposição influem na velocidade da leitura e até da interpretação da história. Utilizar mais ou menos quadros em uma seqüência pode fazer a cena demorar mais ou menos. Ampliar um quadrinho, utilizar uma forma diferente do tradicional quadrado ou dispor a cena dentro dele em um ângulo diferente ou *close*, por exemplo, pode afetar a percepção de tempo do leitor.

Acredita-se que os balões são um dos elementos de maior destaque na composição das HQ em função da dinamicidade que eles dão à leitura (BIBE-LUYTEN, 1985). Por ser um formato tão conhecido os italianos deram o nome de “fumetti” aos quadrinhos, um alusão ao molde de “fumacinha” do balão de pensamento (RAMOS, 2009). Há diferentes definições para o balão: “É o elemento que indica o diálogo entre as personagens e introduz o discurso direto na seqüência narrativa” (CAGNIN, 1975). É “o recipiente do texto-diálogo proferido pelo emissor” (EISNER, 2001). “É uma convenção própria da história em quadrinhos que serve para integrar à vinheta o discurso ou o pensamento dos personagens” (ACEVEDO, 1990). Em Carvalho (2006) a disposição de um balão dentro de um quadro indica quem se manifesta primeiro. Há diversos tipos de balão, os mais comuns são: 1) Fala: o traço é contínuo em volta das palavras, tem formato arredondado e há um “rabicho” (índice) que aponta para o personagem que está falando. 2) Pensamento: em forma de nuvenzinha, o “rabicho” são bolinhas que vão até a cabeça de quem pensa. 3) Grito: o traço é mais recortado, tentando indicar visualmente o grito. 4) Sussurro: o traço é pontilhado.

Onomatopéias, segundo Carvalho (2006), são palavras que representam sons. Apesar de haver onomatopéias mais tradicionais, autores criam onomatopéias diferentes de acordo com o que escutam. A título de exemplo temos: BLAM (barulho de coisa batendo); CRÁS (coisa quebrando); SOC, PUM, POF (soco); VRUUUUM (barulho de motor de carro); CHUAC (beijo); NHAC, NHAC (mastigação). As onomatopéias também são usadas como efeitos visuais nos quadrinhos. Assim, sua forma e sua cor podem indicar um movimento ou dar mais impacto a uma cena.

Metáfora visual é uma convenção gráfica que expressa o estado psíquico dos personagens mediante imagens de caráter metafórico (ACEVEDO, 1990). É uma figura de linguagem na qual se transporta para um objeto o sentido literal de uma palavra ou frase que designa um outro objeto semelhante, dando a essa palavra ou frase um sentido figurado (CARVALHO, 2006). Nos quadrinhos a metáfora pode indicar um sentimento ou acontecimento. Assim, a lâmpada elétrica pode representar que a personagem teve uma idéia brilhante; um personagem literalmente vê estrelas quando se machuca; seu coração salta pela boca quando ele está apaixonado ou ele pode falar “cobras e lagartos” ao falar mal de alguém, fazendo uso de desenhos de aspecto intrincado com espirais, asteriscos...

Carvalho (2006) define o ícone como um signo, uma representação de uma coisa. Sua característica peculiar é que ele é uma imagem que tem alguma característica em comum com o que esta sendo representado. O mundo do quadrinho baseia-se em desenhos que buscam se parecer com o que representam.

### **3. Imagem, texto e seqüência narrativa nas histórias em quadrinhos**

Visto que em nosso trabalho, conforme salientado, estamos considerando o imbricamento entre imagem e texto próprio as HQ, desde cada quadrinho isoladamente até todos os quadrinhos em seqüência de uma única historinha, é proveitoso considerarmos as concepções de diferentes autores.

Segundo Eisner (2001), visto que as HQ lidam com o que ele chama de tecnologia singular, escrever para quadrinhos é uma habilidade especial cujos requisitos não são comuns a outras formas de criação escrita:

Quando palavra e imagem se misturam, formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogos e textos de ligação (EISNER, 2001, p. 122).

Nesse respeito, Vergueiro (2004) e Carvalho (2006) concordam com a presença das HQ no ensino, entre outras razões, pelo imbricamento entre imagem e texto, próprio ao gênero.

Carvalho (2006) pontua a peculiaridade da narrativa das HQ, pois os autores narram nos quadrinhos mediante uma mistura ou sobreposição de imagens e palavras. Assim, para

entender a história, o leitor de quadrinhos precisa utilizar suas habilidades interpretativas, tanto visuais, quanto verbais.

Essa interação entre imagem e texto nos quadrinhos é vista por Quella-Guyot como algo pertinente:

Longe de ser uma simples justaposição texto-imagem, a HQ oferece imbricações sábias e originais de funções muitas vezes inesperadas. A interferência de diversos códigos faz de quase todo desenho um conjunto de sentidos que só leitores acostumados conseguem deslindar sem dificuldades, conscientes que são de que nenhuma das linguagens é subsidiária com relação a outra. (1994, p. 65).

Cirne (2000) descreve as HQ como uma narrativa gráfico-textual, impulsionada por sucessivos cortes que agenciam imagens desenhadas, pintadas ou rabiscadas. Além disso, mesmo valorizando a importância de um plano bem desenhado e enquadrado em cada quadrinho isoladamente, o autor reforça a ideia da necessidade de sequência, coerência, ritmo e movimento entre todos os quadrinhos que compõem uma única HQ:

A estesia dos *comics* não se limita ao quadro bem desenhado, cujo plano seja capaz de revelar um perfeito enquadramento. É necessário que haja uma dinâmica estrutural entre todos os quadros, criando movimento e ação formais [...] Não é a magia formal de um plano isolado, fora de seu contexto, que faz a força de uma história: é a relação crítica (o desencadeamento de estruturas) entre todos eles. (CIRNE, 1974, p. 35).

Micheletti (2008) aponta uma característica marcante nos diálogos presentes nas HQ ao afirmar que as histórias em quadrinhos são, geralmente, enredos narrados por meio de discurso direto, além de apresentarem texto escrito e elementos visuais que se complementam entre si para que a história seja compreendida por seus leitores.

Ao passo que McCloud (2006) salienta que as HQ possuem uma gama de símbolos visuais e se baseia na ideia ilimitada de posicionar uma imagem após outra, entre um quadro e outro, para ilustrar a passagem do tempo, de modo que imagens inertes ganham vida na imaginação do leitor.

Na concepção de Lins (2005) os textos, descritivos ou representativos de falas, contidos dentro dos balões, além de combinarem dados referentes à ação do curso, combinam, também, dados referentes a eventos passados, futuros e simultâneos a cena que está sendo vista. A função do texto é, sobretudo, indicar aquilo que a imagem não mostra, acrescentando elementos temporais e espaciais à compreensão, proporcionando à narrativa manter seu fio de

coerência sem dificuldade. Assim, imagens e textos se unem numa relação de complementaridade.

Lins (2008) afirma também que “a conversação espontânea” presente nos quadrinhos mostra-se coerente na medida em que a relação semântica entre enunciados fica evidenciada, havendo assim continuidade tópica; o que não impede que haja rupturas ao longo da conversação que não necessariamente significam incoerência. Segundo Lins essas rupturas podem ser vistas como descontinuidades.

Mendonça (2005) acredita que as semioses distintas, ou seja, a verbal e a não-verbal, exercem um importante papel na construção de sentido, tornando as HQ acessíveis para às crianças em fase de aquisição de escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentido.

Segundo essa autora, a análise da constituição dos quadrinhos pode ser objeto de trabalho pedagógico nas escolas. Podem-se estudar, por exemplo, elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões, o tamanho e o tipo das letras, a disposição do texto; relacionando tudo isso com a produção de sentido e com as peculiaridades do gênero constitui um rico material para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem das HQ.

Além de explicitar os elementos típicos, bem como as possibilidades de uso das HQ, Mendonça salienta existência da intertextualidade tipológica. Ou seja, a utilização da forma de um gênero para preencher a função de outro. Como exemplo nota-se a aplicação das HQ em propósitos didáticos como campanhas educativas. Nesse sentido, conforme esclarece a autora, os textos em campanhas educativas têm uma função comunicativa didática, mas a forma como é utilizada é de uma HQ e do mesmo modo, alguns anúncios publicitários comerciais podem usar HQ para atingir seus objetivos.

Ainda nesse respeito, é cada vez mais comum a presença de histórias em quadrinhos em jornais, revistas, livros didáticos (FERREIRA, 2007), provas de vestibular e provas de concursos públicos.

#### **4. Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa contou com três procedimentos metodológicos distintos e, ao mesmo tempo, interligados para se efetuar. O primeiro deles foi a elaboração do projeto didático

“Gibi na Sala”, o segundo momento se deu na efetivação das propostas de atividades e o terceiro momento corresponde à análise específica do *corpus* da pesquisa.

O projeto didático “Gibi na Sala”, integrado ao grupo de pesquisa “Manuscritos Escolares e Processos de Escrita” (MEPE/CNPQ) e coordenado pelo professor Dr. Eduardo Calil, está voltado para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Com o projeto pretendíamos oferecer condições adequadas que favorecessem os alunos no processo de criação e imersão nesse gênero textual bem como na reflexão sobre as propriedades da língua e do discurso a partir de um gênero específico. Para tanto, elegemos as HQ da Turma da Mônica, por se constituir através da relação imagem e texto e ter no humor seu atrativo central. Nesse sentido esse projeto tem como objetivo primordial fornecer situações de ensino-aprendizagem adequadas ao gênero, “permitindo que eles se apresentem em sala de aula de modo intenso, sistemático e significativo” (CALIL, 2006, p. 7).

Visto que o projeto está sustentado no trabalho com leitura e interpretação e produção de texto foram elaboradas 60 propostas de atividades de leitura e 36 propostas de criação. Essas propostas tiveram objetivos distintos e em sua maioria foram pensadas para serem realizadas em duplas de alunos, visando auxiliar o aluno na estruturação desse gênero, mais principalmente, no processo de criação e autoria que possam ser desencadeados a partir delas. Na elaboração das propostas de atividades foi indispensável à leitura de, aproximadamente, 200 gibis da Turma da Mônica.

Nas propostas de leitura e interpretação, após análise criteriosa de HQ da Turma da Mônica, selecionamos aquelas que favorecessem aspectos relacionados aos elementos constitutivos da linguagem desses gibis, tais como: à “onomatopéia”, à “intertextualidade”, ao uso de “metáforas visuais” e ao recurso da “homônima”. Focalizaram-se as relações com conhecimentos mobilizados e as estratégias de leitura predominantes como a “decodificação”, a “seleção”, a “antecipação”, a “inferência” e a “checagem” (SOLÉ, 1998). Com isto, buscamos por em discussão a pertinência e adequação dessas propostas diante dos conhecimentos que os alunos desta modalidade de ensino possuem sobre a língua, sem descaracterizar as especificidades deste gênero textual.

As propostas de criação foram elaboradas a partir de HQ originais da “Turma da Mônica” e estão sustentadas na seqüência de imagens dessas histórias, que deveriam ser curtas (de no máximo três páginas) e “carregadas” de humor. É relevante saber que a denominação HQ (imagens) originais é apropriada porque as HQ utilizadas nas propostas de produção de texto, que são nosso foco, foram modificadas Para que fosse possível a criação

textual nessas seqüências. De maneira que as HQ selecionadas tiveram suprimidos todos os elementos verbais, ou seja, o título e todas as marcas lingüísticas (tais como onomatopéias, interjeições, falas de personagens, balões).

A coleta de dados se deu mediante a efetivação das propostas de atividades. A pesquisa teve como espaço de investigação uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 24 alunos<sup>1</sup>, de uma escola da rede pública municipal de ensino, localizada na cidade de Maceió no período de outubro a dezembro de 2008 e foi dividida em três momentos simultâneos: leitura dos gibis pertencentes à gibiteca<sup>2</sup> que permaneceu na sala de aula, com uso a critério da professora; efetivação das propostas de atividades de leitura e interpretação, conduzidas pela professora e efetivação das propostas de criação. Devido ao curto período de permanência na escola foram aplicadas apenas as 12<sup>3</sup> primeiras atividades de leitura e as 12 primeiras atividades de criação.

As atividades de leitura e a gestão da gibiteca ficaram a critério da professora, de forma que não foi possível sabermos com precisão como foi realizada cada atividade. Mas, acompanhamos todas as atividades de criação. Nessas, ora a professora conduzia, ora o coordenador do projeto.

A primeira proposta de criação foi conduzida pelo coordenador do projeto e serviu de modelo para as demais propostas. Durante a consigna da atividade enfatizou-se que os alunos deveriam escrever, em diáde, tudo que achavam que estava faltando para que a história ficasse “mais engraçada”. Vale salientar que todas as atividades de criação realizadas pelos alunos foram filmadas e a cada aplicação, uma dupla era escolhida e filmada por nós. Sendo que, em nosso trabalho, não estamos considerando o processo de criação em ato (as filmagens). O que está em foco atualmente é o produto (os manuscritos).

Para analisar a relação imagem e texto presente nos manuscritos escolares coletados<sup>4</sup> estabelecemos algumas categorias relacionadas ao uso de elementos típicos dos quadrinhos tais como títulos, palavra “fim” ao final de cada historinha, metáforas visuais, ícones...além da

---

<sup>1</sup> Antes de realizarmos esse estudo, buscamos a autorização da escola e dos pais das crianças através do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” fornecido pelo Comitê de Ética desta universidade.

<sup>2</sup> A gibiteca continha 40 gibis da Turma da Mônica. No total, durante a efetivação do projeto, disponibilizamos 2 gibitecas.

<sup>3</sup> Dize-se 12 propostas, mas na verdade foram 11, pois uma delas foi realizada em 1ª e 2ª versão.

<sup>4</sup> Os 144 manuscritos escolares coletados foram digitalizados e arquivados no banco de dados “Práticas de textualização na escola”. Esse banco dados, organizado pelo professor doutor Eduardo Calil desde 1996, contém mais de 2.500 manuscritos pertencentes a diversos gêneros discursivos escritos por alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e coletados em escolas públicas e particulares de Maceió (AL), Rio Largo (AL) e São Paulo (SP). Além disso, contém, aproximadamente 100 filmagens de práticas de textualização, nas quais, os alunos, a partir de solicitações de professores, escrevem histórias, fábulas (narrativas ficcionais) ou criam poemas. Parte desse material, assim como a produção do grupo de pesquisa “Manuscritos Escolares e Processos de Escrita” pode ser encontrada no site [www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/manuscritos Escolares/](http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/manuscritos Escolares/).

coerência narrativa das imagens, ou seja, se os manuscritos evidenciam preocupação por parte dos alunos quanto a seqüência e coerência dos quadrinhos.

## **5. Análise dos manuscritos coletados**

As 12 propostas de criação, uma delas realizada em primeira e segunda versão, oferecidas durante dois meses aos 24 alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental deram origem a 144 manuscritos escolares coletados por nós. A quantidade de manuscritos criados variou de 10 a 19 por proposta.

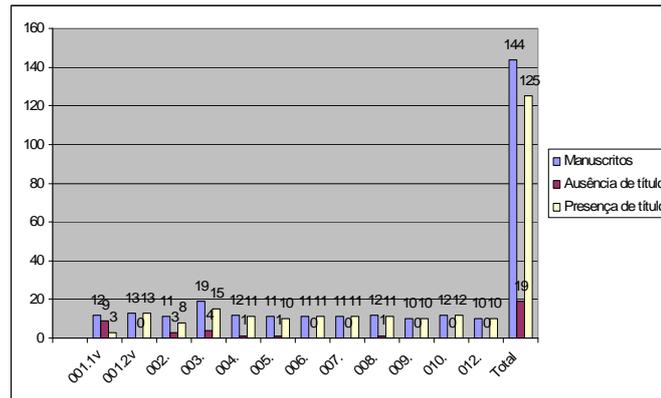
No intuito de compreendermos de que modo os alunos em processo de aquisição da escrita interagem com as HQ, considerando as relações próprias ao gênero, estabelecemos algumas categorias na análise dos manuscritos coletados. Essas categorias foram sistematizadas em quadros, gráficos e tabelas conforme se pode notar mais adiante.

### **5.1. Análise geral**

Ao realizarmos uma comparação entre os manuscritos é possível notar inúmeras diferenças e singularidades que se tornam gritantes especialmente se confrontarmos a primeira e a última coleta, ou seja, a proposta 001 em 1ª e 2ª versão.

Começaremos pelo uso de títulos. De início os alunos pareciam não compreender a existência e a localização de títulos nas historinhas criadas, de forma que o espaço reservado para os títulos era preenchido com seus nomes, como se fosse um cabeçalho, situado ao final de cada proposta.

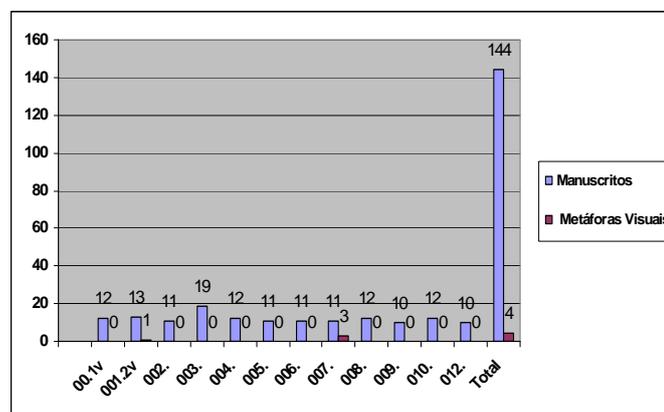
Dos 144 manuscritos coletados, 125 possuem títulos, enquanto 19 não possuem, conforme evidenciado:



**Gráfico 2: Frequência de títulos nos manuscritos coletados**  
**Fonte: Dados da pesquisa**

Como se pode ver, a titulação das propostas, antes considerada minimamente pelos alunos, aos poucos foi ganhando espaço, fazendo-se presente, por exemplo, nas cinco últimas propostas (009, 010, 012 e 001\_2V) em 100% dos manuscritos.

O número de metáforas visuais utilizadas pelos alunos foi mínimo e não houve grande aumento entre as primeiras e as últimas propostas. Nos 144 manuscritos, apenas 4 metáforas visuais foram encontradas, 3 delas na proposta 007 e a outra na 2ª versão da proposta 001. Conforme se pode notar:



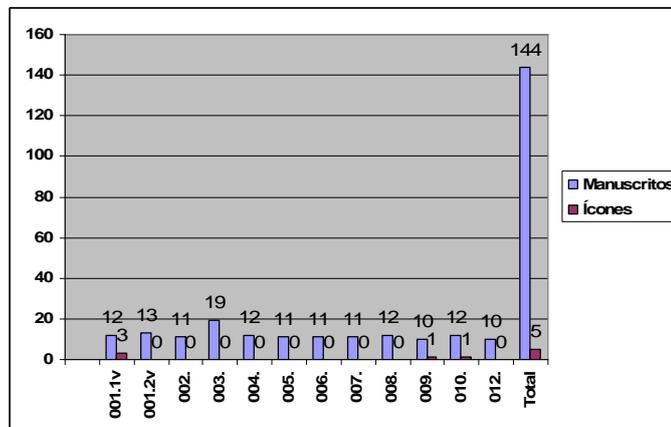
**Gráfico 3: Frequência de metáforas visuais criadas pelos alunos nos manuscritos coletados**  
**Fonte: Dados da pesquisa**

É bem verdade que o número de metáforas visuais utilizadas foi bastante inferior se comparado ao uso de outros elementos, próprios aos quadrinhos, como no caso dos títulos, por exemplo. Todavia, algo interessante a ser mencionado, embora não tenha sido sistematizado em tabelas, são os tipos de metáforas visuais que aparecem nos manuscritos. Com exceção de uma delas, encontrada em um dos manuscritos da proposta 001, as outras 3

metáforas, são de xingamento e aparecem no último dos 4 quadrinhos de uma historinha protagonizada pelo Cebolinha e o Louco, que é “xingado” pelo Cebolinha.

Considerando que o ícone é “um signo, uma representação de uma coisa” (CARVALHO, 2006) achamos por bem sistematizar em tabelas a frequência desse elemento nos manuscritos coletados.

É interessante notar que o uso de ícones se deu de forma decrescente, pois, enquanto em uma mesma proposta (1ª versão da proposta 001), contendo 12 manuscritos, 3 ícones foram encontrados; nas propostas 009 e 010, contendo cada uma, respectivamente, 10 e 12 manuscritos, apenas 2 ícones foram encontrados:

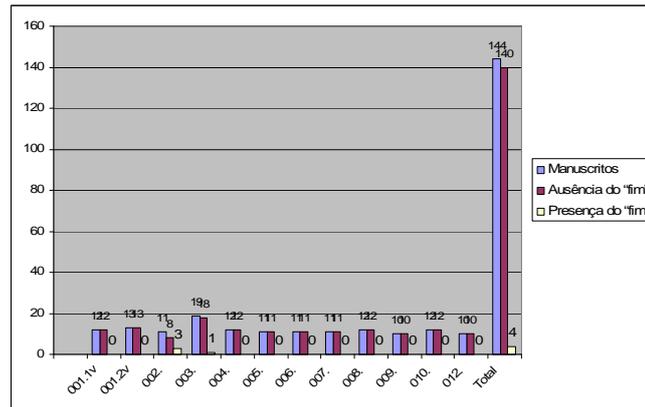


**Gráfico 4: Frequência de ícones nos manuscritos coletados**  
**Fonte: Dados da pesquisa**

A semelhança e repetição de alguns dos ícones encontrados em diferentes propostas foi outro aspecto interessante. Dos 4 ícones encontrados 2 deles correspondem ao desenho de uma caixa de presente, nos manuscritos da 1ª versão da proposta 001 e 3 deles correspondem ao desenho de um sol, sendo que, ambos pertencem a manuscritos de três diferentes propostas, são elas: 001\_1ªv, 009 e 010.

A palavra “fim” pouco foi utilizada pelos alunos. O interessante é que, diferente do que se poderia pensar o “fim” não apareceu em maior quantidade nos últimos manuscritos, pelo contrário, isso aconteceu apenas nas propostas 002 e 003.

Pode-se notar que dos 144 manuscritos apenas 4 possuem “fim”, em contrapartida, 140 não possuem:



**Gráfico 5: Frequência da palavra “fim” nos manuscritos coletados**  
**Fonte: Dados da pesquisa**

Além disso, no que diz respeito a localização, embora esse dado não tenha sido sistematizado em uma tabela específica, o “fim” foi posto em locais distintos. Na proposta 002, uma das duplas, por exemplo, pôs “fim” dentro o antepenúltimo quadrinho na parte de cima. Enquanto as outras três duplas fizeram uso do último quadrinho para pôr a palavra “fim”, sendo que isso se deu: do lado de fora do quadrinho e acima, do lado de fora do quadrinho e ao lado e dentro do quadrinho, na parte superior e não ao final da história, na parte inferior.

Feita a análise geral dos 144 manuscritos voltamos-nos a uma análise mais específica. Para tanto, selecionamos dois manuscritos, ambos referentes a proposta 001, sendo que um diz respeito a primeira versão da proposta e outro a segunda versão. As duplas permaneceram as mesmas entre as duas versões dessa proposta de modo que

## 5.2. Análise 1: Proposta 001 (1ª versão)

Na proposta que será discutida, escolhemos o manuscrito criado pela dupla Ana Beatriz (7 anos) e Gian (7 anos). Os alunos estão escrevendo uma história referente a primeira versão da proposta 001. Resumidamente, esta história possui quatro personagens (a Mônica, a Magali, o Cebolinha e o Cascão) e em suas imagens pode-se ver a Mônica levando um presente para sua amiga Magali que é boicotado pelos meninos, cuja intenção é assustar a Mônica por meio de um rato que é posto por eles dentro da caixa. Mas, o que o Cebolinha e o Cascão não sabiam era que dentro da caixa havia um gato.

Vejamos esse manuscrito<sup>5</sup> para depois analisarmos alguns de seus elementos:



Figura 14: HQ criada pela dupla Ana Beatriz e Gian (proposta 001/1ª versão).  
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 15: HQ criada pela dupla Ana Beatriz e Gain (proposta 001/1ª versão).  
Fonte: Dados da pesquisa

Na primeira versão dessa proposta a dupla não utiliza título e nesse respeito vale salientar que, dos 12 manuscritos produzidos pelas duplas a partir da proposta 001, apenas 3 possuem título, 2 desses títulos encontram-se no local correto enquanto o outro, está inserido no verso da folha. A frequência e a escolha dos títulos utilizados, não apenas pela dupla em questão, mas em todos os manuscritos coletados referentes a essa proposta, foram sistematizadas no seguinte quadro:

<sup>5</sup> No intuito de uma melhor compreensão da escrita das crianças optamos por colocar “legendas” em cada manuscrito analisado.

| Aluno (s)                        | Título                               |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| Ana Beatriz e Gian               | -                                    |
| Ana Paula e Daniela              | A MÔNICA                             |
| Bianca e Keloany                 | OS CURIOSOS                          |
| Deyse e Mylena                   | -                                    |
| Douglas e José                   | -                                    |
| Eduardo e Isley                  | -                                    |
| Fellipe e Juan                   | PORQUE ELA NÃO LIGOU PARA OS MENINOS |
| Jakswel e Sara                   | -                                    |
| João Matheus e João Lucas Araújo | -                                    |
| Joyci e Lisly                    | -                                    |
| Lucas Nobre e Verônica           | -                                    |
| Maria Clarice e Nilton Melo      | -                                    |

**Quadro 1: Uso de títulos na 1ª versão da proposta 001**

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se notar também que a dupla não utiliza balões nem onomatopéias. Nesse respeito, notou-se que nos 12 manuscritos coletados não houve quadrinhos vazios, ou seja, todos os 8 quadrinhos presentes na historinha que fundamentou essa proposta foram utilizados pelos alunos. Foram três tipos de ocorrência: algumas duplas simplesmente não utilizaram balões ao longo de toda a história, outras alternaram entre texto e texto dentro de balões, e apenas uma das duplas utilizou balões em todos os 8 quadrinhos que compõem a proposta. Esses dados também foram sistematizados em tabelas:

**TABELA 1**  
**Frequência da balões por quadrinho nos manuscritos criados na 1ª versão da proposta 001**

| Aluno (s)                           | Quadrinho sem balão/<br>apenas texto | Quadrinho<br>vazio | Quadrinho<br>com balão |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------------|------------------------|
| Ana Beatriz e Gian                  | 8                                    | 0                  | 0                      |
| Ana Paula e Daniela                 | 0                                    | 0                  | 8                      |
| Bianca e Keloany                    | 8                                    | 0                  | 0                      |
| Deyse e Mylena                      | 8                                    | 0                  | 0                      |
| Douglas e José                      | 8                                    | 0                  | 0                      |
| Eduardo e Isley                     | 8                                    | 0                  | 0                      |
| Fellipe e Juan                      | 8                                    | 0                  | 0                      |
| Jakswel e Sara                      | 5                                    | 0                  | 3                      |
| João Matheus e João Lucas<br>Araújo | 4                                    | 0                  | 4                      |
| Joyci e Lisly                       | 8                                    | 0                  | 0                      |
| Lucas Nobre e Verônica              | 6                                    | 0                  | 2                      |
| Maria Clarice e Nilton Melo         | 8                                    | 0                  | 0                      |
| Total                               | 79                                   | 0                  | 17                     |

Fonte: Dados da pesquisa

Além disso, toda a escrita refere-se a uma descrição das imagens e encontra-se em discurso indireto:

## TÍTULO:

Não há título

## 1º QUADRINHO:

*“esta levando a cacha de presente para magali”*

## 2º QUADRINHO:

*“estão bolando on pano”*

## 3º QUADRINHO:

*“eles estão fazendo um plano para pega a cacha”*

## 4º QUADRINHO:

*“o cebolinha está botando um rato na caicha”*

## 5º QUADRINHO:

*“amarando o laço da caicha”*

## 6º QUADRINHO:

*“dando a caixa para magali”*

## 7º QUADRINHO:

*“pega a caixa”*

## 8º QUADRINHO:

*“porque eles ficarão confuso proque eles botarão um rato e viro um gatinho”*

Outros elementos que podem ser observados ainda são: o modo de falar “elado” do personagem Cebolinha, que não foi levado em consideração por nenhum das duplas bem como a ausência da palavra “fim” em todos os 12 manuscritos criados a partir dessa proposta:

| Aluno (s)                        | Palavra “fim” |
|----------------------------------|---------------|
| Ana Beatriz e Gian               | NÃO           |
| Ana Paula e Daniela              | NÃO           |
| Bianca e Keloany                 | NÃO           |
| Deyse e Mylena                   | NÃO           |
| Douglas e José                   | NÃO           |
| Eduardo e Isley                  | NÃO           |
| Fellipe e Juan                   | NÃO           |
| Jakswel e Sara                   | NÃO           |
| João Matheus e João Lucas Araújo | NÃO           |
| Joyci e Lisly                    | NÃO           |
| Lucas Nobre e Verônica           | NÃO           |
| Maria Clarice e Nilton Melo      | NÃO           |

Quadro 2: Uso de palavra fim na 1ª versão da proposta 001

Fonte: Dados da pesquisa

Em se tratando do aspecto imagem e texto, que é o foco de nosso trabalho, pode-se notar que essa relação é considerada ao longo da escrita, tanto em cada quadrinho individualmente quanto nas imagens em seqüência.

No primeiro quadrinho, em que a Mônica caminha segurando uma caixa de presente sob o olhar atento de seus dois amigos que estão escondidos por trás de um arbusto, o imbricamento entre imagem e texto está bem evidente. Observa-se que, logo no 1º quadrinho há uma antecipação do que acontecerá mais adiante, pois apesar de a Magali só aparecer na historinha no 6º quadrinho as crianças escreveram: *“esta levando a cache de presente para magali”*. E embora não haja balões nem qualquer apêndice ou indicativo de a quem se refere tal descrição, é bem provável que diga respeito a Mônica.

No quadrinho seguinte (2º), em que a expressão do Cebolinha acompanhada de um recurso visual que aparece a cima do personagem parece indicar o surgimento de uma idéia ou plano, o imbricamento entre imagem e texto também pode ser visto na escrita utilizada pela dupla: *“estão bolando on pano”*.

A relação ou o imbricamento entre as imagens e a escrita das crianças pode ser percebida em todos os demais quadrinhos. Na imagem em que o Cebolinha está dizendo algo para o Cascão, por exemplo: *“eles estão fazendo um plano para pega a cache”*.

Assim como, a articulação entre imagem e texto pode ser vista no 4º quadrinho, no momento em que se coloca o rato na caixa que a Mônica está segurando: *“o cebolinha está botando um rato na caicha”*.

Apenas no quadrinho seguinte há uma quebra ou ruptura, pois a imagem evidencia a caixa sendo aberta e o rato sendo colocado dentro dela, todavia, na visão das crianças o laço está sendo amarrado: *“amarando o laço da caicha”*.

No 6º quadrinho, quando a Mônica há apenas uma descrição da imagem: *“dando a caixa para a magali”*, ou seja, a Mônica dando o presente para a amiga sob o olhar atento dos meninos escondidos por trás do arbusto.

No 7º quadrinho, onde o Cebolinha e o Cascão observam atentamente tudo o que está acontecendo entre as meninas, é como se a escrita evidenciasse uma continuação das imagens e das escritas anteriores e uma prévia da imagem seguinte. Entretanto parece haver uma quebra, pois a menos que a fala “pega a caixa” esteja se referindo as meninas é como se essa escrita fugisse da seqüência das imagens. Além disso, além da escrita a dupla se utilizou de um ícone, ou seja, desenhou uma caixa de presente.

Ao passo que, no último quadrinho é possível notar dois aspectos. Primeiro, apesar de a expressão dos personagens indicar surpresa, não há escrita para indicar essa sensação, apenas a fala: “*magali olha so mônica que fofo..*”. O segundo aspecto diz respeito a compreensão do humor da história, pois apesar de a escrita ser uma descrição da imagem e não uma fala ou diálogo entre os personagens essa compreensão fica evidente: “*porque eles ficarão confuso proque eles botarão um rato e viro um gatinho*”.

A ocorrência do imbricamento entre imagem e escrita em todos os quadrinhos presentes nesse manuscrito reforça a idéia de que mesmo que sendo importante “um plano bem desenhado e enquadrado em cada quadrinho isoladamente, é necessária seqüência, coerência, ritmo e movimento entre todos os quadrinhos que compõem uma única HQ” (CIRNE, 1974, p. 35).

## 5.2. Análise 2: Proposta 001 (2ª versão)

Inúmeros aspectos podem ser notados se compararmos a primeira e a segunda versão da proposta 001. Esses aspectos evidenciam uma significativa imersão das crianças nas histórias em quadrinhos. Vale mencionar que o manuscrito analisado a seguir foi criado pela mesma dupla escolhida na primeira versão: Ana Beatriz e Gian.

Vejamos esse manuscrito para depois analisarmos alguns de seus elementos, considerando as diferenças entre as duas versões dessa proposta:



Figura 1: HQ criada pela dupla Ana Beatriz e Gian (proposta 001/2ª versão).



Figura 1: HQ criada pela dupla Ana Beatriz e Gian (proposta 001/2ª versão).

De início pode-se notar a utilização de título por parte da dupla. Enquanto na 1ª versão não houve título, na segunda optou-se por “a turma do cebolinha”: No caso das demais duplas, se na 1ª versão só 3 títulos foram criados, na 2ª versão todos os manuscritos apresentaram título:

| Aluno (s)                        | Título                               |                                                              |
|----------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
|                                  | 1ª Versão<br>01/10/2008              | 2ª Versão<br>12/12/2008                                      |
| Ana Beatriz e Gian               | -                                    | A TURMA DO CEBOLINHA                                         |
| Ana Paula e Daniela              | A MÔNICA                             | A MÔNICA VAI E TENHO O PRESENTE A MAGALI                     |
| Bianca e Keloany                 | OS CURIOSOS                          | MÔNICA E A SURPRESA CURIOSA                                  |
| Deyse e Mylena                   | -                                    | A MÔNICA                                                     |
| Douglas e José                   | -                                    | A TURMA DA MÔNICA E DO CEBOLINHA                             |
| Eduardo e Isley                  | -                                    | O PRESENTE DE MAGALI                                         |
| Fellipe e Juan                   | PORQUE ELA NÃO LIGOU PARA OS MENINOS | ARMADILHA PARA COMER                                         |
| Jakswel e Sara                   | -                                    | CEBOLINHA E CASÇÃO FICAM CHATEADOS E MÔNICA LEVA UM PRESENTE |
| João Lucas Ananias <sup>6</sup>  | -                                    | O GATINHO DA MAGALI                                          |
| João Matheus e João Lucas Araújo | -                                    | A MÔNICA                                                     |
| Joyci e Lisly                    | -                                    | O PRESENTE DA MÔNICA SURPRESA PARA MAGALI                    |
| Lucas Nobre e Verônica           | -                                    | O ANIVERSÁRIO DA MAGALI                                      |
| Maria Clarice e Nilton Melo      | -                                    | A MÔNICA FOI DA UM PRESENTE PARA A MAGALI                    |

Quadro 3: Uso de títulos na 1ª e na 2ª versão da proposta 001

Fonte: Dados da pesquisa

<sup>6</sup> O aluno não se fez presente durante a 1ª versão da proposta, isso aconteceu apenas na 2ª.

É possível notar também que a dupla utilizou balões em todos os quadrinhos, assim como várias onomatopéias. Nesse respeito, notou-se que nos 13 manuscritos coletados nenhum quadrinho apresentou apenas o texto sem o balão e foram encontrados apenas 4 quadrinhos vazios, enquanto todos os demais possuíam balões.

**TABELA 2**  
**Frequência da balões por quadrinho nos manuscritos criados na 2ª versão da proposta 001**

| Aluno (s)                           | Quadrinho sem balão/<br>apenas texto | Quadrinho<br>vazio | Quadrinho<br>com balão |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------------|------------------------|
| Ana Beatriz e Gian                  | 0                                    | 0                  | 8                      |
| Ana Paula e Daniela                 | 0                                    | 0                  | 8                      |
| Bianca e Keloany                    | 0                                    | 0                  | 8                      |
| Deyse e Mylena                      | 0                                    | 0                  | 8                      |
| Douglas e José                      | 0                                    | 0                  | 8                      |
| Eduardo e Isley                     | 0                                    | 1                  | 7                      |
| Fellipe e Juan                      | 0                                    | 0                  | 8                      |
| Jakswel e Sara                      | 0                                    | 0                  | 8                      |
| João Lucas Ananias <sup>7</sup>     | 0                                    | 0                  | 8                      |
| João Matheus e João Lucas<br>Araújo | 0                                    | 2                  | 6                      |
| Joyci e Lisly                       | 0                                    | 0                  | 8                      |
| Lucas Nobre e Verônica              | 0                                    | 0                  | 8                      |
| Maria Clarice e Nilton Melo         | 0                                    | 1                  | 7                      |
| <b>TOTAL</b>                        | 0                                    | 4                  | 100                    |

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao uso do “fim” não houve diferença entre as duas versões da proposta, pois ambas não apresentaram o “fim”:

| Aluno (s)                       | Palavra “fim”           |                         |
|---------------------------------|-------------------------|-------------------------|
|                                 | 1ª Versão<br>01/10/2008 | 2ª Versão<br>12/12/2008 |
| Ana Beatriz e Gian              | NÃO                     | NÃO                     |
| Ana Paula e Daniela             | NÃO                     | NÃO                     |
| Bianca e Keloany                | NÃO                     | NÃO                     |
| Deyse e Mylena                  | NÃO                     | NÃO                     |
| Douglas e José                  | NÃO                     | NÃO                     |
| Eduardo e Isley                 | NÃO                     | NÃO                     |
| Fellipe e Juan                  | NÃO                     | NÃO                     |
| Jakswel e Sara                  | NÃO                     | NÃO                     |
| João Lucas Ananias <sup>8</sup> | -                       | NÃO                     |
| João Matheus e João             | NÃO                     | NÃO                     |

<sup>7</sup> O aluno não se fez presente durante a 1ª versão da proposta, isso aconteceu apenas na 2ª.

<sup>8</sup> O aluno não se fez presente durante a 1ª versão da proposta, isso aconteceu apenas na 2ª.

|                                    |     |     |
|------------------------------------|-----|-----|
| <b>Lucas Araújo</b>                |     |     |
| <b>Joyci e Lisly</b>               | NÃO | NÃO |
| <b>Lucas Nobre e Verônica</b>      | NÃO | NÃO |
| <b>Maria Clarice e Nilton Melo</b> | NÃO | NÃO |

**Quadro 4: Uso de títulos na 1ª e na 2ª versão da proposta 001**

**Fonte: Dados da pesquisa**

Além disso, toda a escrita, que antes se encontrava compreendia uma descrição de imagem, passou a ser utilizada em discurso direto:

TÍTULO:

*“a turma do cebolilha”*

1º QUADRINHO:

*“e as caixa eo vouleva paramagali”*

2º QUADRINHO:

*“eu tenho um plano”*

3º QUADRINHO:

*“nos vamos bota um rato”*

*“e”*

4º QUADRINHO:

*“e agora”*

*“la la la la la”*

5º QUADRINHO:

*“la la la”*

6º QUADRINHO:

*“e agola”*

*“magali tro um presene para voce”*

7º QUADRINHO:

*“o meu puano ual”*

8º QUADRINHO:

*“o chi”*

*“qui taú magali”*

Assim, a escrita presente no manuscrito evidencia algumas especificidades das HQ, por exemplo, os diálogos criados pela dupla, narrados por meio de discurso direto, paralelos a

“relação entre texto escrito e elementos visuais que se complementam entre si para que a história seja compreendida por seus leitores” (MICHELETTI, 2008).

### **Considerações Finais**

Os dados analisados evidenciam significativa imersão por parte dos alunos no gênero HQ, isso fica claro, entre outros motivos, devido a crescente utilização de elementos próprios aos quadrinhos.

A escrita que inicialmente era semelhante a uma descrição ou narração de imagens aos poucos assumiu ares de diálogo ou conversação entre os personagens, ganhando inclusive balões para indicar o diálogo entre as personagens e introduzir o discurso direto na seqüência narrativa (CAGNIN, 1975). Os quadrinhos em sua maioria vazios ou caracterizados principalmente por texto ganharam balões e características de histórias em quadrinhos.

O número reduzido de títulos, na maioria das vezes com pouco sentido em relação as imagens passou a inexistente nas propostas finais, assim como de balões que surgiram em diferentes formas de traçado, bolinhas para pensamento, tracejado para cochicho, ondulado para grito de surpresa (CARVALHO, 2006).

Quanto ao imbricamento entre imagem e texto acompanhado da consideração pela seqüência de imagens e narrativa escrita, observamos preocupação com a adequação entre a seqüência das imagens apresentadas pelas HQ e o texto nos diálogos entre os personagens em harmonia com suas expressões, características, gestos, ações e fala, exemplo do Cebolinha falando “elado”. Ou seja, notou-se preocupação em expressar a realidade em movimento e recuperar acontecimentos que obedecem à uma ordenação temporal, característica evidente no gênero HQ. (MENDONÇA, 2005, LINS, 2005).

### **Referências**

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer história em quadrinhos**. São Paulo: Global, 1990.
- BABI-LUYTEN, Sônia M. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CAGNIN, Luiz Antônio. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

- CALIL, Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de historias inventadas.** São Paulo: Eduel, 2004.
- CALIL, Eduardo. Modalizações autonímicas como marcas de subjetividade em processos de criação. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.
- CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula.** São Paulo, UNESP: Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- CALIL, Eduardo. Cadernos de histórias: o que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos? In: BLAS, Verónica S. (ed.). **Mis primeros pasos. alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)**, Gijón: TREA, 2008.
- CARVALHO, D. J. **A educação está no gibi.** Campinas: Papyrus, 2006.
- CIRNE, Moacir. **A explosão criativa dos quadrinhos.** Petrópolis: Vozes, 1974.
- CIRNE, Moacir. **Quadrinhos, paixão e sedução.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e a arte seqüencial.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FELIPETO, Cristina. **Rasura e equívoco no processo de escritura na sala de aula.** Londrina: EDUEL, 2008.
- FERREIRA, Aline. **Livro Didático de Português: Análise das propostas de produção de texto com histórias em quadrinhos na 2ª série do ensino fundamental.** Trabalho de conclusão de curso. Centro de educação: Maceió, 2007.
- LINS, M. P. P. A combinação verbal-não-verbal e a progressão temática nos textos de quadrinhos. In: Silva, José Pereira. (Org.). **Língua Portuguesa & Identidade: Marcas Culturais.** 1 ed. Rio de Janeiro: Botelho, 2005, v. 1, p. 21-28.
- LINS, M. P. P. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos.** Vitória: EDUFES, 2008.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, p. 194-207, 2005.
- MCCLOUD, S. **Reinventando os quadrinhos.** São Paulo: M. Books do Brasil, 2006.
- MICHILETTI, Guaraciba. **Enunciação e gêneros discursivos.** São Paulo, Cortez, 2008.
- QUELLA-GUYOT, D. **A história em quadrinhos.** São Paulo: Unimarco/ Loyola, 1994.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2009.
- SANTAELLA, Lúcia. **Imagem: cognição, semiótica e mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2008.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- VERGUEIRO, Waldomiro (org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.



## Imagens que inventam o gênero poesia

**Vania Marta Espeiorin**, mestranda do Curso de Mestrado em Educação, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), e especialista em Literatura Infanto-Juvenil UCS – (vaniajornal@yahoo.com.br); e **Flávia Brocchetto Ramos**, professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEd/UCS) e no PPGL/UNISC. Doutora em Letras PUCRS – (ramos.fb@gmail.com).

**RESUMO:** Cada palavra na poesia abre portas à imaginação do leitor. Seus multissignificados ajudam esse gênero a provocar reflexões, jogos e brincadeiras, especialmente na criança. As imagens que um poema gera, quando há mediação adequada, podem se perpetuar na memória infantil, levando o aluno a se reconhecer como sujeito singular e social. Essa e outras crenças justificam a dissertação *Educação pelo poético: a poesia na formação da criança*, em andamento no PPGEd/UCS. Ligado a tal estudo, este artigo busca analisar dois poemas do livro *Lili inventa o mundo* (2005), de Mario Quintana. A análise segue indicações de Antonio Candido (2008) e de Ramos e Panozzo (2004). É abordada a relevância da poesia na escola, destacando peculiaridades estruturais e possíveis efeitos nos educandos. Pesquisadores da educação e literatura, como Zilberman (1982), Bordini (1986) e Paviani (1996), fundamentam este artigo e Quintana reforça o texto poético como importante ferramenta na formação do leitor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poesia; Criança; Leitor; Formação; Escola.

**ABSTRACT:** Each word in the poetry opens doors to the imagination of the reader. Multysense help this literal kind to cause reflections, games and jokes, especially in children. The poem creates an image that, when the mediation is appropriate, can perpetuate in the memory child, leading the student to be recognized as singular and social subject. This and other beliefs justify the dissertation *Education by poetic: the poetry in the formation of the child*, in progress in PPGEd/UCS. Connected to this study, this paper analyzes two poems of the book *Lili inventa o*

*mundo* (2005), by Mario Quintana. The analysis follows indications of Antonio Candido (2008) and Ramos and Panozzo (2004). In these references are addressed the relevance of poetry in school, highlighting structural peculiarities and possible effects on students. Researchers in education and literature, for example Zilberman (1982), Bordini (1986) and Paviani (1996), found this paper and Quintana reinforces the poetic text as an important tool in the formation of the reader.

**KEYWORDS:** Poetry; Child; Reader; Formation; School.

A linguagem poética provoca a imaginação de quem se entrega à leitura desse gênero. A polissemia que o poema carrega ajuda a abrir caminho a uma mistura de reflexão, jogo e brincadeira, especialmente para o público infantil. As imagens que uma poesia gera na criança, quando sofre uma mediação adequada, principalmente com o auxílio do educador, têm condições de se perpetuar na memória infantil, levando o estudante a se reconhecer como sujeito singular e social.

Eis alguns apontamentos que justificam o projeto de dissertação *Educação pelo poético: a poesia na formação da criança*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGed/UCS), cujo propósito é refletir sobre saberes presentes na poesia infantil veiculada em obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008. Para este evento, relacionada a essa dissertação, apresenta-se a análise de dois poemas da obra *Lili inventa o mundo* (2005), de Mario Quintana.

O estudo proposto está sendo executado no âmbito discursivo, à luz de teóricos das áreas da educação e da literatura, a exemplo de Trevisan (2000), Pondé (1984), Paviani (1996), Amarilha (1997), Zilberman (1982) e Bordini (1986). Para compor esta comunicação, dois poemas do livro de Quintana foram selecionados para análise: “Dorme ruazinha” (2005, p. 13) e “Conto de Todas as Cores” (2005, p.12). Como suporte metodológico para análise, além dos estudos de Ramos e Panozzo (2004), foi lançado mão da sistematização feita por Antonio Candido em *Na sala de aula: caderno de análise literária* (2008).

A partir dos estudos e análises, se tenta destacar quais conhecimentos as poesias de Quintana oferecem à criança e que podem ser articulados, dentro de um processo de interação, por meio da leitura de poemas em sala de aula, na biblioteca escolar ou mesmo na família, tendo o educador como principal mediador. O mundo infantil que permeia a poesia de Mario Quintana transita e coloca em evidência o valor da imaginação.

Em *Lili inventa o mundo*, o autor apresenta uma criança que, por vezes, carrega as típicas características da infância. Em outros momentos, porém, essa criança se mostra adulta, refletida em textos que recordam um tempo de infância. “Conto de Todas as Cores” (2005, p.12), por exemplo, revela um pouco desses dois mundos. O universo irreal do poema toma forma e colorido na menina verde, no menino azul, no negrinho dourado e no cachorro com tons e entretons de arco-íris, como mostra o texto a seguir integralmente transcrito:

Eu já escrevi um conto azul, vários até.  
Mas este agora é um conto de todas as cores.  
Sim, porque era uma vez um menino verde  
    um menino azul  
    um negrinho dourado  
    e um cachorro com tons e entretons do arco-íris.  
Até que,  
devidamente nomeada pelo Senhor Prefeito,  
Veio ao seu encontro uma Comissão de Doutores  
- todos eles de preto, todos eles de barbas, todos eles de óculos  
E,  
por mais que cheirassem e esfregassem os nossos quatro amigos,  
viram que não adiantava nada  
e puseram-se gravemente a discutir se aquilo poderia ser  
mesmo de nascença ou...  
- Mas nós não nascemos – interrompeu o cachorro – nós  
fomos  
inventados! (QUINTANA, 2005, p.12)

A criança tem condições de se encontrar e de se ver nesse texto de gênero poético. Os elementos, os personagens e o enredo dessa poesia com cara de conto fornecem múltiplas e inusitadas imagens, provocando o leitor infantil e permitindo-o viajar e refletir. Bocheco (2002) observa que, em meio às produções tecnológicas e o avanço do consumo na vida moderna, o encantamento se esvaece. Nesse sentido, a poesia, em especial aquela dirigida à criança, recupera a magia que o cotidiano tem possibilidades de oferecer. A autora explica que, ao operar com imagens poéticas, a poesia infantil compartilha com a criança a mesma lógica de metáforas que a leitura sensorial da realidade pode ofertar. “[...] o poema é nascedouro onde flui a polifonia do mundo”, acentua Bocheco (2002, p. 39).

Glória Maria Fialho Pondé (1984) também traz noções a respeito do teor imagético de um poema. Toda imagem torna próximas ou conjuga realidades contrárias, distantes entre si. Segundo a autora, essa imagem “submete à unidade a pluralidade do real, porém, ao elaborar a síntese, gera o acréscimo de uma nova visão, que apela para a emoção e não para a razão”

(1984, p. 125). O despertar de emoções é típico da poesia, que articula a subjetividade e, no caso da criança, referenda a presença do brincar no instante em que joga com palavras que podem aparentemente, mas só aparentemente, não combinar ou que parecem não ter nexos: recorrendo ao poema em estudo, como alguém pode escrever um conto azul? Ou vários até?.

Recuperando a concepção atemporal por meio do “Era uma vez”, Quintana mescla a poesia a elementos da prosa, mais propriamente do conto de fadas, e abre espaços para reflexões mais psicológicas. Estudioso desse tipo de narrativa, Bruno Bettelheim (1998, p. 15) destaca que o conto indica à criança formas de como lidar, simbolicamente, com problemas existenciais, com dificuldades de comportamento ou reações adversas ao seu modo de ver o mundo e tudo o mais que a rodeia.

A diferença é que o poema não trabalha com histórias fechadas e cronologicamente estabelecidas (começo-meio-fim) como fazem os contos de fadas. A poesia infantil é uma tecitura não linear que convida a criança a brincar de maneira aparentemente desordenada com as palavras, seus significados, imagens e sonoridades. Entretanto, o texto poético destinado ao público infantil traz em sua estrutura uma ordem previamente pensada e planejada, que, por meio de uma leitura mais intensa ou a partir de uma entrega mais profunda a essa leitura, torna-se perceptível. Pondé explica que a não linearidade interfere na conexão entre quem produz e quem recebe a poesia. “Desse modo, ela aproxima pela emoção, o eu que compõe do eu que lê, proporcionando maior empatia e rapidez na apreensão” (PONDÉ, 1984, p. 123). Por transgredir as normas objetivas e racionais, o texto não linear institui uma outra lógica que se aproxima do ilogismo infantil. Para essa outra lógica ocorrer, a imagem assume um papel fundamental na estruturação do poema.

A poesia de Quintana fala de um conto de todas as cores, da presença e das diferenças das três crianças e de um cão. O autor se utiliza da repetição: ”um menino azul / um negrinho dourado /e um cachorro com tons - [...] todos eles de preto, todos eles de barbas, todos eles de óculos”, e brinca com as palavras, dando ritmo ao texto. Nesse exemplo, a poesia ocorre sem a necessidade de a repetição estar diretamente ligada a uma rima.

Trevisan (2000, p. 72) sustenta que a repetição é um alicerce do ritmo. Segundo o autor, o ritmo “é algo que flui” (2000, p. 67) e auxilia o verso na sua condição de ser o período rítmico que se agrupa em séries na composição poética de estrutura tradicional. (TREVISAN, 2000, p. 72). O autor acrescenta e esclarece, porém, que o ritmo musical é distinto do ritmo verbal. O primeiro significa um movimento uniforme de produção sonora e o segundo, se funda na alternância.

O ritmo e a repetição caminham lado a lado e contribuem para as sonoridades de um poema infantil. E os sons são reconhecíveis pelas crianças desde antes mesmo delas nascerem, desde quando estão envoltas pelo corpo da mãe e pelo olhar e calor das mãos do pai, que a toca sentindo a barriga materna. De acordo com Glória Kirinus (1998), as cantigas de ninar preparam as crianças para a imitação dos sons e para a idealização ou imaginação do movimento que passa a se configurar. “A poesia encontra no canal rítmico sua ancestral origem mítica. Assim, no presente vivo do ato de fazer dormir, renascem os acordes do passado mítico” (1998, p.32).

Com o passar de certo tempo, são as canções de roda que ingressam no vocabulário sonoro infantil e colaboram para a confecção de um novo feixe no campo imagético. Ao imitar e repetir versos e sons, a criança nutre os elementos melódicos da linguagem poética. Nesse exercício, há envolvimento também dos movimentos de corpo, das imagens e dos sentimentos de afeto despertados pela emoção que um poema aflora.

Kirinus defende o inatismo poético, frisando que a criança, antes de ir para a escola, imita versos e brinca com as palavras mostrando intimidade com elas. Sem perceber, essa criança acaba por interiorizar a fonologia e a gramática da poesia oral e acaba por começar a construir seu repertório e sua simpatia pelo universo literário. Se bem conduzida e orientada nas demais fases da infância, seja pelos pais ou pelos professores, a criança tende a alimentar esse universo. Entretanto, se uma força desestimuladora ou alguma atuação equivocada do professor na tentativa de ensinar poesia surgir nesse meio tempo, é possível que um rumo diferente se aviste e, talvez, até uma desistência da criança em relação à linguagem poética.

Um animal marca presença em “Contos de todas as cores” como um recurso a mais na proximidade com o ambiente infantil. As crianças, geralmente, desejam bichos de estimação, em especial, cachorros, para serem suas boas companhias no cotidiano. É a imagem de um fiel companheiro, com quem pode “conversar”, brincar, imaginar histórias e até brigar. Vygotsky (2003) explica que meninos e meninas, quando pequenos, necessitam criar e recriar mundos tomando como partida o que os cerca e o que vêm às suas memórias, como os animais-amigos. Em meio a tópicos relevantes da psicologia infantil e da pedagogia, o autor destaca que figuram a capacidade criadora nas crianças, o fomento dessa capacidade e sua influência para o desenvolvimento infantil.

As características físicas e aparentemente exóticas dos personagens criados por Quintana em seu poema fizeram o senhor prefeito nomear uma comissão de doutores, vestidos de preto, para avaliá-los. A resposta de que tudo é poder da invenção as crianças

encontram rapidamente, pois a fantasia também integra o cotidiano real, as projeções e as lembranças de quem vive os momentos da infância.

Pondé vai além em suas observações sobre a imagem e destaca que o poema não diz o que é e sim o que poderia ser, transfigurando a realidade pelo ato de criação. E isso não significa um empobrecimento ou uma redução na proposta poética. Pelo contrário. Segundo a autora, representa um acréscimo, ou seja, a adição de um enfoque diferente do empregado pela ciência e pelos adultos, no qual predomina a razão. “A imagem não explica a realidade: convida-nos a recriá-la e, literalmente, a revivê-la” (1984, p. 127).

Zilberman (2008) prossegue no mesmo raciocínio de Pondé, acrescentando a importância da leitura da literatura, principalmente por seu poder de instigar a imaginação. De acordo com a pesquisadora, ao se entregar à literatura, o leitor está fortalecendo seu imaginário e procurando solucionar seus problemas. “Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação” (ZILBERMAN, 2008). Antonio Candido (1995, p. 242) considera a literatura como a manifestação cultural dos homens em todos os tempos e lembra que não há povo “[...] que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. No caso da poesia, é um gênero que se utiliza de uma linguagem fortemente próxima da fantasia, principalmente quando se fala dos textos dirigidos ao público infantil. Não raro as crianças se satisfazem ao reconhecer-se enquanto pessoa ou enquanto imaginação num texto poético.

“Dorme ruazinha” (2005, p. 13) é outro poema extraído de *Lili Invento o mundo* (2005) e escolhido para análise neste artigo. Nele, Quintana personifica e dá vida a algo inanimado e que serve como trilha à passagem das mais variadas vivências, dos mais diferentes tipos de homens, mulheres e crianças. Novamente, a emoção e a linguagem metafórica se fazem presentes no texto poético. A rua guarda histórias mesmo quando o dia desaparece e a noite resolve nascer, conduzindo a maior parte da população ao seu leito de sono. É ela, a ruazinha, a protagonista dos 14 versos abaixo e é ela que se mostra cativa à criança:

Dorme ruazinha... É tudo escuro...  
E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?  
Dorme teu sono sossegado e puro,  
Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos...

Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...  
Nem guardas para acaso persegui-los...  
Na noite alta, como sobre um muro,

As estrelinhas cantam como grilos...

O vento está dormindo na calçada,  
O vento enovelou-se como um cão...  
Dorme, ruazinha... Não há nada...

Só os meus passos... Mas tão leves são,  
Que até parecem, pela madrugada,  
Os da minha futura assombração... (QUINTANA, 2005, p. 13)

Nesse texto, o eu poético embala e coloca para dormir a ruazinha. Na musicalidade e ritmo das palavras, o leitor mirim também é conduzido, como se estivesse sendo guiado por uma canção de ninar. Trevisan acrescenta que o ritmo é o essencial do verso e está próximo dos sentimentos: “[...] é a linguagem repetida com a finalidade de torná-la veículo apropriado da emoção” (2000, p. 72). As crianças carregam memórias das cantigas de infância. Às vezes essas memórias brotam repentinamente, outras vezes, elas vêm sendo aos poucos alimentadas. De acordo com Ramos (2005, p. 140), o primeiro diálogo da criança com a literatura oral/popular acontece, geralmente, pela cantiga de ninar, em que o adulto canta para o bebê, mesmo que esse adulto não leve em consideração o sentido do que diz ou canta ao bebezinho. A autora percebe que relevante nas cantigas é a chance de interação com o tecido melódico e seu aconchego.

E aconchego bom realmente é a sonoridade que “Dorme ruazinha” proporciona às crianças e ao público adulto. Além dessa interação de que fala Ramos, a poesia de Quintana ultrapassa o canto de ninar porque apresenta significações. Mesmo que imaginárias, essas significações que partem da ruazinha são trampolins para a reflexão e para a criança articular pensamento, sensibilidade e emoção.

O leitor é levado a passear pela ruazinha e a ficar acarinhando-a com os olhos. Nela, a criança pode pisar sem acordar ninguém: “E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?”. Nela, a criança pode trabalhar a imaginação e todos os adereços que ela permite, porque a descrição do espaço: “Na noite alta, como sobre um muro / As estrelinhas cantam como grilos.../ Com teus lampiões, com teus jardins tranquilos...” fornece uma variedade de inusitadas imagens. O leitor é provocado a viajar e refletir. O poema abre caminho nesta ruazinha, projetando o silêncio, a tranquilidade e a segurança do local em que ela se encontra para bem perto do leitor. Pois, é à noite que, na maioria das cidades, sejam elas grandes ou pequenas, as pessoas e os carros se “escondem” dentro de suas casas, deixando as vias públicas menos cheias, mais desérticas.

Quintana se utiliza da repetição e brinca com as palavras e com os versos: “Dorme teu sono sossegado e puro / Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro... [...] / Dorme, ruazinha... Não há nada...”. Esse poema realmente não tem compromisso com o cronológico. Se as estrofes fossem trocadas de lugar, mesmo assim ainda teriam sentido e continuariam abrindo espaços para o receptor conversar com o texto. Isso ocorre porque a linguagem poética, vale aqui reafirmar, não tem ordem, não segue uma cronologia, embora sua essência seja guiada pela organização dos significados. Ela é desordem quando quer e organização quando entende que vale a pena ainda mais quando o público para o qual se destina é o infantil.

O vento enovelando-se como um cão e dormindo na calçada é outra cena que articula a fantasia do leitor em “Dorme ruazinha”. É possível o vento se enrolar na calçada como fazem os cães de rua? Para Quintana, é uma visão possível, sim. O espaço da poesia é metafórico, é enigmático, pode ser real ou irreal. Independentemente de um ou outro, sua ação atinge de cheio o imaginário das pessoas, provocando os mais variados sentimentos que vão desde a felicidade até o mal-estar, passando pelo medo, pela angústia, pela dúvida, pela morte, pela vida, pelo desejo, pelos sonhos...

No que se refere ao enigma, Amarilha (1997, p. 33) esclarece que, ao tentar decifrá-lo, a criança está buscando sentidos à leitura, às imagens que vai elaborando enquanto lê. A intenção de um poema ao explorar um conceito, imagem ou ideia é, conforme a autora, encontrar ou descobrir de maneira compacta “um processo de observação do mundo de forma disciplinada, mas também impregnada de subjetividade”. As reflexões e raciocínios que surgem desse processo são múltiplos. Todos, porém, têm um destino ou um objetivo: a busca de significância. “O princípio estrutural do enigma (de provocação do sentido) desencadeia o processo de evocação aos muitos sentidos que podem ser atribuídos a um mesmo texto” (AMARILHA, 1997, p. 34).

O mundo da criança é um mundo singular, de imaginação, e, portanto, intensamente criativo e polissêmico. É um mundo que, para o adulto, em função da vivência, pode estar sobrevivendo apenas na lembrança. Justamente por isso, segundo Ramos (2004, p.128), é mais difícil ocorrer sintonia entre o leitor criança e o autor adulto. Conforme a autora, existe na raiz da literatura infantil uma “relação assimétrica” entre quem produz, no caso o adulto, e quem consome, o leitor mirim. Por isso, o escritor deve ajustar suas proposições o mais próximo possível à realidade e às vivências do público infantil. De acordo com Ramos, é

necessário que o escritor leve a criança a interagir com a obra, seja ela uma narrativa ou uma poesia:

Há quem diga que a criança é exigente; no entanto, acredito que não se trata propriamente de exigência, mas de atendimento a um aspecto estrutural da arte: o receptor precisa se ver no objeto artístico, ou seja, o horizonte de expectativas do leitor necessita dialogar com o horizonte do texto, a fim de que haja interação. (RAMOS, 2004, p. 128).

No caso de Quintana, é um autor que respeita seu leitor e desperta o imaginário do público infantil de forma autêntica, sem trair ou fazer uso da inferiorização do destinatário (BORDINI, 1986). Em alguns momentos, entretanto, o autor se mostra falando para o eu adulto. Mesmo nesse instante, Quintana não foge das remissões à infância. A produção de Quintana vai ao encontro do que Bordini (1986, p. 39) coloca sobre a influência da poesia. Conforme a autora, em contato com o texto poético, a criança pode ser tomada por vivências que a afastam de seu meio familiar, linguístico e social, contribuindo para o alargamento dos conteúdos da consciência por uma prazerosa tomada de posse do desconhecido, suscitada pelo desafio das formas e das ideias.

Esse encontro mais intenso do educando com a poesia, com a literatura, precisa, entretanto, de orientação e de um toque amigo lançado, de preferência, por quem sente prazer com a leitura de um poema e com todas as chances de conhecimento e imagens que ele produz. Cabe bem recuperar aqui as palavras de Paviani (1996, p. 136), para quem a poesia, na condição de conhecimento, “é, concomitantemente, pensar, conhecer e saber fazer”. E o toque amigo pode ser dado inicialmente pela família, mas, indiscutivelmente, tem maior peso quando parte do professor.

De acordo com Averbuck, principalmente para o público infantil, o educador é quem deve provocar e abrir as portas para os alunos em relação à potência que um poema detém quando toca o interior da criança. É o processo de sensibilização que pode ser eficazmente articulado em sala de aula. A autora explica que recuperar o conteúdo lúdico da poesia no trabalho escolar significa resgatar sua natureza original, pois o que a linguagem poética faz é brincar com as palavras e seus sentidos. O jogo com o poema é sua desconstrução e reconstrução, esclarece Averbuck, classificando tal procedimento como exercício de liberdade poética e frisando que a criança alfabetizada pode exercitar a imaginação relacionando poesia a outras formas de arte.

Nessas relações, o aluno vai educando sua fruição estética. No contato com as imagens de um poema, a criança avança em sua liberdade porque dispõe da chance de recriar o jogo armado pelo escritor-poeta e, a partir de então, pode fazer uma nova elaboração em cima de seu pensamento, de suas reflexões e das intenções que almeja colocar em prática. Na opinião de Averbuck (1984, p.83): “A poesia na escola pode cumprir um papel integrador na medida em que, apoiando-se na palavra do aluno e do poeta, busca a essência da expressão do homem”. É uma busca que tem como base a linguagem e deve ser espontânea e pautada pela socialização. Ela nasce do íntimo da pessoa, do educando, e caminha em direção ao outro.

Este artigo é também um caminhar que faz parte dos estudos de uma dissertação que se encontra em andamento. Entretanto, já aponta e dispõe de subsídios que ratificam a relevância da poesia na escola, principalmente aquela produzida por autores que levam em conta a interação mencionada por Ramos (2004). Pelas análises já realizadas, a exemplo das detalhadas nesta comunicação, é possível destacar e perceber as peculiaridades estruturais do texto poético e seus possíveis efeitos nos leitores infantis. Os pesquisadores que auxiliam na fundamentação teórica deste trabalho atestam que a poesia, embora atraente ao infante, é pouco trabalhada nos colégios. Uma das causas citadas é o despreparo do professor frente ao gênero. Muitos educadores têm receio de se entregar à fruição da linguagem simbólica, já que o texto poético emprega uma linguagem carregada de sentidos e imagens. A poesia, como é possível constatar neste estudo, cria caminhos para o leitor mirim estabelecer diálogos com o texto e consigo mesmo num processo de autoconhecimento e invenção. A obra de Quintana reforça a percepção de que o texto poético é importante ferramenta na formação e no estímulo à criatividade do leitor.

## **REFERÊNCIAS**

AVERBUCK, Ligia M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola** (Org.). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

BOCHECO, Eloí Elisabet. **Poesia Infantil: o abraço mágico**. Chapecó, Argos, 2002.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1986.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

KIRINUS, Gloria. **Criança e poesia na Pedagogia Freinet**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MACHADO, Maria Vera Versiani Cecília. Literatura e alfabetização: quando a criança organiza o caos. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAVIANI, Jayme. **Estética mínima: notas sobre arte e literatura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia e folclore para a criança. In: BELINKY, Tatiana; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **A produção cultural para a criança**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo**. São Paulo: Global, 2005.

RAMOS, Flávia B. A poesia infantil a caminho da emancipação: lendo Capparelli pelo olhar da infância. In: ZINANI, Cecil Jeanini Albert, SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (Orgs.). **Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

\_\_\_\_\_, Flávia B., PANOZZO S. P., Neiva. O papel da ilustração na leitura do livro infantil. In: ZINANI, Cecil Jeanini Albert, SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (Orgs.). **Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

TREVISAN, Armino. **A poesia: uma iniciação à leitura poética**. Porto Alegre: Uniprom, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **La imaginación y el arte em la infancia**. Madrid, Espana: Akal, 2003.

ZILBERMAN, Regina (Org). **A produção cultural para a criança**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

\_\_\_\_\_, Regina. Sensibilização para a leitura. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, Maringá, v. 30, n. 1, p. 1-9, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/762/2893>. Acesso em: 29 jul. 2008.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

Incorporação dos gêneros textuais e das seqüências didáticas ao cotidiano escolar

Luciana Pereira da Silva, Doutora, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR,  
lupereirasilva@bol.com.br

**RESUMO:** O Programa de Desenvolvimento Educacional (SEED-PR) objetiva promover o aperfeiçoamento dos docentes. Entre outras atividades pertencentes a esse programa, destaca-se, aqui, uma proposta de intervenção didática. A partir do primeiro encontro de orientação, evidenciou-se a necessidade de desenvolver propostas que buscassem romper com paradigmas de ensino de língua materna ainda adotados. Para suprir essa deficiência, optou-se por uma abordagem sócio-discursiva. Nesse contexto, emergiu o gênero textual como mega-instrumento desse processo; em continuidade, fez-se necessária, também, a adoção das seqüências didáticas como instrumento didático. O relato, objeto dessa comunicação, tratará de algumas dessas intervenções. O professor-orientador propôs a seu grupo de orientandos a elaboração de uma seqüência didática a ser desenvolvida em sala de aula a partir dos gêneros textuais. Os gêneros escolhidos foram *regra de jogos*, *carta do leitor*, *resenha* e *notícia*.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros – seqüências - didatização

**ABSTRACT:** The aim of the Educational Development Program (SEED-PR) is to promote the improvement of the professors. Among other activities belonging to that program, a proposal of didactic intervention is distinguished. From the first meeting of orientation, the need of developing proposals to break up teaching paradigms of mother language still adopted became evident. To fill this deficiency, a socio-discursive approach was chosen. In that context, the textual genre emerged as a mega-instrument of the process. Then the adoption of the didactic sequences as a didactic instrument was required. The reporting — subject of that communication — will treat some of those interventions. The guide professor proposed to his group of students the elaboration of a didactic sequence to be developed in the classroom

starting from the textual genres. The chosen genres were: *rules of games*, *reader's letter*, *detailed report* and *news*.

Key-words: textual genre, didactic sequences, socio-discursive approach.

## 1. Introdução

Tratar de dados estatísticos referentes ao pouco domínio do alunado em relação ao uso efetivo da língua materna – em sua variedade padrão e nas modalidades oral e escrita – não seria difícil, tendo em vista a quantidade de informações acerca dessa questão. São avaliações em nível internacional (Pisa) e nacional (ENEM e Prova Brasil) que facilmente corroborariam a tese de que a língua materna ainda não encontrou seu ponto-ótimo no processo ensino-aprendizagem que garanta aos discentes um domínio efetivo dessa linguagem e, dessa forma, dê conta, mesmo que indiretamente, de melhorar os péssimos índices apresentados.

As causas desse quadro adverso passam, obviamente, por questões estruturais que, apesar de relevantes, não cabem como objeto de discussão na esfera deste texto. Outras há, no entanto, que podem e devem ser escrutinadas a partir do ponto de vista da linguagem. E são a essas que iremos nos dedicar.

No processo ensino-aprendizagem da língua materna, podemos isolar como variáveis a formação do professor, sua concepção de língua e, em decorrência dessas, as teorias subjacentes ao seu trabalho docente e a organização do trabalho didático.

Acredita-se que essas variáveis estão imbricadas e que sua convergência culmine no melhor ou pior desempenho alcançado pelos alunos.

Assim, nosso objetivo nesse texto é esmiuçar uma proposta de formação de professores e discutir como as questões relacionadas a essa formação conversam com a Lingüística. O presente relato trata da experiência de uma orientadora e suas cinco (05) orientandas no projeto *Programa de Desenvolvimento Educacional* (PDE). O programa PDE foi lançado em 2006, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e tem como objetivo promover o aperfeiçoamento dos docentes que já se encontram no último nível da carreira. Esses profissionais são orientados por professores de Instituições de Ensino Superior do estado na elaboração, execução e análise de um programa de formação continuada. Entre outras

atividades pertencentes a esse programa, destaca-se, aqui, uma proposta de intervenção didática. A partir do primeiro encontro de orientação, evidenciou-se a necessidade de desenvolver propostas que buscassem romper com paradigmas de ensino de língua materna ainda adotados — a despeito de todo avanço na área. Para suprir essa deficiência, optou-se por uma abordagem sócio-discursiva. Nesse contexto, emergiu o gênero textual como mega-instrumento desse processo; em continuidade, fez-se necessária, também, a adoção das seqüências didáticas como instrumento didático. O relato, objeto dessa comunicação, tratará de algumas dessas intervenções. O professor-orientador propôs a seu grupo de orientandos a elaboração de uma seqüência didática a ser desenvolvida em sala de aula a partir dos gêneros textuais. Os gêneros escolhidos foram *regra de jogos*, *carta do leitor*, *resenha* e *notícia*. O arcabouço teórico subjacente a essa proposta centra-se nos trabalhos de Bakhtin (2003) e Dolz e Schneuwly (2004), primordialmente. Trataremos, enfim, da absorção desses pressupostos teóricos por parte dos orientandos, da incorporação desses princípios às seqüências didáticas elaboradas e dos resultados obtidos junto ao alunado.

Apesar de o trabalho com gêneros textuais já ser sugerido desde 1998 — por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais — sabe-se que sua inserção no cotidiano escolar ainda é extremamente tímido, quando ocorre.

Essa não inclusão dos gêneros ao ensino de língua materna se deve, principalmente, pelo desconhecimento por parte dos professores de sua concepção teórica e transposição didática.

Sabe-se, no entanto, que as discussões acerca desse tema vêm sendo oportunizadas por parte da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) — nosso objeto de estudo —, e pelas secretarias de educação de outros estados, de maneira geral mas ainda não se efetivaram na sala de aula.

Acredita-se que num grupo menor — cinco orientandas — essas discussões tenham acontecido de maneira mais eficaz, oportunizando segurança para as professoras em questão.

O projeto teve duração de dois anos: no primeiro deles, as professoras tiveram afastamento total das atividades docentes; e, no segundo, afastamento parcial. No primeiro ano, portanto, foi possível discutir com as orientandas questões teóricas que embasariam sua proposta didática. A seguir discutiremos, brevemente, essas concepções.

## 2. Referencial Teórico

O aporte teórico desse trabalho, e que, conseqüentemente, embasou os cinco relatos que o compõem, ao tratar de gêneros, não poderia deixar de citar Bakhtin (2003). E essa menção obviamente parte dos segmentos definidores da concepção de gênero; em *Estética da Criação Verbal*, no capítulo “Gêneros do discurso”, Bakhtin formula o conceito de gêneros e elenca suas características essenciais:

“(…) O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” Bakhtin, 2003, p.279 (grifos da autora)

Na sequência, distingue gêneros primários de gêneros secundários:

“(…) Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso *primário* (simples) e o gênero de discurso *secundário* (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (...).” Bakhtin, 2003, p.281 (grifos da autora)

Essas formulações, em menor ou maior grau, podem ser encontradas nos cinco relatos que subsidiam esse trabalho.

Os dois excertos acima norteiam grande parte, senão a totalidade, dos trabalhos com gêneros textuais. No Brasil, a difusão das idéias de Bakhtin acerca dos gêneros se deu por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.

Mesmo admitindo que a idéia de gênero como família de textos é muito antiga (conferir Faraco, 2003;108-118, e Marcuschi, 2008; 147-149) essa roupagem contemporânea deve ser atribuída a Bakhtin. Não vamos aqui nos deter na discussão acerca dessa definição, Rojo, 2005 (184-207) e Rodrigues, 2005 (152-183), bem o fizeram.

Vale lembrar, ainda, como nos afirma Rojo, 2008, p.73-108, que a emergência dos gêneros como objeto didático não é fenômeno apenas no Brasil. A autora nos aponta que, examinando os referenciais genebrinos, ingleses, australianos, canadenses e de diversos estados norte-americanos e os programas curriculares brasileiros, encontram-se os gêneros como os objetos capazes de desenvolver as capacidades, competências e/ou habilidades — escrever, ler, falar e ouvir —, apesar de, em alguns casos, serem essas últimas as áreas que segmentam a maioria dessas propostas (Rojo, 2008, 76-77).

Sabe-se, no entanto, que Bakhtin não tinha intenções pedagógicas; portanto, afirmar partir-se do filósofo para um trabalho pedagógico com gêneros pode ser arriscado e teoricamente insuficiente. Uma das questões que surge nesse contexto é que gêneros empregar no ensino de línguas. O emprego dos gêneros textuais no ensino carecia, então, de um aporte pedagógico. Entre os teóricos que já estabeleceram essa ponte – a saber, o possível emprego didático da concepção de gênero, os mais conhecidos e empregados no cenário brasileiro são os genebrinos Schneuwly e Dolz (2004).

Como sabemos, a tarefa da educação congrega um aspecto de criatividade e outro de sistematização. A despeito da necessária autonomia dos docentes e da criatividade necessária e possível nesse processo, não podemos relegar o aspecto da organização do processo ensino-aprendizagem. Para que ele ocorra, deve-se saber exatamente aonde se quer chegar e, então, traçar o percurso mais adequado para os sujeitos envolvidos.

Daí a importância dos gêneros como mega-instrumento (*“configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação*), na concepção de Schneuwely e Dolz, 2004, p.28. Mas ainda teríamos a pergunta: que gêneros ensinar na escola? Na tentativa de responder a essa questão, os autores organizaram cinco *agrupamentos de gêneros*. Esses agrupamentos, nas palavras de Schneuwely e Dolz, 2004, corresponderiam

*às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem, em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola); retomariam, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares e seriam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados. (58-59, com adaptações)*

Por sua vez, tais agrupamentos representariam cinco *domínios sociais de comunicação* (2004, p.60-61):

- *cultura literária ficcional*, cujo aspecto tipológico predominante é o *narrar* e a capacidade de linguagem dominante é *mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil*;
- *documentação e memorização das ações humanas*, cujo aspecto tipológico predominante é o *relatar* e a capacidade de linguagem dominante é *representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo*;

- *discussão de problemas sociais controversos*, cujo aspecto tipológico predominante é o *argumentar* e a capacidade de linguagem dominante é *sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição*;
- *transmissão e construção de saberes*, cujo aspecto tipológico predominante é o *expor* e a capacidade de linguagem dominante é *apresentação textual de diferentes formas dos saberes*; e
- *instruções e prescrições*, cujo aspecto tipológico predominante é o *descrever ações* e a capacidade de linguagem dominante é *regulação mútua de comportamentos*.

De posse desses agrupamentos, os autores genebrinos organizaram um programa de língua materna para os nove anos de escolarização básica para a Suíça francófona. Nesse programa, estariam dispostos gêneros diversos que contemplariam todos os domínios sociais de comunicação, buscando oportunizar ao alunado a exposição a uma diversidade de gêneros. Por meio desses gêneros, seriam trabalhadas as questões pertinentes à língua materna: leitura e produção, análise lingüística e domínio da norma padrão culta.

Os gêneros não são *a priori* objetos escolares, eles existem socialmente e é em sociedade que exercem sua função comunicativa. Para se tornarem objetos ensináveis, temos uma *transposição didática* em que, na medida do possível, suas características originais devem ser preservadas.

O processo ensino-aprendizagem por meio de gêneros ocorre, na concepção de Schneuwely e Dolz, 2004, por intermédio de *seqüências didáticas*. Os autores definem seqüências didáticas como “*uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem*” (2004, p. 51).

Como deve ter ficado claro, as idéias acima expostas foram pensadas – e executadas – por Schneuwely e Dolz, 2004, para a Suíça francófona. Como se daria sua aplicação na realidade da escola pública brasileira – especificamente a paranaense? Foi esse o desafio proposto às cinco orientandas que compõem esse estudo. Vejamos, a seguir, como se deu a absorção do referencial teórico necessário para a execução dessa proposta.

### 3. Absorção dos pressupostos teóricos e incorporação desses princípios às seqüências didáticas elaboradas

Esse relato compõe-se de 05 outros relatos<sup>1</sup>, a saber:

|   |                                                      |                                 | Gênero           | Domínio    |
|---|------------------------------------------------------|---------------------------------|------------------|------------|
| A | <i>Informação e opinião: o dialogismo necessário</i> | Ana Cristina dos S. G. da Silva | cartas do leitor | argumentar |

<sup>1</sup> Os artigos completos estão disponíveis em <http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=251>.

|   |                                                                              |                       |                  |                 |
|---|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------|-----------------|
| B | <i>Gênero instrucional "regras do jogo": uma proposta de ação pedagógica</i> | Silvana C. R. Rachwal | regras do jogo   | descrever ações |
| C | <i>Cartas do leitor como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa</i>   | Márcia H. O. Buani    | cartas do leitor | argumentar      |
| D | <i>Resenha crítica: a análise lingüística e o ensino de língua materna</i>   | Enoi L. dos Santos    | resenha crítica  | argumentar      |
| E | <i>O ensino da leitura por meio do gênero notícia</i>                        | Denise C. P. Pampuch  | notícia          | relatar         |

Temos, portanto, três domínios discursivos, segundo Schneuwly e Dolz, 2004, contemplados por quatro gêneros distintos.

Apesar de a autora desse artigo ter acompanhado o trabalho das professoras durante os dois anos, esse texto se constrói a partir dos artigos produzidos pelas docentes como última atividade do programa.

Basicamente os artigos produzidos pelas orientandas organizavam-se da seguinte forma: introdução, fundamentação teórica, desenvolvimento metodológico, registro dos resultados do trabalho e conclusão. Vejamos como o exame do item "Fundamentação teórica" pode denunciar a absorção ou não dos pressupostos teóricos relativos aos gêneros textuais.

No trabalho A, a fim de justificar a necessidade de um ensino de língua materna a partir de uma concepção de sujeitos historicamente situados, a autora assim escreve:

A Língua Portuguesa precisa ser percebida como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados, ou seja, perceber a linguagem no contexto das relações sociais, onde ela se constitui continuamente.

Sendo assim, os falantes tomam forma como sujeitos que interagem socialmente, pois, vivendo em conjunto com outras pessoas, estarão sempre envolvidos em situações discursivas, sejam elas formais ou informais.

A seguir, a autora do relato A cita textualmente Bakhtin, 2003, ao tratar do dialogismo inerente à palavra (leia-se, linguagem). Ao adotar essa concepção de sujeitos, coerentemente pede-se um trabalho centrado na concepção de gêneros, que poderiam propiciar esse dialogismo — indispensável ao ensino de língua materna.

Apesar de conter algumas incoerências em sua estrutura, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – já propunham, na década de 80, que o ensino da Língua Portuguesa estivesse pautado na noção de gêneros textuais. Com isso, buscava-se uma mudança de paradigma do ensino da Língua Portuguesa,

que antes se fundamentava na gramática normativa. Diversos autores e lingüistas como Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2003), entre outros, ressaltam a importância e pertinência dos gêneros textuais para o aprendizado da língua materna.

Nesse percurso do mais geral — sociointeracionismo— para o mais específico, ciente da infinidade de gêneros correntes na sociedade, e sabendo da necessidade de optar por aqueles mais pertinentes ao ambiente escolar, a autora do relato A adota a noção de *agrupamentos de gêneros*:

Para organizar melhor o trabalho com os gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004), pautados nas idéias de Bakhtin, elaboraram um quadro explicativo no qual estão caracterizados os gêneros e tipos textuais mais comuns. Nesse quadro também estão especificados a função de cada gênero, seu destinatário e o espaço social onde circulam os mesmos. (in: *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, 2004, p.66- 68).

Finalmente, atenta para a importância da didatização — necessária ao processo ensino-aprendizagem —, a orientanda buscou como subsídio a concepção de *seqüências didáticas*.

Neste sentido, torna-se imprescindível o trabalho com as seqüências didáticas, que SCHNEUWLY e DOLZ (2004) definem: "*Uma seqüência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.*" (2004, p. 97 )

Os excertos anteriores ilustram a absorção dos pressupostos teóricos e podem, de maneira geral, serem encontrados nos outros relatos. A seguir, mais alguns exemplos. O próximo segmento, pinçado do relato B, nos apresenta a “improdutividade” do trabalho com língua materna centrado na gramática normativa:

“Perini (2005) procura desmistificar o fato de que aprendendo regras prescritas em manuais de gramática se aprende a falar, ler e escrever adequadamente e faz-nos refletir sobre pessoas dotadas de um excelente domínio do idioma, com habilidades tanto para a fala quanto para a escrita, mas que desconhecem as regras da gramática normativa. Revela-nos, também, que determinados indivíduos, os quais dominam as normas da gramática, nem sempre sabem se expressar de forma coerente. Isso, para ele, é a prova de que os conceitos, classificações e nomenclaturas empregadas pelos manuais de gramática normativa não desenvolvem a competência comunicativa dos alunos.”

Em oposição a essa concepção infrutífera, a autora do relato B apresenta uma nova proposta:

“A proposta de Kaufman e Rodríguez (1995) é o planejamento de projetos didáticos que levem em consideração as características dos gêneros textuais, visando ao desenvolvimento da competência comunicativo-interacional dos educandos.”

Infelizmente, ainda não se encontram materiais didáticos suficientes e disponíveis para uso em sala de aula que adotem essa perspectiva. O que fazer então? A autora encontrou em Antunes, 2003, uma solução (ou inquietação?):

“Em busca de novas alternativas para o ensino da língua materna, Antunes (2003) estimula o professor a “inquietar-se”, romper com os paradigmas tradicionais, desenvolvendo o papel de pesquisador, em função de não haver soluções prontas e acabadas, apenas princípios norteadores.”

Aqui, como nos outros relatos, chega-se a Schneuwly e Dolz (2004) como suporte para essa nova forma de trabalhar:

“Nesse quesito, Schneuwly e Dolz (2004) apontam-nos encaminhamentos possíveis para o ensino centrado em gêneros textuais, o que parece atender aos propósitos do ensino de Língua Portuguesa: desenvolver a competência lingüístico-discursiva dos alunos, além de induzi-los a uma maior participação social e conseqüente exercício da cidadania.

Na visão, portanto, desses autores, o gênero é apresentado como uma ferramenta de ensino de Língua. Aliás, o gênero textual, segundo Rojo e Cordeiro, tradutores de Schneuwly e Dolz, já é citado por volta de 1997/1998 nos Parâmetros Curriculares Nacionais: *“Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.”*(Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, p. 23)”

É a mesma conclusão a que chega a autora do relato C:

“O encaminhamento teórico-metodológico baseou-se a partir das concepções teóricas de Mikhail Bakhtin (2003), que dá uma nova direção aos estudos do discurso; de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), os quais discutem o trabalho didático a partir da noção de gênero discursivo; de Irandé Antunes (2003), no que se refere a reflexões e sistematização de propostas para o ensino de língua portuguesa; E, também, de Sírio Possenti (2006) que propõe uma nova concepção de língua e de ensino de língua na escola, entre outros especialistas renomados.”

A localização do início da necessidade de mudanças no ensino de língua materna e o aporte teórico presente em Bakhtin, 2003, podem ser encontrados no seguinte segmento do relato D:

“A partir da década de 80, pesquisadores influenciados pelas teorias de Bakhtin (2003) passaram a ver a língua como um meio de interação e, a partir de estudos como os realizados por Geraldi (1997), entenderam a necessidade da educação lingüística tendo o texto como objeto de ensino-aprendizagem. Porém, ainda há muitos professores que, por desconhecimento teórico, ou pelo medo em quebrar paradigmas, continuam por praticar o repasse de nomenclaturas gramaticais, com exercícios estruturais mecanizados de interpretação e uma produção textual limitada à tipologia narrativa e argumentativa.”

“Para Bakhtin (2003), o uso da linguagem está ligado a toda atividade humana, daí seu caráter e suas formas de uso serem tão variados. A comunicação entre um determinado grupo acontece por meio de enunciados orais e escritos; o que os difere, além do conteúdo temático e do estilo da linguagem, é a sua construção composicional. Apesar da individualidade presente num enunciado, há um campo de utilização que elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, aos quais, o autor denomina *gêneros do discurso*.”

Resumidamente, pode-se afirmar que os cinco relatos incorporam as concepções teóricas subjacentes ao trabalho com gêneros textuais, por intermédio das idéias bakhtineanas de gêneros e as de domínios discursivos e sequências didáticas de Schneuwly e Dolz, 2004. As sequências didáticas elaboradas apresentam atividades que levam esses pressupostos em questão. Mas será que a aplicação dessas sequências foi exitosa?

#### 4. Resultados obtidos junto ao alunado

A seguir, encontram-se alguns excertos presentes nos relatos que evidenciam os bons resultados alcançados com o trabalho com gêneros:

“Entretanto, algo bastante relevante na finalização do projeto foi constatar que os alunos conseguiram perceber a importância de se dominar a língua materna para fazer dela um dos mais relevantes instrumentos de inserção social, o que foi relatado em depoimentos dos alunos sobre este trabalho pedagógico.” (relato A)

Aqui, destaca-se o despertar dos alunos para o domínio da língua materna como instrumento de inserção social, ou seja, o aprendizado passa a ser significativo.

“Apesar das dificuldades encontradas, os resultados obtidos com o trabalho foram bastante animadores. Na turma em que a proposta da Teoria dos Gêneros foi colocada em prática, percebeu-se nitidamente a mudança de postura dos alunos diante da leitura, do interesse pela busca de informações mais precisas sobre os temas abordados e da conscientização da necessidade de conhecer bem o assunto para poder formar sua própria opinião sobre o mesmo. Além disso, aprenderam a perceber "as vozes" que dialogam o tempo todo nos discursos aos quais somos expostos diariamente e a respeitá-las. Também perceberam que a escrita é muito importante na medida em que possibilita um participar mais ativo e consciente na sociedade.

Diante destas constatações, é possível afirmar que o ensino da língua pode tornar-se muito mais significativo e eficiente por meio do trabalho com os Gêneros Textuais, pois a metodologia empregada na aplicação das seqüências didáticas possibilita o uso real da linguagem dentro e fora da escola, transformando o aluno num usuário consciente e eficaz da língua materna.” (relato A)

Percebe-se, nesse relato, a efetivação dos princípios do sociointeracionismo.

“Além desse estudo, pretendeu-se subsidiar o professor para a práxis na concepção interacionista, com exemplo de projeto didático do gênero instrucional regras de jogo, não como uma receita de trabalho com gêneros, mas como parâmetro para que o professor, assumindo sua postura de pesquisador, crie seus próprios projetos, visando à interação, sobre quaisquer gêneros, oriundos das práticas sociais.” (relato B)

O segmento destacado do relato B, alerta para a possibilidade de o professor se tornar agente do fazer pedagógico ao elaborar seu próprio material didático — fruto da observação das necessidades de sua turma — e não estar a mercê de manuais pré-fabricados.

“Encerradas as atividades, foi solicitado aos alunos que fizessem uma avaliação do processo. Segundo relatos dos próprios alunos, as aulas foram consideradas produtivas, visto que foi trabalhada a leitura e oportunizou-se a produção de variados gêneros textuais que favoreceram a expressão de opiniões sobre os mais variados assuntos. Também elogiaram o tema escolhido para o desenvolvimento das atividades. Muitos alunos relataram que estão lendo mais e sentindo-se mais seguros e desinibidos para escrever. Valorizaram, também, a possibilidade de interação com a turma e o acesso às matérias veiculadas pelos meios de comunicação. A maior dificuldade constatada pelos alunos foi em posicionarem-se oralmente. Muitos se consideraram inseguros para falar em público, mas desejavam que as atividades orais fossem retomadas para que pudessem melhorar seu desempenho. Consideraram o projeto inovador e reivindicaram que as aulas continuassem no mesmo ritmo.” (relato C)

Percebe-se, nesse ponto, a necessidade da continuidade do trabalho, focando-se, na seqüência, especificamente em gêneros orais.

“Comprovou-se que é na interação com textos que o aluno analisa e reflete sobre a linguagem, apropriando-se de seus mecanismos, além de internalizar a norma padrão, e não através de exercícios mecânicos.” (relato C)

“Pela análise dos dados obtidos no desenvolvimento das atividades propostas, podemos afirmar que os alunos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, possuem a capacidade de leitura, compreensão, análise e produção do gênero *resenha crítica*. Sendo assim, é sempre necessário apresentar-lhes o gênero em estudo e esmiuçá-lo, tornando-o familiar, esclarecendo sua função e características próprias.” (relato D)

“Conhecendo as produções anteriores desses alunos e suas dúvidas gramaticais, após ter desenvolvido a exploração lingüística com os textos trabalhados, comprovou-se que atividades de análise lingüística resultam em conhecimentos muito mais concretos, o que é possível observar pela relação entre os itens explorados e as produções dos alunos.

O ideal é realizar uma seqüência de atividades semelhantes com os mais diversos gêneros textuais e, certamente, a conclusão será a mesma: as dificuldades de nossos alunos, em grande parte, estão no fato de a escola cobrar-lhes o que não lhes ensina.” (relato D)

“No decorrer do projeto de intervenção, houve, com certeza, um olhar diferenciado do ensino da leitura por meio da notícia na sala de aula, de como o professor pode trabalhar com este gênero, a fim de que os alunos avancem nesta competência que é o principal objetivo deste trabalho.

Por meio dos encaminhamentos propostos e diante de tudo que foi dito, poder-se-ia afirmar que nesse conteúdo houve a práxis efetivamente, uma vez que o gênero notícia auxiliou na formação dos alunos/leitores para torná-los mais aptos para a compreensão do texto, visto como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto” KOCH e ELIAS (2006, p.10).” (relato E)

Finalizando, os relatos das professoras explicitam o sucesso do trabalho realizado; sucesso esse medido por se ter alcançado tanto o interesse dos alunos na execução das atividades quanto a garantia da aprendizagem dos conteúdos e/ou habilidades ensinados.

## 5. Considerações finais

Ao final do exame dos cinco relatos objeto desse texto, fica evidente a absorção dos pressupostos teóricos por parte das orientandas; a saber, a concepção bakhtineana de gêneros e as formulações de agrupamentos de gêneros (ou domínio discursivo) e de seqüências textuais, de Dolz e Schneuwly (2004), identificadas no exame dos artigos por elas produzidos. Além disso, explicitou-se a incorporação desses princípios por meio das seqüências didáticas elaboradas e aplicadas junto aos alunos. O emprego desse mega-instrumento — o gênero textual — mostrou-se extremamente eficaz para alcançar resultados positivos no trabalho com os discentes.

A despeito desses bons resultados, as professoras relataram a necessidade de atender a outras demandas da escola, pois nesse espaço o trabalho com gêneros não era consensual entre os docentes e basilar para o ensino de língua materna e sim acessório e realizado pela iniciativa individual de alguns docentes. A estrutura escolar exigia, portanto, que uma série de outras atividades — que não tem o gênero como mote — fossem também realizadas.

Um próximo passo seria, então, após a socialização de projetos tão bem sucedidos, a adoção por parte da escola dessa perspectiva teórica como eixo do trabalho com língua materna.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. SEF. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa- 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**. 1998
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- \_\_\_\_\_. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*?. In.: Signorini, Inês (org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

## Integridade genérica *versus* versatilidade no editorial de jornal

Francisco Alves Filho (Universidade Federal do Piauí, doutor em lingüística,  
chicofilhoo@gmail.com)

### RESUMO

Um dos aspectos relevantes apontados nas teorias de gênero é o fato de que os gêneros incorporam e põem em funcionamento duas forças genéricas (des)reguladoras, uma de caráter centrípeto, que responde pela estabilidade/integridade dos gêneros, e uma outra de feição centrífuga, a qual atua para possibilitar a versatilidade/instabilidade. Contudo, as teorias ainda não esclarecerem suficientemente como se dá a dialética entre estas duas forças. Tendo em face tal problemática, o objetivo deste trabalho é investigar as correlações entre integridade e versatilidade genérica tomando como objeto de estudo exemplares de editoriais de jornal de empresas jornalísticas diferentes. Percebemos que o que é caracteristicamente estável neste gênero situa-se no seu funcionamento em cada jornal, ou seja, enquanto é bastante saliente a recorrência de funções comunicativas, de estilo, de estrutura composicional e de temas nos editoriais de um único jornal, o mesmo não ocorre quando se analisa editoriais de jornais diferenciados.

Palavras-chave: editorial de jornal; versatilidade genérica; integridade genérica

### ABSTRACT

One of the relevant aspects highlighted in genre theory is related to the fact that genres incorporate and put into function two generic (dis)regulatory forces. One has a centripetal character, responsible for the genre stability/integrity. The other, centrifugal, acts to make versatility/instability possible. However, theories do not make clear the dialectics between such forces. Taking that into account, this paper aims at investigating the correlations between generic integrity and versatility analyzing editorial from

different Brazilian journalistic enterprises. One could notice what is stable in such genre is related to the functioning in each newspaper, that is, while communicative functions, style, composition structure and theme are very recurrent in the editorial of a single newspaper, the same does not happen when one analyzes editorial from different newspapers.

Keywords: newspaper editorial; generical versatility; generical integrity.

### **1. Forças centrípetas e forças centrífugas do gênero**

Várias vertentes teóricas dos estudos sobre gêneros do discurso das últimas quatro décadas, por percursos diferentes, apontam para o fato de que os gêneros são marcados por duas forças opostas e aparentemente contraditórias: uma força que regula, normatiza, estabiliza, generaliza, promove recorrência, a qual será chamada aqui de *força centrípeta*; e outra que desestabiliza, relativiza, dinamiza, “plasticiza”, surpreende, aqui nomeada como *força centrífuga*. Esta nomenclatura provém de Bakhtin (1988 [1975]) e foi aplicada às forças da língua: as forças centrípetas atuam com vistas a normatizar e tornar homogênea a língua, ao passo que as forças centrífugas atuam no sentido de estratificar e tornar heterogênea a língua. Rodrigues (2001) chegou a dizer, seguindo Bakhtin, que o gênero é uma das forças centrífugas responsável pela estratificação da língua, o que não deixa de ser pertinente, embora incompleto, pelo fato de que, como argumentaremos nas linhas que seguem, os gêneros também são uma das forças centrípetas, pois também regulam e normatizam.

Essa aparente contradição do gênero quanto a sua estabilidade e instabilidade foi discutida no clássico texto de Bakhtin *Os gêneros do discurso* (1979 [1953], p. 279-280), quanto ele afirmou que o gênero é “um dado tipo de enunciado, *relativamente estável* do ponto de vista temático, composicional e estilístico” onde o *estável* pode ser lido como componente da força centrípeta e o *relativamente* como pertencendo à força centrífuga. Como é dito literalmente no texto, a relativa estabilidade refere-se ao tema, ao estilo e à composição, mas sabemos hoje que isso se aplica também a outras categorias genéricas, como propósito, autoria, leitor presumido: todos são relativamente estáveis em dado gênero. Se observarmos exemplares diferentes de um mesmo gênero poderemos perceber como não há estabilidade dos propósitos comunicativos, visto que novos propósitos podem ser acrescentados, alguns podem ser postos de lado ou pode oscilar a proeminência entre um propósito e outro. Embora a idéia da relativa

estabilidade seja extremamente pertinente para explicar os gêneros, Bakhtin não explicou exatamente em quais aspectos estão localizados a estabilidade e a instabilidade<sup>1</sup> e como seria possível mostra a relação dinâmica entre os dois processos. O propósito deste texto é justamente tentar avançar neste sentido e matizar como atuam estas duas forças.

Ao refletir sobre os gêneros literários, Bakhtin (1997, p. 121-123) novamente alude a este caráter duplo dos gêneros ao apontar para o fato de que tais gêneros ao mesmo tempo refletem as “tendências mais estáveis, ‘perenes’ da evolução da literatura”, conservando os “elementos imorredouros”, mas são “atualizados ciclicamente”. No seu dizer “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo”; “sempre é novo e velho ao mesmo tempo”; “renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero”. A estabilidade é indiciada aqui pelos termos “sempre é” e “velho”, ao passo que a instabilidade configura-se nos termos “não é”, “novo”, “renova” e “renasce”. Bakhtin também observa esta dualidade dos gêneros ao se aperceber da relação que eles mantêm com o passado e com o presente, ao enunciar que “o gênero vive do presente mas sempre recorda o seu passado, o seu começo”. “Recordar o seu passado” resulta da atuação da força centrípeta, de conservação; já “viver do presente” indicia que os gêneros sofrem a ação das forças centrífugas da atualidade, que os fazem pender e moldar-se para atender as necessidades dos que no momento presente os usam.

Também Bathia (1993 e 1997), tendo em foco outras preocupações teórico-metodológicas, dá-se conta do que podemos chamar de instabilidade estável ou da estabilidade instável dos gêneros. Ele formula a questão dizendo que os gêneros possuem ao mesmo tempo integridade genérica e tendência para a inovação. Bathia (1997) desenvolve sua reflexão diretamente sobre gêneros promocionais, situando-os nas esferas das empresas de mercado, as quais, por necessidades competitivas, induzem os membros experientes a explorar intensamente a dinamicidade dos gêneros. Bathia vincula o construto dinâmico dos gêneros a uma exploração tática por parte dos usuários experientes e expertos, uma vez que, em sua ótica, tal dinamicidade depende da manipulação operada por estes usuários. Como se vê, Bathia se dá conta da questão que

---

<sup>1</sup> Ao pensar sobre este aspecto não tem como não lembrar o fato de que a língua passa por um funcionamento parecido, dado que lhe é característico possuir um equilíbrio precário. Toda língua é ao mesmo tempo estável e instável; não fosse estável, dificilmente os falantes conseguiriam intercomunicar-se e compreenderem-se mutuamente; não fosse instável, não se adaptaria tão facilmente a novos contextos e novas significações.

envolve as forças centrípeta e centrífuga dos gêneros, mas localiza-as num universo bem particular, qual seja aquele das atividades promocionais e publicitárias no âmbito das empresas do mercado de negócios.

Creio não haver dúvidas quanto ao fato de que os gêneros são constituídos e regulados pelas forças que aqui estamos chamando de centrífuga e centrípeta, as quais, muito provavelmente, atuam simultaneamente e dialeticamente (como forças contrárias, mas interrelacionadas). O equilíbrio, às vezes precário, existente entre as duas forças, pode ser tomado como um dos indícios de que estamos diante de um gênero. Ou seja, ao montarmos um conjunto de textos pertencentes a um mesmo gênero observaremos que eles exibem ao mesmo tempo marcas e funcionamento recorrentes e não recorrentes, traços estáveis mas também traços instáveis. A rigor, se buscarmos apenas elementos recorrentes não conseguiremos identificar um gênero, dado que o conjunto de textos de um gênero é caracteristicamente também não recorrente. Daria para dizer que o conjunto de textos daquilo que se convencionou como um gênero específico possui uma grande descontinuidade, embora isso não seja frequentemente percebido pelos usuários e se imagine que eles constituem uma classe homogênea e com continuidade entre seus exemplares empíricos.

## **2. O nome convencional do gênero**

Mas aqui figura outro fator extremamente relevante para os processos de identificação e reconhecimento de um gênero: as convenções ligadas ao nome do gênero. Um dos dados mais evidentes de um gênero particular é o fato de que eles possuem um nome convencional, em alguns casos fortemente estável, como se dá com editorial de jornal, embora haja casos em que não há grande estabilidade dos nomes. (Um exemplo interessante é o que foi apontado por Swales (2007) para o gênero Declaração Pessoal ou Declaração de Princípios, o qual possui dois nomes concorrentes.) Ou seja, o nome do gênero resulta diretamente de um processo de categorização cuja força centrípeta é capaz de rotular uma enorme quantidade de textos como pertencendo a um único gênero. Não podemos esquecer que o gênero é um referente construído ou fabricado e que, por isso, sua relação com conjuntos de textos empíricos não decorre de uma relação especular ou empírica. O argumento de Mondada e Dubois (2003) de que a referenciação é um processo de construção discursiva de objetos de discurso parece adequada para discutir os rótulos que são aplicados aos gêneros. Ou seja, mais que uma classe empírica de textos, um gênero é um objeto de discurso rotulado com a função de categorizar uma classe de textos.

A estabilidade quanto ao modo de referir um gênero pode facilmente ser vista do ponto de vista diacrônico. Por exemplo, os nomes dos gêneros notícia, editorial, crônica e anúncio publicitário, para citar apenas alguns poucos, datam de mais de um século e permanecem os mesmos, embora os referentes empíricos por estes nomes designados sejam bastante diferentes entre si e tenham sofrido mudanças acentuadas durante este tempo, tanto do ponto de vista formal quanto funcional e contextual. Do ponto de vista sincrônico, tal estabilidade do processo categorizador dos nomes dos gêneros também é bastante evidente. Se compararmos conjuntos atuais de anúncios publicitários de produtos diferentes e focados em consumidores diferentes veremos que eles são extremamente diferentes entre si, embora sejam rotulados por um mesmo nome de gênero. Tal dissonância entre o nome de um gênero e a integridade genérica de textos empíricos pertencentes a este gênero deve ser vista como um índice de que a existência de um nome único para um gênero não garante que estamos diante de conjuntos de textos que constituam uma classe minimamente homogênea ou estável quanto às características formais, funcionais e retóricas capazes de delimitar um gênero. Já discutimos em outro trabalho, (Alves Filho, 2009), a hipótese de que a estabilidade dos gêneros (mesmo relativa) somente se sustenta quando o gênero é investigado tal como funciona numa instituição, num conjunto de instituições ou numa comunidade discursiva. Provindos de instituições ou comunidades discursivas diferentes, os exemplares de um gênero poderão não apresentar quase nenhum traço inteiramente estável, embora possam ser percebidos como se fossem estáveis.

### **3. Gênero como universal concreto**

Rojo (2005) e Rodrigues (2005), apoiando-se em Bakhtin, defendem a tese de que o gênero pode ser tomado como um universal concreto, embora não se detenham a explicar exatamente o que significa tal caráter universal. Rojo (2005, p. 194), em nota de rodapé, diz sumariamente que “os gêneros seriam os universais concretos a partir dos quais se materializam os textos/enunciados”, mas não desmembra em detalhes o conceito e suas implicações. De minha parte vejo algumas dificuldades em aceitar que um gênero possa ser tomado como universal por, pelo menos três razões. Primeiro, se os gêneros são essencialmente históricos, e se todo fenômeno histórico é concebido de modo heterogêneo e particular por comunidades e ideologias diferentes, como sustentar que os gêneros possam ser universais? Eles indubitavelmente são uma classe, mas uma classe particular e situada em culturas específicas. Segundo, os traços constitutivos dos gêneros (tema, estilo, composição, autoria) são sempre marcadamente situados e não

universais. Terceiro, a relação indissociável do gênero com sua situação de produção e circulação também é marcadamente particular e situada, tendo em vista que as situações são particulares, embora sejam percebidas como recorrentes, como bem explicou Miller (1984). Já ao discutir a questão intercultural ligada aos gêneros, Marcuschi (2009) apresenta vários exemplos para mostrar como um mesmo gênero é valorado de maneira bem diferente entre povos diferentes, o que se constitui em mais um argumento contrário à tese da universalidade dos gêneros de discurso.

Talvez o único aspecto que possa ser considerado universal num gênero é o seu nome rotulador (desprezando o fato de que em línguas diferentes o nome possa significar algo particular e os casos de falta de consenso quanto ao nome). Em face de tal problemática, parece-me mais apropriado pensar que os gêneros nem são construtos universais nem únicos, mas construtos de nível intermediário situados em culturas, grupos sociais e instituições, sendo nestas instâncias onde é possível compreender seu funcionamento e sua caracterização. Ou seja, o valor genérico somente pode ser apreendido em estreita relação com as situações recorrentes nas quais são produzidos e compreendidos (correlação, aliás, grandemente consensual entre os teóricos de gêneros, inclusive os que falam dos universais, como Rojo (2005) e Rodrigues (2001)). O que queremos defender aqui é que a estabilidade é um traço do gênero como uma subclasse situada em esferas de atividades, comunidades discursivas ou instituições (embora, mesmo nesta concepção a estabilidade possa entrar em confronto com a instabilidade).

#### **4. A estabilidade e a instabilidade em editoriais de jornal**

O gênero editorial pode ser compreendido, numa abordagem grandemente generalizante, como um gênero da esfera jornalística cuja função principal é apresentar uma avaliação acerca de fatos recentes e considerados relevantes para certa comunidade de leitores, patrocinadores e produtores de informação. Melo (1994), por exemplo, aponta que a função do editorial é expressar a opinião da empresa jornalística acerca dos fatos recentes de uma sociedade. Dito desta maneira, esta concepção do gênero editorial aspira dar conta de um universal, e é isso que comumente se faz em manuais de jornalistas e mesmo em descrições de gêneros nos estudos realizados no campo da lingüística e do discurso. Entretanto, os bilhões de editoriais empíricos existentes na face da Terra não se acomodam confortavelmente a esta definição, visto que a variabilidade funcional e formal é muito grande.

Uma discussão desta natureza pode ter um interessante desdobramento metodológico. Se montarmos um conjunto de textos de um mesmo gênero pertencentes a instituições,

culturas e comunidades discursivas diferentes chegaremos a um conjunto de tendências ou recorrências muito rarefeitas e dispersas. Por outro lado, ao montar um conjunto de textos de um mesmo gênero conforme praticados numa única instituição num mesmo período de tempo, será possível formular um conjunto de tendências ou recorrências bem mais coesos e homogêneos. Saussure nos chega quase automaticamente: o ponto de vista (e também de recorte) cria o objeto gênero.

Vejamos aqui o que ocorre com um conjunto de cinco editoriais de cinco jornais brasileiros diferentes. São dois jornal de perfil nacional (*Folha de S. Paulo* e *O Estado de São Paulo*, ambos da cidade de São Paulo) e três jornais de perfil regional (*O Dia*, de Teresina, *O Jornal*, de Maceió e *Zero Hora*, de Porto Alegre). Faremos uma análise comparativa observando os propósitos comunicativos (principais e secundários).

Tabela 1 Propósitos comunicativos de editoriais de jornais diferentes

| Jornais                     | Propósito comunicativo principal                       | Propósito comunicativo secundário 1                                  | Propósito comunicativo secundário 2       |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <i>Folha de S. Paulo</i>    | Defender-se de acusação                                | Criticar e desqualificar entidade                                    | -                                         |
| <i>O Estado de S. Paulo</i> | Fazer o relato de um protesto                          | Relatar a história da relação entre uma instituição e sua comunidade | Posicionar-se diante de uma controvérsia. |
| <i>O Dia</i>                | Fazer um relato biográfico.                            | Enaltecer as virtudes de um homem público                            | -                                         |
| <i>O jornal</i>             | Divulgar o resultado de uma pesquisa.                  | Relatar análises dos resultados.                                     | Relatar repercussões da pesquisa.         |
| <i>Zero Hora</i>            | Lamentar mudança de comportamento do Rio Grande do Sul | Conclamar a sociedade para recuperar comportamento perdido           | -                                         |

Uma leitura da tabela 1 evidencia diferenças significativas quanto aos propósitos comunicativos dos cinco editoriais. Quanto a este aspecto eles são grandemente diferentes, não comungando nenhum propósito, o que leva a pensar que o propósito comunicativo, por si só, pode ser altamente problemático se for tomado como critério único ou dominante para definir o pertencimento de um conjunto de textos a um dado gênero. Esse fato deve servir de alerta para que a definição e delimitação de um gênero leve em conta um conjunto variável e dinâmico de critérios.

A tabela acima nos mostra também que a comparação entre exemplares de texto considerados de um mesmo gênero, mas pertencentes a instituições diversas, indica que eles são muito diferentes entre si. Entretanto, quando comparamos exemplares considerados de um mesmo gênero e pertencentes a uma mesma instituição percebemos uma grande homogeneidade quanto a propósitos comunicativos, estilo, tema e composição. Ou seja, a (relativa) estabilidade de um gênero ocorre num recorte menor do que o do gênero como um todo, mas em instituições ou comunidades discursivas ou microculturas. Por esta razão, o nome de um gênero precisa ser visto com cautela pelo fato de ele rotular uma classe de textos extremamente heterogênea. Por outro lado, não deixa de ser curioso o fato de que classes de textos tão heterogêneas quanto a propósitos, temas, estilos e composição sejam tão facilmente reconhecidas como homogêneas. E, em contrapartida, provoca curiosidade o fato de classes bem mais estáveis que a classe geral do gênero não possuírem rótulos que as identifiquem. Observemos agora os dois editoriais reproduzidos abaixo, o primeiro publicado em Maceió, no estado de Alagoas, na Região Nordeste do Brasil e o segundo publicado em Teresina, também na Região Nordeste do Brasil.

### **Editorial 1**

#### **Emergentes**

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulgou ontem estudo segundo o qual 13,8 milhões de brasileiros subiram de faixa social entre 2001 e 2007. Os números confirmam a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2007 (Pnad 2007), divulgada na semana passada, e mostram que 74% ou 10,2 milhões, saíram da classe de baixa renda e 3,6 milhões de pessoas passaram da classe intermediária para a classe de renda mais alta.

Analistas atribuem a migração das pessoas de baixa renda ao crescimento da economia e aos programas de transferência de renda. Já o caso dos emergentes da classe intermediária é atribuído ao crescimento do mercado de trabalho, que teria proporcionado a inserção da mão-de-obra no mercado formal e de forma duradoura.

Apesar dos números favoráveis, especialistas alertam que o crescimento econômico é insuficiente do ponto de vista da redução das desigualdades regionais. Ou seja, os emergentes da classe de baixa renda têm baixa escolaridade e concentram-se nos estados do Norte e do Nordeste. A avaliação causou inquietação no Planalto. Ontem, o presidente Lula afirmou que vai convocar os governadores das duas regiões a tomar atitudes “mais ousadas” para reduzir as desigualdades.

O presidente Lula citou problemas históricos das duas regiões, como a falta de saneamento, a coleta inadequada do lixo e o analfabetismo como os entraves a combater prioritariamente. Ele voltou a defender a aplicação de recursos da exploração das novas descobertas do setor petrolífero em políticas sociais. O presidente sinalizou que o governo federal está interessado em reduzir as distâncias entre o Sul/Sudeste e o Norte/Nordeste. Cabe aos estados definir o que, dentre suas

dificuldades, deve ser tratado como prioridade. E levar a Brasília não apenas a conta de quanto seria necessário para salvar o Estado, mas programas eficientes de gestão. (O Jornal, Maceió, 23 de setembro de 2008, p. A2)

## **Editorial 1**

### **O EXEMPLO DE CHAVES**

A morte do monsenhor Joaquim Chaves, ocorrida ontem, é o fim biológico de um dos mais importantes intelectuais do Piauí, cuja formação humanística fez um clérigo respeitado, um dedicado estudioso dos costumes e da História, um professor admirado e um homem de aura de santo, cuja fé e as virtudes sempre foram alvo de generalizada admiração.

Com poucos, ele seguiu um modelo católico da busca da santidade, que não significa necessariamente operar milagres, mas ter atos bons e justos, construir e disseminar conhecimento. Também foi um homem humilde cultuando essa qualidade tão incomum num mundo dominado pela vaidade, presente mesmo em instituições não-seculares.

Chaves foi professor e guia de umas pelo menos três gerações e reportou uma sociedade inteira, olhando-a pelo viés do passado, dando-lhes meios para se conhecer melhor, ao produzir seus textos sobre a História do Piauí, peças fundamentais para a compreensão de quem somos e para onde caminhamos. Cumpriu com rigor uma missão que o faz grandioso.

Historiador responsável por obras de fundamental importância para o Piauí, Chaves foi, entretanto, vítima da falta de memória de boa parte das pessoas. Para quem tem menos de 40 anos e não frequenta os círculos intelectuais e acadêmicos, monsenhor Chaves é o nome de uma Fundação de Cultura do município de Teresina, ou menos que isso. Uma injustiça muito própria destes tempos contemporâneos em que tudo se dissolve no ar com grande facilidade.

A figura aparentemente frágil de Chaves escondia um gigante da virtude e do conhecimento. Foi virtuoso não somente pelo sacerdócio clerical, mas em grande parte pelo amor que dedicou ao seu mister no magistério, como professor e diretor do Colégio Diocesano. Gigante com sua vasta historiografia e ainda mais com uma obra prática: as torres da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Amparo, por muito tempo a mais elevada edificação da cidade de Teresina, cuja beleza arquitetônica lhes confere status de símbolo da cidade.

Este homem santo agora não está entre nós, mas seu exemplo haverá de perdurar por muitos anos, seguramente por gerações inteiras, ainda que restrito aos círculos acadêmicos, porque sua obra está assentada sobre os pilares da virtude e do conhecimento científico, que são indestrutíveis, tal e qual a fé que ele professava. Sua grande bondade, sua dedicação à fé, à Igreja e à academia o acompanham para o túmulo, mas nos servem como guias para mantê-lo vivo como um símbolo da cidade de Teresina e do Estado do Piauí. (Editorial do Jornal Meio Norte 09/05/07)

O que poderíamos dizer que há de comum e de diferente entre os dois textos acima? Os propósitos comunicativos são claramente diferentes: o primeiro visa divulgar os resultados, as avaliações e as repercussões de uma pesquisa, ao passo que o segundo

objetiva fazer um relato biográfico de um homem público enaltecendo suas virtudes e qualidades. No primeiro caso não há uma tomada de posição por parte da empresa jornalística, a qual apenas relata opiniões de outros setores da sociedade, enquanto no segundo exemplar a empresa jornalística claramente assume uma posição ao realizar uma avaliação extremamente positiva de um homem público recentemente falecido. Dois aspectos considerados por muitos autores como decisivos para determinar o pertencimento de um texto a um gênero, o propósito comunicativo (Swales, 1990) e o acabamento do enunciado (Bakhtin, 1979) não são aqui capazes de promover tal “enquadramento” a um gênero. Mas por que será que ainda assim, se aceita que os dois exemplares de texto, tão diferentes entre si, pertencem ao mesmo gênero? Neste contexto, trata-se de uma pergunta de difícil resolução, cabendo-nos apenas levantar algumas hipóteses. Uma delas refere-se à convenção (até certo ponto arbitrária) genérica. Ou seja, o fato de o texto ter sido publicado na seção do jornal destinada a editorial e de o editor ter enunciado que ali se trata de um editorial, parece ter uma força muito grande para indicar o pertencimento genérico, a despeito de diferenças entre características retóricas, funcionais e formais dos textos. Outra hipótese pode advir do fato de haver uma grande estabilidade quanto às características retóricas, funcionais e formais conforme praticadas em cada instituição, embora tais características divirjam em relação a outras instituições.

Por esta razão é que quando montamos um conjunto de editoriais pertencentes a uma mesma instituição jornalística chegaremos a resultados bem diferentes quanto à estabilidade do gênero do que chegaríamos se agrupássemos editoriais de instituições diferentes. Em cada instituição jornalística haverá uma grande estabilidade do gênero quanto a propósitos comunicativos, estilo e composição, embora ainda haja variação, mas num grau bem menor do que ocorre naquilo que se supõe ser a universalidade do gênero. É provável que o leitor assíduo de certo jornal consiga reconhecer a que gênero pertence um conjunto de textos deste jornal, mesmo se as marcas convencionais do gênero tiverem sido alijadas dos exemplares. Mas talvez não consiga identificar o pertencimento genérico de um conjunto de textos de um jornal que não lhe é familiar.

## **5. considerações finais**

O conceito de gênero é de uma natureza grandemente complexa porque os textos podem se agrupar em classes com base em mais de um critério. Além do mais, podemos deduzir que o nome que rotula um gênero pode mais refratar do que refletir o conjunto de textos empíricos que é tido como fazendo parte deste gênero, ou seja, o nome do

gênero nos induz a pensar que as classes de textos são muito homogêneas do que o que de fato elas são. Por outro lado, tal rotulação talvez seja um modo sócio-cognitivo para se lidar com a complexidade e heterogeneidade das classes de textos, já que a rotulação destas classes facilita o trabalho de localização, identificação e modos de recepção dos textos. A observação dos editoriais aqui realizada indica que se trata de um gênero que, do ponto de vista de cada instituição jornalística isoladas, é bastante estável e homogêneo, ao passo que quando se confronta instituições diferentes, ele se afigura com um grau acentuado de instabilidade. O nome rotulador do gênero funciona como uma força centrípeta ao passo que os propósitos comunicativos atuam como forças centrífugas.

## REFERENCIAS

- ALVES FILHO, F. *Referenciação e gêneros do discurso: o que um tem a ver com o outro?*. Texto apresentado no II CIELLA – Congresso Internacional de Estudos Lingüísticos e Literários da Amazônia, UFPA, Belém, abril de 2009 (inédito).
- BATHIA, V. K. *Genre analysis today*. **Revue belge de philology e d’histoire**, 75 (3): 629-652, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Analysing genre: language use in professional settings**. New York: Longman, 1993
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: **Estética da criação verbal**. S. Paulo, Martins Fontes, 1979 [1953].
- \_\_\_\_\_. **Questão de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo, Ed. Unesp/Hucitec, 1998 [1975].
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- MELO, J. M. de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2. ed. rev. Petrópolis, Vozes, 1994.
- MILLER, Carolyn R. *Genre as social action*. **Quarterly Journal of Speech**, n. 70, p. 151-167, 1984.
- MONDADA, L. e DUBOIS, D. *Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação*. In: CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B., CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.
- RODRIGUES, R. H.. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. São Paulo, LAEL/PUC-SP, 2001 (tese de doutorado)
- ROJO, R. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. Em: MEURER, J. L. (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.
- SWALES, John M. *Worlds of genre—metaphors of genre*. Anais do IV SIGET—Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Tubarão (SC), 2007. disponível em: [www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/siget/index.htm](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/siget/index.htm)

\_\_\_\_\_. **Genre analysis: English in academic and research settings.** Cambridge:  
Cambridge UP, 1990.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## INTERNET: UMA NOVA POSSIBILIDADE PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

LIDIA HELENA MULLER ZART (MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA DA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS- UNISINOS. E-MAIL [lidiazart@hotmail.com](mailto:lidiazart@hotmail.com)

CO-AUTORIA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. DINORÁ MORAES DE FRAGA (PROFESSORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA DA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS- UNISINOS. E-MAIL [dinoraf@unisin.br](mailto:dinoraf@unisin.br)

RESUMO: Este artigo traz reflexões sobre a necessidade de se entender o ciberespaço na cultura do letramento digital, pontuando a autoria nesse novo espaço de produção de sentido. O estudo lingüístico do hipertexto se justifica pela necessidade de adequação a esse novo espaço de escrita, tomando a textualidade em seu processamento, sendo a novidade a explicitação da função dos hiperlinks na perspectiva da Linguística Aplicada.

PALAVRAS-CHAVE: cibercultura, hipertexto, letramento digital, autoria.

ABSTRACT: This article offers reflections on the necessity to understand the cyberspace culture in digital literacy while an area of authorship production of meaning. The linguistic study of hypertext is justified by the need to adapt to this new area of writing, taking textuality within its processing, having as news the explicitness for the role of hyperlinks in an Applied Linguistics perspective.

KEYWORDS: cyberculture, hypertext, digital literacy, authorship.

INTERNET: UMA NOVA POSSIBILIDADE PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A quais desafios estamos submetidos enquanto professores, quando colocamos nossos alunos diante do computador para produzir textos utilizando a Internet?

## 1. Introdução

Segundo Lévy (1993, p.7) “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática”. As constantes inovações nos dispositivos informacionais de todos os tipos modificam as relações entre o ser humano, o trabalho, a inteligência.

Lévy (1993) nos chama a atenção sobre o distanciamento entre a natureza dos problemas colocados à coletividade humana (e por inclusão a escola), causada pelo avanço acelerado da técnica e a falta do debate midiático necessário. Os métodos de ensino ainda refletem esse distanciamento, explicado pela razão histórica da filosofia política e a reflexão sobre o conhecimento ter se cristalizado em épocas, nas quais as tecnologias de informação e de comunicação se apresentavam relativamente estáveis e evoluíam de uma forma previsível, distanciada da discussão educacional enquanto essa avançava muito lentamente na possibilidade de vínculo com as tecnologias da informação e da comunicação.

Com o advento da tecnologia digital<sup>1</sup>, a prática pedagógica em sala de aula se tornou um novo desafio: o de ensinar e aprender linguagem no chamado ciberespaço<sup>2</sup>, produtor de uma cibercultura<sup>3</sup>. A cibercultura e o ciberespaço se organizam através da linguagem digital.

---

<sup>1</sup> Entende-se por **digital** o conjunto de dados usados como uma contagem discreta. Atualmente, a palavra é usada em computadores e em aplicações eletrônicas, especialmente quando a informação do 'mundo-real' é convertida num sistema binário.

<sup>2</sup> Lévy define **ciberespaço** (também chamado de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, Pierre. *Cibercultura*. 1. ed. São Paulo : Editora 34, 1999 . p. 17 ).

<sup>3</sup> **Cibercultura** especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (Ibid p. 17).

Uma nova tecnologia surgida no contexto da cibercultura é a Internet<sup>4</sup>, cuja cultura envolve a inclusão digital ou infoinclusão, que é a democratização do acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs), de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação. Para que essa inserção ocorra, é necessário mais que um simples contato físico com o computador, como ressalta Lévy (1999), deve haver a possibilidade de se participar efetivamente dos processos de comunicação e informação. A alfabetização, a capacitação no uso do software<sup>5</sup> e do hardware<sup>6</sup>, e a oportunidade de utilização constante do aprendizado são essenciais a esse processo:

(...) não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso, antes de mais nada, estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço (LÉVY, 1999. p.238)

O ciberespaço favorece o desenvolvimento da inteligência coletiva, um conceito que surgiu com as discussões de Lévy a respeito das tecnologias da inteligência. Caracterizado por um novo tipo de pensamento, é viabilizado através das conexões sociais, que se realizam na utilização das redes abertas de computador pela Internet. A inteligência coletiva é caracterizada pelo uso coletivo da interatividade, das comunidades virtuais, dos fóruns, dos weblogs e wikis na construção e disseminação dos saberes, com base no acesso à informação democratizada e sua constante atualização.

Este artigo procura propor alguns desafios a que estamos submetidos enquanto professores, quando colocamos nossos alunos diante do computador para produzir textos utilizando a Internet.

## 2. A construção de sentidos

---

<sup>4</sup> Para Lévy 1999, o nome **Internet** vem de *internetworking* (ligação entre redes), é o conjunto de meios físicos (linhas digitais de alta capacidade, computadores, roteadores etc.) e programas (protocolo TCP/IP) usados para o transporte da informação. A Web (WWW) é apenas um dos serviços disponíveis através da Internet, e as duas palavras não significam a mesma coisa (Ibid. p. 255).

<sup>5</sup> Lévy define **software** como sendo um programa de computador. Consiste de um conjunto de instruções em linguagem de máquina que controlam e determinam o funcionamento do computador e de seus periféricos (Lévy, 1999, p. 258).

<sup>6</sup> **Hardware** segundo Lévy, é qualquer componente físico de um computador. A palavra *hardware* poderia ser livremente traduzida como *equipamento*. Na categoria de hardware enquadram-se monitores, teclados, placas-mãe, mouses, scanners, modems, discos rígidos etc. (Ibid. p. 258).

Na escola, com o acesso a Internet cada vez mais facilitado, o que se percebe de forma crescente é o uso pelos professores dos laboratórios de informática para realizar pesquisas e produções textuais com seus alunos nesse ambiente. Essa situação traz consigo alguns problemas, normalmente discutidos nas salas dos professores e em conselhos de classe: a cópia de textos da Internet e a apropriação de sua autoria pelos alunos. Isso pode ser evidenciado pelas respostas dadas por alguns colegas, através de e-mails, questionados sobre sua visão em relação a autoria nas produções feitas pelos alunos no computador, com o uso da Internet. (Ver nota ao final).

Considerando que a mudança e o próprio processo de modernização estão em última instância no ser humano, que tem poder de decisão para assumir suas próprias construções, uma vez que ele se torna consciente da sua relação de reciprocidade com o social, percebe-se o surgimento de uma nova tecnologia que favorece a inserção do ser nessa cultura: o hipertexto. Nesse meio os alunos estão construindo hipertextos, fazendo composições de textos através de textos que já existem, com o uso dos links e do procedimento conhecido como *recorta e cola*. Esse tipo de produção está sendo avaliada de forma generalizada pelos professores, por falta de suporte que lhes aponte outra direção para valorizar a atualização que o uso do hipertexto pode pressupor num trabalho pedagógico orientado para a atualização. É esse fenômeno de produção textual, na escola, que está sendo entendido como desonesto.

Na prática percebemos que o aluno se utiliza muito da Internet para produção de vários gêneros textuais, em diversas disciplinas, mas o que tem predominado é a produção de pesquisas, sem citação de fonte, procedimento sem dúvida questionável, na qual também observamos a reprodução de ideias, sem fazer referência à autoria. Para ilustrar, trazemos um excerto de um texto, parte de uma pesquisa, onde dois alunos, de forma distinta, individual e com o mesmo texto, definiram o termo *mitologia chinesa*, copiando a definição disponível no site da Wikipédia e coincidentemente, disponível de forma igual no Yahoo, sem fazer qualquer referência à fonte de consulta, como se o texto fosse originariamente de sua autoria. O acesso a essa fonte foi possível através do software farejador de plágio denominado HTTrack Website Copier.

A mitologia chinesa é o conjunto de histórias, lendas e ritos passados de geração para geração de forma oral ou escrita. Há diversos temas na mitologia chinesa, incluindo mitos envolvendo a criação e lendas e mitos a respeito da fundação da cultura chinesa e do Estado chinês. Como em muitas mitologias, acredita-se que ela seja uma forma de rememoração de fatos passados. Os historiadores supõem que a mitologia chinesa tem início por volta de 1100 a.C. Os mitos e lendas foram passados de forma oral durante aproximadamente mil anos antes de serem escritos nos primeiros livros como o Shui Jing Zhu e o Shan Hai

Jing. Outros mitos continuaram a ser passados através de tradições orais tais como o teatro e canções, antes de serem escritos em livros como no Fengshen Yanyi.

Disponível em

<<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080629142342AArhW8>

Acesso em 20 jan. 2009.

Disponível em

<[http://wapedia.mobi/pt/Mitologia\\_chinesa](http://wapedia.mobi/pt/Mitologia_chinesa)> Acesso em 20 out. 2009.

Esse novo ambiente de produção textual no meio digital suscita implicações sobre a concepção de autoria nos textos digitais e para práticas escolares em contextos digitais, onde as marcas de um autor individual desaparecem em favor de um autor coletivo constituído pelo hipertexto.

Bronckart (1999), pela teoria do Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), propõe que os textos não podem ser reduzidos e vistos como uma mera produção linguística. Devem ser entendidos como representantes empíricos das atividades gerais e de linguagem em que acontecem. Para o autor, o “interacionismo sócio-discursivo é um quadro teórico que entende as condutas humanas como ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999, p.13). As ações verbais são compreendidas como mediadoras e constitutivas do social, onde interagem múltiplos e diversos interesses, valores, conceitos, teorias, objetivos e significações de si e dos outros. Como salienta Bronckart (1999, p. 42) “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.”

A concepção mais ampla de relação da linguagem com as atividades socioculturais em que elas acontecem, é entendida neste texto como novas práticas de letramento<sup>7</sup>. Em tempos de aceleração tecnológica, estamos nos referindo, agora, ao letramento digital. Isso significa compreender que, quando teorizamos sobre produção textual no ciberespaço, não podemos mais trabalhar com uma concepção de texto orientada apenas pela lógica teórica dos estudos de textos impressos. Para discutir esse tema em termos de pressupostos teóricos, é necessário deslocar a questão do contexto de produção do letramento de uma cultura impressa, para um letramento de cultura digital, o que não exclui suas inter-relações.

---

<sup>7</sup> Por letramento Magda Soares, (SOARES, 2002, p.143-160) entende ser a condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e participam competentemente de eventos de letramento.

Isso implica começarmos situando o contexto em que essa nova autoria se dá, a cibercultura, como a cultura do letramento digital. Denise Braga (2005) pontua que as novas tecnologias, isoladamente não são responsáveis pelo impacto causado sobre as formas de compreensão e experienciamento do letramento nesse ambiente. A autora retoma Warschauer (1999), para quem a interação das mudanças tecnológicas com os fatores sociais, políticos e econômicos é que vão determinar formas novas de práticas letradas. Persistindo na ideia de Warschauer (1999), Braga ainda traz a comparação do impacto da era Gutenberg no contexto da revolução industrial, com a era comunicação *on-line*, vinculada a uma nova revolução, agora centrada no controle da informação, do conhecimento e das redes de comunicação. É o gerenciamento e a qualidade da informação, a tecnologia e a ciência que propiciam formas de comunicação e estilos de vida diferenciados dentro dessa nova estrutura social.

A cibercultura se desenvolve no ciberespaço. Lévy (1999, p. 92) define ciberespaço “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores”. Nesse espaço de comunicação se inclui o conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos, responsáveis por transmitir informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Para Lévy (1999, p. 50):

Digitalizar uma informação consiste transformá-la em números. Quase todas as informações podem ser codificadas dessa forma. [...] As imagens e os sons também podem ser digitalizados, não apenas ponto a ponto ou amostra por amostra, mas também de forma mais econômica, a partir de descrições das estruturas globais das mensagens iconográficas ou sonoras.

Assim, os usuários da cibercultura podem se apropriar das informações codificadas digitalmente, “por serem transmitidas e copiadas quase indefinidamente sem perda da informação, já que a mensagem original pode ser quase sempre reconstituída integralmente, apesar das degradações causadas pela transmissão (telefônica, hertziana) ou cópia” (LÉVY, 1999. 51). Assim, esse dispositivo de comunicação ao mesmo tempo coletivo e interativo, nas palavras de Lévy (1999), é uma forma de usar as infraestruturas existentes e de explorar seus recursos por meio de uma inventividade distribuída e incessante, que é indissociavelmente social e técnica.

É nesse meio, usando máquinas, navegando entre informações, materiais e programas disponíveis que surge o nosso novo autor, escritor do hipertexto<sup>8</sup>. Aqui, escrita e leitura trocam seus papéis, porque quem participa da estruturação do hipertexto, fazendo escolhas e criando significados é um leitor. Aquele que atualiza percursos ou determinados aspectos da reserva documental, interage com a redação, se torna autor de um texto, finalizando temporariamente uma escrita interminável, nessa nova prática de letramento digital.

Tomando a ideia de Kleiman (1998, p.181), que define letramento *como* “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”, devemos considerar que essas práticas sociais de leitura e escrita postas em ação, trazem efeitos para a sociedade, enquanto desempenham um papel de organização e reorganização dessas práticas. Lévy (1993, p.174) relaciona as tecnologias de escrita às tecnologias intelectuais responsáveis por gerar estilos de pensamentos diferentes, no sentido de que estas não determinam, mas condicionam processos cognitivos e discursivos.

O estudo das tecnologias intelectuais permite, então, colocar em evidência uma relação de encaixamento fractal e recíproco entre objetos e sujeitos. O sujeito cognitivo só funciona através de uma infinidade de objetos simulados, associados, imbricados, reinterpretados, suportes de memória e pontos de apoio de combinações diversas. Mas essas coisas do mundo, sem as quais o sujeito não pensaria, são em si produto de sujeitos, de coletividades intersubjetivas que as saturaram de humanidade.

Michel de Certeau (1994) nos traz uma reflexão sobre a importância de se observar o contexto cultural no qual está inserido o leitor e produtor de textos da cibercultura. Conceito muito importante para o letramento digital, conforme o conceito de letramento assumido a partir de Magda Soares e Warschauer, referendado por Braga (2005). Através da sua metáfora da cidade sem muros, Certeau apresenta a figura do *Voyeur*: aquele que está no alto e consegue observar a cidade de cima. Como metáfora dessa forma de construir sentido, traz a ideia de que do alto do World Trade Center, o *voyeur*, com olho celeste, se distancia da massa, tendo uma visão panorâmica da cidade. Essa atitude de quem está de fora observando pode ser comparada com a antiga concepção de escrita, de codificação e decodificação, de mero observador do texto.

---

<sup>8</sup> [...] um texto em formato digital, reconfigurável e fluído. Ele é composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela. A noção de hiperdocumento generaliza, para todas as categorias de signos (imagens, animações, sons etc...), o princípio da mensagem em rede móvel que caracteriza o hipertexto (LÉVY, 1999 p. 27).

Muda num contexto que se tem diante de si, sob os olhos, o mundo que enfeitiçava e pelo qual se estava “possuído”. Ela permite lê-lo, ser um Olho solar, um olhar divino. Exaltação de uma pulsão escópica e gnóstica. Ser apenas este ponto que vê, eis a ficção do saber (CERTEAU, 1994, p.170).

Já na concepção da produção de sentido como letramento, valendo-nos da cidade grande de Certeau, é necessário descer ao sombrio espaço onde circulam multidões que, embora visíveis do alto, embaixo não se vê como ato de observação porque dela se está fazendo parte. É nesse espaço, mais “embaixo” que vivem os praticantes ordinários da cidade. Surge o pedestre, o caminhante, que vai andando pela cidade, escrevendo a sua trajetória com seu corpo, formando um “texto” urbano sem poder lê-lo, no sentido tradicional de leitura como decodificação. Esses praticantes jogam e circulam por espaços que não se vêem e do qual não têm conhecimento. Os caminhos, “textos”, escritos pelo entrelaçamento desses caminhantes, são assinados por muitos outros. As práticas organizacionais da cidade habitada parecem tomadas por uma espécie de cegueira.

As redes dessas escrituras avançando e entrecruzando-se compõem uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços: com relação às representações, ela permanece cotidianamente, indefinidamente, outra (CERTEAU, 1994, p.171).

É nesse espaço que Certeau detecta práticas estranhas ao espaço “geométrico” ou “geográfico” das construções visuais ou teóricas, remetendo a uma forma específica de “operações”, como maneiras de fazer, *a uma outra espacialidade, (uma experiência antropológica, poética e mítica do espaço) e a uma mobilidade opaca e cega da cidade habitada (Certeau, 1994, p. 172)*. Certeau (1994, p.174) ainda define cidade-conceito como “lugar de transformação e transformações, objeto de intervenções, mas sujeito sem cessar enriquecido com novos atributos: ela é ao mesmo tempo a maquinaria e o herói da modernidade”. Uma relação evidente entre essa metáfora e o conceito de cibercultura desenvolvido por Lévy, assumido por nós nesse trabalho, como um conceito-chave para o letramento digital.

Na necessidade de melhor entender o ciberespaço na cultura do letramento digital, enquanto um espaço de produção de sentido, tomamos de Walter Benjamin, o personagem conceitual de Charles Baudelaire, para exprimir a mudança da paisagem contemporânea, urbana ou não, como lugar de passagem, espaço transitório, para traçar uma relação entre o hipertexto e as tecnologias digitais. Walter Benjamin (1989, p.187), através de Charles Baudelaire, utiliza a figura do Flâneur: um ser “ótico” por excelência, que reinventa a paisagem urbana através de articulações que invertem as relações espaço-temporais pela ação do flânerie, flanando livremente.

Uma embriaguez acomete aquele que longamente vagou sem rumo pelas ruas. A cada passo, o andar ganha uma potência crescente; sempre se torna a sedução das lojas, dos bistrôs, das mulheres sorridentes e sempre mais irresistível o magnetismo da próxima esquina, de uma massa de folhas distante, de um nome de rua. Então vem a fome. Mas ele não quer saber das mil e uma maneiras de aplacá-la. Como um animal ascético, vagueia pelos bairros desconhecidos até que, no mais profundo esgotamento, afunda em seu quarto, que o recebe estranho e frio.

Em nosso entendimento, esse é o momento da navegação na Web, constituidora da produção do sentido hipertextual. Dessa forma, seu pensamento ilustra as riquezas de possibilidades do cotidiano. Convida-nos a remover as distorções através dos quais estamos acostumados a experimentar os espaços e eventos e substituí-las por novas, fazendo-nos pensar em estratégias de aproximação entre nossos problemas e nossas próprias interpretações dos eventos. Não será esse o desafio a que estamos submetidos enquanto professores, quando colocamos nossos alunos diante do computador para produzir textos utilizando a Internet?

Deleuze e Guattari teorizam sobre as mudanças da escrita nos espaços múltiplos, onde não tem qualquer importância se dizer Eu, pois nesse espaço já não somos mais nós mesmos, uma vez que fomos ajudados, aspirados, multiplicados, comparados à estrutura de uma árvore que tem raízes multiramificadas, capaz de estabelecer inúmeras conexões ao mesmo tempo em diferentes direções. Os autores apresentam esses espaços de sentidos múltiplos como rizomas:

[...] Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc, colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.15).

Outro princípio do rizoma é o da multiplicidade. “As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem com as outras” (*DELEUZE e GUATTAI, 1995, p.17*). Pensamos que a multiplicidade de conexões reside na pessoa do autor que a projeta nos textos, formando verdadeiras tramas. Essas tramas se realizam através dos links ou hiperlinks. Consideramos a flânerie e o rizoma como a cultura da produção do sentido da cibercultura incluída no letramento digital, e o hipertexto, como a textualidade daí resultante.

Para a área da Linguística, no estudo do hipertexto, o conceito de hiperlink apresenta especial interesse, que na concepção de Ingedore Koch, “são dispositivos técnico-informáticos que permitem efetivar ágeis deslocamentos de navegação on-line, bem como realizar remissões que possibilitam acessos virtuais do leitor a outros hipertextos de alguma forma correlacionados”. (*KOCH, 2003, p. 64*). Já Cavalcante (2005, p.167) associa a arquitetura do hipertexto como um mapeamento de associações possíveis entre textos, funcionando como uma representação das redes de sentido estabelecidas durante a leitura, ligadas a ideia de autoria.

Os links seriam as representações dessas redes que o autor propositalmente apresenta ao leitor, como estratégia de marcar seu próprio percurso enquanto autor, seu estilo, sua história, seu lugar de autoria, e delineando os caminhos que o leitor pode perseguir nesta(s) sua(s) leitura(s).

Enquanto escreve um texto virtual, o autor vai demarcando, delimitando pontos que considera importantes para a construção do sentido, sem para isso precisar um caminho a seguir pelo seu leitor. O leitor do hipertexto experencia seu próprio caminho na construção do sentido, uma vez que não há um roteiro fixo a ser seguido ou uma progressão referencial, interna ao texto, relacionada ao contexto. Referimos, aqui, a relação da escrita com a cultura do flâneur.

O que temos de fato é o delineamento de um espaço, demarcado por alguns pontos de referência (links) que remetem a outros espaços (nós), como o mapa de uma localidade qualquer. Logo não há “solda” hipertextual na perspectiva do autor, apenas a disponibilização de um certo recorte demarcador de possibilidade (*CAVALCANTE, 2005, p.167*).

Cavalcante (2005) ainda pontua que não é a virtualidade que modifica os lugares da autoria e da leitura, esse processamento apenas é explicitado num outro suporte. Mesmo oferecendo muitas possibilidades de leitura, do ponto de vista físico, restringe em sua própria

materialidade, com os links, outras referências de texto que o leitor poderia articular em relação ao hipertexto.

Pierre Lévy (2007) pontua que o hipertexto digital pode ser definido como uma coleção de informações multimodais dispostas em rede para navegação intuitiva e rápida, podendo assim, ser um espaço de leituras através de textos que são acessados e relacionados instantaneamente. O leitor não se desloca mais fisicamente pelo texto, mas navega guiado pelos hiperlinks de leitura diante de um hipertexto que se desdobra e dobra-se à vontade na sua frente. E para ele é leitor todo aquele que participa da estruturação do hipertexto, do traçado pontilhado das possíveis dobras do sentido.

Assim como Pierre Lévy, George P. Landow (1997, p.19), afirma que o hipertexto “comparte com una gran diversidad de clases de texto um rasgo fundamental, que hemos definido como no linealidad”. O texto não linear, ou hipertexto, para Landow, tem sua importância reconhecida nos meios digitais por permitir a interação do leitor. Esse pode participar da trama textual, adicionando comentários, sugerindo, num processo de co-autoria e multiplicidade de vozes através dos diferentes recursos midiáticos disponíveis no ciberespaço.

La particular importancia de la textualidad em red – es decir de La textualidad escrita, almacenada y leída em una red informática – se manifiesta cuando La tecnología convierte a los lectores em lectores-escritores o “lectautores”, ya que cualquier contribución o cambio introducido por um lector pronto está al alcance de los demás lectores ( LANDOW, 1997, p.31).

Segundo Landow, o termo hipertexto abarca uma diversidade de obras e objetos textuais da tecnologia e da imprensa, e inclui sistemas muito diferentes. Ao se considerar as implicações e desafios do hipertexto para a teoria, deve-se levar em conta que este pode apresentar-se como sistema independente de redes ou como sistema de leitura de divulgação que permitem ao leitor estabelecer ligações a breves anotações que lhe possibilitam o mesmo acesso que o escritor.

As perspectivas lineares e não-lineares são arbitrárias dentro do texto. Enquanto que aquela apresenta um objeto com autonomia sobre o leitor, nesta o sujeito mobiliza os textos, olhando de forma particularizada sobre a materialidade linguística, fragilizando a supremacia do objeto.

### 3. Conclusão

Entender essa nova forma de organização do pensamento é antes de mais nada, não ficar alheio às mudanças que ela nos traz. Ser autor nesse espaço é criar sentidos novos, uma vez que tudo está dado no coletivo. As práticas escolares de produção textual em ambiente digital devem ser repensadas no sentido de considerar que, nesse espaço, as marcas de um autor individual desaparecem em favor de um auto coletivo, proporcionado pela produção hipertextual. Não é possível conceber a produção textual sem discutir a autoria no ambiente digital com a mesma importância como tem sido discutida na cultura impressa. Aqui os recursos, a prática e a forma de organização são outros e precisamos no mínimo, repensar nossa postura epistemológica, teórica e metodológica diante dessa questão.

### 4. Referências

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves. 1. ed. São Paulo : Brasiliense, 1989. (Obras Escolhidas ; v.3)

BRAGA, B. Braga. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In MARCUSCHI, L. Antônio; XAVIER, Carlos (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. MARCUSCHI. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In MARCUSCHI, L. Antônio; XAVIER, Carlos (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. MARCUSCHI. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis : Vozes,1994.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. Vol 1.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.173-203

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2007.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. 1. ed. São Paulo : Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. *As tecnologias da Inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. 1. ed. Rio de Janeiro : Editora 34, 1993.

LANDOW, George P. *Teoría del hipertexto*. 1. ed. Barcelona: Paidós, 1997.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educ. Soc.* [online]. 2002. v. 23, n. 81, p. 143-160

WARSCHAUER, M. *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah, N. J., London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1999.

## 5. Notas

Depoimento de professores sobre atividade de escrita de seus alunos na Internet.

[...] ainda recebo muitas pesquisas de cópia pura da internet, leio e coloco observações escritas para as crianças e reservo um momento para chamá-los e conversar sobre como foi o desenvolvimento desta pesquisa, quem ajudou, o que entenderam, como poderia ficar melhor, o que estão levando pra vida, etc.,etc...e novamente oriento sobre ler e retirar o que realmente responde aos pedidos feitos, que escrevam o que entenderam do que encontraram, que sempre releiam o que escreveram...etc ,etc..

[...] Acredito que não sabem ao certo que a partir daquilo que eles escrevem passa a ser um pensamento ou algo produzido por eles mesmos, acho que não tem essa clareza e mais, eles tem preguiça de ler aí fica mais fácil copiar e colar, não importa se é eles ou não que produziram, mas torno a dizer não é claro que o que escrevem passa a ser de autoria deles.

[...] Acredito que os alunos não associaram bem o bom uso da internet na construção do seu conhecimento. Eles utilizam a pesquisa na internet como forma de "economizar" tempo e não para se apropriar do conhecimento oferecido, como se eles tivessem escrito esse texto. Percebo que há grandes reproduções de pesquisas. Os alunos não informam de quem estão copiando as informações e às vezes eles nem tem conhecimento do quê está sendo informado. Colocam os dados no trabalho, entregando ao professor e são

avaliados por isso. O mais chocante é que ganham notas excelentes por este tipo de trabalho...

Cabe ao professor orientar o aluno a forma correta de pesquisar na internet e avaliá-lo de uma forma que demonstre que este tipo de trabalho foi válido e que houve aprendizagem.

[...] No ensino fundamental, a cópia acontece esporadicamente, mas no médio, chegam a combinar entre si quem fará o suposto trabalho. Este passará para a turma e eles modificam a ordem dos títulos e ou parágrafos. Tem alunos que, inclusive, copiam uma parte de cada colega, formando uma "colcha de retalhos". Como um texto requer treino, leitura, interesse, vontade... o adolescente, geralmente, não aprecia. Certa vez, um colega professor do técnico marcou um trabalho de pesquisa no início do ano letivo para ser entregue no final deste. A maioria deixou para a última hora, restando apenas "baixar", "copiar" e "colar". Porém, este professor, mais esperto que os seus alunos, no dia da entrega, promoveu perguntas específicas sobre o conteúdo da pesquisa, fazendo com que os estudantes respondessem e explicassem o seu trabalho. Por isso, estou evitando marcar pesquisas. Prefiro trabalhos curtos em aula, em que consigo visualizar o potencial de cada um e orientar para o crescimento individual.

[...] O acesso ao recurso da informática para pesquisas tem contribuído muito para que alguns alunos tomem essa prática do "recorte" e "colagem", fazendo com que seus trabalhos se pareçam como uma colcha de retalhos. Que procedimentos são encaminhados ao solicitar um trabalho de pesquisa? Bem, faço uma orientação prévia de que pesquisar não é copiar o que alguém outro escreveu. É necessário que o aluno aprenda o que é uma citação, que ele a identifique em seu material. Também faz-se pertinente levantar o assunto em sala de aula: o que é o plágio? É uma prática correta? É condenável ou não? Por quê? São questões fundamentais para uma reflexão e para se deixar claro que, se ocorrer cópia por parte do aluno, ele deve arcar com as consequências. Os educandos nos têm como orientadores seus e é nossa responsabilidade alertá-los, conduzi-los a realizarem um trabalho que atinja os objetivos aos quais nos propusemos: aprendizagem, leitura, reflexão, análise, escrita. Quando identifico, então, que houve cópia, plágio, procuro chamar o aluno envolvido, mostrar o erro, dialogar sobre o porquê dessa atitude e proponho uma nova escrita. Se o aluno se negar a refazê-lo, sabe da reprovação do seu ato. Faz-se necessário que a todo tempo e em qualquer oportunidade estejamos formando cidadãos éticos, bons profissionais, conscientes de seu papel na sociedade.

[...] Ainda focando na graduação, é possível identificar em alguns trabalhos de conclusão de curso, uma exigência para obtenção do título, a produção feita através de "cópia" de textos pré-existentes fato que desqualifica o profissional e faz perder o sentido a exigência acadêmica. Passando para o nível da Pós-Graduação, embora possa ser identificada esta prática em alguns casos, o que preocupa é o fato de muitos alunos basearem seus estudos e seus projetos científicos, nesse tipo de material cujas informações nem sempre são corretas. A possibilidade de se ter acesso a informação quase que instantaneamente, em particular em termos de ciência, é de inquestionável valor. Basta fazer uma pequena retrospectiva sobre a produção científica no Brasil nas últimas décadas, mas também devemos ter um olhar crítico e fazermos uma reflexão sobre as consequências no que se refere ao desenvolvimento da linguagem e até mesmo cognitiva dos jovens expostos a estes instrumentos.

Intervención didáctica y reflexión metalingüística en la producción de textos argumentativos

Liliana Alicia Cohen

Magíster Psicología Social e Institucional – Instituto de Psicología - Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Docente Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Docente Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad de San Andrés, Argentina.

[lilac.cohen@gmail.com](mailto:lilac.cohen@gmail.com)

## RESUMEN

A partir de una perspectiva comunicacional de la enseñanza del lenguaje escrito y una perspectiva constructivista del aprendizaje en contexto escolar, realizamos una indagación en situación didáctica con alumnos de 1º de Educación Básica. Dicha indagación se propuso estudiar y elaborar secuencias de enseñanza y formas de intervención docente para el aprendizaje de procedimientos de composición de textos argumentativos para recomendar libros. El presente trabajo analiza las condiciones de organización de la actividad de enseñanza e intervenciones didácticas que favorecen la actividad metalingüística de los niños sobre diferentes niveles del lenguaje escrito. Observamos la relevancia de algunos criterios de organización de la secuencia e intervenciones docentes que desencadenaron interacciones áulicas para el trabajo cognitivo-lingüístico relativo a observar, verbalizar, reflexionar y sistematizar algunos conocimientos sobre qué escribir y cómo hacerlo.

PALABRAS CLAVE condiciones didácticas, trabajo metalingüístico, género argumentativo, lenguaje escrito, aprendizaje.

## RESUMO

De uma perspectiva comunicacional do ensino da linguagem escrita e de uma perspectiva construtivista da aprendizagem escolar realizamos uma investigação no contexto didático com crianças de 1ª série do primeiro grau. O propósito foi estudar e elaborar seqüências de ensino e intervenções docentes para aprender procedimentos de composição de textos argumentativos para recomendar livros. O presente trabalho analisa as condições da organização da ativi-

dade de ensino e intervenções didáticas que visam à atividade metalingüística das crianças referida a diversos níveis da linguagem escrita. Observamos a relevância de alguns critérios de organização das seqüências e intervenções de ensino que desencadearam, nas interações áulicas, um trabalho cognitivo-lingüístico relativo a observar, verbalizar, refletir e sistematizar alguns conhecimentos a respeito de quê e cómo escrever.

PALAVRAS-CHAVE condições didáticas, trabalho metalingüístico, gênero argumentativo, linguagem escrita, aprendizagem.

## **1-Introducción**

El presente trabajo se propone analizar algunos aspectos vinculados a las condiciones de la intervención didáctica para el desarrollo del trabajo metalingüístico desencadenado durante el proceso de producción de textos argumentativos. El proyecto didáctico se elaboró en el marco de una indagación en el contexto de enseñanza y aprendizaje escolar del lenguaje escrito. El objetivo de la indagación señalada se centra en el estudio y elaboración de intervenciones didácticas que conduzcan a alumnos de 1° EGB<sup>1</sup>, en pleno proceso de adquisición del sistema alfabético, a la elaboración de textos de recomendación de libros. El propósito fue estudiar cuales serían las secuencias didácticas y las intervenciones específicas más adecuadas para que los niños aprendiesen a elaborar razones para convencer al lector y que adquiriesen las herramientas necesarias para escribir la recomendación con corrección y calidad textual (Cohen, Veríssimo, 2007).

## **2- Presupuestos que guiaron la indagación didáctica.**

Trabajamos con los docentes en la definición de objetivos educacionales relativos a la enseñanza del lenguaje escrito, no sólo como la enseñanza de un contenido escolar, sino como el proceso de adquisición de una herramienta cultural para la construcción de ciudadanos plenos. En este sentido, pensamos que los niños precisan conocer y saber usar con flexibilidad retórica ((Tolchinsky, Simó, 2001) diferentes tipos de discursos escritos, adquiriendo progresivamente autonomía para su interpretación y producción.

Para alcanzar esos objetivos pensamos necesario que los alumnos transiten por un proceso de apropiación de los diferentes fines sociales de los textos escritos, de sus intencionalidades en la comunicación, su género y tramas discursivas. También priorizamos la adquisición de diversos procedimientos involucrados en la lectura y la escritura y herramientas del lenguaje pertinentes para escribir como un escritor (Cassany, 1989), con la adecuación necesaria para alcanzar sus propósitos en diversos contextos de comunicación. Así, el aprendizaje escolar del lenguaje que se escribe es entendido como la adquisición de una herramienta potencial para ser un amplificador simbólico de conocimiento, y para la transformación de las formas de pensar y representar la realidad (Olson, 1998).

---

<sup>1</sup> Dicha indagación se inscribe en un proceso de formación docente en actividad en una escuela privada en la ciudad de Porto Alegre, Brasil y refiere a la reformulación, tanto de las formas de planificación y elaboración de un proyecto didáctico para la enseñanza del lenguaje escrito, como también de las formas de intervención didáctica en sala de aula.

Asumimos la concepción de un sujeto de aprendizaje activo, el alumno, que interactúa significativamente con los saberes que serán enseñados, poniendo en juego sus conocimientos previos que serán reformulados a lo largo del trabajo en el aula a partir de un proceso gradual de actividad cognitivo- lingüística individual, frente a un contenido elaborado didácticamente pero no cercenado en su complejidad, en el marco de las interacciones sociales en el aula. La relación didáctica entre alumno, docente y saber a ser enseñado se escenifica en el marco de un contrato didáctico que regula sus interacciones y las formas de producción de conocimiento en el aula (Chevallard, 1992).

Acordamos con una concepción de aprendizaje escolar del lenguaje escrito distinguiendo el proceso de aprendizaje del sistema alfabético de escritura de la adquisición de las formas del lenguaje que han sido privilegiadas en la escritura y los géneros discursivos que caracterizan a los textos de circulación social de nuestro tiempo. Esta distinción no implica una graduación de su enseñanza en el tiempo al estilo de primero las letras, después palabras hasta llegar al texto. Todo lo contrario, pensamos que es indispensable para el aprendizaje de la lectura y la escritura sumergir al alumno, desde el inicio de su proceso alfabetizador, en un contexto didáctico en el cual los usos de lectura y la escritura tengan preservado el significado que esas prácticas sociales del lenguaje conllevan fuera de la escuela.

Con ese fin, asumimos la necesaria contextualización del proyecto de enseñanza a partir de la elaboración de condiciones didácticas en las cuales se resguarden los propósitos comunicacionales de la lectura y la escritura en el aula. En este proyecto didáctico específico las recomendaciones de libros serían publicadas en la revista que la escuela destina a la comunidad de padres, alumnos y docentes.

Si bien habitamos ciudades escritas, parafraseando a Calvino, donde lo escrito nos es cotidiano, pensamos que el aprendizaje del lenguaje escrito se dificulta sin una conciente y sistemática intencionalidad de la intervención docente de conducir a los alumnos al uso, observación y reflexión sobre la diversidad de formas que asumen los discursos escritos. A tal fin, hemos propuesto a los niños la lectura de diferentes tipos de recomendaciones y reseñas publicadas como modelo de referencia para la observación, reflexión y discusión entre los niños sobre su contenido, estructura, trama y propósito comunicacional.

En relación al proceso de elaboración de las secuencias de enseñanza, teníamos una organización del proyecto y una secuencia general de actividades de aprendizaje programadas con anticipación. Sin embargo, en función de nuestra conciencia de la existencia de una distancia entre la planificación general de actividades y el acontecer de las interacciones en el aula, la adecuación de la intervención docente exigió una sistemática observación, evaluación y re-

flexión de las producciones infantiles y su proceso de realización, como también de las interacciones áulicas entre los alumnos, el saber enseñado y las propias intervenciones docentes. Ello nos permitió poder reformular y modificar la dirección de las mismas para que resulten más adecuadas a las necesidades de aprendizaje de los niños y para la consecución de los objetivos de enseñanza propuestos.

A los fines del presente trabajo y sin pretender dar una definición acabada de lo que se entiende por reflexión metalingüística, es necesario aclarar qué entendemos por reflexión sobre el lenguaje en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje con niños pequeños. Encontramos adecuada, para nuestros fines, la relación y diferenciación que Tolchinsky (2000) realiza entre el *trabajo metalingüístico* y la *reflexión metalingüística*. Según la autora existe una continuidad y no una dicotomía entre dos extremos dados, por un lado en el uso comunicacional del lenguaje y por el otro, la reflexión metalingüística. El uso del lenguaje para comunicarse implica un *volver sobre* las expresiones usadas bajo la forma de repeticiones, reformulaciones, autocorrecciones. En este nivel las expresiones del lenguaje son objetos sobre los que se habla. En el otro extremo, hay una intencionalidad conciente de tomar al lenguaje como objeto de reflexión, verbalización y hasta formalización dando lugar a modelos o teorías lingüísticas. La autora señala que entre ambos extremos hay “múltiples circunstancias de uso en las cuales cualquiera de los niveles de lenguaje hablado o escrito –fonético, fonológico, léxico, morfosintáctico, discursivo, contextual, etc.- pueden ser objeto de un *trabajo metalingüístico* con distintos grados de conciencia” (Tolchinsky, 2000, p.43). La pronunciación, las concordancias morfosintácticas, las herramientas textuales, los aspectos discursivos, es decir, diferentes niveles de la lengua pueden llegar a ser objetos de la actividad metalingüística de forma directa o indirecta, de forma automática o deliberada, desplegarse en la acción o en la reflexión, expresarse con o sin verbalización. En consecuencia se distingue el *trabajo metalingüístico* como una expresión general para denotar la actividad de *volver sobre* un hecho lingüístico en cualquier nivel de conciencia, a diferencia de la *reflexión metalingüística* que expresa una deliberada atención explícita a un conjunto particular de rasgos lingüísticos y/o discursivos específicos.

En el contexto didáctico los diferentes niveles de la lengua, las herramientas, los procedimientos para escribir y las estrategias de lectura son transpuestos a contenidos a ser enseñados. Desde aquí, entendemos que los diferentes contenidos puestos en juego en este proyecto de enseñanza, en función de los objetivos ya explicitados y de las necesidades de aprendizaje de los niños en diferentes momentos de la secuencia, han permanecido como contenidos en acción o implícitos en su uso y en el trabajo metalingüístico de los niños; otros contenidos han

sido objeto de una reflexión más conciente sobre ellos, y otros han sido objeto de un trabajo de verbalización, búsqueda de regularidades y una sistematización más conciente de su uso para la producción textual (Documento de Actualización Curricular N° 2).

### **3- Las intervenciones didácticas y la reflexión sobre el lenguaje**

Con el objetivo de aproximar a los niños a la producción de textos de recomendación y evaluar qué conocimientos ellos tienen respecto de este tipo de texto, después de leer “*Los tres chanchitos pobres*” del escritor riograndense Erico Veríssimo, la maestra les solicitó que escriban individualmente las razones por las cuales recomendarían su lectura a otros grupos de 1° EGB. La consigna dada fue: ‘Escriban qué fue lo que más les gustó del libro y por qué. ¿Qué sintieron al leerlo, qué aprendieron?’ A partir de estos primeros enunciados escritos, fue elaborada en el pizarrón una recomendación colectiva, donde la docente organizó en un texto coherente las ideas infantiles lanzadas oralmente. Aparece la necesidad de identificar los datos del libro para que los otros niños sepan de cual se trata. La docente los cuestiona a respecto de cuales serían los datos necesarios para identificarlo. Así, los niños vuelven sobre la obra y localizan su título, el nombre del autor, ilustrador y editora. Estos datos fueron registrados en la recomendación colectiva que fue entregada a los otros grupos.

Las primeras producciones escritas de los niños indicaban algunas de las dificultades que estaban enfrentando en la escritura de un texto de recomendación. Veamos:

JUL: ‘EU GOSTEI DA PARTE DA PITANGA QUE ESTAVA ROBANDO AS MINHAS JOIAS’ (Producción infantil)  
‘EU GOSTEI DA PARTE DA PITANGA QUE ESTAVA ROUBANDO MINHAS JÓIAS’ (Versión normalizada)  
‘A MÍ ME GUSTÓ LA PARTE DE LA PITANGA QUE ESTABA ROBANDO MIS JOYAS’ (Traducción)

EM: ‘POR QUE EMVES DECER A CHAPEUZINHO VERMELIO ERA CHAPEUZINHO VERDE’  
‘PORQUE EM VEZ DE SER CHAPEUZINHO VERMELHO ERA CHAPEUZINHO VERDE’  
‘PORQUE EN LUGAR DE SER LA CAPERUCITA ROJA ERA CAPERUCITA VERDE’

FAB: ‘PORQUE ESTE LIVRO É EDUCATIVO E TAMBEM È DIVERTIDO É MUITO LEGAL ESTE LIVRO’  
‘PORQUE ESTE LIVRO É EDUCATIVO E TAMBÉM É DIVERTIDO É MUITO LEGAL ESTE LIVRO’  
‘PORQUE ESTE LIBRO ES EDUCATIVO Y TAMBIÉN ES DIVERTIDO ES MUY BUENO ESTE LIBRO’

Estos niños escriben alfabéticamente, hay errores ortográficos, de separación entre palabras, no hay puntuación. Son niños en pleno proceso de adquisición del sistema de escritura. Con relación al contenido, los niños han escrito partes de la historia que recuerdan y que han sido significativas para ellos. Vemos la complejidad para el niño de focalizar algún aspecto de la obra a ser recomendada para elaborar argumentos. Con relación al lenguaje escrito, los niños escriben *diciendo* lo que les ha gustado; registran por escrito formas que caracterizan la orali-

dad, como si estuviesen respondiendo a los cuestionamientos de la consigna dada, sin poder hacer uso de las formas discursivas que caracterizan al lenguaje que se escribe (Tolchinsky Landsmann, 1993). La ausencia del lector potencial en el proceso de composición trae como consecuencia falta de coherencia en los enunciados escritos.

A partir del análisis de estas primeras producciones infantiles decidimos elaborar una secuencia de intervenciones dirigidas a: 1- que los niños progresivamente adquieran las características de forma y discurso de este tipo de texto, 2- que los niños puedan elaborar razones y argumentos para convencer y 3- que adquieran algunas herramientas del lenguaje que se escribe para producir textos de mejor calidad y corrección textual. Veamos cada una de las intervenciones y analicemos el trabajo metalingüístico que los niños desarrollaron.

Con el objetivo de conocer la estructura del tipo de texto, su diagramación espacial, su intención comunicativa y contenido, la docente propuso la lectura de reseñas y recomendaciones de libros ya publicadas en catálogos y revistas, referidas tanto a libros nuevos, como a libros conocidos por los niños. La consigna dada fue: “Lean estas recomendaciones de libros y observen qué informaciones les dan para saber de qué libro se trata y cómo encontrarlo. También piensen porqué se los recomiendan, qué les cuentan sobre ese libro. ¿Por qué a Uds. les interesaría leerlo? ¿Qué frases usa el escritor para llamar la atención y convencerlos de que lo lean?”

La modalidad de lectura adoptada fue en pequeños grupos. Después expusieron e intercambiaron sus opiniones oralmente. La docente intervenía en la sistematización de lo que cada grupo decía. Así los niños recordaron la importancia de registrar los datos para identificar el libro y agregaron el número de páginas como un dato más. Dijeron que el autor de una recomendación no cuenta una historia, sino *‘que indica para otra persona que lea el libro’*, evidenciando una toma de conciencia de las intenciones de comunicación que tiene este tipo de texto con su lector. Uno de los grupos trabajó con una recomendación de un libro que ya conocían, esto favoreció la búsqueda de los motivos aludidos por el autor para convencer al lector. Los niños compararon las razones dadas por el autor con aquellas que ellos usarían para recomendarlo. Al leer recomendaciones de libros que no conocían, los niños comenzaron a distinguir las frases que atraían su atención y por las cuales sentían deseo de leerlos.

Esta modalidad de intervención que propone la lectura y análisis de modelos de referencia condujo a los niños a un cambio de posición, siendo ahora, ellos, los lectores que analizan la obra de otros para aprender a escribir como lo hace un escritor (Cassany, 1989). Leer, observar y evaluar textos de referencia les permite aprender qué herramientas fueron usadas para

que el texto sea efectivo. La consigna los conduce a un determinado trabajo de focalización y verbalización de algunos aspectos vinculados con la forma e intencionalidad del texto.

Esta intervención favorece el desarrollo de una conciencia pragmática relativa a los aspectos que van más allá de los componentes del sistema lingüístico, abarcando el contexto en el cual el lenguaje se inscribe. Para que los niños adquieran progresivamente autonomía en la escritura de recomendaciones precisan apropiarse de su objetivo y contexto de comunicación, así el texto es mucho más que una simple secuencia de enunciados (Albuquerque y Spinillo, 1997).

También los niños repararon en informaciones y formas discursivas que las reseñas traen, evidenciando una mayor conciencia relativa a algunas características textuales. El trabajo en pequeños grupos favoreció la interacción entre los niños, la verbalización en el grande grupo propone la recuperación de lo observado por cada uno y un esfuerzo para comunicarlo a los otros. La explicitación y sistematización oral de esos conocimientos, que la maestra realiza, es parte de su institucionalización en la clase (Brousseau, 1994).

La próxima secuencia de intervenciones didácticas propuso un proceso de elaboración de argumentos para la composición del texto. Sabíamos que los niños desconocían la trama discursiva para argumentar, también era necesario que pudiesen elaborar el conocimiento que sería contenido del argumento para convencer al lector. Les propusimos realizar un proceso de elaboración de opiniones consistentes y su entramado escrito para persuadir al lector. En este proceso de composición escrita los contenidos referidos a diversos niveles de la lengua, procedimientos de escritura y diferentes estrategias de lectura fueron objeto de un trabajo metalingüístico con diversos grados de conciencia.

La intervención didáctica los condujo a elaborar argumentos sustentados no solamente en el registro del contenido del libro, sino en un incipiente trabajo de reflexión metalingüística a respecto de las intenciones del autor, sus interlocutores posibles, las formas discursivas y sus posibles efectos de sentido. Nuestro objetivo era que los niños pasasen de un tipo de lectura receptiva (Cassany, 1989), como lectores que disfrutaban las historias de los libros, a un tipo de lectura reflexiva guiada por otros propósitos: ¿De qué nos habla este libro? ¿Qué nos quiso decir su autor? ¿Que tipo de libro es, de aventura, de misterio? ¿Reímos con algunos trechos, con cuáles? ¿Qué frases o expresiones usa el escritor para que sintamos miedo o tristeza? ¿Qué tipo de ilustraciones trae? ¿Para quién fue escrito, cómo te diste cuenta? ¿A quién le gustaría leerlo?

En la biblioteca la maestra propuso a los pequeños grupos la relectura de un libro conocido para ser recomendado a otros niños de la clase. La consigna dada fue: 'Lean nuevamente el libro que eligieron. Pero mientras lo releen, piensen porqué lo recomendarían a otros niños.

¿De qué tipo de libro se trata, de poesías, de cuentos? ¿Qué sintieron al leerlo? ¿Cómo está escrito, qué frases usa el autor para hacernos reír o sentir miedo? ¿Qué relaciones hay entre el texto y sus ilustraciones? Nuevamente la consigna invita a los alumnos a cambiar de posición frente al discurso escrito, ahora leerían para observar y registrar por escrito diversos aspectos de la obra que eligieron recomendar. Leerían para caracterizar al libro, sus formas discursivas y los efectos que tuvo en ellos como lectores. Sabían que estaban trabajando en la elaboración de razones para persuadir a sus compañeros del beneficio de su lectura, tomando mayor conciencia del espacio retórico.

Introducimos el uso del *borrador o anotador de ideas* como un nuevo procedimiento para elaborar el conocimiento. Este registro escrito fue fundamental para que las ideas y opiniones de los niños no se perdiesen. No precisarían en este momento ocuparse de la forma y corrección al escribir, sino con el análisis y registro de los diferentes aspectos de la obra.

Cuando los niños aludían como motivo que *el libro era bueno, divertido*, interveníamos para cuestionar las razones de esa opinión. Así, los niños volvieron varias veces al libro, para releer algún trecho, tapa, contratapa, índice, recordando su contenido o buscando pasajes o expresiones significativas usadas por el autor para sentir miedo, para identificar su género, si era de poesías o de aventura, para observar los aspectos extra-lingüísticos y su relación con el texto. Ahora volvían al libro con diferentes miradas, atendiendo diversos aspectos para justificar su lectura. Esta focalización se debió a la dirección de la intervención docente.

Se apropiaron gradualmente de la función y beneficio del borrador, a partir de su lectura días después, recuperaron sus ideas y las reorganizaron en la primera versión de la recomendación. Veamos algunos de ellos:

| Borradores (19-08-06)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Versión de Recomendación (22-08-05)                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>ART E FAB</p> <p>TÍTULO ASTRO LABIO GUAZZELLI<br/>AURORA GLAUCIA DE SOUZA<br/>EDITORA PROJETO<br/>NÚMERO DE PÁGINAS 40</p> <p>A GENTE GOSTOU DESTA LIVRO DE POEMAS DE PLANETAS,<br/>PROQUE A GENTE IMAGINA VER OS PLANETAS</p> <p>VALE A PENA LER O LIVRO</p> <p>NÓS ESTRELAS E SATÉLITES<br/>COISAS DO ESPAÇO</p> <p>QUE L EGAL</p> | <p>ART E FAB</p> <p>TÍTULO A STRO LABIO<br/>AURORA GLAUCIA DE SOUZA<br/>EDITORA PROJETO<br/>ILUSTRADOR GUAZZELLI</p> <p>A GENTE ADOROU ESTE LIVRO DE POEMAS DE PLANETAS,<br/>SATELITES EESTRELAS. NÓS IMAGINAMOS E<br/>ACHAMOS INTERESANTE VER AS COISAS DO ESPAÇO</p> <p><b>VALE A PENALER</b></p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A NOSOTROS NOS GUSTÓ ESTE LIBRO DE POEMAS DE PLANETAS, PROQUE NOSOTROS IMAGINA VER LOS PLANETAS VALE LA PENA LEER EL LIBRO</p> <p>NÓS<br/>ESTRELAS E SATÉLITES<br/>COISAS Do ESPAÇO</p> <p>QUE L EGAL</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>NOSOTROS ADORAMOS ESTE LIBRO DE POEMAS DE PLANETAS, SATELITES YESTRELLAS. NOSOTROS IMAGINAMOS Y CREEMOS QUE ES INTERESANTE VER LAS COSAS DEL ESPACIO</p> <p><b>VALE LA PENALEER</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>ELIS e LUC</p> <p>TÍTULO : DOMADORA DE BEBÊS<br/>AUTOR : MARK TEAGUE<br/>ILUSTRADOR : MARK TEAGUE<br/>EDITORIA:BRINQUE -BOOK</p> <p>1- NÓS GOSTAMOS DESTE LIVRO PORQUE ELAS FAZEM AVENTURAS DENTRO DE CASA TIPO: TRAZER MUUUUITOS BICHOS PARA A CASA.<br/>2- APRESENTAR OS PERSONAGENS: CLARA, ZECA E A BEBÊ ARLETE -<br/>3-TEM MUITAS ILUSTRAÇÕES E POUCA ESCRITA. SÃO BEM FEITAS E COLORIDAS</p> <p>1- A NOSOTROS NOS GUSTÓ ESTE LIBRO PORQUE ELLOS HACEN AVENTURAS DENTRO DECASA TIPO: TRAER MUUUUCHOS ANIMALES PARA LA CASA.<br/>2- PRESENTAR LOS PERSONAJENS: CLARA, ZECA E A BEBÊ ARLETE_<br/>3-HAY MUCHAS ILUSTRACIONES Y POCA ESCRITURA. SON BIEN HECHAS Y COLORIDAS</p> | <p>LUC E ELIS</p> <p>TÍTULO : DOMADORA DE BEBÊS<br/>AUTOR : MARK TEAGUE<br/>ILUSTRADOR : MARK TEAGUE<br/>EDITORIA:BRINQUE -BOOK</p> <p>VAMOS APRESENTAR AS PERSONAGENS ? SÃO : CLARA, ZECA E A BEBÊ ARLETE.</p> <p>AS CRIANÇAS FAZEM AVENTURAS DENTRO DE CASA. TIPO: TRAZER MAIS OU MENOS 16,17 BICHOS PARA SUA CASA E AS OUTRAS AVENTURAS SÃO BEM PERIGOSAS. TEM MUITAS ILUSTRAÇÕES E POUCA ESCRITA.</p> <p>VAMOS A PRESENTAR A LOS PERSONAJES ? SON : CLARA, ZECA Y LA BEBE ARLETE.</p> <p>LOS CHICOS HACEN AVENTURAS DENTRO DE CASA. POR EJEMPLO : TRAER MAS O MENOS 16,17 ANIMALES PARA SU CASA Y LAS OTRAS AVENTURAS SON MUY PELIGROSAS. HAY MUITAS ILUSTRACIONES Y POCA ESCRITURA.</p> |

Notamos que los alumnos no tuvieron dificultades para recordar cuales eran los datos informativos para identificar al libro reseñado, ni su disposición espacial en el cuerpo del texto. Estos aspectos relativos a la estructura del texto han sido de fácil asimilación.

Con diferentes estrategias cada uno de estos borradores muestra el trabajo cognitivo-lingüístico desarrollado por los niños. El borrador de Art y Fab muestra un trabajo de reflexión sobre dos aspectos de la obra recomendada, por un lado caracterizan su género literario como siendo un libro de poesía y su contenido explícito “*coisas do espaço*”. También pudieron observar el efecto que la lectura del libro tuvo en ellos: “*nós imaginamos ver os planetas*” y en la versión de la recomendación elaboran ese efecto de sentido como argumento de

persuasión: “*nós imaginamos e achamos interessante ver as coisas do espaço*”. Observamos que el análisis realizado implicó una transformación del conocimiento en los niños y un desplazamiento de sus posiciones enunciativas, de quien lee para disfrutar de un libro a quien lee para hacerlo objeto de reflexión.

La actividad de escritura de la recomendación condujo a los niños a releer sus propias anotaciones para recuperar sus ideas, pero también exigió de los niños observar cómo lo habían escrito, que sería necesario modificar, agregar, sacar o reorganizar para que los otros niños lo comprendieran. Nuevamente los niños cambian de posición enunciativa, ahora necesitan releer lo que registraron para transformarlo en un texto que convenza a sus lectores, dando cuenta progresivamente de una mayor conciencia del espacio retórico.

Vemos en el borrador el trabajo de agregado de informaciones que enriquecen y modifican la calidad del texto. La intervención docente focalizó algunas herramientas para mejorar la cohesión y coherencia textual. Frente a las repeticiones de pronombres, sustantivos, conjunciones, frecuentes en los textos infantiles, los niños fueron remitidos a volver a leer los libros que recomendaban y observar si el escritor también usaba repetidamente las mismas expresiones. Frente a ello, la docente explicitaba que un buen texto trae una diversidad de formas del decir, mostrando las diferencias entre como hablamos y como se escribe; también propuso formas alternativas para escribir y los niños pensaban cuál era la más adecuada. Así, los niños comenzaron a buscar sustituciones a sus repeticiones. Lo vemos claramente cuando Art y Fab indican con flechas la sustitución de “*os planetas*” por “*coisas do espaço*” o la sustitución de “*a gente*” por el pronombre personal “*nós*”.

Trabajamos con el uso del punto final en la oración, pues colaboraba en la organización de cada idea u opinión en una frase, evitando la repetición característica del habla: ‘y...’, ‘y tiene...’ Muchas veces remitimos a los niños a observar como el escritor del libro recomendado usaba el punto al finalizar una frase, colaborando así con el pasaje de la percepción del punto como una pausa al leer a una reflexión más sistemática de cómo se usa el punto al escribir. A veces, la maestra leía en voz alta el trecho del texto sin puntuación, proponía a los niños pensar en su significado y como podría ser escrito para que otros lo entiendan. Se impuso como necesario el uso de la coma, pues no siempre podían usar el punto para separar, por ejemplo al nombrar a los planetas, satélites y estrellas (Art y Fab). El uso de la coma también evitaba la repetición de palabras en el texto escrito.

Estos conocimientos eran socializados colectivamente, lo que llevó a una mayor conciencia por parte de los niños de estas herramientas del lenguaje que garantizan una mejor cohesión textual y mayor coherencia semántica. Luego, observamos a los niños en los pequeños grupos

corregirse entre ellos verbalizando: “no se repiten las mismas palabras”, “escribiste muchas y”, o “al final se pone un punto”. Ello muestra una mayor conciencia lingüística, cierta sistematización en el uso de determinadas herramientas textuales y una diferenciación entre el lenguaje que se habla y el que se escribe. Por último, es interesante notar como Art y Fab persuaden a su lector con una invitación apelativa a su lectura: “*VALE A PENA LER*”.

En el borrador de Elis y Luc vemos una enumeración de reflexiones sobre el libro y de indicaciones de lo que quieren escribir en su recomendación. Identifican al libro como siendo de aventuras y justifican su opinión, también explicitan a sus personajes y establecen algunas relaciones entre lo textual y lo extratextual. En su versión de la recomendación eliminaron la enumeración, en su lugar reorganizaron y jerarquizaron de sus ideas, lo que les permitió componer un texto con mayor coherencia semántica. La primera frase es una interrogación que usan como un artilugio discursivo dirigido a la curiosidad del lector. Luego hacen una breve síntesis sobre el contenido del libro, usando algunas formas del lenguaje que invitan a su lectura, por ejemplo: “*e as outras aventuras são bem perigosas*”.

La selección de los contenidos de lenguaje que fueron objeto de un trabajo metalingüístico más conciente, reflexivo y sistemático en sala de clase, estuvo determinada por dos criterios. Por un lado, por la necesidad de aprendizaje de los niños y sus posibilidades de asimilación del significado y uso de esa herramienta para escribir. Sus posibilidades de asimilación estaban en juego en cada situación de interacción didáctica y eran evaluadas en términos de ser los conocimientos a disposición de los niños para aprender. Por otro lado, la significación que asumía ese conocimiento por dentro del contexto comunicacional en el cual se inscribía su uso o reflexión; por ejemplo, los niños sabían para qué precisaban leer reseñas publicadas y analizar cómo habían sido escritas, o porqué era necesario revisar el texto ya escrito para modificarlo. En algunos momentos de la secuencia didáctica la intervención docente conduce a los niños a una actividad más automática de uso de determinados conocimientos y procedimientos, en otros restringe su actividad cognitivo-lingüística para que los niños se centren en la observación y toma de conciencia, para luego de ser verbalizados puedan ser progresivamente sistematizados.

#### **4-Las condiciones didácticas y el desarrollo metalingüístico.**

¿Cuáles fueron algunas condiciones de las intervenciones didácticas que favorecieron la actividad metalingüística durante la consecución de este proyecto de enseñanza en el contexto escolar?

La concepción didáctica que subyace a la elaboración del presente proyecto propone secuenciar las intervenciones de enseñanza y las actividades de aprendizaje. Ello propició la producción de conocimientos por parte de los niños al enfrentarlos a situaciones de lectura y escritura; simultáneamente permitió al docente leer y acompañar las necesidades de aprendizaje que emergían en las diversificadas formas de interacción entre la propuesta, los conocimientos infantiles y sus formas de asimilar los contenidos explícitos. La secuenciación didáctica permitió comprender cuáles eran los obstáculos que surgían en el propio proceso de composición referidos a la complejidad de los conocimientos lingüísticos. Ello condujo a poder reformular las intervenciones docentes en determinada dirección: propiciar situaciones de aprendizaje más adecuadas que favorezcan la asimilación por parte de los alumnos de algunos contenidos seleccionados para que pudiesen alcanzar el objetivo propuesto: escribir una recomendación de libros para publicar en la revista escolar.

La intencionalidad de la intervención docente de conducir a los niños a volver recursivamente sobre diferentes niveles de la lengua desde diferentes posiciones enunciativas durante el proceso de composición textual promueve el trabajo metalingüístico. Volver recursivamente sobre la lengua con diferentes intenciones y necesidades de conocimiento puede ser pensada como una estrategia de enseñanza para el desarrollo de la actividad metalingüística en los alumnos. Las actividades de observar, verbalizar, reflexionar y sistematizar determinados saberes fueron actividades de aprendizaje relativas a algunos aspectos sobre qué escribir y cómo hacerlo.

El trabajo metalingüístico no fue realizado al margen de las restricciones impuestas por la situación comunicativa. Esta condición didáctica posibilitó a los alumnos la resignificación individual de las intencionalidades y objetivos de cada una de las complejas tareas que el proyecto de enseñanza les propuso realizar. Desde esta perspectiva, ese trabajo estuvo al servicio de la apropiación de conocimientos y herramientas para comunicar por escrito la elaboración de su pensamiento y escribir cada vez con una mejor calidad textual. En este sentido, no había un esquema de intervenciones a seguir para alcanzar determinado nivel de reflexión sobre la lengua, sino que el trabajo metalingüístico estuvo al servicio de conocer y apropiarse de determinadas herramientas lingüísticas para resolver los problemas que la composición escrita plantea. Entendemos que hay una diferencia sustancial entre esta perspectiva didáctica y la perspectiva que propone pensar el desarrollo de habilidades, competencias cognitivas y lingüísticas, donde la reflexión metalingüística se propone como objetivo de enseñanza independientemente del contexto comunicacional de significación de la actividad de los alumnos.

Las intenciones comunicativas y los propósitos específicos del lenguaje escrito imponen al escritor seleccionar formas textuales adecuadas a esos fines, también definir el registro lingüístico más adecuado a ellos y a su lector potencial. Todo ello restringe el proceso de producción textual, qué escribir y cómo hacerlo para respetar las formas del género textual adecuado a mi propósito. Dichas restricciones constriñen la actividad cognitiva sobre el lenguaje propiciando la necesaria focalización y reflexión sobre ellas. “La reflexión sobre los rasgos contextuales de la escritura da lugar necesariamente a un trabajo metalingüístico sobre los rasgos lingüísticos del producto escrito” (Tolchinsky, 2000, p.44). En la situación escolar las restricciones del género argumentativo y del espacio retórico han sido tratadas en el marco de un proceso de toma de conciencia gradual y progresiva para apropiarse de esos trazos del lenguaje que se escribe.

La lectura de reseñas y recomendaciones publicadas fue una tarea que favoreció la observación, reflexión y verbalización de aspectos vinculados a la estructura del tipo de texto, y fundamentalmente de las formas usadas por un escritor para convencer a su lector. Siendo lectores, los niños precisaron identificar formas discursivas de persuasión y evaluar su eficacia, ampliando sus conocimientos a respecto de que herramientas fueron usadas para que ese texto alcance sus propósitos. En ese sentido, se promueve la toma de conciencia relativa al espacio retórico.

Las condiciones de la interacción grupal son un instrumento para el trabajo metalingüístico. Las diversas formas de organizar las tareas de lectura, análisis de la obra y su discusión, escrituras y revisiones para reformular el texto, ya sea en pequeños grupos, duplas, en forma colectiva, propuso a los alumnos una diversidad de interacciones que exigió verbalizaciones, explicaciones de lo que observan y piensan. Pudieron revisar la propia producción y modificarla, colaborar con sus compañeros para que modifiquen sus errores, explicar sus ideas y reorganizarlas en la interacción con otros. La recuperación de las notas del borrador y su reorganización en la escritura de la recomendación son claros indicios de un trabajo metalingüístico implícito realizado sobre el contenido y sobre las formas discursivas del argumento. El trabajo colectivo de revisión de los textos condujo a socializar conocimientos y procedimientos, por ejemplo, los relativos a las herramientas de coherencia y cohesión textual, organización del texto y su puntuación. La explicitación y sistematización de algunos de esos conocimientos lingüísticos por parte de la docente colabora con el pasaje de un nivel más implícito a otro más deliberado de uso y conciencia sobre ellos. Esas interacciones son fuente de un trabajo recursivo que favorece volver sobre los diferentes niveles del lenguaje cada vez con mayor

grado de conciencia. Ese trabajo recursivo propone al escritor - alumno una relación entre aprendizaje, creatividad y proceso de composición (Cassany, 1989).

Todo proceso de producción textual involucra un trabajo metalingüístico por parte del escritor. En términos de los procesos de enseñanza del lenguaje escrito y justamente por tratarse de una intervención con alumnos en proceso de alfabetización, la actividad de retornar recursivamente desde diferentes posiciones enunciativas sobre el contenido del texto y su organización, sobre la representación de ese lector potencial, sobre la necesidad de buscar otras y mejores formas discursivas para alcanzar mi propósito, junto a los procedimientos que necesitan adquirirse para resolver las operaciones que la escritura demanda, propicia en los alumnos un aprendizaje progresivo para controlar, evaluar y reflexionar sobre el propio producto escrito, como también, sobre el proceso de escritura.

Para alcanzar esos fines educativos, es necesaria una toma de conciencia progresiva de cuales son las condiciones didácticas que enmarcan, restringen, promueven y significan la organización de la actividad de aprendizaje de los alumnos en la clase.

## **Bibliografía**

ALBUQUERQUE, Eliana; SPINILLO, Alina. O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Set-Dez, vol.13, n.3,p.329-338, Brasília: UNB,1997.

BROUSSEAU, Guy (1994) Los diferentes roles del maestro. IN PARRA, Cecilia; SAIZ, Irma (Comp.) **Didáctica de Matemática. Aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

CAMPS Anna; MILIAN Marta. La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. IN: MILIAN, Marta; CAMPS, Anna. **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario: Homo Sapiens, 2000, p.7-38.

CAMPS Anna; GUASH, Oriol; MILIAN, Marta; RIBAS, Teresa. Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. IN: MILIAN, Marta; CAMPS, Anna. **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario: Homo Sapiens, 2000, p. 135-162.

CASSANY, Daniel. **Describir el escribir: como se aprende a escribir**. Barcelona: Paidós, 1989.

COHEN, Liliana; VERÍSSIMO, Virginia. La elaboración de argumentos para recomendar libros: una intervención didáctica con niños de 1º EGB. **Revista Lectura y Vida**, año 28, n. 2, p.20-31, 2007.

**Documento de Actualización Curricular- Área de Lengua-** Documento n.1. Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1995.

**Documento de Actualización Curricular- Área de Lengua-** Documento n.2. Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1996.

**Documento de Actualización Curricular- Área de Lengua-** Documento n.4. Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1997.

LERNER, Delia. La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. IN: CASTORINA, José A. y OUTROS: **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires, Paidós, 1996.

MOLINARI, Mirta. Una actividad permanente: club de lectores. La escritura de recomendaciones por los niños en el jardín. IN: CASTEDO, M.; SIRO, A.; MOLINARI, M. **Enseñar y aprender a leer**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

NEMIROVSKY, Mirta. **Sobre la enseñanza del lenguaje escrito**. México: Paidós, 1999.

TEBEROSKY, Ana. Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. **Revista de Educación**. España, nº 288, p.161-183, 1989.

TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana. **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Barcelona: Anthropos, 1993.

TOLCHINSKY, Liliana. Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. IN MILIAN, Marta; CAMPS, Anna. **El**

**papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura.** Rosario: Homo Sapiens, 2000, p.39-66.

TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana; SIMÓ, Rosa. **Escribir y leer a través del currículum.** Cuadernos de Educación nº 36. ICE. Barcelona: Horsori, 2001.

OLSON, David. **El mundo sobre el papel.** Barcelona: Gedisa, 1998.

VAN DIJK, Teun. **La ciencia del texto.** Barcelona: Paidós, 1983.

“La enseñanza de la escritura a través del género cartas de opinión (L3)”, presentada

Dra. Inmaculada Garín Martínez (Escuela Oficial de Idiomas de Valencia, España)  
(inmagarin@gmail.com)

## RESUMEN:

Esta comunicación, que surge a partir de una tesis doctoral que se leyó el pasado mes de mayo con el título “El efecto de la instrucción en el desarrollo de las estrategias de cortesía verbal en cartas de opinión a un periódico en el marco de la investigación en acción de una secuencia didáctica (alumnos de último curso de la EOI)”, se centrará únicamente en los aspectos relativos a la relación entre género textual y la enseñanza de la escritura. Este trabajo se inserta, pues, en un campo de investigación que tiene por objeto el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Su objeto es contribuir a un saber didáctico ligado a la práctica cotidiana. Pretende establecer puentes dinámicos entre la teoría pragmática y la teoría de los géneros discursivos y la enseñanza y aprendizaje de la habilidad de escribir en L2/3. Es, por tanto un tipo de investigación cualitativa, que combina la investigación teórica con la investigación descriptiva y la investigación en acción. El objetivo es describir y comprender.

En primer lugar, me ocuparé del concepto de género discursivo para introducir el género específico de carta de opinión al periódico. En segundo lugar, explicaré el modelo de análisis empleado en esta investigación. En tercer lugar, me detendré someramente en la metodología empleada. En cuarto lugar describiré la secuencia didáctica y, por último, valoraré los resultados en las conclusiones, centrándome en un aspecto: la propuesta para la enseñanza de la lengua escrita mediante la secuencia didáctica centrada en un género textual.

Tres son los objetivos que animaron esta investigación. En primer lugar encontrar un modelo de análisis de la carta de opinión, un modelo pedagógico válido y útil desde el punto de vista

del uso de la lengua para fines sociales. En segundo lugar, elaborar una secuencia de instrucción para nivel avanzado de la escuela Oficial de Idiomas basada en este género textual. Por último, observar si mejoraban las habilidades de los estudiantes para aprender a escribir.

Nuestra investigación fue una investigación-acción de carácter reflexivo crítico en la que hay varios estadios. Un primer paso de análisis del discurso, un segundo paso de transposición de saberes y confección de materiales didácticos, un tercer paso de análisis de las composiciones escritas por los alumnos antes y después de la secuencia de instrucción para comprobar los efectos de la SD y, finalmente, una reflexión sobre los procesos de e-a, a partir de unos cuestionarios que contestaron los alumnos y del diario de clase de la profesora.

El trabajo se llevó a cabo en dos grupos de quinto curso de la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2002. Los alumnos tenían periodos de 1 hora 40 minutos de duración dos veces por semana. Se emplearon un total de diez periodos. Se trata de una observación participante en la que la investigadora y la profesora son la misma persona. Tanto la secuencia de instrucción como la recogida de datos se producen en condiciones naturales, es decir, en el horario habitual de clase. La investigación se centra en las producciones de seis alumnos escogidos al azar pero a los que se supone representativos del resto. La parte más importante de los materiales fue elaboración propia. No se realizaron grabaciones en audio o video, pero si se realizaron cuestionarios y los alumnos fueron entrevistados.

El enfoque múltiple empleado se mostró eficaz porque permitió la integración de los diferentes planos de descripción del discurso en un solo modelo construido a partir del género de las cartas de opinión. Las perspectivas de análisis de las cartas de los nativos nos permiten la elaboración de un modelo pedagógico, una especie de prototipo que poder presentar en el aula para que los alumnos lo tomen de referencia y puedan desarrollar sus estrategias comunicativas. Tras el análisis nos encontramos en una posición más informada para poder tomar decisiones sobre qué aspectos incluir en la secuencia de instrucción.

La secuencia de instrucción, en cambio, resulto algo farragosa puesto que las enseñanzas en las EEOOI son enseñanzas muy prácticas y el alumnado no está preparado para una conceptualización lingüística tan compleja. Sin embargo como aspectos positivos podemos señalar que facilitó la reflexión gramatical a partir del uso de la lengua. Esta reflexión

gramatical se tradujo en un mayor progreso de las habilidades de escritura en la mayoría de los alumnos, aunque cabe destacar que en los casos donde el dominio lingüístico es mayor o menor el progreso es menos significativo que en los casos intermedios donde el aprovechamiento de la secuencia de instrucción parece ser mayor.

En esta comunicación presentamos parte de los resultados. Concretamente, nuestro análisis se centra el modelo de análisis de la carta de opinión, que podemos describir a tres niveles: como un acto de habla global, con una intención única que lo atraviesa y le da sentido; desde la perspectiva de la organización del discurso, como una interacción tripartita con un inicio, una parte media y un cierre; y desde la perspectiva lingüística, es decir, qué características lingüísticas encontramos como típicas y recurrentes en este género, como los usos inclusivos.

TEXTO:

## Introducción

En esta ponencia quiero exponer un trabajo que realicé en la Escuela Oficial de idiomas de Valencia (España). Las EOIS son escuelas públicas de enseñanzas no obligatorias, especializadas en idiomas a adultos. El año próximo 2011 se conmemora el centenario desde su fundación. Yo soy profesora de inglés en una de estas escuelas y para doctorarme en didáctica de la lengua y la literatura diseñé una investigación con alumnos de nivel avanzado. Esta investigación se centra en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en L2. Parte del concepto de género discursivo y pretende abordar algunos aspectos de la modelización en el uso del lenguaje en situaciones comunicativas. Plantea el análisis de un género textual: las cartas de opinión al director de un periódico, y pretende ser una herramienta de automejoramiento profesional, puesto que incluye la experimentación de una secuencia didáctica basada en un proyecto de escritura y recoge datos en un medio natural (en situación normal de clase) que se analizan siguiendo una serie de métodos complementarios, como la investigación acción o el estudio pre-post.

### 1. Concepto de género.

Revisando la bibliografía, queda de manifiesto la falta de unanimidad sobre la definición de género discursivo. Nos parece operativa la definición de Charles Bazerman que afirma:

Genres are forms of life, ways of being. They are frames for social action. They are environments for learning. They are locations within which meaning is constructed (1997:19).

También nos basamos en la definición de Carolyn Miller quien señala que los géneros son: "typified rhetorical actions based in recurrent situations" (1984, 159). De este modo, el concepto de género que defendemos y del que partimos en nuestro trabajo se encuentra en un cruce de caminos entre lo social, lo psicológico y lo lingüístico.

Cuando invocamos un género como las cartas al director de un periódico, no sólo invocamos unas pautas concretas, un tema actual, unas palabras que valoran algo, críticas, quejas, etc., invocamos también el papel del periodismo y del comentario en la vida comunitaria, en la vida de la sociedad en la que estamos. Invocamos unos acontecimientos que están sucediendo ahora, y en los que hay muchos actores, un escenario cambiante, un sentido de la necesidad para que la carta tenga éxito. Estamos invocando criterios de reglas de juego, del buen gusto y de la crítica de una comunidad de hablantes, la necesidad de posicionarnos sobre los puntos más candentes del momento para actuar sobre la realidad social. En este complejo entorno social, psicológico y lingüístico la carta al director tiene que jugar su papel como cauce para el aprendizaje. El género de la carta al director es una buena herramienta en las escuelas para adentrarnos en lo que el alumno ya sabe y conducirlo a nuevos terrenos inexplorados todavía por él. Cómo opinar en público no está al alcance de cualquiera ni siquiera en lengua materna; constituye un campo discursivo lleno de peligros retóricos en el que sólo se puede adentrar uno cuando es un entorno de aprendizaje lleno de garantías, donde el alumno se pueda sentir seguro.

### 1. Modelo de análisis.

Como he dicho en la introducción la motivación para buscar un modelo de análisis de las cartas de opinión fue la intención didáctica de enseñar a modalizar el propio discurso de acuerdo con las circunstancias de uso. Escribir un texto implica imaginarse la situación discursiva, pensar en el destinatario, tener clara la intención comunicativa, etc. La fragmentación de la diversidad discursiva en géneros, aunque muchas veces se solapan y comparten características comunes, es útil para organizar la planificación didáctica.

La escritura de una carta de opinión –un subgénero periodístico- es un tipo de tarea que había aparecido frecuentemente en las pruebas de certificación de nivel avanzado para medir la competencia escrita. Por otro lado, entre las competencias lingüístico-comunicativas de nivel avanzado en lengua escrita de la EOI, figuran no solo la competencia gramatical – los alumnos han de saber escribir oraciones de una cierta complejidad estructural utilizando un

léxico preciso—, sino la competencia organizativa, pragmática y sociolingüística. La carta de opinión nos permitía integrar la reflexión lingüística en la acción didáctica, pues los alumnos se consideran agentes sociales, miembros de una sociedad con una tarea que cumplir dadas una serie de circunstancias, en un entorno preciso y dentro de un campo de acción determinado (MRE, 2001:9).

En el análisis se examinaron decenas de cartas publicadas en periódicos británicos o norteamericanos con el objeto de encontrar un modelo discursivo válido para la enseñanza de este género en nuestro contexto. A continuación, expondré las bases del modelo de análisis que guió el diseño de la intervención didáctica. En primer lugar, aplicamos una perspectiva interaccionista (Wertsch, 1991), puesto que la carta de opinión se puede considerar como un discurso construido a medio camino entre lo social y lo individual, ya que la naturaleza de la carta de opinión, como la de toda correspondencia, como la de todo género periodístico o publicitario, es específicamente dialógica (Garín, 2007:347).

Dos aspectos en concreto de este dialogismo se ponen en evidencia en este género:

- La relación que se establece con los enunciados precedentes, cuando la carta es una respuesta a un discurso anterior (artículo, crítica, otra carta).
- El carácter direccional de sus enunciados, que se orientan al lector, y van dirigidos a obtener una respuesta comprensiva, pues son cartas escritas por lectores para ser leídas por otros lectores, aunque estos aparezcan como terceras partes.

En segundo lugar, aplicamos la perspectiva pragmática en relación, por un lado, al acto de opinar (teoría de Actos de Habla); y, por otro, en cuanto a las estrategias corteses más empleadas (Teoría de la Cortesía: Brown y Levinson, 1987). Finalmente, en cuanto a la organización de la carta, seguimos a Coulthard (1994) y Bolivar (1994), quienes a su vez proponen las herramientas del Análisis de la Conversación para analizar el discurso escrito.

En tercer lugar, consideramos la carta de opinión desde la Teoría de la Apreciación como un tipo de discurso evaluativo. Es evaluativo porque nos dice lo que es bueno o malo acerca de un acontecimiento, una ley, unos hechos, reflejando así la opinión de un individuo o varios sobre un tema o acontecimiento actual. Esta evaluación o apreciación implica un acto social de naturaleza cultural, pues constituye una interacción entre el autor/es de la carta y la

comunidad de lectores del medio al que va dirigida. Además, explicitar la opinión supone ponerla en relación con creencias compartidas por grupos sociales (van Dijk, 1998:54).

Las cartas de opinión examinadas presentan importantes segmentos evaluativos. Estos segmentos evaluativos pueden tener altos costes para las imágenes de los hablantes (Brown y Levinson, 1987), por eso los autores de las cartas de opinión prefieren, en general, realizar sus acciones (críticas, ruegos, peticiones, opiniones en contra, etc.) de manera sutil, indirecta, por lo que activan estrategias de cortesía llamadas también indirectas. El hecho de que las cartas de opinión sean textos en los que abundan los actos de habla indirectos, hacen de ellas materiales muy interesantes desde el punto de vista pedagógico.

Si el discurso de la carta de opinión constituye un tipo de discurso evaluativo, incluso cuando aparentemente esté constituido de proposiciones fácticas, y si el discurso evaluativo es un discurso potencialmente amenazador (Brown y Levinson, 1987) porque el lector puede no estar de acuerdo con él, los marcadores de cortesía y los enunciados modalizados serán estrategias corteses frecuentes en este tipo de discurso. Estrategias que, por tanto, tendrían que ser incluidas en la secuencia didáctica.

A continuación trataremos algunos aspectos del modelo de análisis. En primer lugar, el acto de opinar. En segundo lugar, la cortesía verbal. En tercer lugar, la estructura tripartita de la carta. En cuarto lugar, señalaremos los aspectos del modelo que sirvieron de contenidos de enseñanza y aprendizaje como las estrategias corteses más relevantes. Finalmente, resumimos las características del modelo empleado y los patrones lingüísticos recurrentes.

#### *A. El acto de opinar.*

Las cartas de opinión son textos que requieren un tacto especial para evitar poner en riesgo la imagen de ambos participantes en la interacción. Esta es una de las razones por las cuales expresar la opinión suele resultar una tarea difícil para los estudiantes de L3. Esta dificultad constituye una de las razones por las que enseñar a emitir una opinión por medio del discurso escrito es una labor que los profesores interesados en mejorar la competencia escrita de los alumnos no podemos eludir.

La libertad de opinión no debe ser entendida como una licencia para ofender. En toda ocasión se debe guardar respeto a los lectores del periódico, tengan la opinión que tengan. Desde una perspectiva sociodiscursiva y pragmática, las opiniones resultan muy interesantes. Primero,

porque son acciones complejas. A menudo el acto de opinar implica secuencias largas de oraciones negociadas con un lector ausente, y el riesgo de ofender a un interlocutor desconocido y distante forma parte del mismo, de tal modo que esta dificultad ha de resolverse mediante cierto grado de indirección. En segundo lugar, las opiniones son interesantes porque su forma y contenido varían según la actitud del hablante y los hechos a los que nos referimos, o ante los cuales reaccionamos. También son sensibles a otras variables sociolingüísticas como la seriedad de la imposición (si es una crítica o una alabanza) o el medio en el que van a ser publicadas (una revista femenina de gran tirada o un periódico serio).

Dos elementos básicos constituyen las cartas de opinión: el hecho y el comentario. Estos elementos constituyen un patrón subyacente al cual las cartas no se pueden escapar. Esta estructura hipotética del esquema informativo de las cartas de opinión fue señalada por van Dijk (1980) a propósito de la noticia.

Los lectores que emiten su opinión parecen recurrir a este patrón básico, pero además la estructura textual de estas cartas contiene un tercer elemento que parece no está presente en los artículos editoriales: actuar mediante una acción verbal global, como implorar, expresar un rechazo ante algo, criticar alguna cosa o advertir a alguien de algo. A veces esta acción verbal –que en realidad forma parte del comentario– justifica por sí sola la escritura de la carta; es decir es portadora de su intención. Por último, esta acción, que se constituye en resumen del comentario o de la opinión del hablante, suele ir en la posición final de la carta cuando es expresada de forma explícita.

No tenemos tiempo aquí para describir como se realiza el patrón en cada una de las cartas analizadas, aunque se puede consultar en el trabajo de referencia (Garín 2007:356 y ss.). Baste añadir que cuando la opinión se realiza en una carta al director, el emisor/escritor se posiciona en relación con el destinatario, consigo mismo y con los demás, puesto que las cartas de opinión son textos que se producen en una situación particular (responden a un acontecimiento, a una noticia, o a otra situación). Se trata de textos situados en un contexto sociocultural, limitados por ese contexto en sus distintos aspectos: tema, intenciones, recursos pragmalingüísticos, etc.

Como se puede constatar, las cartas, al expresar opiniones, apuntan a ideologías, y, por lo tanto, se sitúan junto al poder establecido o enfrente de él. Es decir, se pueden situar en

comunidades discursivas progresistas o conservadoras. Al responder a unos hechos que mueven al que escribe a actuar por medio del lenguaje, estos expresan no sólo sus creencias, sino también valores que presuponen ideologías y definen grupos sociales o culturas (Van Dijk, 1990:157). Estas opiniones se concretan en proposiciones evaluativas, que pueden ser bien personales, bien ejemplificaciones de opiniones más generales.

En segundo lugar, las cartas de opinión ofrecen regularidades en la distribución de los papeles sociales. La teoría de la cortesía considera que toda comunicación verbal constituye un acto que pone en peligro la imagen de los participantes; los actos verbales son actos potencialmente amenazadores (*Face Threatening Acts*). En este sentido, las cartas al director se pueden considerar como actos de habla que, en principio, resultan potencialmente amenazadores porque reclaman la atención del oyente para ser leídas y porque opinan o comentan hechos con los que el lector podría no estar de acuerdo.

#### B. *La cortesía verbal en las cartas de opinión.*

Las tres variables contextuales que se tuvieron en cuenta en el análisis fueron: poder, distancia y grado de imposición, siguiendo la conceptualización de Brown y Levinson (1987). “Poder” se refiere al poder social que detentan los emisores y destinatarios en la interacción verbal, que puede ser de igualdad, de superioridad o de inferioridad, pues en las cartas analizadas se encontraron los tres casos.

“Distancia” se refiere a la familiaridad entre los interlocutores. En este parámetro distinguimos entre prensa de calidad y prensa popular y también entre periódicos internacionales o locales, donde la distancia es menor. Por último, el “grado de imposición” depende del tipo de acción verbal que realice la carta y del grado de cooperación que se anticipe en el destinatario. En la carta de opinión se muestran ciertas variaciones de los parámetros.

Entre los criterios utilizados para la clasificación están los siguientes:

- a) Inician la interacción o no.
- b) Categorías de acción: directivos, asertivos, expresivos, etc.

De este modo, una carta se puede analizar desde la Teoría de los Actos de Habla como una acción verbal global que se realiza siguiendo un esquema de acciones principales y subordinadas guiadas por una intención (véase documento de referencia Garín 2007:366).

### C. *La estructura tripartita.*

Tres son las partes que tuvimos en cuenta en lo que se refiere a la organización de la carta: inicio, comentario y cierre. Tanto inicio como cierre constituyen segmentos claramente definidos por su papel en la interacción verbal. El inicio constituye el *lead*, la entrada en el tema del que se va a tratar; la parte media, el *follow* o aquel elemento que sigue siempre al *lead*, como una respuesta al problema planteado en él; y el cierre, el *valuate* o evaluación, como aquello tras lo cual ya nada necesita ser dicho. Sólo los dos primeros elementos son obligatorios, mientras que el tercero es opcional, ya que puede estar elíptico, implicado en la parte media o inicial. Llamaremos *lead* a la parte que introduce aquello de lo que trata la carta de opinión (*the aboutness*). Llamaremos parte media, o *follow*, a aquella parte que responde a la pregunta implícita en el *lead* y que de algún modo responde a éste. Y, finalmente, llamaremos acción a la valoración (*valuate*), es decir aquella parte que cierra el ciclo de comunicación entre escritor y lector (aunque lo cierre sólo convencionalmente puesto que puede haber réplicas en otras cartas o en otras secciones de opinión del periódico o revista). Mientras que el *lead* y la acción o evaluación (*valuate*), representan actitudes del emisor más o menos definidas, el (*follow*), actúa de mediador entre ambos, como un amortiguador o como un embrague o transición antes de la evaluación final.

En el caso de las cartas de opinión, la parte media está formada muchas veces por los argumentos o las explicaciones que sostienen la opinión. La evaluación, que es la parte más significativa, tiene como función principal indicar la parte del texto o el punto exacto que es relevante para el lector, relevancia sobredeterminada por partida doble, por la naturaleza del texto mismo, y, sobre todo, por el contexto social de la interacción.

### D. *Las estrategias corteses.*

Cuando los hablantes de habla inglesa emiten opiniones en las cartas emplean una variedad de estrategias corteses con el fin de que sus opiniones sean tenidas en cuenta. Las estrategias que hemos considerado más relevantes como objeto de enseñanza y aprendizaje en nuestro contexto de la EOI son las siguientes:

- a) Mitigadores
- b) Usos inclusivos
- c) Ocultación del agente
- d) Preguntas retóricas

Los primeros, los mitigadores, sirven para reducir la fuerza ilocutiva de los enunciados y son encarnados por partículas, palabras o frases. Por ejemplo, *I think, I believe, frankly, I must admit, it seems, probably*, etc. Los segundos se consideran formas de solidaridad, es decir de acercarse al destinatario, considerándolo del mismo grupo que el hablante. Por ejemplo: *we, our*, etc. La tercera estrategia, la ocultación, sirve para evitar la personalización evitando así una confrontación. Proporciona al enunciado un aire más objetivo. Por último, la pregunta retórica, constituye una opinión encubierta pues sustituye a una aserción o a una exhortación. Se utilizan para criticar y su objetivo es conseguir la adhesión del destinatario a las posiciones del emisor.

E. *El modelo empleado*. En este apartado resumimos las características del modelo tal como se presentó a los alumnos.

I. La situación de comunicación:

- Participantes: destinatario múltiple (director del periódico/lectores habituales del medio/autoridades); emisor individual o colectivo.
- Carácter dialógico: discurso direccional.
- Tema: de actualidad o de interés general.
- Patrón: premisa-argumentos; problema-solución.
- Intenciones más frecuentes: pedir, quejarse, opinar a favor o en contra.
- Estructura prototípica de carácter tripartito.
- Estrategias de cortesía verbal recurrentes: explicaciones, usos inclusivos, ocultación del agente, preguntas retóricas, mitigadores, nominalizaciones, eufemismos, ironía.

II. Patrones lingüísticos.

- Deícticos personales
- Oraciones impersonales y pasivas
- Modalidad de verbos y adverbios
- Expresiones evaluativas y valorativas

- Adverbios de oración
- Nominalizaciones
- Relaciones léxicas
- Densidad informativa

## 2. Metodología

La parte empírica se centra en los productos escritos por los alumnos tras una secuencia de instrucción o proyecto de escritura sobre el género discursivo “cartas de opinión a un periódico”. En el análisis hemos intentado establecer relaciones entre estos resultados y la instrucción, incluidas las cartas modelo que formaron parte del *input*. La inclusión de los materiales de enseñanza y el dossier de cartas publicadas utilizadas durante la secuencia de instrucción, así como el relato de la intervención didáctica a partir de las notas y diario de la profesora y de las entrevistas y cuestionarios de alumnos proporciona un panorama suficientemente amplio como para identificar los aspectos de la investigación en contexto.

Es por tanto un tipo de investigación cualitativa, que combina la investigación teórica con la investigación descriptiva y la investigación en la acción. Como método emplea el análisis conceptual y la observación: el objetivo es describir y comprender.

La investigación estuvo motivada por averiguar cómo el género discursivo podía contribuir a enmarcar y a dar sentido a la acción didáctica en la clase de L3. Dentro del género discursivo elegido nos centramos en el aspecto relativo a la cortesía verbal (Brown y Levinson, 1987). Nos interesaba sobre todo la relación entre los saberes de referencia, los contenidos del proyecto de escritura, y los aprendizajes realizados. Partíamos de la idea de que no podemos seguir enseñando lo mismo de la misma manera cuando hemos cambiado el objeto de enseñanza y aprendizaje. En los niveles avanzados de L2/3 la competencia pragmática y discursiva constituyen objetivos ineludibles por lo que el trabajo en el aula ha de estar enfocado al desarrollo de estas competencias y no solo al dominio lingüístico.

La peculiaridad de este trabajo radica en que fabricamos nuestra propia secuencia de instrucción a partir del modelo explicativo de género discursivo al que llegamos. Para

ello, como explicaremos en la sección sobre el proyecto o secuencia didáctica, seleccionamos los contenidos y las actividades. Es pues una experiencia de aula en la que la profesora utiliza sus propios materiales para la instrucción, los experimenta con los alumnos y traza una hoja de ruta para la acción didáctica futura. Así la investigación tiene por objeto contrastar los resultados de investigaciones precedentes en enseñanza y aprendizaje de lengua escrita en L2/3 en niveles avanzados de dominio con la práctica diaria en el aula.

Uno de los supuestos de nuestra investigación fue que el género discursivo, entendido como un proceso interactivo de negociación con un interlocutor ausente, doblemente influido por consideraciones relativas a la imagen de los participantes en la interacción, y por aquellas que tienen que ver con la comunidad discursiva de la que forma parte, constituye el marco apropiado para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias sociopragmáticas en textos escritos en L2/L3. Otros autores también ven el género discursivo como espacio de relación social susceptible de convertirse en objeto de enseñanza y aprendizaje de las competencias lingüístico-comunicativas.

El otro supuesto fue que el proyecto de escritura, al potenciar el proceso mismo, es el cauce idóneo para canalizar los diversos aspectos involucrados en la escritura en L2/3, pues formas, funciones y actividad interactúan de forma observable por el profesor y el resto de los alumnos. A continuación explicamos con algo más de detalle cuáles fueron las preguntas de la investigación y los métodos empleados.

A. *Preguntas de la investigación:*

- a) Rasgos más relevantes del género.
- b) Aprendizajes de esos rasgos por los alumnos.

B. *Métodos empleados:*

- a) La investigación en acción.
- b) La metodología cualitativa y descriptiva.
- c) Los estudios de casos.
- d) El análisis del discurso escrito.

Este enfoque multifactorial permite la observación del objeto (un objeto didáctico complejo) desde múltiples perspectivas complementarias.

Los casos que se han analizado han sido los de seis alumnos de nivel avanzado (B2) en el curso 2002-03 en la EOI de Valencia cuya lengua materna era el castellano y para los cuales el inglés era una L3, ya que en Valencia hay dos lenguas oficiales: el castellano y el valenciano. La experiencia se llevó a cabo en condiciones naturales (grupos de 35 alumnos de edades variables entre los 18 y los 50 años). El agente de la investigación fue la profesora. Los contenidos de instrucción fueron segmentados en cinco módulos que se impartieron en diez periodos lectivos de unos 140 minutos aproximadamente durante el inicio del curso escolar. Se recogieron muestras de las producciones iniciales y finales de todos los alumnos implicados. Estas muestras se analizaron en base a tres parámetros:

1. La acción global
  2. Las tres partes de la carta: inicio, parte media y cierre
  3. Las estrategias cortesés más relevantes: modalizaciones, ocultación del agente, usos inclusivos y preguntas retóricas.
3. La secuencia didáctica (SD)

El diseño de la secuencia sigue un proceso complejo mediante el que se lleva a cabo la transposición didáctica de los contenidos de acuerdo con el modelo pedagógico del género desarrollado en la primera fase del trabajo. La perspectiva del género es el eje vertebrador de esta propuesta que encaja con el modelo de Camps (1994). Este modelo tiene la virtud de combinar el trabajo sistemático sobre el aprendizaje de la lengua con la flexibilidad de la propuesta comunicativa adaptada al contexto del aula.

Así pues los contenidos siguen tres ejes:

- a) Trasposición didáctica del modelo de género.
- b) Competencias de género (discursiva y pragmática).
- c) Habilidad para escribir en un dominio público.

A continuación detallamos las fases de la secuencia, la actividad y los aprendizajes durante la misma.

A. *Fases de la SD:*

- a) Preparación.
- b) Realización.
- c) Evaluación.

B. *Actividad:*

Escribir una carta de opinión

C. *Aprendizajes:*

1. La integración de la reflexión pragmalingüística en la comprensión y producción de textos pertenecientes al género de las cartas de opinión al director de un periódico
2. Los registros y grado de formalidad apropiado al género de las cartas de opinión al director de un periódico
3. La expresión de la actitud del emisor ante el enunciado (la modalización)
4. La expresión de la certeza y la necesidad (modalidad epistémica y deóntica)
5. La expresión de la subjetividad y la objetividad en relación a las estrategias de solidaridad y deferencia (Scollon & Scollon)
6. La identificación y empleo de algunas estrategias pragmáticas de cortesía lingüística, tanto positiva, negativa como no explícita (como intensificadores y mitigadores de la fuerza ilocutiva de los enunciados, estructuras de borrado del sujeto como la pasiva, las estructuras de sujeto vacío (*cleft sentences*), las nominalizaciones, la hipérbole, o las preguntas retóricas).
7. Respecto a las estrategias de escritura, se trabajaron la planificación y revisión de los textos para dotar a los alumnos de una mayor autorregulación de sus producciones escritas.

El objetivo pedagógico del proyecto de escritura era la integración de las actividades de reflexión metalingüística con las de reflexión metapragmática y sobre el proceso de escritura (especialmente fases de planificación y de revisión del producto).

A continuación explicamos con mayor detalle algunos aspectos de la actividad.

- a) Exposición a modelos de lengua naturales (cartas de nativos).
- b) Instrucción explícita sobre las características del género discursivo, las estrategias corteses y los procesos de planificación y revisión de textos.
- c) Debates sobre los temas de actualidad.

- d) Prácticas de escritura y de revisión de textos.
- e) Actividades de sistematización del uso de la lengua: adverbios de oración y locuciones, expresiones modalizadoras, voz pasiva, etc.

#### 4. Resultados

En este apartado presentaremos los datos obtenidos tras el análisis de las cartas de opinión escritas por los seis alumnos cuyos casos fueron estudiados. El primer nivel de análisis es social. ¿Cómo elaboran la opinión en un contexto social público? El segundo nivel es interaccional ¿cómo organizan los enunciados para que sean relevantes y lógicos desde la perspectiva interaccionista? El tercer nivel es psicológico ¿qué estrategias corteses utilizan para emitir la opinión minimizando la ofensa? El estudio arroja los siguientes resultados:

- a) Los géneros discursivos permiten focalizar la enseñanza y aprendizaje en los aspectos pragmáticos de la lengua que necesitan ser enseñados, pues la enseñanza favorece la transferencia positiva.
- b) La instrucción es positiva en todos los casos, aunque en unos más que en otros, dependiendo del nivel de lengua y de la habilidad para escribir.
- c) Las actividades de reflexión son recomendables para prestar atención a las diferencias socioculturales entre lenguas y facilitar el desarrollo de las competencias (Kasper y Schmidt, 1996).
- d) La secuencia didáctica sobre un género discursivo es el contexto de tarea idóneo porque permite trabajar cuestiones del micro y del macronivel simultáneamente.
- e) Este estudio llena un vacío en los estudios de adquisición de los géneros discursivos en terceras lenguas (adultos en contextos no universitarios).

#### 5. Conclusiones

- a) El género discursivo permite trabajar la lengua de una forma dinámica y no formalista, pues facilita la búsqueda del significado, por lo que convierte los procesos de aprendizaje de la lengua escrita en algo auténtico y enriquecedor a nivel personal y grupal.

- b) El género discursivo ha constituido el terreno de juego óptimo donde probar el funcionamiento de las teorías sobre la enseñanza de las estrategias pragmáticas y la escritura en L3.
- c) El proyecto de escritura sobre el género discursivo ha sido una experiencia muy enriquecedora porque permite trabajar el objeto de enseñanza y aprendizaje tanto desde la perspectiva retórica como lingüística.
- d) El género discursivo permite partir de lo que los estudiantes ya saben para llegar a lo que desconocen: el uso de la lengua 2/3.
- e) Necesitamos más investigación sobre cómo los diversos géneros discursivos pueden ser incorporados al aula de L2/3 para mejorar la competencia escrita de nuestros alumnos, pues los géneros llevan a nuestros alumnos a dominios todavía inexplorados y esta riqueza luego es susceptible de ser trasladada a la actividad en lengua materna.

#### REFERENCIAS:

- BAZERMAN 1997. «The Life of Genre, the Life of the Classroom», en BISHOP, W. y OSTROM, H. (eds.) (1997): *Genre and Writing, Issues, Arguments, Alternatives*.  
Portsmouth, U.K.: Boynton/Cook Publishers Inc.
- BOLIVAR, A. 1994. «The Structure of Newspaper Editorials», en COULTHARD, M. (ed.): *Advances in Written Text Analysis*, Londres: Routledge, pp. 276-294.
- BROWN, P Y LEVINSON, S. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge y Nueva York, etc.: Cambridge University Press.
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Barcanova, Graó.
- DOLZ, J. (1994): “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura”, en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura: Projectes per aprendre llengua*, 2, pp. 21-34 Barcelona.
- COULTHARD, M. (ed.) 1994. *Advances in Written Discourse Analysis*, Londres: Routledge.
- DIJK, T. A. VAN 1980. *News as Discourse*, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates. [Trad. castellana: *La noticia como discurso*, Barcelona: Paidós Comunicació, 1990]
- 1998. *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. [Trad. castellana *Ideología*, Barcelona: Gedisa (1998)]
- GARIN MARTÍNEZ, I. 2007. El efecto de la instrucción en el desarrollo de las estrategias de cortesía verbal en cartas de opinión a un periódico en el marco de la investigación en acción

de una secuencia didáctica (alumnos de último curso de la EOI) [Documento de Internet disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0314108-155629/>].

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (2001), [en línea] Disponible

en:

[[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf#search=%22Marco%20Europeo%20de%20Referencia%22](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf#search=%22Marco%20Europeo%20de%20Referencia%22)] [Versión inglesa: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge: Cambridge University Press (2001)]

MILLER, C. R. (1984). «Genre as Social Action», *Quarterly Journal of Speech*, nº 70, pp. 151-67.

SCOLLON, S. y SCOLLON, R. 1983. «Face in Interethnic Communication», en RICHARDS, J.C. y SCHMIDT,

— 1995. *Intercultural Communication, A Discourse Approach*, Oxford: Blackwell.

WERTSCH, J.V. 1991. *Voces de la mente, un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid: Visor.



“La familia de géneros de opinión en ciencia: el caso de las cartas de lectores de la revista *Ciencia Hoy*”

Guiomar Elena Ciapuscio  
 Universidad de Buenos Aires – CONICET  
 (gciapusc@gmail.com)

Esta comunicación tiene como objetivos generales aportar al conocimiento de los géneros de la comunicación de ciencia, entendidos en términos de *familia*, y sobre la base de un análisis ejemplar de un género de opinión, aportar resultados empíricos y lineamientos para la capacitación en géneros especializados en la formación superior. Los géneros de opinión en ciencia, a diferencia de los destinados a la comunicación de resultados, han sido escasamente tratados por la literatura; sin embargo, por sus propiedades funcionales y retórico-lingüísticas, pueden ser un insumo interesante para desarrollar y profundizar la capacidad de producción y comprensión en géneros especializados. En esta trabajo presento un análisis multidimensional del género “carta de lectores sobre temas de ciencia”, que presenta de manera compactada el diálogo, la réplica y la polémica que caracterizan la actividad científica; por esa razón, un conocimiento profundo y explícito de sus rasgos característicos puede contribuir a desarrollar lineamientos e insumos para mejorar la competencia en géneros especializados. La muestra proviene de la revista *Ciencia Hoy*, una prestigiosa revista argentina de divulgación científica, dirigida a un público de nivel universitario.

**PALABRAS CLAVE:** Discurso científico, géneros, cartas de lectores, estructura ilocutiva, cortesía.

Esta comunicação tem como objetivos gerais contribuir para o conhecimento dos gêneros da comunicação de ciência, entendidos em termos de família, e, com base na análise de um gênero de opinião, apresentar resultados empíricos e diretrizes para a capacitação em gêneros especializados na formação superior. Os gêneros de opinião em ciência, diferentemente dos destinados à comunicação de resultados, são muito pouco tratados pela literatura. Contudo, por suas propriedades funcionais e retórico-lingüísticas, podem ser um insumo interessante para desenvolver e aprofundar a capacidade de produção e de compreensão em gêneros especializados. Neste trabalho, apresento uma análise multidimensional do gênero “carta dos leitores sobre temas de ciência”, que apresenta, de maneira compacta, o diálogo, a réplica e a polémica que caracterizam a atividade científica. Por esta razão, um conhecimento profundo e explícito dos seus traços característicos pode contribuir para desenvolver diretrizes e insumos para melhorar a competência em gêneros especializados. A amostra provém da

revista *Ciencia Hoy*, uma revista argentina de divulgação científica prestigiada, dirigida a um público de nível universitário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso científico, gêneros, cartas dos leitores, estrutura ilocutiva, cortesia.

## 1. Introducción

Este trabajo tiene como objetivos generales aportar al conocimiento de los géneros de la comunicación de ciencia, entendidos en términos de *familia*, y, sobre la base de un análisis ejemplar (no representativo) de un género de opinión, aportar resultados descriptivos y lineamientos para la capacitación en géneros especializados en la formación superior universitaria. Según mi conocimiento, los géneros de opinión en ciencia, a diferencia de los destinados a la investigación y comunicación de resultados, han sido escasamente tratados por la literatura; sin embargo, por sus propiedades funcionales y retórico-lingüísticas, pueden ser un insumo muy interesante para desarrollar y profundizar la capacidad de producción y comprensión en géneros especializados.

En este artículo presentaré un análisis multidimensional del género “carta de lectores sobre temas de ciencia”, que presenta de manera compactada el diálogo, la réplica y la polémica que caracterizan la actividad científica. La muestra de textos proviene de la revista *Ciencia Hoy* (48 cartas de lectores)<sup>1</sup>, una prestigiosa revista argentina de divulgación científica, dirigida a un público de nivel universitario. El estudio se concentra en la estructuración ilocucionaria y el trabajo de cortesía que realizan los autores de estos textos.

## 2. Fundamentos teóricos

### 2.1. Los conceptos de ‘texto’, ‘género’ y ‘familias genéricas’

Mi trabajo se enmarca en el enfoque denominado ‘cognitivo-comunicativo’ de la lingüística textual alemana (Heinemann & Viehweger, 1991; Heinemann, 2000; Heinemann & Heinemann, 2002). Los textos son comprendidos como ‘actividades comunicativas’ destinadas al logro de objetivos; se toma como punto de partida la totalidad textual (la perspectiva es *top-down*) y su inclusión en marcos de actividades superiores; por otra parte, se asume que los textos son empleados en determinados contextos sociales y desempeñan funciones comunicativas y sociales. Desde el ángulo cognitivo, los textos en la comunicación no son objetos estáticos sino dinámicos. Un individuo que produce o comprende un texto pone en juego, a partir de un conjunto de esquemas de operaciones cognitivas, variados sistemas de conocimientos

---

<sup>1</sup> Las cartas de lectores se extrajeron de 18 números de la revista correspondientes a los años 2005, 2006 y 2007; proceden del corpus COTECA (Corpus Textual del Español Científico de la Argentina, <http://www.caicyt.gov.ar/coteca>).

interrelacionados: conocimiento sobre el mundo, conocimiento lingüístico (léxico y gramática), conocimiento interaccional-situacional y conocimiento sobre clases de textos o géneros (Heinemann & Viehweger, 1991). Los textos, entonces, son concebidos como entidades primariamente psíquicas; considerados desde la perspectiva del resultado, los textos son productos de procesos mentales: son objetos complejos y naturales, y se caracterizan por la propiedad de la textualidad, que consiste en un conjunto de rasgos o atributos, que atañen a los distintos niveles o dimensiones constitutivas de los textos: la funcionalidad, que está en el centro de los criterios de textualidad (Heinemann & Heinemann, 2002: 104), la situacionalidad, la tematicidad, la coherencia y la cohesión. Por otra parte, todo texto es siempre un representante o “muestra” de un género de textos (‘tipos’): los géneros se pueden describir y explicar en términos de agrupaciones de textos a partir de cualidades referidas a sus dimensiones constitutivas y distintivas. Los géneros cristalizan un ‘sistema de conocimientos’ que se adquiere a lo largo de la socialización y las experiencias comunicativas (Heinemann, 2000).

¿Cómo describir los géneros de manera más específica? ¿Cuáles son las dimensiones y los parámetros relevantes? Heinemann & Heinemann (2002) proponen una tipología que comprende los niveles de la ‘funcionalidad’, la ‘situacionalidad’, ‘tematicidad’ y ‘estructura’, y ‘adecuación de la formulación’, niveles que, como ya se dijo, definen al objeto texto. En la Tabla 1 se presenta un esquema de las dimensiones con sus principales categorías distintivas.

|                                           |                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nivel 1: Funcionalidad                    | (Macro) Funciones principales: a) Expresarse; b) Contactar; c) Informar; d) Dirigir; e) Producir efectos estéticos.                                                                                                         |
| Nivel 2: Situacionalidad                  | Parámetros: a) Situación de actividad; b) Organización social de las actividades en ámbitos comunicativos; c) Medio/canal; d) Número de interlocutores; e) Papeles sociales de los interactuantes; f) Situación contextual. |
| Nivel 3: Contenido semántico y estructura | Parámetros: a) Impronta temática (grado de fijación del tema textual); b) Modos de despliegue del tema textual; c) Estructura del texto.                                                                                    |
| Nivel 4: Forma lingüística                | Parámetros: a) Máximas comunicativas; b) Esquemas de formulación específicos del género; c) Particularidades estilísticas, rasgos léxico-gramaticales.                                                                      |

Tabla 1. Dimensiones textuales (a partir de Heinemann & Heinemann, 2002)

Este instrumento descriptivo y tipológico permite analizar y contrastar diferentes géneros, a partir de las distinciones categoriales de los niveles textuales y sus ‘valores’ particulares en la forma de rasgos específicos. Los modelos jerárquicos como el de la figura 1, representados generalmente de manera vertical (cfr. Brinker. 2001, 1988; Heinemann & Viehweger, 1991; Heinemann, 2000; Heinemann & Heinemann, 2002, entre otros), ponen en evidencia la multidimensionalidad del objeto y cuáles son las dimensiones más relevantes. La propuesta de niveles ordenados jerárquicamente, que se origina en la discusión sobre las tipologías textuales, no resulta siempre adecuada desde el punto de vista empírico, puesto que las informaciones de las distintas dimensiones se condicionan recíprocamente y no solo en una dirección y, frecuentemente, son difíciles de deslindar con claridad según los niveles<sup>2</sup>.

Los géneros consisten en representaciones prototípicas en los distintos niveles de configuración textual: así, una carta, o mejor, el conocimiento social sobre el género *carta*, incluye una serie de representaciones de naturaleza prototípica sobre algunas dimensiones textuales: por ejemplo, los hablantes evocan como rasgos distintivos factores de orden situacional como “interacción entre dos o más hablantes”, “distancia temporal y espacial”, “comunicación escrita”, etc.; también factores de orden estructural relativos a las partes típicas como:

- fecha y encabezamiento
- introducción
- cuerpo de la carta
- despedida y firma
- posdata, notas (parte accesorio)<sup>3</sup>

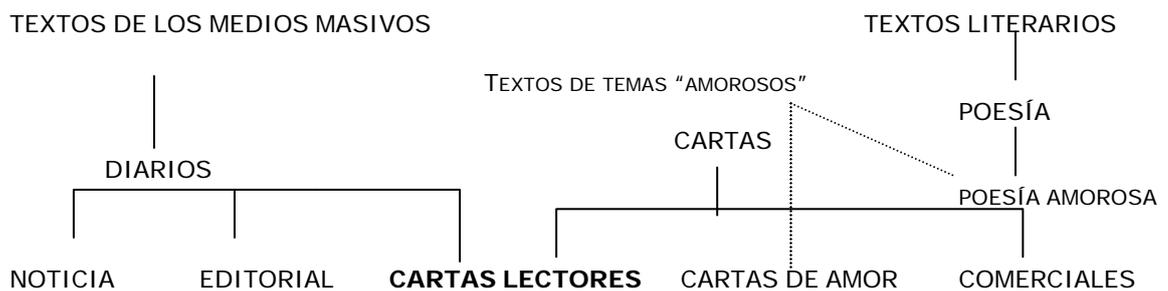
Además, esos conocimientos de orden situacional y estructural están ligados a informaciones de orden lingüístico-gramatical: fórmulas de tratamiento para dirigirse al interlocutor, fórmulas de saludo, construcciones estereotipadas para determinados pasos procedimentales del género, etc. Sin embargo, estas representaciones son de orden ideal y tienen un alto grado de generalidad. Naturalmente, los distintos subgéneros del discurso epistolar, etc. pueden distinguirse a partir de especificaciones adicionales en las distintas dimensiones textuales.

---

<sup>2</sup> En un trabajo reciente (Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, en prensa), sobre la base de una modelización radial de las dimensiones presentada por Adamzik (2004), hemos propuesto una reformulación de la misma que creemos más satisfactoria, puesto que permite resolver inadecuaciones teóricas y empíricas en el análisis lingüístico de textos, y permite representar cómo interactúan y se condicionan de manera recíproca las informaciones de las distintas dimensiones.

<sup>3</sup> Cfr. Álvarez (1995).

Es claro que un mismo texto puede asignarse eventualmente a dos o a varias clases de textos (géneros) mayores. En el siguiente esquema, la clase “carta de lectores” es representante de la clase mayor “cartas” (que incluye otras subclases, como cartas de amor, cartas comerciales, etc.) pero también puede verse como un texto del ámbito periodístico, en dependencia del punto de vista. Además, podría suponerse otra agrupación en una clase textual mayor, motivada en razones temáticas: por ejemplo “textos que tratan temas amorosos” (Heinemann y Heinemann 2002):



En efecto, los distintos géneros que emplea una comunidad no están desvinculados entre sí, sino que hay relaciones entre ellos, incluso zonas de solapamiento. ¿Cómo capturar las relaciones entre géneros? Los modos de interpretar los vínculos entre los géneros varían como también las terminologías varían en los distintos enfoques: así, la lingüística textual los concibe generalmente en términos de una escala de *mayor a menor grado de abstracción* (Werlich 1975, Heinemann y Heinemann 2002); la Lingüística Sistémico-Funcional en términos de *parentesco* (Martin 1997, Martin y Rose 2002) y *colonias* (Bhatia, 2004), basados esencialmente en la similitud funcional y, secundariamente, en criterios temáticos y situacionales; otros pensadores de orientación sociológico-comunicativa han propuesto el término de *familias* (Bergmann y Luckmann 1995). En otro lugar (Cfr. Ciapuscio 2007) he argumentado en favor del término *familia de géneros* que permite capturar mejor la naturaleza dinámica de los géneros y representar la idea de Bergmann y Luckmann 1995 de que cada ámbito de actividad desarrolla sus propias formas genéricas como estrategias de solución preformadas para las tareas propias (y regulares) de ese ámbito. Prefiero la metáfora de la *familia* a la de *colonia*, puesto que sugiere que las relaciones entre géneros van más allá del mero compartir un territorio en términos de mayor proximidad o lejanía: esta metáfora designa con mayor nitidez la existencia de vínculos entre los géneros y fundamentalmente permite expresar la idea de que los miembros de la familia desempeñan distintos roles en el marco general accional que les da origen y sentido. Las cartas de lectores de revistas

de ciencia cumplen un papel específico en el ámbito discursivo propio y conllevan una serie de propiedades derivadas de los condicionamientos del ámbito y su impacto en las distintas dimensiones textuales.

## **2.2. Estructura ilocucionaria y trabajo de cortesía**

En este estudio profundizaré en la dimensión funcional del género a partir de su materialización lingüística; por ello los actos de habla y los recursos lingüísticos para su formulación serán el foco del análisis. Como fundamento teórico tomo el trabajo de Brandt y Rosengren (1992) sobre la estructura ilocutiva del texto, concebida en términos de jerarquía(s) ilocucionaria(s) asociadas a los niveles de estructura informativa y gramatical. Las autoras parten de la base de que existe un principio general superior que sigue todo productor de un texto y que determina la construcción de la jerarquía ilocucionaria: ese principio es el "principio del éxito": el productor sabe que frecuentemente no es suficiente realizar una determinada acción lingüística para alcanzar el resultado deseado, sino que para tener éxito debe realizar esfuerzos adicionales con ilocuciones subsidiarias o de apoyo, sustentando las ilocuciones dominantes o principales. Las autoras distinguen dos subtipos de ilocuciones de apoyo: por un lado aquellas que tienen por objetivo directo asegurar el éxito de la ilocución dominante (son ilocuciones que se relacionan con las condiciones de éxito de las ilocuciones y se orientan a que el interlocutor comprenda lo que el productor quiere de él); por el otro lado, las que persiguen ese objetivo de manera indirecta. Éstas no se refieren directamente a las condiciones de éxito de la ilocución, sino que apuntan al contexto comunicativo, tratan de asegurar la cooperación mediante frases amables (agradecimiento, saludo); a éstas últimas las llaman ilocuciones complementarias.

Los actos de habla o ilocuciones principales de las cartas, que serán el foco del análisis (y también las respuestas de que son objeto), constituyen *réplicas*, *críticas*, *advertencias*, *admisiones*, etc., los que implican un riesgo cierto de afectar negativamente la relación interpersonal – la imagen (Gooffman 1967) - y la preservación del principio de cortesía. Las cartas de lectores de mi corpus incluyen de manera distintiva actos de habla amenazantes para la imagen del destinatario ("Face-threatening acts", Brown y Levinson 1987) que realizan lo que Leech ha caracterizado como cortesía absoluta (Leech 1983), puesto que son inherentemente descorteses. Concretamente, el desafío que afrontan los escritores de estos textos es extremar el trabajo de cortesía negativa ("minimizar la descortesía de las ilocuciones descorteses", *ibidem*: 81), y esforzarse por incluir

ilocuciones corteses y maximizar su cortesía positiva<sup>4</sup>. Así se vuelven muy relevantes no solo las estrategias y recursos para realizar esos actos de habla (esto es, los medios lingüísticos para expresar la modalidad, el grado de compromiso del hablante, etc.), sino también los medios para mitigar las expresiones, es decir, el tratamiento de la imagen. Siguiendo a Caffi (1999) empleo el término *mitigación* en un sentido amplio, incluyendo todos los recursos para “bajar el tono”, (inglés, *downgrading*, alemán, *Abschwächung*) y en el sentido más estrecho, ligado a los actos amenazantes de la imagen. La mitigación puede tener diferentes alcances: el contenido proposicional (en donde funcionan como mitigadores los hedges proposicionales o *bushes*), las ilocuciones (el compromiso del hablante respecto del contenido proposicional, campo en el que funcionan los *hedges*) y el origen deíctico de la expresión (las instancias de enunciación, en que son relevantes los escudos, o recursos para despersonalizar o desagentivar las expresiones)<sup>5</sup>.

En la sección siguiente, presentaré una descripción general de la revista *Ciencia Hoy* y los géneros que incluye para llevar a cabo sus metas generales, para concentrarme luego en el género *cartas de lectores*.

### 3. Análisis

#### 3.1. La revista *Ciencia Hoy*

*Ciencia Hoy* es la revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Asociación Civil CIENCIA HOY<sup>6</sup>, y fue fundada en los tiempos de la restauración democrática argentina como contraparte en español de la brasileña *Ciencia Hoje*. Con una frecuencia bimestral, está dirigida a un público amplio<sup>7</sup>; en ella se publican resultados de investigaciones llevadas a cabo por científicos argentinos y uruguayos, y de otros países latinoamericanos; difunde investigaciones que se realizan en el campo de las ciencias formales, naturales, sociales y de sus aplicaciones tecnológicas. Su primer número data de diciembre de 1988 y desde entonces ha logrado constituirse en la revista de

<sup>4</sup> S. Gallardo (2005) ha estudiado también la cortesía en textos de divulgación de la medicina a través de la prensa, centrándose en la gestión de la cortesía cuando se formulan consejos.

<sup>5</sup> En entrevistas entre médicos y pacientes analiza distintos recursos expresivos de estas categorías: para los *bushes*, son típicos los diminutivos; los *hedges* están representados por los modos verbales – en español típicamente el condicional – y los *escudos* abarcan los diferentes recursos que logran sacar de foco a la fuente o responsable de la ilocución.

<sup>6</sup> <http://www.cienciahoy.org.ar/hoy110/index.htm>.

<sup>7</sup> En su editorial fundacional del año 1988 se explicita que la revista “Pretende acceder a un espectro de lectores mucho más amplio, que abarque desde el ciudadano interesado individualmente en la ciencia hasta el planificador, el empresario y el gobernante, sin olvidar al docente y al estudiante”.

divulgación científica de referencia de la Argentina. En su editorial fundacional se sostiene que:

*Ciencia Hoy* aspira a ser más que un órgano de difusión de la ciencia. Quiere convertirse, además, en un espacio para la reflexión, la opinión y el debate: incluye secciones permanentes de noticias, entrevistas y comentarios, y sus páginas están abiertas a la comunidad científica para permitir que se exprese e interactúe con el resto de la sociedad. (Volumen 1 - N° 1 - Diciembre/ Enero 1989).

La revisión de los índices de la revista revela que esas tareas comunicativas son realizadas por medio de géneros estables (*Editorial, Cartas de lectores, Artículos*), y por otros géneros, como la *entrevista* y secciones como *Ciencia y Sociedad, Ciencia en el Mundo, Memoria de la ciencia*, etc. que incluyen también artículos, aunque orientados a los contenidos de esas secciones, cuya ocurrencia no es obligatoria. Dentro de los géneros centrales corresponde hacer una distinción entre los géneros de opinión – distinguidos tipográficamente como un grupo en el índice - y los géneros más informativos (el género central, el artículo, la entrevista, la guía didáctica, etc.). Los géneros de opinión son los editoriales (la voz institucional de la revista) y las cartas de lectores.

### **3.2. El género *Carta de lectores***

Las cartas de lectores de *Ciencia Hoy* se asemejan a las cartas de lectores de los periódicos y revistas de la prensa general, en las que los lectores se dirigen al “director” o a los “editores” para emitir opinión, aportar información adicional o realizar reclamos o denuncias sobre un tema de interés general. Es frecuente que las cartas de lectores de la prensa escrita en general tengan un carácter intertextual, es decir, que se refieran de manera explícita a otros textos publicados con anterioridad en el mismo medio, ya sean textos de otros géneros (artículos de opinión, editoriales, etc.) o también otras cartas de lectores.

En el caso de las cartas de lectores de *Ciencia Hoy*, uno de sus rasgos más distintivos es el carácter intrínsecamente intertextual: las cartas se refieren de manera explícita a artículos u editoriales contenidos en otros números de la revista; el punto de referencia es siempre otro u otros textos, aparecidos en números anteriores. Además, en ocasiones, las cartas mismas se convierten en punto de referencia de otras cartas posteriores, cuando su contenido desencadena respuestas o réplicas de otros autores. Es decir, la polémica que suele instaurarse mediante una carta de lector puede extenderse por varios

números y convocar a las distintas voces responsables de los contenidos de la revista (no solo editores sino también los autores de los artículos) y a distintos perfiles de lectores.

¿Cuál es entonces la “tarea” o el papel socio-comunicativo que desempeña este género en la revista? Las “cartas de lectores” de Ciencia Hoy son el género mediante el cual se entabla y se realiza el diálogo entre los editores, los lectores y los autores de los artículos, diálogo que, en no pocas ocasiones, se realiza bajo la forma de controversias que pueden alcanzar un alto grado de polémica. Es decir, el género es el espacio en que Ciencia Hoy promueve “la opinión y el debate” (cfr. supra). En términos generales, puede decirse que las cartas de lectores (en adelante, CL) desempeñan tres *funciones* principales: a) *disculpa* por parte de los editores, por erratas de distinta gravedad; b) *laudatio*, encomio de los contenidos de los artículos publicados; c) *réplica*, iniciada por los lectores, debido al desacuerdo con aspectos particulares o generales de los contenidos de los artículos o editoriales. Un pequeño grupo de CL está compuesto por cartas escritas por pares, que tienen por propósito completar o aclarar información, o en menor medida, emitir opiniones sobre los temas en cuestión.

Desde el punto de vista *temático*, las cartas de lectores están acotadas a los temas particulares de los textos que les dan origen y que, obviamente, pertenecen al campo científico. Una observación general sobre los temas de las cartas del corpus muestra que suelen cobrar relevancia tanto aspectos conceptuales (contenidos específicos de los textos, datos de personas, números, lugares) como también – y bastante frecuentemente – temas relativos a las terminologías o nomenclaturas y cuestiones de normativa general. Desde el punto de vista *situacional*, como todo género epistolar, se trata de un diálogo mediado por la escritura y signado por la distancia entre los interlocutores. Las cartas pueden ordenarse de acuerdo con la identidad de los productores y la existencia o no de respuestas posteriores. Los productores de las cartas de lectores responden a dos perfiles en la muestra analizada: por un lado, pares especialistas, expertos o autoridades de gestión político-científica que cuestionan o discrepan con aspectos particulares de los artículos o editoriales o, también, que participan aportando información u opiniones personales. Por otro lado, en menor medida, escriben cartas de lectores profesores de educación media – según los editores, uno de los destinatarios principales de la revista -, quienes en todos los casos se limitan a agradecer o alabar un artículo y a solicitar bibliografía adicional. Es decir, son los que escriben cartas exclusivamente laudatorias y no polémicas. Los lectores especialistas, por otra parte, escriben cartas del tipo c) *réplica* o las que tienen por objetivo aportar información adicional o emitir opinión.

En la tabla siguiente, presento un ordenamiento de las cartas en tres categorías (A, B y C), de acuerdo con los tipos de interlocutores, con la existencia o no de una respuesta posterior y según si la carta desata controversias que se prolongan en una o varias réplicas.

|                                               | A. Carta de editores - respuesta                                 | B. Carta lectores +/- respuesta                                                       | C. Carta de lectores + Respuestas (autores y/o editores)                                                          | Totales                                |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <b>Controversia e ilocuciones principales</b> | <b>- Controversia</b><br>( <i>Disculpa, agrega información</i> ) | <b>- Controversia</b><br>( <i>Agradecer /solicitar/aportar información, corrige</i> ) | <b>+ Controversia</b><br>( <i>refutar, criticar, admitir</i> )                                                    | <b>- C 39,13%</b><br><b>+ C 60,87%</b> |
| <b>Número de textos por tipo de cartas</b>    | <b>4 (7,70 %)</b><br>CL3,5, 25; 17 (info)                        | <b>14 (30,44%)</b><br>CL2 a y b; 8 , 9, 10a y b, 11, 12, 14, 15,18,21, 23,24          | <b>28 (60,87%)</b><br>CL 1a y b; 4a y b; 7 a - h; 13a-d; 16 a y b, 19 a y b, 20 a y b, 22 a-d, 26 a y b, 27 a y b | <b>46 (100%)</b>                       |

Los dos primeros grupos, A y B, se caracterizan por la ausencia de controversia y conforman el 38, 14 % del corpus. El grupo A, el más reducido, con solo cuatro ejemplares, corresponde a las cartas que escriben los editores para informar sobre erratas involuntarias en los artículos o editoriales de números anteriores, o que agregan información solicitada por los lectores (solo un caso). La información sobre erratas se presenta bajo la forma de ilocuciones informativas simples o éstas se incluyen en una ilocución principal de orden expresivo, como lo muestra el siguiente caso:

**Lamentamos tener que señalar** dos erratas que empañaron el artículo sobre los premios Nobel aparecido en el número 84. En la nota de Fidel Schaposnik sobre el premio de física, si bien fue correcto que apareciera la letra griega alfa ( $\alpha$ ) en la primera oportunidad en que se la puso, en todas las otras **constituye un error de imprenta. En esos casos tendría que haber salido la letra griega beta ( $\beta$ ) (...)** La otra errata es que (...).

En el grupo B se incluyen cartas formuladas por lectores especialistas o por docentes o aficionados a temas de ciencia, cuyo propósito es mayormente laudatorio. En el caso de las escritas por pares especialistas, generalmente reconocidos en la comunidad, las ilocuciones dominantes son de orden informativo, en ocasiones con propósitos de realizar correcciones y más asiduamente de agregar información o presentar opiniones sobre los temas de los artículos o números comentados. En el ejemplo que sigue, el autor

de la carta, además, se autopresenta de manera explícita como participante del evento del artículo y, por tanto, opinante acreditado. Desde el punto de vista de la estructuración ilocutiva, como gran parte del corpus, suelen iniciarse con una ilocución expresiva laudatoria (*agradecer, felicitar*, etc.), acompañada de distintos recursos de cortesía, para luego introducir las informaciones o correcciones deseadas:

**Como integrante del primer grupo de docentes del Instituto de Física de Bariloche, en 1955, felicito a los editores de Ciencia Hoy por la excelente cobertura del cincuentenario de la institución en el número 88, y aprovecho para hacer algunos comentarios sobre INVAP SE....(CL0008).**

Cuando los escritores son docentes o aficionados, los propósitos suelen laudatorios y, en ocasiones, también expresan su deseo de recibir más información; en todos los casos, inician su texto describiendo su perfil, como lo muestran los siguientes ejemplos:

**Como profesor de biología de escuela media, me sentí movido a agradecer la publicación del artículo sobre la retama de Darwin (CL0002a)**

**Soy docente chaqueña de geografía y ciencias biológicas en los ciclos EGB3 y polimodal. Me resultaron cautivantes los artículos publicados en el número 87 (CL 0010a )**

Desde el punto de vista funcional, por tanto, dominan las ilocuciones de tipo *expresivo* como *agradecer, felicitar, saludar positivamente*, seguidas o no de *directivas* como *solicitar, preguntar*, etc.

### 3.3. Las cartas de lectores controversiales

El grupo más interesante para nuestro estudio es, evidentemente, el C, que reúne la mayoría de las cartas del corpus (60,87%, es decir, 28 textos) y que se caracteriza por la presencia de controversia; estas cartas presentan situaciones dialógicas (carta-respuesta(s)), que incluyen la crítica, la réplica y la argumentación con un variado grado de polemicidad y trabajo de cortesía. Participan de la controversia lectores, autores y editores; algunos debates suelen abarcar hasta ocho cartas y extenderse por tres volúmenes de la revista. En ocasiones, cuando la polémica alcanza una relevancia especial, los editores actúan como “coordinadores” de las mismas, es decir, introducen e incluso dan por concluidas explícitamente las polémicas, como lo muestra el siguiente ejemplo:

**Con la publicación de esta carta, CIENCIA HOY da por terminada la controversia suscitada por el artículo 'Impacto de los países escandinavos en el desarrollo de la física en la Argentina: 1960-2000', publicado en el número 88 de agosto/septiembre 2005, y ventilada en la**

sección Cartas de lectores de los números 89 y 91. El lector podrá juzgar por sí mismo el valor de los argumentos. (CL0007g)

A los efectos de esta presentación, tomaré tres casos de este grupo, de carácter relativamente simple, puesto que se componen solamente de la carta y su correspondiente respuesta por parte de los editores; el interés radica en analizar las estrategias y los recursos que emplean los interlocutores – lectores y editores – para elaborar y dirimir las controversias, esencialmente:

- los actos de habla;
- los recursos de modalidad asociados;
- los recursos de mitigación.

### **Caso 1: Acuerdo y cortesía**

#### **Cuestiones de nomenclatura (CL0001a)**

En primer lugar, una felicitación por el editorial del número 84 “Una mutación del *Homo academicus*”. El personaje que describe es abundante y, lamentablemente, resulta promovido por los medios y hasta premiado por sociedades extranjeras. La descripción que hace el editorialista ayudará a desenmascarar estos especímenes. Dicho esto, permítanme notar, a propósito de los buenos artículos sobre nanotecnología publicados en el mismo número que no siempre se respetaron las convenciones internacionales en cuanto a símbolos y terminología. Así, se usó micrón en vez de micrómetro y, como símbolo de esa unidad, Mn (que significa megametro) en lugar de  $\mu\text{m}$ . En otro lugar se simbolizó la energía de Fermi con  $\mu$ , escrito en tipografía redonda, cuando debió ponerse en cursiva por ser una magnitud: además el símbolo acordado es *Er*. Se mezclaron magnitudes con unidades al escribir que la corriente *I* (debió ser *I*) no es proporcional al voltaje *V* (debió decir al potencial eléctrico, símbolo *V*, ya que *V* en tipo redondo es el símbolo de volt). En otra nota se usó Torr (símbolo del torricelli) como unidad de presión, caída en desuso hace más de 30 años, en lugar del pascal (símbolo Pa). Sugiero que el respeto por la simbología internacional sea una política editorial, como se viene recomendando desde hace ya bastante tiempo.

**Luis F. Bertello**  
Chemiconsult, San Isidro

Las cartas de lectores de Ciencia Hoy, como lo muestra el primer ejemplo, no presentan encabezamiento como es típico del género epistolar<sup>8</sup>; no hay mención del destinatario ni coordenadas temporales, sino que los editores colocan un título (temático) que orienta la lectura. Inmediatamente sigue el cuerpo de la carta, cuya extensión es muy variable<sup>9</sup>, que se cierra con el nombre del emisor, en ocasiones acompañado de datos sobre su profesión o papel institucional y la mención del lugar.

<sup>8</sup> Aunque cabe pensar que han sido editadas y reformuladas por el comité editorial.

<sup>9</sup> La carta más breve del corpus tiene 32 palabras; la más extensa, 3714.

Mayormente la estructura retórica se articula a través de la secuencia de ilocuciones que suele marcarse con indicadores explícitos, en general, verbos performativos. Como puede verse en el ejemplo, la secuencia de actos de habla<sup>10</sup> estructurantes de la carta es:

1. *FELICITAR*
2. *CRITICAR*
3. *SUGERIR*

Es usual en las cartas de Ciencia Hoy el inicio mediante una ilocución complementaria – generalmente *felicitar* o *valorar positivamente* – orientada a sustentar la ilocución principal, morigerando los efectos negativos de la crítica. Por otra parte, la crítica, se sustenta en varias ilociones subordinadas de tipo informativo (a., b., c., etc.), y se completa con la ilocución directiva (*sugerir*), que consiste en una recomendación general. A continuación, una presentación más detallada de la secuencia de ilocuciones, con sus formulaciones lingüísticas:

1. **EXPRESIVO - FELICITAR.** *En primer lugar, una felicitación por el editorial del número 84 “Una mutación del Homo academicus”*
2. **ASERTIVO. (CRITICAR):** *Dicho esto, permítanme notar, a propósito de los buenos artículos sobre nanotecnología publicados en el mismo número que*
  - a. **ASERTIVO.** *no siempre se respetaron las convenciones internacionales en cuanto a símbolos y terminología.*
  - b. **ASERTIVO.** *Así, se usó micrón en vez de micrómetro (...)*
  - c. **ASERTIVO.** *En otro lugar se simbolizó la energía de Fermi con  $\mu$ , escrito en tipografía redonda, cuando debió ponerse en cursiva por ser una magnitud (...)*
  - d. (...)
3. **DIRECTIVO - SUGERIR.** *Sugiero que el respeto por la simbología internacional sea una política editorial, como se viene recomendando desde hace ya bastante tiempo*

El acto amenazante de *criticar* – la ilocución principal - se presenta entonces de manera estratégica con una ilocución complementaria expresiva (*felicitar*): luego del trabajo de cortesía positiva), el lector con una especie de hiato discursivo (*dicho esto*) que anuncia el cambio de orientación enunciativa, introduce la crítica mediante una fórmula de cortesía con el verbo modal *permitir* y una valoración positiva de los artículos (*buenos artículos*); el “pedido de permiso” crea la ficción interpretativa de haber sido, con ese acto, “autorizado” a criticar. Las objeciones (a. b. c., etc.) son aserciones formuladas de manera impersonal; en términos de Caffi (1999), que sigue la terminología original de R. Lakoff (1973) se emplean “escudos” (shields) para proteger la imagen pública de los

---

<sup>10</sup> Para nombrar los tipos de actos de habla seguimos la clasificación tradicional de J. Searle: asertivos, directivos, compromisivos, expresivos y declarativos. Cuando es el caso, se consignan los actos de habla directos seguidos de su fuerza ilocutiva real (el acto de habla indirecto).

editores: así emplea pasivas con *se* (a., b.) y oraciones impersonales (c). La ilocución de cierre – 3. *sugerir* - se acompaña de una recriminación embozada, que representa una amenaza para la imagen de los interlocutores, si bien mitigada nuevamente por una formulación despersonalizada.

La estrategia de introducir un segmento inicial de orden expresivo con un fuerte trabajo de cortesía positiva para luego, acto seguido, introducir de manera abrupta una crítica o una réplica tiene una frecuencia alta en el corpus; obsérvese el siguiente ejemplo, en que el autor de la carta se permite ironizar sobre el error del autor del artículo criticado mediante una locución humorística – el cazador cazado - :

**Comparto con Alejandro D González** la impaciencia por los numerosos errores de unidades y conceptos físicos que aparecen en las publicaciones. *Por eso me plugo su artículo* 'Medios de comunicación y física de la energía' (CIENCIA HOY 92, abril/mayo 2006, pp. 10-19). **Sin embargo, el autor incurrió en una imprecisión que quiero destacar (nuevamente, el cazador cazado).** (CL0019a).

Veamos ahora la respuesta que merece la carta CL0001a sobre nomenclaturas por parte de los editores:

#### **Cuestiones de nomenclatura (CL0001b)**

Se agradece al lector su comentario sobre el editorial (en cuyo título, *Homo academicus* debió haber aparecido en itálica, como estaba en el original que fue a composición, pero...). Sus observaciones sobre nomenclatura y simbología son muy oportunas y apuntan en la dirección en la que CIENCIA HOY procura avanzar para hacer un uso aceptado e inequívoco de la terminología sobre magnitudes y unidades. Hay, sin embargo, que tener en cuenta que los usos y costumbres muchas veces no se amoldan (o tardan en amoldarse) a las convenciones internacionales, aun entre científicos y tecnólogos. En ese sentido, el empleo del término micrón, como simplificación del vocablo micrómetro (no como unidad que lo sustituye), puede entrar en la categoría de lo aceptado, no así su sinónimo micra, el cual se fue eclipsando pero, como aquél, figura en el diccionario de la Real Academia Española, que define a ambos como la millonésima parte de un metro. Éste, como se sabe, es la unidad de longitud, una de las siete fundamentales (las otras son el kilogramo, el segundo, el amperio, la candela, el mol y el kelvin) del sistema internacional de medidas (cuya sigla es SI en cualquier idioma), aprobado en 1960 por la XI conferencia internacional de pesas y medidas y, consecuentemente, base del sistema métrico legal argentino. Mm fue, como la del título del editorial, otra errata (la letra griega  $\mu$  salió como M, algo que no se advirtió en la corrección). También la  $\mu$  de la energía de Fermi debió aparecer en itálica y, si bien es más frecuente indicarla con la notación *EF*, la  $\mu$  es preferida por muchos autores. Lo mismo sucedió con la corriente eléctrica, que debió expresarse como *I* (cursiva), y con la diferencia de potencial, que debió ir como *V* (cursiva). El término voltaje es un anglicismo aceptado (*voltage*) para expresar la diferencia de potencial. El Pascal es, por cierto, la unidad del sistema internacional para medir presión. Pero el uso de milibares (milésimas de bar) es común en Europa, y el de Torr en los EEUU y Asia. La presión de vacío se expresa generalmente en Torr, unidad que no parece haber caído tan en desuso. Los editores coinciden con la recomendación del lector Bertello de incorporar a las políticas editoriales el respeto por la nomenclatura y la simbología internacionales. Erratas aparte, así lo han tratado de hacer. Al mismo tiempo, han querido en muchos casos respetar las unidades utilizadas por los autores, en especial en aquellos casos en que reflejan los usos y costumbres de alguna rama disciplinaria o profesión. En los medios técnicos locales del automóvil, para poner un ejemplo elocuente, resultaría incomprensible especificar que en verano se inflen las gomas hasta 200kPa, en vez de hasta las consabidas 29 libras (o, más técnicamente, PSI, del inglés *pounds per square inch*, libras por pulgada cuadrada). En Europa hablarán de kg por cm cuadrado. En lo sucesivo, CIENCIA HOY

procurará señalar esos desvíos de los usos y costumbres con relación a las convenciones internacionales y, cuando sea del caso, dar ambas unidades.

Los actos de habla que estructuran la respuesta de los editores pueden describirse según la siguiente secuencia:

1. **EXPRESIVO - AGRADECER:** *Se agradece al lector su comentario sobre el editorial. Sus observaciones sobre nomenclatura y simbología son muy oportunas y apuntan en la dirección en la que CIENCIA HOY procura avanzar (...)*
2. **ASERTIVO. (REFUTAR):** *Hay, sin embargo, que tener en cuenta que los usos y costumbres muchas veces no se amoldan (o tardan en amoldarse) a las convenciones internacionales*
3. **ASERTIVO. (ADMITIR):** *Mm fue, como la del título del editorial, otra errata (la letra griega  $\mu$  salió como M, algo que no se advirtió en la corrección).*
4. **ASERTIVO. (ADMITIR).** *También la  $\mu$  de la energía de Fermi debió aparecer en itálica y, si bien es más frecuente indicarla con la notación EF, la  $\mu$  es preferida por muchos autores.*
5. **ASERTIVO. (ADMITIR).** *Lo mismo sucedió con la corriente eléctrica.*
6. **ASERTIVO. (RÉFUTAR):** *Pero el uso de milibares (milésimas de bar) es común en Europa, y el de Torr en los EEUU y Asia.*
7. **ASERTIVO. (RÉFUTAR):** *La presión de vacío se expresa generalmente en Torr, unidad que no parece haber caído tan en desuso.*
8. **ASERTIVO. (ACORDAR):** *Los editores coinciden con la recomendación del lector Bertello de incorporar a las políticas editoriales el respeto por la nomenclatura y la simbología internacionales*
9. **COMPROMISIVO.** *En lo sucesivo, CIENCIA HOY procurará señalar esos desvíos de los usos y costumbres con relación a las convenciones internacionales y, cuando sea del caso, dar ambas unidades*

La respuesta de los editores adopta una estrategia similar – casi en espejo a la del lector: el primer fragmento – que abarca las dos primeras oraciones - se dedica al *agradecer* y al saludar positivamente las observaciones formuladas (*sus observaciones... son muy oportunas*); además, se explicita la coincidencia de la revista con la posición general del lector. Acto seguido, se presenta el movimiento contrario, un distanciamiento o la réplica, marcada por un conector adversativo que inicia una secuencia argumentativa: *hay sin embargo, que tener en cuenta que los usos y costumbres muchas veces no se amoldan (o tardan en amoldarse) a las convenciones internacionales, aun entre científicos y tecnólogos...*). A partir de allí, se sigue un movimiento alternante de ilocuciones de *admisión* (de erratas (3. 4. y 5) y de *refutaciones* o *réplicas* (6. 7.)). Las *admisiones* se realizan generalmente bajo la forma de aserciones con polaridad positiva (3 *Mm fue, como la del título del editorial, otra errata*); las *réplicas* se realizan bajo la forma de estructuras argumentativas, en las que son frecuentes las negaciones y los coordinantes adversativos. En 6. la *réplica* se encabeza con *pero*; 7 incluye una secuencia argumentativa con negación (*que no parece haber caído tan en desuso*). La última ilocución, que realiza el cierre de la carta, es la enunciación explícita de un

*compromiso* de los editores respecto del comportamiento futuro respecto de las convenciones terminológicas.

En cuanto a las estrategias de mitigación que aparecen en las admisiones se destacan nuevamente los escudos para proteger la imagen de los editores: las formulaciones impersonales (por ej. en 3. *Mm fue, como la del título del editorial otra errata; algo que no se advirtió*; en 5. *debió aparecer en itálica*, etc.). Las referencias directas a los productores del texto aparecen solamente en las ilocuciones no amenazantes, que significan cortesía positiva: por ej. en la ilocución 8. que manifiesta el acuerdo (*Los editores coinciden...*) y en la ilocución final de compromiso, con el nombre de la revista (*CIENCIA HOY*). En resumen: la carta del lector y la respuesta de los editores muestran un esquema ilocutivo complementario, que alcanza un resultado final positivo para la interacción, en el que se ha logrado un acuerdo armónico sobre el tema de discusión y un trabajo de imagen positivo para los interlocutores.

## **Caso 2. Discordia y descortesía**

El caso siguiente que incluye nuevamente una carta de lector y su correspondiente respuesta es bastante diferente:

### **Jubileo del Instituto Balseiro (CL0006a)**

La publicación del número 88 de la revista, dedicado en su totalidad al aniversario del Instituto Balseiro, me parece un acto de estricta justicia, dada la necesidad de revalorizar en la Argentina el esfuerzo, el estudio y la investigación científica. Sin embargo, me resulta difícil encontrar otro motivo de elogio. La totalidad de los artículos tiene un carácter histórico, de conmemoración de sucesos pasados. Este particular enfoque hace que la lectura se haga pesada, porque los mismos nombres, hechos y circunstancias se repiten una y otra vez a lo largo de 60 páginas. *Comparto* con el editor que “Comprender la historicidad y los componentes socioculturales de la producción científica y tecnológica resulta necesario”, pero esta necesidad podría haberse reflejado en dos o tres crónicas o entrevistas (en cualquier caso, la investigación histórica del Balseiro no se agotó con este número de CIENCIA HOY). La acumulación de notas históricas parece más propia de un *obituario* que del 50 aniversario de una institución en crecimiento. Lamenté, fundamentalmente, la ausencia de notas de divulgación realizadas por investigadores actuales del instituto sobre las investigaciones en curso o proyectadas.

### **Gerardo Rodríguez Planes**

Médico cirujano en los hospitales Churruca y Durand

Las ilocuciones que pueden identificarse en este texto son las siguientes:

1. **ASERTIVO. (VALORAR positivamente)** (*La publicación (...) me parece un acto de estricta justicia*)
2. **ASERTIVO. (VALORAR negativamente)**. (*Sin embargo, me resulta difícil encontrar otro motivo de elogio*)
  - a. **ASERTIVO** (*la totalidad de los artículos tiene un carácter histórico*)
  - b. **ASERTIVO** (*este particular enfoque hace que la lectura se haga pesada*)
  - c. **ASERTIVO** (*comparto... pero esta necesidad podría haberse reflejado en dos o tres crónicas o entrevistas*)

3. **ASERTIVO. (VALORAR negativamente)** (*La acumulación de notas históricas parece más propia de un obituario que de...*)
4. **EXPRESIVO - LAMENTAR** (*la ausencia de notas de divulgación...*)

El autor de esta carta, a diferencia de la mayoría, toma como objeto de referencia la totalidad de un número de la revista dedicado al aniversario de una conocida institución científica argentina, y adopta una posición sumamente crítica, posición que verbaliza de manera directa, sin realizar trabajo de cortesía negativa alguno. La oración inicial comienza, como es usual en el corpus, con una ilocución de contenido positivo respecto del tema general del número (desempeña la función que Gallardo, 2005, ha llamado concesiva: acuerda para luego disentir con el destinatario); sin embargo, ese acto cortés es neutralizado de manera muy agresiva, con una valoración negativa – que no es sino una descalificación total al contenido del número - : *Sin embargo, me resulta difícil encontrar otro motivo de elogio*. El autor de la carta realiza un ataque directo, sin mitigación, a la imagen pública de los editores: ese ataque frontal se despliega a continuación en una serie de aserciones cuyo contenido proposicional incluye valoraciones negativas – el carácter estrictamente histórico de los contenidos, lectura “pesada” – y un reclamo (*esta necesidad [de comprender la historicidad y los componentes socioculturales de la producción científica y tecnológica, gc] podría haberse reflejado en dos o tres crónicas o entrevistas*). En 3, encontramos una ilocución asertiva que incluye una valoración negativa, con alto grado de agresividad (*La acumulación de notas históricas parece más propia de un obituario...*) que se complementa con una ilocución final de tipo expresivo, con un performativo explícito – *lamenté* - que refuerza la evaluación completamente negativa del volumen. Como puede verse, el autor de este texto no atiende en absoluto el principio de cortesía sino que lesiona de manera directa y sin mitigación de ningún tipo la imagen de los editores. No puede esperarse sino una reacción del mismo signo. Veamos a continuación la respuesta:

**Jubileo del Instituto Balseiro (CL0006b)**

Los editores optaron por dar a todo el número un enfoque histórico, entre otras razones, porque la complejidad de la cuestión excede por mucho la posibilidad de despacharla “en dos o tres crónicas o entrevistas”, y porque los artículos que reclama el lector se publican regularmente en CIENCIA HOY. La siguiente lista indica a diez de ellos: (1) Alejandro Butera, “Grabación magnética”, 86:24-31, (2) Guillermo Zampieri *et al.*, “¿Dónde están los átomos?”, 86:34-39, (3), Rodolfo Sánchez y Roberto Zysler, “Magnetismo de sistemas nanoscópicos, algunas aplicaciones”, 85:40-51, (4) Alejandro Fainstein y Karen Hallberg, “La física de alambres moleculares, átomos artificiales y cavidades nanoscópicas”, 84:16-23, (5) Carlos Balseiro y Gonzalo Usaj, “Transportando electrones en circuitos de escala molecular”, 84:24-32, (6) Julio Guimpel y Hernán Pastoriza, “Arquitectura a escala nanoscópica”, 84:34-39, (7) Karen Hallberg, “Nanomemoria”, 73:24-25, (8) Ingomar Allekotte y Diego Harari, “Un desafío cósmico para el Observatorio Auger”, 71:49-60, (9) Ernesto Martínez y Rodolfo Pregliasco, “El sonido de una

hoja. Estudio acústico de un homicidio”, 63:12-23, (10) Verónica Grünfeld, “Física médica y bioenergía”, 33:59-64.

Como puede observarse en la respuesta, los editores reaccionan a la carta del lector con un texto que desde el punto de vista funcional significa una *réplica*, pero que se formula bajo la forma de aserciones, en gran medida despojadas de expresiones subjetivas o formas que lesionen de manera directa la imagen del lector. Concretamente la secuencia de actos de habla esta conformada por una ilocución dominante de tipo ASERTIVO, que incluye otras secuencias asertivas que contienen la información que fundamenta la posición de los editores y simultáneamente descalifica de modo relativamente elegante la crítica del lector:

1. **ASERTIVO** (*Los editores optaron por dar a todo el número un enfoque histórico, entre otras razones, porque...*)

- I. **ASERTIVO** (*la complejidad de la cuestión excede por mucho la posibilidad de despacharla “en dos o tres crónicas o entrevistas”*)
- II. **ASERTIVO** (*los artículos que reclama el lector se publican regularmente en CIENCIA HOY*)
- III. **ASERTIVO** (*La siguiente lista indica a diez de ellos:...*)

La devolución de la agresividad recibida se realiza de manera contenida en dos estrategias principales, que consisten en la elección de recursos lingüísticos de distinto orden. En primer lugar, en la ASERCIÓN I. (la complejidad de la cuestión excede por mucho la posibilidad de despacharla “en dos o tres crónicas o entrevistas”) se desautoriza al lector destacando la complejidad de la cuestión y adscribiéndole un grado de desconocimiento de la misma. El empleo del verbo “despachar” (RAE. *Despachar*: (del ant. Fr. *despeechier*.) tr. Abreviar y concluir un negocio u otra cosa. (...)) y la cita directa de las palabras del autor de la carta lesionan su imagen, al colocarlo en posición de ignorancia y superficialidad. En segundo lugar, como remate de la réplica contenida, las aserciones II y, especialmente, la III, con una función especificadora, que detalla a II bajo la forma de una pormenorizada lista de referencias bibliográficas retrucan con aséptica contundencia el reclamo del lector, al que se lo atiborra de informaciones que nuevamente lo colocan en el lugar de desconocimiento (una posición por demás incómoda en una revista de comunicación científica). La descortesía de la carta original es evidentemente sancionada por los editores con aspereza, aspereza que se logra con una estrategia que reprime la expresión de valoraciones negativas pero que tiene un alto grado de efectividad discursiva.

### Caso 3. Discordia y frontalidad (descortesía y cortesía)

El siguiente par de cartas, presenta una controversia entre “iguales”, especialistas que polemizan entre sí, de manera frontal. Por razones de espacio, analizaremos este intercambio de manera más sintética, concentrándonos en las fases iniciales y finales de las cartas. En la carta de lector que genera la controversia, la estrategia de inicio del texto es la que hemos destacado como recurrente: el movimiento de partir de una ilocución que favorece la cortesía positiva para inmediatamente lanzar la crítica descarnada:

#### **Ciencias sociales y estadística (CL 0020 a)**

Mientras el artículo 'Los problemas de las ciencias sociales' (CIENCIA HOY, 97:21-29, 2007), de Eduardo Míguez, es excelente, no se puede decir lo mismo del que le sigue, 'En defensa de los porcentajes', de Francis Korn. Contiene una serie de errores y algunas importantes omisiones. De la lectura deduzco que la autora desconoce la regresión logística, que permite trabajar con variables dependientes y, si fuera el caso, independientes categóricas. En el texto se habla de fórmula de regresión, cuando de lo que se trata es de modelos matemáticos mediante los que se hacen análisis de regresión, cuyos resultados se ajustarán, en mayor o menor medida, a la realidad observada. Para ponerlo más claro: no existe una fórmula de regresión; si hay fórmulas para encontrar los valores de distintos componentes que resultan del análisis de regresión y dependen del tipo de modelo que se elija. *Si lo que buscó la nota es polemizar, el resultado es pobre, ya que no puede haber polémica si uno de los participantes en la discusión no domina el tema. CIENCIA HOY debería poner más cuidado al publicar estas cosas, pues confunden más de lo que ayudan.*

Alejandro García Moreno

Bahía Blanca

Las ilocuciones del inicio del texto son las siguientes:

1. **ASERTIVO. (VALORAR positivamente)** (*Mientras el artículo 'Los problemas de las ciencias sociales' (CIENCIA HOY, 97:21-29, 2007), de Eduardo Míguez, es excelente*)
2. **ASERTIVO. (VALORAR negativamente)** (*no se puede decir lo mismo del que le sigue, 'En defensa de los porcentajes', de Francis Korn.*)
3. **ASERTIVO. (VALORAR negativamente)** (*Contiene una serie de errores y algunas importantes omisiones*)
4. **ASERTIVO. (VALORAR negativamente).** (*De la lectura deduzco que la autora desconoce la regresión logística*)

Las realizaciones lingüísticas de las ilocuciones amenazantes de la imagen (cuatro valoraciones negativas) muestran una presentación despojada de mitigaciones y recursos modalizadores; la crítica más frontal (ilocución 4) ataca directamente la imagen de la autora del artículo, acusándola de desconocer uno de los conceptos vertebradores de su texto. El cierre de la carta, adopta el mismo estilo confrontativo, tomando como blanco, además, a los responsables de la revista, a quienes se interpela de manera directa con un acto de habla directivo, con un efecto claramente descortés, que amenaza la imagen negativa:

5. **ASERTIVO.** (*VALORAR* negativamente) (*Si lo que buscó la nota es polemizar, el resultado es pobre,*
  - a. **ASERTIVO.**(*Valorar negativamente*) (*ya que no puede haber polémica si uno de los participantes en la discusión no domina el tema*).
6. **DIRECTIVO. (Recomendación).** (*CIENCIA HOY debería poner más cuidado al publicar estas cosas, pues confunden más de lo que ayudan*)

La respuesta de la especialista, como es de esperar, refuta las críticas del colega y, en contraste, pone un cuidado especial en el trabajo de cortesía, con el que – independientemente de los contenidos conceptuales de su contraargumentación – logra autopresentarse de manera positiva frente a los lectores de la revista y preservar la imagen de los editores.

**Ciencias sociales y estadística (CL0020b)**

Agradezco al lector García Moreno los comentarios sobre mi nota acerca del uso de porcentajes para conocer la relación entre variables de cualquier nivel de medida, incluidas las nominales y las ordinales. Es una lástima que se refiera, sin embargo, a temas que no tienen nada que ver con lo expuesto en esa nota. Nunca dije que no hubiese cálculos posibles para relacionar variables dependientes e independientes de cualquier nivel de medida. A lo que me referí es a la práctica, muy extendida entre sociólogos, de usar medidas llamadas de regresión (así las llaman los que las usan y a quienes me refiero) que no son aplicables a las variables que no sean, por lo menos, intervalos. Tampoco sé a que se refiere con las 'importantes omisiones' que surgen de mi artículo. Respecto de la conveniencia de usar porcentajes en lugar de medidas estadísticas que no se conocen bien, cuando se quiere relacionar variables sociológicas, los recomiendo porque, con ellos, se puede construir y resolver un diseño experimental con el número de variables y de condiciones iniciales que se quiera, sean las variables del nivel que fueran.

Francis Korn  
CONICET-UBA

Luego de agradecer los comentarios, rechaza las críticas mediante una ilocución principal de orden expresivo (*es una lástima que...*), que incluye una proposición que descalifica de plano la carta crítica (*se refiera, sin embargo, a temas que no tienen nada que ver con lo expuesto en esa nota*). El recurso de formulación elegido, un predicado emotivo – que como se sabe no está sujeto a valores de verdad o falsedad – logra un efecto argumentativo concluyente, que logra dejar fuera o al menos desplazar al otro respecto del asunto tratado. El desplazamiento del interlocutor se completa con una aserción (*Tampoco sé a que se refiere con las 'importantes omisiones' que surgen de mi artículo*). Esta estrategia general le permite apropiarse por completo del lugar del “saber” y justificar con total autoridad su metodología de trabajo (*los recomiendo porque...*). Cabe agregar que la firmante es una figura de referencia en la sociología argentina, por lo que tiene un capital simbólico propio que apoya y habilita la estrategia argumentativa general.

#### 4. Conclusiones

Para recapitular de manera sintética los resultados alcanzados en el análisis, retomo ahora las dimensiones de descripción genérica que presentamos en 2.1., completando la tabla con las informaciones más relevantes para la carta de lectores de Ciencia Hoy:

|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nivel 1: Funcionalidad                    | <p><b>(Macro) Funciones principales<sup>11</sup>:</b></p> <p>Cartas tipo A: INFORMAR y/o (expresar (<i>lamentar</i>))</p> <p>Cartas tipo B: EXPRESAR (<i>agradecer</i>) y/o INFORMAR y/o dirigir (<i>solicitar</i>)</p> <p>Cartas tipo C: DIRIGIR (<i>refutar o criticar o sugerir o admitir</i>) e informar y/o comprometerse</p>                                   |
| Nivel 2: Situacionalidad                  | <p>a) Situación de actividad: comunicación de la ciencia; b) Ámbito público; c) comunicación escrita; d) grupo numeroso; e) editores especialistas, especialistas, docentes y aficionados a la ciencia. Relaciones simétricas o asimétricas. f) comunicación diferida</p>                                                                                            |
| Nivel 3: Contenido semántico y estructura | <p>a) Dominio temático fijo: contenidos conceptuales de las distintas ramas de la ciencia. b) Estructuración mixta: mayormente secuencias expositivas, argumentativas y narrativas. c) Estructura del texto: Intertextualidad explícita. Partes fijas: título, firma del productor, lugar de residencia.</p>                                                         |
| Nivel 4: Forma lingüística                | <p>a) Máximas comunicativas: diálogo formal con trabajo de cortesía; b) Fórmulas de inicio corteses; presencia frecuente de expresiones de subjetividad, esquemas oracionales mayormente declarativos; pronombres de primera y segunda persona del singular o plural, fórmulas de tratamiento relativamente fijas (<i>el lector, los editores, los autores</i>).</p> |

El cuadro presenta una descripción no exhaustiva, sino limitada a las propiedades y rasgos concernientes a las distintas dimensiones que he podido identificar y describir de manera somera a lo largo del análisis. Mi interés ha sido dilucidar el trabajo de argumentación, observado esencialmente a partir de la estructura ilocutiva, y el trabajo de cortesía que realizan los escritores de las cartas y de sus respuestas. Como se ha visto en el análisis, las cartas de lectores de ciencia representan de manera compactada la discusión y la polémica que caracterizan la actividad científica. Por este motivo, este género ofrece un territorio privilegiado para la capacitación en la producción y comprensión del discurso científico. Creo que la investigación presentada ofrece conocimientos fundados sobre su peculiar estructura retórico-ilocutiva y sobre los recursos de cortesía o descortesía que emplean los lectores y autores especialistas

<sup>11</sup> Con mayúsculas señalamos las ilocuciones dominantes o principales.

cuando discuten sobre temas de su especialidad. Estos resultados podrían convertirse en insumos para proponer y desarrollar lineamientos, estrategias y recursos didácticos para la capacitación en la producción y comprensión de textos científicos.

### Referencias bibliográficas

- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Álvarez, M. (1995). *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*. Cuadernos de la lengua española. Madrid: Arco Libros.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse*. London/New York: Continuum.
- Bergmann, J. R. y Th. Luckmann (1995). "Reconstructive Genres", U. Quasthoff (ed.), *Aspects of Oral Communication*. Berlin: W. de Gruyter, p. 289-304.
- Brandt, Margareta e Inger Rosengren (1992) "Zur Illokutionsstruktur von Texten " en *Lili* 86, p. 9-51.
- Brinker, K. (1988 [2001]). *Linguistische Textanalyse*. Berlin: E. Schmidt.
- Brown, P. y S. Levinson (1987), *Politeness, Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caffi, C. (1999). On mitigation, *Journal of Pragmatics* 31 (7), p. 881-909.
- Ciapuscio, G. (2007). "Genres et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence generique dans le domaine academique", *Études de Linguistique Apliquée* 148, octobre-décembre: L'écrit en contexte universitaire argentin: compréhension et production", Estela Klett (éd.). p. 405-416.
- Ciapuscio, Adelstein y Gallardo (en prensa). "El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina" (en prensa), en Parodi, G. (editor) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, Editorial Planeta.
- Gallardo, S. (2005). Propósito instructivo y formulaciones corteses. La recomendación en las notas periodísticas sobre salud. En D. Bravo (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español*, Estocolmo/Buenos Aires: editorial Dunken, p. 188-219.
- Goofman, E. (1967). *Interactional Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*, Garden City, NY: Doubleday.
- Heinemann, W & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Neimeyer.
- Heinemann, W. (2000). Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. En K. Adamzik (ed.), *Textsorten* Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, p.9-29.
- Heinemann, M. & Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Lakoff, G. (1973). "Hedges. A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts", en D. Hockney (ed.), *Contemporary Research in Philosophical Logic and Linguistic Semantics*. Dordrecht: Reidel, p. 221-271.
- Leech, G. (1983) *Principles of Pragmatics*, London: Longman.
- Martin, J.R. (1997). Analysing genre: functional parameters. En: F. Christie and J. Martin, *Genre and Institutions*. London/New York: Continuum. p. 3-39.
- Martin J. R. y D. Rose. (2002). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London/New York: Continuum.
- Werlich, E. (1975). *Texttypologie*. München: Fink.

*La formación por proyectos como estrategia de producción textual en los estudiantes de la  
Formación Profesional en Salud: Una experiencia en Colombia.*

Sayra Liliana Benítez Arenas. Candidato a Magíster en Educación. Universidad Nacional de Colombia.

Ana María Luque Clavijo. MG Administración. Universidad Nacional de Colombia.

Supervisor: Fabio Jurado Valencia. Ph.D. Literatura Mexicana. Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia.

**RESUMEN:** En el contexto de las didácticas activas, el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) ha implementado la estrategia de formación por proyectos en el proceso de desarrollo de los perfiles ocupacionales en el área de la salud. En la construcción de un documento de proyecto se han planteado, desde la escritura, varias intencionalidades relevantes para el dominio de la lengua nativa, tales como la exposición escrita, la argumentación científica y la descripción. Adicionalmente, el encuentro con las fuentes de información de primera mano, en bases de datos especializadas, amplía la perspectiva del análisis del sector enfocada a la proposición de estrategias resolutivas que conciernen al perfil ocupacional del nivel técnico. La generación de productos escritos (objetivos, identificación de problemas, etc.) permite además la rigurosidad académica y de investigación: Definición de metas, organización lógica de actividades para cumplir esa meta, fundamentación técnica, apropiación conceptual. etc. La argumentación y la exposición desde la escritura, dos de las superestructuras textuales propuestas por Teun Van Dijk, han sido el derrotero de esta experiencia de la formación por proyectos. Para ello se han conjugado diferentes estrategias como la vigilancia tecnológica, en relación al desarrollo de los procesos y procedimientos en el área de la salud, la construcción conjunta de la introducción (descripción) y la justificación (argumentación), así como la identificación de los conceptos del área y sus relaciones en el marco conceptual (la exposición) y la construcción final de un informe técnico. Como resultado, lo aprendices han experimentado el desarrollo de su aprendizaje a partir de la

producción de textos, con base en fuentes de información especializada que han fundamentado el análisis crítico de su área de desempeño.

**PALABRAS CLAVE:** Formación por proyectos, discurso, escritura.

**RESUMO:** no contexto das didáticas ativas, o SENA (Serviço Nacional de Aprendizagem) tem implementado a estratégia da formação por projetos no processo de desenvolvimento dos perfis ocupacionais na área da saúde. Na construção dum documento de projeto tem se proposto, desde a escrita, varias intencionalidades relevantes para o domínio da língua nativa, tais como a exposição escrita (os fichamentos), a argumentação científica e a descrição. Além do mais, o uso de fontes de informação primárias, em bases de dados especializadas, expande a perspectiva da análise do setor enfocado à proposição de estratégias resolutivas que atingem ao perfil ocupacional do nível técnico.

A geração de produtos escritos (objetivos, identificação de problemas, etc.) permite, além do rigor acadêmico e de pesquisa; definir objetivos, organizar atividades logicamente para atingir esse objetivos, adquirir fundamentações técnicas e apropriação conceitual, etc. A argumentação e a exposição desde a escrita (seminário escrito????), duas das superestruturas textuais propostas por Teun Van Dijk, tem sido o obstáculo desta experiência de Formação por Projetos, orientado nesse alvo, tem se conjugado diferentes estratégias como aquela da Vigilância Tecnológica, em relação ao desenvolvimento dos processos y procedimientos na área da saúde, a construção conjunta da introdução (descrição) e a justificação (argumentação), assim como a identificação dos conceitos da área e suas relações no marco conceitual (a exposição) e construção final do informe técnico.

Como resultado, os estudantes têm experimentado o desenvolvimento da sua aprendizagem a partir da produção de textos, baseados em fontes de informação especializada que tem fundamentado à análise crítica da sua área de estudos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto, discurso, escritura.

## **INTRODUCCIÓN:**

Encontrarse con la posibilidad de trabajar el análisis y la producción textual en el ámbito de la formación para el trabajo hace surgir varias preguntas: Una de ellas está relacionada con el nivel de dominio de la lengua por parte de los aprendices en su relación con la comprensión del discurso restringido al cual se enfrentarán desde el entrenamiento profesional hasta el

ámbito de interacción laboral; de igual manera está también presente la inquietud de cómo abordar una producción discursiva desde textos con propósitos específicos sin antes delinear los objetivos comunicativos de este tipo de discurso, no sólo en la comprensión de textos especializados como los normativos sino también en el campo de la interacción oral en el desempeño profesional. Lo anterior indica la incursión a un dominio propiamente laboral de manejo de jerarquías o “perfiles” aunados a funciones laborales que delimitan claramente la función social de los aprendices (delimitación que es clara también en la organización de perfiles ocupacionales por números y nivel de escolaridad). La *formación profesional* (formación para el trabajo) en Colombia adoptó desde hace más de 15 años el modelo de formación con base en competencias, para el caso competencias laborales. Esta distinción entre la competencia específica define muy bien el tipo de discurso que se ha de retomar en la formación: el discurso profesional que, además de pertenecer a un modelo de prestación de servicios en el ámbito de la dinámica económica, obedece a unos objetivos de sector que en caso del área de la salud se orienta, en cuanto a la adopción discursiva, hacia la apropiación de normativa para el servicio de la cual emana un sinnúmero de vocabulario especializado y banco de expresiones restringidas o jerga profesional; la pregunta central es entonces si la formación por competencias específicas deja de lado el desarrollo y apropiación del discurso de los social en los aprendices pues la dinámica de la formación técnica o entrenamiento o formación laboral, hace dar un salto gigantesco por encima de la apropiación y el uso de la lengua al nivel social y personal. Como antes se enuncia, el aprendiz de un área especializada se concibe como ser social sólo desde la definición de su perfil ocupacional. La problematización (por falta de sinergia) de estos tres ámbitos, el personal, el social y el laboral está enmarcada en un entrecruzamiento de tres distintos ambientes: el de la formación académica (uso de textos ideales, cumplimiento de deberes académicos, aprendizaje basado en problemas, formación por proyectos), el de la interacción laboral (en tanto que el instructor posee fundamentalmente una pericia técnica que debe reproducir en el aula a partir de estrategias como la simulación) y el ámbito social de la escolarización que deviene el establecimiento de relaciones personales y sociales entre los diferentes actores ¿Cómo implementar el desarrollo constante de la competencia de *uso lingüístico eficaz*, retomando el planteamiento de Teun A. Van Dijk, a partir de actividades que integren estos ámbitos, desde la formación por competencias?

La experiencia que se expone a continuación tiene como ámbito de aplicación el SENA Centro de Formación de Talento Humano en Salud como parte constitutiva del Servicio

Nacional de Aprendizaje SENA, institución estatal que tiene como objetivos primordiales la evaluación, normalización y certificación de competencias laborales con base en la identificación y análisis permanente de los perfiles ocupacionales requeridos por los sectores económicos del país, en este caso el sector de la salud. A partir del modelo de formación con base en competencias laborales (desde el enfoque de aplicación de la experiencia en el Reino Unido) implementado hacia el año de 1992, esta institución desde sus actividades de formación para el trabajo ha experimentado un gran dinamismo en cuanto a sus estrategias formativas: aprendizaje por observación, simulación de situaciones y aprendizaje basado en problemas hasta llegar al aprendizaje por proyectos, estrategia institucional de formación que se desarrolla en la actualidad y que intenta integrar todas las estrategias anteriores (propias de la escuela activa).

La formación por proyectos en el SENA plantea fundamentalmente cuatro etapas que requieren de una serie de acciones a cargo de los diferentes actores educativos: Análisis, Planeación, Ejecución y Evaluación; cada una de ellas conforma la totalidad del proceso de formación de los aprendices en programas curriculares de tres niveles: operativo, técnico y tecnológico. Esta estrategia productiva intenta integrar así todos los resultados de aprendizaje de los diferentes programas, incluso aquellos insertos en un proyecto formativo más pequeño: el desarrollo de competencias básicas para una formación integral. Este matiz de la formación técnica ha permitido entonces la incursión de otras áreas, trazando un camino inicial en la dinámica de una posible formación integral.

En cuanto al desarrollo de competencias comunicativas para un posible *uso lingüístico eficaz* (van Dijk, 1983), la estrategia de formación por proyectos se ha definido desde esta área como una estrategia de producción textual a partir del trabajo productivo: lectura de textos especializados de distinto corte formal y temático, escritura de texto, discusión, análisis documental, foro, etc., con los aprendices de programas técnicos y tecnológicos del área de la salud (Salud Oral, Administración en Salud, Enfermería, Atención a la Primera Infancia e Imágenes Diagnósticas) con una finalidad central: el reconocimiento, desde un análisis crítico, de los distintos roles y funciones desde lo comunicativo que se implican en la vida diaria de una aprendiz: Lo social, lo personal, lo laboral así como su definición clara. Los resultados han sido variados y han obedecido a resultados tanto positivos como negativos en dos sentidos; primero en la respuesta por parte de los diferentes actores educativos que participan en la formación pero que no siempre se conciben como sujetos también en formación por ser poseedores de una competencia técnica, es decir, los instructores; y, por otra parte, en cuanto al desarrollo de ciertos niveles de profundidad en el análisis y la producción textual por parte

específicamente de los aprendices pues el carácter de la formación para el desempeño requiere de tiempos establecidos y no de procesos, algo propio no sólo del desarrollo de competencias comunicativas sino del desarrollo mismo del aprendizaje.

La experiencia anterior ha tomado sentido en tanto que en Colombia, así como en otros países de América Latina, la lengua parece ser una herramienta que ha potenciado el desarrollo fundamentalmente de relaciones personales y sociales, en el establecimiento de identidades, pero no así en el desarrollo de otras importantes funciones del ser social: el carácter epistémico del uso de la lengua en los procesos académicos en general y el análisis crítico del discurso oficial que debe ser puesto en el ojo del huracán. El desempeño profesional, es un proceso dinámico en tanto que en un enfoque de formación, como el que es objeto de estudio, los cambios obedecen a nuevas exigencias profesionales y por tanto a nuevos usos del lenguaje que implican la transformación y el cambio de los actores sociales.

## **METODOLOGÍA**

La formación por proyectos en el SENA, como se enunció anteriormente, se ha desarrollado a partir de la identificación y desarrollo de cuatro posibles etapas que comprenden distintas actividades: Análisis, Planeación, Ejecución y Evaluación. Durante la experiencia de formación por proyectos en el Centro de Formación de Talento Humano en Salud, se desarrolló un flujograma (Figura 1) para identificar y definir dichas actividades con miras a tres objetivos fundamentales:

- El reconocimiento y análisis de las funciones propias del prestador de servicios a partir del estado actual de un sector tan vulnerable como el de la salud en Colombia
- El análisis crítico de los documentos que soportan dicho estado actual para la identificación y proposición de posibles estrategias ideales en el buen desempeño de un prestador de salud en distintos contextos: local, nacional e internacional.
- La definición del rol de la comunicación, como el *uso eficaz* de la lengua, en distintos ámbitos: el laboral, el social y el personal en el proceso de formación de un prestador de salud.

Lo anterior surge como parte del reconocimiento de la importancia de los discursos, la lengua en uso, en todas las áreas y sectores del hacer social, tal y como lo plantea van Dijk (1993) con respecto a la delimitación de una posible *ciencia del texto...en varias disciplinas se analizan textos paralelamente, teniéndose mutuamente más o menos en cuenta. Desde este punto de vista la ciencia del texto resulta indudablemente integradora, en especial en cuanto*

*se refiere a los objetos y problemas comparables, es decir, a la estructura y el uso de texto en diferentes contextos comunicativos.* De este modo, cuando el autor afirma que la comunicación está formada por textos y que estos textos poseen estructuras y usos en distintos ámbitos (1993: 14), el texto como producción social y como manifestación de hechos se torna relevante en el desarrollo de competencias; con esto en mente, la experiencia de análisis y producción textual en la formación profesional en salud es llevada a cabo desde la identificación del sector a partir de distintas actividades.

### ***Etapa de Análisis***

En la etapa 1, la etapa de Análisis, se desarrollan distintas actividades de carácter académico:

1. Vigilancia tecnológica; 2. Identificación del problema; 3. Elaboración de la propuesta de proyecto como documento escrito y su sustentación oral ante expertos (exposición).

#### ***1. Vigilancia tecnológica:***

En cuanto al componente técnico:

Esta actividad cuyo equivalente a nivel de la investigación científica puede ser la vigilancia epistemológica, consiste en la definición de un tema de estudio con el fin de hacer una medición científica y tecnológica en cuanto a la producción intelectual en investigaciones aplicadas en el tema de estudio. Se define entonces una ecuación de búsqueda para bases de datos especializadas y robustas cuyo resultado, con base en criterios de actualidad y pertinencia en términos de innovación tecnológica, es una medición cuantitativa por fechas, años, autores, e identificación geográfica de niveles y calidad en la investigación.

En cuanto al componente comunicativo:

Esta actividad requiere adicionalmente de la selección por parte de expertos y de un instructor de comunicación de textos investigativos ideales (en cuanto a la temática) que sean relevantes para el análisis por parte de los aprendices y que puedan ser objeto de discusión. Posteriormente, a partir de actividades de lectura y escritura el aprendiz identifica la estructura textual, la intencionalidad y la problemática que plantean las investigaciones; lo anterior le permitirá no sólo reconocer las funciones del texto investigativo (superestructura argumentativa: tratado científico) sino el carácter restrictivo de cierto tipo de discursos, lo cual define claramente las posibles funciones dentro de un ambiente de interacción como el laboral. El objetivo es entonces analizar lo restrictivo de este discurso e intentar develarlo con actividades propias de la lectura académica y de la

discusión entre posibles expertos y aprendices en formación. Adicionalmente, el aprendiz puede ser encauzado a una posible identificación de conceptos de su área que le permitirán apropiarse de manera crítica su rol en este ámbito. Esta actividad, de corte netamente académico, requiere del trabajo conjunto de un instructor técnico cuyas actividades de lectura y escritura definitivamente le permiten un cierto nivel de actualización profesional; del instructor de comunicación quien orientará la lectura crítica de textos de corte especializado y de los aprendices quienes explorarán desde la comprensión textual, su ámbito de desempeño.

## *2. Identificación del problema*

En cuanto al componente técnico:

Esta actividad del desarrollo del proyecto permite analizar las posibles problemáticas enfrentadas y por enfrentar por parte de un prestador del servicio de salud en distintos contextos y condiciones, y por tanto analizar la dinámica de su funcionamiento en el contexto local; por ejemplo cómo entender los problemas de malnutrición en Colombia en función de las experiencias en otros puntos geográficos y en otros sistemas de salud en el mundo. En tanto que los documentos de referencia plantean también una problemática y unas estrategias de resolución, el aprendiz y el instructor técnico, por medio de actividades paralelas como el reconocimiento de la organización del Sistema de Salud en Colombia y sus documentos normativos, definirán la viabilidad de su proyecto en función de dos perspectivas: su función laboral y su participación como ciudadano del Estado, en cuanto a lo normativo se refiere.

En cuanto al componente comunicativo:

Los aprendices abordarán una superestructura textual definitiva en su proceso de formación: los textos normativos (decretos, leyes, artículos, etc.) que les permitirán reconocer la dinámica institucional y de organización estatal en el sector de la salud, propias de este tipo de texto. En este punto el aprendiz accede a otra forma de comunicación que estará muy presente en sus diferentes roles sociales y personales: la comunicación estatal y sus diferentes niveles de organización en el ámbito laboral y de la prestación de servicios orientados a la seguridad social. Adicionalmente al reconocimiento de los roles dentro de la dinámica del funcionamiento del Estado y del sector, los aprendices identifican conceptos clave a nivel nacional que también les permite integrarse a la comunicación restrictiva del sector de la salud en Colombia: EPS, IPS, SGSSS, y a las denominaciones nacionales que le permitirán establecer equivalencias semánticas con

otras organizaciones estatales en el mundo y jerarquizar, a partir de conceptos, el funcionamiento institucional. Con lo anterior el análisis crítico se orienta por la comparación con otras experiencias en el mundo y por el análisis de las posibles falencias del Sistema Estatal. En este punto se han desarrollado gráficos semánticos como construcciones textuales gráficas a partir del código lingüístico y de la organización de niveles de dependencia de las palabras.

En lo referente al ámbito personal, el reconocimiento de códigos y de contextos comunicativos permite diferenciar el *uso lingüístico eficaz* en diferentes contextos así como las estrategias de persuasión y de interacción efectiva en dichos contextos: lo personal, Lo académico, etc.

### *Productos*

Esta fase plantea distintos tipos de productos textuales:

- a. Selección de textos clave para la lectura y el análisis sobre determinados temas del área de la salud. Algo así como un plan lector de salud.
- b. La definición de un problema local, a partir de la redacción de un pequeño texto argumentativo, de un objetivo para resolverlo y de unas posibles actividades para desarrollar ese objetivo por parte de los aprendices en una estrategia de producción textual conjunta: Elaboración de anteproyecto.
- c. Producción textual oral: Discusión a manera de foro con sus pares y con el experto técnico y sustentación oral frente a expertos lo cual requiere de un uso inicial de conceptos propios de su área y del reconocimiento de códigos académicos propios de la sustentación.
- d. Producción textual escrita de tipo formal: Anteproyecto y elaboración de gráficos semánticos (mapas conceptuales, redes conceptuales, etc.)

### *Etapa de planeación*

Esta etapa contempla también distintas actividades que obedecen al desarrollo propiamente de temas conceptuales y procedimentales, los cuales hacen parte de la formación, pero a través de las actividades del proyecto formativo. Una vez el documento inicial ha sido definido y analizado por un grupo de expertos técnicos (instructores) es ajustado y discutido nuevamente por los aprendices; entonces, tal y como lo plantea la estrategia de formación por proyectos, esta fase carga de sentido las actividades académicas en función de la resolución del problema identificado. Los contenidos procedimentales y conceptuales se analizan y desarrollan entonces con miras a definir y perfeccionar la estrategia resolutiva que se ha planteado en el

proyecto. Los aprendices de manera autónoma (guiados por su instructor técnico) incorporan su construcción cognitiva y de desempeño profesional en la afinación de las actividades y en el establecimiento de una agenda de trabajo en la cual se definen tiempos y funciones bajo distintos tipos de criterio: organización lógica y causal. Durante este proceso el aprendiz debe relacionar y discutir lo que ha leído y analizado con sus pares para tomar la decisión sobre el camino a seguir. El instructor técnico por su parte, aporta su criterio experto en la toma de decisiones; el instructor de comunicación orienta las pautas de la discusión entre pares y ayuda al grupo a utilizar estrategias de sustentación de sus propuestas de trabajo.

### *Productos*

Durante esta etapa no hay entregables o productos distintos al desarrollo de resultados de aprendizaje, más si una dinámica de trabajo grupal e interacción propia del ámbito académico y personal, pues en este punto la problemática a resolver por los aprendices está íntimamente ligada con su desempeño en el ámbito laboral. Los productos relacionados con el uso del lenguaje se centran en las diferentes sesiones de discusión.

### ***Etapa de Ejecución***

La etapa central del proyecto formativo, la de ejecución de lo planteado para la realización del proyecto, cuenta con dos actividades fundamentales: 1. Evaluación del componente técnico y práctico a partir del proyecto y 2. Redacción del informe técnico que ha requerido a su vez de una bitácora o diario de proyecto.

En cuanto al componente técnico

El instructor verifica el aprendizaje y clarifica aquello que está aún en desarrollo; el componente teórico práctico de la formación laboral tiene su primera realización pues los aprendices están además en su etapa de aprendizaje en un ámbito real.

En cuanto al componente comunicativo

Los aprendices han escrito un diario de proyecto con la instrucción precisa de escribir las reflexiones que surgen en su día a día con respecto a la resolución del proyecto y a sus vivencias en un ambiente propiamente laboral; los aprendices tienen la posibilidad de generar preguntas y poner a prueba sus conocimientos y competencias: la bitácora del proyecto que como superestructura narrativa, cumple una doble función como es la de integrar el discurso propio de su vida diaria (en la narración de los hechos y percances) con el nuevo discurso que intentan dominar: el de su oficio ocupacional. Todo lo anterior se transforma en un documento oficial del que ya han tenido referencia en las primeras etapas del proyecto, como es la definición y generación de un tratado científico (informe técnico), como superestructura

argumentativa. Los aprendices entonces sistematizan de manera escrita su experiencia y dan cuenta de dos importantes procesos: la apropiación conceptual como desarrollo propiamente académico a través del juego con el lenguaje como herramienta de apropiación cognitiva y la identificación y análisis de los textos de referencia a nivel crítico y argumentativo.

### ***Etapa de evaluación***

En esta última etapa los aprendices han identificado plenamente tanto el sector como las funciones de su perfil ocupacional y sus restricciones y limitaciones en dos actividades:

En lo técnico

Cumplimiento de sus resultados de aprendizaje, pues en este punto ya se encuentran en un ámbito profesional real en su función laboral que les ha permitido de manera definitiva probar su *desempeño*.

En lo comunicativo

Publicación de un artículo académico que promueve la identificación de las partes más relevantes de su experiencia y su edición con base en el documento inicial a partir de la construcción grupal. Los aprendices han explorado exitosamente dos nuevos contextos de interacción comunicativa de manera eficaz: El discurso propiamente laboral, con todo el reconocimiento de su implicancia en su ser social y el discurso académico que les ha permitido la rigurosidad académica y el uso del lenguaje como herramienta de apropiación conceptual.

Una vez los procesos cognitivos se han desarrollado por medio de la implementación exitosa de su lengua en varios ámbitos, el uso de la comunicación puede incorporarse como componente definitivo en cualquier estrategia pedagógica.

## **RESULTADOS**

1. La producción discursiva de los estudiantes se desarrolló en tres ámbitos distintos: lo personal, lo laboral y lo social. De este modo el discurso de la productividad en la formación para el trabajo puede ser aterrizado desde lo textual a partir de la caracterización de distintos tipos de discurso que están implícitos en cualquier ámbito académico.
2. El trabajo propiamente de producción discursiva oral y escrita puede desarrollarse en la estrategia de formación por proyectos desde un enfoque netamente comunicativo a partir de la definición de las funciones de los distintos tipos de discurso implicados en

los procesos académicos y de interacción en el aula en general, con distintos tipos de actores: expertos técnicos (instructores de áreas técnicas), pares (aprendices), instructores de áreas básicas, coordinadores y directivos.

3. El análisis y trabajo con el discurso se integró como proceso crítico en la formación técnica de manera que permitió definirla y aprovechar el componente cognitivo de ésta y al mismo tiempo permitió identificar el concepto de roles y de funciones en la comunicación entre los aprendices.
4. La integración de diferentes estrategias activas en la dinámica del aprendizaje académico a partir de proyectos, permitió clarificar los desempeños comunicativos requeridos en la prestación del servicio de salud con diferentes actores: pacientes asistenciales, usuarios, etc.
5. El componente altamente técnico en la formación para el trabajo puede restringir el conocimiento de las posibilidades comunicativas en otros ámbitos si no implica el trabajo interdisciplinar.
6. El trabajo con el discurso lingüístico en la formación permitió mejorar el desempeño comunicativo así como su apropiación conceptual en los aprendices.
7. Los aprendices e instructores reconocieron la naturaleza de diferentes tipo de texto: normativo, científico, etc. y su implicación dentro de la apropiación conceptual en el hacer técnico.
8. Los aprendices de los programas de formación que construyeron documentos, identificaron claramente la naturaleza de los conceptos que fundamentan su hacer como: Atención en salud, Sistema Obligatoria de Garantía de la Calidad en Salud y toda la normativa actualizada que rige el sector.
9. Los aprendices construyeron textos de manera conjunta y llegaron a acuerdos sobre el sentido de su proceso de formación a partir de la discusión, es decir del uso del discurso argumentativo.
10. Los aprendices e instructores de áreas técnicas implementaron la lectura y la escritura como procesos paralelos fundamentales durante su aprendizaje, lo cual generó la necesidad de incorporar dentro de las actividades técnicas en textos clave de referencia sobre su área de desempeño.
11. La identificación documental y normativa fue inicialmente un ejercicio de concientización de los instructores técnicos, así como la conceptualización.
12. Las actividades de interacción comunicativa ya sea a partir de la discusión y/o de la revisión documental y su respectivo análisis implicó espacios adicionales en la

formación técnica. Existieron problemas con respecto al tiempo asignado para la lectura y la escritura.

13. La apropiación conceptual, el análisis del sector y la lectura de documentos de investigación aplicada por parte de los instructores técnicos fue una actividad novedosa.

## **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

- El trabajo con textos lingüísticos reales no siempre ideales permite que los aprendices reconozcan su propio discurso en muchos de ellos; esta conjunción entre lo usual y lo ideal a nivel discursivo permite la naturalización del discurso del aula en tanto que da su lugar a la herramienta milenaria de la comunicación humana como la estrategia definitiva de desarrollo de la formación. La interacción académica como situación comunicativa está presente en las estrategias activas en las cuales los aprendices son protagonistas de su aprendizaje y funciona en una estrategia de proyecto como el norte de la discusión de los procesos de interacción entre los actores durante la construcción cognitiva.
- Cuando se hace una definición de funciones laborales en el aula para los diferentes actores (el instructor como experto técnico o jefe y los aprendices como auxiliares del servicio) se pueden notar implicaciones tanto negativas como positivas pues de manera inmediata se marca la delimitación de los discursos en el ámbito laboral, aun cuando hay muchos momentos en los cuáles dichas funciones se solapan en la dinámica normal de la interacción en el aula. Lo anterior puede generar algo que es completamente normal en un ámbito académico como es un dominio conceptual superior por parte de los aprendices y por tanto de los auxiliares del servicio. Es por ello que la lectura de investigaciones aplicadas debe ser una actividad propia de los instructores técnicos en un primer momento.
- La normativa para la prestación del servicio de salud y otros textos especializados, por su carácter netamente técnico fueron la fuente fundamental de la apropiación conceptual por parte no sólo de los aprendices quienes se enfrentaban por primera vez a dichos textos, sino también de los instructores quienes tuvieron la oportunidad en el proceso de conocer la normativa más actual.

- El desarrollo de competencias básicas en los aprendices puede tener implicaciones que van más allá de lo técnico como lo es una identificación tal del sector que le haga sentir a los aprendices cierta desilusión con respecto aun hacer muy reconocido socialmente como es el de la prestación de servicios de salud.

## CONCLUSIONES

1. El discurso argumentativo es el más pertinente en la prestación del servicio de salud, pues esta está orientada a la satisfacción del usuario.
2. La experiencia de producción textual evidenció que la escritura potencia el proceso de reflexión sobre el funcionamiento del sector en el desempeño del personal de salud y desarrolló la inquietud por el lugar de la escritura en la formación técnica.
3. La información esencial del área de la salud está contemplada en textos normativos y científicos como fuentes de primera mano para la apropiación de procesos y procedimientos.
4. La lectura y la escritura como procesos de apropiación cognitiva potencian el desempeño en cualquier área y por tanto deben estar presentes en la formación de perfiles técnicos y tecnológicos.
5. La naturaleza restrictiva de los textos normativos y especializados del área de salud requiere estrategias puntuales de acceso a textos especializados con el fin de ser incluidos dentro de la formación.
6. La lectura y la escritura de textos de difusión masiva puede potenciarse desde el conocimiento y manejo de textos más restringidos lo cual posibilita la optimización y/o desarrollo de las competencias de lecto-escritura en distintos niveles de dominio.
7. Es necesario definir espacios dentro del proceso formativo para la lectura y la escritura. La inclusión de la lectura y la escritura como proceso consciente durante la formación técnica es novedosa en la institución.
8. La introducción de la metodología de vigilancia tecnológica como herramienta de medición en campos de la ciencia y la tecnología ha motivado la búsqueda y selección de textos de calidad académica.

## REFERENCIAS

VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós. 1983.

VAN DIJK, Teun A. **Ideología. Un enfoque multidisciplinario.** Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1999.

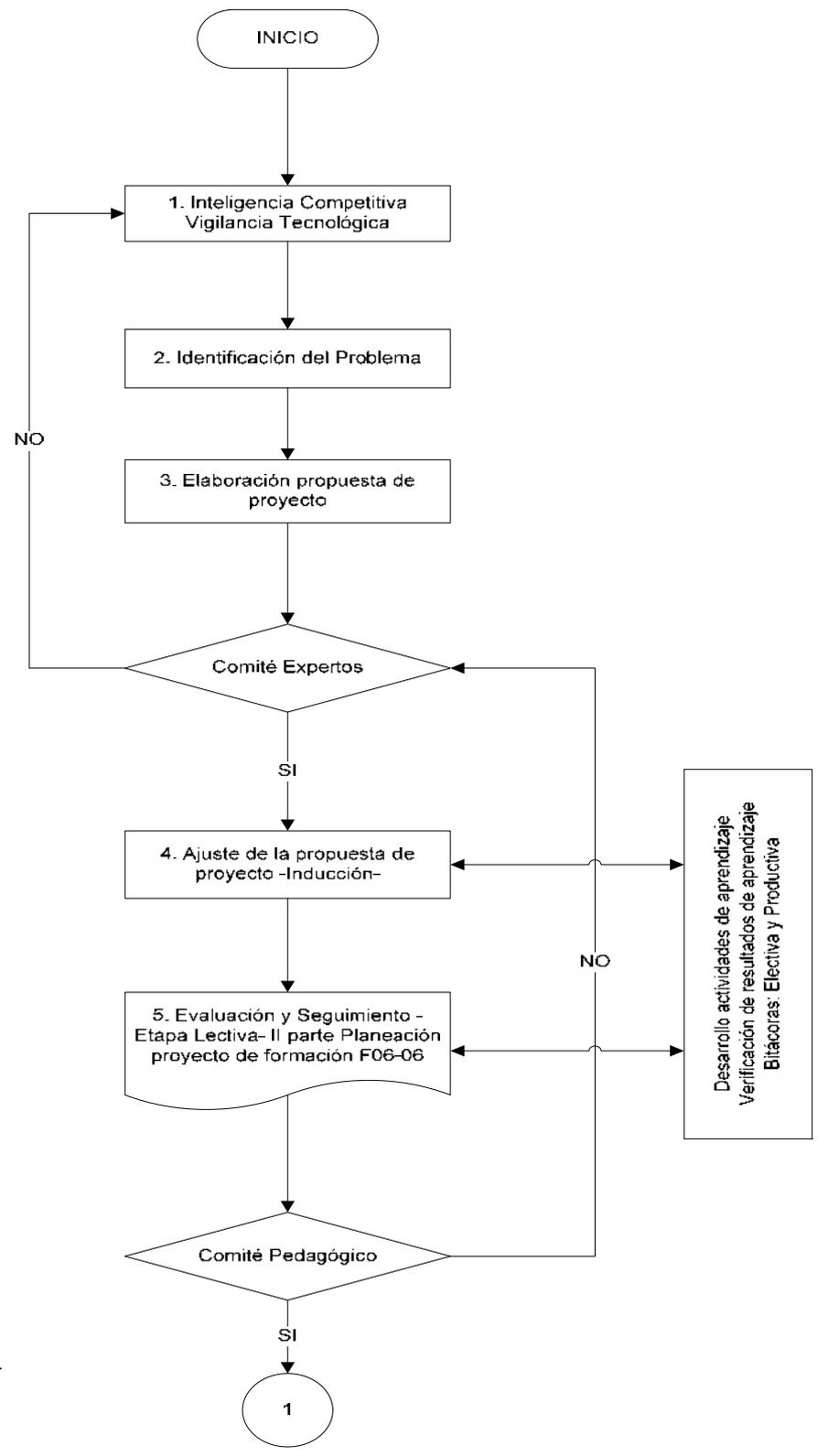
FREINET, Celestín. **La escuela moderna francesa.** Madrid: Morata, 1996.

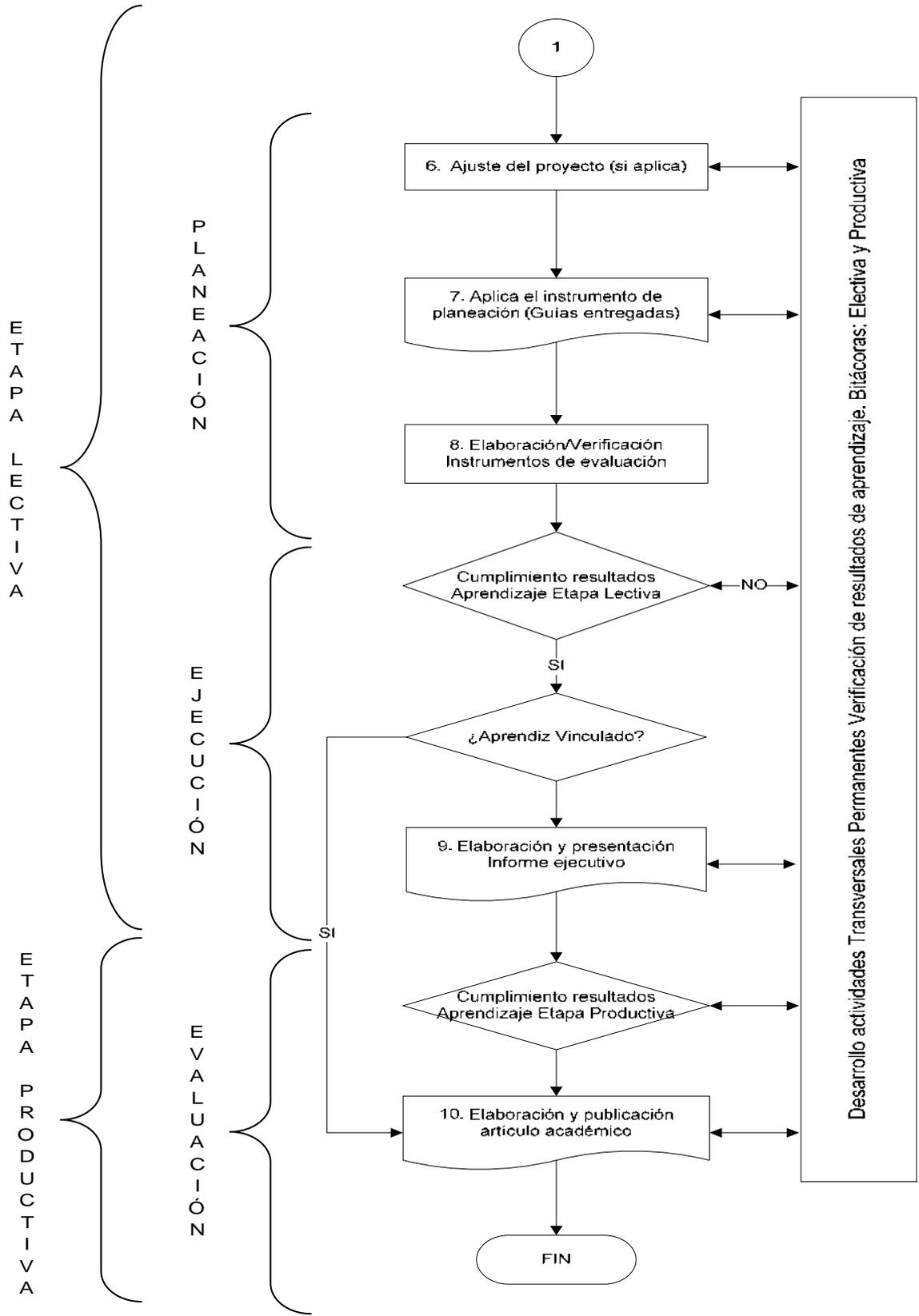
## **ANEXOS**

Gráfico 1

E T A P A  
L E C T I V A

A N Á L I S I S





## LATIM EM TEXTOS DE OPINIÃO, TRAÇO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO\*

Dr. Meris Antonio Mascarello\*\*  
Universidade de Caxias do Sul – UCS  
masmeris@terra.com.br

**RESUMO:** Estuda o enunciado latino em textos de opinião na perspectiva linguístico-discursiva, enquanto elemento sociocultural que possibilita ao leitor/escritor a percepção da tênue relação existente entre o registro da forma em latim e o conteúdo comunicativo do texto com o intuito de aprofundar outros níveis de compreensão que normalmente não são contemplados. Neste sentido, no quadro de recursos intertextuais, destacam-se, pelo menos, três que propiciam ações de análise da intertextualidade: a relação texto com o enunciado latino; a incorporação e vinculação do texto com a sentença latina a um domínio disciplinar ou profissional; e o uso retórico do material intertextual no novo argumento. A reflexão desdobra-se com base em Bazerman (2007), Barthes (1964), Crystal (2005), Koch (2003), Marcuschi (2001), Meurer & Motta-Roth (2002), Nef (1995), Ullmann (1964) e Viaro (1999). A pesquisa demonstra que a presença do traço de romanidade (expressão latina) em textos argumentativos, embora a pesquisa tenha apontado a redução crescente de usuários, torna-se, de fato, um topicalizador significativo na rede de enunciados que se processam no mundo da linguagem para objetivar, referenciar e consolidar o ato comunicativo. Além disso, o estudo evidencia que os sujeitos envolvidos desenvolveram habilidades de apreensão e valoração do *verbum* (palavra) latino, como signo linguístico significativo ainda presente nos discursos jurídico e religioso, na nomenclatura científica e nas ciências humanas em geral.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Verbum*, romanidade, signo, intertextualidade, topicalizador.

### LATIN IN OPINION TEXTS: A LINGUISTIC-DISCOURSIVE ASPECT

**ABSTRACT:** This text studies latin sentences in opinion texts from a linguistic-discursive approach, as a sociocultural element that enables the reader/writer to notice the thin relationship between the latin form and and the communicative content of the text, which will highlight other comprehension levels that are usually unnoticed. Among intertextual resources, at least three that allow intertextuality analyses stand out: the relationship between the text and the latin sentence; the incorporation and vinculation of the text with the latin sentence to a professional or academic field; and the rhetorical use of the intertextual material in the new argument. This reflexon is based on Bazerman (2007), Bazerman (2007), Barthes (1964), Crystal (2005), Koch (2003), Marcuschi (2001), Meurer & Motta-Roth (2002), Nef (1995), Ullmann (1964) and Viaro (1999). Results of this investigation reveal that the trace of romanity (latin expression) in argumentative texts, although with a decreasing number of users, becomes in fact a meaningful topicalization item in the net of utterances that are in the world of language to objectify, refer and consolidate the communicative act. Results reveal also that subjects involved developed the ability of apprehending and valuing the latin *verbum* (word) as a linguistic sign still resent in the discourse of the law and of religion, in scientific terminology and in human sciences in general.

**Key words:** *verbum*, romanity, sign, intertextuality, topicalization item

---

\* O artigo contempla aspectos da tese doutoral apresentada em 31 de maio de 2004, Universidad del Salvador, Buenos Aires.

\*\* Doutor em Línguas Modernas, Universidad del Salvador – USAL - Buenos Aires. Docente no Departamento de Letras - Universidade de Caxias do Sul – UCS.

## 1 Introdução

É através da leitura e da escrita, processos eminentemente sociais, que se ativam mecanismos psicológicos pelos quais construímos sentidos e nos alinhamos com as comunicações dos outros. Bazerman (2007, p.33) pondera que o leitor e o escritor precisam do gênero para criar um lugar de encontro comunicativo legível da própria forma e do conteúdo do texto. É no processo interativo que emerge o texto e esse próprio texto torna-se um elemento do processo.

Aristóteles definia as palavras como as mais pequenas unidades significativas da fala. A palavra, por outro lado, não existe senão pelo contexto e não por si própria. Para Ullman, (1964, p. 43) a língua existe num estado potencial. Malinoswski (apud ULLMAN, 1964, p. 106) enfatiza que a concepção de contexto deve ultrapassar os limites de mera linguística e transpor-se para a análise das condições gerais em que uma língua é falada. Nessa perspectiva, o estudo de qualquer língua deve ser conduzido simultaneamente com o estudo da sua cultura e do seu meio ambiente. Os nomes são, muitas vezes, dotados de poderes mágicos. Assim, a palavra latina *altus* pode significar “alto” e “profundo”, conforme o ponto de vista da pessoa que fala: se vê o objeto de baixo para cima, ou de cima para baixo. A palavra *sacer* significa “sagrado” e também “maldito”, como na célebre frase de Virgílio: “*aura sacra fames*”, “maldita ambição do ouro”.

*Natura non facit saltus, sed omnia mutantur*, a natureza não dá saltos, mas tudo está em mudança. A língua move-se ao longo do tempo numa corrente que ela própria constrói. As causas que produzem as mudanças são inúmeras, mas deve haver sempre alguma ligação, alguma associação entre o antigo e o novo. Crystal (2005, p.108) avalia que a idéia de ‘traduzir tudo’ é incomum. O multilinguismo não se desenvolveu para nos capacitar a traduzir tudo para outras línguas, mas a fim de satisfazer as necessidades comunicativas pragmáticas de pessoas e comunidades individuais. Algumas vezes, a tradução é útil; em outras, desnecessárias; às vezes, decididamente indesejável; e, muitas vezes, é de fato impraticável. Um paradigma pragmático significa traduzir quando é útil fazê-lo, e não porque ‘tudo deve ser traduzido’. Os critérios para se definir o que é ‘útil’ também precisam ser pensados.

Bakhtin (apud MOTTA-ROTH, 2002, p. 11) pondera que o gênero é pensado como um evento recorrente de comunicação em que uma determinada atividade humana, envolvendo papéis e relações sociais, é mediada pela linguagem. Através de textos, criamos representações que refletem, constroem e desafiam nossos conhecimentos e crenças e

cooperam para o estabelecimento de relações sociais e identitárias. A ideologia mescla-se com nossas práticas discursivas e práticas sociais, e está implícita nas formas de ver, pensar e compreender.

A linguagem, segundo Frege (apud NEF, 1995, p. 136) não serve apenas para exprimir pensamentos precisos, mas também para exprimir emoções, para estimular a imaginação. Em muitos casos, uma frase visa ter, ao mesmo tempo, um efeito sobre as idéias e os sentimentos de ouvinte. Muitos outros traços têm por função ajudar a compreensão do ouvinte; assim, enfatiza-se um membro de frase pela entonação ou pela construção.

Marcuschi (2001, p. 26) caracteriza a escrita como um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais envolvendo recursos gráficos, pictóricos, unidades alfabéticas, ideogramas ou por unidades iconográficas.

Esses fundamentos objetivam destacar que o enunciado latino em textos apresenta-se como reforço comunicativo na construção textual e constitui-se como uma ponte significativa entre o antigo e o novo, o presente e o passado, o espaço e o tempo.

## **2 Evento linguístico-discursivo**

Os eventos linguísticos relacionados, em segmento de texto, com o objetivo de viabilizar melhor a compreensão, procuram contemplar o emprego de enunciados latinos em alguns artigos de opinião publicados na imprensa escrita, em alguns jornais de circulação local. A reflexão que ora se delinea, desdobrar-se-á em três momentos: (a) relação texto com o enunciado latino; (b) a incorporação e vinculação do texto com a sentença latina a um domínio disciplinar ou profissional; (c) e o uso retórico do material intertextual no novo argumento.

### Eu, Pelé, o gênio

1 [...] Ele estava num de seus melhores momentos, na entrevista: bem-humorado, respondendo sem hesitar a todas as perguntas. Em certo instante, falava em Beethoven; como eu desconhecia esse seu fraco pela música erudita, prestei atenção: afinal, a passagem do tempo não concede apenas reumatismo às pessoas. Mas, *in cauda venenum*. Pelé argumentava, em palavras inequívocas, e falando em majestática terceira pessoa: assim como Deus fez Beethoven, também fez Pelé.[...] (Assis Brasil, 2002, p.19).

*In cauda venenum* – O veneno está na cauda. A cauda é o pior de esfolar. Jacaré, jacaré, quanto mais rabo, pior é. *Latet in cauda venenum. Scorpionum octipedem excitas. Scorpium quem excitas venenum in cauda gestat.*

O provérbio é de origem medieval. Tosi (1996) aponta pelo menos três abordagens: (a) as surpresas negativas estão no fim dos acontecimentos; (b) situações em que, “

À maneira de certos animais, se dá uma “aguilhada com a cauda”, como por exemplo, num texto cuja conclusão contenha uma ferroada polêmica depois de ter sido escrito em tom equilibrado e conciliador; (c) tem origem no fato de que certos animais, como o escorpião, tem a peçonha na cauda (a ferroada que o escorpião dá com a cauda já era imagem corrente no classicismo).

O tempo, para o escritor, pode gerar problemas de ordem física, mas também propiciar inúmeras experiências. O registro latino no fragmento do texto aí posto com muita propriedade, retrata o irônico, contém, sem dúvida, “uma ferroada polêmica”, de característica conotativa, e até certo ponto, um viés humorístico-poético. A expressão indica alternância, objetividade além de reportar-se ao mundo clássico ao referir-se ao músico alemão. A convergência dos elementos discursivos foram aqui sintetizados pela expressão latina constituindo-se, de fato, um elemento agregador e, ao mesmo tempo, um topicalizador muito expressivo e enfático.

#### Finados: *lux perpetua*

2 [...] A morte é o maior sinal da limitação e da finitude humana. Na Bíblia, o homem é comparado à erva do campo. Finar e fenar são palavras com a mesma origem. Feno deriva do grego *phaino* e quer dizer brilhar, aparecer. Cristo, em sua epifania, manifesta-se como a luz do alto que nos veio visitar. Os mortos brilham nos corações de quem amaram nesta vida. Eles não aparecem, mas a fé garante uma esperança de revê-los na vida eterna, que não conhece o fim. Dai-lhe, Senhor, o descanso eterno. Que a luz perpétua os ilumine. *Lux perpetua luceat eis.* [...] (Brustolin, 2002).

A palavra *LUX*, na literatura bíblico-judaico-cristã, é significativa e seu registro digno de destaque. No Gênesis, (Gn 1,3) é fonte de vida. “*Fiat lux*”. *Et facta est lux*. Outros registros também enfatizam tal importância. *Lux aeterna*. A luz eterna. *Lux benigna*. A luz generosa. *Lux effulsit super eos*. Uma luz brilhou sobre eles. *Lux est umbra Dei*. A luz é a sombra de Deus. *Lux et lex*. A luz e a lei. *Lux et veritas*. A luz e a verdade. *Lux hominum vita*. A luz é a vida dos homens. *Lux in tenebris lucet*. A luz resplandece nas trevas. *Lux, libertas*. Luz, liberdade. *Lux lucet in tenebris*. A luz brilha nas trevas. *Lux me regit*. É a luz

que me governa. *Lux mea lex*. A luz é minha lei. *Lux, salubritas, felicitas*. Luz, saúde, felicidade. *Lux venit in mundum, et dilexerunt* A luz veio ao mundo, e os homens amaram mais as trevas do que a luz, porque eram más as suas obra.

A palavra *lux* permeia o texto e mantém permanente relações com os diversos enunciados, constituindo-se em um marco linguístico que estabelece um contraponto com o fúnebre, a escuridão, trevas e nas próprias trevas se faz presente para romper o silêncio.

#### Internet, escola e ética

3 [...] Há séculos diziam os romanos: *Non scholae, sed vitae discimus* – aprendemos não para a escola, mas para a vida. A frase guarda inteira atualidade. Em suma, a formação deve propiciar aos jovens uma habilidade básica: a de discernir o certo do errado. [...] (Editorial, 2002, p. 12).

Ronai (1980) informa que a frase é derivada de um trecho de Sêneca (Epístolas, 44,2), que escreveu na verdade *Non vitae, sed scholae discimus* – Não estudamos para a vida, e sim para a escola. Criticando a instrução do seu tempo, sob a forma geralmente usada, a frase constitui não já uma crítica, mas um preceito.

O enunciado reporta-se a um momento histórico da educação romana em que o educando deveria apresentar-se como detentor do conhecimento enciclopédico e isto era possível porquanto a realidade, segundo os parâmetros da época, era estática. Face a isso, o estudante desenvolvia habilidades mentais para reter informações e também a habilidades para comunicá-las à instituição, e se o seu desempenho atendia aos requisitos da escola, era constituído e aprovado.

A sentença latina, além de retratar momentos culturais de uma determinada época, reúne em sua essência pressupostos teórico-práticos que ultrapassam as dimensões do tempo e espaço e se apresenta como enunciados revestidos de um arsenal na constituição e organização de argumentos textuais-discursivos de valor muito significativo. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a sentença latina se presta para desenvolver verdadeiras teses, não somente na linha da educação, mas principalmente na área jurídica.

#### *Pueri sacer est locus extra meite*

4 [...] O discurso dos formandos, ao apontar a ausência de um espaço para profissionais de administração, certamente poderia questionar sobre o número de administradores que exercem funções de gestores públicos. Para aqueles que ainda estão no lugar errado, talvez seja possível invocar as Sátiras do poeta Aulo Pérsio (62 d.C.) I,(115), lembrando que na antiga Grécia se respeitava pelo menos os lugares santos. Quando alguns homens irresponsáveis se comportavam como meninos e tinham incontinência urinária nos templos

ou lugares sagrados, havia um oráculo amigo que os mandava para outro lugar: “Menino, o lugar é santo, vai urinar lá fora”. [...] (Fossatti, 2007).

A frase latina que intitula o artigo do professor universitário agrega aspectos de avaliação. De um lado, a falta de espaço profissional e, de outro lado, gestores no exercício de atividades não respaldadas por requisitos legais e técnico-administrativos. Na sociedade atual, nem sempre a meritocracia é critério valorizado no preenchimento de cargos que demanda mão-de-obra qualificada. Sob o ponto de vista lingüístico-discursivo, o enunciado retoma momentos históricos do passado, utilizados para avaliar uma determinada área profissional e ao mesmo tempo se apresenta como um elemento topicalizador para outras críticas e tomadas de decisão.

#### Os “sem justiça”

5 [...] Para alguém exigir a tutela judicial da proteção a sua posse ou propriedade, precisa fazer prova adequada de que esteja usando ou gozando desse bem ‘*secundum beneficium societatis*’, ou seja, de acordo com os interesses da sociedade e não apenas seus próprios interesses ou de sua família.[...] (Franco, 2001).

O Direito ocidental guarda em sua estrutura e em sua doutrina os magnos princípios do Direito Romano. Proclamar em outra língua, que não seja a latina, a tênue relação do conteúdo do enunciado com o problema em questão torna-se empobrecida, porque ingredientes linguístico-culturais sofrem prejuízos. Isto que é afirmado vincula-se ao tempo e, por mais que tenhamos avançado, seu substrato ainda permanece muito atual. O profissional da área jurídica, ao inseri-lo em peças jurídicas, atesta e qualifica seus argumentos porquanto reporta-se ao passado e, ao mesmo tempo, coloca-se como possibilidade para outras reflexões significativas relacionadas à expressão jurídica. Assim, a frase latina apresenta-se como um cristal multifacetado capaz de respaldar e tornar-se fonte de novas associações.

#### O hino

6 [...] O nosso hino, hino escoiceado, submetido à corrigenda e ao ridículo... Li como desagravo o que se publicou no The Guardian, de Londres, de 20 de janeiro passado: “...o Hino Nacional é o mais alegre, o mais animado, o mais melodioso e o mais encantador hino do planeta”. Fez-me um bem imenso. Sei que apenas meus antigos colegas e os padres pré-conciliares poderão apreciar seus versos imponentes, quatro dos quais aqui transcrevo: *Audierunt Ypirangae ripae placidae / Heroicae gentis validum clamorem / Solique libertatis flammae fulgidae / Sparsere Patriae in caelos tum fulgorem*. Com eles,

explica-se minha identidade: serrano, rio-grandense, brasileiro, de cultura mesclada, com raízes venetas, italianas, européias e ocidentais. [...]. (Gardelin, 2002).

O relato público do historiador e jornalista recupera uma faceta de sua formação humanista e clássica. Certamente o *Hymnus Brasiliensis* terá sido lido, ensaiado e até cantado por ele e colegas há décadas passadas quando o estudante de latim era avaliado e aprovado mediante a apresentação em forma de canto à banca examinadora. Nem por isso deixou nele mágoas e recalques. O autor poderia ter documentado suas lembranças em relação ao Hino Nacional mediante registro em língua portuguesa. No entanto, preferiu solenizá-lo traduzindo-o e como resultado introduziu a dimensão da romanidade e universalidade do nosso hino.

#### Aprendendo a pensar

7 [...] A maioria das aulas que tive foram expositivas. Curiosamente não ensinamos nossos jovens a pensar. Gastamos horas e horas ensinando como os outros pensam ou como os outros solucionam os problemas de sua época. Num mundo em que se fala de “mudanças constantes”, em que “nada será o mesmo”, em que o volume de informações “dobro a cada dezoito meses”, fica óbvio que ensinar fatos e teorias do passado se torna inútil e até contraproducente. Aprendi nas aulas poucas coisas que uso até hoje. Teriam sido mais úteis aulas de culinária, nutrição e primeiros socorros do que latim, trigonometria e teoria dos conjuntos. *Rarae sunt verae amicae* – são raras as verdadeiras amigas, *Ciconiae devorant ranas* – as cegonhas devoram as rãs. *Tabula nigra* – quadro negro.[...] (Kanitz, 2002, p.20).

A funcionalidade das aprendizagens depende de propósitos que, muitas vezes, não são devidamente caracterizados. Enquanto uns valorizam determinadas nuances, para outros elas podem ser muitos significativas. É uma questão de foco e ponto de vista. As frases latinas, em questão, se devidamente contextualizadas, remetem a situações existenciais que no passado foram consideradas válidas. Criticar o passado com os olhos e ferramentas disponíveis hoje é desprezar momentos que contribuíram significativamente para os estágios atuais da humanidade.

#### Latim

8 [...] *Carpe diem*, para resumir a ideia de que não adianta esperar que as coisas sejam melhores amanhã, é mais sábio aproveitar como elas são hoje. *Ne sutor ultra crepidam*, para ensinar que deve-se pôr limite à ambição, da mesma forma que não deve o sapateiro ir além das sandálias e dar palpites sobre togas, por exemplo. Enfim, o latim era cheio de sabedorias. Era. Porque – *O tempora! O mores!* O latim parece estar sendo desalojado de

seu último bastião: os cursos de Letras. Em latim estão ditos os axiomas básicos do direito ocidental. E está dita a própria definição de direito, é óbvio, em apenas cinco palavras: *Jus est suum cuique tribuere*. [...] (Pozenato, 2003).

Nesse segmento de texto, seu autor cita diversas expressões latinas e através delas lastima que o Latim esteja sendo excluído até dos cursos de letras. Com isso, alerta que se estaria perdendo estágios expressivos tais como: desconsiderar que a Língua Latina é a *língua-mater*, além de ser *radix et matrix* da língua portuguesa, das línguas neolatinas, do Direito e da própria cultura ocidental.

#### *Scribere scribendo discimus*

9 [...] O sinal da crase é uma inutilidade diacrítica e, por isso mesmo, não deveria merecer tanta atenção dos elaboradores, que o incluem nas provas de português e nos critérios de correção de redações. Como alternativa a essa gramatiquice, no ensino da língua e da escrita, em particular, deveríamos seguir mesmo o que já diziam os latinos: *scribere scribendo discimus* – aprendemos a escrever escrevendo. Esse também é um princípio escolanovista e piagetiano que foi recuperado pela nova LDB 9394/96.[...] Silva, 2003, p.2).

O que os latinos diziam não perdeu sua atualidade, e teorias modernas o retomam e até mesmo a nova LDB. Aqui mais uma vez a sabedoria do passado respalda o ensino-aprendizagem de que o teórico deveria estar atrelado ao prático sob pena de inexistirem ganhos e tudo será muito falacioso e inócuo.

#### Perdidos na crise

10 [...] O pior é que, com catadupas de dinheiro público, a crise não cede. Ela deixou de ser “financeira” para ser “econômica”: as empresas não investem, os bancos não emprestam, e quando o fazem é com muito cuidado. Os empresários olham em volta e têm medo de expandir seus negócios: mais do que crédito, faltam compradores solventes. Os mercados estão encolhendo e encolherão ainda mais porque, com ou sem socialização das perdas, houve perda substancial de riqueza ou, como Marx diria, está havendo queima de mais-valia. A riqueza financeira virou pó, porque ela é pó quando falta confiança. *Pulvis es et in pulverem reverteris*, como acontece com o corpo quando a alma some dele. Nestas situações, “o mercado”, isto é, os empresários e investidores, só acredita no governo. Mais grave ainda, os governos acreditam que podem resolver a crise. [...] (Cardoso, 2009, p. 13) Após o júbilo e momentos de euforia poderá chegar a fase do pó, das cinzas. O recurso lingüístico-analítico empregado consegue reunir, ao mesmo tempo, o que acontece com o corpo quando a alma some dele e quando a confiança deixa de existir nos

empreendimentos humanos. O sociólogo, ao empregar o enunciado em latim, ultrapassa as barreiras do tempo e remete à essência da condição humana, em que convive o finito e o infinito, o temporal e o transcendental. Por outro lado, a cinza, *cinis es et in cinerem reverteris*, poderá tornar-se alicerce de novas realidades caso os artífices reunirem novamente esses restos, embora frágeis, quase reduzidos ao nada, para gerar novas realidades.

### **3 Análise de eventos linguísticos**

Muitas expressões latinas têm o condão de sintetizar, em apenas uma ou poucas palavras, toda uma idéia, uma corrente, ou um pensamento. Um texto que contenha expressões latinas em geral não é responsável pelo grau de credibilidade. Ela advém da argumentação e da coerência lógica. Por outro lado, por ser o latim uma língua de conhecimento de um número reduzido de pessoas, deve ser utilizado com muita parcimônia.

O latim tornou-se um idioma técnico, vinculado à área do usuário, para favorecer a compreensão. Deve-se usá-lo com serenidade pois pode prejudicar a compreensão, se forem usadas frases longas. Deve ser utilizado para esclarecer ou facilitar a transmissão de ideias. Expressões da língua devem ser empregadas não para demonstrar conhecimento e cultura, mas para ajudar a elucidar as ideias do texto, já que o Latim é uma língua concisa.

Em geral, a introdução de expressões latinas não é para estimular a leitura, mas sim para possibilitar uma melhor compreensão ou introduzir uma explicação, serve para dar um colorido ao texto, é uma escada para uma explicação e em outros casos, também, é empregado porque não existe uma tradução literal. Utilizar expressões latinas valoriza o texto e desperta interesse nos jovens. Os termos latinos são vibrantes, sonoros e remetem a uma espécie de mundo mágico recriado. Chamam atenção por sua musicalidade, isto é primordial no marketing.

Para Leomar Brustolin, Pe. e Doutor em Teologia, não é possível ser um cientista da religião cristã sem valer-se das expressões latinas que não podem ser traduzidas sem perder parte da essência que expressam. Para o teólogo, nenhuma outra língua possibilita melhores ferramentas para a expressão filosófica e teológica ocidental do que o latim nas formulações dogmáticas e nos artigos que escreve. O latim é mais pensante e lamenta que seja utilizado por um público que ignora o valor e o significado dessas expressões. O mais curioso é ver gente utilizando o perfume *Carpe Diem* que fico surpreso, observa o sacerdote, quando faço a tentativa de tradução para o português dessa expressão densa.

Com a expressão latina, o diálogo intertextual se torna mais enriquecido. O latim nos ensina a pensar. Para traduzir um texto é imprescindível o conhecimento da função lógica dos termos, isto é lindo e gratificante.

Ainda, conforme o Pe. Mário Pedrotti, o emprego de formas latinas nos textos mostra cultura e chama a atenção do leitor, e porque existem palavras ou expressões que ditas ou escritas em latim expressam melhor e com mais sentido o que está sendo dito. E o religioso continua enfatizando que acha válido a inclusão de expressões latinas em textos, pois há um resgate da própria língua e o escritor tenta buscar inspiração diretamente na fonte, despertando curiosidade de quem lê.

O Prof. Nelso Malacarne, em seu depoimento, destaca que o registro latino enriquece o texto, emprestando-lhe erudição e beleza literária. O docente também avalia que a citação de textos e expressões latinas revela o conhecimento e o apreço que o escritor tem da cultura romana que é de extrema importância, pois vários de seus aspectos políticos, jurídicos, artísticos, religiosos, serviram de modelo e estão presentes em nossa realidade atual. E conclui, de forma enfática, que a citação de pensamentos, sentenças, provérbios, máximas, ricos em imagens e sentido, sempre emoldura o texto, emprestando-lhe beleza, vigor, sonoridade, riquíssima concisão que não se encontra em outro idioma.

O Prof. Dr. José Clemente Pozenato assegura que as expressões latinas em textos não têm tradução literal muitas vezes e em outras o próprio fato de ela ser citada na língua latina, dá um pouco de autoridade na frase. Em relação à inclusão do *verbum* latino em texto, o escritor afirma que já tem usado, não é uma coisa que planeja. Às vezes, confessa que está escrevendo e se lembra da expressão e escreve a tradução junto que é para o leitor de hoje poder entender. E o escritor revela também que escreve sempre para provocar o leitor, para que ele se interesse em aprender alguma coisa nova. E quando coloca uma expressão em latim é para dizer que isso é tão velho que até em latim já se dizia. Quanto à funcionalidade, enfatiza que o latim foi facilitador, determinante no sentido de colaborar no aprendizado de outras línguas e, além disso, ensina a lógica da linguagem. E conclui que, em outras situações, a inclusão da palavra latina apresenta um sentido ilustrativo, apenas como curiosidade.

Jorge Deserto (2009, p.3) diz que se deve encarar o latim como uma ponte de acesso eminentemente cultural, na qual a língua – à qual, como é óbvio, não se deverá voltar inteiramente as costas – deve funcionar como chave de entrada num outro mundo – para o qual olhamos não apenas por ele, mas porque olhar para esse outro mundo é uma forma de ver melhor aquele em que estamos. Há que fazer um esforço, temos todos de o fazer, para

conferir aos discursos que o Latim – e o Grego – iluminam um sentido mais nítido, mas prático e mais ligado a formas de refletir atuais. Em suma, os limites que enfrentamos são sérios, mas estamos obrigados a encará-los como desafios. As tradições, o contexto cultural, muita da base civilizacional, cultural e literária, que os textos gregos e latinos guardam, tudo isso representa, em larga medida, o chão onde pomos os pés. Ora, eu compreendo que seja importante olhar para diante, andar para frente. Mas é mesmo necessário que continuemos a caminhar sempre sem dar atenção ao chão que pisamos?

O crítico Diogo Mainardi (2009, p.185), em relação ao latim é categórico: “Eu entendo perfeitamente o empenho dos brasileiros em deslatinizar a língua escrita. De certo modo, o latim representa tudo o que rejeitamos: os valores morais, o rigor poético, o conhecimento científico, o respeito às leis, à simetria das formas, o pensamento filosófico, a harmonia com o passado, o estudo religioso. Ele encarna todos os conceitos da cultura ocidental que conseguimos abandonar”.

#### **4 Intertextualidade**

A relação texto com o enunciado latino apresenta facetas que, por vezes, são conclusivas; e, por outras, são pontos de apoio para objetivar e sintetizar o pensamento, porquanto a sentença latina guarda na sua essência aspectos culturais e históricos que lhe garante essas características. Por outro lado, as possibilidades de leitura e interpretação também são múltiplas assim como a realidade.

Márcia da Encarnação (2005) afirma que a leitura não é a simples decodificação de um sistema, pois o que importa para a significação é o universo do discurso, o contexto de sua produção. Se cada indivíduo é capaz de interpretações diferentes, devemos pensar como se dará tal interpretação. Neste sentido, uma boa leitura jamais poderá ser entendida como decodificação, mas como fruto de um cálculo interpretativo.

Segundo Vogt (1980, apud KOCH, 1993, p. 24) todo o enunciado diz algo, mas o diz de um certo modo, e ele representa um estado de coisas do mundo, por um lado; por outro, ele mostra e o faz por meio de marcas linguísticas o modo como o enunciado é dito. Com base nisso, se pode dizer que todo enunciado é suirresponsável e que a linguagem é representação. A atividade de interpretação, que está em ação a todo momento no processo de comunicação, funda-se, afirma Koch, na suposição de que quem fala tem determinadas intenções, consistindo a inteligência na captação dessas intenções, o que leva a prever, uma pluralidade de interpretações. Não basta, pois, conhecer o significado literal das palavras

ou sentenças de uma língua: é preciso saber reconhecer todos os seus empregos possíveis, que podem variar de acordo com as intenções do falante e as circunstâncias de sua produção. Nas relações discursivas que se estabelecem entre enunciado e enunciação, a que denominamos ideológicas ou argumentativas, a intencionalidade do falante e os atos de linguagem se inscrevem na enunciação e neste sentido, a enunciação constitui um evento. Em relação à incorporação e vinculação do texto com a sentença latina a um determinado domínio disciplinar ou profissional, imprescindível é apropriar-se de noção de polifonia (Ducrot e Vogt, apud KOCH 1993, p.142), que pode ser definida como a incorporação que o locutor faz ao seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciadores ou personagens discursivos – ao(s) interlocutor(es), a terceiros ou à opinião pública em geral. Além desse conceito, Vanoye (apud KOCK, 1993, p. 156) introduz o conceito de campo lexical que o define como conjunto de palavras empregadas para designar, qualificar, caracterizar, significar noção, uma atividade técnica, uma pessoa. Há, em cada texto, um ou vários campos lexicais dominantes. Constitui manobra retórica de grande eficácia inter-relacionar diversos campos lexicais associá-los uns aos outros de modo a, por meio dessa interpretação, criar um novo sentido, diferentes daquele que seria veiculado pelo emprego de termos de cada um deles, isoladamente. E por fim, Ducrot admite duas formas de argumentação por autoridade: a autoridade polifônica, diretamente inscrita na língua, e o argumento de autoridade. O recurso a provérbios, máximas, ditos populares, expressões consagradas pelo uso, pode ser considerado um exemplo de argumento de autoridade. Quanto ao uso retórico do material intertextual no novo argumento, pode-se afirmar, a exemplo dos articuladores, que a utilização desses recursos, ou seja, provérbios, máximas e expressões latinas inseridas em textos, desempenham funções multifuncionais de ordem cognitiva, discursivo-argumentativa, organizacional, metaenunciativa e interacional. Dessa forma, não apenas são responsáveis, em grande parte pela coesão textual, como também por um grande número de indicações ou sinalizações destinadas a orientar a construção do sentido.

## **5 Considerações finais**

Razão tinha o poeta Mário Quintana ao afirmar que “O mais difícil, mesmo, é a arte de desler”. O percurso que normalmente se verifica, ao investigar um evento qualquer, se processa, quase intuitivamente, em três momentos do pensar, ou seja, se realiza através de uma metodologia de análise. Esquemáticamente, configura-se da seguinte forma: num

primeiro momento, observam-se características externas, marcas linguísticas e paralinguísticas, é a fase da apreensão, do ver e da síntese; já em uma segunda instância, procura-se dar sentido aos elementos levantados, é a etapa da compreensão, do julgamento, da análise; e por fim, procede-se à incorporação desses elementos, é o foco mais abstrato porquanto viabiliza-se a conceituação, a ação, a síntese.

Entender um texto é criar laços com ele. Ler é passar a limpo as suspeitas levantadas e aos poucos desvelando, desvendando os mistérios que cada um guarda em si, como o texto. Em outros termos, é preciso ver as possibilidades, suspeitas; depois, dar significado ao que foi visto; e, finalmente, trazer o texto para nossa realidade, nossa vida.

Abstraindo-se aspectos socioculturais negativos herdados do passado, em relação à presença do enunciado latino na recepção e produção textual, fruto de práticas pedagógicas desarticuladas com a realidade, pode-se enfatizar que o registro latino, quer em suas formas linguísticas ou metalinguísticas, representa e consubstancia os eventos discursivos do texto auferindo-lhe intertextualidade, já que remete à perspectiva histórica, além de reafirmar o valor das sentenças proporcionando-lhe credibilidade e reforço consistente na argumentatividade.

Em suma, a inclusão do signo linguístico-latino, em textos de opinião, configura-se como mais um indicador que se reveste de potencialidades funcionais reguladoras e sintéticas, além de articular os elementos metodológicos de apreensão, análise e síntese, ou seja, configura-se como suspeita, viabiliza análises espaciais, temporais e garante sustentabilidade argumentativa na formulação de conceitos. Dito desta forma, a presença do traço latino apresenta-se como raiz e matriz, e como cristal multifacetado repleto de ângulos e nuances polifônicos que somente os olhares mais aguçados são capazes de perceber e formular sínteses. A palavra em si, e em seus contextos, comunica vida em suas múltiplas manifestações; por isso, reveste-se de mistérios que, muitas vezes, são insondáveis em sua compreensão e extensão; mas, por outro lado, o *verbum* se constitui, sem dúvida, em sinalizador consistente na trajetória da compreensão da realidade transcendental, sociocultural e histórica.

## Referências

ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de. Eu, Pelé, o gênio. Porto Alegre, *Zero Hora*, 4 ago. 2002, p. 19.

BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. 14. Ed. Trad. Izidoro Blikstein, São Paulo: Cultrix, 2001.

- BAZERMAN, Charles. *Escrita, Gênero e Interação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRUSTOLIN, Leomar Antonio. Finados: *lux perpetua*. Caxias do Sul, *Pioneiro*, 2 nov.2002.
- CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DESERTO, Jorge. Do *emprego das línguas clássicas ao emprego com as línguas clássicas*. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3152.pdf>. Acesso em: 28 fev.2009.
- EDITORIAL. Internet, escola e ética. Porto Alegre, *Zero Hora*, 26 maio 2002. p. 12.
- ENCARNAÇÃO, Márcia Regina Teixeira da. A eficácia de leitura e da percepção da intertextualidade na produção de textos. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – Ano 02 – n. 03, ISSN 1807-5193, 2005*.
- FOSSATTI, Nelson Costa. *Pueri sacer est locus extra mejite*. Porto Alegre, *Zero Hora*, 9 ago. 2007.
- FRANCO, Sérgio da Costa. Os “sem justiça”. Porto Alegre, *Zero Hora*, 28 out. 2001.
- GARDELIN, Mário. O hino. Caxias do Sul, *Pioneiro*, 12 jul. 2002.
- KANITZ, Stephen. Aprendendo a pensar. São Paulo: *Veja*, 7 ago. 2002. p. 20.
- MAINARDI, Diogo. Uma reforma mais radical. *Veja*, 8. out. 2008, p. 185.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita*. 3. ed. São Paulo: Cortez,2001.
- MEDEIROS, Martha. O repouso das coisas. Porto Alegre, *Revista ZH Dona*, 18 jul. 1999.
- MASCARELLO. M. A. Enunciado latino sacro na cultura do imigrante italiano – linguagem em extinção. 2004. 207f. Tese/Doutorado em Línguas Modernas. Buenos Aires (AR): Universidad del Salvador, 31 maio 2004.
- \_\_\_\_\_. Latim – *culturae lingua* em oficinas. In: *I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 215 p.
- \_\_\_\_\_. Latim – *culturae lingua* em oficinas. São Paulo: PUCSP, *The ESPecialist*, vol. 29, n. especial (137-155), 2008.
- \_\_\_\_\_. Latim: cultura e língua em oficinas. Porto Alegre: UFRGS, *Organon*, n. 44/45, janeiro/dezembro, 2008, p. 117-130.
- MEURER, Luiz José & MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru, SP:EDUSC, 2002.
- NEF, Frédéric. *A linguagem uma abordagem filosófica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- PEREIRA, Gil Carlos. *A palavra expressão e criatividade*. São Paulo: Moderna, 1997.
- POZENATTO, José Clemente. Latim. Caxias do Sul, *Pioneiro*, 11 out. 2003.
- RÓNAI, Paulo. *Não perca o seu latim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- SILVA, Délcio Barros da. *Scribere scribendo discimus*. Porto Alegre: *ZH Escola*, 16 jun. 2003, p. 2.
- TOSI, Renzo. *Dicionário de sentenças latinas e gregas*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ULLMANN, Stephen. *Semântica*. Trad. J. A. Osório Mateus. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VIARO, Mário. Importância do latim na atualidade. *Revista de ciências humanas e sociais*, São Paulo, Unisa, v. 1, n. 1, p. 7-12, 1999.

Anexo – Eventos linguístico-discursivos em textos de opinião

| N | Autor               | Ocupação                 | Título do artigo                         | Evento latino                                                                              | Tradução                                                                                                                     |
|---|---------------------|--------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Assis Brasil (2002) | Professor / escritor     | Eu, Pelé, o gênio                        | <i>In cauda venenum</i>                                                                    | Na cauda está o veneno.                                                                                                      |
| 2 | Brustolin (2002)    | Padre / Doutor           | Finados: <i>lux perpetua</i>             | <i>Lux perpetua</i>                                                                        | Luz eterna                                                                                                                   |
| 3 | Editorial (2002)    | ZH                       | Internet, escola e ética                 | <i>Non schalae sed vitae discimus</i>                                                      | Não aprendemos para a escola, mas para a vida                                                                                |
| 4 | Fossatti (2007)     | Professor                | <i>Pueri sacer est locus extra meite</i> | <i>Pueri sacer est locus extra meite</i>                                                   | Este lugar é sagrado; ide urinar lá fora.                                                                                    |
| 5 | Franco (2001)       | Filósofo / jornalista    | Os “sem justiça”                         | <i>Restitutio in integrum Secundum beneficium societatis</i>                               | Uma restituição integral De acordo com os interesses da sociedade                                                            |
| 6 | Gardelin (2002)     | Jornalista / historiador | O hino                                   | <i>Audierunt Ypirangae ripae placidae...</i>                                               | Ouviram do Ipiranga as margens plácidas...                                                                                   |
| 7 | Kanitz (2002)       | Administrador            | Aprendendo a pensar                      | <i>Rarae sunt verae amicae. Ciconiae devorant ranas.</i>                                   | As verdadeiras amigas são raras. As cegonhas devoram as rãs.                                                                 |
| 8 | Pozenato (2003)     | Professor / escritor     | Latim                                    | <i>Carpe diem Ne sutor ultra crepidam O tempora! O mores! Jus est suum cuique tribuere</i> | Aproveita o dia. Que o sapateiro não vá além das sandálias. Que tempos! Que costumes! O direito é dar a cada um o que é seu. |

|    |                   |           |                                            |                                                    |                                        |
|----|-------------------|-----------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------|
| 10 | Silva<br>(2003)   | Professor | <i>Scribere<br/>scribendo<br/>discimus</i> | <i>Scribere<br/>scribendo<br/>discimus</i>         | Aprendemos a<br>escrever<br>escrevendo |
| 12 | Cardoso<br>(2009) | Sociólogo | Perdidos na<br>crise                       | <i>Pulvis es et in<br/>pulverem<br/>reverteris</i> | És pó e em pó<br>retornarás.           |



# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## LEER A PARTIR DEL GÉNERO: EL CASO DEL ENSAYO

**Lotito, Liliana. Prof. en Letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina.**  
**([lilianalotito@ciudad.com.ar](mailto:lilianalotito@ciudad.com.ar)) y Ornani, Carla. Prof. en Letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina, ([carla.ornani@gmail.com](mailto:carla.ornani@gmail.com))**

### RESUMEN

Exponemos en esta presentación resultados de una investigación en curso sobre la lectura, cuyo objeto específico son los modos de leer y las concepciones de la lectura que los ingresantes a una carrera de ciencias sociales traen como parte de sus prácticas intelectuales. El conjunto de casos sobre los que trabajamos es un colectivo de alumnos que cursan un taller de escritura que es materia de primer año de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales, cuya trayectoria académica se sitúa mayoritariamente en el primer tramo de la carrera. Por tratarse de investigación exploratoria, uno de los ejes que estamos indagando es el de la lectura de género y un género cuya lectura y escritura proponemos es el ensayo. El ensayo atraviesa muchas de las disciplinas que forman parte de la currícula universitaria y, a su vez, es una de las formas de la escritura profesional que abordarán en el futuro.

La complejidad de este género pone a nuestros alumnos en verdaderos desafíos de lectura y uno de los objetivos de la investigación es describir las estrategias que adoptan para enfrentar esos desafíos más que insistir en los problemas que tienen cuando leen. La lectura de ensayos –y la posterior escritura de uno- les exige no solo el reconocimiento de las múltiples voces que habitualmente dialogan en este género -entre sí y con la voz de quien enuncia- sino también realizar un fuerte trabajo de inferencia y dar atención particular al uso del lenguaje. A partir de la profundización en los rasgos del género, lo que nos interesa focalizar en este trabajo es qué conocimientos de esos rasgos manifiestan a través de la producción del resumen de un ensayo y presentar algunas hipótesis desde las que nos proponemos avanzar en la investigación, con el propósito de llegar luego a la construcción de conocimiento didáctico.

### PALABRAS CLAVE

Lectura – escritura – ensayo – resumen - universidad

*El ensayo es el género que se concibe como una forma de intervención en la realidad mediada por la palabra, por el libro. Es una forma de pensar la realidad desde una biblioteca.*

### *1- Introducción*

Presentamos este trabajo como parte de una investigación que estamos realizando en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. La investigación propone como punto de partida la pregunta sobre cómo leen bibliografía teórica alumnos universitarios que ingresan a una carrera de ciencias sociales y se enmarca en el trabajo de una cátedra, concretamente de un taller de escritura que es materia anual de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Plantear la cuestión de la lectura en estos términos supone abrir interrogantes sobre los modos de leer de los alumnos y eludir cierto hábito de cristalizar diagnósticos y de clasificar dificultades. Detenerse demasiado en las dificultades obstaculizaría la posibilidad de conocer lo que efectivamente hacen cuando leen.

La investigación encarada recorta un tipo de lectura habitual en la universidad y en nuestro taller, constituida por artículos y ensayos escritos por filósofos, antropólogos, sociólogos; a veces, también, por ensayos literarios y periodísticos. En un taller de escritura, la lectura ocupa un lugar relevante y los alumnos se ven involucrados en situaciones diversas: leen bibliografía teórica; leen literatura; leen para acercarse al conocimiento de temas sobre los que luego tendrán que escribir; leen autobiografías, cuentos, crónicas, ensayos para apropiarse de los rasgos genéricos; leen para compartir con otros sus propios escritos; leen los textos de otros integrantes del taller; leen los propios textos para revisarlos y reescribirlos.

En todas estas situaciones se lee para después escribir o porque se escribió antes y en las propuestas de escritura se juega nuestra concepción de escritura como proceso cognitivo: sabemos que es en el transcurso de esos complejos procesos - en los que se lee, se escribe, se revisa lo que se escribió y se reescribe- cuando se produce conocimiento y se generan modificaciones en las representaciones, a veces estereotipadas, de los alumnos (y aun en sus sistemas de creencias).

Entre los géneros que los alumnos leen y escriben en el taller, el ensayo tiene un lugar privilegiado y en este trabajo nos referiremos a su lectura en el marco de una propuesta que cierra con la producción de un ensayo.

¿Por qué el ensayo? ¿Por qué proponer la escritura de un ensayo? ¿Por qué un texto sin dudas complejo? ¿Por qué un género poco frecuentado por los alumnos en el comienzo de su carrera

académica? Son preguntas que cualquiera podría formular. Vamos a intentar elaborar una fundamentación.

Roland Barthes (1994, p.36) considera que un ensayo surge de las ocasiones en que el lector suspende la lectura no porque el texto no le parezca interesante, sino por la razón contraria, y levanta la cabeza para poner en contacto las ideas del texto con las suyas; de ese modo “escribe la lectura”. Este tipo de lectura genera un deseo propio de escritura y de ese deseo emerge el ensayo. Es una idea potente esta y un modo de decir que el ensayo es un texto de lector. Un género ideal para pensarlo desde la lectura, que es el tema que nos ocupa. A la vez, es un género que atraviesa muchas de las disciplinas que forman parte de la currícula universitaria y una de las formas de la escritura profesional que los alumnos abordarán en el futuro.

Nos interesa el ensayo también porque otorga un lugar preponderante a la experiencia del que escribe: ¿experiencia de mundo?, ¿experiencia de lector?, ¿experiencia de mundo a través de la lectura? Pensamos la experiencia como lo hace Jorge Larrosa (2005, p.112) que, partiendo de las ideas del escritor húngaro Imre Kertész y de Walter Benjamin, ~~≠~~ la define como “...lo que nos pasa y lo que, al pasarnos, nos forma o nos transforma, nos constituye, nos hace como somos, marca nuestra manera de ser...”

Discurso que exige que el enunciador instaure una voz propia, personal o, como dice César Aira (2001, p.12): “Siempre se trata, para que sea un ensayo, de esto o aquello...y yo”. Desde una perspectiva pedagógica, es esperable que los alumnos logren esa construcción a través de su escritura, es decir, que esa escritura se constituya en la toma de posición de un sujeto frente a un tema. Pero aún más: detrás de la decisión pedagógica, la elección del ensayo responde a un modo de concebir el conocimiento y la posibilidad de acceso a la verdad. Nos interesa el ensayo porque “no obedece a la regla de juego de la ciencia y la teoría organizada, según la cual, el orden de las cosas es el mismo que el de las ideas” (Adorno, 2003, p.19). En la elección discursiva – preferimos el ensayo a la monografía-, hay una toma de posición en un debate epistemológico. El “yo” del ensayo, frente al borramiento del sujeto de la monografía, “es el de la conciencia de los límites de la objetividad reemplazada por la humildad de la contingencia y la parcialidad de solo ser una mirada posible entre tantas otras” (AAVV, 2008, p.12).

Hay también una dimensión ética en esta presencia tan marcada del yo en el ensayo: el enunciador se hace responsable de sus enunciados (de su punto de vista sobre un tema) e intenta trasladar al lector esa responsabilidad. De este modo, el ensayo construye su lector.

## *2- Rasgos del ensayo: qué le pide al lector el ensayo*

Seleccionamos aquí algunos rasgos del ensayo. La revisión de la bibliografía referida al tema –de Adorno en adelante- enfrenta al lector a múltiples definiciones del ensayo. Muchos de quienes hablan sobre el género son ensayistas y sus definiciones guardan esa capacidad propia de “lo ensayístico” de provocar al lector, de abrir sentidos.

El ensayo es un género complejo, sin convenciones rígidas, pero aun así es posible sistematizar algunas de sus características y nos proponemos hacerlo porque esos rasgos condicionan modos de lectura y de escritura.

¿De qué habla el ensayo? No hay restricción temática para el ensayo; sí hay un rasgo que se destaca: así como la narración se refiere al pasado y organiza hechos sucedidos para hacerlos comprensibles, el ensayo ancla en el presente –en aquellas cuestiones que generan interés o inquietud- e intenta dar explicaciones.

El ensayo parece hablar siempre de lo que ya se habló. El concepto aristotélico de “inventio” (todo existe ya, solo hace falta encontrarlo) –revisado por Barthes (1982, p.44) en *La antigua retórica*- se adecua a la perfección a la instancia de generación de un ensayo. El ensayista es ese sujeto al que se refiere Aristóteles que “echa la red” sobre el material que existe sobre un tema y la saca “con el contenido de un excelente discurso”. De lo ya dicho va a emerger lo nuevo. ¿Puede, entonces, el lector ignorar ese juego entre lo ya dicho y lo nuevo, que es clave del ensayo? Cabe aquí la aclaración de que el ensayo, a diferencia del tratado erudito, acoge la lectura del no especializado. Por un lado, apela a las competencias enciclopédicas del lector -que pueden funcionar como una restricción-; pero por otro, las conforma, las modifica, las amplía.

Según Beatriz Sarlo (2001, p.16), el ensayo “escribe (y describe) una búsqueda. Escribir para encontrar, para mostrar las maquinaciones y dificultades a las que obliga seguir un rastro, los desvíos y desvaríos...” El lector debería ser capaz de seguir, entonces, esos recorridos sinuosos

que el ensayo ofrece y que no hacen más que confirmar la omnipresencia de un enunciador que interpreta el objeto del que habla, se interroga sobre él, explicita dudas, hace jugar –según la ocasión- su experiencia de lector, de escritor, de ciudadano.

Conocer lo que se dijo ya sobre un tema y también quiénes lo dijeron parece ser algo que exige el ensayo. Leer un ensayo es acceder al punto de vista de alguien sobre algo, pero a un punto de vista que se conforma a través de los entrecruzamientos de las perspectivas de otros que hablaron sobre el mismo tema. El ensayo es un texto fuertemente dialógico; en él las redes intertextuales tienen gran densidad y dialogan múltiples voces que -como dice Bajtin (1997, p.281)- “se refutan, se confirman, se completan, se basan unas en otras, se suponen conocidas, se toman en cuenta de alguna manera.”

Alberto Giordano (2005, p.231) establece una comparación interesante entre el funcionamiento de la cita en la monografía y en el ensayo. “Para el especialista, las citas y las referencias son fundamentales, es decir, funcionan como fundamentos: lugares inmóviles por incuestionados (...) Citas de autoridad, en las que el especialista se autoriza (sin esa autorización nada se atrevería a decir). (...) Para el ensayista, en cambio, citar es escribir. Lo ya dicho es menos una coartada que un pretexto para su decir.” Por esto usa con libertad las más diversas formas de citación: la paráfrasis, la referencia, la simple alusión. A veces nombra a quien cita y otras, cuenta con un lector que repone.

¿Qué le pide el ensayo al lector desde esta fuerte condición dialógica? Fundamentalmente, que diferencie el punto de vista del que enuncia de aquellos a los que este hace referencia, reconocimiento que en algún caso requerirá un trabajo de inferencia.

¿Es un género sin forma, como sostienen algunos? Lo que se puede afirmar es que cada ensayo busca su forma y que, bajo organizaciones diversas, lo que tienen en común los ensayos es su modalidad argumentativa<sup>1</sup>. En tanto argumentación, el ensayo instauro objetos de acuerdo con el auditorio. El ensayista no puede ignorar la *doxa* para construir sus argumentos. Aunque la intención sea producir una ruptura, esta tiene que asentarse en presupuestos compartidos: a través de esta constitución de objetos de acuerdo cada ensayo construye a su lector. Una argumentación supone una afirmación explícita o implícita hacia la que, quien argumenta, quiere provocar la adhesión de su público. “El ensayo acepta algunas formas de la argumentación y tiende a

expulsar otras”, dice Sarlo, que reconoce como recursos del ensayo la paradoja, la elipsis, la metáfora, la ironía, es decir, “formas discursivas abiertas”. Todos estos recursos contribuyen a la caracterización del ensayo como discurso que a la vez “une la seguridad y la duda” (Sarlo, 2001, p.19) y que requiere de un lector dispuesto a reponer lo que el texto no dice y a no ceder en esa tarea.

Este mismo carácter de incompletad que presentan estas formas se da en el entimema, que puede definirse por su carácter elíptico. El silogismo es incompleto a nivel del lenguaje pero perfecto en la mente del que escribe (Barthes, 1982, p.50): deja al lector el trabajo, pero también el placer, de completar él mismo. Ciertos ensayos periodísticos –obligados a la brevedad- juegan de manera magistral estos juegos del lenguaje, que vuelven a pedir un lector atento porque la elipsis puede esconder algún engaño.

Puesto ahora en primer plano el tema del lenguaje, podemos dar un paso más en la caracterización que estamos intentando y hacer referencia a una de las hipótesis fundamentales de la teoría del ensayo de Adorno (2003, p.22), que considera que el ensayo es esencialmente lenguaje y que su cometido se dirige a localizar otra relación del lenguaje con los conceptos. A esa otra relación y al modo de conocer particular que propone el género –que nos interesa particularmente en nuestro trabajo con alumnos universitarios- también se refiere Giordano (2005, p. 226) al plantear la relación ensayo-literatura:

“La *literariedad* de un ensayo depende no tanto de su tema como de que en él se realice la puesta en acto de una legalidad propia de la literatura, de un modo de “conocer” literario.” (...) La búsqueda del ensayo no concluye con el encuentro de una solución (...) no apunta a “develar un sentido sino, multiplicando las vías, invitar a una develación.”

Poe escribía en los márgenes de los libros o en tiras de papel, que pegaba entre sus hojas, las ideas que la lectura le sugería. Pero en algún momento decide que esas notas, en un comienzo destinadas a sí mismo, pueden ser publicadas: las reescribe, suprime algunas, completa otras y las hace públicas bajo el nombre de *Marginalia*. Esa escritura en el margen es el procedimiento habitual del ensayista. No solo lee, sino que además escribe su lectura. El ensayista se desliza de la lectura a la escritura y el resultado del proceso lo asume un lector.

Si volvemos a formular ahora la pregunta: ¿qué lector pide el ensayo? diremos que un lector con curiosidad intelectual, que no espera un texto que dé respuestas rotundas; que aprecia el goce de la comprensión compartida (cuando sus opiniones coinciden con las del que argumenta); que disfruta si logra sostener la confrontación entre su lucidez y la del escritor; al que se le pide que trabaje y acepta; que sabe, además, que debe mantener una actitud vigilante para no caer en la fascinación del ensayo.

Nos centraremos ahora en el análisis de los resúmenes de un ensayo, a partir de los cuales nos importa ver cómo hacen jugar los alumnos sus saberes sobre el género y qué estrategias de resumen utilizan. La caracterización del género que realizamos hasta aquí nos va a permitir definir criterios de observación.

### *3- Descripción de la muestra<sup>2</sup> e instrumentos utilizados*

La primera prueba que implementamos, entonces, tuvo como propósito relevar las formas de leer un ensayo. Para tal fin se seleccionó un grupo de alumnos entre los cursantes del Taller de escritura. El texto elegido fue un fragmento del capítulo VII, “Andares de la ciudad. Mirones o caminantes”, en *La invención de lo cotidiano*, de Michel de Certeau (1996, pp.104-106). La lectura del texto de Certeau, concretamente, abrió una secuencia didáctica que cerraría con la escritura de un ensayo sobre la ciudad. La aproximación al tema “ciudad” incluyó en su decurso también otros tipos de abordajes: se trabajó especialmente con la observación directa propiciando la “mirada extrañada”, el registro de escenas o personajes a través de notas, fotografías, consulta de fuentes fílmicas, etc. La lectura de textos ensayísticos se orientó a la inferencia de las características genéricas del ensayo; al acopio de información sobre el tema “ciudad”, y a la apropiación crítica de las ideas de los ensayistas para que el alumno dialogara con ellas en el ensayo que debía escribir al finalizar la propuesta.

El fragmento se caracteriza por su unidad y está organizado por dos poderosas metáforas: mirar la ciudad desde arriba equivale a leerla – la ciudad es un texto que puede leerse- y el que lee es un mirón. Enfrentados a los mirones están los caminantes, los que realizan sus prácticas de ciudadanos y, de ese modo, escriben un texto que no pueden leer. En esta confrontación de metáforas se asienta la organización del texto. A su vez, las metáforas son el eje de la

argumentación que pone en relación elementos semánticos distantes, asociados en la mente del que enuncia y que propondrá al lector “ver” lo mismo que él ve.

Analizaremos cuál fue el conflicto cognitivo que les planteó la propuesta a partir del análisis de los resúmenes escritos después de la lectura.

El grupo seleccionado para el análisis de esta prueba comprende un conjunto de casos cuya trayectoria académica es la siguiente: el 54% son cursantes de primer año de la carrera que ingresaron en el 2008, y están cursando entre tres y cuatro materias; el restante 46% ingresó entre el 2004 y el 2006 y cursó de cuatro a seis materias durante los años anteriores. Por lo tanto, este conjunto presenta un equilibrio porcentual entre quienes recién comienzan la carrera y los que llegaron al Taller de escritura con la experiencia de un año de lecturas universitarias.

### *3.1 Modelización de las lecturas y análisis de los resúmenes*

En primer lugar, dos notas aclaratorias: sobre el texto elegido para la prueba y sobre la concepción de resumen desde la que pedimos su producción.

El ensayo elegido nos interesó especialmente por la actitud con la que el autor quiere hacer hablar lo que calla (las prácticas ciudadanas); porque admite un objeto (la ciudad) que se supone escrito en una lengua que no se conoce, pero que se debe descifrar. También porque sobre la ciudad ya hablada por otros (la de los mirones), el enunciador entra en diálogo con discursos tan diversos como el mito griego, las pinturas medievales, las maquetas de los urbanistas o los mapas de los cartógrafos<sup>3</sup>. A su vez, el predominio de la metáfora parecía exigir en el resumen un uso de la reformulación que proporcionara la explicitación de su sentido, esto es, de las ideas sobre los modos de acercarse a interpretar la ciudad. Sabíamos que era un texto complejo por su modo de encarar el tema tanto como por su estilo y su actitud enunciativa y, en consecuencia, difícil de resumir: ese era el desafío.

Respecto del resumen, lo consideramos bisagra entre lectura y escritura, actividad y estrategia de lector que se concreta en la escritura de un texto que –en relación con el texto fuente- debe

cumplir con las obligaciones implícitas de ser más breve (economía), informacionalmente fiel (el resumidor tiene que poner entre paréntesis su propio punto de vista sobre la materia abordada y lograr una adecuación semántica máxima al texto fuente) y formalmente distinto (a través de una reformulación del contenido en un nuevo texto coherente y cohesivo).

Los resúmenes escritos que los alumnos produjeron nos permitieron definir dos modelos de lectura que tienen las siguientes características, tomando en cuenta la variable “reformulación”:

- Un modelo (Mod. A, 36%) en el que se observan operaciones de supresión-copia textual sin reformular el texto fuente. Este grupo “reconoce” la hipótesis doble y copia bien los argumentos que sostienen la justificación; se trata, entonces, de una lectura que identifica la superestructura argumentativa del texto ensayístico, pero la “copia” abre dudas sobre la construcción de sentido realizada por el lector.
- El segundo modelo (Mod. B, 64%) presenta reformulaciones del texto fuente y se caracteriza por la paráfrasis: los textos del resumen construyen un enunciador que retoma los conceptos de la fuente y los reinterpreta. Pero, en varios de los casos (36%) se percibe claramente una interpretación desviada de las acciones discursivas que dan forma al texto de de Certeau y, consecuentemente, del reconocimiento del género. La interpretación realizada en estos casos evidencia un esfuerzo por parte de los alumnos para enmarcar la información dentro de parámetros discursivos conocidos para ellos (aunque desviados con respecto al género en cuestión). En el segundo subgrupo (el 10% de los casos), se añaden en la interpretación malentendidos de otra naturaleza: no se conserva el sentido del material a resumir (tergiversación semántica). Finalmente, el 18 % reformula de forma adecuada el texto fuente.

Pero lo que nos interesa especialmente en los resúmenes producidos por los alumnos es definir cuán cerca o lejos estuvieron de leer como ensayo el texto de de Certeau y qué marcas en los resúmenes permiten inferir ese conocimiento sobre el género. Consideraremos indicadores (mínimos) de reconocimiento de género los siguientes:

- la posibilidad de nombrarlo,
- la diferenciación del punto de vista del que enuncia de otros a los que este hace referencia, es decir, su carácter dialógico,
- la posibilidad de abstraer la organización del texto a través de la comprensión de su dimensión argumentativa,
- el reconocimiento de la relación entre dimensión argumentativa y lenguaje.

### *3.1.1 Nombrar como ensayo*

La lectura de la totalidad de los resúmenes ofrece un dato llamativo en relación con el reconocimiento del género discursivo a partir de la posibilidad de nombrarlo: en ningún caso se nombra como ensayo el texto leído. En varios, se lo reconoce y nombra como “relato”; en otros, como “texto”. Damos a continuación tres ejemplos:

“Al comienzo del texto Michel de Certeau se ubica en el piso 110 del World Trade Center, cuando este era el punto más alto sobre la isla de Manhattan, para dar inicio a un relato en donde se mezcla lo geométrico de la arquitectura y el urbanismo con una experiencia antropológica, poética y mítica del espacio” (...) Termina el relato contrastando lo recién vivido en la altura con la monotonía que genera el caminar por la ciudad.”

“En el texto “Andares de la ciudad”, el narrador cuenta como se ve Manhattan desde el piso 110 (...) Por último llega a la conclusión que es abajo” (...) donde viven los practicantes ordinarios de la ciudad (...) por todo esto él ve cómo se insinúa así una ciudad trashumante...”

“El breve relato nos sitúa en lo alto del World Trade Center (...) el fragmento compara el “estar arriba” y el “estar abajo”.

En otro caso, el resumen incluye (rompiendo así con lo que es pertinente en la actividad de resumir) una reflexión bastante extensa sobre el género al que pertenece el texto leído. Quien resume lo nombra como “escrito”, hace referencia luego a cierta modalidad descriptiva que identifica en él y, finalmente, se acerca al reconocimiento del dialogismo característico del ensayo de forma curiosa: considera que las preguntas que formula de Certeau abren un diálogo consigo mismo y bautiza al escrito como “autoentrevista”.

“El autor de este escrito, por medio de la descripción, propone llevarnos al piso 110 del World Trade Center (...) Según la forma de escribir del autor, uno puede descubrir que estando allá arriba ya deja de ser un simple ser humano para pasar a ser “el ojo solar” (...) El autor además utiliza una estrategia muy útil: la de preguntarse y responderse a sí mismo, dándole al texto una forma de auto entrevista, que permite disipar cualquier duda y explayarse aún más en su descripción...”

### *3.1.2 Posición enunciativa*

El ensayo exige que el enunciador constituya una voz propia, personal; una mirada irrepetible y responsable. Ante un texto como el de de Certeau, parecía indispensable que el resumen diera cuenta de cómo se configuran en él dos formas diferentes de observar la ciudad, una de las cuales es la que adoptará el propio enunciador y que, en consecuencia, se opone a la otra.

¿Qué pasa en los resúmenes? Varios de ellos borran la voz del enunciador y adoptan una tercera persona.

“(…) por otro lado, abajo viven los practicantes ordinarios y mecánicos de la ciudad, los *caminantes*, que reproducen corporalmente (...) un texto que escriben sin poder leerlo (...) la ceguera pareciera caracterizar las prácticas organizadoras de la ciudad habitada (...) es una ciudad metafórica y opaca la que se insinúa en el texto vivo de la ciudad planificada y legible”

En algunos casos, el enunciador es nombrado como Michel de Certeau: “Michel de Certeau distingue dos formas de percibir (o apreciar) la ciudad de Nueva York.”

Es decir, se reconoce que quien enuncia es quien firma, a diferencia de lo que pasa –como vimos en los ejemplos anteriores- cuando el enunciador aparece como “el narrador” (casi una figura ficcional, diferente del autor) o cuando –esto sucede en el 28 % de los casos- el sujeto que enuncia es “el texto” o “el relato” (“el texto nos sitúa” o “el relato nos ubica”).

Si consideramos que la lectura de este y otros ensayos semejantes es planteada desde el taller como condición de producción del propio ensayo sobre la ciudad, la productividad de este modelo de lectura que no registra quién es el autor del texto es baja, pues requiere: a) volver a la fuente para retomar al autor; b) descarta el ejercicio de la paráfrasis, hecho de escritura presupuesto en la polifonía propia del ensayo.

Por el contrario, cuando el autor del resumen (y esto sucede solamente en el 18% de los casos) percibe correctamente que el género tiene una voz subjetiva, un yo que firma y se hace cargo de la manera de percibir el objeto (ciudad), que se responsabiliza de su hipótesis en torno al objeto sobre el que discurre, y construye un enunciador que en el resumen reformula los argumentos del texto de de Certeau de manera apropiada, -respetando incluso el estilo poético- puede decirse que, aunque no explicita el nombre del género, ha captado sus características temáticas, composicionales y retórico-estilísticas.

Consecuentemente, este modelo de lectura permite al lector volver sobre su resumen y retomarlo en la propia escritura para apoyar, refutar o discutir con otro/s texto/s puesto que escribir ensayo es aprender y *discutir* la argumentación de lo que se ha leído para persuadir o convencer; el ensayo no es solo informe o exposición de saberes obtenidos en otros textos, sino que requiere, ante todo, leer comprensivamente otras posturas, y para comprender es necesario, primero, leer “escuchando”. En este caso, el trabajo del resumen, su excedente escritural, entrena al alumno en la función epistémica de la escritura. El valor pedagógico de este ejercicio consiste en ponerlo frente a la necesidad de usar su palabra para dar cuenta de lo que ha escuchado en el texto y de este modo, abrirse a la posibilidad de polemizar o fraternizar, como se hace con un conocido.

### *3.1.3 Carácter dialógico del ensayo*

Todavía es necesario relacionar los distintos modos que encuentran los alumnos de hacer referencia a la voz que enuncia con el reconocimiento –o no- de otro de los rasgos fundamentales del ensayo: su condición dialógica.

En todos los casos se reconocen dos formas de *ver* (comprender la ciudad) pero excepto el 18% no distingue los distintos planos enunciativos, y por ende, atribuye la responsabilidad de las dos formas de ver a un solo enunciador. Se pierden las notas al pie, que remiten a las otras voces (y funcionan como argumentos de autoridad) y, lo más importante, no perciben la posición que el ensayo promueve y valora. Sostiene de Certeau (1996, p.105):

“Cuando se escapa a las totalizaciones imaginarias del ojo, hay una extrañeza de lo cotidiano que no sale a la superficie, o cuya superficie es solamente un límite adelantado, un borde que se corta sobre lo visible. **Dentro de este conjunto, quisiera señalar algunas prácticas ajenas al espacio “geométrico” o “geográfico” de las construcciones visuales, panópticas o teóricas”**

### *3.1.4 Reconocimiento de la dimensión argumentativa*

En esta última observación de cómo leen, se roza la dimensión argumentativa del ensayo: los alumnos reconocen los dos modos de pensar la ciudad que el autor presenta, pero no que él toma posición –la argumentación supone siempre la existencia de por lo menos dos opiniones, dos perspectivas sobre un objeto- a favor de uno ellos.

Aunque ya hemos hecho referencia a la cuestión de cómo nombran en sus resúmenes el género que leen, revisada desde el punto de vista de la dimensión argumentativa del ensayo, observamos que el 45% de los alumnos centra su atención en la acción discursiva del enunciador de manera errónea al confundir el narrar con el argumentar. Hipotetizamos que en el espacio del lector que separa *lo interesante* (lo que le resulta nuevo, lo que le llama la atención) de *lo importante* (que es lo propio de la acción de resumir), este grupo se detuvo en lo que le resultaba interesante y leyó el ensayo como un relato, una narración.

Si se considera que en el 36 % de los resúmenes se abrevia y copia textualmente la fuente, el hecho de que “trasladen” literalmente la información permite inferir que leen identificando en el ensayo su superestructura argumentativa pues recuperan la hipótesis y los argumentos que la sostienen. Pero esta lectura guarda silencio con respecto a todas las otras características del género.

### 3.1.5 Argumentación y lenguaje

La copia literal de las metáforas y la ausencia de explicación de las mismas que comprobamos en buena parte de los resúmenes puede indicar un no reconocimiento de la función de ese recurso del lenguaje en la argumentación, es decir, de su capacidad persuasiva: llevar al enunciatario a ver como ve el enunciador.

Es posible pensar, con respecto a esta forma de leer, que el lenguaje, las propiedades estilísticas de la argumentación de de Certeau basada en ideas-metáforas (como “mirones”, “caminantes”, “erótica del conocimiento”, etc.), comparaciones y ejemplos-símbolos (la ciudad de Manhattan), distrajo la mirada del lector poco entrenado en la lectura de un ensayo que despliega su organización racional (y en este caso geométrica y matemática) con las artes seductoras de la argumentación poética. Aprender a leer el ensayo es también entender que la condensación metafórica de los “mirones” y los “caminantes” conjuga la experiencia racional o la práctica cotidiana de vivir la ciudad moderna; requiere estar avisado de que en el ensayo es posible sostener una hipótesis muy elaborada y científica con un lenguaje que vivifica el pensar *a través* del lenguaje y *con* el lenguaje.

#### *4- Algunas conclusiones*

En primer lugar, hay que aceptar que, al encarar una investigación sobre “lectura”, quien investiga se enfrenta a los límites en sus posibilidades de interpretación de aquello que los sujetos “hacen y saben” y de lo que “dicen que hacen y saben”. Esta última lógica de los alumnos (la del *decir lo que hacen*) es la que la investigación sociológica caracterizó como parte de las estrategias del *oficio de alumno* en el contrato didáctico (Perrenoud, 2008 p. 200).

Al respecto, en una prueba anterior realizada en esta investigación<sup>4</sup>, los alumnos –en respuesta a nuestro pedido- enumeraron las estrategias de lectura que usaban habitualmente cuando leían bibliografía teórica: las conocían y podían nombrarlas. En esa enumeración, la relectura apareció permanentemente como requisito fundamental de la práctica de lectura en un contexto de estudio. Hemos constatado que los alumnos demuestran contar con saberes sobre la lectura a través de lo que dicen que hacen; pero necesitamos bucear en la relación entre lo que dicen y lo que realmente hacen (y ahí están los límites que es preciso evaluar). En la experiencia que presentamos, durante una entrevista grupal realizada después de la producción del resumen, ellos volvieron a hacer referencia a sus estrategias de lectura y estas permiten inferir un reconocimiento de dificultades y un potencial de actitudes positivas para abordarlas.

Algunas de esas dificultades –se puede intentar una clasificación- nos involucran a quienes les proponemos que lean en la universidad y se convierten en cuestiones didácticas: a) las que provienen de la forma inadecuada de ofrecer el material de lectura durante la enseñanza de distintas materias: fragmentario, sin contextualización, en fotocopias de baja calidad; y b) las derivadas del modo de proponer la lectura, en especial de la insuficiente explicitación de los propósitos de lectura; c) aquellas que sugieren abandonar la presuposición no evaluada sobre lo que los alumnos saben al entrar en la universidad (o deberían saber) y que marcan la necesidad de una práctica organizada y explícita de la reflexión sobre los géneros discursivos, -en este caso, el ensayo- tanto sobre lo que exige su lectura como su producción. Al respecto, si retomamos los datos expuestos en la primera parte sobre la composición del grupo con el que trabajamos, la mitad de los alumnos ya ha cursado materias durante el año anterior y, si añadimos el CBC<sup>5</sup>, se obtiene un promedio de diez materias cursadas durante más de dos años; seguramente durante este lapso han leído ensayos, fragmentariamente o completos, - no importa, ya que el género admite la lectura

fragmentaria y la práctica académica, al incluir fragmentos de textos en las bibliografías propuestas, lo propicia -, sin tener conocimientos explícitos sobre las características del género.

Otra conclusión provisoria (que debe ser profundizada) es que el resumen, -más allá de las dificultades generadas por la complejidad de los textos y porque la tarea de resumir evoca prácticas escolarizadas que requieren revisión y reflexión- puede considerarse un instrumento de escritura productivo para entrar en el ejercicio de la paráfrasis, en la reformulación respetuosa de las ideas del otro para incluirlas en el diálogo que presupone toda escritura ensayística.

En síntesis, en los resultados obtenidos en este momento de la investigación se percibe que las decisiones tomadas por los alumnos durante el desafío de leer ensayos da cuenta de competencias adquiridas o a formar. Para nosotras, no se trata de llegar a una definición de “la forma correcta” de leer, sino, a partir de lo observado y registrado, de dilucidar en acciones futuras, conjuntamente con los alumnos, cuál es el desafío que la universidad les plantea como lectores. Porque creemos que puede ser una buena opción durante el primer ciclo de la formación en la universidad, proponemos dejar de lado prejuicios respecto de nuestros alumnos e instalar el tema de la lectura como un objeto más de reflexión y de conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2008) *Ensayo y error. El ensayo en el taller de escritura*, Buenos Aires, Eudeba.

Adorno, T. (2003) “El ensayo como forma” en *Notas de literatura*, Madrid, Akal Ediciones.

Aira, César (2001) “El ensayo y su tema”, en *El ensayo de los escritores*, Boletín/ 9 del Centro de Estudios de Teoría y crítica literaria, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Bajtín, M. (1997) “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI editores.

Barthes, Roland (1982) *Investigaciones retóricas I, La antigua retórica*, Barcelona, Ediciones Buenos Aires.

..... (1994) “Escribir la lectura” y “Sobre la lectura” en *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós.

Bronckart, Jean-Paul (1992) “El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico”, en *Anuario de Psicología*, N° 54, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.

de Certeau, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México D.F., Universidad Iberoamericana.

Garza Saldívar, Norma (2007) “El ensayo como una poética del pensamiento. Entrevista con Liliana Weinberg” en *Andamios*, Volumen 4, N° 7, México.

Giordano, A. (2005) *Modos del ensayo. De Borges a Piglia*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora.

Larrosa, J. (2003) “El ensayo y la escritura académica”, en *Propuesta Educativa*, FLACSO, año XII, N° 26.

Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (2005) (coord.) *Entre pedagogía y literatura*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Percia, Marcelo (comp.) (1998) *Ensayo y subjetividad*, Buenos Aires, Eudeba.

Perrenoud, Philippe (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.

Sarlo, Beatriz (2001) “Del otro lado del horizonte” en *El ensayo de los escritores*, Boletín/ 9 del Centro de Estudios de Teoría y crítica literaria, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

---

<sup>1</sup> Jean Paul Bronckart (1992, p. 39) considera que los discursos son modalidades de estructuración de la actividad discursiva; formas de organizar la experiencia humana, de representarnos el mundo. Una de esas modalidades discursivas es la argumentación, otra la narración.

<sup>2</sup> Conviene aclarar que los instrumentos de investigación que diseñamos son a la vez estrategias didácticas o propuestas de trabajo en el marco de la cursada del taller: por el tipo de investigación desarrollada en todos los casos se da esta doble característica.

<sup>3</sup> Las notas al pie dan cuenta de que ciertos conceptos a los que hace referencia el enunciador –a veces entrecorridos y otros no, es decir, incorporados al propio discurso del autor- pertenecen a Lavedan, Wittkower, Marin, Foucault, Schreber, Descartes, Merlau Ponty.

<sup>4</sup> Expusimos nuestras observaciones en: Gióvine, M.; Lotito, L.; Montes, A.; Ornani, C.; Somoza, P., *Representaciones de la lectura en narrativas de alumnos universitarios*, en Actas del VI Encuentro Nacional de

---

Carreras de Comunicación Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, septiembre de 2008.

<sup>5</sup> El CBC (Curso Básico Común) es el curso introductorio que realizan y deben aprobar los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires antes de entrar a la carrera elegida.



## LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA COM BASE NA TEORIA DOS GÊNEROS DE TEXTOS - (GENERA 2)<sup>1</sup>

Neires Maria Soldatelli Paviani (Doutora – UCS) [npaviani@terra.com.br](mailto:npaviani@terra.com.br)

**Resumo:** Este texto apresenta de forma sucinta a pesquisa *Leitura e Escrita em Sala de Aula com Base na Teoria dos Gêneros de Textos – GENERA 2*, desenvolvida em parceria com a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, através da Secretaria Municipal de Educação (SMED), no período de agosto de 2006 a julho de 2009. Examina, com base nos estudos dos gêneros textuais, o desempenho dos alunos em leitura e produção de textos nos testes aplicados aos alunos de quinta série, de 16 escolas do Ensino Fundamental. Entre o pré e o pós-teste foram realizadas oficinas pedagógicas aos professores participantes do grupo de experimento. A pesquisa experimental trabalhou com a hipótese de que, qualificando os professores na recepção e produção de textos, por meio da inserção de gêneros textuais nas várias disciplinas do currículo, melhorará o seu desempenho como docentes e o dos alunos como aprendizes. Os resultados evidenciam que assessorar as atividades de professores, através de oficinas com subsídios das abordagens sociointeracionista e interdisciplinar, faz a diferença no desempenho dos alunos.

**Palavras-chave:** Leitura; Escrita; Gêneros textuais; Ensino Fundamental. Interdisciplinaridade.

**Abstract:** This article presents there search *Reading and Writing in the Classroom based on Text GenresTheory – GENERA 2*, developed in partnership with the City hall of Caxias do Sul, through the Municipal Secretary of Education, into the period of august 2006 to July 2009. The investigation focuses on the reading and writing performance of 5<sup>th</sup> grade students of 16 Elementary Schools through test based on text genre studies. Between the application of the pre-test and the post-test, pedagogical workshops were given to the teachers of the experimental group. The experimental research worked with the hypothesis that qualifying teachers in the reception and production of the texts through the insertion of text genres in the several components of the curriculum would improve their performance as teachers and the performance of students as learners. Results show that assisting teachers' activities with sociointeractionist and interdisciplinary approaches makes a difference in students' performance.

**Keywords:** Reading writing; *Gender* textual; Basic education; Interdisciplinarity.

### 1. Introdução

<sup>1</sup> Este texto é uma síntese parcial das análises e discussões dos resultados da pesquisa “**Leitura e Escrita em Sala de Aula com Base na Teoria dos Gêneros de Textos – GENERA 2**”, projeto interinstitucional Universidade de Caxias do Sul e Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, cuja equipe é composta pelos seguintes integrantes: Neires Maria Soldatelli Paviani (responsável), Niura Maria Fontana, Normélio Zanotto, Tânia Máris de Azevedo (UCS); Adriana Janete Zini, Carla Sasset Zanette, Flávia Melice Vergani Canalli, Lucien Beatriz Pellin De Bastiani, Neci Maria Gasperin (SMED) e as bolsistas, alunas do Curso de Letras da UCS: Ana Denise da Rosa, Cristina Pellin De Bastiani, Eliana Baldissera, Fabiana Perotoni, Raquel Jeanine de Freitas Ramos, Rejane R. Charnewski. A pesquisa contou com o apoio de bolsas BIC/UCS e de bolsas da SMED, do município de Caxias do Sul. A todos os componentes nossos agradecimentos pelas contribuições.

Atualmente, escola e professor, devido às transformações da sociedade, são alvos de estudo, em razão da responsabilidade do papel que desempenham na educação nessa sociedade cada vez mais complexa e desafiadora. Temos, de um lado, a necessidade de nos comunicar interagindo socialmente, e a escola existe para isso, para exercer a função de educar, de formar cidadãos inseridos socialmente; e, de outro lado, temos as avaliações que, mesmo tendo um fim educativo, podem ser tomadas como formas de pressão em relação ao desempenho dos professores. Tanto um aspecto como outro visam prioritariamente a mexer, na área da educação, com o *status quo* do ensino, ou seja, para quem está bem pode ser, no caso da avaliação, um estímulo a melhorar, a aperfeiçoar-se; e, para quem não está bem, porque são negativos os resultados, é uma forma de perceber quão longe estão do desejado e, assim, poder tomar uma atitude. Com essa preocupação, o projeto *Leitura e Escrita em Sala de Aula com Base na Teoria dos Gêneros de Textos – GENERA 2* foi elaborado para atender a uma realidade de ensino, cuja avaliação externa (CESGRANRIO) detectou problemas em leitura e escrita de alunos de Ensino Fundamental com desempenho abaixo da média. Foi pensando, então, em buscar, através do aprimoramento da prática pedagógica dos professores, um meio de obter, como decorrência, o aprimoramento do desempenho dos alunos. Os dados relativos ao desempenho insuficiente em leitura dos alunos constituem o universo da pesquisa, que contou com a hipótese de que, qualificando os professores na recepção e produção de textos, melhorariam seu desempenho como docentes e, conseqüentemente, o dos alunos como aprendizes.

## **2. Apoio Teórico**

O estudo e o domínio de gêneros de textos são importantes para o bom desempenho comunicativo das pessoas nas interações sociais. A educação como um todo tem de prestar a atenção para esse aspecto. Embora os PCNs, já há algum tempo, venham apontando o texto como unidade básica de ensino, percebe-se que há uma dificuldade de suas orientações chegarem às escolas. Igualmente isso ocorre com os estudos dos gêneros textuais. Há tempo são objetos de pesquisa de estudiosos da linguagem, porém, em muitas situações de ensino, esses estudos sequer são de conhecimento dos professores. Pensando nessa realidade, esta pesquisa procurou analisar seus dados à luz dos estudos dos gêneros textuais (BAKHTIN, 2003; BRONCKART, 1999; ANTUNES, 2005), com base nos critérios de interdisciplinaridade (NEVES, et al., 2000; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; MUSSALIM, 2004; PAVIANI, 2008; PCNs, 1998; GARCEZ, 2002), e da abordagem de ensino sociointeracionista (BAKHTIN, 2003), considerando que essas orientações são umas das

formas de subsidiar os professores para um ensino mais eficaz no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita dos alunos, no caso, do Ensino Fundamental.

Numa abordagem interdisciplinar, é necessário verificar como os alunos articulam os conteúdos recebidos. Isso é mais importante do que o professor fornecer-lhes quantidade de informações.

Essa dimensão, ao incluir interdisciplinaridade e contextualização, permitiu que surgissem as atenções voltadas para as habilidades e competências de compreensão leitora e de escrita a serem desenvolvidas no aluno em todas disciplinas do componente curricular do Ensino Fundamental. As habilidades ligadas ao “saber fazer”, de um modo geral, correspondem às ações físicas e mentais que indicam capacidades adquiridas. As habilidades são, nessa perspectiva, saber: identificar variáveis; compreender fenômenos; relacionar informações; analisar situações-problema; sintetizar, julgar e abstrair conceitos (PAVIANI, 2008).

Segundo Gusdorf (2006), o ensino à base de especialização deve dar lugar a um “ensino aberto”, ou seja, todo o espírito de análise deveria ser complementado pelo espírito de síntese, para “evidenciar as articulações do conjunto do conhecimento”. (p.22). E, assim, o aluno em vez de uma visão fragmentada, poderá ter uma visão mais unitária e geral do fenômeno que estuda. E só o professor pode fazer isso, o aluno sozinho não tem condições de fazê-lo. Gusdorf (2006) entende que “Os alunos só serão iniciados no campo unitário do saber, se seus professores tiverem tomado consciência disso antes deles”. (p.22-23). Essa visão de interdisciplinaridade que reconhece o ser humano como “a razão do reagrupamento de todos os propósitos de investigação nos diversos domínios dos saberes” permite entender melhor a dimensão das práticas pedagógicas. O autor tenta esclarecer essa idéia quando argumenta que

a interdisciplinaridade corresponde a uma das estruturas mestras do espaço mental; ela patrocina a função de síntese reguladora da unidade do pensamento. Todos os indivíduos, mesmo os menos dotados, fazem interdisciplinaridade sem o saberem. Totalizam os seus conhecimentos de todas as categorias, e esta totalidade mais ou menos harmoniosa serve-lhes de princípio regulador na sua confrontação com o mundo. (GUSDORF, 2006, p.14).

As competências referem-se aos conjuntos das habilidades harmonicamente desenvolvidas, constituindo-se base das aptidões que marcam e habilitam um indivíduo a superar os desafios. Nessa perspectiva, Guedes e Souza (2000) argumentam que “Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas [História, Geografia, Ed. Física, Artes, Matemática, Ciências, Português, etc.], uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola.” (2000, p. 15).

Segundo Diretrizes do MEC, as competências básicas são: domínio de linguagens; compreensão de fenômenos; construção de argumentações; solução de problemas; elaboração de propostas.

E, conforme os PCNs, as competências não eliminam os conteúdos. Elas não se desenvolvem no vazio. Elas norteiam a seleção dos conteúdos, orientando o professor a que ele saiba que o que importa é a capacidade de lidar com as informações por meio da apropriação e da comunicação, além de sua produção ou reconstrução em forma de conhecimento, a fim de que sejam transpostas a situações novas de vida.

Portanto, segundo os PCNs (1998), o domínio da língua tem estreita relação com a plena participação social. O homem comunica-se e interage, defende suas posições, produz conhecimento através da linguagem. Nesse sentido, a escola tem a responsabilidade de garantir aos alunos o acesso às competências linguísticas necessárias para que eles possam, por meio da educação, da sua formação cultural, exercer o direito de cidadania. “[...] São os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRITO; MATTOS; PISCIOTTA, 2000, p. 28)

No entanto, só recentemente, o ensino da língua passou a ter novas abordagens que visam mais à formação geral dos falantes e não só a lingüística, como fora até há pouco tempo, sendo os elementos estruturais da língua foco desse ensino. Os textos, quando havia, tinham um fim didático de ensinar normas gramaticais. Hoje, a concepção de ensino da língua está centrada no discurso linguístico, ou seja, no texto cujos enunciados veiculam discursos, como bem nos mostra Geraldí, que diz ser “no texto que a língua se revela em sua totalidade.” (1997, p.135).

As novas concepções de ensino de língua requerem novas abordagens ou abordagens compatíveis a elas. No caso de a língua ser concebida como forma discursiva, o ensino precisa assumir um caráter de interação social que prevê possibilidades de usos da língua entre os sujeitos interactantes, com propósitos comunicativos.

Além dos aspectos linguístico-textual-discursivos presentes no ato de ensinar uma língua, os professores não podem se esquecer de que os atos de ler e de escrever se inscrevem, de forma interdisciplinar, como modos de agir no mundo. Nessa perspectiva, a escola como um todo e o professor precisam ter presente que desenvolver habilidades de ler e de escrever em seus alunos são formas de permitir-lhes inserção social e integração com a realidade que os cerca.

Bakhtin (1992) é um dos autores que está na base da idéia de que as pessoas não se comunicam por palavras nem por frases soltas, e sim por textos. A constatação de que pessoas se comunicam por meio de textos não é nova. Desde os antigos, a língua, por exemplo, usada nas *agoras* dos gregos, na sua essência, foi assim concebida, porém em cada momento histórico foi tratada a partir dos diferentes modos de entender e de utilizar a língua. A teorização sobre a língua e sobre seus processos de utilização é que representa a novidade. Assim, a língua passou a ser entendida prioritariamente como um construto social em forma de texto, como unidade de comunicação e de interação social.

Bakhtin (1992) incluiu todos os tipos de manifestações linguísticas nos gêneros discursivos, com insistência no discurso oral e no diálogo. Hoje, esse autor e os demais que tratam dessa questão nos mostram que há uma heterogeneidade de gêneros do discurso (orais e escritos), entre os quais incluem indiferentemente: o diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta, etc.

Mussalim, por exemplo, comenta que

[...] há uma série de procedimentos exigidos de pessoas jovens e adultas em suas atividades diárias (por exemplo, profissionais, escolares e de lazer) relacionados ao exercício de habilidades lingüísticas, textuais, discursivas e comunicativas que somente podem ser desenvolvidos como práticas de linguagem se houver um trabalho sistemático que permita a reflexão sobre a linguagem articulada nos/pelos diferentes gêneros textuais aos quais os sujeitos têm acesso cotidianamente. (2004, p. 20).

Enfim, o repertório de gêneros textuais, que circulam no meio social, é bastante diversificado. A tendência é de irem se processando novos gêneros, de acordo com as necessidades comunicativas das pessoas, e a escola precisa estar atenta a isso, acompanhar os usos da linguagem como atividades humanas.

### **3. Método**

O método da pesquisa experimental contou com grupo de experimento (GE) e grupo de controle (GC), e com aplicação de *teste* (Anexo 1) (o mesmo para o pré e o pós-teste) constituído de 21 questões abrangendo leitura e produção de vários gêneros de texto, distribuídas nas seções de pré-leitura, leitura descoberta e pós-leitura. Os gêneros que contemplaram habilidades de leitura foram *notícia* e *reportagem* e os gêneros que contemplaram a produção foram: *resumo escolar*, *dica* e *narrativa*. As questões se caracterizaram por serem algumas mais objetivas e outras que visavam à compreensão leitora. O pré-teste foi aplicado a alunos de quinta série do Ensino Fundamental, tanto para os do

grupo de controle, quanto para os alunos do grupo de experimento, com vistas a obter o grau de desempenho dos alunos em leitura e escrita no início do ano letivo de 2007 e o pós-teste, no final do mesmo ano, para verificar a situação das condições de desempenho desses mesmos alunos. As escolas selecionadas pertencem à Rede Municipal de Ensino e foram escolhidas pela Secretaria Municipal de Educação - SMED por serem as que tiveram desempenho abaixo da média nas áreas de leitura, escrita e resolução de problemas na avaliação feita pela Fundação CESGRANRIO. O *corpus* da pesquisa é constituído por dados coletados desses testes aplicados aos alunos e por um questionário aplicado aos professores participantes do projeto. Após a aplicação do pré-teste, houve a realização de oficinas pedagógicas com os professores que compõem o grupo de experimento (GE). É importante frisar que os professores participantes pertencem a diferentes áreas do conhecimento, ou seja, as oficinas não se restringiram apenas aos profissionais de Língua Portuguesa, levando o comprometimento da questão textual para as demais disciplinas da escola. Essas oficinas trabalharam com questões relacionadas aos gêneros textuais e à ação pedagógica desses professores, com o propósito de aprimorar a atuação deles em sala de aula e, conseqüentemente, desenvolver habilidades de leitura e de escrita nos alunos, no nível esperado e desejado para o seu grau de escolaridade.

O *questionário* foi aplicado aos 75 professores da rede municipal de Ensino Fundamental, tanto para os do grupo de experimento como aos do grupo de controle, em março de 2007. As questões, divididas em seções, contemplaram aspectos da formação profissional, da infraestrutura da escola, das reuniões pedagógicas, do planejamento das aulas, da metodologia de trabalho adotada em sala de aula, do desenvolvimento das atividades de leitura e produção textual e da metodologia de avaliação.

As *oficinas pedagógicas* tiveram como objetivo oportunizar aos professores contato com a visão sociointeracionista e interdisciplinar do ensino, que visa ao desenvolvimento de habilidades de usos da linguagem, na perspectiva dos gêneros textuais. As orientações foram de que os professores participantes pusessem em prática esses princípios com os alunos, principalmente em atividades que visavam ao trabalho com gêneros de textos presentes no pré-teste.

A intervenção pedagógica prevista nesta pesquisa foi desenvolvida sob a forma dessas oficinas, com base nos estudos dos gêneros textuais e na noção de interdisciplinaridade, oferecidas somente aos professores do grupo de experimento. Foram previstos 15 encontros, quinzenais, em dois horários, atingindo 41 professores, do grupo de experimento.

As oficinas pedagógicas caracterizaram-se por enfatizar a leitura e a escrita como práticas de

interação social e contemplaram os seguintes tópicos: a) a interdisciplinaridade; b) a base teórica e proposta dos PCNs; c) a noção de hipertexto; d) a produção textual contextualizada; e) os conceitos de leitura, escrita, gênero e texto; f) os critérios de análise textual; e g) a análise de uma constelação de gêneros, incluindo os gêneros contemplados no pré-teste.

A sistemática utilizada como metodologia para a realização das oficinas foi: da ênfase em trabalhos em grupos formados por escola e/ou por áreas; de suporte teórico; de análise de gêneros; da produção de material didático-pedagógico com base nos estudos dos gêneros textuais.

A validade da intervenção pedagógica, feita através das oficinas aos professores do grupo de experimento, foi avaliada por meio do instrumento de pós-teste aplicado aos alunos desses professores e por depoimentos dos participantes.

#### **4. Discussão dos Resultados**

Os resultados da pesquisa ocorrem em três níveis: o dos testes, o do questionário e o das oficinas pedagógicas. Embora expostos em níveis, estão estreitamente relacionados entre si.

No primeiro, temos os **testes** (pré e pós-teste), cujos dados gerais de desempenho em leitura e escrita dos alunos de quinta série do Ensino Fundamental mostram, através da análise comparativa dos resultados do pré-teste com os do pós-teste, que houve uma evolução significativa do desempenho dos alunos do grupo de experimento em relação ao desempenho dos alunos do grupo de controle. Além disso, torna-se mais significativo ainda se considerarmos que no pré-teste o desempenho dos alunos do grupo de controle nas questões de produção foi melhor (36,75%) em relação ao do grupo de experimento (33,75 %), como mostra o quadro abaixo.

#### **Quadro geral comparativo de desempenho de produção textual de alunos de quinta série do Ensino Fundamental**

| Alunos               | Pré-Teste | Pós-Teste | Média  |
|----------------------|-----------|-----------|--------|
| Grupo de Controle    | 36,75%    | 43,40%    | 6,65%  |
| Grupo de Experimento | 33,75%    | 46,20%    | 12,45% |

Fonte: Dados da pesquisa Genera 2, junho de 2009

Por sua vez, a análise dos dados obtidos pelas respostas do **questionário** dos professores revela que há lacunas na formação desses, pelo menos, no que tange à formação continuada, ou seja, os professores ainda se mantêm presos às orientações recebidas por ocasião de sua formação acadêmica. Os dados obtidos pelas respostas às questões acenam para problemas de toda ordem. Principalmente dificuldades resultantes da sobrecarga horária em sala de aula, restando-lhes pouco ou quase nenhum tempo para se dedicarem a estudos ou para programarem melhor suas atividades e de forma integrada. Percebe-se, além disso, uma preocupação acentuada com o ensino, ou melhor, com formas práticas de ensinar, e poucas são as atenções voltadas para a necessidade de obtenção de subsídios teóricos que fundamentem as práticas pedagógicas, enfim que deem conta de novas abordagens de ensino, novos enfoques educativos.

A avaliação das **oficinas pedagógicas** pelos professores participantes mostra que eles começaram a entender que a leitura e a escrita são habilidades básicas para qualquer aprendizagem e que, a partir de um texto, todo e qualquer conteúdo pode ser ensinado. Eles perceberam a importância dos PCNs e da utilização dos gêneros textuais para abrir o campo de visão de seus alunos, capacitando-os a interagir mais eficazmente na sociedade.

Os dados revelam aspectos positivos. Os depoimentos e os relatos de intervenção pedagógica na sala de aula, a partir dos princípios norteadores e das atividades propostas e realizadas nesse processo e do envolvimento dos alunos, são indicativos de que a intervenção das oficinas pedagógicas inspirou e promoveu mudanças.

As oficinas pedagógicas, como tudo que é novo, geraram certa insegurança, porque se tratava de novos desafios que precisavam ser enfrentados. Pensar, por exemplo, uma modalidade de rever as práticas docentes, as abordagens teóricas, a questão das disciplinas sem fronteiras, a complexidade da organização social, as especializações, não fechando questões do conhecimento a visões limitadas e distorcidas da realidade, tudo isso requer uma predisposição e certo grau de abertura de quem se põe como meta avançar buscando alternativas de ensino para as situações de aprendizagem.

Essa tarefa não se restringiu aos professores (GE) que fizeram as oficinas. O envolvimento com mudanças fez com que a instituição como um todo se empenhasse nesse processo, apoiando, dando condições de tempo e de espaço aos professores, para que as questões de ensino se desenvolvessem com eficácia.

Se inicialmente houve certa resistência da parte de alguns professores da rede de ensino, em acatar as orientações, isso se deve a um conjunto de fatores. Porém as condições de se efetivar o diálogo com a possibilidade de exposição de dificuldades encontradas pelos professores,

relativas à prática docente de cada um em particular e do grupo como um todo, fizeram com que houvesse uma mudança de postura também daqueles que não estavam percebendo contribuições pedagógicas. Constatou-se um aumento gradativo de receptividade às atividades planejadas, quando essas tinham relação com a realidade vivida e quando houve uma integração maior entre os professores, tanto por área como por escola, e também quando perceberam coerência entre a proposta de uma abordagem sociointeracionista de ensino e a própria planificação e orientação metodológica das oficinas.

Portanto, a fase de contextualização e dos propósitos das oficinas, que consistiu na primeira etapa, momento em que houve uma reflexão e tomada de consciência em relação à proposta de trabalho, partiu do conhecimento prévio e das experiências de cada professor em relação às habilidades de ler e escrever dos seus alunos, na sua disciplina. Como, por exemplo, eles passaram a ver esse fato como um compromisso de todas as áreas e uma responsabilidade da escola, não só do professor de português (NEVES, et al., 2002). Reflexões feitas à luz de pressupostos teóricos e com base nos estudos dos gêneros de texto e dos PCNs, talvez, tenham provocado, inicialmente, uma reação às reflexões de ordem teórica, porque os professores participantes esperavam envolver-se basicamente com atividades práticas, de preferência prontas para aplicação imediata.

Diante dessa dificuldade, a planificação das oficinas foi realizada conjuntamente com os participantes. Embora os objetivos e metas já tivessem sido definidos, procurou-se atender às necessidades que foram surgindo, aos projetos de trabalhos nas escolas, a partir de situações-problema; alternativas de ações (estratégias) para problemas de ensino; construção de recursos e de material para trabalhar diferentes gêneros de textos nas diferentes áreas de forma integrada; relato de resultados obtidos. Essa estratégia permitiu um maior envolvimento dos professores, além de um maior interesse em relação ao que era tratado nas oficinas pedagógicas.

Reflexões sobre os aspectos trabalhados ocorreram durante a realização das oficinas. Processo, percursos, estratégias foram objetos de análise e de reflexão. Os resultados da relação teoria e prática se fizeram sentir, embora de forma lenta e gradativa, em cada oficina. Destacamos como importante que o processo e o produto sejam avaliados constantemente, não só na etapa final.

Os depoimentos dos professores, durante as oficinas pedagógicas e por ocasião do encerramento delas, nos levam a crer que houve resultados positivos e repercussões significativas. Dentre elas, podemos destacar a redescoberta de possibilidades: de novas abordagens de ensino; de execução de ensino integrado; de geração de ambiente de trabalho

em equipe; de tratamento interdisciplinar dos conteúdos, partindo de situações reais e concretas; de desenvolvimento de atitudes críticas e científicas; de articulação entre teoria e prática; de conciliação da ênfase em atividades práticas de leitura e escrita com base na teoria dos gêneros de textos; de transformações educacionais e sociais, a partir das transformações pedagógicas dos fenômenos estudados.

## **5. Considerações finais**

Em linhas gerais, os resultados obtidos mostram-se positivos em relação, principalmente, às oficinas. Isso foi possível constatar por meio dos depoimentos feitos espontaneamente pelos participantes no decorrer delas e por ocasião do seu encerramento, os quais dizem: do desejo de continuidade das oficinas; da necessidade de expandir a experiência aos demais colegas; da necessidade de se criarem nas escolas condições para realizarem trabalhos integrados; de uma formação continuada, etc.

Os resultados obtidos pela análise dos dados levantados a partir das respostas às questões dos testes, comparando o pré-teste com o pós-teste dos alunos que compõem o GE e, paralelamente, estes com os dados dos testes que dão conta do desempenho dos alunos do GC, gerados pelo programa SPSS, evidenciam que

- as escolas do grupo de experimento e do grupo de controle apresentaram progressos entre o início do ano letivo (pré-teste) e o final do ano letivo (pós-teste);
- o grupo de experimento (que recebeu investimento pedagógico) obteve uma diferença significativa principalmente na produção textual sobre o grupo de controle, no resultado geral no item adequação; e, no que tange ao desempenho em leitura, os dois grupos se equipararam;
- os resultados revelaram dificuldades dos alunos no trabalho com diferentes gêneros de texto e com questões mais complexas;
- a produção de texto referente ao gênero narrativo, trabalhado desde os primeiros anos na escola, teve um índice alto de aprovação: tanto no de experimento como no de controle no pós-teste;
- os resultados retratam o baixo percentual de adequação na produção de alguns gêneros, o que nos leva a conjecturar que a probabilidade de trabalhos voltados para a produção de diferentes gêneros ainda é inexpressiva;
- o pouco domínio de diferentes gêneros indica descuido com a formação dos

alunos, uma vez que as capacidades de abstrair, sintetizar, ordenar elementos são habilidades necessárias não apenas para a vida escolar, mas para uma interação efetiva com a sociedade;

- os resultados das oficinas pedagógicas mostraram a necessidade de os professores aprofundarem as questões teórico-pedagógicas relativas ao uso dos gêneros.

Destacamos como pontos altos desta pesquisa, além da realização das oficinas pedagógicas, que nos permitiram visualizar resultados quase que de imediato, muitos outros aspectos decorrentes dessas que nos chamam a atenção, por exemplo, para os efeitos positivos que a abordagem interdisciplinar e sociointeracionista causou aos professores participantes que, ao trabalharem por meio de sequências didáticas explorando gêneros textuais, perceberam a importância dessa prática pedagógica que, para Schneuwly e Dolz (2004, p. 81-97), significa “colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação [...]”. E outro ponto positivo foi o fato de esta pesquisa estabelecer, naturalmente, um canal aberto para diálogo e troca de experiências entre professores pesquisadores da universidade e professores que atuam na rede municipal de ensino.

Creemos que a frase de Gusdorf ilustra bem a nossa compreensão sobre a importância de se fazer um trabalho de qualidade quando esse tem como meta melhorar a qualidade de vida daqueles que, direta ou indiretamente, fazem parte dele. Diz o autor: “Todo o sistema de educação tem por finalidade a edificação do homem. Trata-se de conduzir a criança e os adolescentes até à plena consciência da sua humanidade, a fim de os tornar capazes de fazer dela o melhor uso possível”. (2006, p. 21).

## **Referências:**

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. SEF: Brasília, 1998.
- BRITO, E.; MATTOS, J.; PSCIOTTA, H. *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2000, p.11 / SEF: Brasília 1998, p. 28.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- GARCEZ, Lucília H. do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, J. W. et al. *Portos de passagem*. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

GUEDES, P. C. ; SOUZA, J. M. Introdução: leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. B. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: UFRS/Faculdade de Arquitetura, 2000.

GUSDORF, G. O gato que anda sozinho. In: POMBO, O; GUIMARAES, H. M. ;LEVY, T.(org.). *Interdisciplinaridade: antologia*. Porto: Campo das letras, 2006, p. 13-36.

MUSSALIM, Fernanda. *Linguagem: práticas de leitura e escrita*. Vol. 1. São Paulo: Global, 2004.

NEVES, I. C. B. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: UFRS/Faculdade de Arquitetura, 2000.

PAVIANI, J. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo, Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.



## Leitura e processos mediadores do conto popular: alternativas possíveis

Angélica Vieira da Silva (Acadêmica do Curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul/

Bolsista PIBIC/CNPq / [angelica.vieira.silva@gmail.com](mailto:angelica.vieira.silva@gmail.com))

Flávia Brocchetto Ramos (Profª Drª da Universidade de Caxias do Sul e Universidade de

Santa Cruz do Sul / [ramos.fb@gmail.com](mailto:ramos.fb@gmail.com))

Neiva Senaide Petry Panozzo (Profª Drª da Universidade de Caxias do Sul /

[neiva.panozzo@gmail.com](mailto:neiva.panozzo@gmail.com))

**RESUMO:** A pesquisa “Formação do leitor: o processo de mediação do docente” enfoca práticas mediadoras de leitura do texto literário, em ambiente escolar, nas séries iniciais do ensino fundamental. Inicialmente buscou-se investigar as práticas de leitura literária desenvolvidas em turmas de terceira série e na biblioteca escolar, em escolas localizadas em Caxias do Sul. As ações desenvolvidas são restritas e frente ao quadro, o projeto organiza propostas de leitura literária a partir de diversos gêneros literários. O subprojeto “Leitura e mediação do conto popular” focaliza o conto popular como gênero presente na formação do leitor literário, uma vez que a análise do *corpus* coletado aponta que há falhas na abordagem dessa narrativa. Provavelmente isso ocorre pela falta de clareza sobre as qualidades que conferem a uma obra o estatuto de literatura. Também nota-se a predominância de concepções estruturalistas de leitura na prática docente, produzindo leituras autoritárias, que prevalecem sobre práticas mediadoras. Para estudar a natureza do conto popular busca-se apoio em Jolles (1976), Jesualdo (1982), Cascudo (1998, 2002) e Azevedo (2008a, 2008b). A partir da análise do conto e dos dados coletados constrói-se princípios e estratégias para a mediação de leitura do texto literário infantil, utilizando estudos de Saraiva (2001) e Saraiva e Mügge (2006). Esse referencial embasa a elaboração de roteiros de leitura para obras literárias infantis, entre elas *A lenda do guaraná*, mito dos índios sateré-maué, de Ciça Fittipaldi, objeto de estudo dessa proposta de trabalho. Acredita-se que a apresentação de propostas de leitura literária contribua para a formação continuada do docente, para qualificar a interação entre o objeto de

leitura e leitor iniciante.

**PALAVRAS-CHAVE:** mediação, literatura, conto popular

**ABSTRACT:** The research "Training of the reader: the process of teachers' mediation" focuses on practices of mediation in reading of the literary text, in a school environment, in initial grades of elementary school. In the beginning, we investigated practices of literary reading developed in groups of the third grade and in the school library, in schools located in the city of Caxias do Sul. The actions developed are few and because of that, the project organizes proposals for literature reading, considering several literary genres. The subproject "Reading and mediation of the popular tale" focuses on the popular tale as a genre that is present in the formation of the literary reader, since the analysis of the corpus collected indicates that there are gaps when this narrative is considered. Probably, this happens because of the lack of clarity about the qualities that give a work the status of literature. Also, there is a predominance of structuralist concepts of reading in teaching, producing authoritarian readings, which take precedence over mediating practices. To study the nature of the popular tale, the studies search support in Jolles (1976), Jesualdo (1982), Cascudo (1998, 2002) e Azevedo (2008a, 2008b). From the analysis of the tale and the data collected, we build up principles and strategies for the mediation of the reading of the literary text for children, using studies of Saraiva (2001) and Saraiva and Mügge (2006). These references are a basis for the development of reading guidelines for children's literary works, including "The Legend of guarana", "myth of the Sateré-maué Indians" of Ciça Fittipaldi, object of study of the work proposed. It is believed that the proposals of literary reading contribute to continuing education of teachers, to qualify the interaction between the object of reading and the beginning reader.

**KEYWORDS:** mediation, literature, popular tale

## 1 Considerações iniciais

Apesar da reconhecida importância da leitura literária, por meio de investigações, oriundas de pesquisas já realizadas, entre elas "Formação do leitor: o processo de mediação do docente", constatou-se que as práticas de leitura realizadas em turmas de terceira série e nas bibliotecas do ensino fundamental, em escolas de Caxias do Sul, desconsideram as características peculiares do gênero literário, trazendo prejuízos para a formação do leitor autônomo. Tais dados orientam o subprojeto "Leitura e mediação do conto popular" que focaliza o conto

popular como gênero presente na formação do leitor literário, uma vez que a análise do *corpus* coletado aponta que há falhas na abordagem dessa modalidade textual. Provavelmente o fato deve-se à falta de clareza sobre as qualidades que conferem a uma obra o estatuto de literatura. Também nota-se a predominância de concepções estruturalistas de leitura na prática docente, produzindo leituras autoritárias, que prevalecem sobre práticas mediadoras.

Na tentativa de contribuir para minimizar esse quadro, este artigo tem o propósito oferecer subsídios para ampliar a discussão sobre a natureza do conto popular e mediação deste gênero através de roteiro de leitura. Acerca das características do conto popular busca-se apoio em Jolles (1976), Jesualdo (1982), Cascudo (1998, 2002) e Azevedo (2008a, 2008b). A partir da análise do conto e dos dados coletados constrói-se princípios e estratégias para a mediação de leitura do texto literário infantil, utilizando estudos de Saraiva (2001) e Saraiva e Mügge (2006). Esse referencial embasa o estudo do conto *A lenda do guaraná* (1986), mito dos índios sateré-mauê, de Ciça Fittipaldi, objeto de estudo dessa proposta de trabalho e posterior organização de roteiro de leitura para obra.

[Flávia1] Comentário: Idem ao q esta posto no resumo

## 2 Peculiaridades do conto popular

Jesualdo (1982) conceitua o conto partindo do vocábulo *contar* com origem no latim *computare*, cujo sentido é utilizado tanto para números como para o conto de fadas. Neste ponto, não há distinção entre fatos reais ou inventados pela fantasia do povo. O autor também afirma que os contos primitivos representam uma síntese da história dos povos transmitida oralmente. Afirma que os “primeiros contos escritos não foram precisamente os míticos e maravilhosos, mas sim 'os acontecidos', as anedotas, pequenos feitos de indivíduos isolados que servem de base à resenha futura.” (JESUALDO, 1982, p. 113)

As características do conto popular especificadas por Cascudo (1998) sinalizam para a importância que este contar coletivo tem na literatura oral de um país, já que documenta a sobrevivência e o registro de usos e costumes esquecidos no tempo, mas que se atualizam a cada nova contação. Tais narrativas partem “de temas primitivos e obedecem a seriação articulada de elementos, de soluções psicológicas, uso de objeto, encontro de obstáculos, comuns e semelhantes.” (CASCUDO, 1998, p. 303)

Cascudo (2002) ainda aponta que o conto pode ser entendido como uma ponte entre memória e imaginação, pois a memória mantém os traços gerais e a imaginação possibilita que aspectos da narrativa sejam ampliados ou excluídos. Destaca também como características desse gênero, a antiguidade, o anonimato, a divulgação e a persistência – aspectos que

sintetizam o conto popular.

De igual modo, Jolles (1976) apresenta o conto como “uma forma de arte em que se reúnem e podem ser satisfeitas em conjunto duas tendências opostas da natureza humana, que são a tendência para o maravilhoso e o amor ao verdadeiro e natural.” (p. 191). O autor explora também outras características fundamentais do conto popular: os acontecimentos ocorrem de acordo com nossa expectativa e a indeterminação do tempo e do espaço. Jolles conclui que “o lugar é em toda e nenhuma parte, a época é sempre e nunca.” (1976, p. 202).

Por outro lado, Azevedo (2008a) avança na discussão acerca de características do conto popular que permitem a visualização do elo com a literatura infantil. O autor considera que as obras destinadas às crianças apresentam textos concisos, marcados pela oralidade e o vocabulário utilizado permite o contato com o leitor. Azevedo (2008b) ressalta algumas características que unem a literatura infantil e o conto popular, tais como: elemento cômico, uso livre da fantasia, temas e enredos remanescentes (a busca da identidade), ideias de metamorfose, herói que enfrenta desafios e retorna modificado e final feliz.

### 3 Apresentando a obra

Antes de iniciarmos a análise da narrativa escolhida e de discorrermos sobre o roteiro de leitura, é importante caracterizar a obra em questão. Primeiramente, destacamos que a *Lenda do guaraná: mito dos índios sateré-maué* (1986) é uma narrativa híbrida, formada por linguagem verbal e visual, escrita e ilustrada por Ciça Fittipaldi.

De acordo, com Ramos (2004) a proposta visual “auxilia o leitor na apreensão do texto. Basicamente há três linguagens na obra: a ilustração em preto e branco e a palavra nas páginas pares e a ilustração colorida nas ímpares.” Assim, percebe-se que a palavra e ilustração colorida se complementam durante a narrativa, favorecendo a compreensão do leitor. Já as imagens em preto e branco trazem aspectos da tradição dos indígenas e podem ser consideradas como parte de outra narrativa, cuja natureza é mais informativa.

Remetendo ao título da obra, percebemos que há o emprego de dois conceitos diferentes: lenda e mito. Para Jesualdo (1982), a lenda representa o pensamento infantil da humanidade, ou seja, a história das primeiras lutas do homem, tendo assim um caráter mais cultural. Já o mito é caracterizado, basicamente, por uma situação em que o “homem pede ao universo e aos seus fenômenos que se lhe tornem conhecidos; recebe então uma resposta, recebe-a como responso, isto é, em palavras que vêm ao encontro das suas. O universo e seus fenômenos fazem-se conhecer.” (JOLLES, 1976, p. 88). Diante de tal exposição, entende-se por mito a

narrativa que explica o surgimento de algo.

Desse modo, na obra objeto de estudo desta análise, o uso do vocábulo “lenda” estaria sendo empregado de modo equivocado, pois a narrativa cria uma explicação fantasiosa para o surgimento do guaraná e da tribo dos índios sateré-maué. De acordo com a narrativa, pode-se afirmar:

O modo como é explicado o nascimento da planta encontra apoio na mente primitiva, a qual dialoga com a forma como a criança apreende e entende o mundo. O simbolismo, presente tanto na narrativa verbal, como também na ilustração, mobiliza o leitor, seja criança ou adulto. As cores escolhidas e as formas desenhadas apóiam-se na arte rupestre, representando o traçado indígena. (RAMOS, 2004, p. 3)

#### 4 Analisando *A lenda do guaraná*: mito dos índios sateré-maué

Para explorar esta obra, utilizamos a análise de Propp (1984) acerca do enredo dos contos maravilhosos russos. No estudo desenvolvido, o autor percebeu que a maioria dos contos apresenta situações semelhantes e, a partir delas, elencou 31 funções dos personagens. Destacamos algumas: o afastamento do herói de seu lugar de origem, a proibição ao herói, a transgressão, combate entre herói e vilão, a vitória do herói ou do vilão e a transformação do herói.

A situação inicial do conto analisado apresenta três irmãos: dois homens e uma mulher, Uniaí. Os personagens habitam um lugar encantado que se chama Noçoquém. Neste espaço, Uniaí é a detentora do saber, ela possui o conhecimento sobre todas as plantas da região, ao contrário dos rapazes. A narrativa inicia sugerindo um distanciamento temporal:

*Diz que lá na lonjura do tempo, no comecinho de todas as coisas<sup>1</sup> existiam três irmãos. Dois eram homens, e a irmã, Onhiamuaçabê era moça bonita também chamada Uniaí.*

Uniaí era dona do Noçoquém, do encantamento mais bonito que a terra tinha. Só ela conhecia todas as plantas de lá. As de comer, as de fazer remédios, de fazer cuia, de tirar contas pra fazer colar. Tudo que os irmãos precisavam, ela que fazia, mas ia mostrando aos poucos.

Foi ela que plantou no Noçoquém uma castanheira que cresceu muito, ficou alta demais da conta! (FITTIPALDI, 1986, p. 2)

Destacamos a temporalidade presente no trecho acima, por meio da expressão “lá na lonjura do tempo, no comecinho de todas as coisas...” que nos permite localizar a história em um tempo longínquo e indeterminado.

Em seguida, surge a interdição, que também é conhecida como proibição, pois os irmãos de Uniaí não querem que ela se case, porque necessitam de seus conhecimentos.

---

1 Grifo nosso.

Uniaí não tinha marido.

Naquele tempo, os bichos também eram gente e todos gostariam de casar com ela. Os irmãos de Uniaí não queriam: Melhor que ela ficasse para sempre com eles, arrumando tudo que precisavam. (FITTIPALDI, 1986, p. 2)

Então ocorre a transgressão, ou seja, o momento em que a proibição não é cumprida. Dentre todos os bichos que viviam no Noçoquém, havia uma cobrinha que demonstrava sentimentos por Uniaí. Em todos os momentos em que a Uniaí passava por perto dela, a cobrinha espalhava um perfume no caminho. Mas, em um determinado dia desejou que Uniaí se tornasse sua esposa. Por meio da linguagem visual, o leitor pode perceber que as cores da ilustração fortalecem a significação do texto, pois tanto a cobra como o perfume, lançado pela mesma, são de cor rosa, sugerindo uma situação de paixão, sedução.

Quando a moça passou, a cobrinha olhou com firmeza nos olhos dela e desejou que fosse sua esposa. Com este simples encanto, qualquer alguém, árvore, bicho ou gente estava casado e gerava um filho.

Assim, Uniaí ficou grávida, no encantamento de um perfume. (FITTIPALDI, 1986, p. 4 e 6)

Outro fator da narrativa popular que podemos exemplificar a partir da passagem citada anteriormente é a crença em um lugar utópico, já que um simples olhar tinha o poder de realizar desejos.

Na continuidade da ação, acontece a malfeitoria-dano e, a partir desta função, o conto ganha movimento. Os irmãos de Uniaí não ficaram felizes com a gravidez da irmã, pois desconfiam que ela somente dará atenção ao filho e não mais a eles, assim não a queriam mais por perto.

Seus irmãos não gostaram nada, nada:

- Agora ela só vai cuidar de criança, não arranja mais nada pra gente.

Ficaram furiosos! Não queriam ver a irmã com filho, de jeito nenhum. (FITTIPALDI, 1986, p. 6)

A presença de um elemento novo, a criança que nascerá, é responsável pela desestruturação da família. De acordo com Ramos (2004), a gestação da personagem envolve tanto mudanças físicas, como também de espaço, pois Uniaí:

precisa abandonar o espaço conhecido do Noçoquém, onde estavam plantas cujo segredo conhecia, e vai viver em outro ambiente. Sai do familiar para o desconhecido, de acordo com os preceitos da cultura popular que o homem deve partir para constituir a sua identidade. (RAMOS, 2004, p. 5)

O resultado da vontade dos irmãos de Uniaí é a sua partida. Essa ação caracteriza o afastamento da personagem do seu lugar de origem, possibilitando-lhe crescimento: “Então ela foi embora do Noçoquém.” (FITTIPALDI, 1986, p. 6).

Segundo Ramos (2004), a narrativa verbal ligada à visual auxilia na constituição dos significados, já que mostra na parte superior da página a copa de uma árvore que reproduz o dia e a noite, diferenciando-os através dos elementos: sol, lua e estrelas. Da mesma forma que apresenta os irmãos e a Uniaí em espaços e momentos diferentes, nota-se que o código verbal

expõe determinado aspecto que é ampliado pela visualidade:

Se a palavra aponta a luta dos irmãos com Uniaí, a ilustração mostra os rapazes brigando entre si, de modo que o texto (palavra e ilustração) é solidário com o leitor e a visualidade potencializa a poesia da obra.” (RAMOS, 2004, p. 5)

A primeira função do doador, que representa o momento em que o herói passa por uma prova, mostra Uniaí sozinha, sendo a responsável pela construção de sua casa próxima a um rio, onde ocorre o nascimento do seu filho. Passado algum tempo, o menino cresce ouvindo as histórias do Noçoquém.

Uniaí fez a sua casa bem longe, perto de um rio. A criança nasceu forte e bonita. Ela banhava a criança no meio de tanta borboleta que gosta da beira da água. E lá que foi crescendo o menino, cada vez mais forte e bonito.

Uniaí contava pra ele as histórias do Noçoquém. Contava das plantas, dos tios, da castanheira. (FITTIPALDI, 1986, p. 8)

Na função reação do herói, o filho de Uniaí expressa o desejo de comer as castanhas que seus tios tanto gostavam. Uniaí adverte o filho de que os tios colocaram animais para cuidar do local, de modo que correria risco caso se aproximasse. Deveria, pois, não se aproximar do local.

Logo que aprendeu a falar, o menino desejou:

- Também quero comer castanhas. Quero as frutas que os tios tanto gostam.
- Está difícil meu filho. Agora seus tios tomam conta do Noçoquém, a gente não pode entrar lá.

O menino, porém, continuou a pedir as frutas tão boas de comer.

- Está perigoso, meu filho. Seus tios colocaram de guarda a cotia, o periquito e a arara.
- Mesmo assim eu queria... (FITTIPALDI, 1986, p. 8)

Na sequência do enredo, há a recepção do objeto mágico representado pela castanheira que atrai o filho de Uniaí. E como o desejo do menino era grande, foi realizá-lo: “Queria porque queria. Querer é desejo, não tem outro jeito: foram.” (FITTIPALDI, 1986, p. 8).

As personagens seguem para o Noçoquém representando a função do deslocamento no espaço. A visita ao Noçoquém não passou despercebida pelos guardiões do lugar, e os dois irmãos mandaram o macaquinho-boca-roxa cuidar a castanheira, com ordens de eliminar os invasores.

Aconteceu que depois a cotia, passando pelo Noçoquém, viu no chão, debaixo da castanheira, as cinzas de uma fogueira, onde tinham assado castanhas. Correu, foi contar o visto.

Um dos irmãos duvidou:

- Será? A cotia pode estar enganada...

O periquito também viu, correu contar. E a arara confirmou. Daí, os dois irmãos decidiram mandar o macaquinho-boca-roxa tomar conta da castanheira:

- Se aparecer alguém, alguma gente, algum menino, trate de pegar e sumir com ele. (FITTIPALDI, 1986, p. 10)

No entanto, o menino havia gostado tanto das castanhas, que sozinho realizou uma segunda

visita ao Noçoquém. Desta vez, porém, o macaco flagrou o menino e disparou uma flecha. Esta ação do macaco pode ser considerada como o combate entre herói e auxiliar dos antagonistas, ou seja, os irmãos de Uniaí, que resultou na morte do menino.

No dia seguinte o menino queria comer mais castanhas. Como já sabia o caminho do Noçoquém, foi sozinho mesmo.

Desta vez o macaco viu o menino subir na castanheira.

Bem escondido pelas outras árvores, armou o arco, disparou flechas.

Caiu um montão de castanhas, caiu o menino junto. (FITTIPALDI, 1986, p. 10)

Então nos deparamos com a função da tarefa difícil, pois Uniaí, ao encontrar seu filho sem vida, está determinada a salvá-lo, contrariando o desejo dos irmãos, que aparentemente foi realizado.

Quando deu pela falta do filho, Uniaí saiu correndo para o Noçoquém. Correu, correu o mais que podia.

Uniaí encontrou seu filho sem vida nenhuma. Soprou, soprou, nada.

Aí chorou, chorou muito e triste, triste, chorou tanto!

Mas da tristeza fez a força:

- Seus tios fizeram isso. Queriam você desse jeito, sem vida. Mas não será assim! De você faço a semente da planta mais poderosa que já se viu. (FITTIPALDI, 1986, p. 12)

E a tarefa cumprida concretiza-se com o ato de Uniaí plantar o seu filho na terra. Dos olhos do menino nascem o falso guaraná e o guaraná verdadeiro.

E plantando a criança na terra, como que cantava:

“Grande será, curador dos homens!

Todos terão que recorrer a você pra acabar com as doenças, ter força na guerra, para ter força no amor. Grande será!”

Primeiro, do olho esquerdo do menino nasceu uma planta que não era forte. Era o falso guaraná, que ainda existe e os índios chamam de “uaraná-hôp”. Depois, do olho direito, nasceu o guaraná verdadeiro, que os índios chamam de “uaraná-cécé”.

Por isso que é que o guaraná é assim, que nem olho de gente. Dias depois, Uniaí foi ver a planta que criou. O guaraná estava grande e cheio de frutos. Debaixo do guaraná, encontrou seu filho, alegre, forte, lindo. (FITTIPALDI, 1986, p. 12 a 14)

Por fim, ocorre a transfiguração, já que o herói recebe uma nova aparência, ou seja, vira um menino-planta que representa o primeiro índio da tribo Maué. “Este menino, que nasceu que nem planta, de dentro da terra, foi primeiro índio Maué. Ele é a força e a vitalidade, ele é a origem da tribo.” (FITTIPALDI, 1986, p. 14) O fato sinaliza o princípio de metamorfose, típica do pensamento primitivo e que se estende aos contos maravilhosos e, nesse caso, explica o surgimento do guaraná.

A partir dos dados levantados, objetiva-se apresentar uma proposta de roteiro de leitura, organizado, a fim de instrumentalizar os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental a

compreender e a significar o conto literário, atuando sobre o texto.

## 5 Apresentando o roteiro de leitura

A proposta de organização de roteiro de leitura para gêneros literários parte dos estudos de Saraiva (2001) e Saraiva e Mügge (2006). A proposta é dividida em três momentos: motivação, leitura compreensiva e interpretativa e transferência de leitura. Este roteiro é uma possibilidade de mediação do conto popular, que pode auxiliar o docente em seu papel de mediador de leitura literária e, portanto, agente de letramento.

### 5.1 Motivação

O roteiro inicia pela motivação, entendida como o momento que deveria chamar atenção para aspectos que posteriormente seriam explorados no decorrer da leitura da obra. A atividade proposta neste roteiro se pauta na seleção, pelo professor, de dois objetos ou gravuras que representem fatos, por exemplo, uma uva, fruta comum na região de Caxias do Sul. A partir disso, os alunos são organizados em grupos, e cada grupo deve optar por um dos objetos. Na sequência, é solicitado ao grupo para inventar uma situação para explicar o surgimento do ser escolhido. Em seguida, os grupos apresentam as suas histórias aos colegas que avaliam se as mesmas são convincentes ou não.

Na sequência, o mediador apresenta a capa do livro objeto de estudo e informa aos alunos sobre a autora e ilustradora Ciça Fittipaldi. Nesse momento, localiza em um mapa do Brasil o lugar onde vive a tribo. Por fim, lê para os alunos o mito sobre a origem do guaraná sem apresentar as ilustrações.

### 5.2 Leitura compreensiva e interpretativa

Após a atividade de motivação, propõe-se a leitura compreensiva e interpretativa da obra. Em um primeiro momento, o mediador faz a leitura da obra para os alunos sem mostrar as ilustrações. E, em seguida, a turma será organizada em grupos, e o professor distribui livros para observação da história na íntegra – palavra e visualidade.

A partir, deste contato inicial com um exemplar do texto, elegem-se alguns elementos da narrativa que permitam aos alunos o contato com as características do conto popular.

Um dos tópicos a ser abordado nesta etapa do roteiro de leitura, está na abertura da obra, que

traz a expressão, a sinalização do tempo: “lá na lonjura do tempo”. Assim, explora-se a característica do conto popular que remete à distância temporal dos acontecimentos em relação ao presente, ao ato da leitura. A relação entre o surgimento do guaraná e a origem da tribo, como também as diferenças entre mito e lenda podem ser analisadas com os alunos. A questão referente ao espaço da narrativa também merece atenção, o Noçoquém e suas peculiaridades relembram os lugares utópicos dos contos populares, e, principalmente, a transformação das personagens. Para tais atividades o foco é a linguagem verbo-visual, e dessa forma, solicita-se que os alunos relacionem o que acontece com Uniaí e com a castanheira, visto que, enquanto a castanheira cresce e dá frutos, Uniaí reorganiza sua vida e a de seu filho. Além disso, há o processo de metamorfose pelo qual passa a criança, até o momento em que pode ser considerado um menino-planta. Esses aspectos do conto seriam destacados por meio de exercícios lúdicos de modo que os estudantes, gradativamente, vão se apropriando, conscientemente, da estrutura desse gênero.

### 5.3 Transferência e aplicação da leitura

Essa etapa do roteiro caracteriza-se pela transferência e aplicação dos conhecimentos adquiridos pelo estudo da obra em questão. A atividade proposta salienta que “a lenda do guaraná” é uma história que pertence a uma tribo indígena muito distante da nossa região, sul do Brasil. Contudo, aqui no nosso estado também existem mitos para explicar certas situações de forma mágica, como o mito da Erva Mate e do Quero-Quero, entre outros. O mediador deverá listar com os alunos os elementos típicos da cultura do Rio Grande do Sul e solicitar que, em duplas ou em trios, os estudantes escolham um desses elementos e produzam uma narrativa que tente explicar a origem do mesmo. Os alunos podem fazer ilustrações, utilizar recorte e colagem e, por fim, montar um painel com os mitos da turma.

### 6 Considerações finais

A mediação da leitura literária é um processo importante na constituição do leitor e o conto popular, em sua origem, manteve sua transmissão oral por meio de contadores de histórias. Estes contadores foram os mediadores que permitiram que os contos permanecessem vivos, fossem repetidos, até serem compilados e registrados. E pergunta-se, o que ocorre hoje para a permanência dos contos populares? Quem são os contadores atuais? E a escola provê a continuidade para os contos e seus contadores? Provavelmente eles estejam lá, mas será que

as características desse gênero são exploradas com as crianças?

Dentre tantos pressupostos da educação, a escolarização traz para si a responsabilidade da preservação do patrimônio cultural, seja do acervo reconhecido como erudito ou daquele considerado popular. Ambos contribuem para a consolidação da identidade e da memória de um povo, sendo a literatura e o conto popular participantes desse processo.

#### Referências

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil**: origens, visões da infância e certos traços populares. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>> Acesso em: 18 out 2008a.

\_\_\_\_\_. **Elos entre a cultura popular e a literatura**. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo02.htm>> Acesso em: 02 nov 2008b.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

\_\_\_\_\_. **Contos tradicionais do Brasil**. 18 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

FITTIPALDI, Ciça. **A lenda do guaraná**: mito dos índios sateré-mauê. 13. ed. São Paulo, 1986.

JESUALDO. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1993.

JOLLES, André. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

RAMOS, Flávia. Brocchetto. A leitura como travessia entre o leitor e a cultura indígena. In: Congresso Internacional da ABRALIC, IX, 2004. Porto Alegre: Abralic, 2004. p. 1-11.

SARAIVA, Juracy Assman. (org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. ; MÜGGE, E. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## Leitura e Produção Textual na Formação do Professor de Língua Inglesa a partir do ensino de Gêneros: Priorizando Artigo Científico

Maria Izabel Rodrigues Tognato – Professora Doutora, FECILCAM – Campo Mourão-Pr  
([belinhatog@yahoo.com.br](mailto:belinhatog@yahoo.com.br))

### RESUMO:

O tema deste artigo é a leitura e a produção textual na formação inicial do professor de Língua Inglesa pelo ensino de gêneros, tendo como foco a elaboração de projetos de pesquisa e de artigo científico para conclusão do curso. Com isso, este artigo propõe uma discussão sobre o papel e a importância da leitura e produção textual por meio da proposta do ensino de gêneros como contribuição ao desenvolvimento do futuro professor. Para tanto, tomamos por base os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999/2003/2007, 2004, 2006, 2008), do ensino de gêneros (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; MACHADO, 1998; MACHADO ET AL., 2005; MACHADO ET AL., 2006; MOTTA-ROTH, 2001/2008, MENEGASSI, 2008; BALTAR, 2004; CRISTOVÃO, 2002, 2007, 2009; MACHADO E CRISTOVÃO, 2006; CRISTOVÃO E FURTOSO, 2006). Após a realização desse trabalho, os estagiários parecem tomar consciência da importância e do papel que os gêneros acadêmicos têm na sua própria formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Produção Textual. Ensino de Gêneros. Formação Inicial e Continuada.

### ABSTRACT:

This article has as theme reading and writing in the English Language teacher's initial formation through genre teaching, focusing on the elaboration of research projects and scientific articles for the course conclusion as well. With that, this article aims to discuss the role and the importance of reading and writing through the genre teaching purpose as a contribution to the future teacher's development. For that, we adopt theoretical-methodical presuppositions of the sociodiscursive interactionism (ISD) (BRONCKART, 1999/2003/2007, 2004, 2006, 2008), of the genres teaching (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; MACHADO, 1998; MACHADO ET AL., 2005; MACHADO ET AL., 2006; MOTTA-ROTH, 2001/2008, MENEGASSI, 2008; BALTAR, 2004; CRISTOVÃO, 2002, 2007, 2009; MACHADO & CRISTOVÃO, 2006; CRISTOVÃO & FURTOSO, 2006). After, the achievement of this study, the future teachers seem to be aware of the importance and of the role which the academic genres have in their own development.

**KEYWORDS:** Reading. Writing. Genres teaching. Initial and Continuous Formation.

## **1. Introdução**

O papel da leitura e da produção textual na formação inicial do professor de Língua Inglesa é reconhecido há algum tempo e tem sido evidenciado em diversos estudos, tais como Matêncio (1994), Machado (1998), Machado et al. (2005), Motta-Roth (2001/2008), Matêncio (2008), Menegassi (2008) e Cristóvão (2009). Entretanto, pela experiência de pesquisadora e professora formadora, temos constatado grandes dificuldades dos alunos futuros professores do quarto ano de Letras, ou seja, professores em pré-serviço, em transpor suas idéias e de relacionar textos diferentes sobre um determinado tema, ou ainda, de relacionar idéias de um determinado autor com sua problemática, seja em um processo de investigação ou elaboração de projeto ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por exemplo.

Por essas razões, este artigo tem por objetivo propor uma discussão sobre o papel e a importância da leitura e produção textual pelo ensino de gêneros, tanto na formação do professor de língua materna como de língua inglesa no sentido de priorizar o gênero artigo científico, considerando o processo de leitura e produção textual de gêneros acadêmicos até chegar na produção do artigo científico. Uma justificativa para tal proposta é que para saber fazer um artigo de conclusão de curso (TCC) ou projeto no quarto ano de Letras, por exemplo, é necessário conhecer bem o gênero. Para tanto, é necessário ler o que diferentes autores dizem a respeito, a fim de que o aluno, futuro professor de português ou inglês, aprenda a ler e a identificar um raciocínio lógico de pesquisa nos textos acadêmicos, assim como possa ter a capacidade de desenvolver tal raciocínio na sua produção textual.

Para isto, recorreremos ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999/2003/2007, 2004, 2006, 2008). Em relação ao ensino de gêneros, tomamos por base os estudos de Schneuwly & Dolz (2004), Machado (1998), Machado et al. (2005), Motta-Roth (2001/2008), Marcuschi (2002), Cristóvão (2002, 2007, 2009), Machado e Cristóvão (2006), Menegassi (2008), e Cristóvão & Furtoso (2006), além das Diretrizes Curriculares para o ensino de Língua Estrangeira no Estado do Paraná.

Com isso, buscarei validar tais pressupostos teóricos no sentido de contribuir para que o futuro professor possa atuar mais efetivamente em sua futura situação de trabalho, assim como também preparar-se melhor para dar continuidade ao seu processo de formação profissional.

Assim, neste artigo propomos: a) discutir o papel da leitura e produção textual pelo ensino de gêneros, na formação inicial do professor de língua de língua inglesa, tendo como foco o gênero artigo científico; b) analisar algumas produções desenvolvidas por alunos do 4º. Ano de Letras; e, c) discutir as conclusões às quais chegamos.

Para tanto, este artigo está dividido em quatro partes: a introdução por meio da qual apontamos a problemática de que partimos, a justificativa deste trabalho, o objetivo proposto neste artigo e a fundamentação teórica que norteia esta proposta de trabalho; a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos; a metodologia e os procedimentos utilizados neste estudo; a análise dos dados obtidos; e, por fim, as considerações finais referentes aos instrumentos utilizados no período do estágio supervisionado de Língua Inglesa na formação inicial.

A seguir, trataremos da fundamentação teórica que embasa este artigo em relação ao tema proposto.

## **2. Pressupostos teóricos**

Este trabalho centra-se nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (o ISD), que é um quadro teórico-metodológico apresentado por Bronckart (1999/2003/2007; 2006; 2007; 2008), que aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social. O ISD não é considerado pelo autor nem uma corrente especificamente lingüística, nem uma corrente psicológica ou sociológica, e sim como uma corrente da Ciência do Humano. Com base no interacionismo vigotskiano, todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas e o ser humano é visto como um ser que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura, portanto, um sujeito que se constitui sócio-historicamente. Pois, como Cristóvão (2007:9) explicita,

o ISD se apóia em uma perspectiva interacionista social de linguagem e em teorias de linguagem que dão primazia ao social (Bronckart, 1999). Seu quadro epistemológico se baseia na concepção de que ‘as condutas humanas’ são produto de um processo histórico de

socialização, marcado, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos, como a linguagem e determinados por dimensões culturais.

Com isso, podemos perceber o papel central da linguagem no desenvolvimento humano. Quanto à proposta do ensino de gêneros, primeiramente, levamos em conta as definições de gêneros assumidas por Bronckart (1999/2003/2007:103), ao ressaltar que, trata-se de uma “forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. O autor ainda acrescenta que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Em outras palavras, a apropriação dos gêneros pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento humano e social.

Por fim, Bronckart (1999/2003/2007:103) apresenta uma concepção já sustentada por Schneuwly (1994b), afirmando que “os gêneros são meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem; em termos marxistas, são portanto, instrumentos, ou mega-instrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo.” Além disso, as Diretrizes (2007:30) reafirmam, “a língua se apresenta como espaço de construções discursivas, de produção de sentidos, indissociáveis dos contextos em que ela adquire sua materialidade, inseparável das comunidades interpretativas que a constroem e são construídas por ela.” Daí a importância de se compreender o papel dos gêneros textuais na formação social do indivíduo, mais especificamente, do professor em pré-serviço. Assim, a partir da compreensão textual pelos gêneros, a produção escrita passa a ter um papel essencialmente relevante na formação social do aluno. Como Baltar (2004:95) ressalta, “a escrita tornou-se uma prática social fundamental, não apenas no ensino da língua materna, mas, também, para todas as outras disciplinas de ensino e em todos os níveis: nas escolas, nas universidades ou em qualquer outra instituição social onde haja qualquer atividade profissional”. No entanto, segundo o autor, podemos constatar problemas no ensino da produção escrita nas escolas e, até mesmo, nas universidades. Por essas razões, é necessário pensarmos na implementação de práticas pedagógicas que não sejam restritas à redação escolar, mas que associem as práticas de linguagem que ocorrem nas diversas situações de interação social ao ato de escrever.

No que diz respeito à produção textual no período de estágio supervisionado de Língua Inglesa na formação inicial do professor, consideramos os gêneros relato de aulas observadas com reflexões sobre tais relatos, projetos de pesquisa visando a uma experiência investigativa

nesse processo de formação inicial e, por fim, a produção de um artigo científico como trabalho de conclusão de curso, o TCC, essenciais para o desenvolvimento profissional do futuro professor. Além disso, consideramos a refacção de textos produzidos pelos alunos essencial no sentido de consolidar a compreensão e aprendizagem de aspectos lingüístico-discursivos necessários ao seu desenvolvimento. Ao tratar da competência escrita e das operações dessa competência, Baltar (2004:101) sugere quatro operações para maior segurança na produção escrita, tais como:

- 1) Planejamento: por uma análise da situação, do objetivo a executar e por uma escolha de uma estratégia textual-discursiva e de uma estratégia de ação);
- 2) Textualização: organização macro e microestrutural do texto;
- 3) Escrituração: postura de escrita, manejo do instrumento para desenvolver a escrita;
- 4) Revisão: monitoramento – releitura do escrito, a detectação e a análise de problemas, a reescrita.

Tais etapas da produção textual foram desenvolvidas tanto no processo de elaboração de relatos de aulas observadas, na produção de projeto de pesquisa de Língua Inglesa, como na elaboração do artigo científico como trabalho de conclusão de curso.

A seguir, trataremos da metodologia utilizada na proposta discutida neste artigo.

### **3. Metodologia**

Neste tópico, tratamos dos procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, que considera o procedimento de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista.

Em relação à elaboração de projetos de pesquisa, primeiramente, os alunos do quarto ano de Letras, que eram nossos orientandos, portanto, onze alunos, leram textos sobre a elaboração de projetos e um texto como sugestão de modelo do gênero projeto (BUENO, 005). Então, discutimos esses textos em orientações coletivas no sentido de compreender o conteúdo dos textos e também a sua produção textual, considerando as partes que constituem o gênero projeto de pesquisa e a articulação entre essas. Por fim, os alunos elaboraram o projeto de pesquisa de Língua Inglesa, que poderia ser aplicado ou não na regência de sala de aula no período do estágio supervisionado de Língua Inglesa. Conforme desenvolvíamos as orientações individuais e as discussões coletivas sobre os projetos desenvolvidos na tentativa

de discutir o conteúdo das propostas dos projetos, bem como de discutir a produção escrita destes, os alunos reescreviam seus projetos para a sua entrega final.

Quanto à produção do gênero artigo de conclusão do curso (TCC), alguns textos sobre a elaboração desse gênero foram lidos e discutidos para, em seguida, produzir o artigo científico. Para esta fase, consideramos os mesmos procedimentos de orientações individuais e discussões coletivas sobre os artigos desenvolvidos pelos alunos com o objetivo de discutir o conteúdo dos artigos assim como também os procedimentos necessários para a sua produção escrita. Para a compreensão da produção do artigo, desenvolvemos leitura de alguns textos sobre o gênero resumo de artigo científico e do gênero *abstract*, bem como das partes que constituem o TCC. Além disso, utilizamos resumos e *abstracts* de artigos científicos, bem como o diário de leituras como uma experiência didática alternativa (MACHADO, 1995, 1998; BUZZO, 2003) no sentido contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento do processo de produção escrita a partir da leitura de diferentes artigos por meio da elaboração de diário de leitura, considerando as diferentes fases do processo de escrita: planejamento, execução, revisão e reescrita, já descritas anteriormente.

No tópico a seguir, trataremos das análises dos dados obtidos com este estudo.

#### **4. Análise dos dados obtidos**

Este tópico tratará das análises dos dados obtidos por meio do processo de orientação no período de estágio supervisionado.

Assim, com um cronograma de orientações individuais e coletivas, consideramos que a produção de relatos e reflexões sobre as aulas observadas, a elaboração de um projeto de pesquisa e a produção de um artigo final sobre a proposta aplicada nas aulas do estágio supervisionado, podem contribuir muito para a formação inicial do futuro professor de Língua Inglesa. Um exemplo de artigo científico construído ao longo do período de estágio supervisionado, após o desenvolvimento de projeto de pesquisa e regência, está em anexo, e nos mostra uma evolução no processo de produção textual do aluno.

Quanto aos relatos produzidos após as aulas observadas, em um primeiro momento do estágio supervisionado de Língua Inglesa, havia uma tendência em avaliar o trabalho do professor, entretanto, após várias discussões em grupo, os alunos passaram a compreender o que realmente constitui o trabalho do professor. Ou seja, que não se trata de um trabalho realizado individualmente, mas coletivamente e que, portanto, devemos observar todos os elementos que constituem esta situação de trabalho. Suas reflexões sobre as aulas tinham características

de relato de aula. No entanto, após as discussões nas orientações por meio de leitura dos próprios relatos, os alunos tomaram consciência sobre relatar as aulas, bem como desenvolver as reflexões.

Em relação ao projeto de pesquisa, os alunos não tinham uma noção clara sobre a elaboração e o desenvolvimento de um projeto, considerando suas partes e a articulação entre essas. Após vários encontros coletivos, com leituras e discussões, os alunos passaram a compreender melhor os elementos constitutivos de um projeto de pesquisa.

Por fim, no que se refere ao artigo científico, o processo de elaboração do projeto de pesquisa, assim como o da produção dos relatos das observações de aulas, contribuiu para que, ao final do curso, o futuro professor pudesse ter melhores condições de produzir o artigo final. Assim, acreditamos que o processo de leituras, discussões coletivas, produções textuais e refacção dos textos têm um papel fundamental na formação inicial do futuro professor de Língua Inglesa.

## **5. Considerações finais**

O trabalho de formação inicial no que diz respeito à orientação do estágio supervisionado no curso de Letras por meio do ensino de gêneros, utilizando o relato de aula e suas reflexões, o projeto de pesquisa e o artigo científico para conclusão do curso, considerando as etapas da produção textual, revelou-nos que podem servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional do futuro professor de Língua Inglesa. Pois, com o decorrer das orientações, os alunos parecem tomar consciência da importância e do papel que os gêneros têm na sua formação inicial. Assim, acreditamos que um trabalho dessa natureza possa permitir o desenvolvimento das capacidades de compreensão textual a partir do ensino de gêneros e de produção textual a partir do conhecimento dos gêneros textuais.

Nossa avaliação é a de que temos conseguido desenvolver um trabalho comprometido com a formação inicial na medida em que podemos preparar os futuros professores com melhores condições para atuar em situação de trabalho, no que diz respeito à produção de trabalhos acadêmicos e científicos. O benefício do estudo de gênero ocorre, a nosso ver, por acreditarmos que, desse modo, a relação entre teoria e prática torna-se mais próxima.

## **Referências**

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

\_\_\_\_\_. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et. al.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. **Coleção Idéias sobre Linguagem**.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

BUENO, Luzia. O gênero projeto de intervenção e a formação do aprendiz de professor de português. In: MACHADO, Anna Rachel. (Coordenação). [et al.] **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BUZZO, Marina. O diário de leitura: uma técnica didática alternativa. In: **Signum: Estudos da linguagem**. Londrina: Ed. UEL, 1998.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. (Coleção **SIGNUM**).

\_\_\_\_\_. **Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007. 298p. : II.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e práticas de formação de professores. In: MATEUS, Elaine; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys & GIMENEZ, Telma. (Orgs.) **Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes & FURTOSO, Viviane Bagio. A pesquisa na formação inicial e continuada do professor. In: MACHADO, Loreni Teresinha; CRISTOVÃO, Vera

Lúcia Lopes & FURTOSO, Viviane Bagio. Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas. Londrina: UEL, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Anna Rachel. (Coordenação). [et al.]. Trabalhos de pesquisa. Diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (**Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos**) v.3.

MACHADO, Anna Rachel & CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, Glória & VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de professores de línguas os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.; Machado, A. & Bezerra, M. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOTTA-ROTH, Désirée. (org.) **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para o Educação Básica**. Curitiba, 2006/2008. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/index.php?PHPSESSID=2008102715300333>>. Acesso em: 3 jan. 2008.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E org. ROJO, Roxane & CORDEIRO, Glais Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

## Anexo

### ARTIGO CIENTÍFICO DE LÍNGUA INGLESA

#### O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar as preocupações sobre a compreensão dos gêneros textuais surgidas, no período de observações realizadas entre os meses de março a julho em uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual de Campo Mourão, para a realização de estágio em Língua Inglesa. Para a elaboração deste estudo, foi utilizado um método de pesquisa-ação de natureza quali-interpretativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, e tomando por base os pressupostos teórico-metodológico do Interacionismo Sócio-Discursivo (Bronckart, 1999), para um estudo mais aprofundado sobre os aspectos relacionados a esta questão, primeiramente, foi recolhido todo o tipo de produção escrita dos alunos, no período de observação, no sentido de verificar o seu desenvolvimento. Em um segundo momento de coleta de dados, que foi o período da regência, foram recolhidos outros tipos de produção textual dos alunos. Este momento visou a desenvolver um trabalho mais intensivo com os diferentes gêneros textuais a fim de se analisar se o conteúdo trabalhado na regência por meio de diferentes gêneros poderia desenvolver o interesse e a capacidade de produção escrita nos alunos na Língua Inglesa. Enfim, este estudo justifica-se na medida em que permite uma maior compreensão do papel do material didático no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa considerando os gêneros textuais que circulam no contexto social do aluno e, conseqüentemente, a sua capacidade de produção textual a partir da compreensão de tais gêneros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais; Produção textual; Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

**ABSTRACT:** This article aims to present the concerns about textual genre comprehension from the period of observation carried through the months of March and July in a group of 7<sup>th</sup> grade from of Elementary School, in the State College from Campo Mourão, for the accomplishment of a training period in English Language Teaching. For the development of this study, a method of action research of quali-interpretative nature was used. With relation to the methodological procedures, basing on theoretical-methodological of presuppose of Socio-discursive Interacionism, ISD, (BRONCKART, 1999/2003/2007), for a more intensive study about the aspects related to this question firstly, every kind of written production of the students was collected in the period of observation in order to verify their development. Secondly, as a data collection, which was made at the teacher training period, other kinds of text production of the students were collected. This moment had the objective of developing a more intensive job with the different textual genre in order to analyze if the content taught at the training period through different genres could develop the interest and capacity of the student's text production in English Language. At last, this study can be justified as it allows a greater comprehension of the didactic material function at the teaching and learning process of English

Language, considering the textual genres which are part of the social context of the student and, consequently, his capacity of text production from the comprehension of such genres.

**KEYWORDS:** Genre Textual; Textual production; English language Teaching and Learning

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas preocupações levantadas no período de observações em uma 7ª série do Ensino Fundamental, para a realização do estágio em Língua Inglesa, realizadas no período de março a julho do ano de 2007, no Colégio Estadual de Campo Mourão em relação ao ensino de língua inglesa por meio de gêneros textuais, e produção escrita.

A partir das preocupações levantadas quanto à produção escrita dos alunos nas aulas de Língua Inglesa, no período de observação, algumas hipóteses foram elaboradas, tais como: A) O conteúdo do material didático é adequado para promover uma compreensão dos gêneros textuais e a capacidade de produção escrita na aprendizagem de Língua Inglesa? B) A aplicação do material didático disponível na escola, para o aprendizado dessa língua estrangeira, leva em conta o papel dos gêneros textuais e da produção escrita na formação do aluno como cidadão crítico?

Esses dois aspectos têm sido uma questão problemática para a aprendizagem de Língua Estrangeira na escola pública. Talvez isso ocorra pelo fato de o material didático disponível na escola aos alunos, não corresponder às necessidades de aprendizagem de língua estrangeira.

Para tanto, utilizou-se pressupostos teóricos sustentados nos trabalhos de alguns estudiosos tais como: Bronckart (1990) e Marcuschi (2002). Quanto ao ensino de gêneros textuais, Marcuschi (2002) ressalta que este constitui um importante instrumento para a aprendizagem e para o auxílio da socialização do aluno, uma vez que este ensino se utiliza de práticas discursivas valorizadas. Em outras palavras, de acordo com o autor, quanto maior for o conhecimento do aluno acerca de gêneros, maior o grau de possibilidades do mesmo agir de maneira linguisticamente apropriada em diferentes situações e contextos sociais.

Para a realização deste estudo, optou-se pela metodologia pesquisa-ação de cunho quali-interpretativa, em função da sua possibilidade de contribuição no processo de ensino-aprendizagem, ao permitir o uso de ferramentas no ensino de gêneros textuais, e a produção escrita dos alunos em Língua Inglesa. Esta metodologia de pesquisa permite um processo mais efetivo de interação entre pesquisador e as pessoas implicadas na situação investigada, pois busca respostas aos questionamentos oriundos do período de observação de estágio, uma vez que o objeto de investigação é constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados.

A seguir, discutiremos o papel social dos de gêneros textuais no ensino da Língua Estrangeira, sobre a produção escrita a partir dos gêneros e faremos uma breve análise das hipóteses levantadas a partir de alguns textos dos alunos.

## 2. O PAPEL SOCIAL DO GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO DE LE

A questão dos gêneros textuais tem sido muito discutida em relação ao papel da linguagem na compreensão de textos e produção textual como aspectos fundamentais para a formação social do aluno. O ensino de gêneros de texto pode oferecer grandes contribuições ao desenvolvimento intelectual dos alunos, principalmente em língua estrangeira. Pois como ressalta Bakhtin (1997, p. 31), “(...) a linguagem permeia toda a vida social, exercendo um papel central na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos (...)”. Ou seja, a linguagem é dialógica, isto é, todo texto é um enunciado de um locutor para o seu interlocutor. Daí, a concepção de gênero textual, como modalidade discursiva, podendo ser uma narrativa, uma dissertação, um resumo, um texto opinativo etc., utilizadas como formas de organizar a linguagem.

Para melhor compreendermos esse pressuposto, Bakhtin (1992) define os gêneros textuais como tipos “relativamente estáveis”, histórico e não-individual. Essa é a natureza verbal comum dos gêneros, a relação dialética que estabelece entre os enunciados, ou seja, Bakhtin compreende os gêneros a partir de sua historicidade e lhes atribui à natureza social, discursiva e dialógica.

Os gêneros textuais são as diversidades de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações lingüísticas de discursos textualizados, com suas estruturas relativamente estáveis, conforme Bakhtin (1992), disponíveis no intertexto para serem atualizados nos eventos discursivos que ocorrem na sociedade.

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, isto é, na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas.

Bronckart (1999/2003/2007, p 103), salienta que, “(...) a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas (...)”, o que permite dizer que os gêneros textuais funcionam, em certos contextos, como formas de desenvolvimento discursivo, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual. Por isso, acreditamos e defendemos que as práticas educacionais, seja qual for a disciplina, devem tomar os gêneros textuais como instrumento de ensino.

Para contribuir a toda essa discussão acerca de melhores maneiras de se atingir um ensino de língua inglesa de qualidade, compartilhamos do pensamento de Schneuwly ao afirmar que,

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

Por essas razões, na aprendizagem de uma língua estrangeira, os aprendizes devem ser expostos a textos dos mais diferentes gêneros, para que possam estar aptos a interagir e agir nas diferentes esferas da atividade humana.

### **3 . A PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

Um dos fatores que colabora para que a habilidade de produção escrita não seja devidamente trabalhada em sala de aula é a forma como o livro didático propõe as atividades de escrita na Língua Estrangeira, de uma maneira geral. A maioria dos livros didáticos para o ensino de Inglês, disponíveis no mercado, não consideram o ensino sistematizado dos mecanismos de textualização ou da exploração dos recursos lingüísticos e extralingüísticos que marcam os gêneros textuais. Em outros termos, é importante dar a oportunidade aos alunos para participar ativamente da escolha das temáticas dos textos, uma vez que o objetivo do ensino a partir dos gêneros textuais é justamente possibilitar formas de participação que permitam o estabelecimento de relações entre ações individuais e coletivas.

Este estudo nos permitiu uma maior compreensão do papel do material didático no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, em relação aos gêneros textuais que circulam no contexto social do aluno e, nos auxiliou a entender o processo de produção escrita dos alunos a partir da compreensão desses gêneros.

Em relação à produção textual, Marcuschi (2002, p.22) ressalta que,

“A produção textual é uma atividade verbal de fins sociais e, portanto inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente e criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal”. (MARCUSCHI, 2002).

O exercício da escrita, assim como propõem as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, no qual o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Desse modo, a escrita é entendida como formadora de subjetividades.

Em relação à seleção de textos, é necessário que o professor analise os elementos lingüístico-discursivos neles presentes, sobretudo os de fins educativos, na medida em que apresentem possibilidades de tratamento de assuntos polêmicos, adequados à faixa etária e que contemplem os interesses dos alunos.

Conforme Bronckart (1999/2003/2007) salienta, um dos aspectos positivos do trabalho com gêneros textuais é a possibilidade de proporcionar ao aluno o desenvolvimento da sua autonomia no processo de leitura e produção textual. Autonomia esta que, segundo o autor, pode ser uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros textuais que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

O ensino sustentado pela prática de gênero textual constitui-se como instrumento que possibilita aos alunos uma melhor relação com os textos. O gênero é fundamental na escola, visto que, segundo Cristóvão e Nascimento 2004 (apud. SCHNEUWLY E DOLZ, 2006), “é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos (...)”. Uma vez que a linguagem é concebida como forma de interação, é possível trabalhar os gêneros textuais mais profundamente, redimensionando o trabalho com as práticas sociais de linguagem de leitura e produção escrita, sem limitar esse ensino a uma aplicação de aspectos estruturais ou formais dos textos.

Uma das contribuições para o ensino de gênero é o estudo de Machado (2002), que propõe um trabalho de leitura de textos a partir de um Diário Reflexivo de Leituras. Este diário contém alguns critérios que devem ser observados no ato da leitura como o objetivo, que é o momento em que o leitor poderá refletir criticamente sobre a leitura realizada. Neste roteiro, a autora sugere que: a) o leitor descreva o que o texto traz de interessante tanto em relação à forma quanto ao conteúdo; b) em que o texto lido contribui para a aprendizagem do aluno, para mudanças em sua prática de leitura e produção; c) que o aluno relacione também a informação nova do texto lido a seu conhecimento prévio, dialogando com o texto; e, d) que o aluno levante temas para discussão posterior com o professor. Esta pode ser uma prática viável para a produção de um texto melhor elaborado. Esta metodologia de trabalho pode ser aplicada com todo e qualquer gênero textual a fim de que o aluno possa ter contato com as variedades discursivas materializadas nos mais diferentes textos.

#### **4. CONTEXTO DA PESQUISA**

Esta pesquisa foi organizada juntamente com o projeto de estágio desenvolvido junto à instituição de ensino FECILCAM. Para tanto, as observações realizadas no período anterior à regência tiveram por objetivo encontrar um foco a ser pesquisado, isto é, as duas hipóteses citadas na introdução deste estudo. Após ter detectado um problema de pesquisa propusemo-nos a discuti-lo baseados em estudos e leituras referentes à questão a ser investigada.

Sendo assim, o desenvolvimento dessa pesquisa foi possível a partir de observações em uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental e, durante este período de coleta de informações, algumas

preocupações surgiram quanto à produção escrita dos alunos e quanto ao uso do material didático, que mostrou insuficiência quanto a propostas de atividade de produção textual a partir dos gêneros textuais. Primeiramente, foi recolhido todo o tipo de produção escrita dos alunos, no período de observação, no sentido de verificar a composição, os mecanismos de produção textual, enfim, o seu desenvolvimento. Em um segundo momento de coleta de dados, que foi o período da regência, foram recolhidos outros tipos de produção textual dos alunos. Este momento visou a desenvolver um trabalho mais intensivo com os diferentes gêneros textuais a fim de se analisar se o conteúdo trabalhado na regência por meio de diferentes gêneros poderia desenvolver o interesse e a capacidade de produção escrita nos alunos na Língua Inglesa

Os motivos para a deficiência da produção escrita na escola são vários, começando pela própria instituição de ensino que lê as Diretrizes, discute com seu corpo docente, mas não a internaliza, isto é, não as coloca em prática e não as vivencia. Os mais prejudicados são os alunos que, privados do contato mais efetivo com os diferentes tipos textuais existentes na sociedade, permanecem limitados quanto às suas habilidades lingüísticas, o que interfere, principalmente, em sua produção escrita.

Partindo dessas preocupações surgidas no período de observação, pensamos, então, em intensificar o trabalho com gêneros textuais com a turma no momento da regência, a fim de se verificar se uma proposta de ensino como esta poderia contribuir para o desenvolvimento da produção textual e, seus efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Sendo assim, propusemos a seguinte seqüência didática para o momento da regência: 1) As duas primeiras aulas procuraram introduzir a unidade de ensino *Food*, por meio de discussões que valorizassem o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema e, também por meio de alguns gêneros textuais. Os gêneros textuais utilizados durante a regência foram: receita culinária, pirâmide alimentar, diálogo, conto de fadas e histórias em quadrinhos, que oportunizaram aos a visualização de outras formas de discurso. 2) A terceira aula teve por objetivo proporcionar aos alunos a produção escrita, uma vez que a proposta deste estudo é pautada no trabalho com gêneros textuais e, conseqüentemente, na produção textual dos estudantes. Foi entregue aos alunos um texto do gênero receita culinária e, após a leitura da mesma que contemplou as estratégias de leitura e interpretação, pedimos para que os alunos produzissem sua receita culinária, tomando por base os conhecimentos que haviam sido adquiridos até o momento da aula, com relação ao tema *Food*. O objetivo desta atividade é oportunizar o contato entre alunos e textos, a fim de estimulá-los a escrever os seus. 3) Na quarta aula, fizemos uma discussão acerca dos hábitos alimentares no Brasil e nos países que falam a Língua Inglesa. Para isto, utilizamos uma pirâmide alimentar para ilustrar a aula. Partindo desta aula e do conteúdo exposto e trabalhado, pedimos para que os alunos elaborassem a sua pirâmide alimentar e um texto onde pudessem descrever uma refeição do dia-a-dia. Dessa forma, oportunizamos aos estudantes um contato tanto com textos orais, que foi o da nossa discussão acerca de hábitos alimentares, tanto com textos visuais, neste caso a pirâmide alimentar. 4) Na quinta aula, desenvolvemos a leitura e a dramatização de um diálogo chamado “*At a Restaurant*”. Com esta atividade, nosso objetivo foi o de desenvolver a oralidade e também propiciar que os alunos entrassem em contato com outro gênero textual, a fim de perceberem a diferença de um para outro texto. 5) Na sexta, sétima e oitava aula, desenvolvemos atividades referentes ao conto “*Chapeuzinho Vermelho*” por meio de estratégias de leituras e de interpretação que buscavam verificar o que o aluno já conhecia sobre a estória, o que ele gostava nesta etc. dessa forma, objetivamos o contato do aluno com textos de contos de fadas em inglês e estimulamo-nos a escreverem um conto também.

Com base nas aulas da regência, pudemos perceber que estas passaram a ser mais interessantes, nas quais os alunos puderam manter um contato mais estreito com os diversos gêneros textuais que contemplassem o conteúdo ao qual nos coube a trabalhar na regência. E partindo desta prática de leitura e circulação de textos em sala de aula, a produção textual, conseqüentemente, passa a ser desenvolvida. Aos poucos, os textos trabalhados com os alunos ganharam dimensões significativas, uma vez que acostumados aos textos do livro didático, não viam prazer no ato da leitura e na produção textual em Língua Inglesa.

Além disso, em relação ao ensino de gêneros, Marcuschi (2002) propõe um trabalho alicerçado nas teorias de gênero textual, baseado em atividades de retextualização, voltadas para o ensino da

habilidade de produção escrita em inglês a partir do contato com as diversas variedades de textos a que os alunos são expostos. Em outras palavras, o trabalho com a Língua Inglesa, fundamentado na diversidade de gêneros textuais, deve alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem pelo aluno, bem como a ativação de procedimentos interpretativos no processo de construção de significados possíveis.

O aprendizado da habilidade da produção escrita por meio dos gêneros textuais é uma opção contextualizada, que privilegia o aspecto sócio-interativo, comunicativo e, contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é importante que o aluno abandone a postura passiva frente à aquisição do aprendizado e mobilize esforços no sentido de interagir com o texto e negociar significação, tornando-se co-responsável pelo processo de construção solidária de conhecimento. O aluno poderá se sentir muito mais motivado se for proposto a ele que escreva para um leitor possível, integrante de sua realidade, e de uma forma mais natural e significativa. Para isto, é preciso que o ensino da produção escrita em inglês torne-se algo efetivamente relevante e interessante para nosso aluno, por meio do qual este abandone uma atitude de passividade diante do texto e passe a participar do processo de construção de sentidos.

## 5. ANÁLISE DAS HIPÓTESES LEVANTADAS

Como dissemos anteriormente na introdução deste estudo, levantamos duas hipóteses que julgamos necessário ser discutidas, tais como: O conteúdo do material didático é adequado para promover uma compreensão dos gêneros textuais e a capacidade de produção escrita na aprendizagem de Língua Inglesa? A aplicação do material didático disponível na escola, para o aprendizado dessa língua estrangeira, leva em conta o papel dos gêneros textuais e da produção escrita na formação do aluno como cidadão crítico?

Tais questionamentos nos ajudam a melhor entender o papel e o desempenho do material didático de Língua Inglesa na escola pública. No período das observações, o material didático adotado pela turma nos chamou a atenção devido à ausência de propostas de produção textual tomando por base o trabalho com diferentes gêneros textuais. Se a escola é o lugar, talvez o único, que o aluno tem a oportunidade de vivenciar uma língua estrangeira, seria muito mais proveitoso se os livros que utilizam, partissem de práticas mais significativas ao aluno. Os conteúdos que são abordados atualmente abrangem a contemporaneidade educativa, porém não desenvolvem as habilidades dos estudantes nessa língua alvo. Pensar o material didático de Língua Inglesa sob esse ângulo nos mostra que realmente existe uma depreciação da leitura de gêneros textuais e do desenvolvimento da produção escrita. Se na disciplina de Língua Portuguesa lemos, ouvimos, falamos e escrevemos, por que não fazer isso também na disciplina de língua estrangeira?

O início do trabalho com os alunos, no período da regência foi um momento difícil, considerando suas dificuldades na leitura e interpretação de textos e, principalmente, na produção textual. No entanto, ao ter contato com textos que lhes eram pertinentes ou que faziam parte de seu cotidiano, os alunos demonstraram compreender com maior facilidade as idéias dos textos lidos, esforçando-se para elaborar sua própria produção em Língua Inglesa.

Um exemplo da dificuldade inicial de produção escrita é o trecho abaixo produzido por um aluno no período de observação do estágio.

### TEXTO 1 – ALUNO A

*“ I like strawberry. Is red, delicious.”*

Este dado evidencia a dificuldade do aluno em conseguir elaborar um texto, pois sua produção se limita a uma sentença. Isto pode ocorrer pela falta de contato com outros textos, por não lerem e pela pouca experiência com a produção textual, que poderia ser estimulada também pelo material didático.

Mas, não é nossa intenção julgar o material didático, o plano de aula ou a metodologia de ensino do professor. Sabemos que o ensino, principalmente, na escola pública, tem se tornado cada dia mais difícil, devido às mudanças que vêm ocorrendo no comportamento dos alunos, como a falta de atenção por parte dos mesmos, o desinteresse e a escassez de material diversificado para que o professor possa realizar um trabalho mais produtivo. Estes são apenas alguns dos fatores que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira e que, por sua vez, também influenciam na produção textual.

Por essas razões, na regência trabalhamos alguns gêneros textuais com os alunos, tais como: receitas culinárias, textos informativos, pirâmide alimentar, diálogo e contos de fadas. É importante frisar que os alunos realmente têm dificuldades em entender vocabulário, em expressar-se e em produzir um texto. Porém, possibilitar uma relação mais amistosa com os textos pode lhes dar suporte e apoio para trabalharem com as estruturas textuais, que antes lhes eram estranhas.

Vejamos a seguir um exemplo de uma produção textual melhor elaborada do mesmo aluno, realizada durante a regência, partindo da prática dos gêneros textuais.

## **TEXTO 2 – ALUNO A**

*“I like eat bread with cheese, ham an catchup... this are delicious! Egg is not good. I don't like this. I prefer eat bacon or another food. I don't eat fish. I have afraid of the bones. Macarroni with cream of tomato is delicious!”*

Podemos perceber, com este texto, que houve uma evolução na produção escrita, tanto em quantidade quanto na qualidade. O aluno tenta expressar-se e fazer-se entendido. O estudante conseguiu utilizar um número maior de vocabulário, cometendo poucos desvios lingüísticos. Acreditamos que viabilizar ao aluno o contato com textos, oportunizando que o mesmo elabore a sua produção escrita. Ainda que, no início o aluno escreva uma sentença, partindo de uma dinâmica de ensino que prestigie a leitura de gêneros textuais, o aluno passará a reconhecer as diferentes linguagens e ideologias dos enunciados. Dessa forma, poderemos contribuir para a formação de um sujeito capacitado a ler e a compreender um texto.

Apesar do curto período de regência, pudemos constatar um progresso positivo em relação à produção textual dos alunos. daquelas três palavras que antes produziam desenvolveram três linhas. Contudo, não se trata de pôr em relevância o tamanho da produção textual, mas de se mostrar a importância de um progresso gradativo, por meio de práticas que valorizem a aprendizagem e o resultado que se espera obter. Isto pode permitir que nós, educadores, percebamos que podemos contribuir para a formação de um sujeito que também seja capaz de escrever em Língua Inglesa.

Nesta perspectiva, ressaltamos que é necessário verificar quais as necessidades do aluno e o contexto no qual o mesmo está inserido. Desta forma, poderemos pensar em adequar os gêneros ao grupo com o qual se trabalha e, assim, selecionar o material didático, textos e/ou atividades de acordo com os gêneros pertinentes a cada turma.

No sentido de esclarecermos melhor a relação entre as hipóteses levantadas e os textos coletados e analisados, devemos pensar na questão da adequação de um determinado material didático para promover a compreensão dos gêneros textuais e, o ensino que leva em conta ou consideram os gêneros textuais e da produção escrita na formação de um sujeito crítico e ativo.

Quanto à adequação de um determinado material didático em relação à compreensão de gêneros, podemos dizer que o material utilizado pela turma observada não é adequado às necessidades dos alunos, isto é, o livro didático trabalha com textos, porém, não os aborda na perspectiva dos gêneros textuais, considerando a riqueza que cada enunciado traz em seu conjunto lingüístico. Quanto ao aspecto do material didático, levar em consideração os gêneros textuais e da produção textual

podemos dizer que, o livro preocupa-se em manter uma exposição diversa de gêneros textuais, entretanto, sem considerar a produção escrita. Contudo, entre ser adequado e atender às necessidades de ensino de Língua Inglesa, o material didático mostra-se limitado. Conter textos em sua edição não quer dizer que estes mesmos recebam um direcionamento sobre como ser utilizado e que sejam bem trabalhados. Assim, com base em nossas observações da turma e das hipóteses levantadas, concluímos que um dos fatores que podem contribuir para a produção escrita na escola é o encaminhamento de leituras e propostas de atividades ao professor e aos alunos que adotam o livro didático.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos mostrar com este estudo que um trabalho de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira a partir do modelo didático de gêneros pode capacitar e instrumentalizar o aluno para atuar nos diversos contextos sociais. Por meio do ensino de gêneros, podemos fornecer aos alunos mecanismos de produção escrita, possibilitando uma elaboração mais crítica e reflexiva sobre o que se escreve.

A partir deste estudo, concluímos que para que o ensino de Língua Estrangeira possa ter resultados mais efetivos é essencial que consideremos o trabalho com gêneros textuais, uma vez que podem auxiliar no desenvolvimento da habilidade de compreensão de texto e produção escrita. Assim, acreditamos que um trabalho intensivo, considerando os gêneros textuais e organizado em torno da premissa da construção do saber, possa contribuir para que os alunos entendam melhor o uso da Língua Estrangeira e produza textos na língua estudada, além de compreender o papel dos gêneros textuais na sua formação social.

Enfim, o trabalho com os gêneros textuais permitiu ampliar o conhecimento dos alunos, pois cada gênero textual trouxe em seu bojo informações e saberes sobre temas que são importantes, tanto para sua formação enquanto estudante quanto para sua formação enquanto cidadão. Disponibilizar textos aos alunos, é a forma mais simples e efetiva de mostrar-lhes o mundo ao qual muitas vezes, não têm acesso. Assim, estes estudantes podem gradualmente tomar gosto pela leitura de pequenos textos, de pequenos livros etc., e como consequência disso, teremos um sujeito que lê e interpreta os enunciados que lhe são disponíveis colaborando para o desenvolvimento de sua produção escrita.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997 (VOLOCHINOV, V. N.).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros Textuais: Teoria e Prática**. Londrina: Moriá, 2004.

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

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

PAIVA, V. **Como se aprende uma língua estrangeira?** In: ANASTÁCIO, E.B.A, mimeo, s/d.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, ed. 14, 2005.

## Leitura mediada na narrativa verbo-visual infantil

Marília Forgearini Nunes (Mestre em Letras. Docente UNIJUÍ/DELAC – Curso de Letras. [mariliaforginunes@hotmail.com](mailto:mariliaforginunes@hotmail.com))

Flávia Brocchetto Ramos (Doutor em Letras. Docente PPGL/UNISC e PPGEd/UCS. [ramos.fb@gmail.com](mailto:ramos.fb@gmail.com))

### RESUMO

A escola é o espaço propício para o exercício da leitura de todos os gêneros textuais, não esquecendo dos literários, em virtude do caráter humanizador, e, no que diz respeito à literatura infantil, a interação com esse gênero não se resume à decodificação e compreensão da palavra, mas também ao que a ilustração significa. Desse modo, a escola, ao propor a leitura do texto literário, não pode deixar em segundo plano a ilustração em relação à linguagem verbal. Assim, a partir da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein organizaram-se nove encontros de leitura mediada com 10 crianças, alunas de 4ª série de uma escola pública, no município de Cachoeira do Sul (RS). O objetivo desses encontros foi observar de que maneira a mediação de um leitor adulto pode contribuir, para que o leitor mirim modifique positivamente a sua interação com o texto verbo-ilustrado. Ao longo dos encontros pôde-se observar o desenvolvimento dos sujeitos mediados, em relação ao seu modo de inter(agir) diante do texto constituído de palavra e ilustração, valendo-se das duas linguagens de maneira mais intensa para a construção de sentido da leitura. Assim, o estudo pretende contribuir para a instrumentalização de mediadores adultos de leitura, que poderão auxiliar as crianças leitoras a realizarem uma leitura de textos do gênero literário infantil mais polissêmica. Nesta comunicação, pretende-se, a partir das idéias de: Marcuschi (2003), Allende (2005), Condemarín (2005), Barthes (1988), Larrosa (2003, 2004), Martins (2006), Gomes (2002), Feuerstein (1998) dentre outros, além de discutir importância da presença do gênero literário infantil no ambiente escolar, apresentar e analisar uma proposta de leitura mediada que auxilie na formação do sujeito leitor.

### PALAVRAS-CHAVE: LEITURA – LITERATURA – MEDIAÇÃO

### ABSTRACT

School is an environment qualified to familiarize students with all kinds of textual genres, without leaving aside the literary ones, since they are able to built a humanized moral attitude, and, besides that, concerning to children's literature, the reading interaction with this genre is an act of comprehending — not only decoding — the written part, as well as, a process of meaning construction from the illustrated text. In this sense, when school puts literary reading forward, there is no possibility that the illustration can be set aside or in second plan in relation to written language. Considering this, and based on Reuven Feurestein Mediated Learning Experience, nine meetings of reading mediation with 10 children, students from 4<sup>th</sup> grade in a public school, in Cachoeira do Sul (RS) city were organized. The objective of these meetings was to observe how the adult reader mediation can contribute to a child reader modifies positively the interaction with the illustrated and written text. During the meetings, it was possible to observe the development of the mediated subjects concerning their way of interacting with the text — written and illustrated — using both languages in a very intense way to build a reading meaning. Thus, this research intends to contribute by giving the necessary instruments that adult reading mediators need to help reading children to carry out a more polissemic reading of the children literary genre. This oral presentation, based on the ideas of Marcuschi (2003), Allende (2005), Condemarín (2005), Barthes (1988), Larrosa (2003, 2004), aims, in addition to discussing the importance of the presence of children literary genre in the school environment, also to present and analyze a mediated reading design that can help the development of the reader.

### KEY-WORDS: READING – LITERATURE - MEDIATION

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem da leitura é um processo inerente às ações escolares. É nesse ambiente que o sujeito descobre o mistério da decodificação e da compreensão daquilo que lê (ou ao menos deveria). Avaliações do desempenho em leitura — Saeb, Prova Brasil, Provinha Brasil, SAERS —, no entanto, têm comprovado, repetidamente, que somente a primeira etapa desse processo é atingida, muitas vezes sem sucesso, deixando para a segunda, a proximidade com o fracasso total. Portanto, por meio de diferentes modos de avaliar a leitura no ambiente escolar o que se encontra é uma incompletude no ato de ler que não alcança o estágio no qual o sujeito torna-se capaz de interferir nos objetos de leitura, estabelecendo relações entre o que trouxe de conhecimento na bagagem e o que encontra de informação por meio da leitura (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005). A capacidade de ler muitas vezes é resumida apenas à decodificação dos símbolos alfabéticos, sem que se construa sentido algum, e isso não apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, atingindo a escola como um todo e, muitas vezes, chegando ao ensino universitário. E esse fato não diz respeito apenas ao elemento verbal que compõe o texto, pois não é possível ignorar que hoje vivemos em uma sociedade verbo-imagética e a grande maioria dos textos não resume a sua construção ao verbal, mas sim ao verbal associado à imagem, seja ela fotográfica ou ilustrada.

Dessa forma, é preciso que ações concretas de incremento ao processo de leitura sejam desenvolvidas e postas em prática no interior da escola. Na efetivação dessas ações é importante que se considere a noção de que a escola precisa ser o ambiente no qual o acesso à leitura dos diferentes tipos e gêneros de texto seja pleno, passando por todos — ou, ao menos, por boa parte deles — de modo que o leitor tenha uma visão diversificada do processo de leitura, sendo capaz de interagir com o texto que lhe for apresentado. O presente estudo propõe a leitura de um gênero específico: o texto de literatura infantil.

A relação entre escola e literatura é histórica, o que facilita a presença do texto literário nesse ambiente. No entanto, é necessário repensar de que maneira esse texto se faz presente no ambiente escolar e, principalmente, como ele está sendo lido. O que se pretende neste estudo é oferecer instrumentalização, para que esse gênero não esteja apenas presente na escola, como pretexto, para melhorar a decodificação ou a fluência em leitura, sem oportunizar ao leitor em formação uma chance real de exercitar a sua imaginação e compreensão do mundo sob uma outra ótica, a poético-ficcional. Dessa forma, a proposta de leitura que aqui se apresenta tenta explicitar de que maneira a leitura do texto literário infantil pode ser mediada para auxiliar o leitor em formação, a interagir de maneira plena com um texto —

decodificando e compreendendo —, atentando para todos os elementos que o constituem — verbal e ilustrado.

Tratando-se de um gênero textual, a primeira parte deste trabalho procura caracterizar o texto literário infantil, como gênero, com suas características e funções. Em seguida, aborda-se a questão da mediação da leitura, isto é, de que maneira um leitor adulto pode auxiliar um leitor em formação a desvendar os mistérios do texto até alcançar a sua independência leitora. A abordagem proposta busca apoio teórico nas idéias de Reuven Feuerstein, mais especificamente, na sua Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Por fim, apresenta-se a descrição dos 9 encontros de leitura mediada, organizados a partir de algumas narrativas infantis nas quais um leitor adulto mediador tentou por meio do diálogo mediado auxiliar dez crianças leitoras — alunas de uma turma de 4ª série de uma escola pública — a perceberem o entrelaçamento da palavra com a ilustração, realizando, assim, uma leitura do texto como um todo.

## **2 Texto literário infantil: um gênero textual presente na escola**

Um gênero textual constitui-se, segundo Marcuschi (2003, p. 22 ), “como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. O texto literário infantil é um gênero que desde o seu surgimento redefiniu as relações sociais e, conseqüentemente, o mundo no qual essas relações se estabeleciam.

Voltada para um público específico, a literatura infantil é algo recente — século XVIII —; surge em um momento no qual despontavam a família burguesa e o conceito de infância como um estágio do desenvolvimento humano a ser considerado nas relações sociais (ZILBERMAN, 1987). Em seu início, estava voltada a suprir uma necessidade da escola: a de formar novos leitores. Os textos publicados com esse objetivo tinham na sua maioria como função principal a instrumentalização pedagógica para a leitura e a transmissão de preceitos sociais.

Como gênero textual, portanto, o texto literário infantil, desde o seu surgimento, preocupava-se, principalmente, com seu aspecto discursivo e enunciativo, isto é, com o modo de transmitir os conceitos morais e sociais aceitos pela sociedade e que deveriam ser aprendidos pelas crianças. Dessa forma, os aspectos social, histórico e cognitivo estavam presentes na construção dos textos que se valiam de um mundo ficcional — com seres inanimados dotados de voz e vivendo situações da vida humana — para auxiliar na aprendizagem não apenas da leitura, mas, principalmente, das questões sociais, morais e éticas cultivadas naquele contexto sócio-histórico.

Nessa preocupação discursiva e enunciativa é preciso considerar também o modo como o texto literário infantil era apresentado ao leitor infantil. Mesmo que o discurso enunciado trouxesse à criança questões sociais do mundo adulto, deveria, de alguma forma, capturar a atenção da criança. A rede para essa captura era trançada, valendo-se de duas linguagens a verbal e a ilustrada. Trata-se, portanto, desde os seus primórdios de um texto que se vale dos elementos alfabéticos e visuais para a sua construção e exige do leitor que a atenção esteja voltada para ambos, para que possa existir plenamente.

Compreendendo que o texto literário infantil constitui-se não apenas do verbal, mas também da visualidade — abrange a ilustração, o projeto gráfico no qual a palavra está inserida —, é preciso considerar o elemento visual como parte integrante do material de leitura, isto é, como elemento significativo de sentido no processo de construção textual e de leitura. Amplia-se, dessa forma, o conceito de comunicação verbal que perpassa a noção de gênero (MARCUSCHI, 2003), englobando também a comunicação visual.

O texto literário infantil, historicamente, surge, então, para suprir uma necessidade pedagógica, trazendo um discurso voltado para ensinar aos leitores em formação questões sobre a vida em sociedade, não pode ser resumido apenas a um texto que envolve dois tipos de linguagem — verbal e ilustrada. Essa concepção tiraria do texto de literatura infantil o seu aspecto mais importante e que aflorou ao longo de sua evolução: a sua capacidade de oferecer à criança leitora um convite à imaginação, à fantasia, ao reconhecimento da vida sob a ótica do poético, do ficcional. E esse convite é feito tanto pela palavra quanto pela visualidade que compõem esse texto, no entanto, só será aceito/compreendido por quem for capaz de percebê-lo. E para isso é necessário um leitor curioso que não se forma apenas pelo fato de aprender a decodificar os símbolos alfabéticos, exigindo um trabalho mais amplo, voltado para o ensino da compreensão, do desvendar os mistérios oferecidos pelo texto como um todo.

### **3 Processo de mediação da leitura: desvendar os mistérios do texto de maneira independente**

Partindo-se do conceito de leitura como interação entre o texto e o leitor (KLEIMAN, 2004, p. 65), o processo de mediação entra como caminho a ser traçado para que essa interação ocorra de maneira efetiva e competente, isto é, resulte em uma leitura plena. Nesse caso, o leitor mirim deveria perceber o jogo que há por trás do ato de ler que, segundo Barthes, não apenas trata de “mostrar que podemos interpretar” o texto, mas “é principalmente, e muito mais radicalmente, levar a conhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva na leitura, mas apenas verdade lúdica” (1988, p. 42).

A capacidade comunicativa da qual o ser humano é dotado possibilita a sua interação com o mundo que o cerca. No entanto, essa relação não deve ocorrer de maneira incidental (MENTIS, 2002), é preciso que ela seja instrumentalizada para que todas as experiências vividas sirvam para o enriquecimento cognitivo e, conseqüentemente, ampliem a capacidade de aprendizagem do sujeito. Dessa forma, este estudo propõe a interação texto-leitor a partir da perspectiva de mediação pensada por Reuven Feuerstein, isto é, através da mediação como maneira especializada de interação que tem por objetivo auxiliar o sujeito aprendiz a alcançar a sua independência, como sujeito de sua aprendizagem.

Reuven Feuerstein<sup>1</sup> é um dos maiores estudiosos a respeito de aprendizagem mediada. Dentre as suas principais idéias, estão a modificabilidade cognitiva e a importância da mediação consciente e planejada como meio de interação entre sujeitos, visando à aprendizagem e à própria modificabilidade do sujeito mediado.

O modo com que a interação se estabelece é o foco de atenção da Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada apresentada por Feuerstein. A proposta de experiência de aprendizagem por ele postulada centra-se na maneira com que a aprendizagem se estabelece a partir da presença de um outro indivíduo. De acordo com Mentis (2002), para Feuerstein, a aprendizagem ocorre a partir de duas abordagens distintas, uma direta e outra, mediada. A segunda modalidade “é vital para assegurar uma aprendizagem efetiva” (p. 18), além de ser intencional, interpõe a figura do mediador na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Estabelecer uma aprendizagem eficaz, portanto, é o que objetiva Feuerstein a partir de seus constructos teóricos. A diferença em relação a Piaget e a Vigotski está no modo como concebem a relação do sujeito com o mundo, ou seja, com os objetos de conhecimento. Se para Piaget, a interação do sujeito com os estímulos se dá de modo direto ou incidental e, para Vigotski, a interação ocorre a partir da vivência em um contexto social, Feuerstein reforça, nesses dois modos semelhantes de interação, a figura do mediador “que se interpõe entre o organismo que aprende e o mundo dos estímulos, interpretando e dando significado aos estímulos” (MENTIS, 2002, p. 18).

A figura do mediador torna-se, a partir da visão de Feuerstein, fundamental para a compreensão e a existência de uma verdadeira Experiência de Aprendizagem Mediada

---

<sup>1</sup> Não há traduções de obras de Feuerstein no Brasil. Desse modo, no decorrer desse texto, as idéias do estudioso serão trazidas a partir de Mentis, Bayer e de Méier.

(EAM)<sup>2</sup>. Além do mediador, agente principal nessa experiência de aprendizagem, Feuerstein aponta, (*apud* MÉIER, 2002), quatro características fundamentais a serem identificadas em uma interação para que ela seja considerada um ato de aprendizagem interativa mediada. Essas quatro características são intencionalidade e reciprocidade, transcendência, mediação do significado e mediação da consciência da modificabilidade.

Em relação ao processo de leitura, esses quatro critérios fundamentais demonstram que o ensino-aprendizagem dessa capacidade, não envolve apenas o ensino da decodificação dos símbolos gráficos, palavras ou ilustrações; abrange, principalmente, a interação entre dois sujeitos em uma relação que objetiva não a dependência, mas a total autonomia — intencionalidade e reciprocidade. Além disso, abrange a participação comprometida de dois sujeitos para alcançar esse objetivo, de modo que o seu resultado - a capacidade leitora -, seja realmente aplicada e utilizada como conhecimento construído e em contínuo desenvolvimento — transcendência. Mediar o processo de leitura significa auxiliar o sujeito a construir a sua autoconfiança e a descobrir que é possível efetuar novas leituras, produzir novos sentidos a cada texto lido e tornar essa prática um hábito, uma mania em seu sentido mais positivo e prazeroso que possa ser alcançado — mediação do significado. Mediar o processo de leitura implica, pois, ensinar a ter nos olhos o brilho da descoberta de um novo sentido a partir da leitura de um texto que parecia apenas conter uma bela história ilustrada por alguns desenhos. Assim, a mediação estabelecida entre o leitor adulto e o leitor em formação não se dá de qualquer modo, não é uma simples transmissão de informação, é uma interação que “busca transformar o estado do funcionamento cognitivo do indivíduo receptor, incitando-o a uma exploração diferenciada” (GOMES, 2002, p. 77), mobilizando o processo de aprendizagem ou o desenvolvimento da capacidade leitora — mediação da consciência de modificabilidade. Essa modificação do funcionamento cognitivo, no que diz respeito ao processo de leitura, envolve uma alteração no modo com que a informação lida é processada. O mediador adulto, ao planejar a sua interação, precisa considerar três fases de processamento da informação que auxiliarão o sujeito mediado a reorganizar-se, cognitivamente, produzindo sentido a partir do que lê. **Entrada** ou absorção de informações, **elaboração** ou organização das informações e **saída** ou comunicação das informações previamente absorvidas e organizadas são as três etapas apontadas por Feuerstein (*apud* GOMES, 2002) pelas quais a interação mediada deve conduzir o aprendiz, para que os aspectos significativos da situação de aprendizagem sejam adequadamente processados e sirvam a seu crescimento intelectual (BEYER, 1996). Em

---

<sup>2</sup> A sigla EAM será utilizada a partir desse ponto do texto para referir-se à *Experiência de Aprendizagem Mediada*.

relação ao ato de ler, esse percurso diz respeito aos aspectos da estrutura textual — verbal e visual — que serão destacados pelo mediador durante o diálogo mediado de maneira que o leitor aprendiz não centre a sua atenção apenas em um elemento da estrutura, mas no texto como um todo. Esse processo ficará mais claro na etapa seguinte da descrição desse estudo, quando se apresenta a parte prática em que o processo de leitura mediada foi realizado.

#### **4 Encontros de leitura mediada: planejamento e prática**

Os encontros de leitura mediada foram organizados a partir das quatro características fundamentais de uma interação mediada propostas por Feurstein (MÉIER, 2002), além de considerarem as fases de processamento da informação. Três etapas distintas foram realizadas para compor os encontros de leitura mediada. A primeira etapa, realizada pela própria pesquisadora, foi constituída pela escolha e análise das cinco narrativas selecionadas para esta investigação: *O beijo* (2003), escrita e ilustrada por Valerie D’Heur, *Ah, cambaxirra se eu pudesse...* (2003) adaptada por Ana Maria Machado e ilustrada por Graça Lima, *Indo não sei aonde buscar não sei o quê* (2000) escrita e ilustrada por Ângela Lago, *Raposa* (2005), escrita por Margaret Wild e ilustrada por Ron Brooks e, *Menino chuva na rua do sol* (2003) escrita e ilustrada por André Neves.

Na segunda etapa, a partir de cada uma das narrativas, foram construídos roteiros de mediação com questionamentos, que buscavam explorar a interação da visualidade com a palavra na construção da estrutura textual, bem como investigar o comportamento leitor dos sujeitos no que diz respeito ao estabelecimento de sentido a partir do que lê/vê. As fases de processamento da informação, juntamente com as ações mentais propostas na EAM, organizaram os questionamentos que constituíram os roteiros, de modo que eles não fossem apenas simples perguntas a respeito da narrativa, mas que instigassem os sujeitos a ampliar o emprego de ações mentais ou a desenvolver essas ações como estratégia para melhor interagir com o texto-palavra e o texto-imagem, que constituem as narrativas lidas.

O terceiro momento foi a etapa em que os sujeitos leitores entraram em contato com o texto e passaram a interagir com ele por meio da mediação do leitor adulto capaz de apontar alguns caminhos semânticos dentro do texto e de instigar os sujeitos a percorrê-los e, também, a construir os seus próprios percursos. Essas sessões organizaram-se de duas maneiras distintas e cada obra contou com dois encontros. Para cada uma das narrativas selecionadas foram planejadas duas etapas de leitura:

- na primeira, as dez crianças apenas liam a palavra de cada uma das narrativas. Não havia, portanto, contato com o livro, apenas com a história verbal que foi digitada, utilizando um tipo e tamanho de letra que se aproximasse daquele usado no livro e, impressa (o suporte foi

sempre uma folha de papel ofício branco). Desse modo, o sujeito tinha contato, somente com o código verbal. Esse era um momento para conhecer a estrutura narrativa, delimitar os seus componentes e, também, instigar o sujeito a perceber se o código verbal deixava algumas lacunas ao longo da construção textual que talvez, depois, fossem preenchidas pela leitura do código imagético;

- no segundo encontro, as crianças deparavam-se com a narrativa em seu suporte original, o livro. Dessa forma, encontravam-se com um elemento já conhecido, a palavra, e um elemento novo, a ilustração. Os questionamentos, que eram feitos aos sujeitos, pretendiam instigá-los a perceber que tanto o verbal quanto o visual são passíveis de leitura e que, portanto, trazem informações que devem ser consideradas pelo leitor para a compreensão do objeto de leitura. Esse segundo encontro foi o foco principal da proposta do estudo, pois nele se percebeu a importância da presença de um mediador atento à interação dos códigos verbal e visual na construção do texto. Nele, o mediador auxiliava o leitor iniciante a perceber essa interação e a efetuar a leitura de ambos os códigos, ampliando a sua capacidade leitora.

Esses dois momentos distintos só foram alterados na abordagem da última narrativa, *Menino chuva na rua do sol*, de André Neves. Com essa narrativa, os sujeitos tiveram apenas um encontro, lendo-a diretamente no livro que contém as duas linguagens. Essa alteração ocorreu como meio de perceber de que modo os sujeitos estavam interagindo com o texto constituído pelos dois códigos, depois do processo de mediação, ou seja, depois de oito encontros em que se tentou instigá-los a compreender o texto como o entrelaçamento de duas linguagens, a verbal e a ilustrada.

Do processo de leitura que se iniciou podem ser destacados alguns momentos específicos a partir de cada uma das narrativas lidas e dos encontros de leitura mediada que foram realizados. Os dois primeiros encontros, nos quais as crianças leram a narrativa *O beijo*, representam o início da caminhada, os leitores mirins ainda estavam titubeantes diante do texto, o papel do mediador precisava ser mais intenso, guiando-os pelos mistérios do texto a serem desvendados. Mesmo assim, já era possível perceber muitas manifestações de que os sujeitos demonstravam progressos e modificavam o seu modo de lidar com um texto composto por dois códigos. Do estabelecimento de relações virtuais no qual o sujeito começa a se tornar capaz de inferir sentidos escondidos ao longo do texto, à tomada de consciência da presença da palavra e da imagem de maneira interativa na construção do texto, a uma demonstração de mudança na capacidade de comunicar suas ideias, os sujeitos trilharam um longo caminho.

Os dois encontros seguintes, organizados a partir da narrativa *Ah, cambaxirra se eu pudesse...* foram significativos para se compreender que não se pode exigir que um leitor mirim se torne independente sem que exercite essa independência. De uma “falta de coragem” para se expor, percebida na leitura da narrativa anterior, chegou-se a essa nova experiência de leitura, sendo possível apontar diversos momentos em que se ouviu a diversidade de ideias e opiniões, demonstrando uma desinibição, que antes precisou ser vencida. Além disso, o uso do texto — palavra e ilustração — de modo consciente, como fonte de informação e argumentação, para sustentar os sentidos construídos, passou a ser aplicado de modo bastante espontâneo.

Nesse ponto do percurso, começou-se a notar que a mediação proveniente do mediador e da própria interação é que proporciona a delimitação de um caminho cada vez mais demarcado e que conduzirá os sujeitos mediados a alcançarem a sua independência e criticidade como sujeitos leitores. Ficou claro, portanto, que é ao vivenciar situações de leitura mediada que o sujeito se constrói como leitor, pois, segundo as idéias de Piaget e de Vigotski é a partir da interação dos sujeitos que a aprendizagem significativa ocorre, ou seja, “os estudantes com seus pares somente aprendem à medida que intencionalmente agem sobre os objetos que têm por meta conhecer” (SILVA, 2004, p. 33). E unindo essa idéia às concepções de Feuerstein, a aprendizagem se torna mais significativa, ainda, se for mediada por alguém capaz de filtrar o estímulos, modular a intensidade deles, auxiliar os sujeitos a planejarem e a responderem com eficiência e sem impulsividade, de modo a interpretar o texto e o próprio mundo (TZURIEL *apud* GOMES, 2002), para, assim, alcançarem a sua independência como aprendizes.

Com o aflorar dessa independência, fez-se necessário que o mediador percebesse a necessidade de pouco a pouco ir alterando a sua maneira de agir durante a interação, permitindo cada vez mais a alternância de papéis e tendo consciência de que sua função é mais auxiliar, quando necessário, do que conduzir. Essa necessidade ficou clara nos encontros seguintes, durante a leitura da narrativa *Indo não sei aonde buscar não sei o quê*. De uma atitude mediadora que, inicialmente, precisava ser enfática nas perguntas e segurar firme na mão do leitor mirim para conduzi-lo pelos caminhos da narrativa verbal e imagética, mediador e mediados passam a alternar o papel de questionador diante do texto. O olhar do mediador e seus questionamentos a partir do que vê não são mais o único caminho para ler o texto, o ponto de vista do leitor mirim começa a tornar-se independente, construindo e ampliando os caminhos no interior do texto, os quais precisam ser seguidos também pelo mediador para acompanhar os mediados. Em síntese, o foco do mediador não é mais o único ou o principal, o leitor mediado começa a escolher a direção que quer tomar e, assim, novas trilhas surgem, enriquecendo a interação com os pares e com o texto.

E, com as novas experiências de leitura, o silêncio do mediador se tornou mais frequente. Durante a leitura da narrativa *Raposa*, a voz dos sujeitos mediados se fez cada vez mais presente. Alterou-se, significativamente, o modo com que os sujeitos comunicavam as suas ideias e reagiam, principalmente, diante da linguagem imagética da ilustração em consonância com a palavra. A fala do mediador, antes fundamental para que os sujeitos apontassem ideias, opiniões e apresentassem argumentos, agora se fez pouco importante em muitos momentos do encontro. Essa voz foi substituída pela do mediado que passou, inclusive, a ser, também, um pouco mediador de seus colegas, apontando as suas descobertas e respostas no interior do texto.

O último encontro proposto neste estudo para a leitura da narrativa *Menino chuva na rua do sol* não representa o fim do processo de mediação da leitura com leitores em formação, trata-se apenas de um ponto limite colocado nesse estudo. A proposta dessa pesquisa para esse encontro foi avaliar o desenvolvimento alcançado ao longo do percurso de oito encontros nos quais os leitores vivenciaram a leitura mediada.

Além de ter uma proposta distinta das demais experiências, pois a leitura da narrativa não passaria primeiro somente pelo verbal, fora do seu suporte, o livro, para então chegar ao exemplar. No último encontro, colocou-se os sujeitos em contato com uma narrativa poética - experiência ainda não vivenciada pelas crianças, ao menos como experiência de leitura mediada. Por isso, ao longo do encontro, se perceberam momentos em que houve dificuldade de lidar com os novos aspectos estruturais, a linguagem metafórica, por exemplo, mas também outros em que a facilidade e a espontaneidade com que os sujeitos operaram com o texto, tanto verbal quanto ilustrado, foi surpreendente. Além disso, a necessidade de mediar esses sujeitos para interagirem com o texto se alternou entre algo fundamental em determinados momentos e algo praticamente dispensável em outros.

Essa alternância demonstra que o caminho de leitura que se tentou traçar até aqui com os estudantes e sujeitos não se completou por inteiro. Foi um caminho que se formou a cada passo, tornou-se mais visível, em determinados momentos e, nem tanto em outros, mas um caminho que surgiu, possibilitando que essas crianças ampliassem a sua habilidade de leitura. E essa habilidade teve um desenvolvimento que, se não foi pleno, foi ao menos perceptível ao longo do desenrolar do estudo, tornando-os capazes de valer-se da leitura como meio de transformação que ocorre no contato com o texto e na interrupção da leitura ocasionada por uma força que leva o leitor a erguer a cabeça (BARTHES, 1988, p. 40), a deixar os olhos buscarem o nada para deixar-se devanear a respeito do que lia e depois retornar, talvez já modificado. E, principalmente, pretendeu auxiliar esses leitores a alcançarem a fluência em

leitura que tornasse o ato de ler um ato solitário, de “uma solidão que é comunicação: afastar-se para ler é estabelecer uma separação que une, uma distância que aproxima” (LARROSA, 2003, p. 599)<sup>3</sup>.

E nessa solidão não basta apenas decifrar a linguagem escrita, pois a leitura não pode ser vista somente como a decifração e compreensão da linguagem escrita. É o que diz Martins (2006), ao trazer para a definição de leitura uma visão voltada não apenas ao código escrito, mas, principalmente, para a decodificação e compreensão de todos os códigos que existem no mundo. Ler, sob essa ótica, é uma ação relacionada com todas as sensações que se pode ter, de toque, de aconchego, de irritação, de desgosto que sentimos desde que nascemos, pois são esses, “os primeiros passos para aprender a ler” (MARTINS, 2006, p. 11).

### Referências

- ALLIENDE, Felipe e CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 40-42.
- D’HEUR, Valerie. *O beijo*. São Paulo: Brinque-book, 2003.
- GOMES, Cristiano Mauro Assis. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9ª. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.
- LAGO, Ângela. *Indo não sei aonde buscar não sei o quê*. Belo Horizonte: RHJ, 2000.
- LARROSA, Jorge. La defensa de la soledad (Para que nos dejen en paz cuando se trata de leer). In: \_\_\_\_\_. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003, p. 597-605.
- MACHADO, Ana Maria. *Ah, cambaxirra se eu pudesse...*. São Paulo: FTD, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.19-36.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MEIER, Marcos. Neuropsicologia, Moisés e Feuerstein: uma abordagem multidisciplinar da mediação da aprendizagem. In: *Revista Educação Marista*. Ano2. nº 4, São Paulo: CEMEP, 2002. Disponível em: < [www.marcosmeier.pro.br/pdf/neuropsicologia.pdf](http://www.marcosmeier.pro.br/pdf/neuropsicologia.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2005.
- MENTIS, Mandia (coord.). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*. 3ª. ed. São Paulo: Senac, 2002.
- NEVES, André. *Menino chuva na rua do sol*. São Paulo: Paulinas, 2003.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 26-35.
- ZILBERMAN, Regina . O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1987. p. 03-24.
- WILD, Margaret. *Raposa*. São Paulo: Brinque-book, 2005.

---

<sup>3</sup>Tradução do livre do seguinte trecho: “(...) es una soledad específica, una soledad que es comunicación: retirarse a leer es establecer una separación que une, una distancia que aproxima.” (p. 599)



# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## LENDO E ESCRREVENDO MEMÓRIAS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Maria Zélia Versiani MACHADO (Professora doutora, FaE/UFMG [zeliav@terra.com.br](mailto:zeliav@terra.com.br) )

Amarílis C. CORAGEM (Professora Mestre FAE/UFMG [amar.cor@terra.com.br](mailto:amar.cor@terra.com.br) )

### RESUMO

Este trabalho pretende discutir a prática de leitura e escrita de gênero memorialístico realizada em contexto de formação de professores, oriundos de comunidades do campo. As práticas que serão analisadas resultam de um projeto de produção de livro de memórias, escrito por alunos no *Curso de Licenciatura do Campo – Pedagogia da Terra*, na UFMG. O projeto que tinha como objetivo a escrita e publicação das memórias cumpriu as seguintes etapas: pesquisa e discussão sobre práticas de letramento nos assentamentos; leitura de textos memorialísticos; produção de textos com foco direcionado para as relações dos sujeitos com a escrita; leituras compartilhadas dos textos produzidos e reescrita; discussão da concepção e produção do livro; apresentação e divulgação do livro de memórias. Pretende-se, a partir dessa experiência, problematizar o gênero memorialístico, situado na tênue fronteira entre biografia e imaginação criadora. Gênero que incorpora elementos lingüístico-textuais na invenção possível do passado.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura, escrita e oralidade; letramento; memórias; gênero autobiográfico

## ABSTRACT

Reading and writing of the memory genre are discussed in this paper in the context of teacher formation, where the teachers come from the country. The practices which will be analyzed are the result of a project, by which means teachers-to-be write a book of memories. These are students of *Country Pedagogy* – an undergraduate program of *UFMG*. The following steps were accomplished: research and discussion of literacy practices in settlements for the landless; reading of memories in various literary genres; text production; shared readings of the texts produced and rewriting; text editing and conceptual discussion of the book; book production; presentation and publishing of the book. This experience leads to questioning ‘memories’ as a genre in itself, since it lies on the border that separates biography and creative imagination, tending to an organization which resembles that of the literary chronicle. It is a genre that intertwines textual linguistic elements in a possible invention of the past.

**KEYWORDS:** reading, writing and spoken language; literacy; memories; auto-biographic genre.

## I – INTRODUÇÃO

### **As linguagens no contexto de formação do curso de licenciatura do campo: pedagogia da terra**

A área das Linguagens – LAL – para a *Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra*, projeto-piloto de formação de professores do campo em curso desde 2005, tem buscado articular a reflexão sobre o ensino-aprendizado de língua portuguesa, de línguas estrangeiras e de artes à formação de sujeitos leitores e produtores de seus próprios textos. Com essa dupla proposta, interessa à área tanto a discussão sobre práticas de letramento e de oralidade nas comunidades de origem dos alunos como a ampliação de usos de gêneros de diferentes esferas discursivas, entre elas a acadêmica.

A proposta da LAL pode ser compreendida, portanto, segundo três dimensões: 1) A dimensão das habilidades, disposições e competências no campo da leitura e da escrita, das artes e das línguas estrangeiras; 2) A dimensão dos conhecimentos e habilidades desejáveis a crianças, jovens e

adultos que serão formados por esse futuro professor; 3) A dimensão da produção do conhecimento ou do desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

A primeira dessas dimensões é aquela que será focalizada neste texto. Ela se apoia na ideia de formação do professor-leitor-autor, sujeito que se apropria de práticas culturais, no contexto do curso de formação, particularmente aquelas relacionadas à cultura escrita, nas suas múltiplas funções, com destaque para a escrita autobiográfica. A autobiografia, neste trabalho, é tomada como “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. (LEJEUNE, 2008, p. 14)

Os primeiros módulos da área com os alunos do *Pedagogia da Terra* tiveram como foco principal o desenvolvimento de habilidades, de estratégias e de disposições para a leitura e a produção de textos, destacando o desenvolvimento de habilidades e competências nos usos da linguagem oral e da escrita em diversos gêneros discursivos. Neste artigo abordaremos alguns aspectos relacionados ao conteúdo de artes e de língua portuguesa, a partir de uma proposta interdisciplinar de atividades desenvolvidas nesses primeiros módulos do curso, reunidos na etapa de *formação básica*. No intuito de trazer à tona concepções fundamentais que subsidiassem as reflexões sobre concepções nucleares como a de linguagem, texto, textualidade, discurso, gênero, variação entre outras, o ponto de partida foi a observação dos usos sociais da escrita nos assentamentos sem-terra. Além da reflexão sobre essas práticas de letramento, foram trabalhados outros gêneros do contexto acadêmico como esquema, resumo, resenha, artigo, e a narrativa memorialística, ou a crônica autobiográfica, que será o gênero privilegiado neste texto.

## **II – Por que memórias em livro**

Escrever e publicar a narrativa da própria vida foi por muito tempo, e ainda continua sendo, em grande medida, um privilégio reservado aos membros das classes dominantes. O “silêncio” das outras classes parece totalmente natural: a autobiografia não faz parte da cultura dos pobres.

(Philippe Lejeune – **O Pacto Autobiográfico**, 2008 p. 113)

O trabalho com as memórias tem se revelado, nos cursos de formação da Faculdade de Educação, propício ao envolvimento dos alunos com a escrita e reescrita de textos – atividades entremeadas por momentos de leitura partilhada – que tem como ponto de culminância a produção de um livro de memórias. A motivação para fazer um livro, coletivo, um livro feito à mão, é fruto de uma insatisfação com o processo de produção da escrita – desde a produção propriamente dita até as suas formas de circulação –, na escola, em especial, com os textos escritos na e unicamente para a sala de aula. Afinal, escreve-se, na escola, por quê, para quem e para quê? O suporte de escrita na sala de aula é quase sempre uma folha avulsa onde o aluno escreve a caneta o seu texto, e quem o lê é apenas o professor. Fazer um livro é, pois, uma maneira de dar um destino, uma função sócio-comunicativa ao texto. Assim também como se pode fazer jornais, murais, panfletos, com objetivos específicos de interesse dos sujeitos que interagem no cotidiano escolar. Se pretendemos trabalhar com uma concepção interacionista de língua e com gêneros discursivos, os textos precisam de um suporte e de uma circulação que lhes dêem vida própria e função nas relações interpessoais.

Construir memórias é também um trabalho de formação do professor, que se constitui *na e pela* escrita. Acreditamos que a ação do professor traz as marcas da sua história pessoal, como aprendeu a ler e a escrever. Ele, muitas vezes, reproduz, na sala de aula, o que experimentou e vivenciou enquanto aluno em práticas de leitura e escrita cristalizadas e repetitivas: a escrita sem destinatário que não seja o próprio professor; a leitura desconectada dos interesses dos alunos e de sua circulação social.

Além de promover uma espécie de volta individual ao passado, o trabalho com a memória, com a história de vida, possibilita situar a história pessoal no contexto social. Após reconstituir a história pessoal, é possível reconstituir também o contexto sócio-histórico da época em que se aprendeu a ler e a escrever, o ideário pedagógico (MARINHO, 2004, p. 32), a história da escola, a rede de ensino, as condições de exercício do magistério, a escola no cenário social, etc.

A produção de um livro de memórias tem também uma intenção de levar à reflexão sobre as práticas de letramento, convidando o futuro professor a lançar um olhar sobre os usos sociais da escrita e da leitura nas comunidades, num contraponto que pressupõe um contínuo<sup>1</sup> com as práticas orais. Hoje uma série de produções culturais enriquece essa discussão, entre elas filmes como *Os narradores de Javé*, de Eliane Caffé, que, no projeto de produção das memórias, contribuiu para a problematização das relações entre oralidade e escrita, cultura escrita e cultura oral, que sabemos complexas. Dar visibilidade a essa complexidade tem sido a meta de pesquisas para as quais grupos que predominantemente fazem usos da oralidade encontram-se inseridos em práticas da cultura escrita:

Alguns estudos têm mostrado que as relações e mediações ocorridas entre indivíduos e grupos sociais e o mundo da cultura escrita são muito mais complexas. Essas pesquisas revelam que grupos tradicionalmente associados à oralidade e que, por muito tempo, encontravam-se dissolvidos em substantivos que, por sua própria carga discursiva, tendiam a homogeneizá-los (...) utilizavam táticas e, de maneiras particulares (...) se inseriam em práticas de letramento. (GALVÃO, 2005, p. 370)

O diálogo estabelecido entre gêneros e práticas discursivas da oralidade e da escrita passou, assim, a fazer parte do processo de elaboração de textos memorialísticos, que, a cada encontro, eram objeto de leitura partilhada e de reescrita. Priorizou-se, dessa forma, a formação de leitores/falantes e escritores/ouvintes envolvidos em práticas escolares significativas que levassem à reflexão sobre os usos sociais da língua, numa perspectiva variacionista, por considerarmos que “(...) a estigmatização das variedades lingüísticas revela (...) uma atitude profundamente antilinguagem, já que a variação é nuclearmente, estruturalmente, a condição que dispõe a língua para a mudança, a substância da sua própria vitalidade”. (OSAKABE, 2001, p. 8/9.)

e também a uma reflexão sobre os diferentes letramentos<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Marcuschi (2004) afirma serem oralidade e letramento *atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais* (p.16). O autor procura mostrar como *oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia.* (p. 17).

<sup>2</sup> A tendência que hoje se manifesta no emprego da palavra no plural advém da complexidade e do caráter múltiplo dos usos sociais da escrita na sociedade.

Na verdade, o livro de memórias do grupo de alunos começou a ser escrito antes mesmo do início do *Curso de Licenciatura em Educação Básica do Campo*, carinhosamente chamado *Pedagogia da Terra*. Quando os autores e as autoras dos textos reunidos em três livros<sup>3</sup> se inscreveram para o processo seletivo do curso, apresentaram memoriais nos quais procuraram dar forma a lembranças e recordações da trajetória que os levou até ali. Os memoriais mostraram que as imagens do passado se recobrem por uma superposição de outras experiências vividas, entre elas a vontade de integrar as turmas do curso pretendido, manifestada em todos os textos. Assim, colocar no papel as memórias foi o primeiro desafio que mostrou a necessidade de apropriação da escrita como fator determinante para que se integrar a primeira turma de licenciatura do campo da Faculdade de Educação da UFMG.

### III – Ler e escrever memórias: conhecer o outro para buscar a si mesmo

A partir do *Tempo Escola II* iniciamos a leitura de textos memorialísticos – de vários escritores selecionados – e paralelamente desencadeamos um processo de escrita e reescrita dos textos de memórias pelos autores e pelas autoras dos textos deste livro. Primeiramente lançamos o nosso olhar para o tempo da meninice, para a infância, para as brincadeiras, para o ambiente familiar, ainda sem a preocupação central de refletir sobre a relação dos sujeitos com a leitura e a escrita. Tal objetivo seria alcançado em etapa posterior, dando origem ao projeto das coletâneas, sob a forma de livro. Simultaneamente, cuidava-se se também, nesse momento, das estratégias e habilidades leitoras desses alunos.

Os textos escolhidos para a leitura constituíram uma pequena antologia. Essas leituras compuseram um mosaico de recordações, reminiscências, lembranças, memórias vividas e inventadas, sob a forma de narrativas e poesias, escritas por diversos autores: Graciliano Ramos, de **Infância**, Helena Morley, de **Minha vida de menina**, Fernando Sabino, de **O menino no espelho**, Drummond, de **A senha do mundo**, Manoel de Barros, de **Memórias inventadas** entre outros. A leitura dos textos desses autores trouxe aos leitores recordações de experiências

---

<sup>3</sup> Os textos dos três livros foram produzidos pelas turmas das professoras Aracy Alves Martins, Vanir Consuelo Guimarães e Maria Zélia Versiani Machado, nos tempos de formação básica do curso *Pedagogia da Terra*. Depois de finalizados os textos, a produção dos livros foi realizada sob a orientação da professora Amarílis Coragem.

peçoais da infância, num processo em que se perceberam muitos elos comuns entre vidas. Por causa desse efeito agregador de experiências, elegemos a memória de infância como gênero para a leitura e posterior produção de texto, com o foco mais voltado para as lembranças ligadas ao aprendizado da escrita e da leitura na escola e no ambiente familiar.

#### **IV – Lugar de autoria e diferentes modos de construir a autobiografia**

A produção dos textos que compõem os três livros feitos pelas turmas do curso *Pedagogia da Terra* passou por um processo de escrita e reescrita durante três semestres, em que as especificidades da modalidade escrita da língua puderam ser discutidas em sua relação com os usos da modalidade oral. Usos orais da língua, sobretudo em gêneros públicos próprios a situações de militância nos movimentos sociais, mostraram-se, nessas discussões, bastante familiares a grande parte dos alunos. Entretanto, a entrada na universidade abre portas para um universo de práticas discursivas e usos da escrita, certamente, pouco familiares a esses sujeitos e a quem ainda não percorreu essa trajetória.

Partindo do pressuposto de que os usos da língua engendram desempenhos lingüístico-discursivos em situações comunicativas da realidade social, paralelamente ao projeto de produção de texto de memórias, os alunos realizaram uma atividade de pesquisa com o objetivo de levantar práticas de letramento ou as funções sociais da escrita nos assentamentos. Buscava-se, assim, dar visibilidade e discutir as formas de circulação de textos nos contextos das comunidades dos alunos, assim como compreender as possíveis relações entre práticas orais e escritas presentes nessas comunidades. Percebeu-se, a partir dessas pesquisas, um relativo distanciamento em relação a algumas esferas discursivas com, por exemplo, a literária, com a qual manteríamos um diálogo no processo de produção do livro. A proposta do livro pressupõe a socialização de textos por meio da escrita, operando um tipo de deslocamento discursivo pouco habitual para a maioria dos alunos, numa experiência socializadora de subjetividades. Lembrar e escrever sobre o passado é uma experiência pessoal e intransferível, que traz não só boas mas também desagradáveis recordações. Transformá-las em palavras supõe recortes, omissões, escolhas subjetivas que se quer partilhar sob a forma de um livro escrito por vários autores e que terá muitos leitores. Esta talvez tenha sido a maior dificuldade enfrentada por muitos alunos na escrita

das memórias, principalmente porque a experiência de um lugar de autoria não é uma prática comum a uma grande maioria de cidadãos brasileiros. Se já se reconhece a distribuição desigual do direito à leitura, maior ainda é essa desigualdade quando se trata da escrita, do lugar de autor. Esse lugar exige um aprendizado lingüístico, mas também uma conquista política.

Os três fragmentos de textos<sup>4</sup> que serão analisados a seguir exemplificam três modos distintos de constituição da autoria por três alunos do *Pedagogia da Terra*. O objetivo dessa análise é o de verificar como os autores das narrativas enunciam a sua própria voz, para que o texto se constitua como uma autobiografia, pois de acordo com Philippe Lejeune “*para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem*”. (2008, p.15)

O autor do texto 1, intitulado *O ouro é provado no fogo*, inicia a narrativa de suas memórias fornecendo todas as informações necessárias para a plena identificação de quem escreve e do sujeito construído na e pela escrita:

Nasci no dia 04 de agosto de 1973 na Comunidade dos Martins, Zona rural no município de São Francisco do Glória, Estado de Minas Gerais. Filho de Joaquim da Silva e de Maria da Silva<sup>5</sup>. Morei nessa comunidade por pouco tempo, mudei para Muriaé, depois para Tebas e em seguida voltei a morar em Muriaé, sempre na zona rural, com duas breves moradas na zona urbana de Muriaé. Vivi na zona rural até os 7 anos e 6 meses de idade. Em fevereiro de 1981 meu pai veio a falecer e minha mãe resolveu voltar a morar com seus pais na cidade de Muriaé.

A primeira pessoa se coloca na primeira palavra “nasci”, e a partir desse modo de enunciação de si mesmo, outras referências atestam lugares em que viveu e a situam como membro de uma família do meio rural. Outros elementos como a designação do nome dos pais cumprem o papel de reforçar a veracidade que a narrativa autobiográfica quer registrar. O início dessa narrativa instaura um pacto de realidade, o que será equilibrado, no seu prosseguimento, quando, posto e comprovado o estatuto de realidade, passa-se ao terreno das memórias da infância guiadas por critérios mais subjetivos:

---

<sup>4</sup> Os nomes dos alunos serão mantidos no anonimato, por questões éticas. Sempre que aparecerem nomes próprios dos alunos e de familiares eles serão trocados por nomes fictícios. Os três textos serão identificados como texto 1, texto 2 e texto 3.

<sup>5</sup> Os nomes próprios das pessoas, presentes no texto autobiográfico, também foram alterados.

Na minha infância, pensava em ser piloto de avião, brincava de pilotar nos pés de goiaba e saltava imaginando ser um pára-quedista. Quando meus primos iam lá em casa passear, brincávamos de bola. Meu pai era retireiro, saía bem cedo para buscar e juntar as vacas no curral para ordenhá-las. Aos 4 anos de idade já andava a cavalo e aos 5 anos acompanhava meu pai em seu trabalho, levava merenda para ele, para o meu irmão mais velho e para os companheiros que estavam plantando ou roçando. Ajudei a plantar arroz no brejo, feijão e milho, buscava barro branco para minha mãe passar no fogão a lenha e estrume de boi para passar no chão da casa. Adorava ficar na banquetta no fogão para me aquecer do frio. Todos os dias à noite a família se reunia para rezar e para ouvir rádio que funcionava à pilha e também para conversar à luz da lamparina a querosene.

A vida do menino do campo, reconstituída pelas memórias, mistura as brincadeiras típicas da infância à lida diária dos adultos da qual as crianças participam. O modo de construção do texto apresenta ecos de textos lidos na preparação do projeto como o poema *Infância*, de Drummond: “Meu pai montava a cavalo, ia para o campo./Minha mãe ficava sentada cosendo./Meu irmão pequeno dormia./Eu sozinho menino entre mangueiras/ lia a história de Robinson Crusoe,/comprida história que não acaba mais” (1974, p. 3-4), com a diferença que o autor-personagem da nossa história protagoniza a sua história de menino do campo, dividindo a cena da vida com crianças e adultos com quem convive, numa história que, também ela, “não acaba mais”. Outras partes da narrativa memorialística apresentam-se como textos que recuperam o passado de modo a aproximarem-se da abertura das indagações e não das respostas fechadas, típico da escrita literária, como na passagem em que o autor se lembra da morte do pai:

Lembro-me do dia em que meu pai morreu. Uma tia (Tia Dinha) que é evangélica foi para o velório e reuniu eu, meus irmãos e irmãs, embaixo de uma árvore enorme que tinha no quintal e nos contou a história da criação do mundo e do pecado original para nos explicar a morte. Confesso que naquele momento eu não entendia nada do que estava acontecendo, porém, aprendi a história e nunca mais esqueci.

Depois disso, o texto 1 passa a tratar do aprendizado da leitura e da escrita, inicialmente pela memorização da escrita do próprio nome, com a ajuda e estímulo da mãe, e depois por episódios lembrados da vida escolar.

No texto 2, com o título *Memória: caixa mágica de recordações*, também selecionado para a análise do modo de enunciação do eu, observa-se que a autora, curiosamente, se inscreve no texto

de maneira indireta, em terceira pessoa. A autora utiliza uma estratégia de enunciação comum em escritas autobiográficas quando confunde o leitor quanto à *realidade extratextual*:

É (...) em relação ao nome próprio que devem ser situados os problemas da autobiografia. Nos textos impressos, a enunciação fica inteiramente a cargo de uma pessoa que costuma colocar seu nome na capa do livro e na folha de rosto, acima ou abaixo do título. É nesse nome que se resume toda a existência do que chamamos de autor: única marca no texto de uma realidade extratextual indubitável, remetendo a uma pessoa real, que solicita, dessa forma, que lhe seja, em última instância, atribuída a responsabilidade da enunciação de todo o texto escrito. Em muitos casos, a presença do autor no texto se reduz unicamente a esse nome. (LEJEUNE, 2008, p. 23)

Embora haja identificação entre o nome que assina o texto e a personagem Aparecida<sup>6</sup>, conforme veremos abaixo, tratar a si próprio por um ponto de vista em terceira pessoa produz um efeito de distanciamento que potencializa o caráter de reconstrução “ficcionalizada” do processo de reconstrução do passado:

Nasce, no dia 28 de outubro de 1983, para a alegria e união do casal Maria e João, uma linda menina que recebeu o nome de Aparecida em homenagem a duas amigas da família. O casal veio de famílias de poucas posses, que, desde crianças, lutavam por sua sobrevivência. Com muito esforço compraram uma casinha, resolveram se casar e receberam a ajuda de amigos quando a filha nasceu. O tempo vai passando, a menina vai crescendo, os outros filhos foram nascendo, e as posses e as necessidades vão aumentando. O lazer da família era a visita à casa da avó, mãe da mãe, todos os natais eram passados lá.

A autora lembra a infância dessa menina que se evidencia como outra na narrativa do passado, como se a escrita do passado fizesse da sua existência uma realidade ficcional. Sobre a leitura e o contato com a escrita na infância, é interessante o trecho em que aparecem as leituras variadas e possíveis, quando aparecem, lado a lado, gêneros e suportes de diferentes naturezas, no processo de formação dessa leitora que intuía significados da cultura escrita:

Nas férias gostava de ir para a casa de sua avó, pois lá encontrava uma de suas maiores alegrias. Eram revistinhas em quadrinhos da Turma da Mônica que sua tia ganhava de sua patroa. Entrava no quarto e ficava horas entretida nas aventuras da leitura. O mundo da leitura passa a ser seu lugar predileto, lia tudo o que encontrava: livros emprestados, achados, propagandas, contas, documentos, jornais e revistas, enfim tudo de escrito que chegava a sua mão ou a sua vista. Tudo o que era escrito chamava sua atenção, dedicava horas e horas nessa atividade, sua mãe até

---

<sup>6</sup> Nome fictício.

dizia: “de tanto ler essa menina vai ficar louca um dia”. Pena que não teve muito contato com os clássicos da literatura, sua timidez muitas vezes a impediu de ir à biblioteca. Acreditava que toda leitura “sempre vale a pena”, considera o livro um companheiro constante e maravilhosa a oportunidade que ele proporciona de conhecer outros lugares, outras culturas, enfim outras vidas.

A cultura letrada aparece na narrativa não só como espaço de fruição. É preciso relatar também os modos de acesso para alcançá-la. Índices de aproximação e de distanciamento – a identificação entre leitura e loucura evidencia este último aspecto – apontam aspectos reveladores de valores socioculturais sobre a leitura e sobre as formas de democratização do livro, entre os quais destacamos o trecho que soa como se a responsabilidade disso recaísse sobre a própria personagem: “Pena que não teve muito contato com os clássicos da literatura, sua timidez muitas vezes a impediu de ir à biblioteca.”

O texto 3, com o curioso título *Sagrado Coração*, é aquele em que se mostra uma maior disposição para a escrita literária da autobiografia, pois a forma pela qual o texto se apresenta rompe com o modelo narrativo orientado pela seqüência: 1) apresentação (quem sou eu, quem é minha família, onde vivi); 2) casos da infância (geralmente que antecedem o ingresso na escola); 3) a entrada na escola e o aprendizado da leitura e da escrita. Esta pode ser considerada a estrutura básica de quase todos os textos das coletâneas. O texto 3, em que a autora se exhibe em primeira pessoa, foge desse modelo e propõe uma reconstrução do passado em mosaico<sup>7</sup>, cujos fragmentos trazem para um primeiro plano “personagens” que fizeram parte da vida da narradora, que se mostra, por sua vez, através dessas pessoas:

#### 1. Minha tia Maria

Minha Tia Maria era uma figura assustadora. Vestia-se de preto, marrom, vinho ou verde bem escuro. Cada vez que eu ia a sua casa, geralmente forçada, evitava me afastar da porta, assim imaginava que era mais fácil correr. Era uma casinha de “enchimento”, caiada por fora e barreada por dentro da cozinha. No quintal muitos pés de cana, banana e as batatas doces, que ela sempre nos servia cozidas. Eu tinha medo da minha tia. Sempre imaginava aquelas pernas com sanguessuga subindo e fortalecendo os poderes dela de bruxa. Às vezes à noite, sonhava que ela nos cozinhava em um caldeirão, lá no curral do meu avô. Cozinhava e rezava, cozinhava e rezava... Em Tia Maria, o que eu gostava sempre era as trocas que fazíamos. Durante as festas de São João e barraquinhas, juntávamos eu e minhas irmãs, as caixas de fogos com fotos dos Santos, para trocá-las por pintinhos e frangos. Com as gravuras dos Santos, Tia Maria

---

<sup>7</sup> Para uma melhor visualização disso, o texto *Sagrado coração* será reproduzido integralmente.

enfeitava o presépio, que todo ano fazia em sua casa. O presépio era mais um motivo para não entrar na sua casa: uma lona preta manchada com rabiscos de tinta prateada, algumas imagens de Santos descascados, algumas velas, e lá estava Cosme e Damião, São João e Nossa Senhora. Naquele tempo, na roça não tinha luz. Eu ficava inquieta para ir embora, mas só ia quando ficava de tardezinha.

## 2. Minha casa

Para mim, nós éramos todos juntinhos. Eu era criança e adorava a velha Rua do Mercado. Éramos seis. Minha mãe (Nancy), meu pai (Pedro), meus 03 irmãos (Wesley, Mariana, Anelise), e eu. Vivíamos numa casa com três quartos, 02 salas, cozinha, 01 banheiro e um quintal enorme. Era no quintal de casa, junto às árvores e nas brincadeiras que inventávamos que passava a maior parte do dia. Era lá que eu concretizava minha imaginação com as coisas que eu via e ouvia. Tudo se transformava em brincadeira. Com um martelo fazia pratinhos das tampinhas de refrigerante; as caixas de sapato viravam armários e as de latas de sardinhas eram carrinhos. Eu adorava fazer conjuntos de sofá, com as caixas de fósforo. Com os galhos secos das árvores, fazíamos cercadinho, estradas e fazendinhas. Eu me alongava no quintal. Fechava os olhos e o reflexo de tanta luz me fazia ver fadinhas. Meu irmão mais velho brincava de chefe apache. Para mim, ver aqueles indiozinhos e o cenário de bang-bang espalhado pelo quintal era uma maravilha. Ele não deixava brincar com aquelas miniaturas tão bem feitas, mas a gente era danada e malina, e sempre escondia umas para colocar na casinha.

## 3. As lembranças que guardei da Infância, ao lado de meu pai

Eu achava que meu pai parecia com o personagem do Zé Carioca. Usava chinelos de dedo Havaianas, bermudão, e camisa de botão estampada, como as de praia. Gostava de deitar-se no sofá da sala e assistir televisão. Via O gordo e o magro, Mazzaropi e não perdia um programa do Chaves. Trabalhador autônomo, tinha sua própria selaria. Não sei se era bom, isso o fazia trabalhar quando quisesse. Com os amigos saía para pescar e passava dias à beira do rio. Quando voltava, para nós era uma alegria. Quanto peixe! A maioria trazia vivos. Eu adorava brincar com a boca dos cascudos. Para minha mãe não era tanta alegria, além de ficar sozinha com os filhos durante a pesca, quando ele chegava, limpava todos os peixes e, meu pai, os dava para os amigos. Ele criava passarinhos nas gaiolas, e tinha muitos galos de briga. Nas horas “vagas”, treinava os bichos para brigar na rinha. Na rinha eu gostava de ir. Era raro nos levar, mas eu gostava da mandioca frita, passada no ovo que eles faziam lá. Minha mãe separou-se do meu pai quando eu tinha 05 anos. Eu não lembro se sofri muito. Acho que não. E não que não gostasse de meu pai, a imagem que preservei dele, talvez até pra me guardar, foi a de uma pessoa festeira, feliz, que nunca me bateu. Passamos a morar na mesma rua e aos finais de semana, se sentíssemos vontade, passávamos com ele. Meu pai vive hoje sozinho e continua a fazer selas. Segue o mesmo padrão de liberdade de quando era solteiro, durante o casamento e após a separação.

A tia, a casa e o pai são os três elementos pinçados que darão o mote para a reconstrução do passado. O nome próprio da autora das memórias só aparece abaixo do título do texto, mas a primeira pessoa – reiterada pela presença de pronomes possessivos em todos os subtítulos da narrativa: *minha tia, meu pai, minha casa* – produz a identificação plena entre a personagem e a

autora de “carne e osso”. Com fortes predisposições para o humor, a autora prefere agir seletivamente sobre a matéria bruta que o passado lhe oferece, e assim propõe uma leitura distanciada e autocrítica da vida por meio da liberdade criativa que brinca com o estatuto da realidade vivida:

Valéry dizia que todo julgamento que estabelece uma relação a três entre produtor, obra e consumidor é ilusório, já que essas três instâncias nunca participam ao mesmo tempo de uma mesma experiência. Talvez a autobiografia (seja ela literária ou não) brinque justamente de criar essa “ilusão” (...) (LEJEUNE, 2008, p. 56-57)

Para nós leitores, que participamos dessa experiência, resta uma ilusão com sabor de verdade dos pequenos textos, que querem se passar como narrativas vividas.

#### **V – Feito a várias mãos: encadernando memórias**

Lidar com papel é atividade prazerosa: papel estampado, colorido, liso, texturado, fino ou espesso, seja para desenhar, escrever, colar, dobrar, recortar ou simplesmente guardar por suas qualidades estéticas. Fazer livros com as mãos de modo simples, bem feito e principalmente de fazer livros com qualidades artísticas é um desafio. A experiência de construir um livro artesanalmente, para guardar memórias escolares, antecede ao projeto desenvolvido no *Pedagogia da Terra*, pois já vem sendo realizada em outros cursos da FaE e de outras instituições com as quais estabelecemos parceria<sup>8</sup>.

Depois de uma das felizes aventuras de fazer livros com as mãos, conhecemos o livro **Feito à mão** de Lygia Bojunga (1996). Foi como encontrar mais uma cúmplice desse fazer que cada vez mais nos encanta. Lygia encontrou as palavras certas quando disse as razões por que queria fazer o livro com as próprias mãos: “(...) eu queria voltar atrás na minha vida pra reencontrar o pano bordado, a terra cavada, o barro moldado, e queria juntar eles todos numa pequenina homenagem ao feito à mão”. (1996, p.7)

---

<sup>8</sup> Iniciado em 2000, esse projeto ganhou forças com a descoberta do trabalho de Lygia Bojunga (1996), o qual foi fonte de inspiração para o seu nome **Feito à mão**, o livro de *nossas memórias*. Aliando ensino e pesquisa, vários livros foram produzidos e uma pesquisa encontra-se em andamento, com a publicação de artigos (MARINHO, 2004, MARTINS, 2005) e apresentação de trabalhos em congressos.

É que esse fazer artesanal promove uma rica experiência ao mesmo tempo construtiva e reflexiva. Numa dimensão poética, é possível tocar nos textos ao colocar folha por folha cuidadosamente umas sobre as outras, envolvê-las em papel colorido e protegê-las com papel forte; observar atentos a seqüência das páginas, a posição da margem, verificar a espessura do dorso, prever as dobras e o movimento do papel; escolher uma capa que seja mais um espaço de expressão dos autores, para que revele o tema comum que abraça os sentidos dos outros textos.

O aspecto pedagógico dessa construção exige qualidade e criatividade para escolher procedimentos que não necessitam de habilidades muito específicas, habilidades que estão ao alcance de todos, inclusive das crianças; sem lançar mão de ferramentas de corte ou ponta, evitando “os perigos” nas mãos dos alunos, utilizando apenas recursos simples encontrados entre os materiais escolares; incentivando o reaproveitamento dos recursos disponíveis e conhecendo as possibilidades dos recursos naturais seja no uso do papel artesanal ou do papel reciclado.

Fazer livros com os alunos do curso *Pedagogia da Terra* acrescentou ao educativo e artístico, um sentido filosófico e político. Ao expressar as qualidades da terra, nas suas cores, na sua simplicidade e na sua força; ao valorizar a dimensão histórica de sua forma memorialística, viabilizou-se a expressão autêntica e autônoma de aspectos da identidade revolucionária de seus autores.

Recorrendo à linguagem da terra, esse processo é como uma metáfora do plantio. É preciso selecionar imagens que, como sementes, componham o texto, acrescentando significados à palavra escrita e ampliado seus sentidos. Como se fosse o tempo de germinar, é preciso saber esperar para folhear o livro, deixá-lo descansar entre outros livros enquanto a cola seca e as folhas se ajustam. Também é preciso cuidar, pensar não só na beleza, mas também no possível desgaste causado pelo manuseio do livro e recortar o reforço da lombada e das ponteiros.

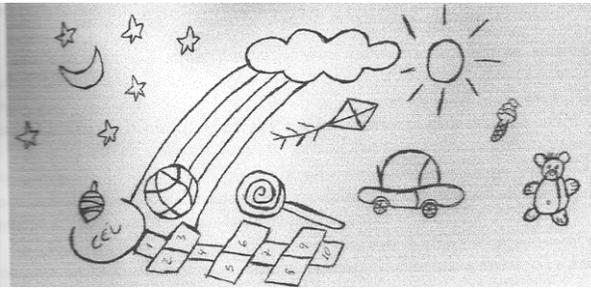
Nesse processo de construção do livro, aos poucos, as mãos descobrem seu jeito próprio de lidar com a cola e o papel, reinventando a técnica, criando, produzindo, articulam a teoria e a prática. Ao som da música, os risos e comentários dos escritores-artesãos se tornam cada vez mais alegres e expressivos. O tempo de fazer é um tempo de compartilhar um pouco da história de cada um,

na promessa de poder guardar também as memórias desse tempo de construção no livro pronto e acabado. O livro artesanal pode ser um objeto a ser cultivado como uma das possibilidades de criação de espaços e suportes para construção de um lugar de autoria e de circulação da escrita, nessa comunidade. Encadernado, acabado, em torno do livro faz-se a partilha dos sabores das memórias, o retorno à oralidade, uma leitura mediada pela escrita, o ponto do qual se partiu no início da sua confecção. Folhear, ler, comentar e socializar os sentidos do que nele se inscreve, no ritual de “lançamento” de uma obra que terá leitores e leituras particulares. Deixamos aqui fragmentos das nossas leituras, de alguns dos tantos significados que esses textos podem produzir.

A criação do objeto-livro soma-se à dimensão icônica do texto, quando as imagens criadas pela escrita tomam corpo na construção da capa, da ilustração, da diagramação. Esse fazer potencializa os sentidos do texto na sua materialidade, na sua visualidade e até mesmo na sua funcionalidade, assumindo uma expressividade própria da linguagem artística, que procura ultrapassar a simples representação para realizar-se como presença.

As soluções técnicas e estéticas da construção do objeto-livro, para além do que nos comunicam as palavras do texto escrito, trazem à tona habilidades esquecidas, que ficaram guardadas desde a infância: o modo de lidar com o traço, com o papel, com a cor, a tesoura e a cola. É assim também que acontece no trabalho de ilustração. Todos trazem de volta suas memórias individuais de outras épocas, mas que em geral têm muito em comum quando comparadas. Todos os desenhos guardam as marcas daquele tempo de escola em que se iniciavam nas primeiras letras. A maioria dos desenhos parece que permaneceram lá, intactos, com seus traços ingênuos, com seus recursos gráficos limitados.

Apesar da ausência de recursos para desenhar, muitos acabam por apresentar imagens que captam e congelam o gesto no traço, como um retorno à infância, não apenas do ponto de vista daquilo que se desenha, mas também a infância do modo como se desenha.



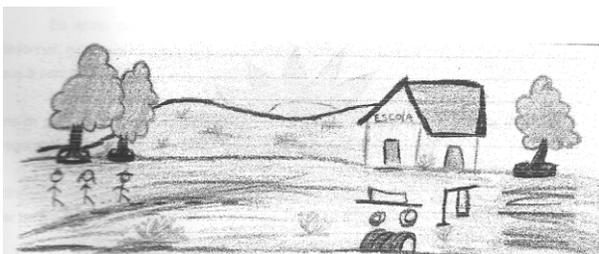
Brinquedos infantis: amarelinha, Pipa, pião, bola, carrinho, ursinho. Elementos da natureza: sol, lua e estrelas. (Aluno do *Pedagogia da Terra*)

São acanhados, inseguros, mas revelam um certo grau de sinceridade e pureza que acaba se traduzindo em expressividade:



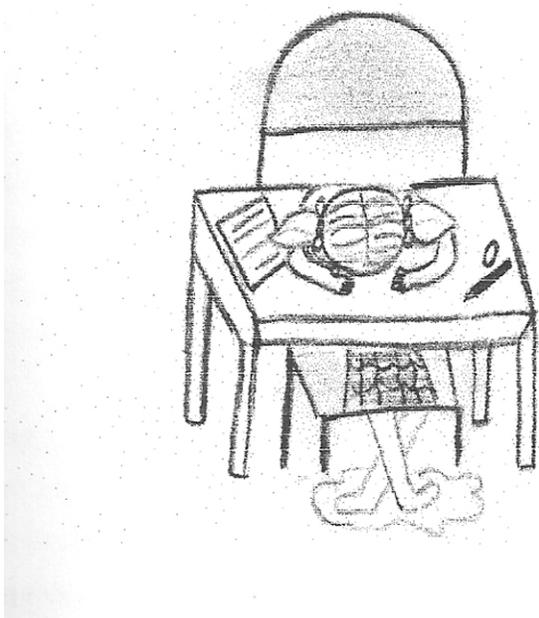
Uma cena na sala de aula: o menino de braços abertos sobre tampinhas e grãos de milho. Na parede está escrito: canto do castigo. (Aluno do *Pedagogia da Terra*)

Alguns desenhos são apenas tentativas de verbalização, com elementos de um vocabulário minimalista e simplificado. Por outro lado, o seu aspecto acaba sendo muito apropriado às lembranças de sua iniciação ao mundo da leitura e da escrita, na escola, o que, muitas vezes, marca o corte de seu processo de desenvolvimento no desenho, como vemos em um deles:



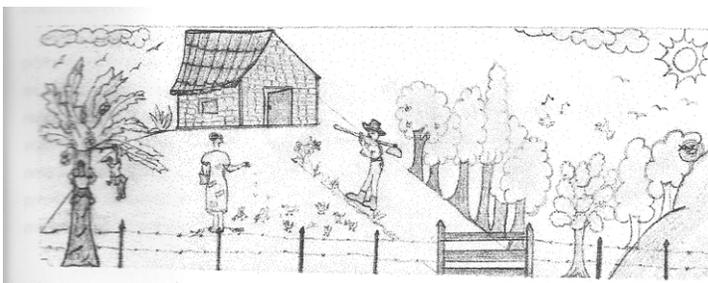
Árvores, montanha, sol, balanço, três crianças (figuras palito) caminham para a escola (casinha).(Aluno do *Pedagogia da Terra*)

As intenções de resgate da memória estão muito mais na escrita que na ilustração. Esta, entretanto, condensa a imagem e com poucos elementos o desenho e enfatiza aquilo que, na narrativa verbal, comove:



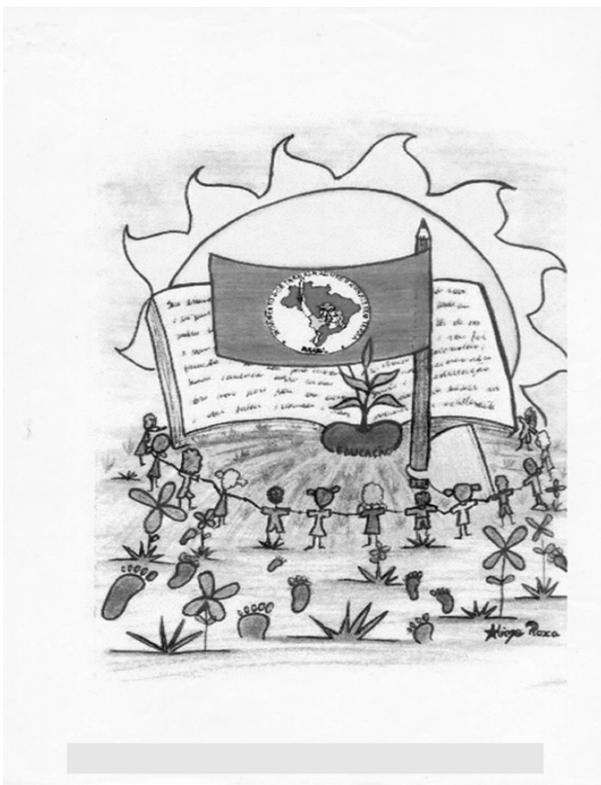
Debruçada na enorme carteira, a menina esconde o rosto entre os braços, enquanto cruza as pernas sobre uma pequena “lagoa” (uma linha fina, medrosa e sinuosa, quase fechada em círculo).( Aluna do *Pedagogia da Terra*).

Encontramos desenhos com detalhes da cultura e do cotidiano e da vida do campo, registros de cenas, elementos descritivos e poéticos. Pode-se relacioná-los às cerâmicas, aos bordados, às canções que caracterizam as artes do povo do campo. Observamos, por exemplo, tais características em um dos desenhos:



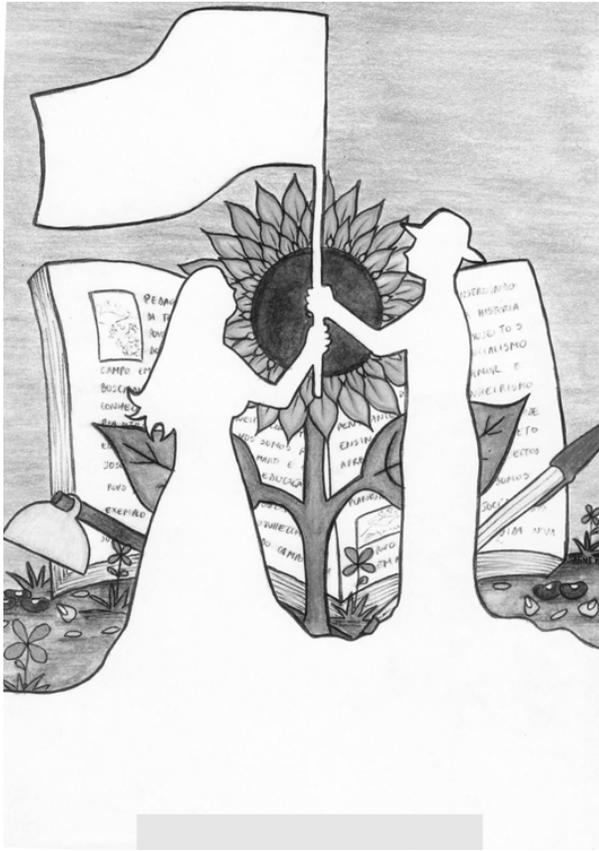
Uma mulher dando milho para as galinhas; um homem com enxada nas costas; crianças subindo no coqueiro e apanhando cocos. No ar, pássaros e notas musicais; árvores frutíferas ao lado da casa de adobe no alto do morro e o sol brilhando sobre a paisagem. As ações indicam a relação produtiva com a terra; o trato da composição, da linha e do sombreado – que traduz a intensidade das cores que ali não estão –, revela a sensibilidade para com a beleza do lugar. Os cuidados com pequenos detalhes o distinguem do desenho infantil, caracterizando uma observação minuciosa do cotidiano da vida no campo e expressando uma memória curiosa marcada pelo afeto. (Aluna do *Pedagogia da Terra*).

Temos, ainda, outro estilo de desenhos nos quais, para expressar seu processo escolar, a autora coloca o foco menos na história individual e mais no sentimento de grupo, de seus ideais, de seu engajamento político. Não se preocupa em descrever, mas em contextualizar a palavra de ordem do movimento que move sua busca pela educação: “*MST, por escola, terra e dignidade*”. E mesmo não tendo escrito essa frase, ela é transparente neste desenho:



Aqui tudo é predominantemente simbólico. A luta pela terra e pela educação está expressa até mesmo nas proporções. O enorme sol, que parece indicar o amanhã, tem, no seu brilho a força do presente ao mesmo tempo em que evoca experiências passadas. Em torno de uma bandeira que se sustenta num “lápiz-enxada” e de um vegetal que nasce de uma semente gigante, o livro aberto e a roda de crianças que se abraçam. (Aluna do *Pedagogia da Terra*).

Entretanto, é impossível não se notar nesta imagem-síntese, proposta como capa do livro, o domínio do desenho e a marca individual dos traços da autora:



À citação de elementos do imaginário do movimento se somam elementos do imaginário pessoal numa estética emblemática. Entre a enxada e a caneta, uma linha contínua modula o perfil de dois jovens segurando uma bandeira que se projeta sobre um enorme girassol – símbolo do curso de Licenciatura do Campo. O desenho adquire um maior grau de expressividade quando as proporções dos elementos fazem acentuar o caráter simbólico da composição. (Aluna do *Pedagogia da Terra*).

Com base numa pedagogia crítica, Marián Cão, no seu artigo sobre o olhar como eixo articulador da experiência na educação intercultural, ressalta a construção de conhecimentos “numa possível didática da imagem não tanto sob fórmulas técnicas, mas sim da perspectiva da vivência pessoal e mediada da imagem como narração pessoal e também como narração – narrações do mundo” (2005, p.197).

Em síntese, podemos afirmar que a oportunidade de narrar memórias através da escrita e do desenho promove a experiência particular e pessoal em algo significativo tanto para o indivíduo como para o grupo, contribuindo para a auto-reflexão e atingindo a dimensão dialógica em nível mais amplo.

A divulgação do livro de memórias é um momento culminante desse percurso, é o que completa o sentido de todo o trabalho. Registrar as memórias não para guardá-las de novo, já que estavam, de certo modo, arquivadas, por cada um de seus autores, entre as lembranças da escola, da sua infância, da sua vida. Estes registros feitos em páginas de um livro têm as mãos do outro como destino. O que antes estava fora do alcance do outro sob o risco do esquecimento é agora possível de ser compartilhado.

#### **VI – O eu e os outros nas memórias sobre o aprendizado da leitura e da escrita**

Ler as memórias dos alunos do *Pedagogia da Terra* permite perceber não só o aprendizado dos autores dos textos nas suas trajetórias individuais, mas, para além disso, ensina sobre a relação com a cultura letrada e as dificuldades para apropriar-se da escrita, por quem busca, por meio dela, trazer de volta o passado. Uma relação que, mesmo conduzida pela pessoal e intransferível experiência da subjetividade, mantém um forte lastro com os anseios do grupo, da coletividade. Este lastro se evidencia pela convicção de que somente o coletivo pode garantir a mudança que se quer alcançar. A apropriação da escrita ultrapassa, assim, a dimensão individual de formação dos sujeitos. Os textos exibem, cada um a seu modo, que a escrita, sustenta, justifica e renova a condição dos sujeitos que se reconhecem na e pela linguagem. Muitos desejos tornam-se passíveis de realização quando se reconhecem os sentidos daquilo que se escreve, para o outro, no papel em branco.

No final do ano fizemos as últimas provas. Fiquei curiosa para saber o resultado, pois meu sonho era passar para a quarta série. Lembro que, no último dia de aula, estávamos curiosos para saber o resultado e tia Laura, com seu jeitinho doce e muito calmo, foi dando os resultados por ordem alfabética. Como o meu nome inicia-se com a última letra do alfabeto, fiquei sendo a última. Quando eu ouvi aquela voz pronunciando minha nota que dizia que eu havia sido aprovada, fiquei tão feliz que não pude conter e chorei de emoção. Mas a alegria durou pouco, pois na época, em nossa região, não existiam professores capacitados para trabalhar com os alunos de quarta série em diante. Se quisesse dar continuidade aos estudos, precisaria ir para a cidade de Governador Valadares ou outras como São Geraldo da Piedade e Sardoá que também ficavam longe. E isso não foi possível, pois meus pais não concordavam

com a idéia de eu estudar fora, porque naquela época eu só tinha 12 anos de idade. Isso causava muitas preocupações para eles, portanto, só depois dos 40 anos retomei meus sonhados estudos. (Aluna do *Pedagogia da Terra*)

As memórias se tornam para muitos um modo de reafirmar a condição coletiva, fortemente vinculada ao MST. A entrada no movimento e a apropriação da escrita no processo de formação escolar fazem parte da infância e da juventude, conforme mostra o fragmento a seguir:

Em meados do inverno no ano de 2001, inicio uma nova etapa de minha vida. Estava eu com 16 anos, saindo da adolescência, mas já tinha juízo – segundo Dona Maria, minha querida mãe. Lá fui eu, para meu primeiro curso de formação política, conviver com pessoas de idades e estados diferentes. Foi mais que uma aprendizagem social, foi humana também. Aprender a cultivar os valores do companheirismo, da ternura, do compromisso, da mística em forma de utopia, entre outros. A partir desse curso, conhecido como “prolongado”, cresce em mim o compromisso com a organização a que pertença, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Meses após a conclusão deste, fui indicada para cursar o magistério, no estado da Bahia, era a primeira turma do MST com a UNER, por meio do PRONERA e o estado socializou algumas vagas com o Espírito Santo. (Aluna do *Pedagogia da Terra*)

Não se separam, em quase todos os textos, o discurso sobre o aprendizado da escrita e as condições sociais, políticas e culturais dos seus autores. Em vários textos, as disposições para o aprendizado da leitura e da escrita encontram-se muito mais enraizadas no contexto familiar do que na experiência escolar propriamente dita:

Meu primeiro caderno posso dizer que foram as brilhantes areias brancas às margens do rio Jequitinhonha. Nelas assentado, fazia com areia molhada inúmeros castelos, muito parecidos com a igreja da minha cidade, obra do estilo arquitetônico da Holanda, país onde os padres da paróquia local residiam. (Aluno do *Pedagogia da Terra*)

Em outros casos, valoriza-se a experiência familiar de iniciação e mostram-se o desconforto e o desajuste em relação à instituição escolar, que, de certa forma, interrompe um ciclo supostamente harmonioso, o que produz efeitos visíveis no texto do aluno “avoado”:

Nasci em pleno reveillon de 1986. Sou filho, e com muito orgulho, da família Horácio. Se falar de infância para mim já é difícil, falar sobre minha infância escolar a coisa complica ainda mais. Mas vamos lá! Nossa casa, mesmo antes de irmos para o MST, tinha um grande fogão a lenha. Ele tinha um lastro para a frente e outro para trás e, enquanto minha mãe cozinhava, minha irmã, brincando, me alfabetizou, com gibis da Turma da Mônica: uma parede branca

servindo de quadro e carvão servindo de giz. Fui para a escola já alfabetizado e acabei descobrindo que ela não era bem do jeito que imaginava: não tinha fogão a lenha, muito menos brincadeiras de irmã. Nunca tomei bomba, mas na primeira série, por tamanha frustração, faltei um mês direto. Era o mais diferente da sala e era muito “avoadado”.  
(Aluno do Pedagogia da Terra)

Ou da aluna atenta aos poucos textos que circulavam no ambiente doméstico (embalagens, rótulos), cujos valores ultrapassavam os estritamente simbólicos comumente atribuídos à linguagem:

Um dos meus primeiros contatos com as letras, as palavras e desenhos foi com as embalagens dos alimentos que minha mãe colocava em casa. Isto me chamava muita atenção porque nesse período não tinha quase nada para comer, então quando minha mãe comprava uma sacola de arroz ou pó de café era novidade, ficava muito feliz, pegava, cheirava. Minha mãe diz que eu até abraçava a sacola de arroz. E quando minha mãe virava o alimento na lata, eu guardava as embalagens, ficava observando as letras, o desenho da panela, da xícara de café. Mesmo sem saber ler, já observava, pois era novidade. Na roça onde morava não tínhamos nenhum contato com televisão e rádio.  
(Aluna do *Pedagogia da Terra*)

O contato com a ficção aparece, em grande parte dos relatos, em situações orais, nas quais há a mediação de um contador de histórias, geralmente um parente mais velho.

Também tinha história de assombração nas estradas e o meu avô contava muitas de pescadores que pegavam peixes enormes, todos acabavam sorrindo com ar de quem não acreditava. Quanto a outras de assombrações eu não gostava de ouvir à noite para não ter pesadelos ou perder o sono de tanto medo quando olhava para o escuro. (Aluna do *Pedagogia da Terra*)

Lendo os memoriais, se percebe o quanto as histórias passadas se misturam à vida presente, como cacos que compõem um mosaico – a um só tempo individual, porque cada história de vida é única; e coletivo, porque cada pessoa quer comunicar a sua história por meio da linguagem escrita para estabelecer relações com o outro. Assim, por mais que essas histórias sejam diferentes entre si, os seus protagonistas se unem no ato de escrever, indiciando um cenário histórico, político e cultural específico de um grupo social com características particulares. Esses alunos e alunas trazem consigo as marcas e conseqüências de uma sociedade que, de um lado, demanda o acesso às práticas de leitura e de escrita, de outro, dificulta esse acesso. São sujeitos que lutam apenas pela terra, mas também pela escola e suas práticas de gêneros orais e escritos próprios. Não é gratuito que para eles a entrada na universidade, através de um programa

especial, significa uma conquista ou, em seus próprios termos, uma “ocupação do latifúndio do saber”. A escrita autobiográfica foi, então, o pontapé inicial para o que viria depois, no percurso de construção de outros textos/gêneros, inclusive os acadêmicos, no decorrer do curso de formação de professores.

### **Referências Bibliográficas**

ANDRADE, Carlos Drummond. **Reunião**: 10 livros de poesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

BOJUNGA, Lygia. **Feito a mão**, Rio de Janeiro, Agir, 1996.

CAO, Lopez F. Marián. Lugar do outro na Educação Artística – o olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. In: Barbosa A. Mae (org). **Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo Cortez, 2005, p.187-226.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de cordel em meados do século XX: oralidade, memória e a mediação do “outro”. In: ABREU, M. e SCHAPOCHNIK, N (orgs.). **Cultura letrada no Brasil – Objetos e práticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, SP: Fapesp: 2005.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico – de Rousseau à internet. Org.: Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARINHO, Marildes. Tatu bota tumati: escrita, memória e formação do professor. In: PAULINO, G. e COSSON, Rildo (orgs.). **Leitura Literária, a mediação escolar**. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2004.

MARTINS, Aracy Alves. Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento. *Revista Portuguesa de Educação*. 18(2), 2005, CIED - Universidade do Minho. pp. 185-213.

OSAKABE, Haqira. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.



# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

Letramento em *Marketing*: seleção e categorização das ocorrências no Livro Didático de Língua Portuguesa de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série

Jônio Machado Bethônico (autor) – Mestre, FaE/UFMG, joniob@mac.com

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (co-autora) – Doutora, FaE/UFMG, icrisfrade@terra.com.br

## Resumo:

Foi realizada uma pesquisa de caráter documental que buscou analisar o modo com que os livros didáticos de língua portuguesa no primeiro ciclo do ensino fundamental atuam na construção de cidadãos conscientes e críticos quanto ao consumo, aptos a lidar com a crescente complexidade das atuais estratégias mercadológicas.

A seleção do *corpus* de análise se deu a partir dos dados do PNLD/2007 e do FNDE e, para a categorização do conteúdo das obras, foram utilizados também os estudos de Marcuschi e de Bakhtin em torno dos gêneros textuais, além da Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough.

O levantamento dos dados demonstrou que as obras propõem incentivos ao “letramento em *marketing*”, discutindo não só as estratégias de persuasão como também sobre as motivações de consumo das crianças, suas necessidades e seus desejos, englobando gêneros textuais tanto provenientes da esfera da comunicação organizacional como também de outras esferas.

## Palavras-chave:

Letramento, livro didático, consumo consciente.

## Abstract:

This research which is documental in purpose tries to analyze the way in which textbooks of the Portuguese native language, during the first four years of elementary school act to build consciousness and critical thinking citizens regarding consumption; they are able to deal with the growing complexity of today's strategies of enterprise marketing initiatives.

The selection of the analysis *corpus* was given by the data of PNLD/2007 and the FNDE and for the categorization of the work contents, the studies of Marcuschi and Bakhtin were used, as well as Norman Fairclough's Critical Analysis of Discourse.

The data survey demonstrated that within certain limits proper for textbooks, the learning period in question and the methodology used, the works present affirmative incentive toward "marketing literacy"; they discuss not only the persuasive strategies in advertising works and graphic design, but also children's consumption motivations, their needs and their wishes.

## Keywords:

Literacy, textbook, consumption awareness.

## **1 – Introdução**

O presente artigo foi gerado a partir da dissertação defendida em agosto de 2008 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais<sup>1</sup>, que tinha como objetivo analisar o modo com que os livros didáticos de língua portuguesa dos primeiros quatro anos do ensino fundamental atuavam na construção de cidadãos conscientes e críticos quanto ao consumo.

No decorrer da pesquisa, uma das questões fundamentais seria, então, localizar e organizar quais textos seriam objeto de análise, para que depois fosse levado em consideração o tipo de abordagem feita pelo autor do livro, buscando compreender, em última instância, como seria desenvolvido o trabalho crítico que denominamos "letramento em *marketing*". Uma hipótese inicial de pesquisa levou em conta que havia duas formas de tomar o consumo como objeto: sua presença como tema em qualquer tipo de texto ou a partir da discussão pedagógica dos textos típicos da esfera da publicidade e propaganda.

Consideramos, como Mikhail Bakhtin (1992, p. 279), que

---

<sup>1</sup> A versão em PDF da dissertação completa está disponível *on line* no seguinte endereço: <http://web.mac.com/joniob/mestrado/mestrado.html>

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados por uma esfera de comunicação.

Se a linguagem efetiva-se na interação social e há diferentes processos de circulação de textos, podemos dizer que cada esfera (BAKHTIN, 1992) ou campo discursivo (MARCUSCHI, 2002) tem alguns modos de funcionamento típicos. Para Bakhtin (1992, p. 262), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

Considerando a padronização e relativa estabilidade da estruturação dos enunciados, o “rico repertório de gêneros de discurso oral e escrito” (Bakhtin, 1992, p. 301) e, por conseguinte, que podemos identificar textos próprios da “esfera da publicidade e propaganda”, aparece outro tipo de problema teórico-metodológico: a dinamicidade e instabilidade da forma dos textos desta esfera discursiva é reconhecida por vários autores. Sobre a diversidade de situações comunicativas, Marcuschi (2002) observa a influência do contexto sócio-histórico e cultural sobre os gêneros, o que impede a construção de uma listagem capaz de abranger a todos. Daí a questão: como repertoriar gêneros típicos de uma esfera tão dinâmica?

Outra questão fundamental que nos guiou durante a pesquisa foi o reconhecimento de que há características de produção e circulação dos textos de publicidade e propaganda que deveriam ser percebidas para além das características formais ou de sua função: há dimensões que são próprias do modo de ambientação e circulação dos textos, daí há várias limitações quando um texto é deslocado de seu suporte e vai para o livro didático ou quando consideramos apenas o gênero textual. Em função desse reconhecimento, ao invés de apenas caracterizar gêneros pensados como textos, decidimos caracterizar as “peças de publicidade e propaganda” considerando mais largamente a questão da forma, função, da ambientação e circulação no âmbito das ações integradas de *marketing*.

Para compreender tais ações, conforme se discutirá mais adiante, é preciso analisar tanto as situações em que a identificação da função é mais implícita como aquelas cujo objetivo perante o interlocutor é percebida apenas indiretamente, como nas peças de caráter institucional (patrocínios ou eventos esportivos, ecológicos e culturais, por exemplo) ou em logomarcas. Além disso, também precisam ser compreendidas as próprias ações e motivações de consumo e de venda, que são elementos que se referem ao contexto e esfera discursiva, ou melhor, ao campo de *marketing* – no sentido dado por Bourdieu (1983) e em vários de seus trabalhos –, que podem gerar as ocorrências de texto. Isso nos impele a ir além dos textos para analisar tanto seus mecanismos gerativos como as condições de sua circulação.

Para tanto, neste texto será dada ênfase à parte da pesquisa relativa à seleção e categorização das incidências presentes nas duas coleções, em suas versões para o professor, que haviam sido definidas como *corpus* (a partir de dados provenientes do PNLD/2007 e do FNDE do mesmo ano). A seguir, então, após uma pequena introdução teórica da área de comunicação e *marketing*, serão comentados os problemas teórico-metodológicos envolvidos na seleção e abordagem das ocorrências, destacando o processo de levantamento e a metodologia de análise (quando serão abordados os gêneros textuais no campo das ações integradas de *marketing*). Por fim, serão apresentados alguns dados quantitativos relativos à presença dos gêneros nos LDLP.

## **2 – Comunicação Integrada, Gestão de Marca e Letramento em *Marketing***

Como dito anteriormente, durante os procedimentos de organização das informações levantadas, as questões relativas aos gêneros textuais mostraram-se mais decisivas, gerando inclusive constantes reavaliações do material em análise.

Nesse sentido, inicialmente havia expectativas de que seriam encontradas, nos livros, somente peças tradicionais de publicidade e propaganda, como anúncios de revista e de jornal e *outdoors*, que poderiam, através de exercícios de leitura por exemplo, levar a reflexões sobre as motivações de consumo ou discussões sobre as mensagens persuasivas. No entanto, a complexidade encontrada se mostrou surpreendente, imensamente compatível com as atuais estratégias de comunicação das empresas, que serão abordadas a seguir.

**Tabela 1:** Participação das ferramentas (técnicas) nas verbas de *marketing*

| <i>Como se distribuem as verbas no orçamento de marketing dos maiores anunciantes do Brasil, em 2003</i> |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Publicidade e Propaganda                                                                                 | 48%   |
| Promoção de Vendas                                                                                       | 16,1% |
| Eventos                                                                                                  | 7,5%  |
| Ações em pontos-de-venda                                                                                 | 6,7%  |
| Marketing Direto                                                                                         | 6,0%  |
| Pesquisa de mercado                                                                                      | 5,3%  |
| Patrocínio                                                                                               | 4,5%  |
| Internet                                                                                                 | 3,1%  |
| Marketing Social                                                                                         | 2,3%  |
| Outros                                                                                                   | 0,5%  |

*Fonte: Revista Exame (outubro / 2003)*

Principalmente a partir da maior integração com o comércio global, caracterizado pela complexidade, instabilidade e crescente concorrência, as organizações não só diversificaram as estratégias de comunicação – indo além do uso de campanhas através de anúncios em revistas, jornais, rádios, canais de televisão – como também passaram a usá-las de modo sinérgico, fazendo-as atuar simultaneamente para gerar maior impacto e concentrando as mensagens em torno dos mesmos diferenciais competitivos de mercado. Portanto, a pulverização das verbas indicada na **Tabela 1** revela o atual estágio da comunicação organizacional, chamado Comunicação Integrada de *Marketing* (doravante, CIM). Esse novo paradigma pode ser conceituado da seguinte forma:

É o processo que começa com a análise do consumidor (ou cliente potencial) para detectar os seus valores de comportamento, com o propósito de definir o conceito da marca, agregando-lhe valor e distinguindo-a da concorrência. Esse posicionamento permitirá a criação de mensagens claras e consistentes que visam influenciar o comportamento do público interno e externo ao maximizar a satisfação. Para isso, utiliza as disciplinas de comunicação de forma integrada e devidamente interligada às ações de *marketing* e aos objetivos da empresa, que considera a filosofia e estrutura operacional da organização e permite a aplicação única do conceito da marca em todos os programas de comunicação. (CORRÊA, 2006, p. 73).

Essa sinergia se fez necessária pois as ferramentas (técnicas), exemplificadas na **Tabela 1**, quando executadas sozinhas, não trazem resultados satisfatórios no atual ambiente de mercado, gerando perdas do ponto de vista do objetivo de quem anuncia, ou seja, produzem ações fragmentadas, confusas e ineficientes para a organização. Juntas, ao contrário, as

limitações de cada ferramenta são minimizadas e suas vantagens, potencializadas (KUNSCH, 2003; OGDEN, 2002; PINHEIRO; GULO, 2005).

Utilizando todas as vantagens da CIM e indo além, a “Gestão da Marca” (“*Branding*”) é uma estratégia de *marketing* em uso crescente pelas empresas, principalmente pelas grandes multinacionais. Seu objetivo primordial é o gerenciamento da percepção do consumidor fazendo com que toda e qualquer ação externa da organização se transforme em um ato de comunicação estratégico, sempre convergindo para a construção de valor de mercado perante o cliente, obedecendo a visão global da instituição, seus objetivos e interesses (AAKER, 1996, 2000; PINHO, 1996; PEREZ, 2004; ZOZZOLI, 2005).

Por exemplo, Bernd Schmitt e Alex Simonson (2002) propõem a integração “sistemática, abrangente e estratégica” no “gerenciamento da identidade estética” das empresas, de modo a construir perante os seus públicos estratégicos uma imagem coesa, distintiva e relevante, a fim de gerar lucratividade. Esse processo diz respeito ao domínio não somente de cores, formas e tipologia, mas também, por exemplo, de texturas e de materiais no *design* espacial dos pontos-de-venda.

Essas mensagens (multissensoriais que proporcionam experiências estéticas) são gerenciadas por uma estratégia de estética que inclui vários elementos de identidade como logomarcas, tipologias, embalagens, iluminação, construções, espaços, acessórios, uniformes, papel de carta, cartões de visita, promoções, publicidade, displays de ponto-de-venda, cartazes de eventos, configurações de produtos, perfumes, acompanhamentos musicais, ornamentos, texturas e muitos outros meios para criar e enviar mensagens. (SCHMITT; SIMONSON, 2002, p. 39).

Nessas novas estratégias, os veículos de comunicação de massa tradicionais são um ambiente propício para concretizar e dar visibilidade a várias ferramentas da CIM além da publicidade, como os patrocínios e as ações de assessoria de imprensa. No entanto, várias outras ações, como o *design* do produto e de sua embalagem ou a logomarca da empresa não são veiculados (apenas ou em) mídias como TV, revista, jornal.

Pode-se perceber como as estratégias das empresas, em constante transformação, transcenderam os seus limites tradicionais, aumentando em alcance e impacto através de uma multiplicidade de canais, de formas e conteúdos, misturando-se tanto pelos conteúdos dos veículos de comunicação – diluindo os limites entre informação, entretenimento e ações comerciais –, quanto pelo cotidiano, ocupando espaços públicos e invadindo indiscriminadamente os ambientes privados.

A partir da caracterização deste contexto, a questão central da pesquisa foi delimitada: até que ponto os livros didáticos estão aptos a conscientizar os alunos quanto às ações das empresas, abordando as estratégias de persuasão, a utilização da mídia, o objetivo das mensagens, a combinação de linguagens verbais e não-verbais, as motivações de compra?

A escola deve acompanhar, ou mesmo antecipar, as demandas contextuais, “posto que compete a ela ser espaço privilegiado de reflexão e de múltiplas possibilidades de leitura do mundo” (HOFF, 2005, p. 38), investindo na “formação de cidadãos socialmente solidários, críticos, competentes e letrados” (COSTA VAL; MARCUSCHI, orgs., 2005, p. 7). A construção de uma cidadania plena, no atual ambiente, diz respeito a ser consumidor consciente, que por sua vez, remete à compreensão das estratégias de comunicação mercadológica em nível macro. O contexto de mercado, então, traz novas necessidades de ampliação da leitura crítica de textos e imagens, capaz de abarcar a multiplicidade de canais, formas e conteúdos em uso – ampliação esta denominada “letramento em *marketing*”.

Essa ampliação, no caso desta pesquisa, também se faz necessária; afinal, muitas das ações de comunicação empresarial são, como já foi dito, multissensoriais, indo além da linguagem visual. A complementação mostrou-se pertinente ao indicar de modo mais claro o âmbito da análise, pois, com a mudança de foco e o ganho de amplitude, passamos da idéia de análise do “letramento em linguagem midiática” ou “letramento em linguagem publicitária” para a de “letramento em *marketing*”. Esses deslocamentos visaram estabelecer algumas diferenças importantes no que diz respeito às abordagens mais comuns em torno da educação midiática: a diversidade de ações empresariais não se restringe às revistas, jornais, televisões, rádios, internet ou *outdoors*, normalmente analisadas<sup>2</sup>. Vários são os meios que necessitam também ser abordados pois também fazem parte de estratégias de comunicação e persuasão das organizações, em sua tentativa de gerar valor perante seus públicos-alvo, motivando-os ao consumo.

Com a perspectiva de um tipo de letramento, o “letramento em *marketing*”, além de fazer um estudo dos textos típicos dessa esfera ou dos gêneros híbridos que constituem os textos, é preciso abranger todas essas possibilidades, uma vez que a abordagem destas questões é necessária para que os sujeitos se tornem mais conscientes sobre as suas próprias motivações de consumo e sejam capazes de compreender e interagir plenamente com este novo universo de informações comerciais integradas.

---

<sup>2</sup> Pode-se citar, por exemplo, os livros lançados pela Editora Contexto: “Como Usar o Rádio na Sala de Aula” (Marciel Consani), “Como Usar o Jornal na Sala de Aula” (Maria Alice Faria) e “Como Usar a Televisão na Sala de Aula” (Marcos Napolitano).

### **3 – Levantamento das ocorrências e metodologia de análise**

A fim de verificar se as coleções selecionadas estão atendendo ao contexto atual, atuando na construção de cidadãos e consumidores mais críticos em relação às mensagens comerciais, inicialmente se fez necessária a organização do material, objetivando o mapeamento dos livros a partir da identificação e da classificação das incidências.

Esse levantamento foi feito primeiramente em torno dos formatos tradicionais do gênero publicitário impresso, como anúncios, cartazes e *outdoors*. Nesse processo, novos elementos surgiram, gerando repetidas mudanças na categorização, a fim de abarcar a quantidade e a diversidade de textos encontrados nos livros – o que culminou inclusive na abordagem em torno do “letramento em *marketing*”, mais amplo e pertinente à problemática desta pesquisa. Como descrevem Lücke e André (1986, p. 42), “a construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai se modificando ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse”.

A seguir, será apresentado um exemplo de classificação.

**Tabela 2: Exemplo de análise de incidência**

| Coleção<br>Série                              | Descrição<br>da<br>ocorrência                                                                                       | Gênero              | Atividades / Sugestões     |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Sobre<br>Apropriação                                                                              |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                               |                                                                                                                     |                     | Verbal /<br>Não-<br>verbal | Como Texto<br>EXEMPLOS                                                                                                                                                                                                                | Como Prática<br>Discursiva /<br>Como Prática<br>Social<br>EXEMPLOS                                                                                           | Ao Professor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                   |
| Português:<br>Linguagens<br>4ª. série         | Capa e<br>Contracapa<br>de vídeo<br>“Coleção<br>Clássicos<br>Turma da<br>Mônica:<br>Chico<br>Bento, óia a<br>onça!” | Capa<br>de<br>vídeo | Verbal<br>e Não-<br>verbal | Questão 1). a).<br>Qual é a figura<br>que se destaca<br>na capa?<br><br>Questão 5).<br>Releia o título<br>do vídeo. a).<br>Que variedade<br>lingüística foi<br>utilizada: a<br>variedade<br>padrão ou uma<br>variedade não<br>padrão? | Questão 7). Se<br>você estivesse<br>numa locadora<br>de vídeo, a<br>sinopse e as<br>imagens dessa<br>fita teriam<br>motivado você a<br>alugá-la? Por<br>quê? | Após a Questão 7:<br>"Professor:<br>comente com os<br>alunos que a<br>sinopse de um<br>filme, além de ser<br>um resumo, tem<br>intenção<br>persuasiva. Se<br>quiser, sugerimos<br>assistir ao filme<br>com os alunos e,<br>depois, pedir a<br>eles que façam<br>uma sinopse da<br>história com suas<br>próprias palavras<br>e um desenho da<br>cena de que mais<br>gostaram. Usando<br>o texto e o<br>desenho, eles<br>podem montar<br>uma espécie de<br>capa e contracapa<br>do filme." | Autêntico<br><br>Legível<br><br>Colorido<br><br>Completo<br><br>Voltado<br>para a faixa<br>etária |
| UNIDADE 1:<br>ENTRE O<br>MEDO E A<br>AVENTURA |                                                                                                                     |                     |                            |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                   |
| Capítulo 3: A<br>aventura da<br>mudança       |                                                                                                                     |                     |                            |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                   |
| Lendo textos<br>do cotidiano                  |                                                                                                                     |                     |                            |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                   |
| Páginas 44 e<br>45                            |                                                                                                                     |                     |                            |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                   |

Imagem 1: Exemplo de incidência



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 44.

A Tabela 2 exemplifica como foram tratadas as ocorrências provenientes do *corpus*: na primeira coluna, sua localização (a coleção, o volume, a unidade e/ou capítulo, a seção e a página); na segunda coluna, sua descrição (basicamente, a peça e o anunciante); na terceira, o gênero discursivo (Bakhtin, 1992) o qual pertence. Em seguida, nas quatro colunas seguintes, são categorizadas as atividades ou sugestões, como análises ou reflexões, relativa à incidência, que caracterizam o tratamento dado pelo autor da coleção.

Foram levados em consideração, nesse quesito, quatro aspectos: se a atividade ou sugestão aborda somente informações verbais da ocorrência ou se trabalha também com as não-verbais; se a análise proposta na atividade trata a incidência como Texto, de acordo com a proposta de Norman Fairclough (2001), a Análise Crítica do Discurso (ACD, que será aprofundada a seguir) – em caso afirmativo, nessa coluna são colocados exemplos de questões; se a análise proposta na atividade trata a incidência como Prática Discursiva / Social, de acordo com os pressupostos do mesmo autor para a ACD – em caso afirmativo,

também são citados exemplos de questões; e se havia alguma informação voltada somente para o professor.

Além disso, na última coluna, aspectos relativos à apropriação da peça, configurada como enunciado, são considerados: a autenticidade do exemplo inserido no LDLP; a sua legibilidade (pois comumente ocorrem reduções no momento da inserção nas páginas dos livros, algumas vezes comprometendo a leitura das informações contidas na ocorrência) e outras alterações, como graves distorções no formato e nas cores; se o exemplo se apresenta completo; e, por fim, se diz respeito a empresas, produtos, serviços e mídias voltados para a faixa etária dos alunos.

Como narram Lücke e André (1986, p. 42): “depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias”.

A categorização das incidências acabou por não se basear em nenhuma tipologia pré-determinada<sup>3</sup>. Concentrar tamanha multiplicidade de textos em uma única estrutura, gênero ou esfera (como “gêneros da esfera midiática” ou “textos de estrutura argumentativa”), não se mostrou viável, pois as alternativas disponíveis não conseguiam abarcar a complexidade encontrada<sup>4</sup>.

Como salienta Marcuschi (2006, p. 24), “(...) hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural”. Isto se torna ainda mais válido em se tratando de um ambiente comunicacional (ações de *marketing*) caracterizado de um lado pela efemeridade e por outro pela dinâmica das mudanças. “Eles (os gêneros) mudam, fundem-se, misturam-se para manter a sua identidade funcional com inovação organizacional” (MARCUSCHI, 2006, p. 25).

Assim, a caracterização por gêneros foi feita, mas não se tornou a questão mais determinante. O que une os atos comunicacionais de mercado atualmente (como as ferramentas de CIM) – que utilizam linguagens múltiplas e tão díspares e meios de exibição e circulação tão diversos –, é sobretudo o aspecto funcional (estratégico) que os fundamenta: a mensagem, baseada nos diferenciais do produto anunciado, é emitida para o público-alvo pré-determinado buscando a construção de uma imagem positiva e distintiva da marca, seja de forma explícita ou bastante sutil, a partir da qual motiva-se a compra, a criação de vínculos.

---

<sup>3</sup> Sobre as tipologias na lingüística, ver BRANDÃO (2000), onde são abordadas brevemente. MAINGUENEAU (2005) também trata do assunto em seu capítulo 5, enfatizando os gêneros de discurso. CHARAUDEAU (2006, p. 201-237) aborda especificamente o discurso midiático de informação.

<sup>4</sup> Sobre a seleção e variedade de textos presentes nos LDLP, ver também BEZERRA (2003).

E, tornando ainda mais complexa a criação de unidade entre as ocorrências levantadas, várias delas não são ações organizacionais de *marketing*, sendo provenientes das artes ou até do texto dos próprios autores dos LDLP.

De acordo com Lücke e André (1986, p. 42), “não existe uma forma melhor ou mais correta (para a análise de dados qualitativos), o que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”, e completam: “as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa” (LÜCKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

Optou-se, dessa forma, por uma alternativa mais pragmática: independente da proveniência (enquanto esfera, gênero ou tipo), o que une as incidências é a sua capacidade de contribuição para a construção de consumidores críticos, “letrados em *marketing*”, seja esta contribuição mais intensa ou mais superficial.

Especificamente para o caso das comunicações de *marketing*, “contribuir”, no caso do objeto da pesquisa, diz respeito a trabalhar com questões estratégicas: os mecanismos de persuasão (tanto na linguagem verbal quanto na não-verbal), os objetivos das peças, a identificação e caracterização do público-alvo, as estratégias de escolha e utilização dos veículos de comunicação, as relações de consumo (necessidades e desejos, motivação, direitos do consumidor, consumismo)<sup>5</sup>.

Assim sendo, independente do gênero discursivo identificado mais especificamente como pertencente à esfera do *marketing*, foram levantadas todas as incidências que apresentavam ou propiciavam – para o aluno ou somente para o professor – sugestões, atividades, análises ou reflexões em torno de pelo menos uma destas instâncias, ajudando a elucidá-las. Foram encontrados, a partir desse procedimento, exemplos tão diversos quanto matérias jornalísticas, quadrinhos e charges, logomarcas, textos literários, peças de *design* como embalagens e capas de livro, letras de música.

Reforçando a plasticidade e o hibridismo dos gêneros, Marcuschi (2002, p. 21) salienta que

(...) embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.

---

<sup>5</sup> BACCEGA; FREIRE (2007) foram utilizados como referência na determinação destes aspectos.

A classificação das “contribuições”, apresentada a seguir em ordem alfabética, não destaca os fatores composicionais, uma vez que vários aspectos como a função, o modo de divulgação e inserção etc. se sobrepõem à forma, extrapolando o aspecto textual e demonstrando a complexidade envolvida na compreensão dos gêneros da esfera do *marketing*.

- Gêneros relativos à Comunicação Integrada de *Marketing* (CIM)

Foram catalogadas todas as inserções, incluindo os exercícios de produção de texto, nos seguintes gêneros:

- Anúncio de revista ou jornal.
- Aviso / Cartaz / Placa.
- Bilhete de Passagem / Ingresso.
- Capa de agenda, de caderno, de catálogo telefônico, de cd, de fita de vídeo ou DVD, de livro, de revista.
- Cardápio.
- Catálogo.
- Comercial de Rádio ou TV.
- Convite.
- Embalagem / rótulo.
- Etiqueta.
- Fachada / placas de fachada.
- Faixa.
- Folheto.
- Logomarca.
- Mala-direta.
- Mural / Pannel.
- Nota fiscal.
- *Outdoor*.
- Peças para distribuição (como panfletos ou similares).

Como pode ser visto, essas “contribuições” foram organizadas levando em consideração os gêneros mais canônicos da esfera, aqueles profundamente vinculados às campanhas de *marketing*, como Anúncios de Revista ou Jornal, Comerciais de Rádio ou TV, Folhetos, Mala-Direta, *Outdoor*, Faixas, Panfletos e Catálogos.

Outras ações também foram consideradas pela sua importância na construção de valor perante os públicos consumidores, indo além de sua função de identificação ou de informação e agindo fortemente no sentido persuasivo: Fachada / Placas de Fachada, Embalagem / Rótulo, Logomarca, Convite, Capas (de livro, caderno, CD, DVD etc.), Aviso / Cartaz / Placa.

Da mesma forma, pode-se citar outros gêneros que têm sido abarcados pelas estratégias de *marketing* como, por exemplo: Cardápio, Bilhete de Passagem/Ingresso, Etiquetas e Notas Fiscais, que tradicionalmente são voltados somente para a informação e que passam a ser utilizados para agregar valor ao estabelecimento, reforçando os diferenciais da marca e chamando a atenção – explorando inclusive a linguagem não-verbal.

O Mural / Painel não diz respeito a um veículo de comunicação próprio das ferramentas de CIM, pois possuem um forte caráter informativo, voltando-se primordialmente para os públicos internos das organizações (como os próprios funcionários de uma empresa). Entretanto, este tipo de mídia, sob muitos aspectos é similar a um cartaz no que diz respeito aos pontos de inserção, o que implica no uso de determinadas estruturas que favoreçam a transmissão da mensagem ou mesmo que chamem a atenção

- Outros gêneros

Foram encontradas “contribuições”, envolvendo ou não atividades tais como produção de textos ou questões, nos seguintes gêneros:

- Carta
- Charge / quadrinhos
- Conto
- Debate
- Diálogo
- Fotografia (cenário urbano)
- Matéria jornalística
- Música (letra)
- Poesia
- Textos de argumentação ou de opinião: são produções cujas especificações enfatizam a necessidade de convencimento, de síntese, determinam a mídia a ser utilizada ou tratam como assunto o consumo.

- Texto didático: gênero voltado somente para a situação de ensino, com significado fortemente vinculado à experiência didática e de existência restrita ao contexto do LD.

Conforme discutido anteriormente, a complexidade do *marketing* atual faz com que se busque construir uma postura crítica nas mais diversas instâncias, não apenas perante as campanhas publicitárias nos veículos de comunicação de massa. E tendo em vista também que nos LDLP selecionados foram encontrados – como estipula o MEC – uma imensa diversidade de gêneros, o que criou a “homogeneidade interna” (LÜCKE; ANDRÉ, 1986, p. 43) no processo de categorização foi a capacidade de contribuição para o letramento em *marketing*.

Além das “contribuições”, diversas outras ocorrências provenientes de gêneros próximos à comunicação organizacional foram encontradas, categorizadas e quantificadas por “desperdiçarem” a sua capacidade de contribuir, ou seja, são ocorrências que, mesmo potencialmente propícias a uma discussão, reflexão ou atividade mais densa e rica sobre *marketing* ou sobre relações de consumo, não abordam o tema do consumo crítico. São principalmente peças de publicidade como anúncios e *outdoors* que servem somente como ilustração ou como exemplo em exercícios sobre sintaxe ou ortografia, mas também ocorrem com frequência exercícios de produção de peças (como cartazes e convites) que não aprofundam a análise, por exemplo, em torno das características e do potencial estratégico dos veículos.

Para separar, em meio às incidências relativas à comunicação organizacional (peças, mídias ou ações), “contribuições” e “desperdícios”, foi utilizada a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough. Sendo ao mesmo tempo uma teoria e um método de análise, a ACD possui como características a multidisciplinaridade no estudo da linguagem e a forte preocupação social e política. Ao tratar do termo “gênero”, por exemplo, Fairclough (2001) o coloca como um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com um tipo de atividade socialmente aprovado, não implicando somente um tipo particular de texto, mas processos específicos de produção, distribuição e recepção de textos. Dessa forma, em seu procedimento de análise, a proposta do autor vai além dos textos em si, abordando maneiras de representação da realidade, manifestações de identidades e relações de poder na sociedade atual – ou seja, busca a interação dos textos com as estruturas sociais.

Resultado desta fundamentação teórica, será descrito o método de análise adotado pela ACD, que propõe que cada evento discursivo seja analisado sob três dimensões que se complementam, chamado “modelo tridimensional” (FAIRCLOUGH, 2001): como texto,

como prática discursiva e como prática social.

A análise do evento discursivo como *texto* enfatiza a *descrição* dos elementos lingüísticos, envolvendo quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e a estrutura textual. Este nível é o mais próximo aos significados literais do texto.

A dimensão de análise como *prática discursiva* procura *interpretar* o texto em termos de sua produção, distribuição e consumo (ou seja, a recepção e interpretação pelos leitores). Este nível necessariamente se afasta mais do texto em si em relação ao nível anterior, situando o evento discursivo em relação a práticas discursivas que o definem como gênero e como discurso. No que diz respeito à produção do texto, investiga-se a sua intertextualidade; no que tange à distribuição, são analisadas as transformações que o texto sofre ao passar por diferentes cadeias intertextuais, por diferentes práticas sociais; quanto ao consumo do texto, é tratada a coerência, as conseqüências interpretativas das especificidades intertextuais da amostra.

A terceira dimensão, *explicativa*, analisa o texto como *prática social*, tendo como objetivo determinar “a natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é; e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 289). Assim, afastando-se consideravelmente do texto, esta dimensão de análise tenta explicar por que o texto possui aquele formato específico, como aspectos ideológicos e de hegemonia o moldam e são moldadas por ele.

No aspecto prático, metodológico, a proposta de Fairclough com a Análise Crítica do Discurso, procurando ser simultaneamente *descritiva*, *interpretativa* e *explicativa*, se mostra pertinente como referência para identificar e categorizar as amostras relativas à comunicação organizacional identificadas no *corpus*: se elas são “contribuições” ou “desperdícios”.

Desta maneira, adotando como perspectiva o “modelo tridimensional”, a contribuição somente se dá se existem propostas de análise ao nível discursivo e social das ações comunicacionais de *marketing*, indo além do aspecto puramente textual, próximo à significação literal. Ou seja, não somente se descreve as características estruturais do texto, mas buscam-se interpretações e explicações que possam proporcionar descobertas e discussões no que diz respeito tanto à sua produção, interpretação e consumo quanto à mútua influência entre o seu formato específico e a prática social de onde se origina.

Vale aqui frisar que a adoção dessa terminologia na categorização (“desperdício”) não desconsidera a importância e a riqueza – fundamentais – das abordagens voltadas para o texto. A utilização desse termo propõe apenas salientar a pertinência de análises que tratem as

mensagens sob perspectivas mais amplas, visando problematizar suas relações discursivas e sociais.

#### 4 – Dados quantitativos acerca dos gêneros presentes no LDLP

**Tabela 3:** Dados quantitativos organizados por gêneros

| <i>Ocorrências:<br/>gêneros em ordem alfabética</i> |                           | <i>Quantidade<br/>por tipo</i> | <i>Quantidade<br/>total</i> |
|-----------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Anúncio de Revista<br>ou Jornal                     | <i>Leitura</i>            | 19                             | 22                          |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 3                              |                             |
| Aviso / Cartaz / Placa                              | <i>Comentários</i>        | 1                              | 53                          |
|                                                     | <i>Leitura</i>            | 26                             |                             |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 26                             |                             |
| Bilhete de passagem /<br>Ingresso                   | <i>Leitura</i>            | 2                              | 2                           |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 0                              |                             |
| Capa                                                | <i>Leitura</i>            | 1                              | 1                           |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 0                              |                             |
| Agenda                                              | <i>Leitura</i>            | 1                              | 1                           |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 0                              |                             |
| Caderno                                             | <i>Leitura</i>            | 1                              | 1                           |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 0                              |                             |
| Catálogo telefônico                                 | <i>Leitura</i>            | 1                              | 1                           |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 0                              |                             |
| CD                                                  | <i>Comentários</i>        | 8                              | 9                           |
|                                                     | <i>Leitura</i>            | 1                              |                             |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 0                              |                             |
| Fita de vídeo / DVD                                 | <i>Comentários</i>        | 6                              | 6                           |
|                                                     | <i>Leitura</i>            | 1                              |                             |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 0                              |                             |
| Livro                                               | <i>Comentários</i>        | 74                             | 98                          |
|                                                     | <i>Leitura</i>            | 13                             |                             |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 11                             |                             |
| Revista                                             | <i>Comentários</i>        | 3                              | 19                          |
|                                                     | <i>Leitura</i>            | 14                             |                             |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 2                              |                             |
| Cardápio                                            | <i>Leitura</i>            | 4                              | 4                           |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 0                              |                             |
| Carta                                               | <i>Presença / Leitura</i> | 0                              | 1                           |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 1                              |                             |
| Catálogo                                            | <i>Leitura</i>            | 2                              | 2                           |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 0                              |                             |
| Charge /<br>Quadrinhos                              | <i>Presença / Leitura</i> | 4                              | 4                           |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 0                              |                             |
| Comercial de Rádio<br>ou de TV                      | <i>Leitura</i>            | 0                              | 2                           |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 2                              |                             |
| Conto                                               | <i>Presença / Leitura</i> | 5                              | 5                           |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 0                              |                             |
| Convite                                             | <i>Leitura</i>            | 4                              | 10                          |
|                                                     | <i>Produção</i>           | 6                              |                             |
| Debate                                              | <i>Presença / Leitura</i> | 0                              | 2                           |

|                                        |                           |    |    |
|----------------------------------------|---------------------------|----|----|
|                                        | <i>Produção</i>           | 2  |    |
| Diálogo                                | <i>Presença / Leitura</i> | 0  | 2  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 2  |    |
| Embalagem /<br>Rótulo                  | <i>Leitura</i>            | 4  | 4  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 0  |    |
| Etiqueta                               | <i>Leitura</i>            | 1  | 1  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 0  |    |
| Fachada /<br>Placas de Fachada         | <i>Leitura</i>            | 6  | 6  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 0  |    |
| Faixa                                  | <i>Leitura</i>            | 6  | 7  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 1  |    |
| Folheto                                | <i>Leitura</i>            | 6  | 6  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 0  |    |
| Fotografia<br>(Cenário Urbano)         | <i>Presença / Leitura</i> | 1  | 1  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 0  |    |
| Logomarca                              | <i>Comentários</i>        | 1  | 11 |
|                                        | <i>Leitura</i>            | 10 |    |
|                                        | <i>Produção</i>           | 0  |    |
| Mala-direta                            | <i>Leitura</i>            | 1  | 1  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 0  |    |
| Matéria Jornalística                   | <i>Presença / Leitura</i> | 5  | 5  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 0  |    |
| Mural / Paineis                        | <i>Leitura</i>            | 1  | 14 |
|                                        | <i>Produção</i>           | 13 |    |
| Música (Letra)                         | <i>Presença / Leitura</i> | 1  | 1  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 0  |    |
| Nota Fiscal                            | <i>Leitura</i>            | 1  | 2  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 1  |    |
| Outdoor                                | <i>Leitura</i>            | 5  | 5  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 0  |    |
| Peças para<br>distribuição             | <i>Leitura</i>            | 2  | 2  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 0  |    |
| Poesia                                 | <i>Presença / Leitura</i> | 1  | 1  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 0  |    |
| Texto de Opinião ou<br>de Argumentação | <i>Presença / Leitura</i> | 0  | 6  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 6  |    |
| Texto didático                         | <i>Presença / Leitura</i> | 6  | 6  |
|                                        | <i>Produção</i>           | 0  |    |

Ainda tratando de gêneros, a **Tabela 3** – na qual os gêneros que não são relativos à CIM estão marcados de cinza – indica não somente a diversidade presente nas coleções (como determinam os PCN e, conseqüentemente, o PNLD) como também mostra qual gênero se apresenta mais freqüente no *corpus*. Nesse sentido, as capas de livro estão presentes 98 vezes nos oito volumes; no entanto, 74 inserções desse montante dizem respeito a sugestões de leitura complementar (na tabela, intituladas “comentários”). Quer estejam agrupadas no início de cada unidade ou inseridas em pequenas caixas de texto e posicionadas de modo aleatório pelos volumes, essas imagens são somente ilustrativas, não dizendo respeito a nenhuma atividade didática – atuando como “desperdícios”, uma vez que a capa pode ser considerada uma peça-chave nas ações de *marketing* relacionadas ao livro.

Levando esses dados em consideração e fazendo uma contagem voltada para as incidências relacionadas a exercícios de leitura, os gêneros mais presentes são Aviso/Cartaz/Placa (26), Anúncios de Revista ou Jornal (19), Capas de Revista (14), Capas de Livro (13) e Logomarcas (10).

Entre as razões para os números apresentados, pode-se dizer que os avisos, placas e cartazes são uma das mídias impressas mais tradicionais e de maior visibilidade, sendo amplamente utilizadas com inúmeros objetivos e estando muito presentes no interior do espaço escolar. Como foi comentado anteriormente, por mais que os avisos e as placas não digam respeito a ações de CIM, há muito em comum com os cartazes, quer seja quanto aos locais de inserção, quer seja quanto à estrutura.

Quanto aos anúncios, o jornal e a revista são também muito tradicionais – além de serem as mídias mais utilizadas pela publicidade, abaixo somente da televisão. Quanto às capas de revista, a presença crescente no mercado editorial nacional de publicações voltadas para crianças e pré-adolescentes se configura como uma razão para a grande presença desse gênero no *corpus* levantado. A presença das capas de livro remete ao fato de que a literatura está íntima e tradicionalmente ligada ao próprio conteúdo dos LDLP. Por fim, a presença de logomarcas entre os gêneros mais presentes reflete um contexto próprio da CIM: a construção da integração conceitual e visual entre as várias ações comunicacionais realizadas pelas organizações é facilitada pelo uso de marcas, que, sintéticas e distintivas, são muito úteis para a criação de unidade, auxiliando na rápida identificação do anunciante ou da campanha.

Dos 36 gêneros encontrados no *corpus*, somente 13 são apresentados como ocorrências relacionados às produções textuais: Anúncio de Revista ou Jornal, Aviso/Cartaz/Placa, Capa de Livro, Capa de Revista, Comercial de TV ou de Rádio, Convite, Faixa, Mural/Painel e Nota Fiscal – que representam ou se assemelham a ações de CIM –, além de Carta, Debate, Diálogo e Textos de Argumentação ou de Opinião.

No levantamento dessas atividades de produção, os gêneros mais frequentes foram Aviso/Cartaz/Placa (26), Mural/Painel (13) e Capas de Livro (11). Os avisos, placas e cartazes, como no caso dos exercícios de leitura, são os mais frequentes por serem veículos de comunicação próximos ao cotidiano dos alunos e muito comuns no ambiente escolar, de estrutura sintética e de simples confecção, muito versáteis e com inúmeras aplicações. No caso dos murais e painéis, mesmo não se tratando de mídias utilizadas pelas organizações para se comunicar com seus consumidores (somente para os públicos internos, como os funcionários), muitas vezes, com as “contribuições” levantadas demonstram que a sua confecção implica em aspectos como atratividade, legibilidade e até convencimento. Essas

características são fundamentais para as ferramentas de CIM como um todo, mas principalmente para a publicidade e propaganda. Por fim, mais uma vez a grande frequência de trabalhos em torno de capas de livros reforça o vínculo entre a literatura e os LDLP.

No caso das “contribuições” provenientes dos gêneros Carta, Debate, Diálogo e Textos de Argumentação ou de Opinião, elas não dizem respeito às ações de CIM, mas abordam relações de consumo. Em uma das atividades, por exemplo, o aluno deverá imaginar que comprou um brinquedo que, logo no primeiro dia de uso, apresentou defeito e terá que escrever uma carta ao comerciante que lhe vendeu o produto, convencendo-o a efetuar a troca do bem comprado.

## **5 – Conclusões**

A partir principalmente das avaliações ministeriais, os LDLP passaram por uma “virada pragmática” (RANGEL, 2003), influenciada por orientações teóricas e/ou metodológicas tanto das ciências da aprendizagem e provenientes de pesquisas sobre processos cognitivos quanto das relativas à concepção de língua e de linguagem, baseada em teorias do uso e a análise do discurso.

Como descreve o autor, o ensino da língua materna passou a privilegiar conteúdos voltados para procedimentos como leitura, produção de textos e práticas orais – enfatizando o domínio do funcionamento dos mais variados textos, em detrimento, por exemplo, dos conhecimentos voltados para a gramática normativa.

Assim, como atualmente o livro didático de Língua Portuguesa precisa se adequar às determinações do PNL D e à sua perspectiva discursiva para ser usado nas salas de aula do ensino fundamental (principalmente nas instituições públicas), há a presença de uma multiplicidade de gêneros, diversificados e heterogêneos, das mais diversas esferas da atividade humana, incluindo aqueles que circulam cotidianamente, a partir dos quais são propostas atividades que abrangem as condições de produção, distribuição e recepção dos textos, ou seja, a sua situação de uso.

Mesmo com os diversos indícios (como o conteúdo dos PCN) de que haveria grande possibilidade de encontrar peças de cunho comercial nas coleções e que elas não seriam analisadas somente no âmbito ortográfico e sintático, o *corpus* revelou uma riqueza surpreendente dentro da perspectiva semântica e discursiva, ou seja, do letramento em *marketing*, contrariando completamente as hipóteses iniciais da pesquisa. Os livros apresentaram várias dezenas de trabalhos em torno de diferentes ferramentas de CIM, a partir

dos quais eram revelados e discutidos dados fundamentais a respeito das estratégias utilizadas pelas organizações. Além disso, freqüentemente o consumo foi abordado, possibilitando importantes reflexões sobre as motivações de compra e as relações das crianças com os bens. Apesar de todas as “contribuições”, limitações podem ser identificadas, demandando outros estudos, que, utilizando abordagens multidisciplinares, sejam capazes de levantar novas informações.

A primeira questão, utilizando os termos presentes em SOARES (2003), diz respeito a “pedagogização do letramento”, na qual práticas e saberes que ocorrem na vida cotidiana passam por uma “transposição didática”, inserindo-se no contexto escolar – tornando-se fundamentalmente diferentes. Como discute a autora, os eventos e práticas de letramento, na vida cotidiana, são vividos e interpretados naturalmente, ou mesmo espontaneamente, de acordo com necessidades ou interesses individuais ou de um grupo. Na escola, os eventos e práticas passam por uma seleção de cunho pedagógico, de acordo com metas predeterminadas, objetivando a aprendizagem e comumente vinculada a atividades avaliativas (p. 106-107). Se é inescapável a pedagogização dos textos relacionados à CIM, em que sentido a recontextualização, por exemplo, de um anúncio publicitário impacta na construção de consumidores conscientes e críticos?

Ainda fazendo referência ao texto de Magda Soares e abordando as limitações do livro didático quanto ao seu uso em sala de aula, novos questionamentos surgem: até que ponto os saberes a ensinar são efetivamente ensinados? E até que ponto os saberes ensinados se tornam saberes adquiridos?

Colocando de outra maneira, são necessárias pesquisas que busquem descobrir o quanto do potencial de “contribuição” das coleções é realmente explorado pelos professores em sala e se os alunos que utilizam os volumes analisados se tornam “letrados em *marketing*”.

Retomando os limites do próprio objeto de estudo aqui utilizado, o fato de se tratar de um livro favorece a presença de peças que podem ser concretizadas no meio impresso. É certo que esse universo representa uma gama considerável de ações de CIM, de forte impacto e de grande presença no cotidiano, como anúncios de revista e de jornal (ainda mais levando-se em consideração a expansão de jornais populares no Brasil). Além desses, pode-se citar os *outdoors*, logomarcas e suas mais diversas aplicações, embalagens, folhetos, cartazes etc. No entanto, não fazem parte deste grupo os comerciais de TV (meio que concentra mais de 60% dos investimentos em *marketing* das empresas nacionais) e as campanhas na internet (veículo que tem apresentado o maior crescimento, em alcance e em concentração de verbas publicitárias, em relação a todos os outros meios, impressos e eletrônicos).

O fato de não se poder explorar devidamente a linguagem digital e audiovisual a partir de representações impressas não significa que esses veículos não possam ser incluídos com o devido destaque nos materiais didáticos. As poucas referências aos meios eletrônicos encontradas no *corpus*, algumas das quais categorizadas como exemplos de “contribuição”, não se mostraram compatíveis com a importância dessas mídias. Simplesmente citar *sites* no início de cada unidade que tratam do assunto que será abordado, discutir sobre a qualidade da programação televisiva e propor por duas vezes a produção de comerciais para TV ou rádio, não se apresenta suficiente. Como foi descrito no início deste texto, a gestão da comunicação empresarial cada vez mais apela para experiências multimídia e multissensoriais.

Os LDLP deveriam sugerir pesquisas e análises do conteúdo comercial veiculado na mídia eletrônica de modo sistemático, buscando identificar suas características e compará-las com os outros veículos, no que diz respeito – enfatizando o letramento em *marketing* – aos artifícios persuasivos, aos horários de inserção, à exploração da linguagem. E por que não propor visitas a lojas a fim de analisar a utilização dos pontos-de-venda, trabalhando com a exploração da “estética do *marketing*” no âmbito tridimensional?

No entanto, dessa forma, mais limites e questões se impõem: e a infra-estrutura disponível em sala de aula para assistir aos comerciais e navegar pela internet? O período escolar, da 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série, é o ideal para tal aprofundamento e as crianças são destinatárias de várias dessas mídias. Pode-se supor então que as crianças nessa idade têm capacidade cognitiva para compreender criticamente essas linguagens, apesar de atuarem mais como receptoras do que produtoras. Essas múltiplas linguagens estão sendo trabalhadas efetivamente em algum momento durante a escolarização? E a formação do professor e do próprio autor de LDLP – que têm que saber lidar com tamanha diversidade de gêneros, veículos, estratégias comerciais<sup>6</sup> e que devem se prontificar a tratar o “letramento em *marketing*” com a importância que merece, fazendo com que o número de “desperdícios” diminua?

#### Referências:

AAKER, David A. **Criando e administrando marcas de sucesso**. São Paulo: Futura, 1996.  
\_\_\_\_\_. **Como construir marcas líderes**. São Paulo: Futura, 2000.

---

<sup>6</sup> Exemplificando a crescente sofisticação dessas estratégias, pode-se citar ações de *merchandising* em histórias em quadrinhos, jogos eletrônicos e em obras de literatura juvenil. Em todos esses casos, os enredos e/ou cenários são “vendidos” a empresas, que têm os seus produtos inseridos na narrativa.

- BACCEGA, Maria Aparecida; FREIRE, Denise de Oliveira. A publicidade nos livros didáticos do Ensino Médio. **Comunicação & Educação – Revista do Curso Gestão da Comunicação do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – Ano 12, n. 2 (maio – ago. 2007)**. São Paulo: CCA / ECA / USP: Paulinas.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: \_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu: Sociologia** (coletânea organizada por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político** / Coordenadora do volume: Helena Nagamine Brandão. - São Paulo: Cortez, 2000. - (Coleção Aprender e Ensinar com Textos / Coordenadora Geral: Ligia Chiappini; v. 5).
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens, 4ª série: língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 2004, 1. ed. Suplementado pelo Manual do Professor.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CORRÊA, Roberto. **Comunicação Integrada de Marketing – Uma visão global**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- HOFF, Tânia Márcia Cezar. O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico. **Comunicação & Educação – Revista do Curso Gestão da Comunicação do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – Ano 12, n. 2 (maio – ago. 2007)**. São Paulo: CCA / ECA / USP: Paulinas.
- KUNSCH, M. M. **Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada**. São Paulo: Summus, 2003.
- LÜCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos em comunicação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, et al. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 a 36.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARKWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

- OGDEN, James R. **Comunicação Integrada de Marketing: modelo prático para um plano criativo e inovador**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- PEREZ, Clotilde. **Signos da marca: expressividade e sensorialidade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- PINHEIRO, Duda; GULLO, José. **Comunicação integrada de marketing: gestão dos elementos de comunicação: suporte às estratégias de marketing e de negócios da empresa**. São Paulo: Atlas, 2005.
- PINHO, J.B. **O poder das marcas**. São Paulo: Summus, 1996.
- RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- SCHMITT, Bernd; SIMONSON, Alex. **A estética do marketing**. São Paulo: Nobel, 2002.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- ZOZZOLI, Jean-Charles J. A marca comercial-institucional - Retrospectiva e prospecção. In: BARBOSA, Ivan Santo (org.). **Os sentidos da publicidade: estudos interdisciplinares**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.



## Letramento literário: começando pelo gênero conto popular<sup>1</sup>

Prof<sup>a</sup> Dr. Flávia Brocchetto Ramos

PPGEd/UCS

[ramos.fb@gmail.com](mailto:ramos.fb@gmail.com)

**RESUMO:** Este estudo apresenta proposta de mediação de leitura de um conto popular, *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...*, escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Graça Lima (2003). Possui estrutura de conto cumulativo e configuração visual que possibilita a construção de sentidos a partir da inter-relação entre palavra e ilustração. Após breve análise do conto discute-se a aplicação de uma proposta de mediação de leitura dirigida a alunos de terceira série do ensino fundamental, elaborada a partir de referenciais da teoria literária, em especial, vinculados à Estética da Recepção, e da educação. Na elaboração da proposta, propuseram-se atividades que auxiliem o aluno a perceber e significar os constituintes desse gênero textual e as inter-relações entre os mesmos, instrumentalizando-o para a leitura. A fim de avaliar a adequação do roteiro e dos princípios subjacentes à sua elaboração, realizou-se aplicação da proposta, em escola municipal de Caxias do Sul, durante dezembro de 2007. Os resultados sinalizam a relevância da proposta metodológica, pois se observou o envolvimento dos alunos na leitura e na significação da obra, além da atribuição de sentido aos constituintes do texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** conto popular, mediação de leitura, letramento literário.

### Literary Literacy: starting by the genre popular short story

**ABSTRACT:** This study presents a proposal of reading mediation of a popular short story, *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...*, written by Ana Maria Machado and illustrated by Graça Lima (2003). It has the structure of a cumulative short story and visual configuration that

---

<sup>1</sup> Este estudo faz parte da investigação Formação do leitor: o processo de mediação do docente, realizada na Universidade de Caxias do Sul, com apoio da FAPERGS e do CNPq, e contou com apoio de todos os participantes da pesquisa.

ables the constructions of meanings from the interrelation between word and picture. After a brief analysis of the short story it is discussed the application of a proposal of reading mediation directed to third grade elementary students, elaborated from the reference of literary theory, especially bounded to the Aesthetic of Reception and also to education. In the elaboration of this study, the activities proposed aimed to support the student to notice and give meaning to the constituents of this genre and the interrelations among them, instrumentalizing him to reading. In order to assess the adequacy of the reading guide and the principles regarding its elaboration, the proposal was executed in a municipal school in Caxias do Sul, during December 2007. The results point to the relevance of this methodological proposal, because it has been observed the involvement of the students in reading and in the significance of the book, besides the attribution of meaning to the constituents of the text.

**KEY-WORDS:** popular short story, reading mediation, literary literacy.

“... a literatura é capaz de erigir uma realidade mais duradoura que a carne e a pedra ...”  
(Manguel)

## 1 Tecendo a moldura: fundamentos do conto popular

Por que escolher a modalidade narrativa para desencadear a formação do leitor literário na escola? Como histórias antigas conseguem sobreviver na atualidade em que muitos textos originais são criados? A reflexão sobre essas questões ajuda a pensar sobre a presença do conto popular na infância e, mais pontualmente, na escola, no período de letramento literário. É indiscutível que a narrativa esteja presente em todas as sociedades, em vários os tempos e lugares, a começar com a própria história da humanidade. Tudo o que se conta é narrativo; da conversa com os amigos ao filme que se vê, da receita culinária ao diário.

[...] não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e freqüentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta; a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura; internacional, trans-histórica, transcultural; a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 1971, p. 18).

Uma mesma história pode ser contada de modos distintos, depende de quem a conta e das suas intenções, de quem será o possível interlocutor (leitor ou ouvinte), de onde será veiculada. No entanto, ela tem um conflito que clama por ser revelado e acaba sendo acolhido

em diferentes culturas. Um conto de fada coletado por Perrault na França, no século XVII, encontra acolhida e repercute na cultura brasileira – seja no sul, no norte ou no nordeste.

A voz do contador pode desempenhar uma função de interpretação do mundo narrado e proporcionar uma reflexão acerca da condição humana. Ouvinte ou leitor recebe a palavra pela voz do outro, essa palavra é também repleta de vozes de outros que o antecederam. Mesmo a palavra que ainda é pensamento já se encontra povoada de outras vozes, pois o relato a ser feito é produto de experiência.

Segundo Benjamin (1994, p. 198), a experiência que anda de pessoa a pessoa é a fonte de onde os narradores buscam subsídios para contar. Ressalta que “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas por inúmeros narradores anônimos.” (p. 198) Além disso, Benjamin argumenta que entre os inúmeros narradores anônimos, cujas experiências foram registradas através da narração de histórias, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras: o viajante, que vem de longe e, ao retornar das viagens, conta as suas experiências; e o camponês, que revela o lugar onde vive e, portanto, conhece as suas histórias e tradições. Assim, o narrador é quem sabe, quem viu, quem viveu, ou seja, um velho sábio que merece ser ouvido, porque tem autoridade para dar conselhos aos ouvintes.

Uma das modalidades narrativas que, embora sofra alterações, mas acompanha o homem há muito tempo, é o conto. Jolles (1976) conceitua o conto como “uma forma de arte em que se reúnem, e podem ser satisfeitas em conjunto, duas tendências opostas da natureza humana, que são a tendência para o maravilhoso e o amor ao verdadeiro e natural.” (p. 191) O autor salienta que o conto, por ser uma forma simples, possui a linguagem aberta, permitindo a renovação, e atua em dois espaços. Nesse gênero, o narrador escolhe os estados e os incidentes que contrariem os juízos do leitor como “acontecimento justo (desprezo, pecado, arbitrariedades), para que possam ser, pouco a pouco, eliminadas e para que haja um desfecho em concordância com a moral ingênua”. (JOLLES, 1976, p. 201)

Devido a sua importância nos estudos literários, o conto popular vem sendo objeto de estudo de vários autores. Além de Jolles, citamos Cascudo (2002) que apresenta este gênero narrativo como ponto de encontro entre memória e imaginação. Defende que a memória preserva os traços gerais e a imaginação vai se modificando e é ampliada “por assimilação, enxertos ou abandonos de pormenores, certos aspectos da narrativa.” (CASCUDO, 2002, p. 10). O autor acrescenta que o conto popular revela uma informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social, e pode ser entendido como “um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos.” (CASCUDO, 2002, p. 10). Desta forma, ao

ouvirmos um conto, os princípios de uma época remota permanecem vigentes nos dias atuais, em virtude de que são atualizados.

Considera, também, que tais contos apresentam-se sob várias modalidades: são variados e complexos, atualizam o maravilhoso e o cômico, e ainda pertencem ao patrimônio da humanidade. Eles sintetizam “formas convergentes de soluções encontradas nas culturas mais distantes.” (CASCUDO, 1967, p. 59) e sua sobrevivência deveu-se à transmissão oral feita por contadores de histórias, que usavam uma linguagem marcada pela expressão oral, visando à comunicação acessível com o público. (AZEVEDO, 2009a)

Outras características fundamentais do conto popular, para Cascudo (2002), resumem-se em: antiguidade, anonimato, divulgação e persistência. De igual modo, Azevedo (2009b) aponta alguns fatores importantes no conto popular: a noção da inseparabilidade essencial entre vida e morte, bem e mal, sagrado e profano; ideias como a metamorfose, a crença na existência de cidades e lugares utópicos, do paraíso e da fonte da juventude, o final feliz.

Os contos populares atualmente tendem a circular na modalidade escrita e acompanhados por ilustração. Histórias anteriormente orais, como aquelas que apresentam Pedro Malasartes como herói, são veiculadas em livros, assim como “A festa no céu”, a qual sofreu várias adaptações e outras narrativas que estão sendo reescritas por Ricardo Azevedo, Ciça Fitipaldi, Daniel Munduruku, apenas para citar algumas.

Os contos populares recebem várias classificações. Interessa-nos, neste estudo, o conto cumulativo. Também são conhecidos como “lengalenga” e caracterizam-se, em especial, porque os episódios são sucessivamente encadeados, com ações e gestos que se articulam em longa seriação. Lembram uma longa parlenda, contada e recontada para divertir as crianças. Um exemplo é “A velha a bordar”: “estava a velha em seu lugar, veio a mosca lhe fazer mal...”.

## 2 Olhando de perto: estudo do conto

Para esta comunicação destacamos o conto *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...* (MACHADO, 2003)<sup>2</sup>. Narrativa recuperada da tradição oral, com estrutura de conto cumulativo, própria das histórias transmitidas oralmente, cuja repetição ajuda o ouvinte a memorizá-las. O pássaro faz um ninho no galho da árvore mais bonita da floresta, mas surge um lenhador para cortá-la. Ao

---

<sup>2</sup> Essa história já havia sido publicada por Ana Maria Machado, em 1991, editora Salamandra, com ilustrações de Gerson Conforto. As ilustrações dessa edição são figurativas. Pode-se afirmar que a última edição, ilustrada por Graça Lima, revitaliza a narrativa, através da nova roupagem conferida a história.

pedir que ele não a derrube, ouve: "Ah, cambaxirra, se eu pudesse..." E o lenhador justifica-se afirmando que recebeu a ordem do capataz, uma pessoa de quem ele tem muito medo. Cambaxirra procura o capataz, a fim de impedir que o lenhador corte a árvore. Mas o capataz também diz receber ordens, neste caso, do barão. "E morro de medo dele" (MACHADO, 2003, p. 11), conclui. Ela vai até o barão... Assim, o passarinho procura outros superiores que possam impedir a derrubada da árvore, ouvindo de todos a mesma resposta: "Ah, cambaxirra, se eu pudesse...". Repetem-se as ações ocorridas e acumulam-se personagens, numa espécie de "lenga-lenga". O conflito se resolve quando a protagonista chega até o imperador. Esse, sob a ameaça de a protagonista pedir ajuda de "todo mundo junto", ordena que a árvore não seja derrubada. Ocorre, então, a confraternização de todos sob a sombra da árvore.

A leitura do conto inicia pela capa, contracapa, folha de rosto e páginas iniciais, e essa pré-leitura possibilita que o estudante vá elaborando hipóteses sobre o desenrolar da narrativa, imaginando quais personagens estariam envolvidos, o que se passa entre eles e em que lugar se desenvolve a ação. Nesse universo, é provável que estejam inseridos a cambaxirra e o imperador, assim como a floresta, apresentados, visualmente, na capa e nas páginas iniciais. Na interação com o texto, o leitor irá adequando suas suposições aos elementos expostos, aceitando ou refutando hipóteses. Por exemplo, o entendimento entre cambaxirra e imperador, sugerido pela ilustração principal da capa é negado durante toda narrativa.

A narração do conto é realizada através das linguagens verbal e visual. No miolo do livro, imagem e palavra estão dispostas sempre da mesma maneira: signos visuais, à esquerda, e signos lingüísticos, à direita. Essa disposição – elementos da capa, contracapa e páginas iniciais – anuncia a visualidade como primeira via de acesso à narração. Outras estratégias criam padrões que auxiliam o leitor na interação com o texto: os personagens, em primeiro plano, estão bem acabados, enquanto o segundo plano é representado sem tantas preocupações com acabamento. Além disso, as ilustrações têm fundos coloridos, enquanto a palavra está sempre sobre o fundo amarelo. Esses recursos organizam os constituintes do texto e auxiliam o leitor mirim, facilitando-lhe a interação com a obra. Diante dessas características, percebe-se uma preocupação com a condução da leitura no planejamento da obra.

As personagens nobres, desconhecidas da maioria das crianças, são descritas pela ilustração e, a seguir, sua participação é narrada, pela palavra. Embora seja dado destaque ao primeiro plano da imagem, a presença dos cenários, em segundo plano, é de grande importância para a compreensão da história. Ao retratar o lugar onde cada personagem vive, o cenário auxilia o leitor a construir suas identidades, já que, por pertencerem à nobreza, são desconhecidas da

maioria dos leitores mirins. O capataz, por exemplo, vive em uma casa e os nobres habitam castelos. Mesmo entre a nobreza, a caracterização das moradias contribui para a compreensão da hierarquia: o barão, que ocupa uma posição inferior na cadeia de poder, mora em um castelo menor e mais simples, enquanto o marquês vive em um castelo mais pomposo, tão grande que apenas parte está representada no fundo da ilustração. Além disso, a expressão que dá título à obra e se repete na narrativa está presente também nas ilustrações, em faixas coloridas em torno de cada personagem que a pronuncia. Essas faixas eram um recurso utilizado nas ilustrações medievais, época a que pertencem as personagens do conflito. Sua utilização, além de conter a expressão que dá o título à obra, contribui para a ambientação da história e do próprio leitor, pois oferece mais um elemento característico desse momento histórico.

As vestimentas também fornecem elementos para a caracterização dos personagens. As roupas e jóias os diferenciam, pois, à medida que a posição se eleva na hierarquia, mais pompa há na indumentária. O visconde, por exemplo, não usa joias, embora suas vestes sejam de um nobre. Já o conde e o duque, além de roupas mais refinadas, ostentam enfeites: o conde, que ocupa um lugar inferior, usa apenas enfeites na gola, enquanto o duque, subordinado direto do imperador, exhibe colares enormes e tem os dedos repletos de anéis.

Opondo-se à ostentação, todas as personagens, plebeus e nobres – lenhador, capataz, barão, visconde, conde, marquês e duque –, têm estampada, em sua expressão facial e corporal, o medo. Olhos furtivos, mãos que escondem a boca expressam o temor que explica a omissão diante do pedido da cambaxirra – “Ah, cambaxirra, se eu pudesse... Mas não é comigo. Estou só cumprindo ordens. (...) E morro de medo dele” (MACHADO, 2003, p. 9). Essa atitude, que se repete ao longo da narração, destaca o comportamento decidido da protagonista da inércia das demais personagens, como já foi citado anteriormente.

A caracterização física dos seres também contribui para essa leitura, pois são tratados de forma caricatural, enfatizando aspectos que os identificam. Apontam-se, por exemplo, o capataz, com seu cabelo azul; o barão, cuja cabeça é muito pequena em relação ao corpo; o visconde, com pernas finas e compridas, enquanto a barriga é enorme; o marquês, com sua cabeça preponderante. Todas as figuras humanas são ilustradas dessa forma: o imperador, o conde, o duque... A imagem não é espelho da realidade, mas cria uma forma representacional para caracterizar as pessoas e o ambiente. A aparência física denota, em alguns momentos, fragilidade, e, em outros, truculência nas relações de poder. A cabeça pequena em relação ao corpo, como foi apontado na ilustração do barão, remete a alguém que não toma decisões. Já a representação das pernas finas ou de pernas curtas que sustentam uma estrutura pesada, no

caso do visconde e do marquês, reforça a fragilidade desses personagens diante da hierarquia e, portanto, também da fragilidade do poder que eles simbolizam. Com exceção do imperador, os outros são também subalternos, e é nesse momento que se revela a ilusão da autoridade que eles representam, pois apenas fazem parte de uma hierarquia: temem seu superior e imprimem o mesmo medo que sentem a seus subalternos. Esses aspectos da ilustração levam à conclusão de que o poder representado por cada personagem é frágil e até mesmo falso, ideia confirmada pela palavra: “Estou só cumprindo ordens” (MACHADO, 2003, p. 9).

A forma caricatural empregada na representação das personagens não é gratuita. À medida que a posição da personagem está mais próxima do topo, no qual se encontra o imperador, aumenta sua deformidade física. Tronco e barriga desproporcionais, cabeça enorme, aparência monstruosa – a ilustração do conde, por exemplo, lembra o vampiro Drácula – são elementos presentes nas imagens que se intensificam com a proximidade ao monarca. Essa forma de apresentar os personagens lembra o perigo que o poder representa. O senso comum ensina que o poder corrompe, e não faltam exemplos à nossa volta para justificar esse alerta. É importante observar que, embora seja crescente também a sofisticação da indumentária, ela não consegue esconder a deformidade física dos humanos. As figuras mais proporcionais são as do lenhador e do capataz, que se encontram no início da cadeia hierárquica, opondo-se às mais deformadas, marquês e duque, que ocupam a outra extremidade da hierarquia. Ou seja, quanto mais próximo ao poder, mais vulnerável à corrupção.

Ainda é importante mencionar a caracterização do imperador, que ordena a suspensão do corte da árvore. A palavra o apresenta como um monarca autoritário:

Em primeiro lugar, você devia me chamar de Vossa Majestade. Em segundo, não tinha nada que ir entrando assim pela janela e falando, devia marcar audiência. Em terceiro, faço o que bem entendo e não tenho nada que dar satisfação a ninguém. E vou dar uma ordem: saia daqui imediatamente (MACHADO, 2003, p. 23).

Na ilustração, o Imperador é visto apontando o dedo para a cambaxirra, esbravejando e curvando-se sobre ela, tentando intimidá-la. Apesar do autoritarismo, a personagem é mostrada, visualmente, de forma bastante curiosa: parece pequena dentro de roupas e coroa enormes, como a lembrar a fragilidade de sua condição humana em relação ao papel que tenta representar. O manto é especialmente emblemático, pois, sobre ele, estão escritas, várias vezes e de diferentes formas, as palavras “majestade” e “poder”. Esse poder é apenas um revestimento externo, que, simbolicamente, recobre um humano com limites. Uma leitura possível é que a autoridade pautada no medo não é autêntica, mas imposta, o que a torna frágil e superficial. Isso fica claro quando a cambaxirra percebe a fragilidade dessa autoridade e ameaça pedir ajuda de todo mundo junto, para salvar a árvore, obtendo do imperador aquilo

que desejava. A ilustração seguinte à conversa entre a protagonista e o imperador, na página vinte e seis, apresenta o percurso da ordem dada pelo monarca, repassada a cada personagem da hierarquia por seu superior, resolvendo o conflito ao cancelar o corte da árvore. Entretanto, não é esse o final da obra.

A última ilustração ocupa página dupla e apresenta uma cena de festa. Todos os personagens envolvidos na busca da cambaxirra se distribuem em torno de uma longa mesa. Ou seja, a conquista do passarinho é comemorada por todos, uma vez que trouxe ganhos não apenas para a protagonista, mas também para os demais participantes do enredo. A disposição horizontal em torno da mesa, em atitude de brinde, leva ao entendimento, ao sucesso da cambaxirra e permite afirmar que as relações entre as personagens foram modificadas. Nota-se, porém, que os nobres não estão dispostos em ordem hierárquica, e o clima de confraternização propõe amizade entre convivas. Ao centro da imagem está a árvore que motivou a trama. A



Verticalidade do poder, p. 26, e desfecho da narrativa, p. 28 e 29.

disposição dos elementos no espaço permite que se estabeleça uma relação da cena com representações da Santa Ceia, o que reforça a proposta de harmonia. Entretanto, é visível também que a ruptura da hierarquia

não é total, pois todos os olhares convergem para o imperador, que está uma das cabeceiras da mesa, e a separação entre nobres e plebeus continua presente. O lenhador e o capataz ainda ocupam uma das extremidades da mesa, que se opõe à outra extremidade, onde se localiza o imperador.

Nota-se que a visualidade cumpre um papel singular na obra. Além de apresentar ao leitor o cenário e a protagonista, antecipando-se à palavra, veicula o desfecho do conto, que não é referido pela palavra. Logo, cumpre diferentes funções ao longo da narrativa: descreve ambiente e personagens; complementa a palavra, como no final do conto; antecipa ou contradiz a linguagem verbal, como se observa na capa, cuja representação principal se opõe à história narrada no interior do livro e pode apresentar uma cena posterior ao desfecho da narrativa. Dessa forma, o tratamento dado aos códigos lingüístico e visual permite ampliar os sentidos do texto. Enquanto à palavra é destinada a função principal de veicular as ações que se desenvolvem ao longo do conto, a ilustração descreve e acrescenta sentidos à narrativa.

### 3 Apresentando o objeto: mediação do conto popular

A equipe da pesquisa *Formação do leitor: o processo de mediação docente* organizou um roteiro de leitura para a obra em questão e, na sequência, o adaptou a uma turma de terceira série, 30 estudantes, de escola municipal de Caxias do Sul. O roteiro seguiu orientação metodológica desenvolvida por Saraiva (2001) e Saraiva e Mügge (2006). A aplicação do roteiro ocorreu em quatro encontros com duração aproximada de duas horas cada dia, no mês de dezembro de 2007. Destacamos ainda que a professora havia atuado na pesquisa, inclusive nas etapas de estudo da obra e na organização do roteiro, fator que lhe possibilita fazer questionamentos além dos postos no roteiro.

A seguir, descrevemos brevemente a aplicação das etapas do roteiro. Como motivação, o grupo de estudantes brincou de trilha, em grupos, percorrendo um caminho no qual estão dispostas personagens da história (ainda desconhecida pelos alunos) e informações sobre as mesmas. Durante o jogo, as crianças conhecem essas personagens e leem fichas sobre eles. Após a motivação, realizou-se a apresentação da obra e a exploração da capa, através de questões orais dirigidas aos alunos, estimulando-os a perceberem os elementos da capa, estabelecer relações entre esses elementos e a elaborarem hipóteses sobre o conteúdo da obra. A seguir, a mediadora lê oralmente o conto, e em seguida ocorre a releitura do texto pelos alunos, que, nesse momento, manusearam o livro e tiveram acesso também aos elementos visuais da obra.

As atividades de exploração e significação do texto – leitura compreensiva e interpretativa – voltaram-se aos aspectos composicionais de destaque na obra, aliando-os ao conhecimento de mundo do leitor, previsto no texto por meio dos vazios. Dessa forma, estudamos o modo de dizer a história e a atuação dos personagens, através da inter-relação entre os códigos visual e linguístico, assim como o enredo e a transformação da protagonista.

A primeira atividade consistiu na descrição de representações visuais da cambaxirra, presentes nas páginas 4 e 24 do livro, e na comparação entre essas imagens. A mediadora auxiliou o aluno a perceber a protagonista, possibilidade de ação, conflito



Imagens da cambaxirra no início (p. 4) e final da obra (p. 24).

e causas de transformação – elementos fundamentais no gênero narrativa. Ao auxiliar o leitor a significar esses constituintes, o mediador está instrumentalizando-o para a leitura de outros textos do mesmo gênero.

A segunda atividade abrange o recontar a história e foi realizada pelos alunos, que representavam as personagens e encenavam suas participações no conto. Utilizou-se um novelo de linha para essa atividade. À medida que cada personagem surgia na narrativa, o fio passa de mão em mão, percorrendo o caminho contrário no momento da solução. Dessa forma, evidenciou-se a estrutura cumulativa do texto é posta em evidência. Após a dinâmica, a mediadora-professora realizou questionamentos, a fim de ajudar os estudantes a perceberem essa característica do conto. Também foram investigadas, oralmente, ações e falas que se repetem, a fim de que as crianças atribuíssem sentido a esses elementos. Explorou-se, por exemplo, o significado da fala “Ah, cambaxirra, se eu pudesse...” e os motivos da omissão das personagens diante do pedido de ajuda do pássaro.

A terceira tarefa visava a identificar as características do conto, desdobramentos do enredo e, mais especificamente, as ilustrações. Os alunos foram questionados sobre a resolução do conflito e características das imagens do livro (figuras representadas, forma de caracterizá-las, cores utilizadas) e os sentidos desses elementos. A seguir, foi proposto que as crianças, em grupos, caracterizassem as personagens e os cenários. Cada grupo se responsabilizou por uma personagem, e a professora distribuiu livros para consulta. Essa atividade permitiu que os estudantes analisassem de forma mais detalhada um dos constituintes da obra e compartilhassem suas percepções com os demais colegas, na socialização do trabalho. A socialização consistiu na montagem de um painel com as produções, dispendo-as em forma ascendente, de modo que o lenhador ocupasse a primeira posição, abaixo das demais personagens, o imperador estivesse no topo e as demais personagens, dispostas em ordem de aparecimento, na linha diagonal que se estabelecia entre ambos. Assim, uma espécie de escada representou as diferentes posições ocupadas na hierarquia. Após a montagem, foi realizado um comentário sobre as diferenças e as semelhanças entre os atores, a hierarquia e o medo que se estabelecem entre eles e os elementos do texto permitem essas significações, seja na ilustração, seja na narrativa verbal. Essa atividade permitiu aprofundar a análise dos elementos visuais da obra, iniciada na atividade anterior, pois os alunos ampliaram sua percepção sobre a narrativa a partir da observação atenta que a tarefa exigia.

A última etapa do roteiro de leitura envolveu a transferência e a aplicação de leitura. Nela, sugeriu-se a elaboração de um novo conto cumulativo, a partir dos seguintes passos: inventar um problema e uma nova personagem para resolvê-lo, no lugar da cambaxirra; criar uma

“desculpa” e três personagens que transferem entre si a responsabilidade no processo de tentativa de resolver um conflito. Essa produção podia ser escrita ou encenada. Em unanimidade, o grupo escolheu realizar a atividade por escrito. Essas produções seriam publicadas na forma de uma coletânea.

No primeiro encontro, durante a realização das atividades motivadoras (jogo com tabuleiro e ilustrações das personagens da história), as crianças estavam bem animadas com a possibilidade de jogar e ficavam apreensivas quando paravam em uma casa que continha alguma indicação de leitura. Alguns alunos leram e conversaram no grupo a respeito das personagens e de suas definições, enquanto outros leram silenciosamente. Consideraram mais fácil reconhecer a cambaxirra, as árvores, o lenhador, o capataz. Lembraram, também, de personagens como o Visconde do Sítio do Pica-Pau Amarelo, o Conde Drácula, o Duque de Caxias, ao tentar entender a atuação dessas personagens no enredo. Questionaram a professora sobre o que seriam os termos ‘duque’, ‘conde’. Todos expressaram conhecer ou reconhecer pessoas como as personagens, sendo que as mais comuns e conhecidos eram o lenhador e o capataz. Durante o jogo, um aluno afirmou: “capataz é fácil, cuida da fazenda!”. Ao propor a leitura da capa, a mediadora abriu o livro, mostrou capa e contracapa e indagou sobre o que é visto na capa. Um estudante respondeu que “na capa de trás tem as árvores iguais da fichinha, só que ao contrário”. Destacamos dois aspectos nessa fala: primeiro, a observação da contracapa, espaço, em geral, ignorado pelos leitores e, segundo, a importância da atividade introdutória, em que as crianças observaram ilustrações do livro, fato que permitiu a identificação das árvores presentes na contracapa. Os sujeitos ainda justificaram a presença das árvores, em virtude de que são o *habitat* dos pássaros.

Ao insistir sobre que elementos estão representados na capa, as crianças citaram o pássaro, o imperador e os “matos” e afirmaram que a cambaxirra precisa da natureza para viver. A mediadora tentou buscar com os estudantes aspectos singulares na capa, mas ainda não conseguiram apontar.

Após esses diálogos, a professora distribuiu exemplares do livro para que os estudantes o manuseassem e o vissem mais de perto. Logo, perceberam a linha na capa e no interior do livro, associando como um elemento presente no crochê. Começaram a levantar hipóteses sobre a ilustração: “seria de computador?” Concluíram que é de lápis e destacaram a mudança de cores nas ilustrações, a posição das árvores que estão de cabeça para baixo, as cores das árvores - azul e amarela - e apontaram que o tronco é verde e não marrom. Afirmaram que as representações no livro são diferentes do convencional, embora não tenham se expressado dessa forma.

Os sujeitos ficaram ansiosos com essa parte inicial. Todos queriam falar ou tinham alguma consideração a fazer, tanto que o professor ofereceu os livros antes do previsto para que eles pudessem observar. Durante a leitura, ficaram atentos e prestaram atenção àquilo que a professora contava, repetindo espontaneamente a frase “ah, cambaxirra se eu pudesse...”. Durante a leitura, um aluno não se conteve e afirmou: “Ah, *profe*, são todos medroso...”, o que sinaliza que estava entendendo a proposta da narrativa.

Os exemplares do livro foram distribuídos aos grupos, após a leitura oral. A maioria deteve-se nas ilustrações e não releu a narrativa verbal. Depois que as crianças haviam observado o livro, a mediadora questionou se haviam apreciado a história e alguns afirmaram que “acharam muito chata”, porque “fazem sempre as mesmas coisas” ou encontram “sempre a mesma fala ‘ah cambaxirra, se eu pudesse...’” ou porque esperavam que tivesse “mais coisa no final...”, mas não especificaram o que seria isso. Tais depoimentos apontam a necessidade de mudança esperada pelos sujeitos da turma. Outros, no entanto, gostaram, pois “o imperador dizia que não tinha medo de nada, mas ele tinha medo de todo mundo junto”, ou seja, ele também tinha medo de algo, não era tão valente.

Algumas crianças comentaram que, na página 4, a cambaxirra estava com medo de sua árvore ser cortada. Já na página 24, a protagonista aparece feliz. A partir desses comentários, a mediadora convidou os estudantes a compararem a cambaxirra da página 4 e da 24, no que se refere ao fundo e à postura da ave. A associação reforçou as percepções dos estudantes em relação à diferença de estado da protagonista no início e no final do conto e aos motivos dessa diferença.

O reconto da história através da técnica do novelo constituiu mais uma estratégia de exploração do texto. Nessa etapa, as crianças se envolveram nas atividades e lembraram de vários detalhes da narrativa. Divertiram-se fazendo a dramatização. Durante a brincadeira, uma criança destacou: “tem que falar que se tem medo”.

A docente questionou os estudantes sobre o modo como é resolvido o problema da cambaxirra, e os alunos afirmaram que ela “vai pedindo para todo mundo ajudar ela até que ela chega no imperador e ele tem medo de todo mundo junto e daí ele diz para não vai cortar a árvore”. Como encontramos estratégias distintas para solucionar um conflito, as crianças são mais uma vez indagadas sobre o modo de resolução dos conflitos em outras histórias conhecidas.

Quando questionados se algo lhes chamava a atenção no modo como essa história é contada, um estudante apontou a “ordem crescente” e explica “o lenhador é o mais pobre e o menos poderoso e o imperador é o mais poderoso”. Nesse momento, a mediadora explicou que é uma

ordem relacionada ao poder, e discutiu o termo hierarquia, exemplificando-os. Também perguntou sobre o fato de o imperador determinar o não corte da árvore em ordem decrescente e sobre a repetição da frase que dá título à obra. Um aluno lembrou: “eu tinha um amigo que quando pedia pra eu brincar e emprestar a bola e eu dizia – se eu pudesse, mas meu pai não deixa...”

Aproveitando o comentário, a mediadora questionou a desculpa que permeia a postura de cada uma das personagens, as quais se negam a ajudar a protagonista. As crianças entendem a resposta, justificando que todas as personagens tinham medo do seu superior. Mesmo quando a bolsista indagou se as personagens poderiam ter outra resposta para a cambaxirra, os sujeitos insistiram que isso não aconteceria, “porque eles tinham medo de quem mandava”. A mediadora, então, questionou novamente “e eles podiam dar outra resposta?” e as crianças insistiram: “não, porque um manda no outro...”, o que demonstra certa passividade.

O segundo encontro iniciou com uma nova leitura da obra, os alunos estavam bem atentos e a cada expressão dos personagens, eles repetiam com muita empolgação: “ah cambaxirra, se eu pudesse...”. Nesse momento, queriam falar sobre o que estavam percebendo como: “o lenhador é o mais forte e é o único que parece uma pessoa”, “o conde é roxo”, “ela [ilustradora] desenhou mal. O lenhador é o mais tri, porque ele é mais humano que os outros, daí ela desenhou bem...” Ao ouvir essa posição, outro colega replicou: “e os outros são o quê? Animais?”, ao que outro respondeu: “eles são seres humanos, mas são diferentes”. As crianças comentaram ainda que “o lenhador deve ser pobre e os outros são ricos” e “e os ricos são feios, né?!”. Frente à explosão de ideias, a professora entrevistou: “as pessoas não são assim de verdade?” Os alunos responderam: “quando eles ficam reis, daí eles ficam esquisitos”. Aqui surge uma discussão em torno de valores éticos e estéticos que poderiam ter sido mais explorados, pois abrangem conceitos relacionados a padrões culturais, estereótipos e discriminação social, mas não era o foco da proposta aplicada.

Os alunos demonstraram não gostar dos desenhos, pois para eles as ilustrações não condizem com o real. Ao mesmo tempo, constataram que as maiores diferenças entre real e ilustração estão ligadas às figuras de nobreza – o lenhador é pobre e parece mais com “normal” do que os outros personagens, que são mais poderosos. A partir da realização dos exercícios propostos no roteiro, outras discussões surgiram. As crianças constataram que quanto mais poderosa é a personagem, mas feia parece, e a professora indagou sobre os valores dessas personagens. Se por um lado diziam no encontro anterior que os humanos precisam respeitar o superior, agora afirmam que eles só sentem medo e tem riqueza, definindo-os como “caras de pau”, porque eles não se importavam com a cambaxirra. As crianças concluíram que todos

têm medo do outro que é mais rico e poderoso, mas a cambaxirra só tem medo que os humanos cortem sua árvore. A protagonista não se amedronta frente ao poder, pelo contrário, “ela tem coragem, ela vai atrás do que ela quer, não fica parada com medinho...”. A discussão encaminhou-se para o fato de se fazer escolhas na vida, até mesmo quando aparentemente se deixa levar pelo contexto.

Outro aspecto destacado na mediação foi a composição do cenário, no qual havia construções como castelos diferentes entre si, e as crianças identificaram as peculiaridades de cada construção. Perceberam ainda a perspectiva ao afirmar, por exemplo, “o castelo desse aqui é maior, porque ele é mais poderoso”. Outro aluno contestou: “eu não concordo! Porque esse ‘tá’ desenhado mais perto”.

Quanto à caracterização das personagens, os alunos apontaram peculiaridades nos seres, como o fato de o conde estar com a mão na boca, parecendo ocultar o que diz ou comer unhas. O imperador, chamado pelas crianças de rei, “está na ponta do pé!”. Ao afirmar isso, as crianças riram.

Após a exploração oral, a turma foi dividida em oito grupos e cada um ficou responsável por uma personagem da história. A tarefa era representar as suas características, por meio de desenho, pintura, colagem ou escrita, observando a imagem do livro (os grupos receberam livros para consulta). A turma ficou bem agitada, mas trabalhou bem. Pela avaliação realizada por escrito, no final da aplicação do roteiro, essa foi uma das atividades consideradas mais prazerosas pelas crianças. Alguns grupos organizaram-se melhor e conseguiram adiantar mais a proposta. Em geral, caracterizaram bem a sua personagem, principalmente a fisionomia de medo e de incapacidade, que a ilustradora apresenta com detalhes particulares de cada personagem.

No terceiro encontro, a mediadora procedeu a retomada dos desenhos e textos elaborados pelos grupos, destinando ainda um tempo para concluírem a atividade. Procuraram representar nos desenhos as características listadas e os detalhes de cada personagem, através de gestos, cores e fisionomia. Durante a conversa, surgiram comentários como: “o marquês é mais feio! Tá aumentando o poder e a feiura”, “o lenhador é o único que não é feio, que é normal”. A partir dessas percepções, a mediadora fez um gráfico no quadro, explicitando a relação entre as personagens – de baixo para cima; quem tem menos poder fica mais em baixo, quem tem mais poder fica mais acima. A professora indagou ainda se a riqueza e o poder são benéficos, ao que um aluno responde que não, porque “o rei, quando ele fala, parece que tá vomitando”. O grupo concluiu que, na história, os poderosos são feios, medrosos e infelizes.

Após o diálogo, a turma montou um painel comparativo – cada grupo mostrou para os colegas a sua personagem e todos comentaram sobre as características que percebidas pelos componentes. A seguir, foi organizada uma escala com o trabalho dos estudantes, que foi colada na parede do fundo da sala, começando pelo lenhador e subindo até o imperador.

Em síntese, no primeiro encontro, realizou-se a motivação, a leitura do texto e as duas primeiras atividades compreensivas – análise de ilustrações da cambaxirra e encenação do conto com o uso do novelo. Na segunda aula, discutiu-se a representação gráfica dos personagens e propôs-se a representação dos mesmos, através de desenho. Na terceira aula, os alunos finalizaram a produção, organizaram o painel e discutiram-se os elementos representados na obra. A quarta aula foi destinada à transferência de leitura, optando-se pela produção escrita do conto cumulativo, momento em que as produções das crianças foram recolhidas e analisadas pelos pesquisadores.

A observação da aplicação do roteiro sinaliza o envolvimento das crianças nas tarefas propostas, percebendo e atribuindo sentido aos constituintes do texto. Os alunos constataram elementos da obra, tanto visuais quanto verbais, realizaram inferências e estabeleceram relações entre os mesmos, como se pode observar nos comentários: “ah, profe, são todos medrosos!”, “está aumentando o poder e a feiura” (em relação aos personagens); “ela tem coragem, ela vai atrás do que ela quer, não fica parada com medinho...” (sobre a cambaxirra); “o rei, quando ele fala, parece que está vomitando”; “o lenhador é o único que não é feio, que é normal”. Os sujeitos tiveram facilidade para identificar o problema da narrativa, sua resolução e desfecho; a protagonista e as demais personagens, com seus respectivos papéis e características no conto. Além disso, as crianças demonstraram interesse e prazer ao participar da proposta.

## 5 Considerações finais

Esta comunicação pretendia responder porque iniciar ou inserir o gênero conto popular no processo de formação do leitor, em especial, do leitor literário. Pretendia também analisar uma vivência de leitura literária do conto popular na infância através de uma situação de mediação. A observação permite afirmar que as reflexões suscitadas pela literatura, principalmente, aquelas que provêm das histórias que são recontadas e, portanto, já foram aprovadas pelo ser humano, devem estar presentes na escola.

Destacamos ainda que o modo como o conto popular chega ao leitor mirim está sofrendo alterações significativas. A voz do contador está sendo substituída pela materialidade do livro

constituído por palavra e por ilustração. A ilustração amplia as possibilidades semânticas da palavra, mostrando sentidos paralelamente a ela, antecipando-os ou extrapolando-a. A combinação das linguagens gera tanto certezas, como inquietações. É o que encontramos tanto na análise da obra como na vivência das crianças.

A sabedoria oriunda da experiência dos narradores antigos continua presente na contemporaneidade, revelando a coragem e a persistência do ser frágil para sobreviver. A história contada no livro por escritor e ilustrador é uma, aquela concretizada pelos leitores mirins é outra. As inquietações do ser humano ultrapassam gerações, mas vão sofrendo alterações e atualizações através dos filtros dos contadores e dos ouvintes, recebendo influências culturais e até mesmo pessoais. Afinal quem conta um conto, aumenta um ponto.

#### Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CASCUDO, Luís da Câmara. Era uma vez... In: \_\_\_\_\_. **Folclore no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S/A, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Contos tradicionais do Brasil**. 18 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- JOLLES, André. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.
- MACHADO, Ana Maria. **Ah, cambaxirra, se eu pudesse....** Il. Graça Lima. São Paulo: FTD, 2003.
- AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil**: origens, visões da infância e certos traços populares. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>> Acesso em: 18 out 2008.
- \_\_\_\_\_. **Elos entre a cultura popular e a literatura**. Disponível em: <<http://www.ricarcoazevedo.com.br/Artigo02.htm>> Acesso em: 02 nov 2008.
- SARAIVA, Juracy Assman. (org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_; MÜGGE, E. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## LETRAMENTOS CONTESTADOS: A *PROVINHA BRASIL* EM ANÁLISE

Darlize Teixeira de Mello (Mestre em Educação Doutoranda em Educação – UFRGS/PPGEdu – ULBRA/Canoas – E-mail: darlizemello@terra.com.br)

ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Iole Maria Faviero Trindade.

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo analisar os gêneros textuais localizados na *Provinha Brasil* (BRASIL, 2008), discutindo como as práticas de leitura e escrita escolarizadas têm servido de critério para definição de competências das matrizes de referência dos exames nacionais em larga escala. Os pressupostos teóricos dos Estudos Culturais em Educação e os dos estudos sobre múltiplos letramentos servirão de ferramenta para análise da *Provinha Brasil*. Tais perspectivas de análise permitem particularizar alguns modos de leitura e escrita da sociedade contemporânea, em vez de generalizá-los, possibilitando evidenciar aqueles modos que costumam ser contestados – uma vez que seus significados e práticas estão enraizados em determinados discursos e no desejo que tais representações dominem e marginalizem outras. As análises produzidas podem contribuir para que melhor se entendam os baixos índices de letramento de determinadas comunidades da periferia de Porto Alegre.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Provinha Brasil*. Letramentos. Gêneros textuais.

**ABSTRACT:** This work aims at analysing textual genres in *Provinha Brasil* (BRASIL, 2008), discussing how schooling reading and writing practices have been criteria do define competence of reference patterns of national exams in large scale. Theoretical Cultural Studies assumptions in Education and studies about multiple literacy pieces will work as a tool for analysing the *Provinha Brasil*. These analytical perspectives allow portraying in detail some ways of reading and writing in contemporary society, rather than generalising them, enabling one to make evident these usually challenged ways — once their meanings and

practices are rooted in particular discourses and desire that these representations may prevail and marginalise other ones. Produced analyses may help us to understand better low-rate literacy in particular communities in outskirts in Porto Alegre.

KEYWORDS: *Provinha Brasil*. Literacy. Textual genres.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar os gêneros textuais localizados na *Provinha Brasil* (BRASIL, 2008c), discutindo como as práticas de leitura e escrita escolarizadas têm servido de critério para definição de competências das matrizes de referência dos exames nacionais em larga escala, legitimando o sucesso daqueles que compartilham de determinados “*habitus* letrados”. Os pressupostos teóricos dos Estudos Culturais em Educação e os dos estudos sobre múltiplos letramentos serviram de ferramenta para a análise da *Provinha Brasil*. Tais perspectivas de análise permitiram particularizar alguns modos de leitura e escrita da sociedade contemporânea, ao invés de generalizá-los, possibilitando, ainda, evidenciar aqueles que costumam ser contestados, uma vez que seus significados e práticas estão enraizados em determinados discursos e no desejo que tais representações dominem e marginalizem outras. Para este estudo, se fez a análise da aplicação da *Provinha Brasil* em uma turma de Progressão de segundo ciclo de uma escola situada em comunidade periférica de Porto Alegre. As análises produzidas pretendem contribuir para que melhor se entendam os baixos índices de letramento de tais comunidades, bem como pretendem ser úteis para se discutir o processo de construção de discursos legitimados sobre leitura e escrita na elaboração de provas e exames nacionais.

## 2 A PROVINHA BRASIL PROPRIAMENTE DITA – UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO

Valendo-se das informações e dos dados coletados pelo Censo Escolar, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela Prova Brasil, sobre os baixos níveis de desempenho dos alunos em leitura, o MEC tem criado testes e medidas de avaliação, modos de regulação e governamento das populações de risco em processo de alfabetização, destacando-se, entre essas ferramentas, a *Provinha Brasil*.

Esse instrumento de avaliação, *Provinha Brasil*, é elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG), para oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo assim intervenções com vista à correção de possíveis insuficiências apresentadas na área da leitura e

da escrita. (BRASIL, 2008b).

Tal instrumento de avaliação externa está aliado às metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, a de alfabetizar todas as crianças com até oito anos de idade, bem como a outras políticas públicas tais como: Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e Programa de Formação Continuada: *Rede Nacional de Formação* (articulada aos Centros da área de Alfabetização e Linguagem) e *Pró-letramento*. Poderíamos, com relação a esse aspecto, iniciar nossas indagações: quais discursos hegemônicos circulam na política pública de avaliação, uma vez que está envolvida numa rede de outras ações políticas? Quais alunos têm obtido o maior índice nas *Provinhas*? Ou ainda poderíamos nos perguntar: quem são os atores dessa política pública?

Destinada aos alunos em processo de alfabetização infantil, a *Provinha Brasil* pode ser aplicada: a) na 1ª série: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de oito anos, se possuir um ano anterior a esse, como, por exemplo, classes de alfabetização, ou ano inicial, ou ainda o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de alfabetização; b) na 2ª série: em escolas com ensino fundamental de oito anos que não possuir um ano anterior à 1ª série dedicado à alfabetização; e c) na 2ª série: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de nove anos. (BRASIL, 2008d).

Nesse instrumento de avaliação da Alfabetização Infantil serão avaliadas habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos estudantes, a partir de uma Matriz de Referência. Tal Matriz de Referência tomou como base o documento Pró-letramento e outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP. As habilidades para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento foram agrupadas em cinco eixos: Apropriação do sistema de escrita; Leitura; Escrita; Compreensão e valorização da cultura escrita e Oralidade (letramento). Embora não haja, segundo os organizadores da *Provinha Brasil* “uma hierarquia severa, a noção não é de uma capacidade que vem depois da outra, mas, sim, de uma rede” (MORAES, 2008, p. 4). É relevante destacar que, “na elaboração da prova optou-se por um maior número de questões que avaliam o nível de leitura das crianças” (MORAES, 2008, p.4). Cabe-me, nesse sentido, ressaltar as seguintes indagações: O que se deve conceber por matriz de referência? Como defini-las e organizá-las? Tal matriz de referência corresponde a que definição de alfabetização e alfabetismos?

Tais indagações não têm o intuito de apontar somente a respostas contidas nos documentos orientadores, mas, sim, de mover o leitor a pensar sobre a constituição da matriz de referência,

desse e outros instrumentos de avaliações educacionais nacionais e internacionais. Considero, neste momento, relevante deixar pontuado ao leitor como se deu tal constituição, respondendo às perguntas anteriores e utilizando-me dessas respostas para evidenciar quais discursos e grupos sociais se destacam. Começo trazendo a definição de *matriz de referência* (MORAES, 2008, p. 4) presente no documento:

[...] uma matriz de referência apresenta os conhecimentos e as competências que serão avaliadas para orientar a elaboração das questões e outras estratégias de avaliação. Para a *Provinha Brasil* foi selecionado um conjunto de habilidades consideradas essenciais ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

A matriz de referência para a *Provinha Brasil* foi estruturada tomando como base o documento “Pró-Letramento”,<sup>1</sup> o programa de formação continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do ensino fundamental e outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP. Assim sendo, o trabalho que segue busca analisar o referido instrumento de avaliação.

### 3 A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO PRESENTE NA *PROVINHA BRASIL*

Que práticas pedagógicas produzem o discurso avaliativo que incluem o letramento? Como ocupam determinados lugares e entram em funcionamento? De que modo nos reposicionam como professores, interpelando nossa identidade docente? Assim inicio este subtítulo, indagando o complexo mecanismo de poder do discurso pedagógico. Procurarei mostrar como tais discursos são instáveis, contestados e provisórios.

O letramento tem tido uma presença marcante na implementação de diferentes políticas públicas, sejam políticas públicas avaliativas, como no caso da *Provinha Brasil*, sejam em outras políticas públicas como a do Ensino Fundamental de Nove Anos, do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) ou do Programa de Formação Continuada: Rede Nacional de Formação. Tal presença tem provocado preocupações relacionadas com o papel que o social e a cultura têm nas práticas escolares de letramento. A referida preocupação está alicerçada nos Novos Estudos do Letramento<sup>2</sup> que apontam para o caráter escolarizado das situações de

---

<sup>1</sup> O documento “Pró-Letramento”/MEC (2008e) define o conjunto de capacidades que farão parte de um currículo da escola (BRASIL, 2008d, p. 8).

<sup>2</sup> Novos Estudos do Letramento – Representa a nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de conhecimento, mas o que significa pensar letramento enquanto prática social. (STRETT, 2003).

letramento na escola. Os estudos dessa concepção teórica têm problematizado a reflexão acerca dos riscos de concepções homogeneizadoras das práticas escolares.

Considerando-se as concepções de letramento emergentes nos estudos sobre a avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, parece relevante situar o leitor como tenho procurado compreender a constituição desse discurso, corroborando Alvarez-Uría (2006, p. 33):

A formação de uma ciência implica um tipo de enunciação determinado posto em prática através de todo um jogo de conceitos [...] que operam num campo de possibilidades estratégicas. Os saberes inscrevem-se numa determinada formação discursiva e adquirem um status de cientificidade em função de critérios formais [...] Todos esses critérios de cientificidade não se definem de uma vez para sempre, e sim estão sujeitos a mudanças em função do estatuto de cada ciência, de seus avatares históricos e de relações de força.

Assim sendo, ao destacar a concepção de letramento em relação às suas regras constituintes, procurarei apontar as concepções sócio-históricas nas quais se inscrevem, bem como sua homogeneização discursivo pedagógica.

Para facilitar ao leitor um “olhar horizontal” das concepções de letramento e alfabetização contidas em documentos orientadores para *Provinha Brasil* ou em materiais descritivos analíticos<sup>3</sup> dessa prova, assim como facilitar o meu olhar, organizei um quadro com a síntese dessas concepções de letramento e alfabetização.

| <b>Concepções de Letramento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Documento Orientador para Secretarias de Educação que aplicarem a Provinha Brasil.</b><br>Guia de correção e aplicação de resultados.                                                                                                                                                              | <b>Documento Pró-letramento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Letra A – o jornal do alfabetizador</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p><b>Alfabetização</b> – apropriação do sistema de escrita, que supõe a compreensão do princípio alfabético indispensável ao domínio da leitura e da escrita (p. 3).</p> <p><b>Letramento</b> – refere-se às práticas e aos usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos (p. 4).</p> | <p><b>Alfabetização</b> – processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com auto-nomia. (p. 12).</p> <p><b>Letramento</b> – processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com diferentes manifestações de escrita na sociedade e se prolonga por toda vida, com a crescente possibilidade de participação nas</p> | <p><b>Alfabetização</b> – processo de apropriação da tecnologia da escrita pela criança. Essa tecnologia consiste em um conjunto de técnicas, processos, instrumentos que constituem o sistema de escrita: representação de fone-mas, por letras ou grafemas; sinais gráficos; instrumentos e equipamentos para escrever e/ou para ler; suportes de escrita; convenções para o uso do suporte (à direção da escrita de cima para baixo, da esquerda para a direita, ...) (p. 12).</p> <p><b>Letramento</b> – processo de</p> |

<sup>3</sup> Letra A - o jornal do alfabetizador. Provinha Brasil em debate: conheça a proposta pedagógica e as possibilidades desse novo instrumento de avaliação da alfabetização. Belo Horizonte: junho/julho de 2008 - Ano 4 - Edição Especial.

|  |                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | práticas sociais que envolvem a língua escrita. (p.12-13). | desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma participação competente nas práticas sociais que envolvem a língua escrita: ler e escrever diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores. (p.12). |
|--|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Quadro 1: Síntese de concepções de alfabetização e letramento, a partir de documentos orientadores para formulação da *Provinha Brasil* e de “documentos” descritivos analíticos sobre a mesma.

Analisando o Quadro 1, podemos observar que as concepções apontadas sobre alfabetização e letramento apresentam-se como processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares. Observa-se, também, que as concepções dos documentos orientadores das políticas públicas (*Provinha Brasil* e *Pró-letramento*) estão articuladas ao *Jornal Letra A*, colocando em evidência as concepções teóricas do CEALE.

Em dois dos materiais analisados, *Documento Orientador para Secretarias de Educação que aplicarem a Provinha Brasil e Jornal Letra A*, quanto a definição de Letramento, observa-se também, claramente, a articulação do conceito com a concepção bakhtiniana de língua, sendo este um aspecto a ser enfatizado. Contudo, antes de passarmos a essa ênfase gostaria de ressaltar um aspecto que me chamou a atenção, com relação a definição de letramento do *Jornal Letra A*: “Processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma participação competente nas práticas sociais<sup>4</sup> que envolvem a língua escrita [...]”. O que seria uma “participação competente nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”? O que isso significa quando estamos definindo letramento? Os Novos Estudos de Letramento, por exemplo, contestam essa visão e sugerem que na prática “o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra [...]” (STRETT, 2003), portanto, como pode haver um único processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma participação competente nas práticas sociais que envolvem a língua escrita? Ainda, destaco que, embora no conceito de letramento do documento *Pró-letramento*, a concepção bakhtiniana de língua não esteja explícita, é possível vislumbrar tal concepção em todo o material. Para esclarecer ao leitor o que entendo por essa concepção, eu a definirei, a partir de Bakthin (1992). Para o autor, a verdadeira substância da língua, não é constituída por:

<sup>4</sup> Grifo meu.

[...] um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação momológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Essa perspectiva teórica, de base bakhtiniana, não é recente em documentos normatizadores do MEC, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1998), já apresentavam essa dimensão:

Desde sua chegada às escolas, os PCNs têm norteado as práticas de ensino de Língua Portuguesa, que tomam como princípio a língua como gênero de linguagem. Assim, propõem novas formas de ensinar a língua com estudantes participando de situações de produção de linguagem, a fim de se trabalhar de forma interligadas a escrita, a leitura e as reflexões sobre a língua (metalinguagem). A leitura e escrita de diferentes gêneros textuais passam a ser valorizados como mecanismos sumamente importantes para qualquer ação inclusiva e de construção de uma sociedade mais justa. (MARIANTE, 2008, p. 26)

Nesse sentido, considero relevante destacar, ainda nas palavras de Mariante (2008, p. 27) que, como se vê:

[...] a base teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa está calcada em Mikhail Bakhtin, que [...] vê a enunciação como um produto da interação social, faz [endo] de qualquer enunciado um gênero discursivo.

Focalizando nosso olhar para o documento orientador do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento), observamos que a perspectiva adotada é centrada nessa concepção de língua, uma vez que considera:

A língua [como] um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter + locução) = ação linguística entre sujeitos. Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade estilos e modos de falar [...] (BRASIL, 2008e )

Sendo o Programa Pró-letramento uma das políticas públicas articuladas ao documento orientador da *Provinha Brasil*, conforme já dito, torna-se importante destacar a evidência de questões na prova que privilegiam a reflexão dos alunos sobre o uso da língua escrita em diferentes situações ou contextos sociais, tal como aparece nas questões 2 ,12, 13, 18 e 22.

Questão: 2



Figura 1: Questão 2<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Veja as figuras e faça um X no quadrinho abaixo do JORNAL.

**Questão: 12**

**E**

Nome \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_ 

Nome \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_ 

**I**

Nome \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_ 

Nome \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_ 

**L**

Nome \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_ 

Nome \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_ 

**Z**

Nome \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_ 

Nome \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_ 

Figura 2: Questão 12<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Faça um X no quadrinho da página da agenda onde deve ser escrito o nome LARISSA.

**Questão: 13**

OI JUCA,  
CONVIDO VOCÊ PARA O MEU ANIVERSÁRIO.  
SERÁ NO DIA 12 DE SETEMBRO, NO QUINTAL  
DA MINHA CASA.

FRANCISCO

- CONVIDAR PARA UM ANIVERSÁRIO.
- CONVIDAR PARA JOGAR BOLA.
- FAZER UMA PROPAGANDA.
- FAZER UMA RECEITA DE BOLO.

Figura 3: Questão 13<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. Esse texto serve para: “Convidar para um aniversário”; “Convidar para jogar bola”; “Fazer uma propaganda” ou “Fazer uma receita de bolo”.

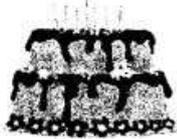
**Questão: 18**

*Pedrinho,*

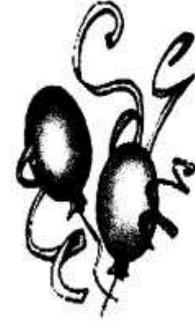
Venha comemorar comigo meu aniversário.

Dia: 22 de setembro de 2007.

Hora: 18:00



Local: Rua das Flores, 45  
Você não pode faltar!



*Paulinho.*

- ENSINAR UMA RECEITA.
- MANDAR NOTÍCIAS.
- FAZER UM CONVITE.
- VENDER UM PRODUTO.

Figura 4: Questão 18<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. Risque o quadrinho que mostra para que serve este texto: “Ensinar uma receita”; “Mandar notícias”; “Fazer um convite” ou “Vender um produto”.

**Questão: 22**

|  |                          |
|--|--------------------------|
|  |                          |
|  | Madrinha:                |
|  | Não me espere, não posso |
|  | ir ao cinema com você.   |
|  | Beijos,                  |
|  | Andréia                  |
|  | 13/09/2007               |

- Contar uma piada.
- Dar um recado.
- Noticiar um fato.
- Pedir um material.

Figura 5: Questão 22<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. Risque o quadrinho que mostra para que serve este texto: “Contar uma piada”; “Dar um recado”; “Noticiar um fato” ou “Pedir um material”.

Assim, podemos observar que os gêneros discursivos são habilidades avaliadas na *Provinha Brasil*, uma vez que as crianças que resolveram essas questões deveriam evidenciar a identificação de gêneros diversos (bilhete, convite) e informações sobre o gênero, a partir de imagens.

Contudo, torna-se relevante marcar o uso de determinados gêneros textuais nessa avaliação. Nessa análise, o que está em discussão é o uso de convites de aniversário, nas questões 13 e 18 da *Provinha Brasil*. Explico: tais questões tiveram um índice baixo de acertos na turma de progressão de segundo ciclo, da escola municipal de ensino fundamental de Porto Alegre, onde a *Provinha Brasil* foi aplicada, para fins de análises do referido trabalho, conforme já dito. Por exemplo: a questão 13, dos 20 alunos que realizaram a *Provinha*, sete a acertaram, e dos 20 alunos que realizaram a questão 18, nove a acertaram. Aqui, a meu ver, é atribuída uma função escolar ao convite que ele não tem. Poderíamos perguntar: quantas crianças das escolas públicas festejam aniversários em suas casas? Quantas, no caso dessa escola, são lembradas no dia do seu aniversário? Quantas sabem a data de seu aniversário?

Cabe-me, neste momento, salientar Bourdieu (apud SOARES 1986, p. 55-56) quando faz uma distinção entre a comunicação linguística, a partir de uma operação de codificação-decodificação e a relação de força simbólica. Neste sentido para o autor:

Uma relação de comunicação linguística [...] é, fundamentalmente, uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação, ou seja, pelas relações existentes entre os interlocutores [...]. Definem quem pode falar, a quem, e como; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio de outros, impõem o silêncio a uns e o papel de porta-voz a outros.

Como podemos ver, há uma relação de força simbólica, marcando os interlocutores da *Provinha Brasil*, no caso, formuladores e público-alvo. Ou seja, a quem se destina essa *Provinha*? Quem teria, devido à familiaridade com tal gênero discursivo, tido um índice maior de aprovação?

Talvez até uma criança da educação infantil, onde a prática de festejar o aniversário é uma ação corriqueira, obtivesse um melhor resultado nessas questões. Assim, seria possível considerar que tais alunos, esses que obtiveram um índice baixo de acertos, não seriam capazes de diferenciar os diversos gêneros textuais? Ou determinados gêneros textuais não seriam reconhecidos por este grupo de alunos?

Outra análise pertinente seria pensarmos como os gêneros textuais são trabalhados nessa turma. Há práticas de elaboração de convites? Que tipos de convites? Há o uso de livros

didáticos? Nesses livros, as práticas de convite de festas de aniversário são comuns?

Ora, não podemos desconsiderar que as questões em torno da concepção dialógica da linguagem não estejam circulantes no meio educacional, haja vista, por exemplo, a matéria de capa da *Revista Nova Escola*, de jan./fev. de 2009: “Produção de texto. A redação escolar acabou. Descubra por que os alunos precisam conhecer diferentes gêneros para saber o quê, por que e para quem eles escrevem”. (Manchete da capa).

Completando o aspecto anterior, caberia lembrar que, geralmente, as informações que chegam aos professores, a partir da referida revista, e a partir de encontros de formação com palestrantes, ou de documentos orientadores das Secretarias de Educação, têm uma simplificação dos conceitos explicitados e a condensação de pesquisas de áreas específicas, sendo conhecidas, muitas vezes, apenas por aqueles professores que estão em formação.

Embora, no entanto, esse conhecimento (aplicação de gêneros textuais) esteja em circulação em documentos orientadores do MEC, e de revistas formadoras de opiniões docentes (caso da *Nova Escola*), trazê-los para sala de aula implica conhecê-lo, estudá-lo, compreendê-lo e saber colocá-lo em funcionamento. Estudos de Dalla Zen (2008) registraram como a prolongada experiência de escrita com o processo narrativo (contar histórias, escrever redações sem outro fim que a avaliação escolar, caso de escritas descritivas) ainda privilegia o trabalho de produção textual com base numa tipologia dissertativa restritiva.

Nesse sentido, saliento Strett e Lefstein (2007, p. 42) ao argumentarem sobre o letramento contestado:

[...] O modo como as pessoas [grupos sociais] abordam a leitura e a escrita em si só já está enraizada em concepções de conhecimento, identidade e ser. O letramento, neste sentido, é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, de forma que determinadas versões [...] sempre estão enraizadas em determinada visão de mundo e um desejo de que tal visão do letramento domine e marginalize outras.

Tal destaque deve-se ao conceito de “letramento contestado” pontuado pelos autores, uma vez que essa abordagem conceitual propõe que possamos pensar o letramento como parte de “uma relação de poder, e, a maneira das pessoas [grupos sociais] o dominarem [sendo] contingente das práticas socioculturais e não apenas dos fatores pedagógico-cognitivos” (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 42).

Assim, não sendo o convite de aniversário uma prática social da comunidade, estaria este gênero textual presente na ação pedagógica? Voltamos, assim, às perguntas de Bourdieu: quem pode falar? A quem? Como? Ou, ainda, o que é silenciado? O que é tornado visível?

Como está visível? Poderíamos, enfim, considerar que o uso de determinados gêneros textuais na *Provinha Brasil* poderiam ser contestados, uma vez que, colocam as crianças pobres em desvantagem. Tais crianças poderiam não ter qualquer dificuldade de identificação de gêneros textuais se tais gêneros fizessem parte de suas práticas sociais e escolares.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, concluo essas minhas inquietações analíticas, que sei serem parciais, dizendo que o que procurei fazer aqui foi articular, da maneira mais coerente possível, minhas trajetórias para constituição deste trabalho, as leituras realizadas e a complexa relação entre a avaliação, os letramentos contestados e marginalizados e a escola. Minhas escolhas basearam-se nos aspectos de cada uma das leituras e análises de documentos sobre a *Provinha Brasil*, e outros instrumentos de avaliação para os primeiros anos do ensino fundamental que adquiriram, para mim, relevância particular. Essas escolhas não esgotam novas questões que trabalhos posteriores possam oferecer para essa reflexão inicial.

Penso que tais escolhas representam meu olhar, o de uma pesquisadora, que, ao atuar em dois níveis de ensino, o fundamental e o superior, e na pesquisa, através de meu doutoramento, privilegiando tal recorte de estudo, e a necessidade de interlocução com aqueles que sentem interesse pela sua discussão. Com esse intuito deixo aqui, outras questões: embora propague intenções diagnósticas, tal avaliação não expressaria, na mensuração dos resultados, uma organização prescritiva? Essas intenções diagnósticas não estariam criando estereótipos, ao discriminar os alunos em níveis diferenciados? Não estariam, assim, reforçando certos padrões de classificação? Não estariam distinguindo, mais uma vez, estados e municípios brasileiros, bairros e escolas de determinados municípios em dois pólos: os dos mais alfabetizados e letrados *versus* os dos menos alfabetizados e letrados? Enfim,

A questão levantada para os responsáveis pelas políticas de programas [...] não é do impacto do letramento – a ser mensurado em termos de índice de desenvolvimento neutro – mas como pessoas locais “dominam” as novas práticas de comunicação apresentadas a elas[...]. O letramento, neste sentido, já faz parte de uma relação de poder e a maneira das pessoas o “dominarem” é contingente das práticas socioculturais e não apenas dos fatores pedagógicos-cognitivos. Isto levanta questões que precisam ser abordadas em qualquer atividade de letramento: Quais as relações de poder entre os participantes? Quais as fontes? Para onde as pessoas estão indo se adotam um letramento e não outro? Como os aprendizes fazem para contestar as concepções dominantes de letramento? (STREET; LEFSTEIN, 2007, p.42)

Interessa, também, saber mais sobre como se deu a aplicação da *Provinha Brasil* nas turmas que a fizeram, quando temos acesso a relatos que informam que a mesma foi feita pelo professor que estava na turma no momento da sua realização, como nos casos de que tomamos conhecimento, com os alunos tendo que resolver as 27 questões da Provinha, após o retorno do recreio.

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ-URÌA, Fernando. Microfísica da escola. In: *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.21, n.2, jul.-dez. 1996.
- BAKTHIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. *Provinha Brasil: reflexões sobre a prática*. Brasília: MEC/INEP, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *Provinha Brasil: passo a passo*. Brasília: MEC/INEP, 2008b.
- \_\_\_\_\_. *Provinha Brasil: caderno do aluno*. Brasília: MEC/INEP, 2008c.
- \_\_\_\_\_. *Provinha Brasil: orientações para Secretarias de Educação*. Brasília: MEC/INEP, 2008d.
- \_\_\_\_\_. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e Linguagem*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2008e.
- DALLA ZEN, Maria Isabel H. “*Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu*”: práticas culturais em narrativas escolares. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS/PPG/Edu/Faced, 2008.
- GURGEL, Thais. Escrever de verdade. In: *Revista Nova Escola*. Fev. 2009. São Paulo: Fundação Victor Civita.
- MARIANTE, Maria Alvina Pereira. *A ordem da língua: um estudo sobre a gramática e ensino da língua*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS/PPG-Edu/FACED, 2008.
- MORAES, Flávia. Habilidades em foco. In: CEALE. *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Provinha Brasil em debate: conheça a proposta pedagógica e as possibilidades desse novo instrumento de avaliação da alfabetização. Belo Horizonte: jun/jul. 2008, ano 4. Edição Especial.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- STREET, Braian V.; LEFSTEIN, Adam. *Literacy: an advance resource book*. London; New York: Routledge, 2007. (Texto traduzido por Ricardo Uebel).

\_\_\_\_\_. What's "new" in Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*. New York: Teachers College/Columbia University. v. 5, n.2, (May 12, 2003). (Texto traduzido por Ricardo Uebel).



## **Linguagem e História em Quadrinhos: um estudo sobre as competências lingüístico-cognitivas da leitura de crianças e adultos**

Flávia Girardo Botelho Borges (doutoranda em Linguística – UFPE/IFET-MT, flaviagbotelho@eletro.cefetmt.br)

### **RESUMO**

Os gêneros textuais são objeto de estudo por pesquisadores preocupados com práticas de interação verbal. De outra maneira, a leitura também é alvo de pesquisas, como o SAEB, que revelou dificuldades no seu processo de aprendizagem e produção de sentido, visto que, em 2005, a média das crianças de 4ª série, numa escala de 0 a 500, foi de 172,3. Este índice revelou que as crianças não desenvolveram as competências lingüístico-cognitivas necessárias para a leitura, consideradas então, não-leitoras. Este estudo tem como objetivo configurar o desenvolvimento das competências lingüístico-cognitivas da leitura verbal a partir das mesmas competências para leitura não-verbal de histórias em quadrinhos. Para tanto, apoiou-se em Bakhtin (2003), Vygotsky (1998), Dolz e Schneuwly (1999), Dionísio (2002), Marcuschi (2002) e (2008), entre outros. A pesquisa encontra-se em desenvolvimento e tem como sujeitos, 30 crianças e adultos alfabetizando, além de seus professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros textuais, leitura, quadrinhos, competências.

### **ABSTRACT**

On one hand, text genres have been studied by scholars concerned with language interaction practices. On other hand, reading has also been subject to researches, as SAEB (Basic

Educational Evaluation System), which has revealed difficulties related to its learning process and its meaning production, considering that, in 2005, 4<sup>th</sup> grade children's average, in a 0 to 500 scale, was 172.3. This index has revealed that these children had not developed the necessary linguistic-cognitive competences for reading, and are considered, thus, non-readers. This study aim to set the linguistic-cognitive competences development of verbal reading from the same competences for non-verbal reading in comics. Therefore, we have relied on Bakthin (2003), Vygotsky (1998), Dolz and Schneuwly (1999), Dionísio (2002), Marcuschi (2002) and (2008), among others. This research is under development and includes, as subjects, 30 children and adults at literacy stage, besides their teachers.

**KEYWORDS:** text genres, reading, comics, competences.

## **1. Introdução**

Os gêneros do discurso vêm sendo objeto de preocupação e estudo constante por parte dos pesquisadores, preocupados com uma prática que privilegie a interação verbal e as diversas situações de interlocução.

Ao longo da história ocidental, receberam diversas definições. Na Antiguidade clássica, os gêneros eram definidos de acordo com os elementos: forma (prosa ou verso), composição (expositiva, representativa ou mista) e conteúdo (subjetivo ou objetivo). Havia, então, três gêneros, o lírico, o épico e o dramático. Na Idade Média, a distinção referia-se à teoria dos três estilos: elevado, médio e humilde. É uma distinção baseada no aspecto literário (léxico, construções, etc.) e no aspecto social, já que considerava o papel social ocupado pelos personagens na obra para poder classificá-la. Já no século XVIII, o modelo clássico proposto pelos gregos e assumido pelos renascentistas entra em decadência frente às revoluções que aconteceram neste século. E, a partir do século XIX, o estudo dos gêneros assume novas e importantes perspectivas, sendo estabelecidos como não-fixos e possíveis de se inter-relacionarem, produzindo um novo gênero.

Já no século XX, com a Lingüística, houve o desenvolvimento de variadas tipologias para a organização textual. Pelos menos quatro tipos de classificações podem ser apontados: as tipologias funcionais (fundamentadas nas funções do discurso, na perspectiva de Bühler e Jakobson, 1963), as tipologias enunciativas (fundamentadas nas condições de produção da enunciação, na perspectiva de Benveniste, 1966, e Bronckart, 1985), tipologias cognitivas (tratam da organização cognitiva subjacente à produção, seguem o modelo de Adam, 1987) e

a tipologia sócio-interacionista de Bakhtin, de 1922, sendo esta perspectiva mais adequada ao objetivo deste estudo.

Para Bakhtin (2003), o caráter social dos fatos da linguagem define o texto como um produto da interação social, no qual as palavras são entendidas como produtos de trocas sociais, ligadas a uma situação material concreta que define as condições de vida de uma comunidade lingüística. Assim, cada esfera de uso da língua utiliza-se de tipos relativamente estáveis.

Dessa forma, os gêneros são entendidos como formas relativamente estáveis, realizadas em situações habituais de comunicação, culturalmente estabelecidas, compartilhadas por toda comunidade, de forma que se reconheça imediatamente o gênero após sua manifestação. São instrumentos maleáveis e dinâmicos da ação comunicativa humana. Surgem à medida que as situações de comunicação necessitam de novos meios para se realizar.

Dolz e Schneuwly (1999), a partir das concepções estabelecidas por Bakhtin indicam três dimensões para definir um gênero: os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis a partir deles, os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos e as configurações específicas de unidades da linguagem. O gênero consegue, apesar da diversidade das práticas de linguagem, conservar certa regularidade que lhe confere uma estabilidade de fato, que pode ser re-configurada a partir de mudanças no curso da linguagem. As atividades que se propõem a trabalhar com a linguagem não podem fazê-lo sem a presença dos gêneros. Segundo Dolz e Schneuwly (1999, p. 6), "é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes", justamente porque os gêneros são a realização prática daquilo que é a linguagem.

A aprendizagem da linguagem situa-se justamente no espaço entre a prática e a atividade propriamente dita, pois é neste espaço que acontecem as maiores transformações por parte do aprendiz para a construção de práticas de linguagem. Os gêneros são a referência intermediária para esta aprendizagem e, por isso, constituem-se como objetos de ensino e instrumentos de pesquisa de maior relevância para esta construção.

A prática dos gêneros sempre esteve presente na escola, pois toda comunicação realiza-se através de formas de linguagem cristalizadas. Dolz e Schneuwly (1999) indicam uma particularidade nesta relação escola-gênero, na qual o gênero perde seu caráter de instrumento de comunicação, mas ao mesmo tempo mantém-se como objeto de ensino-aprendizagem, como se, para o aluno, o gênero fosse somente real no contexto escolar de ensino-aprendizagem.

Os gêneros, como atividade de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, requerem práticas de socialização dos conhecimentos construídos, para que se possa pensar, interagir, inferir, questionar, acrescentar. O gênero precisa ser um condutor de novas idéias e visões de mundo, oportunizando conhecimentos plurais. Nesse sentido, para tentar desenvolver a capacidade específica de leitura, a escola deve oportunizar as crianças textos em variados gêneros, com o favorecimento, a partir de observações empíricas, de gêneros que possam desenvolver competências cognitivas como a atenção, percepção, memória, inferência, entre outras.

Entretanto, mesmo frente ao trabalho com gêneros, a leitura, com todas as suas riquezas e facetas, vem, ao longo dos anos, sofrendo um processo de desimportância e desvalorização. As tecnologias com seus avanços contrastam efetivamente com a dinâmica escolar e causam, às crianças e aos jovens, frustração ao não encontrarem naquela, fontes de conhecimento com a mesma diversidade e velocidade como no universo digital.

A escola, por sua vez, comprometida com seu currículo e conteúdo programático, não acompanhou as evoluções tecnológicas e não as inseriu no contexto escolar. Em contrapartida, continuou ensinando as mesmas lições e aplicando as mesmas avaliações. Em particular, a leitura continuou a ser obrigatória, enfadonha e monótona.

Apesar de se ter há mais de dez anos um documento que estabelece as práticas e conteúdos de sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais, provocou poucas mudanças no cotidiano escolar. A avaliação da educação básica (SAEB) promovida pelo governo federal revela, a cada dois anos, novos resultados sobre o desempenho de crianças e adolescentes no Brasil. Estes resultados, nem sempre animadores, são ponto de partida para novas idéias e reformulações do cotidiano escolar.

E, neste sentido, torna-se relevante um estudo que promova novos saberes a respeito da inter-relação dos gêneros textuais e aprendizagem de leitura, de forma que se valorizem e pesquisem gêneros que ampliem os níveis de leitura a partir não apenas do verbal, mas também do não-verbal e extra-verbal.

## **2. Justificativa**

A aprendizagem da leitura pela criança vem sendo objeto de estudos em diversas áreas da Educação. Pesquisas recentes como o SAEB comprovam que há uma enorme deficiência na aprendizagem da leitura por parte das crianças do Ensino Fundamental, como revelam os índices: no ano de 2003, 55% das crianças de 4ª série do Ensino Fundamental do Brasil

apresentaram níveis crítico e muito crítico em leitura, o que, pelos critérios da pesquisa, indica que

não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder itens da prova. Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades”. (SAEB, 2003)

O mesmo estudo, em 2005, revelou a média das crianças brasileiras de 4ª série, numa escala que vai de 0 a 500, o resultado foi de 172,3. Estes índices revelam que, em geral, as crianças apresentam muitas dificuldades no ato de ler, já que, como afirma o próprio INEP (2008), “ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar” e que, pelos resultados baixos, estas habilidades cognitivas superiores não estão sendo desenvolvidas pela criança.

Estes dados não estão isolados de outros níveis da Educação. Entre os adultos inseridos em projetos de Alfabetização, o Mapa do Analfabetismo no Brasil, elaborado pelo INEP, referenciando dados do censo do ano 2000, aponta que 13,6% da população de quinze anos ou mais não têm nenhuma escolaridade ou menos de um ano de estudo, o que equivale a 16 milhões de pessoas. A maior concentração de analfabetos, que equivale a 34%, está na faixa dos 60 anos ou mais.

Esses índices, contudo, não são resultados inéditos e nem sequer podem ser apontados como efeitos gerados pela ausência de uma proposta educacional avançada e comprometida. Historicamente, no que se refere às estatísticas, em 1979, 40% das crianças em idade escolar não tiveram a possibilidade de se inscrever para a primeira série do Ensino Fundamental. No censo de 1980, apenas 64% da população de 7 a 14 anos estava matriculada na escola. Dados do ano de 1982 indicam que 10 milhões de crianças não tinham nenhum tipo de educação ou assistência do governo naquele ano.

Quanto aos adultos, dados do MOBREAL, do ano de 1981, indicam que apenas 4% da população inscrita para se alfabetizar conseguiram este objetivo, o que equivalia a 18 milhões de jovens com mais de 15 anos. O indicador nacional de Analfabetismo Funcional (INAF)

mostrou que o Brasil tem 16 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, isto é 9% da população, em 2003.

No que tange às políticas de educação, desde 1997, por todo o Brasil, foram adotados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados a partir das teorias e concepções sobre a linguagem, o aprendizado e o desenvolvimento da criança de Vygotsky e de Bakhtin, considerados pensadores da corrente materialista histórico-dialética e marxista. Este documento indica ao professor uma prática reflexiva com o texto, seja do aluno ou de outros autores, baseada na teoria dos gêneros textuais e na gramática reflexiva.

Este documento, entre outras indicações, propõe que a linguagem é uma atividade discursiva que tem o texto como unidade de ensino. Assim, as atividades da aula de Língua Portuguesa correspondem a atividades discursivas, com

uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva” (MEC, 1998, p. 27)

Dessa forma, as atividades de linguagem tomam o texto como objeto de ensino e ainda, que estes textos sejam diversificados, que pertençam a gêneros diferentes, de forma a ampliar a experiência do aluno como leitor e produtor de textos, de linguagem.

Especificamente sobre leitura, os PCN's propõem uma seleção de textos para leitura de forma que ofereçam diversos modelos para que o aluno construa representações sobre o funcionamento da linguagem, veja as diferenças entre os gêneros, articulando-as à prática social de sua linguagem.

Em síntese, o problema é que, apesar do investimento na melhoria e qualidade do ensino proposto pelos PCNs, não há o desenvolvimento das competências mínimas para a leitura, visto os altos índices de crianças e adultos com dificuldade na aprendizagem da leitura durante os anos de escolarização. São considerados não-leitores, já que não apresentam as habilidades exigidas para esta aprendizagem.

Um pressuposto fica subjacente a este problema, conforme Chartier (1998, p. ), "aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como leitura legítima”, isto é, os sujeitos considerados não-leitores pela escola são leitores, porém não lêem a palavra ou código alfabético e, sim, realizam a leitura a partir do

não-verbal. Ao ingressar na escola, crianças e adultos buscam a aprendizagem do alfabeto, das letras e sons para realizar a leitura verbal, de palavras e textos.

A criança e o adulto, anteriormente ao processo escolar da aprendizagem da leitura, já lêem, entretanto realizam esta prática a partir do não-verbal, isto é, dos contextos sociais, imagens, da visualização do mundo.

A leitura não-verbal diferencia-se da verbal por utilizar-se de outros recursos para sua realização. Enquanto a verbal utiliza-se da teoria lingüística para interpretar a forma lingüística, a leitura não-verbal busca a teoria do mundo para imprimir sentido ao texto, já que o leitor ainda não domina a forma lingüística, mas já construiu seus significados sobre o mundo.

Nesse sentido, a leitura não-verbal pode se configurar como um instrumento enriquecedor da linguagem, já que, para ser realizada, é necessário que o leitor faça uso de habilidades extra-textuais para construir o sentido. Assim, um dos gêneros textuais mais adequados ao trabalho com a leitura não-verbal são as histórias em quadrinhos.

As histórias em quadrinhos se apresentam como um material riquíssimo para a leitura, porque há uma relação de semioses estabelecida entre verbal e não verbal, texto e desenho precisam ser relacionados para a construção do sentido, no processo de leitura. A criança e o adulto precisam desvendar a relação entre os signos não-verbais (balão, quadrinho, expressões dos personagens, cenário, onomatopéias, tempo), o que se constitui numa atividade lingüístico-cognitiva, para acompanhar a progressão temporal quadro a quadro e tecer a narrativa das histórias em quadrinhos. Precisa-se de inferência e interação entre o leitor e a história em quadrinhos para que a leitura seja de fato estabelecida, ou seja, é preciso que o leitor "antecipe, que faça inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possui, que verifique suas suposições" (MEC, 1997, p. 42) sobre o material de leitura.

Como a história em quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, para Eisner (1999, p. ) "é preciso que o leitor exerça suas habilidades interpretativas visuais e verbais" e ainda realize "um ato de percepção estética e de esforço intelectual".

Ao ler uma história em quadrinhos, o sujeito pode ativar as funções psicológicas superiores da atenção, percepção, memória e antecipação, entendidas como recursos para a competência lingüístico-cognitiva da progressão, além de fazer inferências e estabelecer uma relação entre as semioses do texto, apenas a partir do não-verbal, já que não existem palavras para encaminhar o processo de construção do significado. O leitor, para

construir o significado, precisa desenvolver, então, um esforço cognitivo no sentido de preencher as lacunas deixadas pelo gênero e reconstruir a narrativa.

O preenchimento das lacunas deixadas pelo texto exige que a criança e o adulto tenham domínio sobre o ato de ler e que, para isso, utilizem as estratégias cognitivas e metacognitivas em leitura. Kato (1995) define estratégias cognitivas em leitura como os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto estratégias metacognitivas em leitura como os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.

Dessa forma, a prática de leituras de histórias em quadrinhos pode desenvolver competências lingüístico-cognitivas, além de auxiliar no processo de aprendizagem da linguagem. Assim, visto o fraco desempenho de crianças e adultos no processo de aprendizagem de leitura e as várias possibilidades de desenvolvimento das competências lingüístico-cognitivas a partir do estudo de histórias em quadrinhos, a questão que se levanta é: como se configura o desenvolvimento das competências lingüístico-cognitivas da leitura não-verbal das crianças e adultos no processo inicial de aprendizagem da linguagem, na escola?

### **3. Objetivos**

Com o intuito de responder à questão fundamental, o presente estudo tem como objetivo geral configurar o desenvolvimento das competências lingüístico-cognitivas da leitura verbal a partir da configuração do desenvolvimento das competências lingüístico-cognitivas da leitura não-verbal de crianças e adultos. E tem como objetivos específicos:

- a) identificar as competências lingüístico-cognitivas da leitura não-verbal das crianças e dos adultos,
- b) identificar o desempenho das crianças e dos adultos na aprendizagem da leitura
- c) comparar o desenvolvimento das competências lingüístico-cognitivas da leitura com o desempenho da aprendizagem da leitura pelas crianças e pelos adultos.

### **4. Referencial teórico**

Os estudos sobre gêneros textuais estão, historicamente, embasados em autores como Bakhtin (2003), Dolz e Schneuwly (1999), e, atualmente, no Brasil, em Dionísio (2002) e Marcuschi (2002) e (2008). Estes autores compartilham da teoria do russo Bakhtin e ampliaram seus limites abordando a questões da produção dos gêneros aos seus locais de origem e à sua

temporalidade. Dessa forma, abordam o ensino-aprendizagem e produção de gêneros da atualidade, como charges, e-mails, papers e quadrinhos, estudos que, à época de Bakhtin não seriam possíveis.

Para Bakhtin (2003), gêneros são esferas da comunicação humana, relativamente estáveis, que refletem as condições específicas das situações comunicacionais. Assim, são precisas em seu conteúdo, estilo, seleção de recursos da língua e forma composicional, e são essas especificidades que marcam suas diferenças, o que leva às três dimensões constitutivas dos gêneros bakhtinianos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Para Marcuschi (2002), os gêneros discursivos não são criados, a cada vez, pelos usuários da língua, mas são transmitidos social e historicamente, o que não impede reformulações e criação de novos gêneros, também construídos sócio-historicamente.

Nesse íterim, o gênero quadrinhos vem sendo objeto de diversas pesquisas tanto em Linguagem, como em Comunicação, Design e Informática. Entre estas, destacam-se os estudos de Andraus (2003), que comprovou que o ensino acadêmico principalmente o universitário, coloca as imagens num segundo plano, toma como base um modelo estritamente racional, o que traria mudanças no comportamento cerebral, já que desenvolveria mais o lado esquerdo do cérebro (mais lógico e racional) e menos o hemisfério direito (voltado à criação). E, segundo o pesquisador, os quadrinhos seriam o meio ideal para trazer um equilíbrio maior à atividade cerebral no meio científico.

Outros autores buscaram os elementos estruturais e composicionais dos quadrinhos, como Guimarães (2003), que buscou a integração entre texto e imagem nos quadrinhos, a partir da origem da comunicação nos seres vivos, Oliveira (2004), que analisou personagens femininas dos quadrinhos americanos entre os anos 1895 e 1990 e Barbosa (2006), que realizou um levantamento das histórias em quadrinhos que retratam fatos históricos, na década de 50.

Sobre o gênero charge, entendido como uma das manifestações do quadrinho, Souza (2007), além de observar como os diversos modos de organização interagem e formam a significação do gênero em análise, investigou como as relações lingüístico-discursivas operam na construção de identidades. Ainda sobre a charge, Cavalcanti (2008), procurou mostrar a como se organizam os modos de linguagem das charges ressaltando seus argumentos visuais.

Sobre quadrinização, Mendonça (2008), investigou como a quadrinização ajudou a apresentar a informação científica no gênero cartilha educativa quadrinizada (CQ), integrante de diversas campanhas de saúde, para públicos diferenciados.

Especificamente sobre o gênero quadrinho, autores como Eisner (1999), Mccloud (2004), explicam e teorizam sobre o gênero e sobre o processo de leitura dos quadrinhos, que exige do

leitor um trabalho cognitivo, Kleiman (1998) indica que grande parte do material lido é adivinhado ou inferido, não é diretamente percebido e, aproveitando esse ensejo, Mendonça (2002), indica que “nas HQs, há uma seleção dos quadros a serem seqüenciados, o que demanda um trabalho cognitivo maior por parte do leitor, de modo a preencher as lacunas e reconstruir o fluxo narrativo”.

Sobre as competências lingüístico-cognitivas da leitura (progressão, atenção, percepção, memória, antecipação, inferência, relação de semioses), tomou-se como base Charolles (1997), que explica a progressão como uma competência de unir as informações fornecidas pelo contexto lingüístico e extra-lingüístico do texto e formar um todo significativo, que acompanhe a progressividade das ações temporal e espacialmente por toda a narrativa. Charolles (1997) indica que a progressão é uma contribuição semântica constantemente renovada.

Dessa forma, para haver progressão é necessário que outras funções sejam desenvolvidas, como a atenção e a percepção, a memória e a antecipação, que, segundo Vygotsky (1998), atenção e a percepção são a capacidade de se atentar e perceber estruturas e associar significado a elas.

Vygotsky (1998, p. ) afirma que "o campo de atenção da criança engloba não uma, mas a totalidade das séries de campos perceptivos potenciais que formam estruturas dinâmicas e sucessivas ao longo do tempo". Para este autor, a percepção humana se caracteriza pelo fato de que, para onde quer que dirijamos os olhos, percebe-se um quadro mais ou menos constante, ordenado e coerente.

Memória é a capacidade de armazenar informações a partir da atenção e agrupá-las em unidades significativas e depois resgatá-las quando solicitado por meio da leitura. Há a memória mediata e a imediata. Vygotsky (1998) afirma que a memória é uma das funções psíquicas centrais em torno da qual se organizam todas as outras funções.

Antecipação é a capacidade de supor o que ainda está por vir no texto, a partir de pistas do próprio texto e de seus conhecimentos prévios. A antecipação está diretamente relacionada às funções atenção, percepção e memória, sem as quais seria impossível antecipar fatos em uma narrativa.

Inferência é capacidade de captar o que não está dito explicitamente, a partir da própria experiência do leitor e de seu contexto sócio-cultural. Koch (1997) entende por inferência aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto.

Beaugrande e Dressler (1981) definem inferência como a operação de suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas e descontinuidades em um mundo textual. Ao inferir, busca-se resolver um problema de continuidade de sentido dentro do texto.

A relação de semioses é a capacidade de relacionar os signos referentes ao conhecimento de mundo aos signos presentes no texto. Para que isso aconteça é necessária a realização dos processos de construção de um mundo textual, relacionamento dos elementos do texto, estabelecimento da continuidade de sentido e construção da macroestrutura. Construir um mundo textual é haver similaridade entre leitor e autor, haver correspondência entre os conhecimentos ativados pelo texto aos conhecimentos armazenados na memória do leitor. Relacionar elementos do texto como tipo de balão, tipo de quadrinho, expressões faciais, onomatopéias, tipo de letra, através de inferências. Estabelecer a continuidade de sentido através dos conhecimentos ativados pelo texto e pela progressão. Construir a macroestrutura é formar o todo significativo, que é o texto.

## **5. Metodologia**

Este estudo se propõe a realizar uma pesquisa etnográfica, dentro da abordagem qualitativa. A pesquisa etnográfica pode ser definida como a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Parte do pressuposto de que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que se situa e que, para entendê-lo, precisa-se buscar o quadro referencial onde estes indivíduos estão inseridos.

Para atingir o objetivo geral do estudo, que é configurar o desenvolvimento das competências lingüístico-cognitivas da leitura verbal a partir da configuração do desenvolvimento das competências lingüístico-cognitivas da leitura não-verbal de crianças e adultos, foram definidos os sujeitos como 30 crianças da 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública e 30 adultos, ambos no processo inicial de aprendizagem do código alfabético e do letramento.

Para atingir o primeiro objetivo específico, que é identificar as competências lingüístico-cognitivas da leitura não-verbal das crianças e dos adultos, serão utilizadas histórias em quadrinhos que são definidas por Mendonça (2002, p. ) como "gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro". Como se tratam de crianças e adultos em processo inicial de aprendizagem escolar pretende-se trabalhar com histórias em quadrinhos que não utilizem a linguagem verbal.

Para identificar as competências lingüístico-cognitivas da leitura não-verbal das crianças e dos adultos, o estudo tomou como base três critérios que são: progressão, inferência e relação de semioses. Relativamente à progressão, será observado se a criança e o adulto utilizam ou não a atenção, percepção, memória e antecipação, entendidas como funções que contribuem para a progressão do fluxo narrativo dos quadrinhos. Em relação à inferência, será observado se a criança e o adulto têm ou não conhecimento de mundo e sobre a relação de semioses, será observado se a criança e o adulto têm ou não conhecimento sobre os signos relacionados às histórias em quadrinhos.

Para o trabalho de coleta de dados serão utilizadas filmagens e gravações das atividades com histórias em quadrinhos, que serão realizadas individualmente, em local permitido pela escola.

Para atingir o segundo objetivo específico, que é identificar o desempenho das crianças e dos adultos na aprendizagem da leitura, será aplicado um questionário com questões fechadas, que será respondido pelos professores das séries envolvidas na pesquisa.

Para a coleta de dados sobre o desempenho das crianças e dos adultos serão elaboradas questões de acordo com os conteúdos trabalhados pelos professores.

Para atingir o terceiro objetivo específico, que é comparar o desenvolvimento das competências lingüístico-cognitivas da leitura com o desempenho da aprendizagem da leitura pelas crianças e pelos adultos, serão utilizados os resultados já obtidos.

## **6. Resultados e Conclusões**

O estudo ainda encontra-se na fase de leituras para a construção do referencial teórico e de coleta de dados nas escolas.

## **7. Bibliografia**

ANDRAUS, Gazy. **As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário**. Tese de Doutorado – USP: São Paulo, 2006. Disponível em: < [http://poseca.incubadora.fapesp.br/portal/bdtd/2006/2006-do-andraus\\_gazy.pdf](http://poseca.incubadora.fapesp.br/portal/bdtd/2006/2006-do-andraus_gazy.pdf) >, Acesso em 07 ago. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BARBOSA, Alexandre V. A. **Histórias em quadrinhos sobre a história do Brasil: a narrativa dos artistas da EBAL e outras editoras.** Dissertação de Mestrado – USP: São Paulo, 2006. Disponível em: < [http://poseca.incubadora.fapesp.br/portal/bdtd/2006/2006-me-barbosa\\_alexandre.pdf](http://poseca.incubadora.fapesp.br/portal/bdtd/2006/2006-me-barbosa_alexandre.pdf)>. Acesso em 10 ago. 2008.

BEAUGRANDE, R., and W. U. DRESSLER. **Introduction to text linguistics.** London: Longman, 1981.

BEZERRA, Ma Auxiliadora, DIONISIO, Ângela P. & MACHADO, Anna Rachel (org.). **Gêneros textuais e ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORBA, Sérgio da Costa. **A problemática do analfabetismo no Brasil.** Petrópolis – RJ: Vozes, 1984.

CAVALCANTI, M<sup>a</sup> Clara C. **Multimodalidade e argumentação na charge.** Dissertação de Mestrado – UFPE: Recife, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/pgletras/2008/dissertacoes/diss-Maria-Clara.pdf>>. Acesso em 20 set. 2008.

CHAROLLES, M. et al. **O texto, leitura & escrita.** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pontes, 1997.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro - do leitor ao navegador.** São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

Dados sobre **leitura**, disponíveis em:  
<[http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua\\_portuguesa.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua_portuguesa.htm)>. Acesso em 20 ago 2008.

DOLZ e SCHNEUWLY. **Os gêneros escolares**: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Mai/Jun/Jul/Ago 1999. Disponível em:<[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11\\_03\\_BERNARD\\_E\\_JOAQUIM.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf)>. Acesso em 20 ago 2008.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUIMARÃES, Edgar. **Integração texto/imagem na história em quadrinhos**. Disponível em:  
<[http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003\\_NP16\\_guimaraes.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP16_guimaraes.pdf)>. Acesso em 17 jul. 2008.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Campinas-SP: Pontes, 1998.

KOCH, Ingedore. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1997.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: **Gêneros textuais e ensino**. BEZERRA, Ma Auxiliadora, DIONÍSIO, Ângela P. & MACHADO, Anna Rachel (org.). 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

\_\_\_\_\_. **Ciência em quadrinhos**: recurso didático em cartilhas educativas. Tese de Doutorado – UFPE: Recife, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/pgletras/autores/tese2008-marcia-mendonca.html>>. Acesso em 08 set. 2008.

OLIVEIRA, Selma R. N. **Mulher ao quadrado** - representações femininas nos quadrinhos norte-americanos: permanências e ressonâncias. Tese de Doutorado – UNB: Brasília, 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Helga. **A charge virtual e a construção de identidades**. Dissertação de Mestrado – UFPE: Recife, 2007. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/pgletras/autores/diss2007-helga-vanessa.html>>, acesso em 15 ago. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## LINGUAGEM, LETRAMENTO E GÊNEROS DISCURSIVOS

Edith Frigotto

(Doutor, Universidade Federal Fluminense, [edithfrigotto@globocom](mailto:edithfrigotto@globocom))

### RESUMO

O trabalho aborda a produção de textos de alunos, buscando analisar os traços que os configuram como enunciados, produzidos em situação sociodiscursiva, condicionada por uma esfera específica de utilização da linguagem. Os pressupostos teórico-metodológicos partem da concepção de linguagem de Bakhtin e se assentam em alguns conceitos como gêneros discursivos e enunciados. A análise realizada, nesse artigo, demonstra o quanto a materialidade linguística de um enunciado expressa a posição social dos interlocutores e a força do contexto extraverbal. O corpus do trabalho é composto de dois textos de alunos do terceiro ano de escolaridade, produzidos em sala de aula e coletados durante uma extensa pesquisa realizada em escolas públicas municipais, durante o período de quatro anos (2004 a 2007).

Palavras-chave: linguagem, gêneros, enunciado, ensino

### ABSTRACT

The paper addresses the production of texts by students, seeking to analyze the peculiarities that configure them as enunciations, produced in a social-discursive situation, conditioned by a specific sphere of language utilization. The theoretical-methodological presuppositions depart from Bakhtin's conception of language, and are based on some concepts such as discursive genres and enunciations. The analysis performed in this article shows to what extent the linguistic materiality of an enunciation expresses the social position of the interlocutors and the strength of the extraverbal context. The *corpus* of the paper is made up of two texts by students on the third year of schooling, produced in classroom and collected during an extensive research carried out in municipal public schools, during a period of four years (2004 to 2007).

KEYWORDS: language, discursive genres, enunciations, education

### 1, Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que investigou o ensino/ aprendizagem da leitura e escrita nos três primeiros anos de escolaridade em duas escolas públicas municipais da cidade em Niterói, organizadas em ciclos de formação. Os dados recolhidos passaram por um percurso metodológico que articulou uma extensa observação durante quatro anos, buscando compreender as lógicas que organizavam as práticas curriculares e também os processos de interação discursiva entre os sujeitos presentes na sala de aula. Constaram também como apoio complementar aos dados de observação e recolha de material, entrevistas com professores, diretora e alunos das três turmas.

Nas primeiras análises mapeamos as práticas curriculares, os conteúdos trabalhados, as estratégias metodológicas e a articulação entre esses aspectos,. A partir desses dados e das entrevistas, concluímos que a nova organização do tempo escolar de série para ciclos, isto é, a garantia aos alunos de três anos de escolaridade, sem avaliação seletiva que os fizessem repetir os dois primeiros anos, provocou poucas mudanças nas práticas pedagógicas, visto que os professores continuaram a ministrar suas aulas, sem considerar a continuidade do trabalho dos anos precedentes como propunham os ciclos, principalmente, no que se refere ao ensino/aprendizagem da língua materna. O conteúdo e as práticas continuaram seriadas, sem alteração na concepção de língua e de seu ensino. As explicações sobre estes resultados são de diversas ordens, mas que não serão tratadas aqui. Analisados esses contextos mais amplos e estruturantes do trabalho escolar, partimos então para outras questões relacionadas à produção dos alunos, buscando entender os conhecimentos apropriados por estes alunos, principalmente no que tange ao uso da escrita e as funções sociais que são atribuídas à linguagem no seu uso concreto.

O objetivo neste trabalho é analisar textos escritos por dois alunos do terceiro ano de escolaridade, produzidos em situação específica de sala de aula, sem descuidar do contexto mais amplo que fornecem as condições de produção. Tomamos como referencial de análise a concepção de linguagem de Bakhtin, na qual se inserem os conceitos de gêneros discursivos e de enunciado. Não estamos situando neste trabalho os gêneros como possibilidade de ensino, mas os tomamos como categorias configurativas para análise dos textos escolares.

Inicialmente serão desenvolvidos alguns conceitos da obra de Bakhtin que possam esclarecer o ponto de partida teórico-metodológico e a base de análise dos enunciados nas circunstâncias específicas. Prosseguindo serão apresentados os textos e desenhado traços que os configuram como enunciados produzidos em situação sociodiscursiva condicionada por uma esfera de utilização da linguagem.

## 2. Perspectiva teórico-metodológica

O surgimento do trabalho de Bakhtin no ocidente descortinou um novo horizonte principalmente nos estudos da cultura e especificamente da linguagem. A potencialidade dos pressupostos bakhtinianos para a compreensão das relações entre linguagem/sociedade, linguagem/cultura, linguagem/consciência permitiu um deslocamento de olhar investigativo e epistemológico para a importância da linguagem na constituição dos sujeitos e na compreensão de diferentes esferas sociodiscursivas presentes na sociedade.

Bakhtin constrói o seu modelo teórico, fazendo uma crítica às teorias que priorizam o sistema lingüístico, independente das práticas lingüísticas comuns e constitutivas do ser humano. Porém, ele absorve esses conhecimentos como elementos de compreensão dos gêneros e na análise dos enunciados. Em *Estrutura do Enunciado* (1993), os autores do Círculo, afirmam que um discurso só pode ser analisado no contexto de uma situação e apontam quatro elementos fundamentais para a sua compreensão: “organização econômica da sociedade, relação de comunicação social, interação verbal, enunciados, formas gramaticais da linguagem”. A análise realizada nesse texto demonstra o quanto a materialidade lingüística de um enunciado expressa a posição social dos interlocutores e a força do contexto de situação.

Tratar a língua como discurso não é uma exclusividade da teoria de Bakhtin, visto que este objeto tem sido analisado por algumas áreas das ciências da linguagem, principalmente a Análise de Discurso. Contudo o ponto de partida do que foi denominado de metalingüística, elaborado pelo Círculo de Bakhtin, abrange diversos campos de conhecimento, buscando não desvincular as questões sociais das práticas discursivas, agregando à análise o papel determinante da organização econômica da sociedade. "As relações de produção e a estrutura sóciopolítica que delas diretamente derivam, determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica." (Bakhtin, 1981, p. 42). Trata-se, portanto, de uma contribuição para compreender os valores ideológicos materializados na linguagem e os processos de subjetivação e objetivação desses valores na construção das visões de mundo e nas ações delas decorrentes.

O conceito de ideologia em Bakhtin delinea-se, como forma de representação social, considerando-a um espaço de contradição. Ele não assume claramente o conceito forte de ideologia direcionada ao ocultamento, como na tradição marxista que a configura como falsa consciência, ou falseamento da realidade. A ideologia não deriva da consciência, pois esta adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações

sociais. Por isso não há fronteira entre psiquismo e ideologia. "Há apenas uma diferença de grau: no estágio de desenvolvimento interior, o elemento ideológico, ainda não exteriorizado sob forma de material ideológico, é apenas um elemento confuso" (Bakhtin, 1981, p.57), que só se aperfeiçoa no processo de expressão ideológica, ou seja, na concretização em signos.

Bakhtin argumenta que a consciência é um fenômeno social visto que se constrói a partir de signos interiorizados nas relações interlocutivas. O homem é um animal simbólico, e sendo ele um conjunto de relações sociais, a linguagem organiza a compreensão de seu lugar no mundo, não apenas a partir da sua palavra ou expressão, mas da palavra do outro como conjunto de discursos sobre a sua identidade e posição. A subjetividade resulta, portanto, dos signos ideológicos e da dialogicidade da linguagem, construída principalmente na relação de alteridade, dado que o indivíduo não se produz a partir unicamente de seu centro valorativo, mas a partir da forma como se posiciona em relação ao outro, seja no sentido da subjetivação da palavra alheia que interfere na sua maneira de compreensão da realidade, seja no sentido do outro como a realidade externa que o constitui. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico e semiótico e conseqüentemente deriva dos processos de interação social. A linguagem verbal e não-verbal constitui-se em material da consciência e pode ser objetivada em formas de comunicação de várias ordens. Nesse sentido, a representação de mundo e de nós mesmos é decorrente das relações sociais.

Nesta concepção complexa de linguagem, o conceito de discurso, forjado nas práticas vivas e concretas da língua, permite definir algumas categorias teóricas para analisar as relações entre as práticas escolares e as práticas discursivas, visando compreender a importância de se tratar a linguagem como espaço onde se disputam valores sociais contraditórios e onde a tensão se expressa tanto na forma quanto no conteúdo de um enunciado. Em razão disso, entendemos que todos os discursos produzidos no interior da instituição escolar contribuem para a formação da subjetividade dos alunos e do reconhecimento por parte deles do lugar que ocupam na escola e na sociedade.

Bakhtin traz, portanto, elementos de análise fundamentais para se compreender os processos de produção da existência que não se dão apenas por relações materiais e econômicas, mas por um conjunto de relações sociais em que o discurso é um fator integrante das formas de construção das visões de mundo que orientam os sujeitos na sociedade. A base dessa concepção está na historicidade da linguagem, entendida como resultado do trabalho humano, a partir do desenvolvimento histórico da capacidade humana de simbolizar e de se comunicar,

tornando-se assim um aspecto imprescindível nos processos de organização do trabalho, de produção da cultura, mas também de regulação e controle dos processos sociais. Ao vincular a linguagem às atividades humanas, como estabelece desde o texto “¿Qué es el lenguaje?” (1993), o autor identifica a presença da linguagem em todas as esferas de atuação, esferas essas que são necessariamente produtoras de enunciados que vão se estabilizando em gêneros discursivos próprios. Analisando sob essa ótica, os sujeitos do discurso desenvolvem inúmeras formas de dizer que não são aleatórias, mas seguem algumas conformações impostas pelo contexto restrito e pelo contexto histórico social mais amplo. Isto não significa necessariamente sujeição, mas a produção de certos padrões repetíveis e previsíveis nas formas de dizer, pertencentes aos gêneros discursivos.

Assim as análises de discurso feitas dentro dessa vertente epistemológica consideram além do material lingüístico, as condições de produção do discurso que tem como elementos fundamentais: as esferas em que são enunciados, os interlocutores, as intenções discursivas, a busca pelos efeitos de sentido que são monitorados pela orientação social em direção a um auditório e pela conclusibilidade dos enunciados, em última instância as formas de posicionar-se pela fala em relação ao outro e à coletividade. Assim os elementos extra-verbais são fundamentais nessa análise, visto que o propósito de Bakhtin era estudar o real processo da comunicação discursiva.

Nessa direção, o autor estabelece uma distinção bastante produtiva entre língua-sistema e língua-discurso: a primeira como um constructo teórico resultante de uma abstração de aspectos estruturantes da língua e a segunda como a integridade concreta e viva da língua. A formulação destes conceitos tem suas raízes fincadas nas preocupações filosóficas de Bakhtin, expressas na Filosofia do Ato em que buscava compreender o ser humano na sua singularidade, no Ser-evento, isto é, no momento do acontecimento e nos aspectos não repetíveis da ação humana e, portanto, não captáveis pelo sistema teórico. Para o autor as ciências e a filosofia não dão conta da multiplicidade de aspectos que são mobilizados no ato humano, visto que os sistemas explicativos trabalham com as regularidades. Não se trata de recusar a teoria, mas de questionar a redução dos atos singulares a esquemas teóricos fechados em si mesmos. Para Holquist e Clark (1998), Bakhtin discute a incapacidade dos sistemas descritivos baseados em modelos lógicos para abarcar a variedade e a historicidade do significado. Pode-se inferir pelas suas análises que o ser humano constrói a teoria, mas a teoria não o contém, senão como um momento constituinte do seu ato singular. Considerando esses aspectos, ele busca construir uma arquitetura do ato em contraposição ao conceito de sistema. O conceito de arquitetura abrange a dinamicidade da linguagem e o movimento

constante das singularidades humanas. Incluem-se nesses atos a enunciação, cuja concretude se realiza tanto com elementos repetíveis, da ordem da estrutura e da significação técnica, quanto irrepetíveis como o tema.

Assim, o estudo unicamente das particularidades sintáticas, lexicais e semânticas não permitem a abordagem dialógica do discurso visto que os estudos puramente linguísticos não podem estabelecer diálogo entre palavras do dicionário, ou morfemas e fonemas. Bakhtin, entretanto, não descarta “a língua como objeto específico da lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (Bakhtin, 202, p. 181), mas desloca a definição da substância da linguagem baseada na sua estrutura, para a consideração da interação verbal. Por outro lado, ele contrapõe a concepção de que a linguagem é a expressão do pensamento individual do sujeito, posto que a presença do interlocutor, mesmo que presumido, é constituinte da interação verbal, entendida como “a realidade fundamental da língua” (Bakhtin, 1981:p.123). Isto implica em assumir a dialogicidade da linguagem pelo pressuposto básico de que a palavra se apoia em duas extremidades: a do locutor e a do interlocutor. Assevera também que os signos só existem quando há uma relação social ativa, entre indivíduos reais que estão numa relação social contínua.

Williams (1979) afirma que o esforço maior dos autores do Círculo era recuperar a linguagem como atividade, como consciência prática, entendendo-a na sua criação ativa de significados e como ação social, dependente da relação social. É nesse sentido que Bakhtin se afasta da concepção estruturalista que entende o “social” como um produto herdado, como um sistema formal autônomo e governado apenas pelas suas leis internas, de acordo com os quais o significado é produzido. Para Bakhtin o social é “uma construção historicamente especificada em relação às diferentes formas de produção material portanto, da organização cultural e, diversificada em relação à divisão do trabalho.” (Ponzo,2008, p. 110)

É na comunicação verbal, como um dos elementos do vasto conjunto formado pelas relações de comunicação social, que se elaboram os diferentes tipos de enunciados, correspondendo, cada um deles, a diferentes tipos de comunicação social. Assim como “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2003, p.261), os enunciados proferidos são “determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação.” (idem, p. 262)

A organização dessas formas de comunicação se apresenta a partir do conceito de gêneros discursivos, definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos em esfera sociais específicas. Tais enunciados refletem as condições e finalidades dos campos que

podem ser reconhecidos pelos elementos que os caracterizam, como a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo. O conceito de gênero deve ser visto como um ponto de partida para se ler/ouvir qualquer obra ou conjunto de enunciados, pois é este que nos afeta como orientação social e atitude responsiva, e não os elementos (sintáticos e gramaticais) que o compõem.

Este conceito correlacionado a todas as atividades humanas geradoras de discurso, torna-se, em Bakhtin, uma orientação para estudos em diferentes áreas. Ao se contrapor, por exemplo, aos formalistas russos ele faz a crítica do excesso de análise das partes da obra. “A poética deve começar geralmente com o gênero, e não terminar com ele. Porque o gênero é a forma típica de toda obra, de todo enunciado.” (in: Morson, 2007, p.288)

A distinção entre gêneros primários e secundários estabelece uma distinção entre espaços públicos e privados no contexto das situações discursivas, entre a ideologia do cotidiano e as ideologias formalizadas. O gênero primário se constrói nas comunicações mais imediatas ligadas à esfera do cotidiano, seja na forma oral de conversas em geral, seja na escrita como bilhetes ou cartas de cunho mais pessoal em que a normatividade do gênero coage menos o enunciador. Já na esfera da cultura sistematizada (ciência, arte, religião, sistemas jurídicos) as formas de comunicação são mais complexas, reguladas e estáveis, embora a plasticidade dos gêneros discursivos esteja sempre presente e sua evolução se dê por relações intergenéricas. De outro lado, a incorporação ou apropriação dos gêneros primários aos secundários produz uma reelaboração dos seus traços básicos pela forma de enquadramento dos enunciados, como acontece com frequência na literatura e, inclusive, nos textos acadêmicos em que se produz um certo hibridismo na incorporação de enunciados produzidos em contextos privados. “No processo de sua formação eles (os gêneros secundários) incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata..... “ (Bakhtin, 2003:264)

Os enunciados são produzidos no interior dos gêneros discursivos e têm como natureza ser “real, verdadeiro, possuir um sentido”. (Bakhtin/Volochinov, 1993).

O conceito de enunciado dá corpo a esta análise à medida que ele se constitui como a unidade básica da comunicação discursiva, delimitado por seu início e sua conclusibilidade definida pelo autor. Da mesma forma esse enunciado está diretamente ligado ao conceito de cronotopia, isto é, a uma dimensão temporal e espacial definida por uma esfera externa ao indivíduo, mas incorporada por este como regulação de sua ação. Em “Estrutura do enunciado” (1993), Bakhtin/Volochinov aponta três elementos da situação extraverbal, condicionadores dos enunciados: o onde e quando um enunciado é proferido, o tema em jogo

na produção e uma atitude valorativa do locutor em relação à situação e à temática. Considerar o enunciado não na sua abstração lingüística, mas na sua concretude implica em ver o sujeito/autor no contexto da enunciação, que por sua vez é integrante de uma formação social em que o uso da linguagem é controlado por regras que derivam de esferas de atividades humanas organizadas com características específicas que produzem certos gêneros discursivos. O princípio do estudo do enunciado em contraposição à frase se ancora no pressuposto de ele só é concretizável em um contexto histórico e real (Bakhtin, 1981), podendo ser analisado em uma abordagem sociodiscursiva concreta, enquanto a frase é objeto da abordagem linguística que abstrai as condições de enunciação para dedicar-se aos constituintes imediatos de sua estrutura.

A consideração dos condicionantes da situação extravebal que compõem o enunciado não permite que se conclua que este reflete passivamente a situação social ou a incorporação mecânica de regras já produzidas seja na forma, na temática ou na orientação social, mas ela é condição necessária para a produção de enunciados concretos. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin já apontava que a linguagem reflete e refrata a realidade. Essa capacidade de interpretação das condições em que um sujeito se encontra ao enunciar impede que consideremos os discursos como um determinismo sem frinchas das situações sociais. A expressão valorativa do locutor em relação a todos os elementos que constituem um enunciado contribui para que se apreenda os aspectos irrepetíveis do discurso. Segundo Bakhtin, quando um conteúdo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. “Sem acento apreciativo, não há palavra.” (Bakhtin, 1981:p.132)

### 3. O ensino de língua materna

Essa abordagem, que orienta para a compreensão da linguagem viva e concreta, produzida em todas as situações sociodiscursivas, problematiza as concepções de linguagem decorrentes dos estudos puramente lingüísticos e tem se tornado suporte teórico de várias análises sobre a escola e o ensino. Tais estudos se pautam não apenas em conceitos explicativos, mas agregam um horizonte político-pedagógico de desenvolvimento das práticas discursivas dos alunos pela inserção, na escola, de práticas de linguagem presentes na sociedade. Parte-se também de uma concepção de ensino/aprendizagem associada a processos interativos de construção de conhecimento, esclarecendo que essa interação não se limita ao diálogo restrito, mas se expande na perspectiva dialógica da linguagem que pressupõe a contrapalavra, a atitude responsiva, mesmo que não expressa, e nela os processos de subjetivação e objetivação.

As propostas curriculares que se pautam em conceitos bakhtinianos para o ensino de língua materna na escola, apresentam, como meta de construção da cidadania, a inserção dos alunos, desde os primeiros anos de escolaridade, em práticas de letramento que sejam significativas para a apropriação principalmente da modalidade escrita, condição essencial para a participação ativa na sociedade letrada, que veicula e produz signos ideológicos nesta modalidade. Os gêneros discursivos representariam essa possibilidade concreta de abordagem da língua. Sem questionar os propósitos de tais propostas, é importante assinalar que, do ponto de vista analítico, considerar todos esses aspectos já é uma tarefa complexa, pedagogicamente se torna mais difícil ainda. Dar conta dessa realidade hoje é um dos maiores desafios da área educacional.

Em razão disso, a proposta para se considerar o mundo do discurso na sua plenitude ainda é incipiente nas formas de abordagens da língua e das práticas curriculares na escola. De que mundo se está falando? Quais os dispositivos que a escola tem para encampar essa discussão? Sem culpar os professores, é importante apontar que a tradição do ensino da língua pauta-se em algumas verdades já estabelecidas e consolidadas nos manuais didáticos que têm como critério legitimador as gramáticas normativas, fonte de referência para os escritos em gêneros discursivos secundários. Neste sentido é compreensível que os professores se sintam seguros no ensino das unidades da língua como um conhecimento pronto e independente das vicissitudes do contexto ou dos próprios alunos. Ensinar algumas definições e fragmentariamente, tal como a gramática normativa apresenta, alguns componentes que fazem parte da estrutura da variedade linguística legitimada é compreendido como um dever da escola e um caminho já cristalizado de apreensão da norma culta. As práticas discursivas do dia a dia emolduradas em gêneros de discursos primários ou mesmo a convivência com gêneros discursivos secundários, na escola ou fora dela, não fazem parte necessariamente de objeto de estudos, posto que estes ainda não se consolidaram como objetos de ensino. Os conceitos universais de tratamento da língua, resultantes das abordagens de cunho estruturalistas e funcionalistas e mesmo das sistematizações gramaticais, no seu sentido prescritivo, alimentam uma transposição didática segura, posto que ensinar conteúdos arredondados e posteriormente cobrá-los, na sua forma fechada, (mundo da cultura) não compromete as práticas discursivas de professores e alunos.

No caso específico dos primeiros anos de escolaridade, em que a centralidade do ensino da língua está na alfabetização, compreendida, na maior parte das escolas, no seu sentido mais estrito de codificação e decodificação do sistema da escrita, sem necessariamente atentar-se para as questões do letramento, ou seja, da inserção dos alunos em práticas de uso da escrita

com suas diversas funções sociais, é comum encontrar, como foi o caso desta pesquisa, práticas curriculares restritas a um ensino transmissivo de certos componentes da língua.. Tais práticas se circunscrevem, no segundo e terceiro anos, como já foi analisado em outro artigo (Frigotto, 2009), a atividades de cópias de palavras ou de frases, de ensino de desinências nominais e verbais, de segmentação de palavras em de sílabas, de questões de ortografia, de formação de palavras e de escrita de frases simples, visando à adequação das significações dicionarizadas de palavras.

Foi possível, pelas observações e entrevistas realizadas, perceber que este professor que atua nos anos seguintes àquele considerado específico para a alfabetização se sente num entremeio entre o que considera instrumental, como desenvolver no aluno a capacidade de ler frases e textos simplificados e saber reconhecer a escrita como uma ferramenta possível, não exatamente no seu sentido de dizer ou pronunciar-se num gênero específico, mas com a potencialidade de o fazer caso seja solicitado, e o que ele considera conteúdo da língua. Normalmente a sua opção é pelo ensino do conteúdo da língua, referenciado aos conteúdos gramaticais.

Foi a partir desta análise que propusemos entender como os alunos desses professores lidariam com a escrita de seus textos, com a ordem do dizer, prática essa, como já foi mencionada, raramente freqüente durante todo o ano. Partimos do princípio que enunciar é posicionar diante de uma temática, mobilizando para isso recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, fazendo uso de uma estrutura composicional própria do campo em que se situam.

### 3. A produção dos alunos

Os textos dos alunos foram produzidos em dezembro, durante um dia normal de aula. Inicialmente eles relataram oralmente episódios de sua vida, Posteriormente foi solicitado que contassem, por escrito, tais episódios, ou que se auto-retratassem contando as suas preferências, seus medos, seus sonhos.

A análise dos textos levaria em consideração dois aspectos: Como concebem e materializam os gêneros discursivos da esfera escolar; e como marcam a sua posição de sujeitos nos enunciados construídos. Buscamos assim entender o que leva os alunos a produzir certos tipos de enunciados.

Desta produção, que já foi analisada no seu conjunto em outra ocasião (Frigotto, 2006), selecionamos dois textos para este trabalho.

Texto 1:

“Eu odeio eses caras vestidos de papainoeu.  
Eu gosto é de Rock, remix e musica Romantica  
e madona guns’roases SLIPKINOT  
LEDSEPLIM, EVANECENCE, PIT  
Eu adoro pizza e estrogonofl.  
Odeio feijão e macarão”  
Jeferson– 3º ano de escolaridade

Texto 2:  
“Eu gosto de ir a praia.  
Eu gosto de bicar de professora.  
Eu gosto de comer bolo.  
Eu gosto do natal.  
Eu gosto de bicar com meus irmãos.  
Eu gosto de vim a escola.  
Eu gosto de sorvete.  
Eu gosto de natação.  
Eu gosto de televisão.  
Eu gosto de toma Banho.  
Eu gosto de fazer de estudar.  
Eu gosto de fazer de ver de casa.  
Eu gosto de carinho  
Eu gosto de paz  
Eu gosto da minha família”  
Juliana - 3º ano de escolaridade

É importante lembrar que, dada a perspectiva teórica que estamos assumindo, o uso da palavra “texto”<sup>1</sup> está associada ao conceito de enunciado, visto que não estamos abstraindo esta produção da situação discursiva para proceder a uma análise de suas partes.

A importância de tomar o enunciado como categoria de análise, implica em considerar que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262) O fato de o enunciado indicar obrigatoriamente a existência de um autor significa que a análise não se restringe apenas às combinações possíveis no interior de um texto entre os elementos que o compõem. O enunciado além de constituir-se por ser um acontecimento concreto, por ser uma ponte lançada entre interlocutores, possui na sua dimensão verbal a dimensão extraverbal que se concretiza no auditório e na orientação social que, por sua vez, expressa-se no acento apreciativo. Isto implica em considerar a esfera da comunicação discursiva e a situação concreta de comunicação. Por outro lado a produção do enunciado se constitui pelo projeto discursivo do enunciador, marcados pelos traços de conclusibilidade, ou seja, o limite dado ao mesmo em que interfere o estilo composicional assumido.

---

<sup>1</sup> Bakhtin (2003) utiliza o termo texto, em algumas ocasiões, para definir discurso, como em “O texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas”. Em outras, a palavra enunciado pode ser lida como texto, como em “Os gêneros do discurso”.

Abordar os enunciados a partir do conceito de gêneros discursivos não significa pensar na adequação das características formais dos mesmos, mas apreendê-los nas situações de interação verbal, no seu processo de constituição e funcionamento em uma esfera de atividade. Bakhtin não propõe o estudo dos gêneros discursivos em si, mas do seu processo dinâmico e híbrido de construção.

Assim tentando elaborar alguns aspectos que dão conta da configuração do enunciado vamos apresentar alguns pontos que possibilitariam reconhecer os textos como enunciados, situados como um elo na comunicação verbal. Consideramos, como propõem os autores do Círculo, que a situação extraverbal determina o sentido da expressão verbal e permite analisar um enunciado na sua concretude. Dessa forma, consideramos a dimensão temporal, a dimensão espacial, a posição dos interlocutores em relação à temática abordada, a avaliação presumida dos interlocutores sobre o objeto, o acento apreciativo e a orientação social em direção ao auditório. Esses aspectos condicionam a dimensão verbal em que se aborda uma temática, cujo projeto discursivo mobiliza itens lexicais, fraseológicos e gramaticais, a partir de uma estrutura composicional, típica de um determinado gênero.

#### 4. A análise dos enunciados

A situação sociodiscursiva reflete as relações sociais, sinalizando as tensões das vozes sociais que habitam os espaços por onde o sujeito circula. Para Bakhtin a enunciação está indissolivelmente ligada às condições de comunicação que, por sua vez, incorporam os elementos das estruturas sociais mais amplas. Ao considerar que tanto a arquitetura da enunciação quanto da “atividade mental a exprimir são de natureza social” (Bakhtin, 1981, p. 123), não há como separar os aspectos sociológicos da cadeia verbal. Não se pode assim considerar o espaço de sala de aula desvinculado da instituição e esta da sociedade concreta que constrói a sua representação de aluno de escola pública de acordo com os interesses ideológicos hegemônicos.

O contexto extraverbal em que são produzidos os textos escolares estabelece algumas relações implícitas que indicam o lugar que o sujeito deve ocupar. A escola se organiza de forma assimétrica em que o direito à palavra é monitorado pela própria estrutura e finalidades da instituição. Embora o aluno seja considerado o centro da aprendizagem, a fonte do conhecimento é o professor e cabe ao aluno aprender/ouvir e atender as ordens, posicionando-se quando solicitado. Quando se passa um ano de convívio entre professor e alunos, como é o caso desta situação, os alunos já se encontram recobertos de qualificações, dado que estão

envoltos por uma atmosfera social de discursos sobre eles e sobre as suas aprendizagens. Em relação ao exercício da produção escrita, o aluno sabe que o seu auditório é o professor, fato este que orienta a entonação a ser dada ao seu enunciado, pela posição que o aluno ocupa nesta esfera e pela expectativa que o professor tem em relação ao seu texto. Em função dessa situação muitos enunciados reproduzem, na estrutura composicional e no estilo, formas padronizadas, aprendidas em sala de aula, pelos exercícios e pelos livros didáticos.

Articulando o contexto extraverbal que se reflete e refrata nas questões de autoria dos enunciados, pesquisamos a origem social dos dois alunos, por meio de entrevistas individuais. Eles residem em um morro em Niterói, próximo à escola, e têm características semelhantes no que diz respeito aos níveis sócio-econômicos. São iguais nos padrões macros, mas são diferentes nas suas expectativas e nas expectativas de seus grupos de pertencimento. Na entrevista, Juliana revelava muito seus sonhos e sua cumplicidade com o aprendizado. Ela dizia que ia ser enfermeira e cuidar de pessoas velhas. As práticas discursivas em que estava inserida no interior da escola pareciam estar bem delimitadas: uma coisa é o que a escola ensinava e ela obedientemente aprendia, outra era sua vida e seus projetos. As relações materiais e econômicas que insistem em delimitar-lhe os projetos eram por ela relativizadas pela crença no estudo articulado a seu horizonte profissional. Juliana é bastante falante fora da escola e muito quieta na sala de aula. O que a escola entende como atitudes adequadas ao espaço institucional, Juliana entende como degrau necessário ao seu horizonte.

A escola controla e categoriza os alunos pelos discursos explícitos e presumidos, calcados na autoridade institucional e no direito à palavra avaliativa. Os alunos assumem seus lugares no interior da instituição, mas deixam claro que este não é o único lugar que regula seus destinos. A resistência é silenciosa no interior da escola, mas fora dela, com outros interlocutores seus discursos refletem essa contradição e essa disputa de valores. Por isso não há como analisar unicamente uma matriz de sentido, mas buscar outras matrizes geradas em várias instâncias discursivas.

Jeferson mostrava que, pela sua história familiar e comunitária, ele tinha subjetivado que o mais importante é ter poder e ser considerado pelos seus pares, sejam eles amigos ou a comunidade em geral. Dizia ele: a minha vó me obriga a ir pra escola, mas eu não gosto muito. A tia já falou que eu vou ser igual ao meu pai. Não sei onde ele está. Perguntado sobre a importância da escola para seu futuro, ele respondeu que era importante conseguir emprego, mas logo contrapõe com a trajetória de um parente: Um cara que eu conheço é avião (repassa drogas e tem apenas 15 anos) e ganha bem. Ele também não ia bem na escola, mas nem precisa é moleza. Ele tem sempre um tênis novo e não é caído, é de marca.

Acompanhamos as aulas para observar em que práticas discursivas o menino estava inserido, no interior da escola. De fato sua professora reclamava muito a ausência do responsável por ele e se sentia com pouco poder de coerção, pois não tinha respostas aos bilhetes que mandava. O mesmo problema foi narrado pela diretora: os alunos têm potencial, mas os responsáveis pouco compartilham com a escola as dificuldades. Perguntamos à professora como estava o rendimento do Jeferson. Disse-nos que o aluno sequer sabia escrever, nunca vira um texto dele e o menino só estava no terceiro ano pela impossibilidade legal de reprová-lo.

Dois autores, dois discursos, uma mesma esfera. Um dos traços comuns da escrita de textos escolares é uma suposta inexistência de leitor, na concepção de atitude responsiva ao que é dito, ou seja, ao texto na sua inteireza semântica. Por outro lado, essa produção textual se aproxima a gêneros discursivos primários, como a carta ou bilhete, cujo destinatário é único, embora a temática seja outra e o interesse do leitor também. Juliana dirigiu-se a um leitor institucional, sobretudo porque já se apropriou das formas composicionais que são utilizadas, na escola, para treinar ou fixar aprendizagem. De um modo geral, o aluno escreve para mostrar que escreve e não para dizer, mas para se adequar às formas da língua padrão. Na assimetria da interação o poder legitimador está com o professor. Entretanto, ao que tudo indica nos enunciados analisados, Jeferson, embora tenha também repetido a mesma estrutura composicional, sem elos coesivos gramaticais entre as frases de seu texto, pensou em mais de um leitor, provavelmente a pesquisadora presente que demandava supostamente a coerência com o que havia dito na entrevista.

O auditório de Juliana se encaixa nos padrões esperados; de Jeferson é uma aposta, caso queiram saber o que ele pensa e o que gosta. Se a escola só oferece feijão com macarrão não consultaram suas preferências, sua singularidade. Se a escola reproduz ícones natalinos, ele aproveita a ocasião para dizer que os odeia e que o seu mundo é bem mais agitado e seus ídolos passam longe dos textos escolares.

A maneira de os alunos construírem discursivamente a temática proposta se manifesta na maior parte das vezes a partir de uma concepção de língua-sistema, em que a unidade da frase, aliada à correção gramatical, se constituem no critério principal de composição do texto. Assim como a frase é neutra em relação à capacidade expressiva do sujeito, e ao endereçamento, alguns alunos optam por esta neutralidade, pois sabem que na avaliação dos seus textos são os aspectos formais, principalmente, as ocorrências ortográficas que estão em questão. A escolha da estrutura sintática indica, em princípio, uma decorrência da representação que construíram das redações e suas finalidades. O caso de Juliana é o mais

representativo dos textos escolares organizados pela soma de frases, sem modulações (*Eu gosto de sorvete. Eu gosto de natação. Eu gosto de televisão.*). Embora a frase seja parte do enunciado, a sua utilização, na escola, como unidade da língua tem servido a propósitos pouco produtivos na direção do desenvolvimento de práticas discursivas por parte de alunos. O encadeamento das frases dos dois textos apontam para uma forma composicional que limita a expressão do aluno, visto que a sua opção é por frases simples sem conexões interfrásticas. A repetição da mesma estrutura frasal, no caso de Juliana, indica que ela sequer faz um agrupamento de objetos do gostar que pertençam ao mesmo campo semântico para serem tratados. No texto de Jefferson em que o acento apreciativo, expresso pelas escolhas lexicais (Odeio, adoro), denota a sua posição diante da temática escolhida, há conexão lexical entre a primeira e a segunda frase por verbos antinômicos que tratam do mesmo tema. Na segunda frase ele agrega vários cantores e bandas para distanciar-se do que ele odeia. A terceira e quarta frases estabelecem ligação entre si pela mudança de campo semântico e pela articulação com o assunto solicitado (preferências), mas não com as frases anteriores, embora repita um dos verbos. São textos, cujas marcas coesivas se realizam pela repetição lexical que remete ao assunto tratado.

Como foi dada a eles a possibilidade de escolher a estrutura do texto, os alunos o fizeram de acordo com suas intenções discursivas, expondo-se ou não a professora em relação a sua individualidade.

No caso do texto de Rhuan, a maneira como ele vai expondo suas preferências e seu lugar de adolescente está diretamente relacionada aos outros discursos a seu respeito, sendo que alguns deles são compartilhados por seus amigos. O texto tem as marcas enunciativas de um grupo, de uma idade, de uma resistência a certos padrões marcados pela sua experiência pessoal, provavelmente pela aversão a símbolos padronizados que representam o natal (esses caras vestidos de papainoé), mas principalmente pela identidade com signos de seu grupo. Um outro dado interessante é que, normalmente os grupos populares na favela se identificam mais com funk ou rap. Que singularidade é a do Rhuan? O que ele seleciona e submete ao material semiótico realizando sua intenção discursiva pode não ser captada ou percebida pelo outro. A relação entre o mundo experimentado pela ação e o mundo representado no discurso nem sempre correspondem a unidade de um ato e seu relato.

Juliana compreende o que lhe foi solicitado e utiliza os conhecimentos que tem sobre os gêneros escolares em que deve ser expresso o seu texto. De acordo com Bakhtin, a estratificação no uso da língua está presente em todas as esferas e não se constituem só pelas determinações mais amplas como a organização da sociedade, mas por outras forças sociais próprias do contexto restrito que se pautam em relações de posição e de poder que

determinam que enunciados são possíveis para cada um dos participantes. Os índices sociais de valor são expressos a todo o momento na escola em relação às posições que ocupam o quadro docente e o discente. Se considerarmos, como propõem Bakhtin, o acento apreciativo que acompanha os enunciados em qualquer esfera, saberemos entender melhor como os discursos se assentam em valores ideológicos que evocam posições discursivas em todos os grupos sociais. A contrapalavra aguardada por Juliana passa pela legitimação de que está de acordo com as normas e, portanto, apta a prosseguir. Aprendeu o que lhe foi ensinado: suas opções gramaticais, textuais e discursivas correspondem ao gênero redação.

Os traços de autoria num texto escolar solicitado com intenções implícitas podem de algum modo demonstrar o quanto alunos se posicionam diante das solicitações escolares e daquilo que pretendem publicizar. A estrutura composicional do texto de Juliana, próximo ao que aprendeu, portanto mais normativo e estável, se reflete no seu estilo de linguagem, isto é, na seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. De imediato o aluno pressupõe que não há interesse da escola em ler o seu texto, mas que se espera uma posição de aluno e não de autor. O texto de Juliana parece mais a emergência de um exercício de fixação da gramática em que as frases simples, construídas de acordo com a sintaxe e as notações próprias da escrita, e não da fala denota a concepção que tem do escrito e do que seja a articulação sintática dessa modalidade. Ela jamais reproduziria oralmente tal texto caso lhe fosse perguntado de que gostava, pois a sua concepção de escrita está pautada em modelos escolares. Não se pode dizer que o auto-retrato que Juliana exterioriza demonstre um tom individual que a caracterize como sujeito pertencente a um grupo, mas ao contrário é bem marcado em Jefferson A expressividade se manifesta nele como um estilo de diferenciar-se em relação aos símbolos cultuados na época (natal, papai noel).

Para o Círculo de Bakhtin, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. A análise dos textos indica que o texto de Juliana demonstra uma linearidade, sem traço entonativo explícito, cumprindo uma função de pseudo-texto ensinado pela escola. Juliana gosta de tudo da mesma forma, nada especialmente, assim como não desgosta de coisa alguma, que queira compartilhar. Se pensarmos que essa esfera escolar ensina e pratica uma concepção de aprendizado de língua materna como escrita correta de palavras frases e “texto”, há um nível de adequação da produção de Juliana ao domínio em que está circunscrita. O acento apreciativo da aluna está em não demonstrar nada que possa acusar o seu posicionamento diante das solicitações da escola, ou seja, da tarefa da escrita. A estrutura do texto diz pouco de Juliana, porém se agruparmos a sua lista de preferências teremos:

Juliana gosta de divertir-se em espaços públicos indo à praia e fazendo natação. Também na esfera doméstica assistindo televisão, brincando de professora e brincando com os irmãos. Suas preferências gastronômicas são típicas de crianças e adolescentes: sorvete e bolo. Juliana avisa que é boa aluna, pois gosta de ir à escola, de estudar e, inclusive, de fazer dever. Registrando a época em que o texto foi escrito ela se posiciona, como é esperado, dizendo que gosta de natal e de paz, assim como gosta da família. Todos esses tópicos podem fazer parte de qualquer texto, mas Juliana coloca sua marca que pode diferenciá-la: gosta de tomar banho e de carinho.

Os textos têm uma dimensão dialógica, pois se ancoram na forma também como são vistos na escola: boa aluna, aluno problemático; interesse na execução de tarefas, dispersão na aula. Há uma camada discursiva que recobre esses sujeitos, envoltos por uma atmosfera social de discursos. A materialidade dos textos indica posições avaliativas em relação ao que deles se espera na escola. Há uma certa densidade em um texto e um certo achatamento do discurso em outro. São posições singulares dos autores que se confrontam na hora de tornar público aquilo que se autorizam como modos de ver a si mesmos. Por outro lado as restrições contextuais e institucionais que pressupõem interlocutores específicos conformam o texto. O suposto vazio dos textos escolares são na verdade adequações aos espaços de enunciação e reproduzem as regras subjetivadas de tais gêneros. Segundo Bakhtin (2003 p. 265), “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo de individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual.”

A análise dos gêneros típicos da esfera escolar demonstra que a redação é utilizada com naturalidade como prática de escrita e que se espera do aluno o uso de um repertório de conhecimentos aprendidos na escola e fora dela, incluindo a representação simbólica que ele faz do texto produzido e da sua função no contexto mais restrito de produção. A estrutura composicional de textos escolares são previsíveis pelos seus interlocutores, inclusive as opções léxico-gramaticais e semântico-discursiva.

Juliana se ancora na sua posição de aluno e produz um texto monológico. Jeferson adota uma posição de autor e se permite a apreciação de seus gostos pelo que contrapõe e compara. Assim ele assume uma posição dialógica, fazendo de seu enunciado um elo de comunicação discursiva, posicionando-se em relação ao consenso sobre natal e assim impactando o leitor por, presumivelmente, não compartilhar com ele as suas preferências.

Os propósitos comunicativos de um enunciador ou mesmo de um grupo que utiliza os mesmos gêneros discursivos se constituem em manifestações discursivas semelhantes com uma determinada estrutura recorrente, o que Bakhtin chamaria de relativamente estáveis. A estabilidade de gêneros discursivos está em um sistema estruturado, mas também estruturante de formas de comunicação discursiva.

Os gêneros discursivos têm funções discursivo-ideológicas distintas, definidas pelas suas finalidades e sua ligação com a situação social de interação e não com as propriedades formais. Cada esfera tem funções sócioideológicas particulares que refletem as relações que se estabelecem por força da situação entre os participantes dessa esfera de interação social. A esfera escolar estabiliza certas formas de interação em que a produção dos textos dos alunos não são considerados enunciados, pelos propósitos da sua emergência destinada à fixação de aprendizagem. Há uma concepção específica de autor e destinatário na esfera escolar. O texto do aluno não serve para dizer ou para exigir uma contrapalavra. As situações sociocomunicativas de sala de aula produzem certos enunciados que já possuem suas formas específicas resultante de certas normas historicamente estabelecidas.

## 5. Considerações finais

O convívio com práticas de letramento que envolvem leitura e produção na escola tem como consequência estruturar formas de dizer já consagradas pelo próprio ambiente escolar. A pouca variedade de gêneros no ambiente escolar limita o aprendizado dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento de capacidades discursivas. Na escola pesquisada, não há uma inserção planejada em determinados gêneros, já consagrados em outras esferas de comunicação, nem mesmo uma sequenciação de gêneros discursivos mais conhecidos para os menos recorrentes nas experiências dos alunos, senão uma fraca propensão à leitura de recortes de textos literários ou à poesia direcionada ao universo infantil. Se não existe essa variedade em relação à leitura, no que concerne à escrita essa possibilidade é quase inexistente. Por isso, mesmo fazendo essas ressalvas no aprendizado escolar não podemos deixar de tratar as produções dos dois alunos como pertencentes ao gênero escolar “redação” ou atualmente “produção de texto.”.

Se para o falante o gênero lhe dá os parâmetros de construção dos enunciados, para o interlocutor as expectativas em relação ao enunciado se constituem a partir dos conhecimentos sobre as propriedades do gênero em que está constituído e desse modo já estabelece uma matriz de sentidos e de reação-resposta.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da Poética de Dostoievski. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, Mikhail, VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo, Hucitec, 1979.

CLARK e HOLQUIST. Mikhail Bakhtin. São Paulo, Editora Perspectiva, 1998.

PONZIO, Augusto. A Revolução Bakhtiniana. São Paulo, Editora Contexto. 2008

VOLOCHINOV, V. N. Estrutura do Enunciado. TODOROV, T *Mikail Bakhtin - le principe dialogique*. Paris, Seuil, 1981. Tradução livre de Ana Vaz. Circulação restrita.

VOLOCHINOV, V. N. ¿Qué es el Lenguaje? SILVESTRI, A. & BLANCK, G. Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona, Anthropos, 1993, p. 217-243.

WILLIAMS, Raymond. Marxismo e Literatura. Rio de Janeiro, Zahar, 1979

S TÍTULO: LINGUAGENS DA MÍDIA E A REPRESENTAÇÃO DA RAÇA NEGRA

AUTORIA: FERREIRA, Janaina Carvalho (Esp. em língua portuguesa – UNIFRA – [janalettras@yahoo.com.br](mailto:janalettras@yahoo.com.br)); BORTOLUZZI, Valeria Iensen (Doutora em Letras – UNIFRA – [valbortoluzzi@terra.com.br](mailto:valbortoluzzi@terra.com.br))

## RESUMO

Joaquim Barbosa, Barack Obama, entre outros, são negros e já ganharam espaço na mídia impressa e televisiva, como nos textos da revista *Veja*. Ela veicula uma representação social dos negros por meio de linguagens e como isso é construído e o que expõe ao representá-los é o objetivo deste estudo. Para tal, utilizamos os teóricos: van Dijk (2008), Halliday (1982), Thompson (1995), etc. A pesquisa é norteada pelo referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade (THOMPSON, 1995), abordando aspectos sociais, discursivos e interpretativistas do *corpus*, composto por sete exemplares da revista *Veja*, do período de 2007 a 2009, detendo-se na capa e respectiva reportagem. Consideramos como o significado ideacional e o poder representacional constroem a realidade social dos negros. Afirmamos que *Veja* sustenta a ideia de que no Brasil há uma democracia racial. E isso é mais enfático quando trata dos negros estrangeiros, vítimas do preconceito racial em seu próprio país.

Palavras-chave: linguagem verbal; linguagem não-verbal; representação; ideologia; raça negra.

## ABSTRACT

Joaquim Barbosa, Barack Obama, among others, are black men and have gained space in printed media and television, as the texts of the magazine *Veja*. It conveys a social representation of black people through language and how it is built and what it exposes to represent them to represent is the purpose of this study. For this we use the theorist: van Dijk (2008), Halliday (1982), Thompson (1995), etc. The research is guided by the methodological reference of Depth Hermeneutics (THOMPSON, 1995), addressing social, discursive and interpretativistas aspects of the *corpus*, composed by seven copies of the magazine *Veja*, from 2007 to 2009, specially the cover and its report. We considered how the ideational meaning and representational power construct the social reality of blacks. We affirm that *Veja* supports the idea that in Brazil there is a racial democracy. And that is more emphatic when dealing with black foreigners, victims of racial prejudice in their own country.

Keywords: verbal language, non-verbal language, representation, ideology, black race.

## 1 INTRODUÇÃO

Joaquim Barbosa, Ronaldo Nazário, Barack Obama, entre outros, são pessoas públicas que têm várias diferenças entre si, como faixa etária, profissão, estilo de vida e até nacionalidade, mas em um ponto eles se assemelham: racialmente são negros. Os negros são assunto na mídia impressa e televisiva e já estamparam as capas de várias revistas, como é o caso da revista *Veja*, de circulação semanal em todo o Brasil.

De que forma essa revista apresenta essas pessoas em um país que é conhecido por não ter discriminação racial, mas cria cotas para os negros terem acesso ao ensino superior? Magalhães (2004, p.35) afirma que “há uma imagem do Brasil construída e divulgada dentro e fora do país, como paraíso racial, onde não há preconceito nem discriminação racial”, mas ela crê que está “acontecendo uma mudança discursiva na sociedade brasileira”, pois nas escolas foi incluído no currículo o ensino de história e culturas africanas e, além disso, o governo federal estabeleceu o sistema de cotas como já mencionado.

Silva e Rosemberg (2008, p.74) afirmam que “a mídia participa da sustentação e produção do racismo estrutural e simbólico da sociedade brasileira uma vez que produz e veicula um discurso que naturaliza a superioridade branca, acata o mito da democracia racial e discrimina os negros”.

Em vista disto, indagamos de que forma a revista *Veja* retrata, em suas capas e respectivas reportagens, ao articular palavra e imagem, a realidade social e ideológica dos negros. Investigamos neste trabalho como é realizada essa construção e o que dela resulta.

Nosso trabalho tem como base metodológica a Hermenêutica de Profundidade (HP), proposta por Thompson (1995), que pressupõe três momentos: a análise sócio-histórica, a análise formal/discursiva e a interpretação/reinterpretação dos dados. Por limitações do próprio estudo, o contexto sócio-histórico foi abordado apenas como estado da arte sobre a questão racial no Brasil e no mundo, na seção de fundamentação teórica do presente texto. O *corpus* foi analisado somente na instância formal/discursiva, tendo como base a Análise Crítica do Discurso (van DIJK, 2008), a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1982) e a Análise Visual (ALMEIDA e FERNADES, 2008). Para tratarmos da ideologia, apresentamos os modos de operação ideológica e suas respectivas estratégias, conforme a proposição de Thompson (1995). Ao final do trabalho, apresentamos uma interpretação/reinterpretação possível das questões levantadas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A QUESTÃO DA RAÇA E SUAS REPRESENTAÇÕES NA SOCIEDADE ATUAL

As capas da revista *Veja* e suas respectivas reportagens, com pessoas negras em destaque, compõem o *corpus* deste trabalho e estão inseridas nos meios de comunicação de massa. Para Thompson, elas podem ser classificadas como formas simbólicas, ou seja, são “ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (THOMPSON, 1995, p.79). Para analisar as formas simbólicas, Thompson elaborou um método denominado de Hermenêutica de Profundidade (HP).

Conforme o teórico, este método evidencia o caráter significativo das formas simbólicas, garantindo suas interpretações e para a HP “os sujeitos que constituem parte do mundo social estão sempre inseridos em tradições históricas” (THOMPSON, 1995, p.360), ou seja, as formas simbólicas fazem parte de um determinado contexto sócio-histórico a ser considerado durante a análise. Para Gadamer (*apud* THOMPSON, 1995, p.361) “os resíduos do passado são não apenas a base sobre a qual nós assimilamos novas experiências no futuro, esses resíduos podem também servir, em circunstâncias específicas para esconder, obscurecer ou mascarar o presente.”

O contexto sócio-histórico não é somente um campo-objeto como explica Thompson (1995), ele é também um campo-sujeito, constituído de pessoas engajadas em entender e interpretar o seu mundo e por isso, este campo já é pré-interpretado. Conforme Thompson (1995, p.363), “o enfoque da HP deve se basear, o quanto possível, sobre uma elucidação das maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem no decurso de suas vidas cotidianas (...)”

Em virtude da importância de considerar o contexto sócio-histórico para uma análise efetiva, apresentaremos uma explanação das pessoas formadoras do nosso campo-sujeito. Ele é constituído por pessoas da raça negra e conforme o senso comum são, mundialmente, alvos de preconceitos raciais e conseqüentemente sociais.

Na Europa, na América do Norte ou na América Latina, o grupo étnico-racial dominante é o dos europeus brancos. A onipotência do racismo europeu garantiu séculos de colonialismo e “os não-europeus foram sistematicamente segregados e tratados como inferiores, uma ideologia que serviu como legitimação da escravidão, da exploração e da marginalização” (van DIJK, 2008, p.11). Mesmo com o fim da escravidão no século XIX, “na África e no sul da Ásia, as mais severas formas de exploração colonial e opressão continuaram durante décadas

após a abolição, até o período da descolonização após a Segunda Guerra Mundial' (Idem: *ibidem*). Para van Dijk (2008, p.13), a respeito da discriminação racial, os 'preconceitos contra os negros aliados a uma vasta rede de práticas discriminatórias reproduziram, por conseguinte, a pobreza, o baixo status e outras formas de desigualdade social no que concerne ao branco dominante e às elites mestiças' e segundo ele, ninguém nasce racista, mas aprende a ser em contato com as outras pessoas, como os pais e os meios de comunicação de massa.

O interesse em estudar o racismo na América Latina garantiu o surgimento de uma ideologia de democracia racial na Venezuela, no Chile e no Brasil. Nesses países, o racismo foi negado e o contato entre os discriminados (índios e negros) e a sociedade tradicional era considerado natural. Além disso, se considerássemos "o racismo mais explícito, violento e legalizado nos Estados Unidos" (van DIJK, 2008, p.13), as formas racistas da América Latina eram amenas, do ponto de vista dos grupos dominantes.

Temos vários acontecimentos antirracistas espalhados pelo mundo, como o Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos, o movimento anti*apartheid* na África do Sul e no Brasil, a sanção pelo presidente Getúlio Vargas, em 3 de julho de 1951, da Lei 1.390 - Lei Afonso Arinos<sup>1</sup>, a organização em 1970 do Movimento Negro Unificado, a sanção pelo presidente José Sarney, em 5 de janeiro de 1989, da Lei 7.716, conhecida como Lei Antir- racismo<sup>2</sup>, a inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Brasileira, entre outros.

Uma questão contemporânea sobre o fim do racismo é o fato de o presidente eleito em 2008 para a presidência dos Estados Unidos ser negro. Barack Obama deixou de lado a questão racial em seu discurso pela presidência americana e, segundo Brust (2008, p.4), muitos o estão "chamando de um negro da era pós-racial, o momento que estaria se desenhando na América em que a luta racial, como se colocou nos anos 60, estaria superada." Para Brust (Idem:*ibidem*), há um otimismo contagiante dominando os continentes após a vitória de Obama e nisso existem armadilhas, entre elas a camuflagem do racismo ainda latente nas sociedades atuais. Melo (*apud* BRUST, 2008, p.4) aponta outras "duas armadilhas: 1) a negação, "carregada de cinismo", de Barack Obama ser negro; 2) a transformação do novo presidente dos Estados Unidos em líder de uma hipotética Revolução Negra Mundial"

---

<sup>1</sup> Art. 1º "Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor."

<sup>2</sup> Art. 1º "Serão punidos, na forma desta Lei os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional." Atualmente, o ato discriminatório por motivo de origem ou cor é crime e não mais uma contravenção penal, como tratava a Lei Afonso Arinos. A Constituição Federal, por sua vez, em seu artigo 5o. parágrafo XLII determina "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei".

Quanto às condições sócio-históricas brasileiras sobre a raça negra, van Dijk (2008) considera que o Brasil foi o maior importador de escravos negros e o último a abolir essa forma de dominação, perdendo somente para a Nigéria em termos de população negra. Para não ser menosprezado pela Europa, o Brasil incentivou a imigração européia, concedendo aos imigrantes as melhores terras no Sul e Sudeste e, aos negros, as piores no território nordestino. Convivemos tanto no país quanto no exterior com o mito da igualdade racial, da existência de cordialidade e democracia nesse âmbito, enquanto há “intensa dominação branca sobre outros seguimentos étnico-raciais no acesso a bens materiais e simbólicos” (Idem: p.73). Também temos, como cita van Dijk (Idem: *ibidem*), o crescimento público das manifestações do movimento negro contemporâneo e do combate ao racismo.

Conforme Magalhães (2004), a respeito de questões raciais, o Brasil se difere dos Estados Unidos por não existir segregação de brancos e negros. Representamos de forma mítica para os Estados Unidos “uma sociedade brasileira sem preconceito ou discriminação (...) e de que o Brasil não tem uma linha de cor e, portanto, as ‘pessoas de cor’ teriam as mesmas oportunidades que as brancas em relação a questões de trabalho, saúde e prestígio” (GUIMARÃES, 2003, *apud* MAGALHÃES 2004, p.36).

O mito da igualdade racial pressupõe igualdade social, mas, para Silva (2000, *apud* van DIJK, 2008, p.77), “as diferenças de oportunidades de ascensão social e o racismo dirigido aos negros são operantes para manter (e, em casos específicos, acentuar) as desigualdades, num processo de ciclos de desvantagens cumulativas dos negros.” Quando se compara em separado alguns indicadores sociais dos negros em relação aos brancos, é evidente o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH - renda, saneamento e educação) dos negros.

Há 14 anos, como menciona van Dijk (2008), nosso governo reconheceu a dívida histórica para com os negros e se manifestou estruturalmente racista. Em 1995, após a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, o governo federal criou um Grupo de Trabalho Interministerial e uma de suas funções era “estimular e apoiar iniciativas públicas e privadas que valorizem a presença do negro nos meios de comunicação” (SILVA JR., 1998 *apud* van DIJK, 2008, p.110). Na administração do presidente, Lula também foram realizadas ações contra a discriminação racial: criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, nomeação de cinco ministros negros, inauguração do primeiro museu especializado em cultura afro-brasileira e a criação do projeto de lei 3627/2004 para instituir o “sistema especial de reservas de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior (...)”, projeto este mais conhecido como a lei das cotas.

As discussões raciais nas últimas três décadas, os movimentos negros, as pesquisas do IDH, as críticas ao mito da democracia racial e o incentivo do governo ao fim das desigualdades sociais para com os negros “parecem ter repercutido de forma mitigada e selecionada no discurso midiático brasileiro, que sustenta e produz a dimensão simbólica do racismo à brasileira” (van DIJK, 2008, p.112).

## 2.2 O SIGNIFICADO IDEACIONAL E O PODER REPRESENTACIONAL DAS LINGUAGENS VERBAL E NÃO-VERBAL

Neste momento, daremos atenção aos pressupostos teóricos que sustentam a análise formal/discursiva de que trata o segundo momento do referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade. Esta análise está inserida na perspectiva teórica da Análise Crítica do Discurso (ACD). A ACD “almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso)” (WODAK, 2000, p.225). Segundo Fairclough (*apud* WODAK, 2000, p.230-231), por meio da linguagem, a ACD investiga as relações de poder, questões ideológicas e “é útil para revelar a natureza discursiva de muitas das mudanças sociais e culturais contemporâneas”. Para Chouliaraki e Fairclough (1999 *apud* WODAK, 2000, p.231), a mídia de massa oferece espaço para o desenvolvimento das relações de poder e creem ser uma inverdade o fato no qual “as instituições midiáticas costumam se considerar neutras por que acreditam que dão espaço para o discurso público, refletem os estados de coisas de forma desinteressada, e expressam as percepções e os argumentos dos jornalistas”

Na variedade de pesquisas realizadas em ACD, conforme Wodak (2000, p.232), “em quase todos os estudos há referências à gramática sistêmica funcional de Halliday” e conseqüentemente a sua Linguística Sistêmico-Funcional. A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Michael Halliday preocupa-se em “compreender e descrever a linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação humana e não como um conjunto de regras gerais, desvinculadas de seu contexto de uso” (CUNHA & SOUZA, 2007, p.19-20). Halliday enfatizou, em 1970, “a relação entre o sistema gramatical e as necessidades sociais que a linguagem precisa atender” (HALLIDAY, 1970, p.142, *apud* WODAK, 2000, p.232). O teórico identificou, na língua, três metafunções linguísticas interconectadas capazes de atender a essa relação: função ideacional, função interpessoal e função textual.

Dessas três funções, nossa pesquisa concentrará o foco na função ideacional: “é a linguagem que expressa a experiência do mundo exterior do falante e do seu próprio mundo interior, o

mundo de sua própria consciênciã<sup>3</sup> (HALLIDAY, 1982, p.64). Fairclough (2001, p.92) relaciona “a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações.” Para Meurer (2005, p.97), nessa função, “as pessoas representam a realidade”. Na função ideacional há “a transitividade que é um conceito semântico fundamental em Halliday. (...) Ela é a base da representação: é o modo pelo qual a oração é usada para analisar eventos e situações como sendo de certo tipo.” (IKEDA, 2005, p.55). Cunha e Souza (2007, p.54) explicam esse conceito semântico:

(o) sistema de transitividade permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada. Essa identificação se dá através dos principais papéis da transitividade: processos, participantes e circunstâncias. (...) Pelo sistema de transitividade existem seis tipos de processos (verbos): materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. A cada um deles associam-se participantes específicos determinados pela semântica dos tipos de processos e circunstâncias variadas para expressar informações adicionais, mas relevantes ao evento discursivo, e, dessa forma, construir um domínio particular da experiência.

Os três principais papéis da transitividade podem ser explicados como: 1) processos – se realizam por meio de verbos e indicam ações; 2) participantes – se realizam por sintagmas nominais e podem estar associados aos processos e 3) circunstâncias – se realizam por sintagmas adverbiais e adicionam informações aos processos.

De acordo com as explicações de Cunha e Souza (2007, p.56-60) para os seis tipos de processos, há, conforme a seguir, os três primeiros como principais e os outros três como secundários: 1) processos materiais caracterizam ações, ou seja, algo é realizado como estudar, votar, ler, dançar, comer, etc; 2) processos mentais são representados por verbos como ver, sentir, amar, perceber, são indicadores de desejos, valores, sentimentos, percepções. 3) processos relacionais “são aqueles que estabelecem uma conexão entre entidades, identificando-as ou classificando-as”, representados pelos verbos de ligação (ser, estar, permanecer, continuar, ficar, tornar, parecer, etc); 4) processos verbais representam a oralidade, ou em linguagem escrita, nesse momento o verbo dizer é recorrente; 5) processos comportamentais “são os responsáveis pela construção de comportamentos humanos”, incluindo atividades psicológicas e fisiológicas e 6) processos existenciais “representam algo que existe ou acontece”.

Além de identificarmos qual processo se desenvolve em uma oração, é necessário conhecer os principais participantes de cada processo:

---

<sup>3</sup> “el lenguaje que expresa la experiencia del hablante del mundo exterior, y de su propio mundo interior el mundo de su propia conciencia.”

1) processos materiais: ator, meta, extensão e beneficiário. O ator faz a ação e está presente tanto em orações transitivas como intransitivas. Aquelas são orações com mais de um participante e também são conhecidas como orações efetivas, já estas são as também conhecidas como orações médias e possuem um único participante. Meta, extensão e beneficiário são participantes opcionais. A meta é o participante para quem a ação se direciona, a extensão especifica o processo e o beneficiário se beneficia do processo.

2) processos mentais: experienciador e fenômeno. Aquele é o participante que sente e deseja e este é o desejo do experienciador.

3) processos relacionais: estes processos podem ser de dois tipos: atributivos ou identificadores e cada um deles têm participantes diferentes. Nos atributivos, o atributo é “uma qualidade dada ao participante classificado como portador” (CUNHA e SOUZA, 2007, p.59). Nos identificadores, o identificado é a entidade recebedora de um identificador. A diferença entre esses processos está no fato de que nos atributivos não há identificação dos elementos entre uma classe, já nos identificadores, há essa classe e os participantes recebem identificadores para apresentar a suas classificações em um grupo.

4) processos verbais: dizente, receptor e verbiagem como participantes. Cunha e Souza (2007, p.59) os descrevem da seguinte forma: dizente é o “participante inerente que diz, comunica, aponta algo”; receptor é o “participante opcional para quem o processo verbal se dirige” e verbiagem é o participante codificador do que é dito ou comunicado.”

5) processos existenciais: possuem só um participante, o Existente, que é o que existe.

6) processos comportamentais: comportante é o participante obrigatório e o participante opcional que estende o processo é denominado *behaviour*.

O escopo de análise desta pesquisa também são os elementos não verbais do *corpus*. Como afirma Thompson (1995, p.79), “as formas simbólicas podem também ser não-lingüísticas ou quase-lingüísticas em sua natureza (por exemplo, uma imagem visual ou um construto que combina imagens e palavras)”. Para Kress *et al* (1997, *apud* BALOCCO, 2005, p.65), “a linguagem sozinha não é mais suficiente como foco de atenção para aqueles interessados na construção e reconstrução social do significado.” Afirmam, também, ser “preciso analisar a forma como linguagem e elementos visuais articulam-se num texto, funcionando como ancoragens para leituras ideologicamente marcadas.” (Idem: *ibidem*)

Dessa forma, também é possível representar a realidade por meio de elementos não-verbais. Quanto à análise não-verbal temos a gramática do design visual de Kress e van Leeuwen, a qual também postula metafunções para a linguagem, assim como faz a Linguística Sistêmico-Funcional. A Gramática do design visual apresenta as metafunções: representacional,

interacional e composicional. Como a pesquisa tem o foco na metafunção ideacional, concentraremos os esforços na metafunção representacional que, no campo visual, corresponde à função ideacional de Halliday. Para Almeida e Fernandes (2008, p.12), a metafunção representacional é

responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.

Almeida e Fernandes (2008) mencionam a divisão da metafunção representacional por Kress e van Leeuwen (2000) em narrativa ou conceitual. Na narrativa ‘há a presença de vetores indicando que ações estão sendo realizadas’ (ALMEIDA e FERNANDES, 2008, p.13) e na conceitual estão representados os participantes ‘em termos de suas particularidades: de sua classe, estrutura ou significado. Definem, analisam ou classificam pessoas, objetos ou lugares’ (Idem: ibidem).

Assim como tínhamos os processos e participantes de Halliday, para Almeida e Fernandes (2008, idem), baseados em Kress e van Leeuwen, conforme o tipo de vetor e número de participantes, pode-se perceber os processos narrativos de ação, reação, verbal e mental. O vetor em uma imagem é um artifício utilizado para apresentar um processo de ação. A direção do vetor determina quem faz a ação (ator) e a quem ela é dirigida (meta). Existem dois tipos de estruturas visuais, considerando ator e meta: estrutura não-transacional e transacional. Na primeira, há apenas um ator e a ação é dirigida a nada ou ninguém, ou seja, não há meta. Já na outra estrutura, há mais de um participante e conseqüentemente uma meta e, muitas vezes, há bidirecionalidade, ou seja, ator e meta invertem os papéis.

O processo narrativo de reação se configura quando “um participante toma por ponto de partida, o seu olhar rumo a alguém ou alguma coisa” (ALMEIDA e FERNANDES, 2008, p.15). O participante é denominado de reator e tem necessariamente traços humanos. As reações também podem ser transacionais ou não-transacionais. Nas primeiras, “é possível visualizar o alvo do olhar” chamado de fenômeno e pode ser outro participante ou outra imagem qualquer. Já se o reator olhar para algo fora do campo imagético a reação é não-transacional.

Nos processos verbais, há um participante com uma fala sinalizada em um balão. O participante é denominado dizente e se o processo é mental esse nome é trocado para

experienciador. “O que é falado é enunciado. O que é pensado é fenômeno” (ALMEIDA e FERNADES, 2008, p.16).

A outra classificação da função representacional é a conceitual com ausência de vetores, pois nenhuma ação é executada, neste caso os participantes são descritos em termos de classe, estrutura ou significação e essas representações podem ser processo classificacional, analítico ou simbólico.

A representação conceitual classificacional tem participantes (subordinados e superordinados) pertencentes ao mesmo grupo ou classe, pelas características por eles apresentadas. No processo analítico, estruturado ou desestruturado, são apresentadas partes (atributos possessivos) relacionadas com um todo (portador), significando a apresentação dos atributos de um portador. No processo conceitual simbólico, os participantes são representados pelo seu significado e isto é feito por meio dos efeitos de cores, tamanhos, luz, etc. Os participantes são os portadores enquanto os seus significados são os seus atributos possessivos. Essa categoria conceitual ainda pode ser dividida em atributivos e sugestivos. Nos atributivos, a inserção de elementos visuais que o diferenciam é nítida, enquanto nos sugestivos, “a identidade ou significado é apresentado como um traço intrínseco ao portador, como sua essência” (ALMEIDA e FERNANDES, 2008, p.17).

Os conceitos apresentados para a investigação lingüística e visual do nosso *corpus* possibilitam apresentarmos um conceito fundamental para concretizar o resultado destes levantamentos: o conceito de ideologia. Na perspectiva teórica da ACD, a ideologia “é vista como um importante aspecto da criação e manutenção de relações desiguais de poder” (WODAK, 2000, p.235). Para Thompson (1990 *apud* WODAK, 2000, p.235) a “ideologia é o estudo ‘de como o significado é construído e transmitido através de formas simbólicas de vários tipos” e ele afirma ainda que “vivemos hoje num mundo em que a circulação generalizada de formas simbólicas desempenha um papel fundamental e sempre crescenté” (THOMPSON, 1995, p.9).

Thompson apresenta modos de operação da ideologia e “algumas das maneiras como eles podem estar ligados, em circunstâncias particulares, com estratégias de construção simbólica” (Idem, p. 80). Os modos são: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Respectivamente a eles estão associadas algumas estratégias simbólicas de natureza lingüística, conforme mostra tabela a seguir:

Tabela 1 - Modos de operação da ideologia (THOMPSON, 1995, p.81)

**Modos Gerais**

**Algumas estratégias típicas de construção simbólica**

|              |                                                                       |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Legitimação  | Racionalização<br>Universalização<br>Narrativização                   |
| Dissimulação | Deslocamento<br>Eufemização<br>Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora) |
| Unificação   | Estandarização<br>Simbolização da unidade                             |
| Fragmentação | Diferenciação<br>Expurgo do outro                                     |
| Reificação   | Naturalização<br>Eternalização<br>Nominalização/passivização          |

Para o autor, esses modos e suas classificações não são verdades universais e nem sempre são independentes umas das outras. Passamos a considerar os pressupostos de Thompson (1995) sobre cada um dos modos e suas respectivas estratégias:

- a) legitimação: é uma forma simbólica apresentada como justa e digna de apoio. Isto toma força, segundo Weber (*apud* THOMPSON, 1995, p.82), por fundamentos racionais, tradicionais ou carismáticos. Para assim acontecer, temos a estratégia da racionalização, “através da qual o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações, ou instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio” (THOMPSON, 1995, p. 83). A universalização é outra estratégia desse modo de operação ideológica, em que “acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos (...)” (Idem: *ibidem*). A última estratégia da legitimação é a narrativização apresentada por “histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.” (Idem: *ibidem*).
- b) dissimulação: nesse modo de operação ideológica as “relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas” (THOMPSON, 1995, p. 83). As estratégias possibilitadoras da dissimulação são: deslocamento – um termo caracterizador de um objeto ou pessoa é empregado em outro objeto ou pessoa; eufemização – valorização positiva de ações, instituições ou relações sociais (Idem: p.84); tropo – uso da sinédoque, da metonímia e da metáfora para dissimular relações de dominação.
- c) unificação: nela há “uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independente das diferenças e divisões que possam separá-los” (THOMPSON,

1995, p.86). Na estratégia de padronização há um referencial padrão, ela é utilizada muitas vezes pelas autoridades para, por meio de uma linguagem nacional, atingir diversos grupos lingüísticos. Já a simbolização da unidade é uma estratégia desenvolvida com a “construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletiva, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos” (Idem: ibidem).

- d) fragmentação: nesse modo de operação ideológica ocorre a segmentação dos indivíduos identificados como uma ameaça aos indivíduos dominantes, conforme Thompson (1995). Isto pode ser posto em prática pela diferenciação, a qual enfatiza as diferenças entre pessoas e grupos. Essas diferenças podem ser raciais, sociais, econômicas, culturais e elas tendem a garantir o poder ao grupo tido como ideal. O expurgo do outro também possibilita fragmentação e cria “um inimigo, seja ele interno ou externo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou expurgá-lo” (Idem: ibidem).
- e) reificação: esse modo de ideologia apresenta a “eliminação, ou a ofuscação, do caráter sócio-histórico dos fenômenos (...)” (Idem: ibidem). Faz-se presente por três estratégias: naturalização “um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como resultado inevitável de características naturais (...)” (THOMPSON, 1995, p.88); eternalização - “fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes” (Idem: ibidem); nominalização - as sentenças ou parte delas são transformadas em nomes; e passivização - é a colocação dos verbos na voz passiva. Esses dois últimos modos utilizadores da gramática normativa, conforme Thompson (Idem: ibidem) “concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas com prejuízo de outros.”

É com os referenciais apresentados acima que analisamos nosso *corpus* de modo a tentar encontrar respostas para os seguintes questionamentos: a) como a revista *Veja* articula a linguagem verbal e não-verbal para representar a raça negra na sociedade atual? e b) qual ideologia resulta dessa representação?

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa foi orientada pela Hermenêutica de Profundidade (HP) de Thompson (1995), que é constituída por 3 fases: 1) análise sócio-histórica; 2) análise formal/discursiva; 3) interpretação/reinterpretação.

O *corpus* de estudo foi composto por 7 edições da revista *Veja* da Editora Abril. Os exemplares pertencem ao período de 2007 (junho–ed. 2011 e setembro–ed. 2024), 2008 (maio –ed. 2059, junho – ed. 2064, novembro – ed.2086 e dezembro – ed.2092) e 2009 (fevereiro - ed.2098). Desses exemplares, selecionamos dois (junho de 2007 e junho de 2008) que estão presentes nas análises e discussões deste artigo.

Na fase 1, a partir dos referenciais teóricos de van Dijk (2008), Magalhães (2004), Brust (2008) e trechos de leis brasileiras, foi apresentada a condição social e representacional da raça negra no Brasil e no mundo. Na fase seguinte, para uma análise linguística, fizemos uso da Análise Crítica do Discurso (van DIJK, 2008) e do sistema de transitividade de Halliday (1982), na releitura de Cunha e Souza (2007) e, para a análise não-linguística, a releitura de Almeida e Fernandes (2008), da gramática do design visual de Kress e van Leeuwen (2000). Depois de identificados os elementos verbais e não-verbais que tratavam da raça negra, eles foram relacionados com os modos de operação ideológica de Thompson (1995) e suas respectivas estratégias. Para finalizar, a terceira fase interpretou os resultados obtidos, acarretando nas considerações finais da pesquisa.

Para desenvolver o trabalho, analisamos as capas e respectivas reportagens de capa do nosso *corpus*. Destacamos frases e imagens significativas, além de outros elementos linguísticos que asseguraram as interpretações. Apresentamos os processos mais recorrentes e capazes de apontar a ideologia proposta pela revista *Veja* quanto aos negros do Brasil e do exterior.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos pressupostos teóricos necessários para análise do *corpus*, passamos aos resultados e discussões de nossa pesquisa.

### 4.1 REVISTA VEJA DE 6 DE JUNHO DE 2007

Na capa desta edição, destacamos a frase: “Gêmeos idênticos, Alex e Alan **foram considerados** pelo sistema de cotas como branco e negro.” Temos um processo mental em que Alex e Alan sofreram uma apreciação que acarretou a classificação pelo sistema de cotas de branco e negro e isso é apresentado também de forma visual, já que a página está dividida em branco e preto, o que identifica cada um dos participantes representados, conforme a figura 1:



**Figura 1 - Capa**

Quanto à análise visual, temos a função representacional de um processo conceitual simbólico atributivo, já que não temos ações sendo executadas, e sim atributos que identificam os participantes. Esses atributos são as cores branco e preto, que dividem a capa e identificam os gêmeos, sinalizando quem é Alex e quem é Alan. Isso ocorre tanto pelo fundo de capa quanto pelas camisetas dos participantes. Ocorre nesta capa o modo de operação ideológica da fragmentação que opera pela estratégia da diferenciação (um branco e outro negro). É estabelecida, intuitivamente, uma relação de dominação de poder dos negros sobre os brancos, pois, nas cotas, os negros têm mais facilidades para ingressarem em uma instituição de ensino superior, diminuindo as vagas de acesso dos brancos às universidades e há uma relação de poder superior a essa que é a de quem determina (os juízes da raça olharam as fotografias e decidiram: Alex é branco e Alan não) que um deles seja branco e outro negro.

Na segunda frase da capa: ‘É mais uma prova de que raça<sup>4</sup> não **existe**’, temos um processo existencial sendo negado pela circunstância ‘não’. Isso assegurara que a discriminação racial não existe no Brasil. O que ocorreu foi uma classificação quanto à cor da pele para ingresso no sistema de cotas, mas tanto branco quanto negro pertencem à única raça, que é a humana e não a branca ou preta.

Destacamos nesta reportagem a seguinte frase: ‘Eles **são** gêmeos idênticos’. Há um processo relacional identificador, em que o leitor tem a informação de que Alex e Alan são gêmeos (grande grupo) e, além disso, são idênticos. Essa identificação é importante porque, na sequência do texto, há uma contradição em que mesmo iguais eles são classificados pela UnB

---

<sup>4</sup> Veja traz a seguinte definição científica da biologia para raça: “subespécies e definidas como grupos de pessoas – ou animais – que são fisiológica e geneticamente distintos de outros grupos”. Também afirma que “são da mesma raça os indivíduos que podem cruzar entre si e produzir descendentes férteis” (2007, p.82).

de formas diferentes. Essa contradição é expressa em “(...) mas, segundo a UnB, este é branco e este é negro”. Cada irmão, dentro do grande grupo dos gêmeos idênticos, diferencia-se do outro pelo ‘branco’ e ‘negro’, há então uma classificação realizada através de um processo relacional identificador. Quanto à imagem, ocorre o mesmo processo representacional atributivo simbólico da capa. Existe uma diferença quanto às cores das camisetas dos gêmeos da capa para a reportagem, mas, mesmo assim, quem é classificado como branco veste uma camiseta de cor mais clara do que o classificado como negro.



**Figura 2 - Reportagem**

Temos, também, o seguinte trecho, que tem relação com a imagem acima, como processo relacional identificador: “Alan **foi** classificado como preto na subcategoria dos pardos e pode se beneficiar do sistema de cotas. Alex **foi** recusado”. As identificações dos dois irmãos fazem parte de uma classe, Alan está classificado dentro de uma classe para cores de pele e Alex é, dentre os vestibulandos, o que foi recusado pelo sistema de cotas. Esse processo faz uso da ideologia da fragmentação pela estratégia da diferenciação, em que não há classificação/exclusão de alguém de um determinado grupo.

A revista *Veja* corrobora com os pressupostos de Chouliaraki e Fairclough (1999, *apud* WODAK, 2000, p.231), que não acreditam na neutralidade dos meios de massa, e é contrária a essa ideologia da fragmentação, tratando essa questão de classificação racial como ‘um absurdo’. Isso pode ser percebido conforme os trechos a seguir: “(...) o Brasil está enveredando pelo perigoso caminho de tentar avaliar as pessoas não pelo conteúdo de seu caráter, mas pela cor de sua pele”; “A avaliação divergente dos irmãos Alan e Alex pela UnB é uma prova dos

perigos de tentar classificar as pessoas por critério racial. Em todas as partes onde isso foi tentado, mesmo com as mais sólidas justificativas, deu em desastre (...)'

Para assegurar ser contrária à ideologia da fragmentação, pela diferenciação, Veja, novamente, por um processo relacional identificador, cita: “A lei de cotas e o estatuto racial **são** monstruosidades jurídicas (...)”. Neste momento, há uma classificação que identifica dentro de um grande grupo de leis, duas que, para Veja, são negativas, no sentido de afirmar o racismo no país. Para assegurar que há uma miscigenação entre os povos, que é positiva, a revista apresenta nove personalidades negras e suas origens genéticas, citando que “várias celebridades negras brasileiras também têm forte ascendência européia”. Essa frase marca uma contradição, já que fica a indagação de que, para ser celebridade, é necessário ter genes europeus. As duas imagens a seguir são exemplos disso:



**Figura 3 – Daiane dos Santos, ginasta**



**Figura 4 – Seu Jorge, músico e compositor**

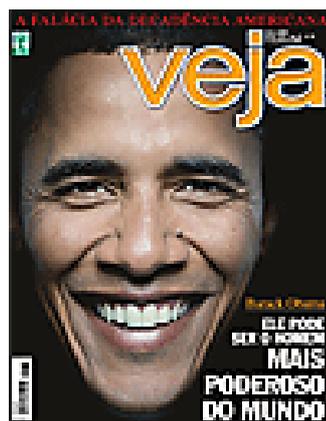
Veja quer apresentar-se contrária à ideologia da fragmentação e favorável à ideologia da legitimação, pela estratégia da universalização de que não há racismo no Brasil e isso deve ser aceito e tratado como natural. Confirmamos isso em: “Após a abolição da escravatura, em 1888, nunca houve barreiras institucionais aos negros no país. O racismo não conta com o aval de nenhum órgão público. Pelo contrário, as eventuais manifestações racistas são punidas na letra da lei.” Quanto às imagens, há novamente um processo conceitual atributivo em que os participantes têm sua vida identificada pelos elementos que fazem parte da cena. Na imagem de Daiane, ela veste uma malha de ginástica que caracteriza sua profissão e está sentada em um local de treino. Já Seu Jorge está em um ambiente com instrumentos musicais, o que

indica que ele é um profissional do ramo da música. A legitimação pela universalização pode ser concluída considerando-se que esses negros são pessoas bem sucedidas e, portanto, não é válida a prática do racismo em nosso país.

Nesta revista, destacamos o predomínio de processos relacionais com imagens conceituais a eles associadas. Nessa união, Veja quer marcar sua ideologia, que é a ideologia da legitimação pela universalização, já que ela condena a fragmentação pela diferenciação. Veja é totalmente contrária à prática do racismo, pois apresenta as pessoas, ações e feitos associados a isso com atributos negativos, sinalizando que temos origens de diversos povos.

#### 4.4 REVISTA VEJA DE 11 DE JUNHO DE 2008

Na capa desta edição, destacamos a seguinte frase: ‘Ele pode **ser** o homem mais poderoso do mundo’, que está relacionada à imagem do rosto de Barack Obama, o que garante reconhecer como é este homem. O verbo ‘ser’ caracteriza o processo relacional identificador, já que, entre todos os homens do mundo, Obama pode ser o mais poderoso deles. O rosto de Obama, identificado como o portador da imagem, está relacionado aos atributos possessivos que são sua pele, seu cabelo e nariz, os quais remetem a traços físicos da raça negra, seu sorriso e seu olhar, que expressam confiança, serenidade e felicidade, e isso possibilita que a figura 5 caracterize a representação conceitual analítica estruturada. Também, associamos a imagem feliz do candidato ao poder que ele terá, caso seja eleito.



**Figura 5 - Capa**

Temos, a partir desses levantamentos, a ideologia da legitimação pela estratégia da racionalização, pois os traços físicos mencionados acima são aqueles que encontramos no rosto daquele que pode ser o homem mais poderoso do mundo e, com essa estratégia, ele passa a ser digno de aceitação.



**Figura 6 - Reportagem**

Junto à figura 6, temos as seguintes frases, com processos materiais transformativos: “Obama **entra** para a história”; “A escolha do primeiro presidente negro para **concorrer** à presidência dos Estados Unidos por um dos dois grandes partidos **quebra** um tabu de séculos e **manda** ao mundo uma mensagem de tolerância.” A imagem em questão também denota ação, é uma estrutura narrativa transacional bidirecional, em que ora Obama é o ator e o povo é a meta, e ora o contrário também ocorre. Nessa ação, Obama simboliza a mensagem de tolerância, pois é aceito e cumprimentado por brancos. A ideologia empregada por Veja é a unificação pela estratégia da simbolização da unidade, porque ele representa os princípios da sociedade norte americana nas oportunidades iguais para todos, já que Obama é negro e terá a possibilidade de ser eleito o presidente do país que dita as regras econômicas mundiais. Dessa forma, confirma-se a mensagem de tolerância de que trata a frase apresentada.

Apesar de Obama não ‘levantar a bandeira’ de que, por ser negro, merece uma chance, em toda a reportagem, Veja traz latente a questão racial, como notamos nas seguintes frases:

1) ‘(...) Barack Hussein Obama, 47 anos em agosto, **acordou** para **viver** seu primeiríssimo dia como o primeiríssimo negro na história dos Estados Unidos a **virar** candidato à Casa Branca por um partido grande e, portanto, com chance de **ser eleito** presidente do país.’ Temos, respectivamente aos verbos sinalizados, os seguintes processos: ‘acordou’ - processo material criativo; ‘viver’ e ‘virar’ - processos materiais transformativos e a oração transitiva ‘com chance de **ser eleito** presidente do país’, na voz passiva analítica - processo material transformativo. Esses processos indicam ações e estas, por consequência, possibilitarão a ascensão de um negro nos EUA, que é definido pelo último processo. Salientemos, ainda, o adjetivo ‘primeiríssimo’, dado aos substantivos ‘dia’ e ‘negro’. É com esse adjetivo que Veja marca a questão racial, sinalizando que é a primeira vez na história que um homem da raça negra poderá ser o presidente dos EUA.

2) ‘Obama é o primeiro negro a chegar a essa posição depois de 389 anos do desembarque da leva inaugural de escravos africanos na América inglesa.’ Temos um processo relacional identificador, pois Obama se destaca entre os negros. O destaque dado ao adjetivo ‘primeiro’, na frase anterior, repete-se nesta frase, já que Veja deixa claro quem é racialmente Obama e o que os negros representavam para os EUA, ou seja, eram escravos.

3) “Agora, o anfitrião **pode vir a ser** um negro – na verdade, metade branco e metade negro, mas, para os padrões americanos, inteiramente negro.” Há um processo relacional atributivo, em que é apresentada a raça do ‘anfitrião’. Obama não deixa de ser visto como um negro, por mais que sua mãe seja branca, pois, para os padrões americanos, ele é visto como um negro e é isso que choca: um negro ser o presidente de uma nação racista.

4) “A primeira jornada **foi vencer** os Clintons, e a segunda não **será vencer** McCain, mas **tentar superar** a barreira da raça.” Os verbos configuram processos materiais transformativos, pois todos denotam ações que acarretam significativas mudanças mundiais. Superar a barreira da raça é o que Veja representa quanto à questão racial, o que significa que o mais importante é mostrar que um negro pode ser o presidente dos EUA.

5) ‘Obama jamais **se apresentou** como um candidato negro (...).’ Há um processo comportamental, que expõe o comportamento de Obama durante a campanha, que foi mostrar suas idéias e não levantar questões raciais, destacando sua raça.

6) ‘Obama **queria estar** acima da questão racial.’ Presença de um processo mental de afeição, que mostra como Obama queria ser apreciado pelo mundo, não como um negro, mas como um candidato capaz de mudar os EUA.

7) “Tem algo, no tom do discurso, na entonação sermonária, de um Luther King, mas não **quer ser** um líder negro. **Quer ser** um líder americano.” O verbo ‘quer’ apresenta um processo mental, que é o desejo de Obama, e, através do verbo ‘ser’, temos o processo relacional identificador, que identifica o que o candidato tem a intenção de ser. Mais uma vez, a questão racial aparece quando cita Luther King associando Obama a ele pela cor da pele e pelo tom do discurso, mas o candidato, que não quis levantar questões raciais, ‘quer ser um líder americano’, independente de raça.

Barack Obama possui uma forte aliada, sua esposa Michelle e Veja aponta sobre ela: “Quando os negros desconfiavam da negritude de Obama, chamaram Michelle. Crescida no degradado sul de Chicago, onde morou com os pais e o irmão num apartamento de apenas um quarto, ela parecia mais autenticamente negra que o marido. Subiu nos palanques exuberante, e deu o recado. Negra e vitoriosa.” As palavras sublinhadas nessas frases não deixam dúvidas de que a esposa do candidato à presidência dos EUA é negra e já foi pobre, mas conseguiu superar as

adversidades. Michelle conseguiu algo difícil para os padrões americanos: ter sucesso sendo negra. Sua exuberância e vitória podem ser verificadas no processo representacional conceitual atributivo simbólico abaixo em que os atributos são: a bandeira dos EUA ao fundo, a pose de Michelle, desinibida, bem vestida, sua cor de pele e inferimos que as pessoas na imagem estão interessadas no que ela tem para dizer.



**Figura 7 – Michelle Obama**

Os processos nas frases 1 a 4 trabalham com a ideologia da fragmentação pela estratégia da diferenciação, já que Veja deixa claro o lugar dos negros na sociedade, e Obama é o marco para a transformação de um passado de escravidão e intolerância para ocupar o cargo mais elevado de poder no país. Já nas frases 5 a 7, a revista faz uso da ideologia da unificação pela estratégia da simbolização da unidade, em que deixa claro a possibilidade dos negros de terem oportunidades iguais, como, por exemplo, concorrer à presidência do país. O próprio candidato não tratou de questões raciais durante a campanha, ele quis se apresentar como um cidadão americano que tem direitos e deveres iguais aos demais, independente da cor da pele.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – INTERPRETAÇÃO/REINTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Após nossa análise, apresentaremos considerações sobre como a revista Veja apresenta a raça negra, tanto no Brasil como no exterior.

Na reportagem sobre os gêmeos, Veja faz uso da democracia racial e critica tudo o que venha ser criado quanto à questão de diferenciar as pessoas pela cor da pele. Para a revista, a diferenciação é desnecessária no país da democracia racial.

Diferente disso, temos na edição de Veja que trata de Barack Obama. Ela foi explícita ao relatar a questão racial dos EUA.

Obviamente que Veja trata de diversos assuntos, mas os negros só estiveram em destaque quando algum escândalo ou feito a eles foi associado. Não há incidência de qualquer outra capa, ao longo destes quase três anos, de negros associados a assuntos quaisquer, sempre foram modelos brancos que ilustraram as demais capas.

O contexto sócio-histórico que Thompson apresenta como fundamento para entender o presente se desenvolve de formas diferentes para cada análise realizada: é alvo da revista para promulgar a inexistência de raças e é revolucionado com a candidatura de Barack Obama. A mídia confere espaços aos negros exaltando-os pelos seus feitos: ‘homem mais poderoso do mundo’ ou pelo sentimento de pena: discriminação racial. Mas, a baixa incidência de destaque dos negros revela que o lugar que eles ocupam na sociedade brasileira ainda é muito pequeno. A ausência de racismo no Brasil é uma máscara que serve para criar um protecionismo aos negros e dessa forma não discutir questões mais pontuais quanto à raça negra, como o baixo IDH.

Já no exterior, Veja não tem como manipular os eleitores, apenas informa o que acontece na campanha de Barack Obama como o primeiríssimo negro a ter possibilidade de tornar-se presidente dos EUA. Obama não tratou de questões raciais em sua campanha, mas sim de soluções para a crise econômica mundial, mas Veja fez questão de destacar, a questão racial nos EUA. Desse modo, assegura a democracia racial que existe aqui e não existe lá, sedimentando a premissa de que no Brasil não há racismo.

A revista Veja escolhe como mostrar a raça negra em suas formas simbólicas e dessa forma cumpre o papel da mídia de massa na manutenção do poder.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins; FERNANDES, José David Campos. Revisitando a Gramática Visual nos cartazes de guerra. In.: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins. **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 11–31.

BALOCCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: BONINI, Adair; MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 65-80.

BRUST, Gabriel. Muito além da cor da pele. **Zero Hora, Porto Alegre**, 31 jan.2009. Suplemento cultura, p. 4-5.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da e SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-24.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirwood. **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. México: FCE, 1982.

IKEDA, Sumiko Nishitani. A noção de gênero textual na linguística crítica de Roger Fowler. In: BONINI, Adair; MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 46-64.

**Lei 7716/1989**, 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de raça ou de cor. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leus/L7716.htm>>. Acessado em 10 de fev. de 2009.

**Lei 9459/1997**, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art.140 do Decreto-lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9459.htm>>. Acessado em 10 de fev. de 2009.

**Projeto de lei 3627/2004**, de 28 de abril de 2004. Institui sistema especial de reservas de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições federais de educação superior e dá outras disposições. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref\\_projlei3627.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf)>. Acessado em 10 de fev. de 2009.

MAGALHÃES, Célia. Interdiscursividade e conflito entre discursos sobre raça em reportagens brasileiras. **Linguagem em (Dis)curso**, Universidade do Sul Santa Catarina, Tubarão: Ed. Unisul, v.4, n.esp, 2004, p. 35-60.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: BONINI, Adair; MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-117.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VEJA. São Paulo: Editora Abril, n 22,jun. 2007.

VEJA. São Paulo: Editora Abril, n 23,jun. 2008.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD—um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Universidade do Sul Santa Catarina, Tubarão: Ed. Unisul, v.4, n.esp, p. 223-243, 2004.

## Links e Mappings: Desvendando Espaços Mentais no Hipertexto

Jaqueline Barreto Lé (Mestre e Doutoranda em Lingüística, UFRJ, jaquelinele@uol.com.br)\*

### RESUMO:

Pautado na Teoria dos Espaços Mentais da Lingüística Cognitiva e nos estudos de gênero e referenciação da Lingüística Textual, este artigo tem por objetivo investigar aspectos cognitivo-textuais do hipertexto em gêneros digitais do ambiente virtual. São estudadas, também, as relações entre domínios mentais e processos de referenciação, focalizando, mais precisamente, o papel dos *mappings* na apreensão dos objetos do discurso. O *corpus* da pesquisa é formado por edições do gênero plantão no jornal *O Globo*. No que se refere ao tema abordado, três hipóteses são aqui apresentadas: (a) os *mappings* estabelecidos no gênero *plantão* são apoiados nos *links* e *nós* do hipertexto; (b) a indicação da seção temática, antes da notícia, é também essencial para que se estabeleça um frame associativo no gênero *plantão*; (c) nos processos de referenciação anafórica indireta, especialmente nas anáforas associativas, os *objetos de discurso* podem ser ativados a partir de esquemas mentais, *mappings*.

PALAVRAS-CHAVE: mapeamento, cognição, hipertexto, gêneros digitais.

### ABSTRACT:

Based on the Mental Spaces Theory from cognitive linguistics and on the genres and reference studies from textual linguistics, this paper aims to investigate cognitive and textual aspects of the hypertext in the Internet digital genres. Besides, it will be seen here the relations between mental domains and reference processes, focusing mainly the role of mappings in the mental access of the anaphoric referent. The *corpus* of this research is composed by editions of the genre *plantão*, in the journal *O Globo*. In relation to the theme of this study three hypotheses are defended: (a) the mappings from the digital genres are supported by the *links* and *nods* in the hypertext; (b) the thematic section, up the news, is

---

\* Bolsista de Doutorado CNPq.

essential to the activation of associative frames in the digital genre *plantão*; (c) in the anaphoric processes, mainly in the associative anaphors, the referents can also be identified through mental schemes, mappings.

KEYWORDS: mapping, cognition, hypertext, digital genres.

## 1 Introdução

Fauconnier e Sweetser (1996) focalizam, em sua abordagem teórica, a relação entre estruturas lingüísticas e construções cognitivas por meio de *espaços mentais*. Tal perspectiva, segundo os autores, é vantajosa tanto para os estudos científicos da linguagem como para as ciências cognitivas. Com base na teoria de espaços mentais pode-se, inclusive, reconhecer e analisar os diferentes graus/tipos de complexidade cognitiva por ocasião do processamento discursivo. Concebendo-se os espaços mentais como domínios que revelam determinados esquemas cognitivos relativos às nossas experiências, sendo eles ativados por “pistas lingüísticas”, torna-se crucial, aqui, o entendimento da dependência entre contexto e cognição, bem como dos vários efeitos produzidos a partir dessa relação.

Em um mundo globalizado, onde se torna cada vez mais presente a comunicação mediada por computador – denominada por Crystal (1995) de *netspeak* – quais implicações pode apresentar a teoria dos espaços mentais na análise do processamento cognitivo de cadeia hipertextual? Qual(is) domínio(s) de referência é(são) criado(s) por meio de *links* e *nós* do hipertexto? Qual(is) o(s) efeito(s) produzido(s) pelo atualmente conhecido contexto virtual? Os gêneros digitais emergentes revelam formas específicas de ativação dos espaços mentais? Todas essas questões fazem parte do estudo que aqui se pretende levantar acerca de esquemas cognitivos que podem ser ativados com base em ambientes virtuais de comunicação.

Obviamente, dada a necessidade de se visualizar a cognição atrelada à realidade sócio-interacional do falante, a vertente teórica do cognitivismo experiencialista parece ser a mais adequada para a investigação do referido fenômeno. Também servirão de apoio ao estudo algumas noções apresentadas pelas recentes teorias do texto para se referir ao universo da comunicação em ambiente virtual, quais sejam: *hipertexto*, *links*, *nós*, *comunidades virtuais* etc. Nessa conexão entre mapeamento cognitivo e processamento da informação no

hipertexto, é importante destacar, ainda, que os domínios de referência que envolvem a apreensão dos *objetos do discurso* (Mondada; Dubois, 2005) - mais precisamente, as *anáforas indiretas* ou *associativas* - constituirão, também, tema desta pesquisa.

## 2 A lingüística cognitiva e a teoria dos espaços mentais

Fauconnier (1997, p. 1), na *teoria dos espaços mentais*, parte de uma idéia básica: o mapeamento entre domínios mentais está no centro da faculdade humana de produzir, transferir e processar significado. Ele destaca que, embora simples, essa idéia é poderosa de duas formas: a) é capaz de dar conta de procedimentos e princípios para uma grande escala de fenômenos argumentativos e de significado, incluindo projeção conceitual, integração conceitual ou *blending*, analogia, referência e contrafactuais; 2) pode fornecer *insights* sobre a organização de domínios cognitivos aos quais não temos nenhum acesso direto. Além disso, conforme lembra o autor, esse estudo da construção do significado se refere às operações mentais complexas em alto nível que se aplicam dentro e entre domínios quando o indivíduo pensa, age e se comunica.

Um dos principais objetivos da lingüística cognitiva tem sido especificar a construção de significado, suas operações, seus domínios e como estes são refletidos na linguagem. Pesquisas nessa área têm desvendado, nos últimos anos, os misteriosos esquemas cognitivos por trás da gramática cotidiana, a riqueza dos sistemas conceituais subjacentes e a complexidade da configuração dos espaços mentais no discurso comum. Uma recente descoberta tem sido a de que “that visible language is only the tip of the iceberg of invisible meaning construction that goes on as we think and talk.”<sup>1</sup>(Fauconnier, 1997, p. 1) Essa cognição “de fundo” ou “escondida” define nossa vida mental e social e, nesse contexto, a linguagem é apenas uma das suas manifestações externas proeminentes.

Fauconnier (1997, p.2) ressalta que a ciência procede indiretamente; ela correlaciona fenômenos da superfície interpretando-os de modo específico, num nível observacional, criando hipóteses acerca das relações mais profundas, e mais gerais, subjacentes a tais fenômenos. Com a ciência cognitiva não é diferente. Embora cérebros estejam fisicamente

---

<sup>1</sup> “A linguagem visível é apenas a ponta do iceberg da invisível construção do significado que se dá quando nós pensamos e falamos”

próximos e acessíveis, muito do que se pode supor sobre a sua organização, num nível neurobiológico fundamental, ou mesmo num nível mais abstrato da cognição, é apreendido indiretamente, pela observação de vários tipos de entrada e saída (*input* e *output*).

No caso da mente/cérebro humano, um tipo de sinal é especialmente penetrante e livremente acessível: a linguagem. Como se sabe que a linguagem está intimamente ligada a importantes processos mentais, tem-se, em princípio, uma rica e virtualmente exaustiva fonte de dados para se investigar alguns aspectos relevantes dos fenômenos cognitivos.

Mas, como lembra Fauconnier (1997), essa fonte dados é também, paradoxalmente, um empecilho. Podem a linguagem e o pensamento servir, ao mesmo tempo, como instrumento e objeto de análise? O problema de tal implicação metodológica é que, como os seres humanos estão inseridos no contexto da vida diária, tem-se sempre uma série de noções baseadas no senso comum a respeito do que eles pensam e falam - noções que, apesar de úteis em algum sentido, são também bastante errôneas e facilmente questionáveis no processo de investigação científica.

Outro desafio das ciências cognitivas é, segundo o referido autor, tornar aparente o extraordinário mistério da linguagem. Ele afirma que, apesar de os dados lingüísticos serem uma fonte rica e estruturada de sinais emanando da mente/cérebro, estes são frequentemente subestimados cientificamente e socialmente como uma poderosa veia de estudo da mente humana. Na verdade, é correto dizer que a pesquisa lingüística tem focalizado muito mais a estrutura do sinal lingüístico em si mesmo do que as construções não-lingüísticas às quais esse sinal está conectado. É correto dizer, por outro lado, que a pesquisa não-lingüística tem dado pouca atenção à natureza básica (estrutural) das construções do significado e às suas conexões com a forma sintática.

A lingüística moderna, estruturalista ou gerativista, como destaca Fauconnier (1997, p.4), tem tratado a linguagem como objeto de estudo autônomo. Não está preocupada, assim, em usar os dados lingüísticos dentro de um projeto mais amplo para se ter acesso às ricas construções de significado por meio das quais as línguas operam.

Para os lingüistas interessados na construção dinâmica do significado, a clássica versão da autonomia da forma lingüística parece apresentar lacunas quando aplicada às línguas naturais.

Reconhece-se, cada vez mais, que julgamentos de gramaticalidade e aceitabilidade são dependentes, em vários graus, de muitos traços ligados ao contexto, significado e uso. E essa importante propriedade das línguas naturais teve uma simples consequência para a pesquisa de base estruturalista: ao passo que a lingüística avançava no estudo da forma, tropeçava-se cada vez mais nas questões do significado.

Segundo Fauconnier (1997, p. 8), o certo é que os dados lingüísticos “sofrem” quando restritos à língua, pela simples razão de que as interessantes construções cognitivas subjacentes ao uso lingüístico têm a ver com situações completas que incluem conhecimentos de mundo altamente estruturados, vários tipos de argumentação, construção on-line de significado e negociação do significado.

No que tange aos estudos mais recentes, o referido autor ressalta que hoje os lingüistas começam a se separar das concepções anteriores e comuns a respeito de como os homens argumentam, falam e interagem e, também, a identificar alguns dos modelos, princípios de organização e mecanismos biológicos que podem entrar em cena. O que se descobre, por sua vez, é freqüentemente surpreendente e vai de encontro às crenças do senso comum e às altamente sofisticadas teorias formais.

## 2.1 Tipos de *mapping*

Toda a discussão a respeito da importância do estudo do significado e do desenvolvimento das ciências cognitivas tem a ver com a teoria dos espaços mentais, segundo a qual o mapeamento (*mapping*) entre domínios cognitivos se estabelece quando nós pensamos e falamos. Muito freqüentemente esses *mappings*, sendo desconhecidos na sua totalidade, eram relegados à posição de fenômenos periféricos, tais como metáfora ou analogia. Recentemente, contudo, há uma quantidade suficiente de evidências do seu papel central nas línguas naturais e na argumentação diária. Três tipos básicos de *mappings* serão aqui ilustrados: *projeções*, *funções pragmáticas* e *esquemas*.

Na *projeção* parte da estrutura de um domínio é projetada em outro. A idéia básica é a de que, para falar e pensar sobre alguns domínios (*domínios alvo*), o falante usa a estrutura e o vocabulário de outros domínios (*domínios fonte*). Algumas dessas projeções são usadas por

todos os membros de uma cultura, como, por exemplo, em inglês, na metáfora do tempo como espaço (*Christmas is approaching / The weeks go by*).

Os *mappings* tornam-se culturalmente e lexicalmente enraizados e, como Turner (1998) assinala, eles na verdade definem a estrutura ou categoria para a linguagem e cultura. Mais curiosamente ainda é o fato de que, apesar de o vocabulário tornar o *mapping* transparente, os falantes em geral não têm ciência do mapeamento durante o seu uso e costumam se sentir surpresos quando o fenômeno lhes é apontado. Em tais casos, o *mapping*, ainda que cognitivamente ativo, é opaco e a projeção de um domínio em outro é, de certa forma, automática. As projeções podem, também, ser estabelecidas localmente, em contexto específico, sendo então percebidas não propriamente como algo pertencente à língua, mas como algo “criativo”, como parte da argumentação e construção discursivas. Pode-se citar como exemplo, no discurso publicitário, a projeção do domínio do corpo feminino no domínio de bebidas ao se usar a metáfora da cerveja como mulher (*Uma loira gelada*)

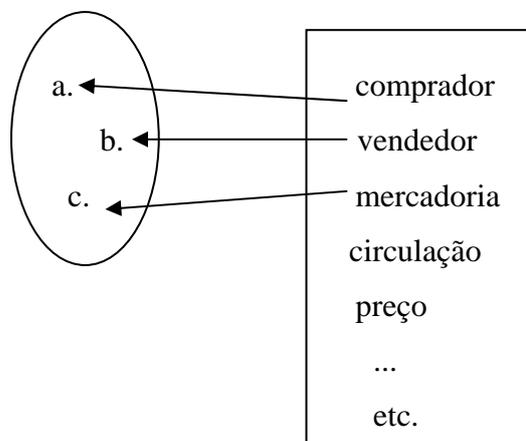
Outro importante tipo de conexão entre domínios são os *mappings de função pragmática*. Neste caso, os dois domínios em questão, que podem ser estabelecidos localmente, tipicamente correspondem a categorias de objetos que são “mapeados” por meio de uma função pragmática. Por exemplo, *autores* são vinculados aos *livros* que eles escrevem, os *pacientes* de hospital são associados à *doença* a cujo tratamento estão sendo submetidos, etc. (*A gastrite úlcera no quarto 12 deseja um café*). Esse tipo de *mapping* exerce um papel importante na estruturação do conhecimento e fornece meios de identificar elementos de um domínio, via sua contraparte, em outro. Fauconnier (1997) afirma, também, que os *mappings* de função pragmática, assim como os de projeção, são frequentemente responsáveis por mudanças semânticas ao longo do tempo.

Um terceiro caso de *mapping* são os *esquemas*, que operam quando um esquema geral, *frame* ou modelo cognitivo é usado para estruturar uma situação em dado contexto. Para Langacker (1987, 1981, *apud* FAUCONNIER, 1997, p.11), construções gramaticais e itens do vocabulário podem ativar, por exemplo, esquemas de significado.

De um modo geral, pode-se dizer que os *mappings* operam para construir e relacionar *espaços mentais*, que Fauconnier (1994) define como estruturas parciais que são produzidas quando pensamos e falamos, permitindo um fracionamento lógico de nosso discurso e estruturas de

conhecimento. Ao se dizer, por exemplo, *Lis acha que Ricardo é maravilhoso*, tem-se um espaço mental para as crenças de Lis, com uma estrutura mínima explícita correspondente a *Ricardo é maravilhoso*. Ao dizer *No ano passado Ricardo foi maravilhoso*, nós construímos um espaço para o último ano entrelaçado ao espaço de crenças, que por sua vez, é entrelaçado ao *espaço base*<sup>2</sup>. Nesse caso, a expressão “no ano passado” funciona como um *space builder*<sup>3</sup> que será responsável pela construção de um novo espaço mental.

O autor menciona, também, que *espaços mentais* são estruturados por MCI (modelos cognitivos idealizados) e, sendo assim, eles podem ser vistos como uma espécie de *esquema*. Tomemos como exemplo o frame ou MCI “compra e venda” apresentado a seguir, incluindo comprador, vendedor, mercadoria, concorrência, preço, etc. Se uma sentença como *Jack compra ouro na mão de Bill* ocorre no discurso, e se *Jack*, *Bill* e *ouro* são representados pelos elementos *a*, *b* e *c* em um espaço mental, então esses elementos serão mapeados nos pontos correspondentes do frame “compra e venda”, como se vê no esquema a seguir. O simples uso de expressões definidas como “o vendedor” identifica *papéis* no frame correspondente, fazendo com que o *mapping* entre o frame e o espaço seja direto.



Vale ressaltar, enfim, que os três tipos de *mapping* aqui mencionados – *projeção*, *função pragmática* e *esquema* – são centrais a qualquer interpretação semântica e pragmática da linguagem e de sua construção cognitiva. Uma vez que atentamos para esses processos, eles nos mostram uma série de lugares inesperados. Fauconnier (1997) centraliza sua análise nos *mapeamentos de espaços mentais*, os quais estabelecem ligações de espaços mentais

<sup>2</sup> Espaço base representa um ponto de vista ou espaço mental a partir do qual outros espaços podem ser ativados.

<sup>3</sup> Os *space builders*, segundo Fauconnier e Sweeter (1996, p. 10), correspondem a mecanismos usados pelo falante (na forma de expressões lingüísticas contextualizadoras) que servem para induzir o ouvinte a estabelecer um novo espaço mental.

ativados no discurso e dão conta de propriedades lógicas de vários tipos de fenômenos lingüísticos tais como metáforas, analogias, metonímias, contrafactuais, hipóteses, quantificações, uso atemporal do *quando*, tempos da narrativa, dêiticos, discurso direto e indireto, etc.

### 3 Domínios mentais no hipertexto

O termo *hipertexto* surge em meados dos anos 60, criado por Theodore Nelson, para “expressar a idéia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática” (Lévy, 1999, p. 29). Tal definição já apontava, a essa época, para duas faces essenciais de uma nova ferramenta comunicativa: o aspecto tecnológico e textual.

Do ponto de vista tecnológico, pode-se dizer, conforme Cavalcante (2005, p. 164), que “o percurso desta ferramenta aponta para sua adequação, a partir da otimização dos sistemas criados, visando à acessibilidade de um novo usuário, o doméstico”. É justamente quando esses sistemas se tornam acessíveis a uma comunidade não especializada, principalmente a partir da década de 90, que o hipertexto passa a suscitar, na área da lingüística e da comunicação, variadas reflexões acerca do modo como a informação se apresenta no espaço virtual.

A incorporação da tecnologia da Internet passa a se inserir, pouco a pouco, na rotina social, levando áreas do saber à reflexão do que viria a ser esta nova ferramenta virtual, qual a sua natureza e de que maneira ela disponibiliza a informação. É neste momento que a lingüística volta-se para o funcionamento virtual cuja materialidade é o seu objeto de análise: **o(s) texto(s)**. (CAVALCANTE, 2005, p.165, *grifo nosso*)

A autora destaca que, para teóricos como Bolter (1991) e Douglas (1998), o hipertexto pode ser entendido com um novo espaço de escrita, a escrita eletrônica, que possibilita que a ordenação textual se estruture de maneira variada. Crystal (2005) enfatiza, também, o surgimento de um novo tipo de linguagem a partir das ferramentas virtuais de comunicação, motivado pelo advento da Internet: o *netspeak*.

Tendo em vista, então, a importância do hipertexto nos variados tipos de relações sociais contemporâneas, o que constitui a sua identidade enquanto objeto lingüístico? O que o torna particular em termos estruturais e funcionais, lingüisticamente falando? Como lembra Cavalcante (2005), a tessitura textual representa o diferencial do hipertexto, ou seja, o que o faz singular é justamente a presença e utilização de seus constituintes internos: os *nós* e *links*.

Podemos dizer que os *links* promovem ligações entre blocos informacionais (outros textos; fragmentos de informação: palavra; parágrafo; endereçamento etc.) conhecidos como *nós*. No entanto, esses blocos não necessitam estabelecer uma relação sêmica entre si, isto é, as ligações possíveis não formam a tessitura daquele texto específico, mas promovem a abertura para outros textos, mas nunca para qualquer texto. (CAVALCANTE, 2005, p. 166)

Como se vê, para a autora, os *links* e os *nós* que caracterizam a rede hipertextual apenas sinalizam as possibilidades de leitura, de acordo com o que é disponibilizado pelo autor na organização de sua tessitura textual. Essa espécie de “mapeamento” de construção de sentido não delimita o caminho exato que o leitor irá seguir naquele ambiente virtual específico. Em outras palavras, o autor somente sugere, por meio de *links*, numa espécie de simulacro, as direções do sentido que será percorrido, ativado. De certo modo, o leitor passa a assumir papel semelhante ao do autor.

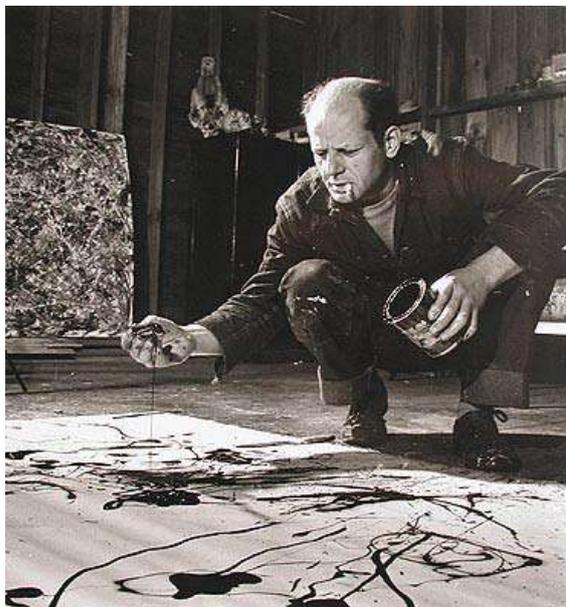
É interessante notar, ainda, que, ao mesmo tempo em que evidenciam as direções de leitura a serem tomadas, os *links* e *nós* do hipertexto também são limitados pelo autor, ou seja, ele não sugere “qualquer texto” como trilha a ser seguida. Segundo Cavalcante (2005, p. 168), “a discussão sobre a natureza do hipertexto permite pensar o próprio texto em sua materialidade, bem como as estratégias de seu processamento ou do simulacro dele”.

Uma vez que, dentro dos estudos lingüísticos, o hipertexto é visto como uma forma de se entender a construção de sentidos em seu processamento, assume-se, neste estudo, a possibilidade de se relacionar o mapeamento não-linear dos *links* e *nós* (blocos informacionais) ao mapeamento de domínios mentais. Sendo assim, parte-se do princípio de que a informação processada na cadeia hipertextual, em seus diversos gêneros digitais, depende essencialmente dos esquemas cognitivos que são ativados, mais precisamente dos espaços mentais que se relacionam no ato discursivo.

No exemplo abaixo apresentado – extraído de um blog de jornal eletrônico – tem-se, já a partir do título *Transforme a brincadeira em arte*, o mapeamento de espaços mentais por *projeção*. Um domínio mental é projetado em outro por meio de uma relação metafórica (*a informática como arte*). Vê-se que o *mapping* é reforçado ao longo do texto por meio de

Expressões como “você pinta a tela e, de acordo com o mouse, muda a cor da tinta e a espessura do traço”.

### Transforme a brincadeira em arte



Jackson Pollock

Que tal criar obras de arte brincando? Em <http://www.jacksonpollock.org/> você pinta a tela e, de acordo com o mouse, muda a cor da tinta e a espessura do traço. O site é inspirado na obra de Jackson Pollock, que trocou os pincéis por ferramentas como latas furadas e pedaços de madeira para compor suas obras, consideradas importantes exemplares da pintura do século 20. **(STEFHANIE PIOVEZAN)**

Escrito por Rafael Capanema às 11h22

[Comentários \(0\)](#) | [Enviar por e-mail](#) | [Permalink#](#)

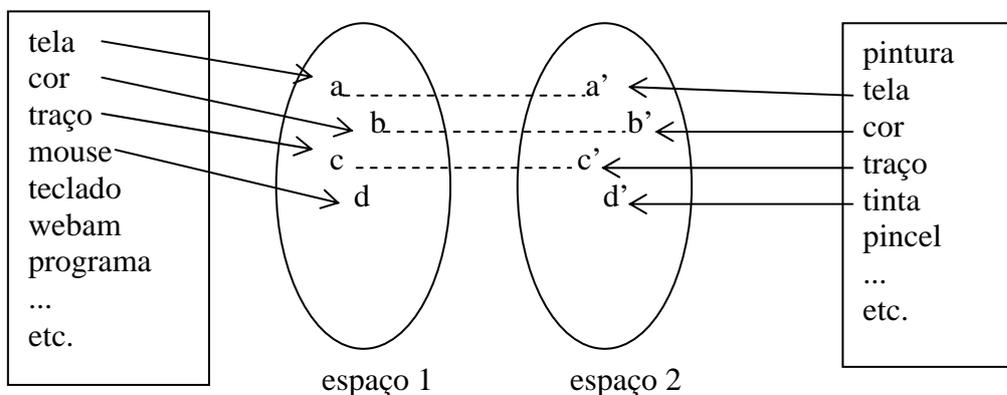
(exemplo extraído do Blog Circuito Integrado, da versão on-line da *Folha de São Paulo*, em 29/11/2008)

Por outro lado, o *mapping* também é reforçado na materialidade do hipertexto a partir de *links* e *nós* que sinalizam e compõem, respectivamente, os pontos de acesso e os blocos de informacionais. Dito de outra forma, ao clicar no *link* sinalizado pelo autor - site que remete a um programa que simula uma tela de pintura – o leitor é conduzido a outro bloco informacional (*nó*) e estabelece, igualmente, o *mapping* entre esses dois espaços mentais (*informática/arte*). Um breve esquema dessa projeção conceitual entre domínios pode ser

visto a seguir. Em tal exemplo, elementos de um domínio – *tela, cor, traço* – são projetados em outro domínio.

MCI<sub>1</sub> = Informática

MCI<sub>2</sub> = Artes Plásticas



### 3.1 Gêneros digitais: novas formas de mapeamento do sentido

Conforme lembra Marcuschi (2008, p. 198), “mais do que em qualquer outra época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital)”. E, concordando com Erickson (1997), esse autor enfatiza que “a interação *on-line* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros, tendo em vista a natureza do meio tecnológico e os modos como se desenvolve”.

Os gêneros emergentes dessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Contudo, sequer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos já provocaram polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impactos da linguagem e na vida social. Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. (MARCUSCHI, 2005, p. 13)

Nesse contexto, é importante destacar que, mesmo que os gêneros emergentes se apresentem muitas vezes como projeções ou transmutações de suas contrapartes prévias (e-mail/carta pessoal, chat/conversação espontânea, conferência on line/reunião. etc.), existe, ainda, a possibilidade de diferenciação de tais gêneros (ditos virtuais) em relação às suas contrapartes reais. Marcuschi (2008, p. 198) frisa, também, que, ao concebermos o gênero enquanto texto concreto, histórica e socialmente situado, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, que funciona como instrumento comunicativo com propósitos específicos, é fácil perceber que um novo meio tecnológico (o virtual), que interfere em boa parte dessas

condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido. O chat virtual, por exemplo, se comparado com a conversação espontânea, possui particularidades em sua produção e sofre, naturalmente, adaptações do meio.

Do ponto de vista dos gêneros realizados, Crystal (2005) ressalta que a Internet transmuta de maneira bastante radical os padrões comunicativos existentes, desenvolvendo alguns gêneros realmente novos. E, ainda segundo esse autor, a relevância de se tratar dos gêneros digitais reside em pelo menos quatro aspectos: (1) são os gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com o uso cada vez mais generalizado; (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios; (3) oferecerem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade; (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

Em sentido estrito, pode-se dizer que a rede “hipertextual” dos diversos gêneros digitais constitui um ambiente revelador de poderosas estratégias de mapeamento de sentidos (cognitivas) das quais os falantes lançam mão no ato comunicativo. Isso vale, naturalmente, tanto para os gêneros que possuem uma contraparte real como para aqueles que se apresentam como formas peculiares ao meio virtual.

Levando-se em conta o amplo universo dos gêneros jornalísticos, vê-se, por exemplo, que nesse domínio se proliferam gêneros digitais e impressos, de modo que estes podem ter ou não correspondentes em relação ao meio. *Artigo, notícia, crônica, editorial* são exemplos de gêneros jornalísticos que se realizam tanto no jornal impresso como no jornal on-line. Por outro lado, *blog, plantão de notícias e fórum de discussões* se materializam especificamente no meio digital e, constituem assim, gêneros novos nesse amplo domínio discursivo.

Resta saber, enfim, em que medida esses gêneros emergentes contribuem para o surgimento de novas formas de mapeamento do significado e construção do sentido. A esse propósito, a interdisciplinaridade entre os estudos do texto e as teorias cognitivas parece constituir fundamental ponto de partida na resolução de questões polêmicas. No que tange ao gênero focalizado nesta pesquisa - o *plantão de notícias*- pretende-se, neste trabalho, apenas traçar um pequeno esboço do mapeamento de sentido que nele se faz, considerando a ativação de espaços mentais e, ainda, os processos de referenciação.

#### 4 Referenciação e mapeamento cognitivo

Ao tratar da questão da referência, ou, mais precisamente, dos processos de referenciação, Mondada e Dubois (2003, p. 20) opõem duas visões de como a língua se refere ao mundo: uma concepção de base filosófica e realista, expressa pela metáfora do espelho, segundo a qual as estruturas lingüísticas refletem diretamente as coisas, e outra concepção, apoiada em alguns princípios fenomenológicos, de acordo com a qual as categorias comportam uma instabilidade constitutiva. Sob esse último prisma, “as práticas lingüísticas não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo.”

Os referentes – concebidos pelas autoras como “objetos do discurso” – podem, portanto, ser vistos como construtos culturais, representações constantemente alimentadas pelas atividades lingüísticas. E, em tal perspectiva, seria mais adequado falar em *referenciação* do que em *referência*, de modo a ressaltar a idéia de processo que caracteriza o ato de referir. Nada teria, portanto, uma segmentação *a priori*: tanto as categorias discursivas quanto as cognitivas podem evoluir e se modificar de acordo com um contexto ou ponto de vista. As opções lexicais se reconstroem se amoldam ao que está sendo negociado entre os interlocutores, dependendo de seus propósitos enunciativos.

“Com efeito – no lugar de partir do pressuposto de uma segmentação *a priori* do discurso em nomes e do mundo em entidades objetivas, e, em seguida, de questionar a relação de correspondência entre uma e outra – parece-nos mais produtivo questionar os próprios processos de discretização. Desejamos, além disso, sublinhar que, no lugar de pressupor uma estabilidade *a priori* das entidades no mundo e na língua, é possível reconsiderar a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e lingüísticas, assim como de seus processos de estabilização”. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 19)

Ao tratar da instabilidade inerente às categorias e à prática discursiva, as autoras ressaltam que ela é diretamente ligada às propriedades intersubjetivamente negociadas das denominações e categorizações no processo de referenciação. Nesse contexto, os processos de estabilização discursiva são vistos como processos “que se desenvolvem no seio das interações individuais e sociais com o mundo e com os outros, e por meio de mediações semióticas complexas.” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 22)

Um dos processos de estabilização discursiva apontados pelas referidas lingüistas é a referenciação anafórica. Como elas assinalam, a anáfora pode ser vista tanto como um modo de ilustrar tipicamente o problema dos referentes evolutivos (Charolles; Schnedecker, 1994, *apud* Mondada; Dubois, 2003, p. 43), quanto com um modo de estabilizar ou de focalizar uma denominação particular, excluindo para isso outras possibilidades, mesmo se elas estiverem potencialmente disponíveis no texto.

Os dois exemplos de objetos anafóricos em (1) e (2) - apresentados pelas autoras - revelam como no discurso pode-se marcar, inclusive sintagmaticamente, a estabilização de uma categoria:

(1) Eu vejo que M. de la Lande fala da beleza e da situação deste palácio. Efetivamente, eu não vi nada que tenha ares de *palácio*. A situação certamente contribui muito. (Bergeret, *Voyage d'Italie 1773-1774*, Paris, 1948, 41)

(2) A cidade, pois é uma *cidade*, é composta de quarenta a cinquenta casas, que são contornadas por uma alta e forte muralha para protegê-las dos bandidos de terra e de mar. (Simond, *Voyage em Italie et en Sicile*, Paris, 1828, v 2, 34)

Esses tipos de referenciação corroboram ou reforçam, pela repetição, a utilização de um certo descritor - *palácio* ou *cidade* - que tem como efeito estabilizar o objeto como prototípico. Em tais exemplos, o uso redundante do mesmo designador e de sua ratificação ao longo do desenvolvimento textual mostra a instabilidade dos descritores (categorias) particulares, que correm constantemente o risco de serem descartados no processo discursivo.

Propõe-se, aqui, que os efeitos de estabilização das categorias discursivas também podem ser vistos por meio do mapeamento de domínios mentais no processo de referenciação, mais precisamente em casos de *anáfora indireta* ou *associativa*, como será abordado a seguir.

#### 4.1 Referenciação anafórica e procedimentos de estabilização discursiva

A estratégia textual anafórica pode ser estudada, no mínimo, sob duas perspectivas. Na primeira, que contempla a visão tradicional, a anáfora assume um caráter correferencial, com antecedente pontualizado, implicando operações de retomada (ou reativação) de um referente textual. A segunda perspectiva - que efetivamente interessa a este estudo - pressupõe uma

visão ampliada do fenômeno anafórico e firma-se na construção de “objetos-de-discurso”, uma vez que o traço correferencial não é prioritário, não sendo obrigatória, portanto, a vinculação da anáfora com a noção de retomada textual (ou reativação). Nesse caso, mesmo se reconhecendo a inexistência de um antecedente pontual, o anafórico não deixa de evocar uma âncora, podendo esta advir do contexto léxico, semântico ou pragmático.

Como aqui se pretende focalizar os procedimentos de estabilização discursiva envolvidos nas estratégias de referenciação anafórica, a segunda perspectiva – a da *referenciação indireta* – parecer ser mais propriamente esclarecedora da ampla rede semântica cognitiva ativada por ocasião do processamento textual-discursivo.

Para Marcuschi (2001) as *anáforas indiretas* apresentam as seguintes características: 1) são geralmente constituídas por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente, sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto; 2) correspondem a uma estratégia endofórica de ativação de referentes novos e não de reativação de referentes já conhecidos; 3) freqüentes em todos os gêneros textuais, podem ancorar cognitivamente em expressões nominais antecedentes que lhes dão suporte; 4) como forma de progressão multilinear e não direta, reintroduzem aspectos sociocognitivos em interface com a semântica e a pragmática; 5) são casos de referência textual, isto é, de construção, indução ou ativação de referentes no processo textual-discursivo que envolve atenção cognitiva conjunta de seus interlocutores; 6) não dependem de uma congruência morfossintática.

A título de ilustração, tem-se a seguir um pequeno exemplo de anáfora indireta, extraído do jornal *O Globo*, no plantão de notícias da sua versão eletrônica, em 06/01/2009. No caso apresentado, a expressão *fenômeno* é inferida a partir de pistas textuais inespecíficas, uma vez que esse SN não retoma explicitamente nenhuma informação prévia, mas é ativado por algumas delas, fundamentais para compor a descrição implícita do referente: *esportes, alvo de elogios*. Sendo assim, a anáfora indireta *fenômeno* é coerente com os elementos do texto e encontra aprovação pelo conhecimento culturalmente compartilhado, resgatável pela memória de longo prazo, ainda que não exista o critério correferencial. Ao SN *fenômeno* agregam-se, portanto, informações de caráter enciclopédico e cultural que tornam possível a identificação indireta de um referente preciso: *o jogador de futebol Ronaldo*.

(3) 00h09m | Esportes

*Fenômeno* evolui e já é alvo de elogios

#### 4.2 Anáfora indiretas ou associativas

Ao comparar anáforas associativas e anáforas indiretas, a distinção não se dá de modo pacífico, se é que tal distinção efetivamente existe, pois ambas são estratégias de referenciação com limites tênues e, com frequência, idênticos procedimentos são ativados no funcionamento da língua, quando se trata de anáforas sem antecedente explícito.

Marcuschi (2001a) afirma que as anáforas associativas são parte substantiva das anáforas indiretas e que estas constituem um fenômeno mais amplo e mais abrangente do qual a anáfora associativa faz parte. Dizer que as anáforas associativas são “parte substantiva” das anáforas indiretas significa que toda anáfora associativa é indireta, mas nem toda anáfora indireta é associativa. Assim, a partir da constatação de Marcuschi, é possível estender o campo para outras modalidades indiretas de expressão anafórica como, por exemplo, as anáforas esquemáticas e até as nominalizações, uma vez que essas construções não retomam pontualmente objetos-do-discurso.

Quanto à noção de anáfora associativa que será aqui adotada – considerando que esse tipo de referenciação indireta tem sido abordado de maneira diversificada por diferentes pesquisadores -, segue-se a linha de Apothéloz. (1995), representante da visão mais ampla, segundo a qual a anáfora associativa é toda anáfora não-correferencial. Dessa forma, em tal perspectiva, até as anáforas indiretas seriam também associativas. E esse dado é oposto ao que preconiza Marcuschi (2001), quando afirma que as anáforas associativas constituem um subtipo de anáforas indiretas.

Apothéloz (2003, p. 75) afirma que a anáfora associativa pode ser concebida, de um modo geral, como sintagmas nominais definidos que apresentam simultaneamente as duas características seguintes: de um lado, uma certa dependência interpretativa relativamente a um referente anteriormente (às vezes posteriormente) introduzido ou designado; (b) de outro lado, a ausência de correferência com a expressão que introduziu ou designou anteriormente (às vezes, posteriormente) esse referente. Um exemplo característico desse tipo de anáfora e

que foi comentado em diversos trabalhos sobre o fenômeno anafórico é a expressão *a igreja* no contexto seguinte:

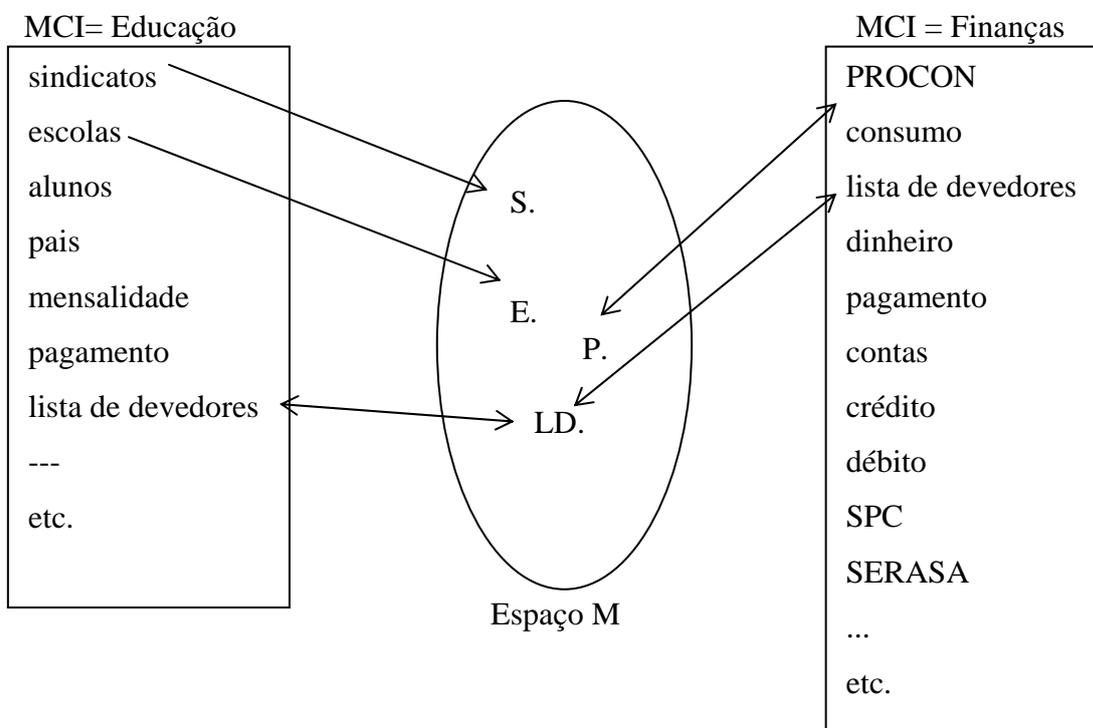
(4) Nós chegamos a *uma cidade*. *A igreja* estava fechada.

Segundo Hawkins (1977a, *apud* Apothéloz, 2003, p. 76), o mecanismo da anáfora associativa (da associação propriamente dita) se baseia em conhecimentos gerais supostamente partilhados, “expressíveis sob a forma de proposições que colocam em relação referências genéricas (por exemplo: *uma cidade tem uma igreja*). Dito de outra forma, a anáfora associativa funciona sobre os estereótipos – como lembra Kleiber (1990a, *apud* Apothéloz, 2003, p. 76) – e, portanto, atua como procedimento de estabilização discursiva.

No caso do exemplo acima, a apreensão do objeto (referente) está intimamente ligada a um processo de estereotipação/estabilização com base na cadeia associativa *cidade-igreja*, considerando-se que tais expressões, tomadas separadamente e em contextos variados – passariam a assumir um distanciamento em relação à referência genérica estereotipada, revelando a sua instabilidade constitutiva.

E como esses procedimentos de estabilização discursiva presentes na anáfora associativa podem se vincular à estratégia de mapeamento entre domínios mentais? Como foi assinalado anteriormente, os *mappings* são estabelecidos para criar e relacionar espaços mentais, fazendo que, na expressão discursiva, haja um fracionamento lógico da informação. Isso, evidentemente, só é possível a partir da ativação cognitiva de esquemas genéricos (MCI's) compartilhados entre os interlocutores, tal como ocorre na anáfora associativa. A seguir, tem-se um exemplo de anáfora associativa no hipertexto - extraído do gênero plantão de notícias, do *jornal O globo on line* – a partir do qual se pode apresentar um *mapping* com base em esquemas cognitivos.

(5) *Procon-SP* reúne-se com sindicatos de *escolas* sobre a *lista negra de devedores*.



A notícia apresentada em (4) revela duas cadeias associativas por meio das quais o leitor pode ativar o espaço mental M. A primeira delas corresponde à relação *PROCON- lista negra de devedores*, que se estabelece com base nos conhecimentos de mundo dos interlocutores ou no modelo cognitivo idealizado. Reconhece-se, neste caso, que os órgãos de defesa do consumidor têm acesso direto às listas de devedores em serviços de proteção ao crédito. A segunda cadeia associativa, por sua vez, encontra-se na ligação *escolas-lista negra de devedores* é ativada pelo conhecimento de que as escolas privadas mantêm, em seu gerenciamento, listas dos alunos com mensalidade em atraso ou cujos pais são devedores.

O que se pode depreender do exemplo acima apresentado é que os mecanismos de referência anafórica – mais precisamente os que ocorrem nos casos de anáfora associativa – dependem em grande medida da ativação de espaços mentais por meio de modelos cognitivos idealizados (MCI's), de vez que se estabelecem, discursivamente, no conjunto de conhecimentos/crenças gerais dos interlocutores.

Também pode ser mencionado, aqui, que essas cadeias associativas responsáveis pelo encadeamento anafórico, além de contribuírem para a progressão textual-discursiva,

permitem, do ponto de vista semântico-cognitivo, a estabilização das categorias ou objetos do discurso. Isso só é possível, por outro lado, graças ao mapeamento ou correspondência de domínios mentais, ativando-se, assim, os frames prototípicos que permitem reduzir a instabilidade constitutiva das categorias.

## 5 Metodologia

O *corpus* deste estudo é formado por textos do gênero digital *plantão de notícias*, na versão eletrônica do jornal *O Globo*. Na constituição da amostra, selecionaram-se 30 notícias das edições do dias 11/12/08 e 06/01/09. Para o propósito da pesquisa, os dados foram analisados com base em *mappings* de diferentes esquemas cognitivos. Posteriormente, numa segunda etapa, investigaram-se alguns processos de referenciação relacionados aos mapeamentos cognitivos ilustrados a partir das notícias.

A respeito do tema investigado, três hipóteses foram aqui levantadas: (a) os *mappings* estabelecidos no gênero *plantão* são apoiados nos *links* e *nós* do hipertexto, já que os esquemas ativados se confirmam ao se clicar no *link* da notícia, dirigindo-se aos blocos informacionais a ela correspondentes; (b) a indicação da seção temática, antes da notícia, é também essencial para que se estabeleça um frame associativo no gênero *plantão*; (c) nos processos de referenciação anafórica, os *objetos de discurso* podem ser ativados a partir de esquemas mentais, *mappings*.

## 6 Análise de Dados

A investigação proposta neste trabalho se divide em duas partes principais: (1) análise de esquemas mentais ou *mappings*; (2) análise processos de referência indireta. Para tanto, foram selecionadas 30 notícias do gênero plantão, no jornal *O Globo*, nas edições de 11/12/2008 e 06/01/2009.

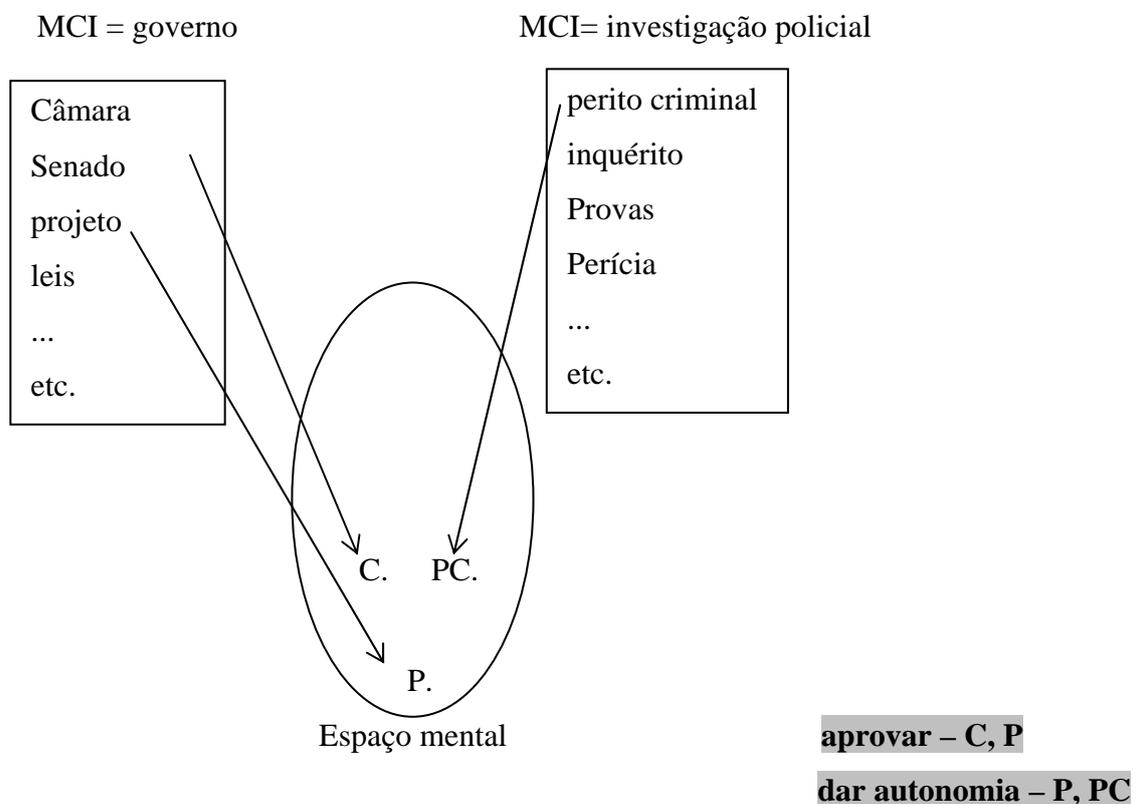
### 6.1 Análise dos esquemas mentais ou *mappings*

Consideram-se nesta análise três tipos de esquemas cognitivos: (a) correspondências que envolvem 1 ou 2 espaços mentais; (b) correspondências que envolvem mesclagem (*blending*); (c) correspondências que envolvem 1 espaço base e 1 espaço de fala. Esses *mappings* serão ilustrados, aqui, com base em seis exemplos extraídos do gênero *plantão de notícias*.

(a) correspondências envolvendo a ativação de 1 ou 2 espaços mentais

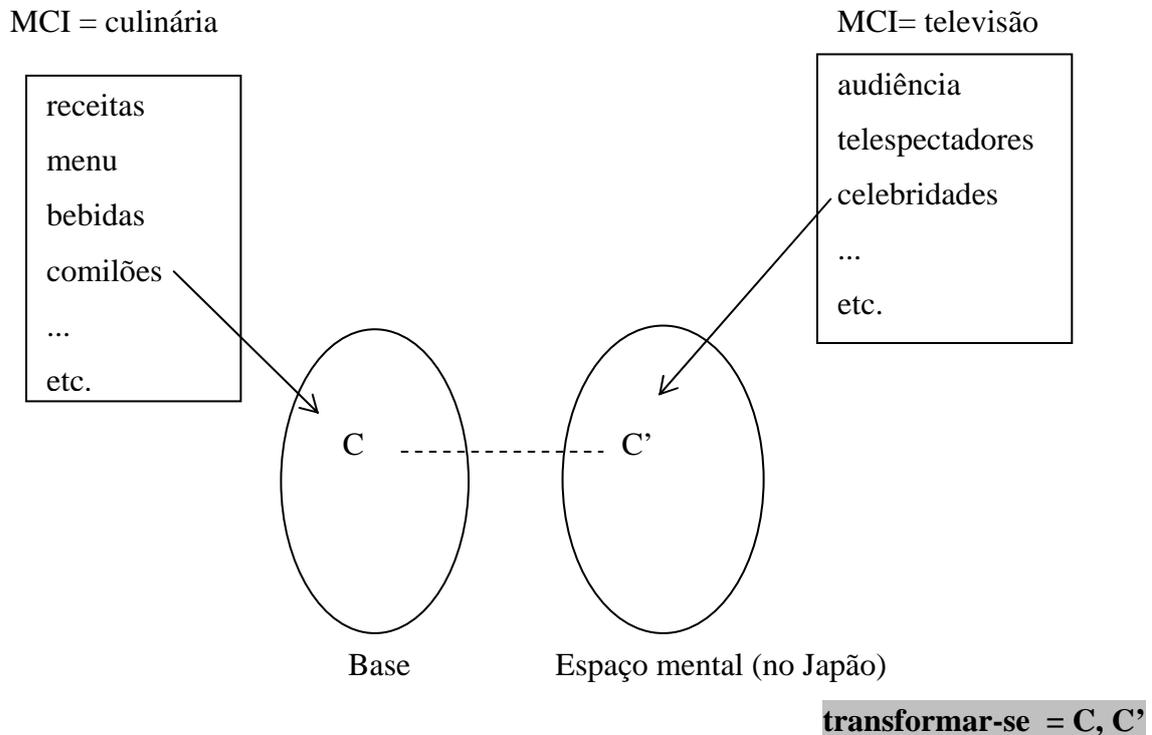
#### 22h48mPaís

Câmara aprova projeto que dá autonomia a perito criminal



## 11h35m Viver Melhor

'Comilões' se transformam em celebridade no Japão

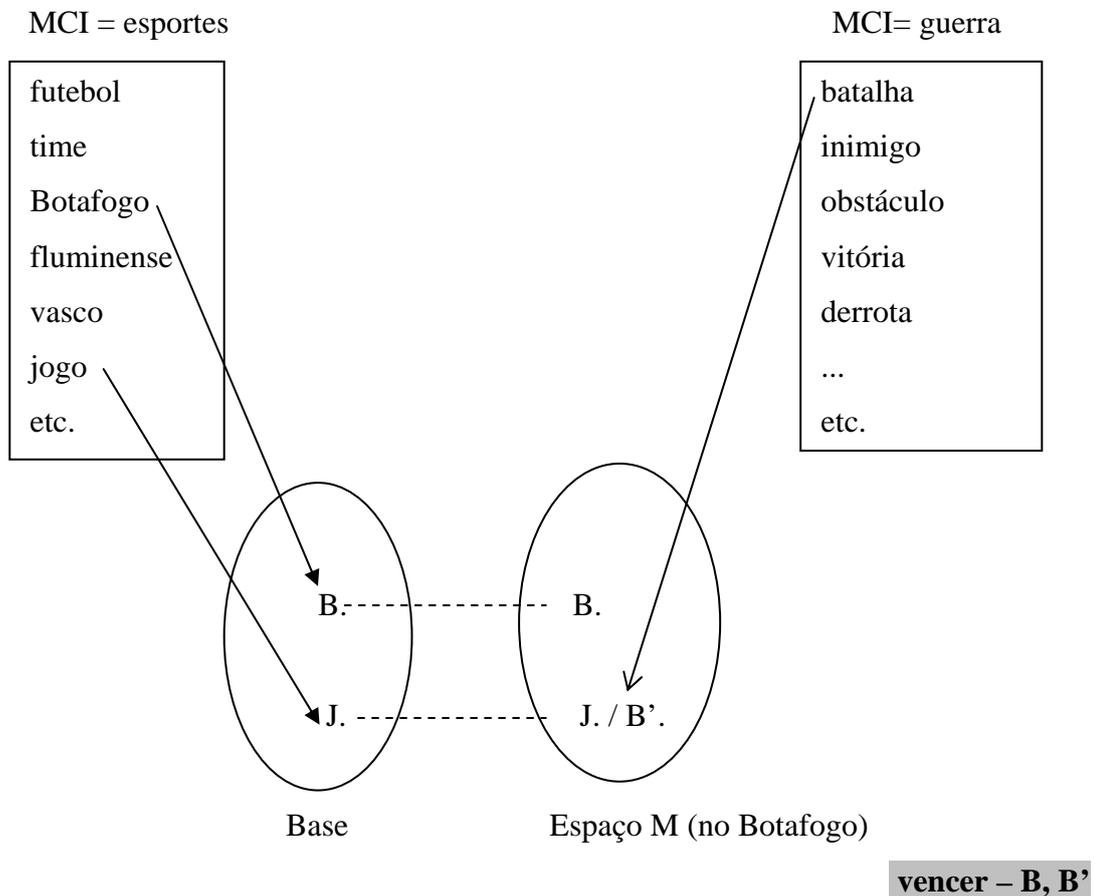


A partir desses dois exemplos, nota-se que, no primeiro esquema, há apenas a composição e ativação de um espaço mental com base em dois MCI's (*governo* e *investigação policial*). No segundo, os MCI's (*culinária* e *televisão*) promovem a ativação de um espaço base e de um novo espaço mental a partir de um *space builder*, de uma expressão contextualizadora (*no Japão*)

(b) correspondências que envolvem mesclagem ou *blending*

**09h01m** Esportes

No Botafogo, uma batalha já está vencida

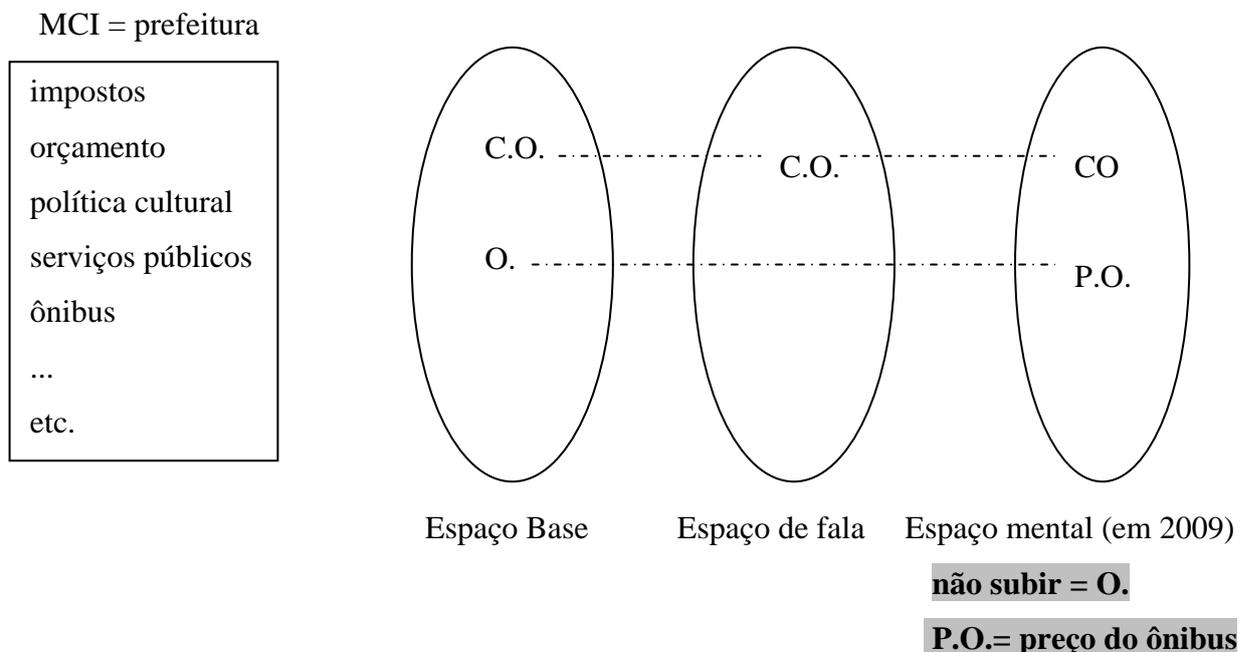


Neste exemplo, observa-se que há um espaço-mescla (*blending*) oriundo da metáfora *futebol é guerra*. Além disso, vê-se que, em comparação com exemplos anteriores, embora todos recorram a mais de um MCI, nos dois primeiros casos há apenas composição, sem mescla.

(b) correspondências que envolvem a ativação de 1 espaço base e 1 espaço de fala

**21h52m** São Paulo

Kassab diz que ônibus não subirá em 2009 mesmo com corte de orçamento



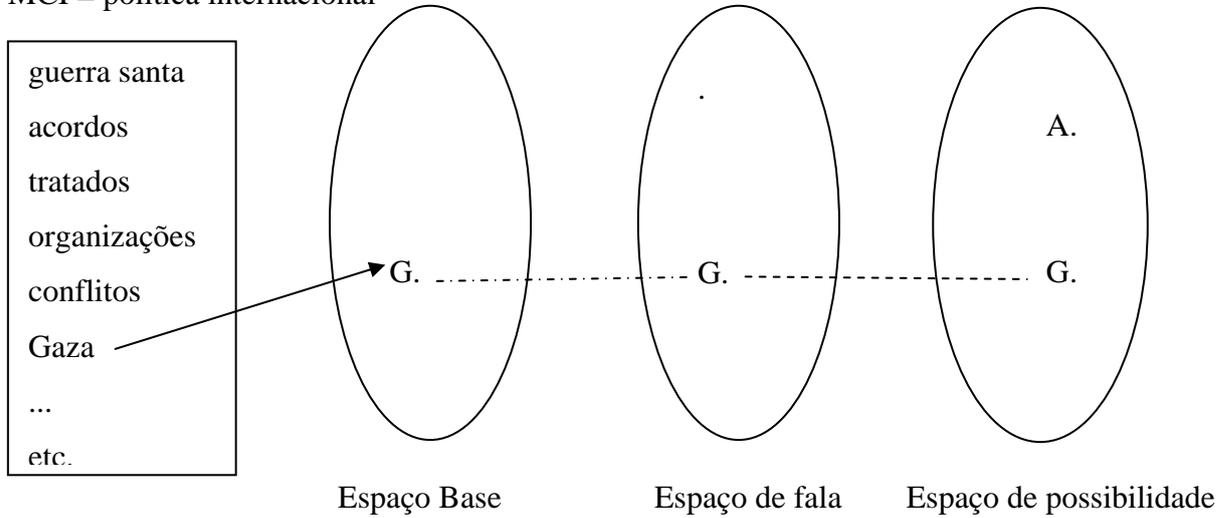
Vê-se, aqui, a ativação de um espaço de fala a partir de um espaço base e, em seguida, um *space builder* (em 2009), contextualizador, que abre mais um novo espaço. Nesse caso, o esquema cognitivo apresenta, para o espaço mental *em 2009*, a relação metonímica entre *ônibus-preço do ônibus*.

Nos dois exemplos a seguir, que também são casos de discurso reportado, a formação de um espaço de fala implica, por sua vez, na ativação de outros espaços mentais (de *possibilidade* e *suposição*), representados, respectivamente, pelas expressões *acordo* e *vítima*. Observa-se, por outro lado, que há um aspecto comum aos casos de discurso reportado: a presença de um único MCI como desencadeador dos espaços mentais a serem ativados, sinalizando uma espécie de “direcionamento temático” dos esquemas cognitivos.

**13h51m** Mundo

Sarkozy diz que acordo sobre Gaza pode estar próximo

MCI = política internacional

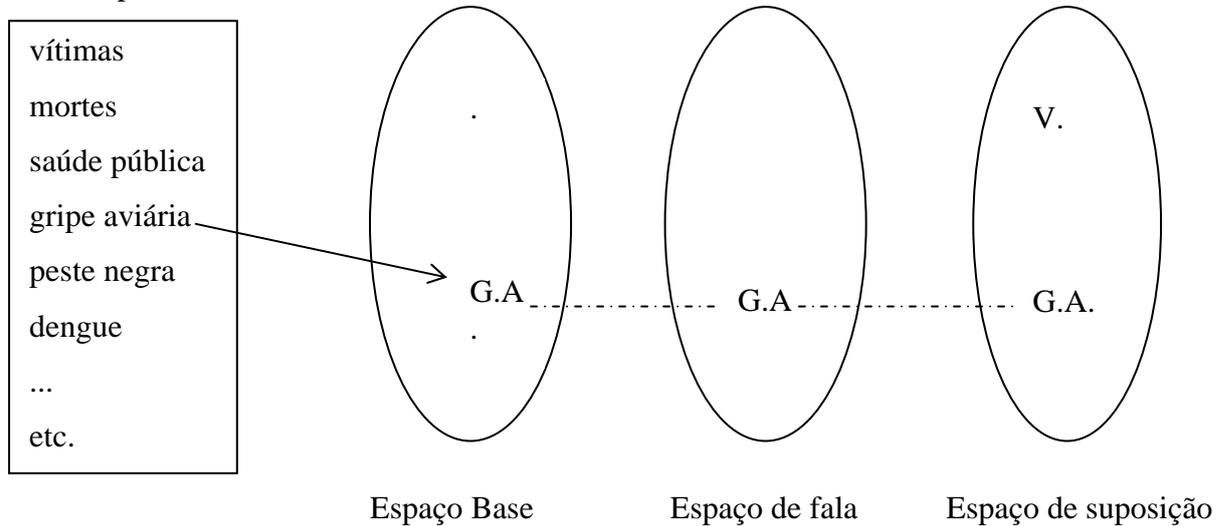


**estar próximo = A.**

**08h09m** Mundo

China diz que "suposta" vítima de gripe aviária morreu

MCI = epidemias



**morrer = V.**

De um modo geral, os exemplos aqui analisados revelam que a ativação de espaços mentais no hipertexto, mais precisamente no gênero *plantão de notícias*, depende essencialmente dos modelos cognitivos idealizados dos falantes e, também, que o mapeamento entre domínios é ratificado materialmente na cadeia hipertextual por meio de seus *links* e *nós*, confirmando-se a primeira hipótese da pesquisa. Considera-se, ainda, que a indicação da seção temática no início de cada notícia (*esportes, mundo, tecnologia, economia* etc.) é também relevante na formação de frames associativos e, conseqüentemente, no procedimento de estabilização das categorias discursivas. Esse aspecto, além de corroborar a necessidade de correspondência entre domínios mentais, valida a segunda hipótese aqui apresentada.

## 6.2 Análise dos processos de referenciação indireta

Os processos de referenciação indireta serão ilustrados, aqui, a partir dos mesmos exemplos utilizados da análise dos *mappings* do gênero *plantão de notícias*. Embora esse gênero não contemple, em primeiro plano, a notícia em toda a sua extensão, possibilita, como foi visto antes, por meio de *links* e *nós*, o acesso cognitivo ao total da informação, fazendo com que a mesma seja compartilhada discursivamente entre os interlocutores. Como o gênero *plantão* revela, em seu formato, conteúdos variados através de uma lista de notícias, observa-se que muitas associações indiretas (incluindo-se aí as anáforas indiretas ou associativas) se tornam possíveis na construção textual-discursiva do(s) sentido(s), o que faz com o leitor recorra a conhecimentos prévios e culturalmente partilhados, revelados pelo contexto léxico, semântico e pragmático. Vejam-se, a seguir, alguns casos de referenciação indireta encontrados no *corpus* investigado.

### **11h35m**ViverMelhor

'Comilões' se transformam em celebridade no Japão

Neste exemplo, vê-se que a apreensão da expressão *comilões* depende de alguns elementos co-textuais engatilhadores (âncoras) que irão fornecer subsídios a sua interpretação, tais como *ViverMelhor* e *celebridade*. Tendo como suporte, ainda, o seu conhecimento de mundo a respeito do universo da culinária, bem como da sua relação com o meio midiático, o leitor é capaz de identificar indiretamente esse referente, relacionando-o a indivíduos que participam de concurso ou provas de degustação, o que é confirmado a partir do *link* que dá acesso ao conteúdo completo da notícia. Assim, ainda que teia correferencial não seja instaurada,

trata-se de um caso de referenciação anafórica, uma vez que a ativação desse novo referente (comilões) depende de pistas (ou âncoras) co-textuais e contextuais que viabilizam, indiretamente, a sua identificação.

#### **09h01m** Esportes

No Botafogo, uma batalha já está vencida

O termo *batalha*, no exemplo acima apresentado, tem uma interpretação metafórica também dependente de redes associativas indiretas. Como se vê, elementos co-textuais como as expressões *Esportes* e *Botafogo* já sinalizam cognitivamente uma ligação entre dois domínios - *futebol* e *guerra*-, apoiada nos conhecimentos culturalmente partilhados entre os interlocutores. A interpretação desse referente se dá, portanto, com base em modelos cognitivos enraizados pela cultura e ativados por ocasião do processamento da informação, diminuindo a instabilidade constitutiva das categorias discursivas.

#### **21h52m** São Paulo

Kassab diz que ônibus não subirá em 2009 mesmo com corte de orçamento

Há, aqui, uma interpretação metonímica da expressão *ônibus* pautada em associações cognitivas estabelecidas indiretamente por meio da rede sociodiscursiva. Elementos co-textuais como *São Paulo*, *Kassab* e *corte de orçamento* reforçam tal dependência interpretativa e, ao lado de conhecimentos enciclopédicos e culturais dos interlocutores (sobre a Prefeitura da São Paulo), compõem a identificação dos objetos do discurso, que sinalizam como referente, nesse caso, o *preço do ônibus*.

#### **13h51m** Mundo

Sarkozy diz que acordo sobre Gaza pode estar próximo

A expressão *acordo* revela, neste exemplo, uma instabilidade constitutiva que é resolvida contextualmente no discurso através do processo indireto de referenciação. Sem implicar a retomada ou reativação de referentes textuais, tal processo se estabelece a partir de pistas co-textuais como *Mundo*, *Sarkozy* e *Gaza*, e, principalmente, dos conhecimentos de mundo dos interlocutores a respeito de política internacional. Assim, o frame associativo indica, de modo indireto, qual tipo de “acordo” pode ser atribuído a esse novo referente, diminuindo, no âmbito textual-discursivo, a instabilidade das categorias.

## **08h09m** Mundo

China diz que "suposta" vítima de gripe aviária morreu

A ativação de um novo referente por meio da expressão *suposta vítima* requer, aqui, a ativação indireta de um esquema associativo ligado ao contexto situacional da produção textual-dicursiva. Termos presentes na cadeia co-textual como *Mundo*, *China* e *gripe aviária* reforçam, igualmente, a identificação do objeto do discurso, que, nesse caso, se refere a mulher contagiada pela gripe aviária, em Pequim, no início de 2009.

O que se observa, a partir dos exemplos de referenciação aqui apresentados, é que a instabilidade das categorias discursivas contribui de modo significativo para a ativação de frames associativos que possibilitam, via indireta, a apreensão dos objetos. No que tange ao gênero plantão de notícias, o formato reduzido em que se apresenta a notícia, bem como a materialidade textual dos *links* e *nós*, propiciam ainda mais os processos indiretos de identificação dos referentes, formando-se, assim, uma ampla teia anafórica que dá suporte à progressão textual-dicursiva do sentido.

Pode-se também concluir, com base nos casos apresentados, que a apreensão cognitiva dos referentes tem ligação direta com os esquemas mentais ativados pelos interlocutores - o que ratifica a terceira hipótese apresentada neste estudo. Conforme foi ilustrado nos *mappings* do gênero plantão de notícias, todos os esquemas ou frames de associação mental dependem essencialmente, na sua conexão, dos modelos cognitivos idealizados pelos interlocutores, bem como de elementos contextuais, tal como ocorre nas *anáforas indiretas* ou *associativas*.

## **7 Considerações finais**

A Teoria dos Espaços Mentais, defendida por lingüistas como Fauconnier e Sweetser, aponta interessantes caminhos a serem desvendados pela Lingüística Cognitiva e pelas demais abordagens do significado na compreensão da relação entre estrutura lingüística e fenômenos mentais. Ainda que o estudo de conexões entre linguagem e cognição pressuponha uma investigação interdisciplinar – envolvendo lingüística, psicologia, neurociência etc. – e uma longa trilha a ser percorrida, a noção de *mapping*, como lembra Fauconnier (1997), já é em si bastante útil e poderosa, uma vez que dá conta de uma diversidade de processos cognitivos responsáveis pela construção do significado.

Conforme foi apontado neste estudo, a cadeia hipertextual também favorece materialmente, por meio de seus *links* e *nós*, a ativação de espaços mentais e correspondência entre domínios, o que caracteriza de modo fundamental o mapeamento de sentido no meio discursivo virtual. Outra questão abordada foi uma possível relação entre referenciação e *mapping*, dada a natureza das atividades cognitivas envolvidas nos processos de referência, saindo-se de um ponto de instabilidade constitutiva das categorias para a sua estabilização via contexto discursivo.

Enfim, a breve pesquisa aqui apresentada sugere, ainda, um estreitamento de laços entre a Lingüística Cognitiva e as teorias do texto, considerando que as recentes descobertas nessas duas áreas podem efetivamente contribuir para um entendimento mais amplo daquilo que chamamos de “significado”. Quem sabe a conexão entre mapping, hipertexto e processos de referenciação não seja apenas a ponta visível de outro “iceberg”? Isso tornaria, talvez, um pouco mais aparente o extraordinário mistério da linguagem.

## 8 Referências

APOTHÉLOZ, D.. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CALVACANTE, M. M., RODRIGUES, B. B., CIULA, A. (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

CALVACANTE, M. C. B.. Mapeamento e produção de Sentidos: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais**. 2 ed. São Paulo: Lucerna, 2005.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Trad. por Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MARCUSCHI, L. A.. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: Koch, Ingedore et al. (orgs.) **Referenciação e Discurso**. São Paulo Contexto, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C. (orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. In: CALVACANTE, M. M., RODRIGUES, B. B., CIULA, A. (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

ERICKSON, T. Social Interaction on the Net: Virtual Community as participatory Genre. **Proceedings of the Thirty-Third Hawaii International Conference on System Science**. Maui, Hawaii. Jan. 1997. Disponível em: [http://www.pliant.org/personal/Tom Erickson/VC as Genre.html](http://www.pliant.org/personal/Tom%20Erickson/VC%20as%20Genre.html). Acesso em 08 dez. 2008.

FAUCONNIER, G. **Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, G. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G.; SWEETSER, E. (eds.) **Spaces Worlds and Grammar**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

GEERAERTS, D. (ed.) **Cognitive linguistics: Basic Readings**. Berlin: Moriton de Gruyter, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. por Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

TUNER, M. **The Literary Mind: The Origins of Thought and Language**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

## LIVROS PERIGOSOS PARA GAROTOS E MARAVILHOSOS PARA MENINAS: O GÊNERO SOCIAL DIFERENCIANDO O GÊNERO DISCURSIVO

Rosa Maria Hessel Silveira  
(Mestre em Letras e Doutora em Educação  
Universidade Luterana do Brasil  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
[rosamhs@terra.com.br](mailto:rosamhs@terra.com.br))

**RESUMO:** Livros de auto-ajuda constituem gênero discursivo em proliferação no mundo contemporâneo e nele podem ser enquadrados títulos direcionados para crianças, com conselhos, dicas, instruções de atividades, de comportamento e textos informativos. Entre tais livros, estão obras que se dirigem separadamente a meninos e meninas, como é o caso de “O Maravilhoso Livro das Meninas” e “O Livro Perigoso para Garotos”. Essas obras, ainda que tenham estrutura semelhante, diferem em função das representações culturais do leitor a ser atingido: meninos ou meninas. Nesse sentido, o objetivo do estudo é o de confrontar tais obras identificando nelas marcas distintivas que o gênero, como categoria social relacionada a sexo, imprime no gênero discursivo específico. Os estudos de gênero social e os estudos sobre gêneros discursivos fundamentam a análise. Conclui-se que há uma dicotomia de temáticas nos ensinamentos de como fazer, nas temáticas dos textos informativos e mesmo nas sugestões de livros e filmes.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero social; gênero discursivo; livro infantil, livro de auto-ajuda

## BOOKS THAT ARE DANGEROUS FOR BOYS AND GLORIOUS FOR GIRLS: THE SOCIAL GENDER DISTINGUISHING THE DISCOURSE GENRE

**ABSTRACT:** Self-help books are a discourse genre in proliferation in the contemporary world and titles targeting children with counselling, suggestion of activities, behaviour and informative texts can be fit in it. Among these books are works addressing separately boys and girls, as for *The great big glorious book for girls* and *The dangerous book for boys*. Although these works have similar structures, they differ in relation to cultural representations for the reader to be targeted: boys or girls. In this respect, this study aims at contrasting these works by identifying distinctive marks in them that gender, as a sex-related social category, affects on the particular discourse genre. Studies of social gender and studies of discourse genres ground the analysis. It follows that there is a dichotomy of themes in teaching how to do, in informative text themes and even in book and film suggestions.

**KEYWORDS:** social gender; discourse genre, children's book, self-help book

## 1. INTRODUÇÃO: UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DOS MANUAIS, SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO E SOBRE O GÊNERO SOCIAL

Manuais para crianças não constituem propriamente uma novidade na cultura ocidental. De certa forma, eles surgiram conectados à própria emergência da idéia de infância como grupo de indivíduos com características específicas, a serem cuidados, educados, formados e preservado das cruzeiras do mundo adulto, conforme nos mostram os estudos assaz conhecidos de Ariès. Em especial, pela contiguidade que guardam com os livros que iremos aqui analisar, vale a pena lembrar a informação trazida por Postman (1999, p.64), de que, no fim do século XVI, na Europa, por não mais ser permitido que as crianças conhecessem “os segredos do comportamento público do adulto, os **livros de boas maneiras** tornaram-se lugares-comuns” (grifo nosso). Vários pesquisadores identificam como precursor de tais compêndios a obra *De Civilitate Morium Puerilium*, publicada em 1530. Elias (1994), ao observar que os temas do tratado podem servir de índice das mudanças e processos sociais então em curso, afirma que ele “trata de um assunto muito simples: o comportamento de pessoas em sociedade – e acima de tudo, embora não exclusivamente, ‘do decoro corporal externo’”. O estudioso chama a atenção, ainda, para o destinatário do livro: “um menino nobre, filho de príncipe, e [o livro foi] escrito para a educação de crianças”. A análise de Elias se demora em detalhes de conselhos que para nós soam hoje exóticos, como os referentes ao lugar onde as diferentes pessoas deviam enxugar o nariz, e o autor observa ainda que “grande parte do que ele [Erasmus] diz ultrapassa nosso patamar de delicadeza”. Em uma interpretação mais alargada da letra do *De Civilitate...* Postman (1999, p. 64-65) observa que

Antes de tudo, [o livro] incutia um sentimento de vergonha nos jovens, sem o qual eles não ingressariam na idade adulta. Também atribuía ao jovem a condição de ‘bárbaro’, pois, enquanto o conceito de infância se desenvolvia, surgiu a idéia mencionada antes de que as crianças são adultos informes que precisam ser civilizados, que precisam ser treinados nos modos dos adultos. Assim como o livro escolar lhes revelou os segredos do conhecimento, o livro de etiqueta revelaria os segredos da conduta em público.

Evidentemente, o livro de Erasmo não foi o único da linhagem. Sua generalização na Europa leva à observação de Elias (1994, p. 95) de que “esses *Tischzuchten* [disciplinas à mesa] e livros sobre boas maneiras constituem um gênero literário em si”. Apesar das dificuldades em encontrar fontes sobre a publicação e/ou circulação de “manuais de civilidade” no século XIX no Brasil – século em que a imprensa e as editoras brasileiras iniciaram sua trajetória – e, mesmo, no século XX, foi possível identificar, no estudo de Hallewell (1985), a indicação da edição em 1865, de um *Novo manual de bom tom, contendo moderníssimos preceitos de civilidade, polidez, conduta e maneiras em todas as circunstâncias da vida*. Embora não se

trate de livro para crianças e jovens, ele assinala a continuidade da tradição de um gênero textual voltado para o aconselhamento de como “se comportar”, o que – em parte, como adiante veremos – irá desembocar nos dois livros para garotos e garotas que analisaremos.

Carvalho (s/d) nos informa sobre a publicação, no Brasil, pela Livraria Salesiana Editora, entre as décadas de 1920 e 1960, de um *Compêndio de Civilidade*, com um acento marcadamente católico, a ser adotado pelos colégios confessionais, a partir do entendimento de que a civilidade seria uma parte da caridade, uma das virtudes cristãs basilares. Sobre tal compêndio, que teve sucessivas reedições, o que indica a sua circulação, o autor afirma (s/d, p. 1):

Os cinco primeiros capítulos eram dedicados aos “Deveres”, enquanto os 30 capítulos restantes eram reservados aos “Procedimentos”, dos quais o último tratava exclusivamente das meninas. A “página negra” trazia uma lista das grosserias mais comuns, enquanto o apêndice ensinava a escrever cartas.

Ainda que o termo “civilidade” tenha caído em desuso em relação à educação das crianças e o próprio conceito de desenvolvimento infantil e educação adequada tenha sofrido importantes modificações no século XX, principalmente sob o influxo do campo da Psicologia, é impossível ignorar os laços que existem entre o objetivo de tais manuais e o dos livros a serem examinados.

Por outro lado, podemos nos inquirir sobre como se articularia o gênero discursivo-textual “manual” com a atual literatura de “auto-ajuda”.

Costa (2008, p. 131), em verbete sobre *manual*, afirma que tal gênero “caracteriza-se, em geral, pelo predomínio do discurso instrucional e didático, em que as orientações são dadas usando-se o imperativo, o infinitivo, sempre numa interlocução direta com o leitor”. O autor observa que o manual pode ser uma obra de cunho didático, um livro que orienta a execução de uma tarefa ou técnica, um livreto de instruções de um produto; ao esboçar as configurações do gênero, Costa propõe – “quanto ao discurso”, que ele opõe a “conteúdo” e “lingüístico-discursivo” – as seguintes características:

- discurso isento de ambigüidades;
- discurso que torna legítimas aspirações diversas a classes sociais e a épocas várias;
- discurso que oferece saberes e deveres idealizados;
- discurso no qual predomina a cena enunciativa de aconselhamento;
- discurso em que o enunciador manipula o leitor (enunciatário) em direção à aceitação de certos valores sociais, por exemplo, ou outros valores.

Já Meurer (1998), ao analisar aspectos da linguagem em um livro de auto-ajuda, propõe uma discussão específica sobre o *aconselhamento* como gênero, a partir de Swales e Martin. O autor enfatiza, como principal critério para a definição dos gêneros em geral (1998, p. 126) o

propósito comunicativo, o que nos auxilia a pensar os textos exortativos – onde se enquadrariam tanto os antigos manuais como os atuais livros de auto-ajuda. Ele cita Longacre em sua *Grammar of Discourse* (apud Meurer, 1998, p.131) para caracterizar os textos exortativos:

A hortatory text, that is, a text whose purpose is to modify the conduct of the receivers of the text has four typical moves (...): (1) establishment of the authority/credibility of the text producer; (2) presentation of a problem/situation; (3) issuing one or more commands, which can be mitigated to suggestions of varying urgency; and (4) resort to motivation.

Enfim, é evidente que há uma continuidade de características genéricas entre os antigos manuais (inclusive para crianças) e os textos e livros de auto-ajuda, produtos de tão extraordinária proliferação no mundo contemporâneo. De que forma os livros “perigosos” e “maravilhosos” para meninos/as se afastam de ou se coadunam com tais características, abordaremos adiante.

A essa breve reflexão sobre o gênero textual “auto-ajuda”, somaremos agora algumas considerações sobre o “gênero social” ou “cultural”. A partir de sua nomeação como “gênero” (gender), fica evidente o afastamento da noção tradicional de “sexo”, entendido como diferenciação entre sujeitos baseada e previamente determinada por oposições biológicas. A respeito das distinções tradicionais entre os sexos, Louro (2001, p. 86) afirma:

Desde seus primeiros ensaios e teorizações, estudiosas feministas vêm buscando acentuar o caráter fundamentalmente social de tais distinções; vêm procurando demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas sim tudo o que se diz ou pensa sobre elas, tudo o que se representa, valoriza ou desvaloriza em relação aos sexos que, efetivamente, constitui o masculino e o feminino numa dada sociedade e num dado momento histórico.

A idéia de gênero como uma construção social dos sexos está na base dos estudos de gênero, campo que ganhou grande impulso teórico e de pesquisas nos últimos anos. Tais estudos vêm acarretando a desnaturalização de inúmeras características que tradicionalmente eram consideradas como intrinsecamente pertencentes a mulheres e a homens. Preferências, disposições, pendores, formas de se comportar, falar e agir... variadas dimensões que constituem o “ser homem” e “ser mulher” no âmbito social mostraram-se como fruto de detalhadas e insistentes pedagogias culturais, atuantes na família, na escola, no grupo de pares, nos produtos da mídia. Tais pedagogias, que têm um início muito precoce – ao menos na contemporaneidade ocidental, em que, antes mesmo do nascimento, os sujeitos já recebem um nome sexuado e têm seu enxoval de menino-a preparado - atuam de forma tão poderosa que se abrem muito pouco a questionamentos sobre seu caráter biológico e inescapável.

É a partir da conjugação dessas duas vertentes – a do gênero textual dos manuais ou livros de auto-ajuda para a infância e a do gênero social que caracteriza como diferentes o masculino e o feminino – que se propõe a presente análise, cujo material empírico é a seguir descrito.

## 2. LIVROS PARA GAROTOS E GAROTAS

Encontramos, no panorama editorial dos últimos anos, alguns livros de razoável volume que, se dirigindo a meninos e meninas separadamente, se ajustam a certas características do gênero “manual” ou “auto-ajuda”, contendo conselhos, dicas, instruções de atividades, de comportamento e textos informativos, escolhidos para formação dos seus leitores e leitoras. Entre tais livros, escolhemos duas obras que, à primeira vista, se assemelham no gênero textual, direcionando-se a meninos ou meninas. Trata-se, em primeiro lugar, de “O Maravilhoso Livro das Meninas”, de autoria de Rosemary Davidson & Sarah Vine, cuja tradução foi publicada pela Editora Globo no Brasil em 2008, e, em segundo lugar, de “O Livro Perigoso para Garotos”, da autoria dos irmãos Conn Iggulden e Hal Iggulden, com tradução publicada no Brasil em 2007, pela Editora Record. Conforme informações da própria editora, o “Livro Perigoso para Garotos” já teria vendido mais de 1 milhão de exemplares na Inglaterra e nos Estados Unidos, tendo sido saudado com entusiasmo na mídia, por ocasião de seu lançamento no Brasil. Essas obras, ainda que tenham estrutura semelhante, diferem em função das representações culturais do leitor a ser atingido: meninos ou meninas.

“O Livro Perigoso para Garotos” é um manual com capa dura vermelha com letras em preto e dourado e desenhos representando um jogador de futebol, uma bandeira de pirata, um dinossauro e um carrinho de rolimã. Possui 320 páginas, é ilustrado com desenhos e, eventualmente, fotos, apresentando 80 seções em que se intercalam textos declaradamente instrutivos, sobre “como fazer...”, textos informativos (sobre pescaria, sobre batalhas, sobre “heróis”, sobre Astronomia, sobre Gramática (!) etc.) vazados numa linguagem de fácil compreensão e textos de indicações de caráter mais formativo-cultural: “Cinco poemas que todo garoto deveria conhecer”, “Livros que todo garoto deveria ler”, “Filmes que todo garoto deveria ver”. A tradução brasileira envolveu uma adaptação de vários itens, o que explica a presença de seções como as referentes a “Batalhas famosas do Brasil”, “Os irmãos Villas-Bôas e a marcha para o Oeste”, “Brasil: uma breve história” etc.

Já “O Maravilhoso Livro das Meninas” tem um projeto editorial um pouco menos ambicioso, ainda que apresente praticamente o mesmo formato do congênere masculino. Sua capa não é dura e vem em tons de azul; sobre a mesma se vêem silhuetas de crianças brincando de corda, numa espécie de gravura retrô, estética que atravessará todo o seu miolo. Possui 303 folhas impressas e suas ilustrações são todas de desenhos não coloridos. Contém 21 seções que, a

exemplo do livro para meninos, se dedicam tanto a ensinar a fazer coisas (“Como fazer barra”, “Para tentar em casa [saltos de balê]”, [Como fazer] lanterna de abóbora” etc.), quanto trazem informações (“Mulheres inspiradoras”, “Grandes amores”, “Direitos dos animais” etc.) e, finalmente, uma seção denominada “Um pouco de cultura”, onde se alinham sugestões de livros e de filmes.

Pois bem: é debruçando-nos sobre essas duas obras que estabelecemos como objetivo deste estudo confrontá-las, identificando nelas marcas distintivas que o gênero, como categoria social relacionada a sexo, imprime no gênero discursivo específico.

### 3. O QUE É BOM PARA MENINOS E O QUE É BOM PARA MENINAS

Antes de evidenciarmos as dissensões entre conselhos e ensinamentos para meninos e para meninas, torna-se necessário apontar algumas coincidências entre o discurso das duas obras. Em primeiro lugar, há uma constante auto-referência e autolegitimação dos livros, com ênfase a seu caráter de atualidade, mesmo em tempos pós-modernos. Assim é que a introdução, chamada “Eu não tinha este livro quando era garoto”, de “O Livro Perigoso para Garotos” (doravante, LPGo), assim inicia: “Nesta época de videogames e telefones celulares, ainda deve haver lugar para amarrar nós, fazer casas em árvores e contar histórias de incrível coragem”; e, mais adiante, no mesmo texto, lê-se: “Elas [as histórias] fazem parte de uma cultura, uma parte que realmente não queremos que desapareça. / Tudo isso está fora de moda? Bem, depende.”

Já na Introdução de “O Maravilhoso Livro das Meninas” (doravante, MLMa), a tônica é a universalidade e a continuidade de como as meninas são/eram:

Enormes transformações se sucederam, e hoje todo mundo navega na internet, fala pelo celular e vê DVD. Mas, basicamente, as meninas continuam muito parecidas com as antepassadas da Idade da Pedra: ainda se encantam diante de um filhotinho de cachorro e preservam a capacidade de passar horas trocando de roupa em busca do visual perfeito. O mundo contemporâneo pode estar repleto de novidades tecnológicas, mas sobrevive intacto na alma humana o prazer de preencher as horas livres com o trabalho manual bem-feito ou a leitura de um belo romance, por exemplo.

É interessante observar que, malgrado a tônica comum – da perenidade dos interesses e de uma suposta “essência” humana, não ameaçada pela tecnologia atual - já nas páginas iniciais se delineia o que será um dos eixos da divisão entre meninos e meninas: a intrepidez e a coragem dos meninos, e a sensibilidade, a vaidade e a afetividade das meninas.

Para perscrutarmos melhor tal diferenciação, verificaremos, em primeiro lugar, as áreas em que, de forma diferenciada, se situam os ensinamentos de “**como fazer**” nos dois livros.

Para os meninos, o livro já se abre com um rol de “equipamentos básicos”, que prenuncia o tom das receitas práticas que se seguirão: canivete suíço, bússola, lenço, caixa de fósforos, uma bola de gude, agulha e linha (!), lápis e papel, lanterna pequena, lente de aumento, curativos, anzóis. A partir daí, adentrando as seções espalhadas dentro do livro, os garotos leitores poderão ler e aprender como se faz o “melhor avião de papel do mundo”, um chapéu, um barco e uma bomba d’água de papel. E também, incursionando pelo mundo da eletricidade, poderão aprender a fazer uma pilha, uma lanterna de bolso, temporizadores e fios disparadores e um eletroímã simples (lembramos o quanto o mundo da tecnologia tem sido caracterizado como masculino). Há também ensinamentos que remetem ao mundo do escotismo e das aventuras *off-road*; assim, afirma-se que todo o garoto deveria conhecer “cinco nós”, assim como pode aprender a fazer uma “atiradeira” (de uso improvável por meninos cuja família tenha poder aquisitivo para comprar o livro). Como construir uma casa na árvore é outra sugestão cuja dificuldade é enfatizada, mas que, por outro lado, é descrita como possibilitando “uma das melhores coisas que se pode ter” (sic). E mais: o livro ensina “como fazer arco-e-flecha”, “como fazer um carrinho”, “como construir uma bancada de trabalho”, “como fazer cristais”, “como fazer malabarismo”, como fazer “pano à prova de fogo”, “tinta invisível”, “projedor”, “periscópio”, “como fazer um embrulho com papel pardo e barbante”, “como ensinar truques caninos”, “como fazer pedras ricochetearem n’água”, “truques com moedas”. Já a abordagem da técnica da “marmorização” incorpora um raro trabalho manual não marcadamente masculino que é ensinado aos garotos.

Também se informa e se ensina sobre outras práticas cotidianas, geralmente ligadas ao masculino, como a pescaria, e inúmeros jogos de mesa - futebol de botão, sinuca, bilhar, pingue-pongue; pôquer, xadrez; jogos com lápis e papel: forca, jogo da velha, casas, stop, batalha naval; jogos de bolinhas de gude e informações básicas sobre os contemporâneos RPG. Deve-se lembrar, ainda, a abordagem das “regras do futebol” - e lembramos o quanto os estudos mostram como o futebol é o esporte de forte tradição masculina no Brasil.

No que diz respeito à jardinagem, que veremos como bem desenvolvida no MLMa, apenas um item é privilegiado no livro para meninos – “como cultivar girassóis” .

E o que se ensina para as meninas?

Sob o título geral “Agulha e linha”, abrem-se os ensinamentos de “como fazer” para as meninas leitoras, ainda que as autoras sintam necessidade de justificarem a sua inclusão na contemporaneidade:

No passado, fazia parte da educação das meninas aprender a costurar, bordar e dominar outras técnicas manuais. A revolução feminista e a luta por igualdade entre os sexos, porém, associaram a essas atividades o rótulo de

“coisa menor”, sem utilidade. Depois de séculos dedicados às agulhas e linhas e às tarefas “do lar” – enquanto os homens iam batalhar pela sobrevivência da família – as mulheres deixaram suas caixas de costura de lado e se juntaram aos parceiros. O resultado foi o aumento da rede doméstica, mas também o abandono dos pequenos prazeres que fazem parte do universo feminino desde o tempo das bisavós. (MLMa, p. 8)

E é sob o signo do prazer e, às vezes, da economia, que se seguem aulas escritas sobre pontos de costura, técnicas específicas (fuxico, boneca de pano, bolsa, p.ex.), sobre como pregar botões, como fazer barra, tricô, etc. Já sob o título “No Quintal”, ensinam-se técnicas básicas de jardinagem, desde o escolar “pé de feijão” no algodão, até o cultivo de flores e... temperos. Observe-se que, ao final da seção, há uma matéria sobre o “significado das flores”, como “violeta/amizade, gardênia/juventude”, e, especificamente, os significados das cores das rosas, flor essa que é lembrada como “sinônimo de amor”. Cuidados com o jardim reaparecem nas partes dedicadas ao outono, ao inverno e à primavera.

Já a seção “Na cozinha”, iniciada com Regras de ouro, segue com sugestões para “preparar um café-da-manhã caprichado”, com receitas fáceis de “Delícias salgadas” e “Delícias doces”, bolos, sanduíches, sucos e biscoitos. Em outras seções do livro, também comparecem receitas, como as “bebidas refrescantes”, para a vida “perto do mar”, as “delícias assadas” para acampar, as “receitas para o lanche”, no friozinho do outono, “ovos de Páscoa”, por ocasião da Páscoa, “chocolate quente” no inverno, “musse de maracujá” na primavera, etc. Observe-se que a habilidade em trabalhos manuais, em especial voltada à decoração doméstica, também é requisitada em várias passagens do livro, como para fazer ovos marmorizados, desenhos de folhas e pétalas, coletar folhas caídas e arrumá-las, etc.

Como o livro para meninas está, a grosso modo, organizado em torno das estações do ano, muitas lições estão condicionadas a tal organização: dicas para fazer um piquenique (preparativos, comidas e lanches, etc.) e para ir a um parque, no verão. O interessante é que, ao lado das dicas práticas, são colocadas informações que dizem respeito ao mundo da imaginação, da sensibilidade, digamos, como as informações sobre a “Morada das fadas” e sobre como encontrá-las no parque! Outras brincadeiras caseiras e sossegadas, como adivinhações, são sugeridas no outono

A exemplo do livro para garotos, também há dicas e ensinamentos sobre jogos e brincadeiras, e, num primeiro momento, se privilegiam brinquedos tradicionais como “queimada”, “amarelinha”, “cabra-cega”, “pular corda”. Na seção “Vida ao ar livre”, é que as meninas são desafiadas para maiores ousadias; aborda-se a “arte de cair” como prefácio à abordagem de como “subir em árvores” (seria para visitar os garotos que construíram casas em cima das mesmas, conforme o LPGo?) e fazer escaladas. Abordam-se também as “brincadeiras com

bola” (observe-se que, para os garotos, o termo preferido é “jogos”) e esta seção vem precedida por uma suave brado de guerra feminista: “Quem disse que bola é para meninos? As garotas, hoje, são presença constante nas quadras de diversos esportes por muito tempo considerados “masculinos”, como o basquete e o futebol”. O interessante é a justificativa trazida pelas autoras para motivar as meninas a saber mais sobre tais “modalidades esportivas”: “Algumas modalidades esportivas são ótimas para manter a forma e treinar o espírito de equipe”.

Relacionar-se com e cuidar de animais domésticos e não apenas treiná-los para fazer truques (com o cachorro), como é sugerido no LPGo, é outro ensinamento do livro para meninas, mas seguramente o espaço para esse tópico é exíguo se comparado às várias páginas reservadas para o desenvolvimento do tópico “Beleza e Maquiagem”. Nesse último caso, as autoras se apressam em apresentar a possibilidade de eventuais reservas das mães das leitoras sobre maquiagem (afinal, essas meninas não são as que levariam seus bichos de pelúcia para o piquenique?). A pele, os lábios e faces, o rosto, os olhos, as sobrancelhas, assim como todo o arsenal tradicional de maquiagem feminina – sombras, batons, rímel, base – recebem a atenção das autoras. Na mesma trilha – da beleza e da aparência pessoal – vêm lições básicas sobre balé, que são seguidas, no livro, por uma seção sobre “Apresentações”, algo assim como sugestões de saraus de música clássica, de dança moderna, de musicais caseiros ou, ainda, de uma peça de teatro a ser feita pela própria leitora. É interessante registrar que as autoras apostam nessa possibilidade - de escrita de uma peça de teatro pela leitora – de forma tão entusiasmada quanto os autores de LPGo parecem ter se entusiasmado ensinando meninos a fazerem uma casa sobre uma árvore!

Voltando ao tópico da beleza e aparência pessoal, os cabelos – estilos, cortes, cuidados, curiosidades e dicas - serão objeto de 14 páginas do livro, as quais serão seguidas por 10 páginas dedicadas a perfumes: tipos, como preparar alguns e como usá-los. Mas as meninas também deverão saber organizar festas, desde a elaboração de convites, a decoração do ambiente, as indefectíveis comidas e bebidas, a escolha de temas, as brincadeiras para animar, etc. Para cada data festiva em especial – Páscoa, Natal, festas juninas – haverá ensinamentos específicos para que a garota se prepare desde cedo para capitanear, em sua casa, os preparativos correspondentes.

E, como também se espera das mulheres um exercício mais completo da civilidade, o MLMa, quase ao seu final, traz “dicas valiosas” sobre como se comportar em várias situações, desde visitas a casas de amigos, busca de banheiros em viagens a países estrangeiros, como comer pão, espaguete e tomar sopa. Alguns apontamentos sobre “o mundo da amizade”, a escrita de

um diário, como guardar um segredo, conviver com seu próprio mau humor, ser fã de um ídolo da mídia (!) fecham o livro que diz respeito aos ensinamentos do “fazer”.

Num segundo momento, podemos examinar as áreas que são privilegiadas como **temas de interesse para a formação** dos meninos e das meninas, de tal forma que foram inseridos textos informativos sobre as mesmas. No caso do LPGo, avultam, em primeiro lugar, alguns temas de História Geral e do Brasil, como “As sete maravilhas do mundo antigo”, “Batalhas famosas da Antiguidade”, “Batalhas famosas da modernidade”, “Batalhas famosas do Brasil”, temas completados – no terreno bélico – por uma “Breve história da artilharia”. Além de uma síntese da História do Brasil (“Brasil – uma breve história”), encontramos textos com histórias heróicas de cunho individual: “A conquista do pólo sul”, “O viajante solitário” (Amyr Klink), “A época de ouro da pirataria”; “Uma aventura no céu” (Santos Dumont); “Mistério na selva!” (a história de Fawcett) e “Os irmãos Villasboas e a marcha para o Oeste”.

Também a Astronomia é contemplada, com textos sobre o estudo dos céus, navegação aérea, mapas estelares e o sistema solar. É importante registrar que, à p. 120, os autores afirmam peremptoriamente: “Astronomia não é astrologia. Astrologia é bobagem”, o que pode ser cotejado com as informações dadas para as meninas no MLMa.

Mas os interesses científicos e informativos dos meninos são representados, ainda, como mais amplos. Temos, assim, textos que abordam questões geográficas (latitude e longitude, mapas do Brasil, “Sete maravilhas do mundo moderno”, marés, duração do dia, ventos), meteorológicas (sobre nuvens, p.ex.), paleontológicas (fósseis, dinossauros), físicas (luz, p.ex.) e biológicas: insetos (incluindo a barata, com ilustrações, tema que seria improvável no livro para meninas). Insere-se, ainda, uma abordagem francamente tradicional da gramática, em três partes, que contém afirmações do tipo: “Se você ouvir alguém dizendo “entre você e eu”, não é questão de opinião, está errado” (p. 65). Por fim, registre-se a inserção de temas religiosos (“Os Dez Mandamentos) e curiosidades ligadas à espionagem e a códigos: “espiões: códigos e cifras” e “Código naval de bandeiras”

Já no livro dedicado às meninas, os assuntos privilegiados são de âmbito mais restrito – há, decididamente menos temas científicos - e guardam um outro tom. Em primeiro lugar, há vários Box espalhados pelo livro contendo o que se chama de Curiosidades, que são curtos itens cujo tema está relacionado à seção prática em que se localizam. Na seção dedicada a “Acampar”, p.ex., as curiosidades estão ligadas ao fogo, à fogueira, à festa de São João (p. 88); na seção sobre “De olho nas estrelas”, articulada a acampar, encontram-se informações sobre leitura do céu, numa abordagem bem mais simplificada do que a feita para os garotos.

Na seção dedicada a animais de estimação, as Curiosidades contemplam características corporais e funcionais dos gatos e dos cachorros, assim como informações sobre cavalos famosos e a reprodução dos Direitos dos Animais. Na seção sobre Teatro, também se informam nomes e autores de peças teatrais de cinco peças brasileiras. Seção que comparece ao MLMa e não tem similar no livro para garotos é a que diz respeito a Festividades e Comemorações – Carnaval, Festas juninas, Dia das Bruxas, contendo algumas dicas correlacionadas aos festejos. Também o Natal merece uma referência especial, mas suas Curiosidades abrigam informações como os nomes das renas do Papai Noel (!).

Há algumas seções bastante especializadas e, à página 262 e seguintes, podemos adentrar o mundo da “Leitura da Sorte”, incluindo a Leitura das mãos, os signos do Zodíaco, a sorte no papel e como criar um oráculo. Estamos, sem dúvida, bem distantes da decidida condenação da Astrologia do LPGo.

Para as leitoras, há sete itens que pertencem a uma mesma seção, denominada “Mulheres inspiradoras”, onde vamos encontrar tanto personalidades brasileiras, como Nise da Silveira, médica pioneira no tratamento de doentes mentais, Leila Diniz, atriz irreverente e destruidora de tabus dos anos 60 e 80; Chiquinha Gonzaga, musicista e compositora pioneira na música popular brasileira; Anita Garibaldi, companheira de Garibaldi, conhecida como a heroína de dois continentes, as “musas das artes” da mitologia grega; Rosa Parks, militante de organização de defesa dos direitos dos negros americana, e, finalmente, Ana Néri, primeira enfermeira brasileira. É interessante registrar o quanto algumas dessas “Mulheres inspiradoras” poderiam inspirar – pelo que se conhece de suas vidas – atitudes e ações muito diferentes das encerradas nas restantes páginas do compêndio.

Outra seção que se repete em várias passagens, é a de Grandes Amores, em que são focalizadas Helena de Tróia, Romeu e Julieta, Marco Antonio e Cleópatra, Dom Pedro e Inês de Castro, Lampião e Maria Bonita. Nada há de semelhante no LPGo. O que há de comum entre os dois – de forma clara – é a parte dos Primeiros Socorros.

Por fim, nos deteremos, nas sugestões que os autores fazem aos leitores e leitoras, no que podemos chamar de **produtos culturais** (filmes, livros etc.)

Entre os “Quadrinhos que todo garoto deveria ler”, estão heróis como X-Men, Batman, o Homem-Aranha e também os clássicos: Asterix, Peanuts, Tintim, Mafalda, além das irreverências de Mad. Já os “filmes que todo garoto deveria ver” compreendem a indicação de 20 títulos - filmes de ficção científica, como “Guerra nas Estrelas”, faroestes, filmes de espionagem, policiais, de suspense (“O enigma da pirâmide”), filmes de aventura – “Super-homem”, “Indiana Jones”, “De volta para o futuro”; comédias como “O trapalhão nas minas

do Rei Salomão”, “Curtindo a vida adoidado”; filmes de terror (“A noite dos mortos vivos”), alguns desenhos (“Toy Story”, “Shrek”), ao menos um filme romântico – “Houve uma vez dois verões” - e um filme mais voltado para meninos adolescentes - “Conta comigo” – além de títulos considerados clássicos para crianças como “ET” e “Peter Pan”.

Já os 10 filmes indicados para as meninas não coincidem com qualquer sugestão para os meninos, privilegiando tal lista os títulos românticos e os de formação; assim, temos desde “E o Vento levou...” até “Orgulho e Preconceito”, passando pelo desenho romântico de Disney “A Dama e o Vagabundo” e por uma adaptação de Louise May Alcott, “Adoráveis Mulheres”. O interessante é que as autoras do manual (ou a editora) lançam mão de ícones (desenhos) que indicam a presença de: “tema feminino”, “romance”, “choro”, “estrelas”, “bonitões” para classificar suas indicações.

A leitura das sugestões de “livros que todo garoto deveria ler” nos mostra a presença de alguns marcadamente infantis, como Contos de Fadas, poemas de Pedro Bandeira, Sítio do Picapau Amarelo (Lobato), As viagens de Gulliver, algumas histórias fantásticas, aventuras, ficção científica, histórias de mistério, não se registrando nada que se possa identificar como abordando temática amorosa.

Com “cinco poemas que todo garoto deveria conhecer” os autores de LPGo, de certa forma quebram um tabu genérico freqüente – o de que homens, meninos, rapazes não apreciam poesia e que poesia é “coisa de mulheres”. Talvez esta seja a mais importante fissura na representação de masculino de todo o livro. Inclusive, os autores exortam os leitores: “Sim, você pode passar toda a sua vida sem tomar conhecimento de qualquer poema. Mas seria uma pena... Experimente, lendo os seguintes poemas” (p. 224). E um deles é um clássico da poesia amorosa brasileira - *Soneto de fidelidade*, de Vinícius de Moraes. Completando o repertório cultural que os autores propõem para seus leitores, encontramos as “Expressões latinas que todo garoto deveria conhecer” (um tributo à tradição?) e uma discoteca básica, com vinte “grandes discos de rock”, dizem os autores (nada de música romântica...).

Já as indicações para a formação cultural da menina – mais restritas - vêm enfeitadas, em sua maioria, nas 20 páginas sob o título “Um pouco de cultura”, em que se indicam 17 livros de gêneros variados (poemas, livros infantis, romances e novelas clássicas para adolescentes, ficção científica, etc). Um confronto com as 20 indicações de LPGo permite verificar a coincidência de indicação de Monteiro Lobato, de “As Aventuras de Tom Sawyer” (Mark Twain) e de “O Leão, a Feiteiceira e o Guarda-Roupa”, de Lewis. Por outro lado, as meninas recebem indicações tradicionalmente mais “femininas”: “Pollyana”, “Mulherzinhas” e “O Pequeno Príncipe”. Já as poesias para as meninas vêm inseridas dentro da seção “Um pouco

de poesia”, e compreendem – apenas - o Soneto 17, de Shakespeare (no verão), “Canção do outono” de Mário Quintana, no outono.

Além dos apontamentos comparativos já feitos, poderíamos acrescentar algumas anotações neste momento. Assim é que a escolha das áreas em que aparecem os ensinamentos de “como fazer” mostra uma marcada generificação: enquanto que, para as meninas, avultam as lições sobre “prendas domésticas” (costura, culinária, jardinagem, decoração), cuidados pessoais e beleza, atividades artísticas, para os meninos a tônica é nas atividades “masculinas”, ou de marcenaria, ou de eletricidade, ou, ainda, aquelas que demandam vigor físico e coragem, e que se exercem frequentemente no espaço público.

Também as temáticas dos textos informativos diferem - para os meninos, batalhas e aventuras intrépidas (com homens); para as meninas, histórias de amor. Para os meninos, investimento pesado em conhecimentos das chamadas ciências duras ou escolares, em geral; para as meninas, astrologia, leitura de mãos, apelos à sensibilidade. Para os meninos, uma ênfase maior em produtos culturais (filmes, livros) com a tônica de aventuras, mistério, ação; para as meninas, além de eventuais indicações de aventuras e ficção, também romance e temáticas sentimentais.

Antes de encerramos o paralelo dos dois livros, alguns pontos ainda podem ser enfatizados.

Em primeiro lugar, deve-se registrar, no MLMa, a insistência da referência à leitora e suas “amigas”. Assim, à página 55, as autoras sugerem: “Que tal convidar suas amigas para um chá da tarde?” ou, à p. 63, uma curiosa sugestão para o piquenique: “Se você quiser ‘convidar’ seus bichos de pelúcia e bonecas para o piquenique, não se acanhe. Melhor ainda: diga para suas amigas fazerem o mesmo”. Também às páginas 128 e 149, há questões idênticas: “Mas quem disse que juntar as amigas para apresentar uma peça de teatro ou um musical não pode ser divertido?” / “Com mais algumas amigas (ou apenas uma) dá para improvisar uma sessão de adivinhações”. Assume-se, assim, que o “natural” das meninas leitoras seja a convivência entre pares do mesmo gênero. Entretanto, em algumas passagens abre-se a possibilidade da convivência entre garotos e garotas, como no caso do jogo “Queimada” (p. 67), em que se afirma: “Meninas e meninos podem brincar juntos e, quanto mais disputada a partida, maior a diversão”. Finalmente, à p. 212, assume-se a oposição marcada: “Você quer fazer uma festa que agrade aos meninos?” (obviamente, a resposta é a realização de uma festa com o tema “futebol”).

E é necessário, também, focalizar as seções – nos dois manuais – em que os autores e autoras trazem lições sobre o “sexo oposto”. Sob o singelo título “Meninas”, os autores do LPGo iniciam com uma afirmação persuasiva sobre as diferenças entre meninas e meninos: “Talvez

você já tenha notado que as meninas são bem diferentes de você.” (p. 137) . Seguem, então, 8 interessantes (e bem humorados, é preciso dizer) conselhos do bom relacionamento, em que as meninas são representadas como sujeitos que falam muito de si (“Uma piada só, talvez, e depois o longo silêncio enquanto ela fala de si mesma...), asseadas e arredias a coisas nojentas (essas, comuns entre os garotos), apreciadoras de meninos com “brilho corado” e dignas de “respeito”. É necessário observar que os autores parecem acentuar mais o constrangimento dos meninos frente às meninas do que qualquer outro traço.

Já em MLMa, também encontramos uma seção denominada “O mundo dos garotos” (p. 290), que inicia com as seguintes afirmações:

A grande diferença entre meninos e meninas é que os garotos gostam de “fazer” coisas – dirigir carros, jogar bola, brincar, comer, soltar pum etc. -, enquanto as garotas gostam de “sentir” coisas – amor, amizade, felicidade, entusiasmo etc. As meninas são mais emocionais do que os meninos. É claro que não se trata de uma regra absoluta: um garoto pode muito bem demonstrar mais sensibilidade, só que isso não é muito comum.

As dificuldades de comunicação constituem um dos traços marcantes atribuídos aos meninos – eventualmente, eles podem apresentar “imaturidade”, não notar que algo está incomodando as meninas, ser inseguros (“são tão inseguros quanto qualquer garota”), sequiosos de elogios sobre suas habilidades. E, entre os conselhos, um nos chama a atenção em especial: é aquele que avisa às leitoras que “Alguns garotos (mal acostumados pelas mães), podem acreditar que todas as coisas chatas da vida devem ser feitas por garotas”, arrolando-se as tais coisas chatas: “limpar a casa, lavar e passar roupas e cozinhar”. E prosseguem as autoras: “Para eles, restam as coisas boas: esportes radicais, bandas de rock e brincadeiras ousadas”. Uma exortação arremata tal conselho: “Não deixe que essa tendência aumente!”

Pois bem: tal conselho, de cunho feminista, pode parecer um tanto exótico ao final de um manual para meninas, onde abundaram as receitas de cozinha e de decoração, os conselhos de beleza, e raras foram as menções a esportes radicais (subir em árvores e escalar foi o que se indicou neste campo às garotas), a bandas de rock (os meninos receberam indicações de discos de rock, mas as meninas, não) e atividades mais ousadas.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico que acabamos de fazer nos permite propor algumas conexões com as discussões inicialmente feitas. Assim é que a análise dos dois livros permite que os entendamos – quando vistos de maneira global – como “livros contemporâneos de auto-ajuda”, espécie de manuais contemporâneos de civilidade. Nesse sentido, eles incorporam discursos que “oferecem saberes e deveres idealizados” (Cf. Costa), neles predomina “a cena

enunciativa de aconselhamento” e, sem dúvida, há todo um movimento no sentido de que os leitores aceitem determinados valores sociais. Estabelece-se, também, tanto nos paratextos iniciais, como em comentários introdutórios às seções, a credibilidade e a autoridade dos autores (para os garotos) e das autoras (para as garotas). Por outro lado, percorrem os textos de ambos os livros as interpelações diretas: “Se você quiser aprender o significado do amor incondicional...” (MLMa, p. 96), “Prepare seu projetor e aproveite a ocasião” (LPGo, p. 207), p.ex., evidenciando o caráter injutivo do gênero textual.

Ao final da análise, certamente podemos retomar o argumento central deste estudo, qual seja o de que o gênero social marca de forma diferenciada o gênero discursivo. As representações de meninas e meninos que são projetadas pelas escolhas das áreas de atividades práticas, dos campos de informação e, mesmo, dos tópicos do que chamamos de “aperfeiçoamento cultural” vêm ao encontro do que a literatura sobre gênero social aponta como socialmente atribuído como natural ao masculino e ao feminino. Assim, Mazzara (1998, p.22) observa que, de maneira geral, as mulheres têm sido consideradas como “mais emotivas, amáveis, sensíveis, dependentes, pouco interessadas na técnica, cuidadosas de seu aspecto, naturalmente solícitas”, enquanto os homens são vistos naturalmente como “agressivos, independentes, orientados para o mundo e para a técnica, competitivos e seguros de si mesmos, pouco emotivos”. Se, nos livros que analisamos, a questão da “segurança” dos meninos não é taxativamente afirmada, deve-se, seguramente, ao público a quem ambos se dirigem – garotos a partir de 8 anos.

Enfim, tais livros – ainda que contenham ressalvas sobre as mudanças do mundo contemporâneo e, no caso do MLMa, façam, inclusive menções à “revolução feminista” e tragam, entre os perfis de “Mulheres Inspiradoras”, brasileiras que constituem ícones da independência feminina e da contestação de valores tradicionais, como Leila Diniz e Chiquinha Gonzaga – estão contribuindo para reafirmar a dicotomia de gênero ainda calcada em binômios tradicionais: sentimento/razão; doméstico/público; sensibilidade/valentia; comunicabilidade/rudeza. Nesse sentido, vale a pena lembrar os efeitos de constituição identitária de tais estereótipos, que reapareceram, por exemplo, em produções escritas de alunos de 4ª série, quando solicitados a escreverem sobre um passeio escolar, conforme estudo realizado por Silveira e Santos (2004). A partir da análise de 100 textos escolares, oriundos de 70 diferentes municípios do Rio Grande do Sul, foi possível às autoras identificarem a recorrência da divisão das atividades e características de meninos e meninas. Conforme as autoras (2004, p.270):

(...) no mundo re-criado nas redações, as meninas realizam atividades como tomar banho de sol, dançar, jogar vôlei e basquete, brincar de roda, de casinha, de pegar, andar em balanços e gangorras, pular corda (...). Ficam deitadas no parque, além de correrem e fazerem ginástica (...). [também] encontramos nos textos a referência a que a professora, as meninas ou o grupo das “mulheres” prepara lanches e refeições para todo o grupo.

E as redações ainda nos contam sobre meninos que jogam bola, futebol, brincam de correr e pescar (lembram que a pesca é abordada apenas no manual para meninos?), pegam animais nojentos para assustar as meninas, se envolvem em aventuras e perigos. Além disso, as referências, nos textos das crianças, são a agrupamentos separados de meninos e meninas, como, aliás, está pressuposto em várias passagens dos dois livros que acabamos de analisar.

O que pretendemos, ao cotejarmos textos elaborados por crianças de 4ª série - a maioria, de pequenas cidades do Rio Grande do Sul - com dois manuais de auto-ajuda para meninos e para meninas que nos chegam da Inglaterra, em adaptação, é mostrar o quanto determinadas representações de gênero social atravessam fronteiras geográficas, sociais e temporais, incidindo – inclusive – na realização de textos de um determinado gênero discursivo – a auto-ajuda para crianças e pré-adolescentes.

#### Referências

CARVALHO, Jorge. **O compêndio dos salesianos**. Disponível em <http://www.cinform.com.br/blog/impressao/9521>. Acesso em 1º jun. 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DAVIDSON, Rosemary; VINE, Sarah. **O maravilhoso livro das meninas**. São Paulo: Globo, 2008.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador. V.1: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz: Ed. da USP, 1985.

IGGULDEN, Conn; IGGULDEN, Hal. **O livro perigoso para garotos**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001, p. 85-92.

MAZZARA, Bruno. **Estereótipos y prejuicios**. Madrid: Acento Editorial, 1998.

MEURER, José Luiz. **Aspects of language in self-help counselling**. Florianópolis: Pós-graduação em Inglês/UFSC, 1998.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Ed. Graphia, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SANTOS, Cláudia Amaral dos. Gênero e diferença em textos escolares infantis. In: CARVALHO, Marie Jane Soares; ROCHA, Cristianne Maria Famer (orgs.) **Produzindo gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004, p.267-277.

## Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas

Joaquim DOLZ

FPSE, Université de Genève (Suisse)

### RESUMEN

La actividad del profesorado es uno de los pilares fundamentales de la educación y de la enseñanza. Mejorar el acceso, la calidad y la equidad del sistema educativo exige no sólo invertir en infraestructuras materiales, establecer diseños curriculares y crear los dispositivos didácticos adecuados, sino también tomar iniciativas políticas y prácticas que permitan desarrollar los recursos humanos indispensables para organizar una enseñanza eficaz.

El profesor forma parte de las instituciones educativas y de enseñanza. Es un agente primordial del sistema didáctico. Sin un nivel de formación profesional suficiente, las principales responsabilidades asociadas a su función no están garantizadas. El profesor representa el saber y la(s) materia(s) enseñada(s), lo que le exige un dominio y una actualización constante de los *saberes que ha de enseñar*, así como de los procesos implicados en la transposición de esos conocimientos en las aulas. Una formación clásica de Letras o de Lingüística no responde a las necesidades profesionales de un profesor o una profesora de lenguas. Los contenidos didácticos y pedagógicos asociados a la actividad docente son fundamentales.

Planificar la materia que se va a enseñar, crear y adaptar dispositivos didácticos, introducir innovaciones, asegurar la gestión de la dinámica de la clase, regular las interacciones con los alumnos para asegurar los aprendizajes y evaluar las adquisiciones y los resultados de su trabajo son algunas de las principales tareas del docente. La pertinencia de cada una de esas tareas exige una adecuación con la realidad del entorno y, sobre todo, con las capacidades y

las necesidades de los alumnos. Un buen profesional de la enseñanza precisa, por tanto, una formación que le asegure un buen conocimiento del contexto escolar, del alumnado y de los procesos que intervienen en el aprendizaje de la(s) materia(s) enseñada(s).

En el contexto actual, muchos países han optado por organizar la formación de los docentes en la Universidad. El nuevo rango universitario de esta formación conlleva, como consecuencia, la búsqueda de nuevas formas de diálogo entre teoría y práctica y de articulación entre el trabajo realizado en la Universidad y en el terreno escolar para convertir las primeras experiencias docentes en un espacio de formación en el que los aspirantes a profesores son supervisados por formadores de prácticas experimentados. Las exigencias y las posibilidades de implicación de la investigación en la enseñanza se han visto incrementadas. La formación profesional universitaria rompe con un paradigma aplicacionista. En lugar de proponer un modelo praxeológico a seguir, trata de establecer una relación dialéctica entre los aportes teóricos, los resultados de las investigaciones y el análisis de las prácticas, para, de ese modo, poder establecer las ventajas y los inconvenientes de las diferentes formas de intervención del profesorado. En las investigaciones actuales de nuestro equipo (Dolz & Plane, 2008; Schneuwly & Dolz, 2009), nos estamos esforzando en construir nuevos conocimientos, relativos tanto a la enseñanza como a la formación de maestros a partir de la observación de las prácticas en el aula, de manera que puedan ser devueltas a la formación del profesorado.

En la presente comunicación, únicamente nos ocuparemos de la formación del profesorado de las lenguas desde una perspectiva didáctica.

Las preguntas que guían nuestra reflexión son las siguientes: ¿Cuáles son las necesidades de los profesores de lenguas? ¿Cómo podemos apoyarles en su trabajo? ¿Cómo mejorar su capacitación profesional? ¿Qué competencias profesionales hay que tomar en consideración? ¿Con qué criterios organizar la formación inicial y continua del profesorado?

Para responder a estas cuestiones, evocaremos los cinco desafíos que nos parecen centrales para la formación del profesorado de lenguas:

- el primero concierne la *preparación lingüística* necesaria para poder ejercer la profesión docente;

- - el segundo consiste en formar un profesorado capaz de *evaluar las capacidades y dificultades de los alumnos* para orientar sus intervenciones en función de sus necesidades;
- - el tercero supone la *elaboración conjunta, con los profesores, situaciones de comunicación* que permitan los aprendizajes lingüísticos. Se trata de estudiar cuáles son las condiciones de una intervención eficaz en el aula y de aprender a construir y a adaptar secuencias didácticas ;
- - el cuarto consiste en la *puesta en práctica de la enseñanza, experimentando los principales gestos profesionales del profesor de lenguas*. Se trata de pensar las modalidades de acompañamiento del profesor debutante por el formador y de asegurar un retorno reflexivo sobre las propias prácticas. Formar a partir del ejercicio de la actividad profesional, pero tratando de analizar las prácticas, con una vuelta reflexiva, por tanto, hacia la teoría ;
- - el quinto desafío de la formación consiste en la *articulación entre formación e investigación*, condición indispensable para desarrollar una formación rigurosa.

Antes de desarrollar lo que, a nuestro juicio, constituyen los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas, trataremos de justificar la perspectiva plurilingüe adoptada.

### **Una perspectiva plurilingüe e integrada**

*“Diverses són les parles i diversos els homes,  
i convindran molts noms a un sol amor.”*  
Salvador Espriu, poeta catalán (1913–1985)

« Diversas son las hablas y diversos son los hombres  
y convendrán muchos nombres a un solo amor. »

En los últimos treinta años, asistimos al establecimiento de la didáctica de las lenguas como disciplina científica. La didáctica de las lenguas (Dolz, Gagnon & Decândio, 2009) estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas buscando una racionalización de

los contenidos y de los procedimientos metodológicos en función de los objetivos perseguidos.

Las cuestiones relacionadas con el desarrollo del plurilingüismo y la enseñanza integrada de lenguas están tomando cada vez mayor importancia para la didáctica. La didáctica de las lenguas es social por definición. Las dimensiones socio-discursivas e interactivas están perfectamente establecidas. Sin embargo, consideramos una carencia el hecho de no abordar suficientemente las interacciones entre las diferentes lenguas. La presencia de distintas lenguas es una realidad social e invita a estudiar las variaciones lingüísticas y a movilizar las dimensiones socio-lingüísticas (Dolz & Tupin, en prensa).

Abordar la formación del profesorado de las lenguas *en plural* y no únicamente de *la* lengua « materna » merece una pequeña explicación. Los desplazamientos, la movilidad de la población, las migraciones, la multiplicación de los contactos por Internet y el funcionamiento del planeta como una aldea global en este inicio del milenio hacen que el plurilingüismo sea una realidad imposible de ignorar en los sistemas educativos. Las situaciones sociolingüísticas, las interacciones entre lenguas distintas y las prácticas verbales implicando el contacto y el mestizaje entre lenguas es cada vez mayor.

La diversidad de lenguas forma parte de la realidad en la escuela a diferentes niveles. Por una parte, cada vez son más los alumnos cuya lengua primera no es la lengua vehicular de la escuela. La presencia de lenguas regionales autóctonas minorizadas, como las lenguas amerindias en Brasil, merecen ser tomadas en consideración. En los primeros niveles escolares, el paso de la variante o *idiolecto familiar* a la lengua de la escuela supone una transformación importante. Cuando se trata de un alumno cuya lengua familiar no es la lengua de la escuela, el cambio es todavía más importante. Nosotros hemos criticado el uso del término lengua materna (Dolz, 2000) por tres razones. Primeramente, por el sexismo que implica atribuir fundamentalmente a la madre el proceso de adquisición de la primera lengua. En segundo lugar, por la naturalización implícita del proceso complejo de aprendizaje del lenguaje que, para nosotros, es resultado de interacciones complejas en el entorno social del niño. En tercer lugar, por el hecho de ignorar que la primera adquisición puede realizarse en varias lenguas simultáneamente, sobre todo en familias mixtas o en contextos sociales bilingües o plurilingües. La lengua primera es muy a menudo plural. A esa realidad inicial, hay que añadir el estatuto diverso de las lenguas segundas que no siempre son extranjeras

(como en el caso del francés, el italiano y el alemán en Suiza).

La escuela en muchos países se ha convertido en un espacio plurilingüe (Perregaux, 1995). Desde el punto de vista de los aprendizajes, si tomamos en cuenta el plurilingüismo, el análisis de las capacidades verbales de los alumnos supone establecer el perfil lingüístico en las diferentes lenguas. En los lugares donde los movimientos migratorios son muy importantes, los profesores buscan dispositivos para mejorar el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística. Integrar la realidad del plurilingüismo de los alumnos, implica hablar de didáctica de las lenguas *en plural* y conduce cada vez más hacia una didáctica integrada de las lenguas.

Actualmente, el currículo escolar organiza el acceso a las diferentes lenguas, lo que exige tener en cuenta el plurilingüismo social. Por ejemplo, en las zonas fronterizas del Brasil, la presencia eventual del español puede facilitar los usos y los aprendizajes escolares. La sociolingüística pone en evidencia la necesidad de tomar en cuenta la presencia y los contactos de las lenguas entre sí, así como los fenómenos de estatus y de valoración social de las distintas lenguas. El estudio de las cuestiones relativas al plurilingüismo puede ayudarnos a comprender mejor los lugares y las modalidades del aprendizaje de las lenguas. No olvidemos que en Brasil se calcula que se hablan unos doscientos idiomas, cerca de 170 de estos son lenguas autóctonas (Müller de Oliveira, 2008).

Como es bien conocido, la didáctica trata de aportar soluciones a los problemas asociados a la enseñanza de la lengua materna o la lengua primera escolar, a las lenguas extranjeras o segundas o a los proyectos cada vez más frecuentes de enseñanza plurilingüe. Una misma lengua, como el portugués, no se enseña de la misma manera como lengua primera de la escuela, en un sistema de enseñanza bilingüe o como lengua extranjera (Puren, 1989). Las estrategias y los dispositivos de enseñanza de las distintas lenguas presentes en la escuela merecen ser contrastados. Por ejemplo, los trabajos reunidos por Cristovão (2008) y la investigación realizada por Marques Beato-Canato (2009) sobre la enseñanza de la producción escrita en inglés en Brasil, a través del intercambio de correspondencia, muestra el interés de una didáctica basada en los géneros textuales y las secuencias didácticas y la especificidad en la didáctica de las segundas lenguas.

Los fenómenos de alternancia de lenguas son frecuentes en la escuela cuando distintas

lenguas se encuentran en contacto. En las primeras etapas de la enseñanza de una lengua segunda, frecuentemente se alterna el uso de la lengua enseñada con la lengua primera de la escuela (Gajo, 2001). Estudiar los usos de las distintas lenguas en el aula por parte de los alumnos en sus estrategias de apropiación de una lengua desconocida, o por parte del profesor cuando se presenta como modelo lingüístico para el alumno en esa lengua, cuando regula las interacciones verbales, cuando ofrece una explicación gramatical, aporta un feedback o una reformulación, tienen un gran interés para la didáctica. Estos aspectos poco conocidos aún pueden ayudarnos a comprender mejor la dinámica de los aprendizajes en el aula.

En contextos plurilingües, la enseñanza de la lengua primera y de las lenguas extranjeras pueden desarrollarse de manera integrada (Dolz & Warthon, 2008). En esos casos, el estudio de la lengua primera le permite a los alumnos comprender los principios fundamentales del lenguaje y percibir mejor las semejanzas y las diferencias entre los sistemas lingüísticos. Por ejemplo, el currículo de las escuelas públicas de Andorra tiene la particularidad de presentar el catalán, el español y el francés como lenguas vehiculares de la escuela. Estas tres lenguas son al mismo tiempo lenguas enseñadas y lenguas de escolarización. El currículo prescrito ha sido elaborado colectivamente por los equipos docentes y presentado como un currículo abierto. Tiene la particularidad de presentarse como resultado de una experimentación de secuencias didácticas elaboradas por los equipos docentes gracias al apoyo de una formación continua en la Escuela. A nivel macro, la planificación de la enseñanza de las distintas lenguas se coordina desde la escuela infantil hasta el final de la escuela secundaria obligatoria. A nivel micro, los aprendizajes propuestos en una secuencia didáctica sobre un género textual en catalán son rentabilizados posteriormente en otras secuencias didácticas sobre el mismo género pero en otras lenguas. Algunas de las secuencias didácticas proponen una alternancia entre las lenguas enseñadas. El sistema andorrano prevé el uso sistemático de cada una de las lenguas en las interacciones del aula asociado a uno de los profesores en presencia. Tres profesores son responsables de una sola aula cada uno de ellos se comunica con los alumnos con una de las tres lenguas.

Una experiencia en curso de realización (Decândio & Dolz, en prensa) se refiere a la enseñanza coordinada del portugués como lengua primera del Brasil y la iniciación al español y al francés, como lenguas segundas.

El tratamiento coordinado e integrado de las diferentes lenguas (Workush, 2005) es una condición para asegurar un tratamiento coherente del desarrollo del lenguaje oral y escrito de los alumnos. En este sentido, cada vez son más los programas y los equipos pedagógicos que aplican una didáctica integrada de las diferentes lenguas, ya sea como respuesta a las demandas sociales para desarrollar el aprendizaje de lenguas segundas, ya sea para tratar las lenguas regionales o de la inmigración. Cuando los sistemas didácticos públicos no responden a esas demandas se ven sustituidos por sistemas auxiliares (academias de lenguas, clases particulares o escuelas del consulado). Las lenguas que se han de aprender son diferentes. El impacto de las dimensiones lingüísticas y semánticas de cada lengua merece ser tomado en consideración. Los contrastes, las variaciones y las fusiones contribuyen también al desarrollo del lenguaje.

En cualquier caso, tanto para poder realizar un proyecto plurilingüe, como para poder desarrollar la enseñanza de la lengua primera, la formación del profesorado es fundamental. Analicemos ahora lo que hemos denominado los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas.

### **Primer reto: conocer mejor las lenguas para poderlas enseñar**

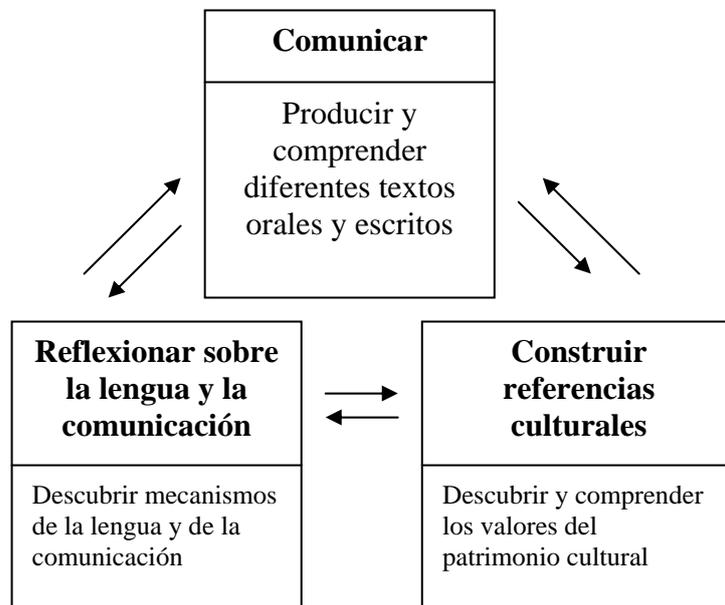
*“Saber enseñar implica siempre saber sobre la lengua.  
Conocer los usos de la lengua hace más seguros los puentes del diálogo”*

*« Dios no impuso a los ignorantes la obligación de aprender,  
sin antes haber tomado a los que saben el juramento de enseñar. »*

Proverbio árabe

La necesidad de que el profesor domine la(s) lengua(s) enseñada(s) parece obvio. No se puede enseñar un objeto sin conocerlo, no se puede transmitir una lengua que se ignora. Merece la pena que reflexionemos un instante en identificar los aspectos que la formación profesional del profesorado debe tomar en consideración sobre la lengua y sus usos, puesto que el primer reto de toda formación del profesorado concierne el tratamiento de los contenidos destinados a la enseñanza. Para ello, tomaremos como referencia las tres grandes

finalidades de la enseñanza de las lenguas representadas en el esquema siguiente, inspirado de Dolz & Wirthner (2003).



En lo que se refiere a la comunicación, resulta dudosa la posibilidad de enseñar una lengua segunda si las capacidades orales o escritas del profesor son limitadas. El profesor juega un papel de modelo en las interacciones con los alumnos y ello exige, por su parte, un dominio de la variedad estándar, de las normas y de las convenciones. Necesita igualmente reconocer la diversidad de los usos en función de las situaciones de comunicación para poder orientar al alumno. Este aspecto nos parece importante igualmente en la enseñanza de la lengua primera y tal vez sea una exigencia necesaria en la formación para todo el profesorado, ya que la lengua no es únicamente un objeto de enseñanza sino también la herramienta de todos los aprendizajes lingüísticos. Un maestro de primaria, por ejemplo, necesita ser un buen comunicador, precisa conocer las normas convencionales de la lengua y las variedades utilizadas por sus alumnos. Establecer un nivel de conocimientos lingüísticos para acceder a la profesión docente no es suficiente ya que esos conocimientos pueden y deben desarrollarse durante la formación aplicándolos directamente a las situaciones de enseñanza, ejerciéndolos en interacción con los alumnos en las prácticas del aula, principalmente al enseñar la lengua oral, la lectura o la escritura.

Más allá del dominio de los usos lingüísticos, la reflexión indispensable sobre la lengua y la

comunicación (Dolz & Meyer, 1998) supone disponer de unos fundamentos en ciencias del lenguaje. ¿Cómo abordar la enseñanza gramatical y la reflexión sobre la lengua sin unas bases de lingüística? Pero el reto de la formación del profesorado consiste fundamentalmente en estudiar los procesos transpositivos (Chevallard, 1985/1991; Schneuwly, 1995; Bronckart & Plazaola-Giger, 1998). Dicho de otro modo, no se trata de multiplicar los cursos de lengua o de lingüística, se trata más bien de estudiar cómo se transforman los conocimientos lingüísticos para permitir su enseñanza y su aprendizaje. La historia de las gramáticas escolares, la organización de una gramática escolar, la transformación y la organización de los contenidos lingüísticos en los planes de estudio, la organización de la progresión de esos mismos contenidos y, sobre todo, la adaptación en las actividades propuestas en los manuales son temas fundamentales en la formación del profesorado.

Las gramáticas escolares dan una importancia mayor a la gramática normativa que establece las formas correctas e incorrectas de la lengua. Pero toda lengua no es rígidamente uniforme, incluso las normas admiten variaciones en los usos. La misma lengua no se habla y se escribe de la misma manera según las situaciones de comunicación, las regiones geográficas, los grupos sociales y los hablantes. La adaptación a las situaciones y el tratamiento de las variantes en el marco de una *didáctica plurinormativa* es un aspecto muy importante de la formación del profesorado. Una didáctica plurinormativa toma en consideración la norma gramatical y ortográfica, pero, al mismo tiempo, reconoce las diversas convenciones implícitas a los usos en función de las situaciones de comunicación.

Los modelos explicativos de los procesos de enseñanza de la producción oral y escrita y de la lectura contienen aportaciones importantes de las ciencias del lenguaje y de la psicolingüística, pero son hoy en día modelos didácticos que integran diversas disciplinas. Para el profesor, el conocimiento de estos modelos le permite situar las actividades de lenguaje realizadas por los alumnos y sus propias actividades como profesor. Resulta difícil imaginar el trabajo de un alfabetizador con un bajo nivel cultural y con un nivel de lectura y escritura limitado. Es cierto que el trabajo de colaboración entre iguales puede permitir un desarrollo de la lectura y de la escritura. Sin embargo, lo que se espera de un profesional de la enseñanza es otra cosa. Para establecer una relación con el saber y con la cultura literaria, el profesor debe cuestionar su propia relación con el saber y la cultura.

Las referencias culturales son indispensables en la enseñanza de una lengua. Aprendemos el

francés, el español o el inglés en relación con la cultura francesa, española o inglesa. De nuevo no se trata exclusivamente de desarrollar un saber sobre el patrimonio literario y cultural, se trata de cuestionar el lugar de las referencias culturales y literarias en el aprendizaje de la lengua, elegir y analizar los textos del patrimonio que permiten un trabajo en ese sentido. En el caso de la lengua primera, dado su interés y su complejidad, la didáctica de la literatura merece ser abordada en la formación del profesorado con una cierta autonomía.

Se trata pues de organizar el perfeccionamiento (la mejora) de los conocimientos de las lenguas para poderlas enseñar, en función de los procesos transpositivos, por tanto. No se trata de un simple “reciclaje” de inglés o de portugués. Se trata de desarrollar las habilidades lingüísticas y los conocimientos sobre la lengua y la comunicación para ponerlos en práctica como profesor en el aula y para poderlos enseñar a otros, es decir, directamente orientados hacia la enseñanza. El estudio de la transposición didáctica es, desde este punto de vista, fundamental.

### **Segundo reto:**

#### **analizar las capacidades y las dificultades de los alumnos**

*« La primera vez es una gracia, la segunda vez es una regla. »*

Proverbio chino

*« Una habilidad mediana, con esfuerzo,  
llega más lejos en cualquier arte que un talento sin él. »*

Baltasar Gracián

Comúnmente se dice que no hay que perder de vista al alumno como centro de la enseñanza y, en particular, de la formación de los profesores. Tratándose del desarrollo del lenguaje el centro se refiere fundamentalmente a las capacidades y dificultades en el aprendizaje de la expresión oral, la lectura y la escritura. ¿Cómo evaluar las capacidades verbales de los alumnos? ¿Qué dimensiones tomar en cuenta desde el punto de vista psicológico, social y lingüístico? ¿Cómo examinar los componentes pragmáticos, textuales, gramaticales, fonéticos, semánticos y ortográficos de las producciones de los alumnos? ¿Cuáles son los

problemas característicos de los aprendizajes lingüísticos? ¿Cómo identificar los principales obstáculos de los alumnos? ¿Cómo organizar la progresión de los aprendizajes en función de las capacidades de los alumnos? ¿Qué pistas de trabajo proponer para superar los obstáculos observados? Estas son algunas de las cuestiones que la formación del profesorado tiene planteadas.

En una pequeña contribución (Dolz, Gagnon & Toulou, 2008), ahora adaptada al portugués (Dolz, Gagnon & Decândio, en prensa), hemos propuesto un soporte destinado a la formación docente para facilitar el análisis de la(s) dificultad(es) de aprendizaje de la producción escrita de alumnos de distintos niveles. Este trabajo se ubica en la teoría de los géneros textuales, aplicada a la enseñanza (Schneuwly & Dolz, 2004; Cristovao & Nascimento, 2004 y 2005; Nascimento, 2009). Para un profesor es muy importante describir las capacidades de las producciones de los alumnos y los errores como indicadores de su proceso de desarrollo. En algunos casos, por ejemplo, con los errores ortográficos, la posibilidad de situar el error en una categoría constituye una ayuda enorme para orientar el trabajo escolar. Aunque, es sobre todo en la identificación de los problemas específicos a cada género textual donde el profesor encuentra una mayor fuente de inspiración para su trabajo. El tratamiento de los problemas de contextualización y adaptación a la situación precisa de interacción propuesta por la consigna, así como los problemas relacionados con la arquitectura textual - planificación, cohesión y coherencia del texto - son problemas de producción específicos de los géneros que requieren una descomposición y una iconsideración específica que llamamos “elementarización” y una focalización en el trabajo escolar.

La capacidad de hacer un diagnóstico de la situación del alumno, identificando las fuentes eventuales de dificultad es muy importante en la formación de los profesores/as de lenguas. En el caso del desarrollo de la expresión oral, el examen de las capacidades y de las dificultades de los alumnos es todavía más complejo ya que implica las dimensiones fonéticas, prosódicas y corporales.

Un peligro a evitar en la enseñanza es el de centrarse, de manera exclusiva, en los contenidos del programa escolar sin adaptarlos a las características del alumnado. Generalmente, los profesores de lenguas trabajan con varios grupos de distintas edades o en varias aulas del mismo nivel de distintas escuelas. El estudio del perfil de los alumnos y de su itinerario

lingüístico en las diferentes lenguas estudiadas, así como la evaluación de las capacidades verbales comunes y diferenciadas de los alumnos por grupo, ayuda a organizar los grupos de trabajo y a planificar la enseñanza en función de los contextos y de la diversidad del alumnado.

Para el profesorado que desee trabajar con una metodología basada en secuencias didácticas (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), es indispensable saber analizar las producciones iniciales de los alumnos. Dicho análisis va a permitirle situar las *zonas de desarrollo próximo* de los alumnos y orientar la elección de los talleres, módulos y actividades escolares más adecuados para el conjunto de los alumnos de un grupo, diferenciando, eventualmente, las actividades para aquellos alumnos que presenten dificultades (Dolz, Mabillard, Tobota Couchepin, 2008 et Dolz, Mabillard, Tobota Couchepin & Vuillet, *en prensa*). Wirthner (2006) considera que éste es uno de los mayores problemas de la difusión del dispositivo “secuencias didácticas”. El profesorado precisa un apoyo a través de la formación para situar tanto las capacidades como las dificultades de los alumnos.

Por estas razones, consideramos que aprender a evaluar las capacidades y las dificultades lingüísticas de los alumnos constituye un aspecto primordial de la formación del profesorado de lenguas.

### **Tercer reto:**

#### **crear y adaptar dispositivos de enseñanza**

*"El trabajo del pensamiento se parece a la perforación de un pozo:  
el agua es turbia al principio, mas luego se clarifica."*

Proverbio chino

Los dispositivos didácticos son las herramientas de trabajo del profesor (Schneuwly, 2000) y, como tales, constituyen una parte importante de la formación. Entre las diferentes herramientas de trabajo del/de la profesor(a) de lenguas se encuentran los textos orales y escritos, los diccionarios, las traducciones, las adaptaciones, los soportes orales y visuales, los manuales, los ejercicios, las secuencias didácticas, los TIC, etc. Los discursos son las principales herramientas del profesor de lenguas (Machado, 2004). Se trabaja con los textos,

a través de las interacciones verbales y para desarrollar el funcionamiento discursivo. Considerar y cuestionar el uso de esos instrumentos de trabajo, las ventajas y los inconvenientes de cada uno de ellos, constituye una tarea importante de la formación.

Ese conjunto de herramientas son medios para enseñar las lenguas. Porque, en el caso de las lenguas, la formación consiste también en concebir y crear situaciones que faciliten las interacciones verbales, el uso de la lengua y los aprendizajes lingüísticos. Una de las capacidades profesionales más importantes a desarrollar en los profesores de lenguas es la de crear situaciones para permitir el aprendizaje. Elaborar proyectos de comunicación, ya sea en el aula, en el ámbito escolar o en el entorno social de los alumnos es una tarea importantísima para el profesor. A veces, la organización de un espectáculo teatral o de un debate público, el aprendizaje de una canción popular o la publicación de una colección de relatos son excelentes ocasiones para que se produzcan importantes aprendizajes lingüísticos. Situar claramente en esos proyectos los contenidos y las prioridades del aprendizaje evita que los proyectos se transformen simples animaciones socio-culturales. En esas situaciones es importante distinguir el papel del docente como animador de las interacciones y como actor que regula los aprendizajes. Además, no siempre es fácil identificar las tareas que suponen una fuente de aprendizajes para el alumno y los soportes que van a permitirle avanzar.

Desde el punto de vista técnico, un experto puede elaborar los dispositivos de ingeniería didáctica. El profesor en ese caso se limitaría a elegir los soportes y a aplicar las recetas propuestas por los manuales o los materiales didácticos existentes. Pero aún así, el profesor necesita identificar y contrastar, de manera crítica, las características de los diferentes materiales existentes. Una formación profesional ambiciosa no puede limitarse a una simple presentación y aplicación de medios ya existentes (prefabricados).

Por ejemplo, nuestra propuesta de secuencias didácticas (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) es abierta, y supone explícitamente la capacidad de elegir y de adaptar los soportes, los textos y los ejercicios a la realidad del aula. La puesta en práctica experimental de secuencias didácticas ha sido analizada por Wirthner (2006) en tanto que estrategia para formar al profesorado, ya que transforma su concepción y su forma de trabajar.

Desde nuestro punto de vista, la profesionalización del profesorado de lenguas debe superar el simple ejercicio [la simple puesta en práctica] de los materiales didácticos existentes y

exige desarrollar competencias en el dominio de la creación y de la adaptación de dispositivos destinados al aprendizaje de la lectura, de la expresión oral y escrita y de la enseñanza gramatical y literaria. Uno de los límites de esta perspectiva es la falta de tiempo para poder hacerlo. En ese sentido, la formación inicial podría abrir el proceso y prever una continuidad en la formación permanente en los establecimientos escolares [la institución escolar].

#### **Cuarto reto:**

#### **desarrollar los gestos profesionales en el marco de la actividad**

*« La práctica es un maestro excepcional. »*

Plinio el Joven

*« Los que se enamoran de la práctica sin la teoría  
son como los pilotos sin timón ni brújula,  
que nunca podrán saber a dónde van. »*

Leonardo da Vinci

Una de las cuestiones centrales de la formación del profesorado consiste en organizar las prácticas profesionales. La alternancia entre la realización de las primeras experiencias profesionales y la conceptualización teórica supone una partición de los espacios y los tiempos de la formación, especialmente entre los cursos universitarios y el *practicum* (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007). La formación profesional exige saberes “para enseñar” y “sobre la enseñanza” y, al mismo tiempo, su puesta en práctica a través de la experiencia y la actividad del profesor. Como evocan las dos citas de Plinio el Joven y Leonardo da Vinci, la práctica puede ser un lugar de formación excepcional pero sin las aportaciones teóricas se pierde la orientación de la formación. Establecer una dialéctica y una articulación entre ambas es una condición para una formación eficaz.

Las formas de organizar la alternancia son múltiples y dependen, a menudo, de las posibilidades de las instituciones de formación. Los dispositivos de formación del profesorado pueden implicar diversos tipos de experiencias en el terreno escolar así como el análisis de las prácticas. Por ejemplo, en Ginebra, las prácticas del profesorado de primaria

son progresivas: comienzan por una observación sobre el terreno escolar realizada por los estudiantes a partir de unas pautas previas; siguen una serie de módulos didácticos en los que los alumnos preparan en la universidad actividades escolares puntuales que luego realizan sobre el terreno en la Escuela y son evaluadas por los formadores universitarios; finalmente, asumen durante varios meses la responsabilidad completa de varias aulas en presencia del *formador de terreno*, profesor experto que juega un papel de tutor de las prácticas de formación. Para los profesores de secundaria, hasta ahora, la formación profesional se realizaba en curso de empleo, con lo cual el seguimiento del profesor en formación se realizaba a través de las visitas del tutor de prácticas y los problemas prácticos que son minuciosamente analizados. Actualmente, la nueva formación universitaria del profesorado de secundaria se encamina hacia dispositivos en los que la observación, la realización de experiencias y el análisis de las prácticas se organizan de manera progresiva.

En la formación continua, la praxeología suele tomar una importancia mayor, ya que muchos cursos de formación se organizan a partir de la demanda de los profesores de lenguas. Los dispositivos son diversos. Algunos introducen innovaciones didácticas, otros se centran en problemas generales asociados a la enseñanza de la lectura, de la escritura, de la expresión oral, de un género textual particular o de la literatura. Otros se centran, más en el análisis de prácticas profesionales (Altet, 2000) que, en nuestro caso, implican los objetos discursivos o gramaticales (Schneuwly & Dolz, 2009). Entre los diversos dispositivos destacan las formaciones organizadas por los equipos didácticos de los establecimientos. Estos últimos dispositivos permiten la coordinación de los equipos de profesores de lenguas, la adaptación de los diseños curriculares de las diferentes lenguas, la reflexión sobre la progresión de los aprendizajes entre diferentes niveles escolares, así como la didáctica integrada de las lenguas.

En el caso de la didáctica de las lenguas, el análisis del discurso en el aula proporciona una metodología de una gran riqueza para estudiar las prácticas. Desde un punto de vista didáctico, nuestro equipo de investigación GRAFE (Grupo de investigación y análisis del francés enseñado) y FORENDIF (Formación en didáctica del francés) prioriza el análisis de los objetos enseñados desde el punto de vista de la transposición interna (Schneuwly & Dolz, 2009). El análisis de las prácticas tiende así a identificar los contenidos abordados en el aula y sus transformaciones en función de las interacciones didácticas. Los gestos profesionales fundamentales son igualmente puestos en evidencia (Aeby & Dolz, 2008). Entre esos gestos profesionales destacamos: la creación de situaciones de enseñanza, la *“presentificación”* de

los saberes y su “*elementarización*” o segmentación, la *regulación* de las interacciones y de los aprendizajes, la *memoria didáctica* y la *institucionalización* de nuevos saberes sobre la lengua y la comunicación.

La apropiación y transformación de los saberes y de las prácticas profesionales puede ser analizada gracias a la observación empírica de las prácticas, a la auto-observación de grabaciones video, a la confrontación cruzada de las observaciones y al análisis de los informes de los profesores en formación o por los tutores o formadores de prácticas que analizan y evalúan las prácticas. Una síntesis de trabajos sobre la formación del profesorado y la enseñanza de la lectura y la escritura acaba de publicarse (Dolz & Plane, 2008)

La presencia de profesionales experimentados en el papel de tutores o formadores terrenote prácticas que puedan seguir, orientar y regular las prácticas es una condición de calidad de la formación. La búsqueda de coherencia entre los formadores universitarios y los formadores de terreno, en ese caso, garantiza que los contenidos más importantes de la práctica sean bien puestos en evidencia. La experiencia por la experiencia no garantiza una buena formación en didáctica del las lenguas. Con el estrés asociado a la gestión de la clase, el profesor debutante puede perder de vista los objetivos y los contenidos lingüísticos de la enseñanza. Por esa razón, la planificación del *practicum*, el acompañamiento, la orientación y la evaluación realizada por los formadores son indispensables.

La escritura reflexiva sobre la experiencias realizadas, los relatos autobiográficos permite una *distanciación* en el análisis del trabajo realizado. Los puntos de vista sobre este tipo de actividad de formación son múltiples. Nosotros defendemos la adopción de un punto de vista didáctico centrado en la puesta en evidencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La escritura cruzada entre el formador que observa la práctica y el profesor debutante tiene el interés de permitir un doble punto de vista crítico a partir de los mismos hechos.

El reto actual consiste en encontrar la formula adecuada para permitir una preparación y una realización progresiva de las prácticas centradas en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, con una atención particular puesta en los objetos de enseñanza y los gestos profesionales para gestionar los aprendizajes del grupo pero siempre con un seguimiento y un acompañamiento adecuado de los formadores. La práctica en si no constituye el momento ideal para convertirse en un profesor perfecto, es el momento para confrontar al estudiante con la

realidad de la profesión, para poder experimentar los gestos profesionales fundamentales y para desarrollar y aprender estrategias de enseñanza.

### **Quinto reto: articular investigación, innovación y formación**

« *Quien busca, descubre.* »

Proverbio afgano

« El conocimiento es como una galería con innumerables puertas y pasadizos. Cada vez que entras en uno encuentras otros dos, y así hasta nunca acabar. »

El quinto reto que queremos destacar es la necesidad de articular formación, investigación e innovación.

Una formación universitaria del profesorado que no esté anclada en la investigación está abocada al fracaso por varias razones. En primer lugar, el futuro profesor busca construir su profesión a partir de bases sólidas y con herramientas de trabajo que garanticen los aprendizajes de los alumnos. Es cierto que frente a ciertas situaciones nuevas y estresantes, no rechaza la aplicación de una receta que le permita salir al paso delante de una dificultad. Pero la simple reproducción del uso de esas herramientas no puede ser la base de una profesionalización que busca la autonomía y la búsqueda de soluciones creativas adaptadas a los contextos particulares por parte de los profesores. Y, para construir, experimentar y transformar esas herramientas, la investigación es fundamental. En segundo lugar, el hecho de que la formación del profesorado tenga un rango universitaria exige que los saberes de la formación sean saberes legítimos desde el punto de vista científico. La formación misma puede implicar un desarrollo de aptitudes hacia la investigación por parte de los profesores que enriquezca la profesión. La lectura de las publicaciones científicas en didáctica del las lenguas, en lingüística y otras disciplinas contributivas forma parte de la formación universitaria del profesor(a) de lenguas. Pero más allá de la lectura de la literatura científica, la implicación de la profesión en la investigación es muy importante para el propio desarrollo de la profesionalización. En efecto, la transformación de los contenidos de la enseñanza, el estudio de las capacidades verbales de los alumnos de diferentes niveles escolares, la

creación y la experimentación rigurosa de las innovaciones didácticas, el análisis de los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las diversas habilidades verbales, el estudio de las interacciones didácticas en aula, etc. tal y como hemos presentado al hablar de los tres primeros retos, pueden convertirse en objetos de investigación realizados colectivamente con la participación del profesorado.

Cuando la formación se apoya en la investigación, se crea una dinámica que contribuye a su vez en el desarrollo de las investigaciones didácticas. La investigación permite igualmente introducir innovaciones que respondan a los nuevos problemas de la enseñanza de las lenguas con el apoyo de un análisis riguroso sobre sus efectos. Ese reto es tal vez uno de los desafíos principales para la investigación en lingüística aplicada, en didáctica de las lenguas y en formación del profesorado, ya que la propia credibilidad de nuestras disciplinas y de su lugar en la formación del profesorado, depende de la calidad de las investigaciones que estemos llevando a cabo en la actualidad. En ese sentido, la perspectiva abierta por los trabajos realizados en el marco del interaccionismo socio-discursivo y, en particular, en didáctica de los géneros considero que abre una vía prometedora, vía que pretendemos prolongar actualmente en la investigación sobre las prácticas de formación.

### **Coda final**

*« Non quia difficilia sunt non audemus,  
sed quia non audemus difficilia sunt »*

*" Não é que não nos atrevemos a coisas difíceis,  
mas é que se fazem difíceis as coisas às quais não nos atrevemos".*

Lucius Annaeus Seneca Iunior (ca. 4 a. C. - 65):  
*Epistulae Morales ad Lucilium, Liber XVII - XVIII, 104, 26*

*« La dificultad acrecienta la inteligencia en el genio  
y bloquea al que tiene escasa lucidez. »*

Los cinco grandes retos que acabamos de presentar evocan las principales tensiones en las que se encuentra hoy en día la formación del profesorado. En un país emergente como Brasil, mejorar la educación, afrontar los problemas persistentes de analfabetismo funcional, combatir el fracaso escolar, desarrollar el aprendizaje de la lectura y de la escritura, generalizar una enseñanza de las lenguas eficaz exige una formación inicial exigente y un plan para el perfeccionamiento del profesorado. Sin una formación docente de calidad, puede bloquearse el desarrollo.

Lejos de bloquearnos, conocer las insuficiencias y las dificultades de la formación de los docentes, puede acrecentar la ingeniosidad y la inteligencia de los expertos para encontrar soluciones e introducir novedades en los planes y en los dispositivos de formación.

Los cinco grandes retos que acabamos de presentar suponen tensiones y dificultades evidentes para los formadores pero también abren numerosas pistas para mejorar la formación.

El primer reto consiste en perfeccionar la formación lingüística de base orientándola directamente a la enseñanza. En ese sentido, una reorientación de la formación sobre los usos lingüísticos, los géneros textuales y la transposición didáctica nos parece indispensable.

El segundo se refiere al conocimiento de las capacidades y dificultades de los alumnos de diferentes edades y niveles escolares. Aprender a evaluar las capacidades verbales y los errores de los alumnos es una condición para poder adaptar el trabajo del profesor a las necesidades del alumno.

El tercero concierne la ingeniería didáctica, la ingeniosidad de los profesionales de la enseñanza de las lenguas para desarrollar estrategias que permitan mejorar los aprendizajes lingüísticos de los alumnos. Aprender a crear y poner en práctica secuencias didácticas de diversos géneros textuales es una posibilidad. Pero la formación no se agota ahí, establecer proyectos pedagógicos creativos y eficaces, disponer de toda una gama de situaciones para favorecer las interacciones verbales orales y escritas, analizar *a priori* los textos que suponen una dificultad para los alumnos, mejorar los dispositivos para la enseñanza gramatical son algunas de las entradas posibles para desarrollar una formación profesional centrada en una

ingeniería didáctica que trate de afrontar las necesidades en materia de conocimientos lingüísticos de los alumnos.

El cuarto reto supone encontrar un sistema de alternancia entre las enseñanzas teóricas y las experiencias prácticas que sea realmente eficaz. Las modalidades posibles de organización de las prácticas son múltiples (dispositivos de observación del aula, análisis de prácticas, confrontación entre expertos y debutantes, *practicum* bajo la supervisión de un formador de terreno, etc.). La formación de los docentes no puede prescindir de un trabajo riguroso basado en la actividad profesional que instale los principales gestos didácticos del profesorado. La manera de conseguirlo es un verdadero desafío para todos.

Finalmente, el reto para los expertos consiste en desarrollar la investigación y asociarla de manera dialéctica con la formación.

Cinco grandes retos que auguran un futuro laborioso para formadores e investigadores en lingüística aplicada y en didáctica de las lenguas.

### **Referencias bibliográficas**

- Aeby Daghé, S. & Dolz, J. (2009). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (Ed.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et pour la formation* (83-105). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques ; Une démarche de formation professionnalisante ? In *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cristovão V. L. L. et al (2008). *Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês*. Londrina: EDUEL.
- Cristovão, V. L. L. & Nascimento, E. L. (orgs.) (2004). *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá.
- Cristovão, V. L. L. & Nascimento, E. L. (orgs.) (2005). *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue.

- Dolz, J. (2000). De la difficulté de « couper avec la mère » chez les didacticiens du français. Plaidoyer pour un changement de dénomination de la discipline. *La lettre de la DFLM*, 27, 29-31.
- Dolz, J. (2004). Implications didactiques de la proximité linguistique. Réflexion à partir d'expériences plurilingues en langues romanes. In L. F. Prudent, F. Turpin & S. Wharton (dir), *Du plurilinguisme à l'école* (pp. 341-357), Genève : Peter Lang.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Decândio, F. (2009). Uma disciplina emergente : a didática das línguas. In E. L. Nascimento (Org.) (2009). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino* (pp. 23-56). São Carlos: Editora Claraluz.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Decândio, F. (en curso). Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas : Mercado das letras.
- Dolz, J., Mabillard, J.-P. & Tobola Couchepin, C. (2008). Problèmes d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage et pratiques d'enseignement du texte argumentatif. In : J. Dolz & S. Plane (Ed.) *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et l'écriture. Recherches sur les pratiques* (pp. 43-66). Namur : PUN, Dyptique-13.
- Dolz, J., Mabillard, J.-P., Tobola Couchepin, C. & Vuillet, Y. (en prensa). Didactique de l'expression écrite et difficultés d'apprentissage. Une étude exploratoire sur l'enseignement d'un texte argumentatif à l'école primaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- Dolz, J. & Meyer, J.-C. (1998). *Activités metalangagières et enseignement du français : Actes des journées d'études en didactique du français*. Bern : Peter Lang.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J. & Wirthner, M. (2003 ). Le français comme discipline-clé de l'école. Conception du français dans le nouveau plan d'étude cadre de la Suisse romande. *La lettre de la DFLM*, 32, pp. 15-17.
- Dolz J. & Ollagnier, E. (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre : Artmed.
- Dolz J. & Plane, S. (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur, *Dyptique*, 13.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Évreux : Didier.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds) (2009). *Les savoirs de référence pour les professions de l'enseignement et de la formation (titre provisoire)*. Bruxelles : de Boeck (coll. *Raisons Éducatives*).
- Nascimento, E. Lopes (Org.) (2009). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz.
- Machado, A.R. (Org.) (2004). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva..* 1. ed. Londrina: EDUEL.
- Magalhães, M. C. C. (Org.) (2004). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras.
- Marques Beato-Canato, A-P. (2009). *O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências*. Tesis. Universidade Estadual de Londrina : Londrina.
- Merhan, F., Ronveaux, Ch. & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck, Raisons Educatives.
- Müller de Oliveira, G. Plurilinguismo no Brasil. (2008) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO) e Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística. (IPOL).
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. In *LIDIL Jalons pour une Europe des langues, 11*, pp. 125-139.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan.
- Schneuwly & Thévenaz-Christen, T. (2006). Analyse des objets enseignés. Le cas du français. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B & Dolz, J. et coll. (2009). *Des objets enseignés en classe de français; le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 29-41). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. In: J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*.(pp. 47-62) Paris : Nathan.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B.; Dolz, J. & colaboradores (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. (As faces da lingüística aplicada).
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail, Observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école*

*secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève (non publiée).

Workush, S. (2005). Didactique intégrée : vers une définition. *Babylonia*, 4/05, 14-16.



## MANUAL DO PROFESSOR DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LINGUA INGLESA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO TEXTUAL E PROFISSIONAL

**Cristina Mott-Fernandez** (Mestranda no PPGEL-UEL. Professora de língua Inglesa ILG/UEM. E-mail: cristinamott@yahoo.com.br)

**Vera Lucia Lopes Cristovão** (Pós-Doutora pela PUC-SP. Professora no PPGEL/UEL. E-mail: veracristovao@yahoo.com)

**RESUMO:** O objetivo desse artigo é identificar as características de um exemplar do gênero Manual do Professor (MP) e sua relação com o gênero de atividade professor de língua inglesa (LI), pela forma em que o configura. Analisamos o MP da coleção didática *New English File: Pre-intermediate*. Foram levantadas as características do gênero e os protagonistas que mobiliza para verificar a função do professor e a relação gênero de texto e gênero da atividade/ gênero profissional. Baseamo-nos nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, e seguintes), Clot (2006) e Faïta (2004). Constatamos que o gênero traz o material ou os autores como protagonistas das ações propostas pelo MP. Concluimos que esse gênero coloca o professor como mero reprodutor, periférico na execução de sua tarefa de ensinar o que pode interferir de forma significativa na constituição do gênero da atividade/ gênero profissional, professor de LI.

**Palavras-chave:** ISD. Manual do professor. Protagonista.

**ABSTRACT:** This articles aims at identifying the characteristics of a teacher's book (TB) genre and its relation with the activity genre "teacher of English". We analyzed the teacher's book of *New English File: Pre-intermediate* volume. In the analysis we also identified the protagonists the TB presents in order to verify the teacher's role and the relation between genre and professional genre. We used the theoretical-methodological framework of Socio Discursive Interacionism (SDI) (BRONCKART, 1999, and following), Clot (2006) and Faïta (2004). As a conclusion, we could see the TB brings the material or the authors as the action protagonists and presents the

teacher as a mere reproducer, unnecessary for his/her task of teaching, what can interfere, in a significant way, in the professional genre “teacher of English”.

**Keywords:** ISD. Teacher’s Book. Protagonist.

## 1 INTRODUÇÃO

Estudar os diversos tipos de gêneros que permeiam a profissão do professor possibilita, a nosso ver, colocar ao seu alcance os meios para que este se desenvolva e torne-se consciente de como utilizá-los em seu trabalho. Entre esses gêneros encontra-se o manual do professor (MP) de coleção de livro didático de língua Inglesa (LI).

Muito já foi pesquisado sobre o livro didático sob diversos aspectos (CORACINI, 1999; CRISTOVÃO, 2001; BARBIM & CRISTOVÃO, 2003; TOMLINSON, 2007 entre outros). Entretanto, poucos trabalhos se referem ao MP, embora faça parte do cotidiano desse profissional, sendo muitas vezes responsável pela sua formação (MARCUSCHI, 2005).

Desse modo, investigar quais as características de um exemplar desse gênero e qual é a sua relação com o gênero da atividade/ gênero profissional “professor de LI”, pela maneira em que configura esse profissional usuário do MP, pode nos levar a entender melhor alguns aspectos dessa profissão.

Para isso, escolhemos o MP (*Teacher’s book –TB*) da coleção didática *New English File: Pre-intermediate* (doravante NEF-PI), utilizado por uma grande escola de idiomas em uma cidade do norte do Paraná<sup>1</sup>, de onde foram analisadas algumas páginas. Foi feito o levantamento das características do gênero e a seguir, verificamos quais os protagonistas que mobiliza, com o intuito de buscarmos a função dada ao professor dentro do MP e a relação gênero de texto e gênero da atividade/ gênero profissional, a fim de verificarmos a influência do primeiro sobre o segundo.

Embasamos nosso estudo nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), além de trabalhos de Clot (2006), Faïta (2004) e Souza-e-Silva (2004).

Num primeiro momento abordamos os aportes teóricos nos quais se basearam nossos estudos. Em seguida, discorreremos sobre a metodologia adotada para o desenvolvimento de nosso

---

<sup>1</sup> Essa escolha deve-se ao desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, junto ao Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade estadual de Londrina- UEL. Neste estudo, as participantes utilizaram o manual citado e tiveram suas aulas referentes à unidade *File 6D* filmadas, o que justifica nossa escolha e seleção das partes analisadas.

trabalho bem como sobre a análise em si. Ao final tecemos algumas considerações sobre os resultados encontrados.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se olharmos para a atividade de ensino, logo nos lembramos da figura do professor que há séculos faz parte da formação educacional do indivíduo. Desta forma, parece-nos ser esta uma atividade muito relevante na vida de cada um.

Machado (2007) desenvolve uma definição do trabalho do professor (em sala de aula) que pode ser representada pela figura (MACHADO, 2007) a qual reproduzimos a seguir:

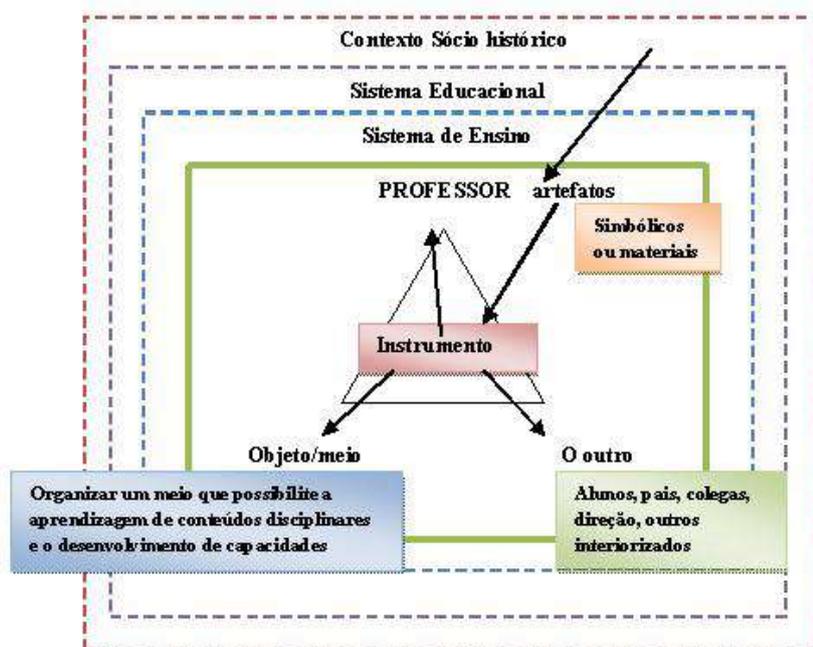


Figura 1 – Elementos básicos do trabalho do professor.  
Fonte: Machado (2007, p. 92).

Por meio dessa figura é possível percebermos que o professor não trabalha de forma isolada, mas como parte de uma rede de relações sociais que acontecem dentro de um contexto sócio-histórico, bem como de um sistema educacional e um sistema de ensino específicos, por exemplo: professores de um instituto de idiomas de uma instituição pública de ensino superior do Paraná (sist. de ensino) que, de certa forma, estão submetidos ao MEC (Sist. Educacional), no ano de 2008. Todos esses fatores e os aspectos político, econômico, social e cultural relacionados a esse lugar e esse momento histórico (contexto sócio-histórico) são relevantes ao se considerar o trabalho de um dado professor e sua atuação em sala de aula.

Para Machado (2007), o trabalho do professor consiste

[...] em uma mobilização de seu ser integral, em diferentes situações com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conceitos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

Chalita (2003) assevera que o trabalho em geral e, portanto, também o do professor, deve proporcionar, acima de tudo, o desenvolvimento de habilidades diversas, pela possibilidade de criação a qual deve oferecer. Além disso, deve criar condições para um relacionamento com seres diferentes os quais trazem consigo diferentes culturas e valores, e naquele que exerce o trabalho, valores como ética, justiça e respeito às diferenças. Entretanto, o trabalho pode, por outro lado, ser encarado como “uma obrigação tediosa e maçante, um suplício capaz de causar em quem o desenvolve uma sensação de exploração e escravidão” (CHALITA, 2003, p. 118). Na tentativa de entender o trabalho sob aspectos psicológicos, Clot (2006) desenvolveu o conceito de **gênero de atividade/ gênero profissional e estilo profissional**, o qual vem sendo utilizado também para a análise do trabalho do professor. Baseando-se na concepção de gênero do discurso desenvolvida por Bakhtin (1982) a idéia central que norteia essa noção de gênero adotada aqui é a de que se não existissem os gêneros e se tivéssemos que inventá-los a cada ação de linguagem não conseguiríamos nos comunicar. Da mesma maneira, com relação ao gênero da atividade/ gênero profissional, se fosse preciso criar as ações próprias de uma dada atividade profissional a cada momento, no decorrer da realização do trabalho, o mesmo seria impossível de ser realizado.

O gênero da atividade/ gênero profissional representa, segundo Souza-e-Silva (2004), os conceitos que um dado grupo de trabalhadores reconhece como constituintes de uma determinada atividade, o que os torna membros de um mesmo grupo, o que eles conhecem como deveres de sua atividade profissional e que não precisam ser lembradas na execução das tarefas. De acordo com Clot e Faïta (*apud* SOUZA-E-SILVA, 2004), o gênero da atividade/ gênero profissional envolve

[...]maneiras de se portar, maneiras de começar uma atividade e terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente à realização de seu objeto. Essas maneiras de aprender as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho

formam um repertório de atos adequados ou deslocados que a história desse meio retém (CLOT e FAÏTA *apud* SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 98).

Os gêneros em geral possuem uma estabilidade transitória, o que significa que os trabalhadores, de posse das características do gênero de atividade profissional, podem transformá-lo, dando-lhe nuances pessoais que constituem o *estilo profissional* que é, antes de tudo, a transformação dos gêneros dentro das circunstâncias reais de vida.

Para Clot (2006), a existência dos gêneros profissionais constituem-se em um valioso artefato para a resolução de conflitos que surgem na execução de qualquer tipo de trabalho, visto ser este sempre mediado por instrumentos e dirigido a três pólos já mencionados: o objeto, o próprio sujeito e o outro.

O instrumento, no caso de nosso estudo, é o MP que pode ser considerado como um gênero de texto, pois, de acordo com Bronckart, citando Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas, tanto escritas, como orais (BRONCKART, 1999). De acordo com o autor, “[...] os gêneros de textos existem, ou melhor, coexistem no ambiente da linguagem e se acumulam historicamente num subespaço dos “mundos de obras e de culturas” (ou “pré-cosntruídos humanos”)[...]” (BRONCKART, 2006, p. 145).

Desse modo, entendemos que para melhor compreender o gênero da atividade/ gênero profissional é preciso tomarmos a situação de trabalho como a que se “configura a partir de uma rede de discursos proferidos” (ROCHA ET. AL., 2002 *apud* BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 135) e a análise dessa rede torna possível compreendermos melhor as relações linguagem/trabalho ou seja, gênero de texto e gênero da atividade/ gênero profissional.

Para obtermos uma maior visibilidade das ações humanas, estas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos. Assim, os objetos de análise devem ser os textos envolvidos no desenvolvimento de tais condutas, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional e texto *como* trabalho (como é o caso do texto analisado nesse estudo). Esses textos exercem influência sobre a atividade social a qual está ligada, bem como sobre as ações nela envolvidas (BRONCKART; MACHADO, 2004).

O ISD (BRONCKART, 2006) considera a interação pela linguagem um fator decisivo na construção de conhecimento e da subjetividade humana e é considerado como uma “ciência

do humano” por buscar em outras correntes teóricas, pressupostos e procedimentos de análise que esses autores julgam ser compatíveis com a linha teórica do ISD.

Se vamos tomar como dados de análise a linguagem, expressa no MP, é preciso entender que o ISD, dentro da Psicologia da Linguagem, adota uma concepção na qual a linguagem, além de ser um

[...] meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções) [...] é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. [...] nosso trabalho filia-se a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a *linguagem*, as *condutas ativas* (ou o ‘*agir*’) e o *pensamento* consciente (BRONCKART, 2006. p. 122, grifos do autor).

Na análise de textos prescritivos, realizada por Bronckart e Machado (2004) foram criados conceitos de uma semântica do agir que classificam os protagonistas mobilizados pelo texto. São eles:

- O termo *agir* – mais neutro do que os termos *atividade* e *ação* – as diferentes intervenções dos seres humanos no mundo, o qual configura o dado sob análise nas pesquisas do ISD.
- O termo *atividade* se refere às intervenções feitas de forma coletiva;
- O termo *ação* se refere às intervenções feitas de forma individual.

Em relação aos seres humanos envolvidos no agir podemos encontrar menção às seguintes categorias:

- *actante*, que significa qualquer entidade (também pode ser um elemento não humano elevado a essa categoria no texto) implicada no agir;
- *ator*, quando são representados pelas formas textuais como sendo a fonte de um processo, com capacidade, motivos e intenções próprias e, portanto, com responsabilidade real nos processos prescritos;
- *agente*, quando essas mesmas formas não lhe atribuem essas propriedades e essa responsabilidade.

Essa rede conceitual nos possibilitou identificar o agir representado nos textos estudados para respondermos a duas perguntas: Como se configura a imagem do professor no MP? e Até que ponto esse gênero de texto pode afetar o gênero da atividade/ gênero profissional?

A seguir, discorreremos sobre a metodologia adotada para este estudo.

### 3 METODOLOGIA

O texto analisado foi Teacher`s Book (TB) do NEF-PI de Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig e Paul Seligson, da Editora *Oxford University Press*. Esse material didático é composto de: manual do professor, livro do aluno e livro de exercícios, possui Multi-ROM para uso do aluno, DVD com as lições em vídeo e CD de áudio para uso do professor. No MP existe uma parte fotocopiável de atividades extras de gramática, conversação, músicas e testes.

Para alcançar nosso objetivo, foi feita uma análise descendente dos textos, a qual se iniciou pela análise do contexto de produção com a análise do contexto sócio-histórico mais amplo (cf. BRONCKART, 1999, 2006 e MACHADO & BRONCKART, no prelo). Para esta análise devem-se considerar alguns aspectos que envolvem o momento específico da produção daquele texto, ou seja, deve-se identificar:

- o *contexto sócio-histórico* mais amplo em que o texto se produz e em que também o trabalho docente é realizado, e;
- a *situação de produção*, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros físicos e sóciosubjetivos, conforme Bronckart (1999) – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (MACHADO; BRONCKART, no prelo, p. 8, grifos dos autores).

A análise das condições de produção deve sempre preceder a análise dos aspectos internos da língua, sendo que esses dois aspectos encontram-se intimamente interligados e indissociáveis. Assim, passamos para a análise de aspectos internos da língua, ou seja, expressos na materialização da ação de linguagem. Primeiramente, descrevemos o plano textual global com o objetivo de mostrar os temas escolhidos pelos autores para comporem o texto.

Por meio de um levantamento dos elementos sintáticos e semânticos do texto (MACHADO;BRONCKART, 2004), procuramos levantar quais são os protagonistas trazidos no texto, por meio do levantamento dos sujeitos e dos verbos utilizados nas orações. Realizamos uma análise das páginas de 4-7 referentes ao índice do livro do aluno; de 8-11 onde encontramos a introdução do MP e de 93- 95 referentes às instruções da unidade *File*

6D<sup>2</sup>. Em primeiro lugar foi feito o levantamento de todas as orações que compõem o texto da introdução com suas quatro páginas e da unidade *File 6D* nas quais identificamos o sujeito e o verbo da oração. Em primeiro lugar, nossa intenção foi verificar se os sujeitos das orações eram na maioria seres humanos ou inanimados a fim de identificar o(s) protagonista(s) da ação.

A partir da noção de *voz ativa* e *voz passiva* identificamos todas as orações do texto. Em primeiro lugar baseamo-nos na diferença entre orações ativas e passivas. As orações na voz ativa possuem sujeitos que praticam a ação verbal ou participam ativamente de um fato (ex: A torcida aplaudiu os jogadores), já as orações na voz passiva possuem sujeitos (*pacientes*) que sofrem a ação praticada por outros (ex: A partida foi suspensa após a confusão entre os jogadores).

Dentro desses dois tipos temos ainda uma segunda subdivisão entre orações principais e orações subordinadas. As principais são aquelas que não exercem função sintática (de sujeito, objeto direto, objeto indireto, advérbio, etc), ou seja, nunca será complemento de outra oração. Entretanto, as subordinadas dependem de, ou estão subordinadas a outra oração (oração principal) e realizam uma função sintática que complementa seu sentido.

Dessa forma, entendemos que a predominância de um ou outro tipo de oração pode revelar a posição dos protagonistas no texto. Se um protagonista ocupa mais posições de sujeito em orações principais ativas, poderíamos supor que possuem um sujeito agente que desencadeia uma atividade, sendo origem dela e seu controlador (BORBA, 2002).

Assim, nos decidimos por restringir a análise às orações na voz ativa por crermos que podem nos proporcionar uma identificação dos protagonistas do texto em questão. Então, classificamos os tipos de oração em principal ativa (PA), principal passiva (PP), subordinada ativa (SA) e subordinada passiva (SP), com o intuito de separarmos as orações a serem analisadas.

Para complementar nossa análise, verificamos o tipo de verbo que aparece na oração. Para Chafe (1979) a natureza do verbo determina que substantivos o acompanhem, qual será a relação desses substantivos com o verbo e como esses verbos serão semanticamente especificados.

Para a identificação dos verbos utilizamos a divisão verbal sintático-semântica apresentada por Borba (2002) a qual é compartilhada por Chafe (1979). Bronckart (1999) usa uma classificação semelhante para os verbos em francês. São eles:

---

<sup>2</sup> A unidade *File 6D* desse manual escolhida por que as aulas referentes à elas foram filmadas para servirem de coleta de dados para a pesquisa de mestrado como já mencionamos anteriormente.

- **Verbos de ação:** para Borba (2002, p. vii), “os verbos de ação expressam uma atividade associada a um sujeito agente, ou seja, aquele que por si mesmo desencadeia uma atividade, física ou não, sendo origem dela e seu controlador.” Segundo Chafe (1979), o verbo de ação exige que um nome o acompanhe, que o nome se relacione com ele como um *agente* e que o nome se especifique como *animado*, talvez também como *humano*. Ex: Paulo *correu*.
- **Verbos de processo:** segundo Borba (2002), os verbos de processo expressam um evento ou sucessão de eventos que afetam um sujeito *paciente*; *experimentador* ou *beneficiário*. Ex: O leite *ferveu*; Marina *lembra-se* com saudades da infância; Lúcia *herdou* da avó um gato siamês.
- **Verbos de ação-processo:** de acordo com Chafe (1979, p. 100), “como processo, ele implica uma mudança na condição de um nome, seu paciente. Como ação, expressa o que alguém, seu agente, faz”. Ex: João *quebrou* o copo. Neste exemplo, há um *agente* que pratica a ação expressa pelo verbo *quebrar*, há um acontecimento, *o copo quebrou*, e, por último, há um *paciente* que sofre uma transformação, *o copo estava inteiro, mas não está mais*.
- **Verbos de estado:** Conforme Borba (2002, p. vii), “verbo de estado é aquele cujo sujeito é mero suporte de propriedades (estado > *Uma estrada margeia o lago*; ou condição > *Meu vizinho tem fazendas em Goiás*) ou então é experimentador delas (*João amava Maria*; *Nuno sabe tocar oboé*).

Para a classificação de cada verbo mencionado no texto, utilizamos o dicionário de Borba (2002). A classificação dos protagonistas foi feita com base em Bronckat e Machado (2004).

Passamos agora à análise dos dados, iniciando pelo contexto sócio-histórico mais amplo.

#### 4 ANÁLISE DO MANUAL DO PROFESSOR

Nesse item realizamos a análise de aspectos diversos na apresentação do contexto sócio-histórico mais amplo, em seguida apresentamos o plano textual global e então, foi feita a análise dos tipos de orações e de verbos. Com isso pudemos chegar aos protagonistas mobilizados pelo texto.

#### 4.1 Contexto sócio-histórico mais amplo

O NEF-PI é produzido por uma editora britânica, a *Oxford University Press*, uma das gigantes do mercado editorial mundial. Especificamente no ensino de LI, ela tem investido de forma acentuada na modernização dos recursos oferecidos aos professores e alunos, conforme exposto por Paiva (2009), o que a deixa em vantagem perante seus concorrentes.

A editora atende o mercado mundial nos mais diferentes países. Podemos confirmar isso no site da editora, <http://www.oup.com/about/history/>, onde se afirma que: “A OUP agora é uma das maiores editoras no Reino Unido, e a maior imprensa universitária do mundo (tradução nossa)”<sup>3</sup>.

No Brasil, ela tem uma fatia significativa do mercado, principalmente das escolas de idiomas. Somente para o ensino de LI ela mantém um escritório central em São Paulo e outros 12 escritórios espalhados pelo país com um número variado de gerentes, consultores, promotores e representantes de vendas.

Este breve panorama parece ressaltar o aspecto comercial do ensino de LI, o qual é atualmente responsável por uma parcela considerável do PIB de países como a Inglaterra e os EUA, de acordo com Rajagopalan (2005) e Pereira (2004). Juntando-se a isso temos a previsão de Graddol (1997) de que em 10 ou 15 anos serão mais de dois bilhões de pessoas aprendendo inglês. Podemos, assim, ter uma ideia da dimensão desse mercado.

O livro NEF-PI é uma re-edição da coleção *English File*, publicado em 1996 através do volume *Elementary*, tendo como autor Paul Seligson e Clive Oxenden nos dois primeiros volumes da série. Entretanto, os autores do NEF-PI são Clive Oxenden e Christina Lathan-koenig, enquanto o nome de Paul Seligson aparece na capa em fonte menor, abaixo dos nomes dos autores principais, o que parece lhe conferir uma função menor na produção do material. De acordo com Pereira (2004), as editoras muitas vezes mantêm os moldes de coleções consagrados pelo público consumidor, mudando de autores quando necessário e apenas dando-lhe uma roupagem de mais moderno. Parece que foi o que aconteceu com Seligson na referida coleção.

Um dos aspectos que procuramos verificar foi se o MP apresenta a concepção de ensino-aprendizagem de línguas adotada pelos autores na elaboração do material, bastante mencionado por autores como Coleman (1985), Marcuschi (2005), Tomlinson (2007), entre outros. O MP não menciona claramente qual é a concepção de ensino/aprendizagem adotada

---

<sup>3</sup> *OUP is now one of the largest publishers in the UK, and the largest university press in the world..*

pelo material, podendo ser proposital para que não haja um comprometimento explícito por parte dos autores ou por que estes considerem que: os professores não sejam capazes de lidar com a teoria ou que simplesmente não se interessem por ela.

A tentativa de se produzir um material “politicamente correto” (GIMENEZ, 2006; RAJAGOPALAN, 2005; MOITA LOPES, 2005; PEREIRA, 2004), onde não se levantem questionamentos que possam gerar desconforto entre os que o estão utilizando e, conseqüentemente, onde os conflitos, inerentes aos países onde se utiliza a língua, não sejam sequer discutidos, parece ser a escolha das editoras em geral.

Acreditamos que, ao ensinarmos uma língua, seja ela qual for, as questões culturais, de raça e etnia serão tocadas mesmo que não de maneira explícita. Por exemplo, na forma em que as diversas etnias estão representadas, o que pode levar a reforçar ou modificar certas representações dos alunos e professores que utilizam o material.

No material analisado, notamos alguns aspectos referentes às questões como: nível socioeconômico, sexo, raça, etnia e idade. Na análise do MP não encontramos nenhuma preocupação com temáticas que poderiam gerar qualquer tipo de desconforto, tanto na introdução quanto nas instruções da unidade *File 6D*. Parece-nos que estas questões foram propositalmente evitadas.

É importante lembrar que os usuários do material em questão são os alunos da escola que serve de contexto para essa pesquisa, a qual atende principalmente acadêmicos, professores e funcionários da comunidade universitária (70% do total de alunos), além de adolescentes a partir de 11 anos. Os alunos parecem ser de diversas etnias predominando, entretanto, os de cor branca. Quanto ao aspecto socioeconômico as mensalidades são cobradas de forma diferenciada para alunos que participam da comunidade externa e interna. Estas estão em torno de R\$ 105,00 ao mês para alunos da comunidade externa, de R\$ 65,00 para acadêmicos, funcionários e filhos de funcionários da comunidade universitária e de R\$ 47,00 para alunos e funcionários que participem de cursos de mestrado ou de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Desta maneira, alunos oriundos das classes C e D dificilmente poderiam ingressar nessa escola, uma vez que esta não opera com nenhum sistema de bolsa de estudos integral e os descontos são direcionados à comunidade universitária.

## **4.2 Plano textual global**

O MP traz, primeiramente, um sumário dos itens apresentados no livro. Em seguida, exibe a lista de conteúdos de cada lição e logo após, a introdução geral composta por quatro páginas,

sendo as duas primeiras divididas em duas colunas, cujo objetivo é orientar o professor no uso das atividades do livro do aluno e dos recursos disponíveis. Inicia com um breve comentário geral sobre o que os alunos no nível pré-intermediário precisam. A seguir, comenta três aspectos do ensino de línguas estrangeiras separadamente: gramática, vocabulário e pronúncia. Além destes aspectos, comenta também como o livro apresenta e trabalha as quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Além disso, nesta seção, indica como trabalhar com as partes que aparecem separadas das unidades A, B,C, e D que são: *Practical English*, *Revision and Check* e *Study link*. Na página 10, os autores descrevem cada parte do livro dos alunos e na página 11 apresentam duas seções: uma destinada aos alunos, explicitando os recursos extras oferecidos pela coleção e uma destinada aos professores, a qual expõe os recursos extras destinados aos usuários do Manual – os professores.

Na análise da unidade escolhida *File 6D*, foram considerados os enunciados referentes às instruções de cada exercício e desconsiderados os enunciados referentes às respostas ou roteiros de exercícios escritos, os quais não fazem parte do texto diretamente dirigido ao usuário do MP. Verificamos o uso do imperativo em quase 100% das orações, o que já era esperado, uma vez que o MP tem a função de dar instruções de como aplicar as atividades e exercícios propostos no livro do aluno, o que poderíamos identificar como uma característica desse gênero textual. Entretanto, somente se refere ao professor com o pronome “você” em duas orações, com a função de sujeito, seguidos dos verbos modais “poderia e talvez” indicando **possibilidade** de interferência do professor no curso da aula, a qual parece não ser incentivada e até mesmo desnecessária.

### 4.3 Análise dos protagonistas

Para essa parte da análise, verificamos os tipos de oração onde encontramos os diversos sujeitos a quem os autores recorrem e em seguida aos tipos de verbos que mobilizam, buscando seu valor semântico dentro da oração, que pode nos levar a uma melhor compreensão dos verdadeiros protagonistas acionados pelos autores em seu dizer.

#### 4.3.1 Análise dos tipos de oração

Consideramos a análise dos protagonistas bastante relevante em nosso estudo, pois acreditamos que pode levar-nos a clarificar as representações que o(s) autor(es) tem de seus destinatários e dos personagens postos em cena no texto (MACHADO & BRONCKART,

2004). Então, para que fosse possível atingir nosso objetivo, foi feito o levantamento dos **sujeitos** e dos **verbos** de cada oração, bem como os tipos de orações e tipos de verbos, conforme mencionamos na metodologia.

Nas quatro páginas da introdução encontramos o seguinte quadro:

| Total de orações | Protagonistas humanos | Protagonistas inanimados | Oração sem sujeito |
|------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------|
| 226              | 80                    | 126                      | 17                 |

Consideramos protagonistas humanos os alunos, os autores e o professor:

- os alunos são tratados como: *students, pre-intermediate students; students at this level; they; high level students e many students*; (62 ocorrências). Ex: “Alunos do Pré-intermediário precisam: prática regular e motivadora”<sup>4</sup> (NEF-PI TB<sup>5</sup>, 2005, p. 8);
- os autores são tratados com o pronome *We*; (6 ocorrências). Ex: “Nós tentamos fornecer uma reciclagem estimulante do conteúdo lingüístico que os alunos de pré-intermediário já deveriam conhecer”<sup>6</sup> (NEF-PI TB, 2005, p. 8);
- o professor é tratado como: *you*. (12 ocorrências). Ex: “Não se preocupe se você ou seus alunos não usaram o nível *NEF-Elementary*”<sup>7</sup> (NEF-PI TB, 2005, p. 9);
- apenas uma oração foi encontrada com o sujeito *people* que não se refere especificamente a nenhum dos outros protagonistas. Ex: “No mundo todo, as pessoas estão escrevendo em inglês mais do que nunca”<sup>8</sup> (NEF-PI TB, 2005, p. 9).

Como protagonistas inanimados encontramos termos como: *Material; each lesson; NEF-PI; NEF-PI vídeo; many lessons; Grammar Banks*; e uma infinidade de denominações que se referem as várias partes do material, seja o *Teacher’s Book* (TB), o *Student’s Book* ou o *Workbook* e suas mais diversas sessões. Ex: “Cada lição no *New English File Pre-intermediate* tem uma atividade de conversação a qual ativa a gramática, vocabulário, e pronúncia”<sup>9</sup> (NEF-PI TB, 2005, p. 8).

<sup>4</sup> “*Pre-intermediate students need regular and motivating practice.*”

<sup>5</sup> Adotamos, de agora em diante, a sigla NEF-PI TB para indicar a referência *New English File: Pre-intermediate – teacher’s Book*.

<sup>6</sup> *We have tried to provide stimulating recycling language pre-intermediate students should already know*”

<sup>7</sup> *Don’t worry if you and your students haven’t used New English File Elementary level*”

<sup>8</sup> *Worldwide, people are writing in English more than ever.*

<sup>9</sup> *Every lesson in New English File Pre-intermediate has a speaking activity which activates grammar, vocabulary, and pronunciation.*

Foram desconsideradas as orações sem sujeito (17 ocorrências). Ex: “Existe um equilíbrio entre atividades de leitura e audição”<sup>10</sup> (NEF-PI TB, 2005, p. 10).

Com relação ao tipo de oração procuramos identificar os protagonistas (alunos; autores; professor; livro) e sua relação com a incidência dos diversos tipos de oração: Principal ativa (PA), Subordinada ativa (AS), Principal passiva (PA) e Subordinada passiva (SP).

Além das orações, procuramos identificar quando os protagonistas apareceram como complemento do verbo, o que aconteceu apenas com professores e alunos. Tal análise está representada nos gráficos a seguir:

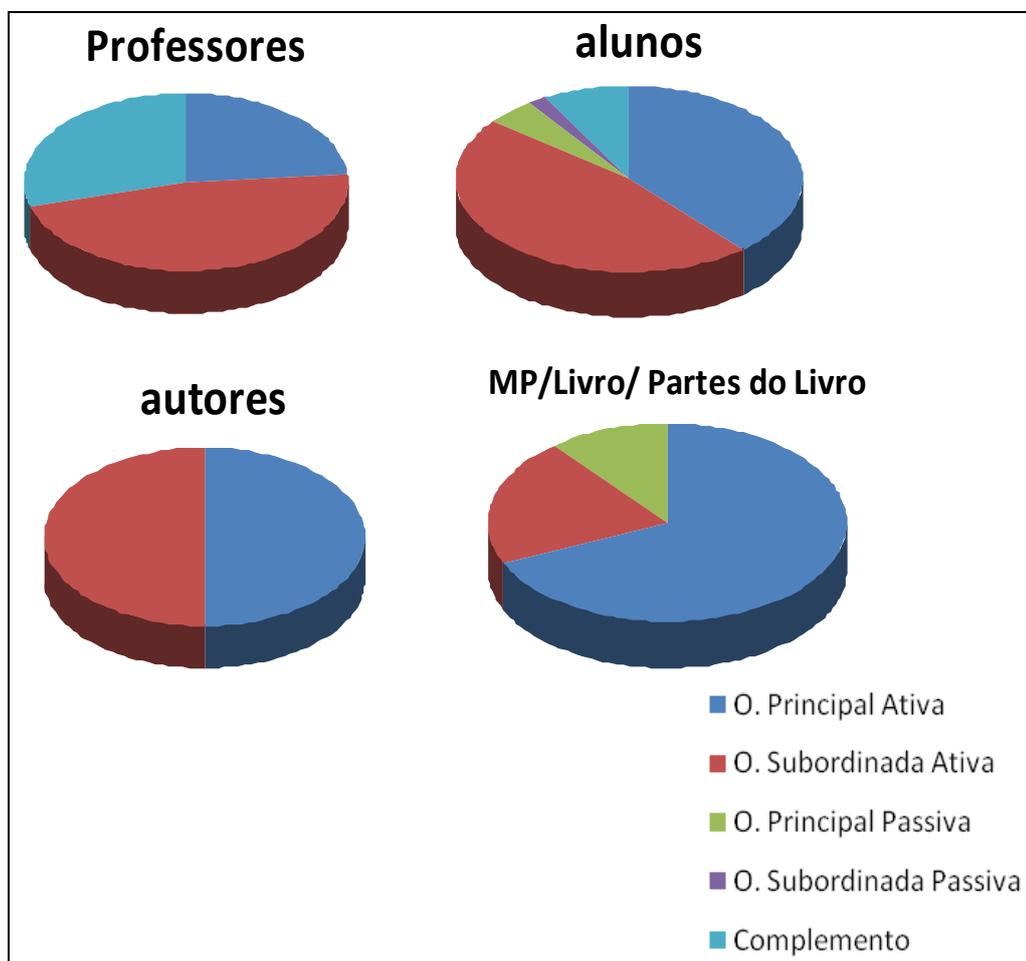


Figura 2 – Gráficos representando a relação sujeito x tipos de oração.

Se olharmos para as orações onde o **professor** tem a função sintática de sujeito (12 ocorrências) encontraremos um dado bastante intrigante, ou seja, somente quatro o apresentam em orações PA e nas outras oito ele aparece em orações SA. Além das orações onde aparece como sujeito, o professor é mencionado em complementos de verbos (5

<sup>10</sup> *There is a balance of reading and listening activities.*

ocorrências) em orações cujos sujeitos são partes do livro ou o próprio livro/MP, sempre com o pronome de tratamento “você”. Apenas com esse dado poderíamos deduzir que o professor é tratado como um receptor do material, pois sua ação estaria, na maioria das vezes, condicionada a uma ação de outrem.

Os **alunos**, por sua vez, parecem ser colocados pelos autores como os destinatários privilegiados da ação do professor em sala de aula, pois ocorrem como sujeitos de orações, em número significativamente maior (alunos – 62 ocorrências; professor – 12). Uma vez que não é o aluno quem lê o manual, e sim o professor, tal fato parece demonstrar que os autores os colocam como centrais no processo de aprendizagem e bastam o material didático e os alunos para que a aprendizagem ocorra. O maior número de orações é de SA (28), seguidas de PA (25), PP (3) e SP (1). Os alunos aparecem também como complemento de oração (5). Este personagem é o único que aparece em todos os tipos de oração mencionados.

No caso dos sujeitos serem os **autores** (6 ocorrências), verificamos que os tipos de oração dividem-se igualmente entre PA (50%) e SA (50%). Entretanto, o sujeito dessas orações, antes mesmo de verificarmos os tipos de verbos que o acompanham, nunca aparece na voz passiva (sofrendo a ação). Tal fato parece indicar o sujeito que pratica uma ação ativamente.

Quando o sujeito é o **MP/livro/partes do livro**, a grande maioria aparece como sujeito de orações PA (85), em menor número (27) em orações SA, seguidas das orações PP (14). Somente com esse dado, podemos perceber que, se nas orações principais o sujeito é quem realiza uma ação e que essa não é complemento de outra, como é o caso das SA, o livro aparece como protagonista principal desse texto, fazendo a figura do professor desaparecer (compare o número de orações PA entre professor- 4 e MP/livro/partes do livro – 88). Restamos verificar se o valor semântico atribuído aos verbos dessas orações coloca realmente o trabalho do professor como subsumido<sup>11</sup> sob o papel do MP na realização de seu trabalho.

#### 4.3.2 Tipos de verbos e seu valor semântico

Acreditamos que ao verificar os tipos de verbos utilizados pelos autores do texto, de acordo com a classificação apresentada na metodologia (verbos de ação, ação/processo, processo ou estado), poderemos identificar a quem privilegiam como protagonistas nesse texto.

---

<sup>11</sup> Utilizamos aqui o termo “subsunção” adotado por Marx (1985) que significa que o “trabalho morto” (a máquina) prevalece sobre o “trabalho vivo” (humano). O dono do capital é quem detém o saber-fazer que se encontra cristalizado na máquina e, o trabalho vivo do operador fica subsumido ao trabalho morto representado por ela, que é quem dita “o que” e “como” produzir. Para nosso estudo o saber-fazer se encontra cristalizado no MP e no livro didático.

Poderíamos dizer que colocar o MP/livro/partes do livro como protagonistas principais no texto avaliado seria uma atitude óbvia de quem quer promover seu produto de forma a torná-lo mais atraente para seus possíveis consumidores. Entretanto, mesmo que a figura de quem vai utilizá-lo mais diretamente (o professor) apareça de forma mais ou menos tímida, a representação que o material traz desses outros protagonistas dependerá do valor semântico dos verbos empregados nas orações em que aparecem.

Para atingirmos os objetivos desse estudo, procuraremos fazer a relação “protagonistas humanos e inanimados”.

Após o levantamento dos tipos de verbos, procuramos relacioná-los com os tipos de oração em que estão empregados e obtivemos os seguintes gráficos:

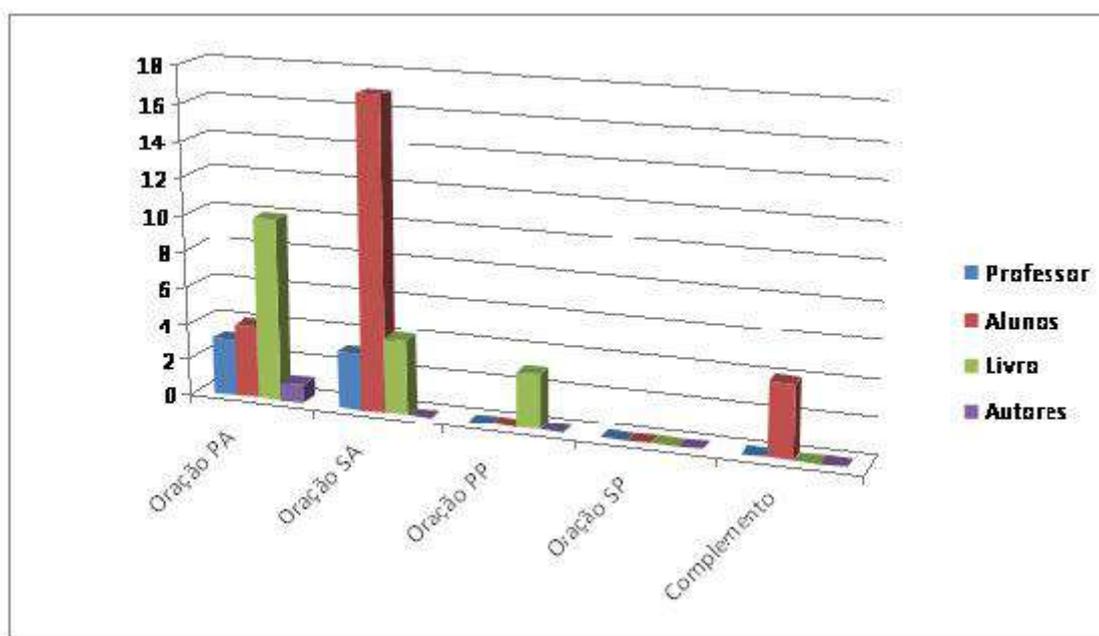


Figura 3 – Tipos de oração x verbos de Ação.

Os verbos de ação, de acordo com Borba (2002) e Chafe (1979) apresentam um sujeito que por si mesmo desencadeia uma atividade sendo responsável por ela. O sujeito é apresentado como “animado” podendo ser “humano” ou não. No nosso caso, todos aparecem na função sintática de sujeitos em orações PA com verbos de **ação**. Contudo, o sujeito inanimado em questão (MP/livro/partes do livro) aparece em dez (10) orações, enquanto que o professor aparece em apenas quatro (4) delas. Se pensarmos na proporção de orações cujos sujeitos são o livro ou o professor, já seria uma diferença significativa. Além disso, se olharmos o significado dos verbos empregados, poderemos concluir que, no caso dos verbos de ação, o MP/livro/partes do livro aparecem seguidos de verbos que indicam uma ação efetiva de

criação, construção e realização de algo quando utiliza verbos como: dar (maior número de vezes), apresentar, introduzir, re-visitar e vir. Ora, só se pode dar aquilo que se possui, só se apresenta e introduz aquilo que é novo e geralmente quem o faz é o detentor da novidade. Vejamos o exemplo a seguir:

- “O *Grammar Bank* dá aos alunos uma seção de referência de gramática única e fácil de acessar”<sup>12</sup> (NEF-PI TB, 2005, p. 8);

Com relação ao professor, o único verbo de ação encontrado (três ocorrências) foi o verbo que pode ser traduzido como encontrar, descobrir e achar (to find). No caso desse manual o significado parece ser “encontrar”, como podemos verificar nos exemplos:

- “Na parte de trás do livro, você **encontrará** estes três “bancos” de materiais: *Grammar Bank*; *Vocabulary Bank*; e *Sound Bank*<sup>13</sup>” (NEF-PI TB, 2005, p. 10).

Não é difícil concluirmos que esse verbo de ação não implica qualquer posicionamento ou tomada de decisão por parte do professor e que tudo já está pronto para ele. Desta maneira, é possível entender o papel atribuído ao professor como executor de algo pronto e “perfeito” onde a única coisa que precisa fazer é utilizar o material, ou seja, esse profissional não precisa ser contratado para pensar ou elaborar coisa alguma, demonstrando uma forte possibilidade de subsunção do seu trabalho, caso esse profissional não esteja preparado para agir de forma diferente e crítica ao utilizar esse manual ou material.

Geraldi (1997) reflete sobre a situação do professor contemporâneo com relação ao uso de materiais didáticos prontos o que parece confirmar essa subsunção do trabalho do professor.

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disso? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas do ‘manual do professor’, marcar o dia da ‘verificação da aprendizagem’[...] (GERALDI, 1997, p. 94).

Tal situação leva a uma deterioração da imagem do professor que, histórica e socialmente, passou de “produtor de saberes”, ou seja, um verdadeiro sábio, para um transmissor de conhecimentos produzidos por especialistas da esfera científica, para um ser controlador do que é proposto pelo LD (WERNER, 2007, p. 110).

Outro tipo de verbo que consideramos importante para nossa análise são os verbos de ação/processo. Chafe (1979) considera que esses verbos expressam o que o sujeito faz, mas

<sup>12</sup> *The Grammar Banks gives students a single, easy-to-access grammar reference section, [...]*

<sup>13</sup> *In the back of the Student’s Book you’ll find these three Banks of material .*

isso se reflete sobre outro alguém que é o *paciente*, pois implica uma mudança sobre ele. Se observarmos o gráfico a seguir poderemos constatar que em nenhuma oração PA, ou seja, onde o sujeito realiza uma ação que implicará em uma mudança na condição de outrem, professor ou alunos são contemplados. Somente aparecem o MP/livro/partes do livro (36 ocorrências) e os autores (2 ocorrências). O professor aparece duas vezes e os alunos aparecem cinco vezes em orações SA, além de aparecerem uma vez em oração PP e uma vez como complemento de verbo.

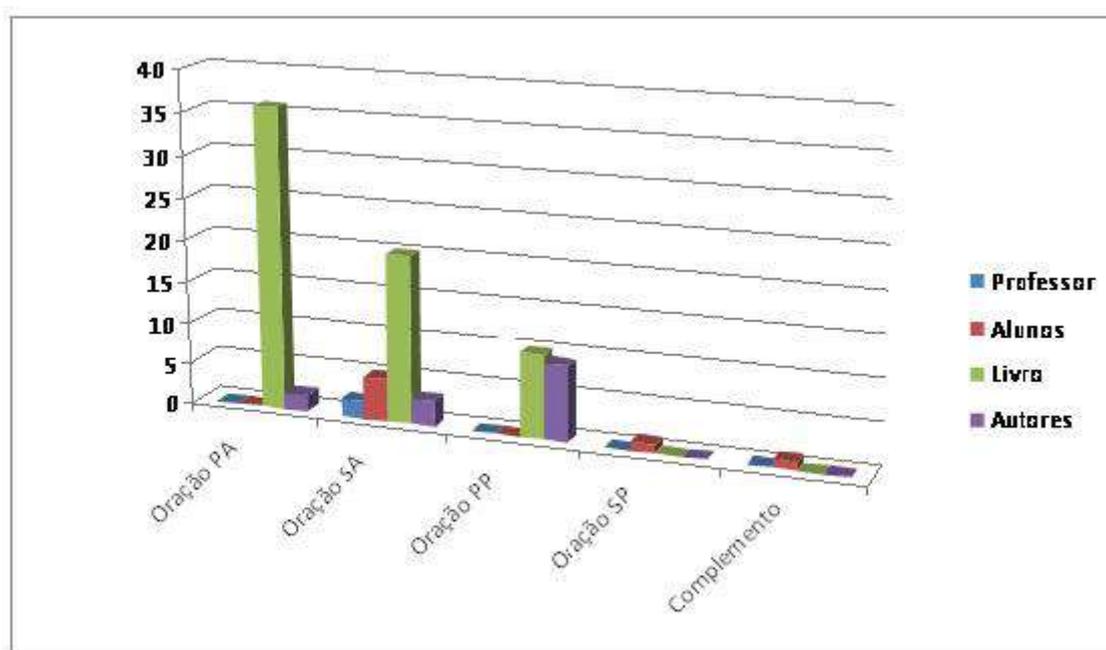


Figura 4 – Tipos de oração verbos de Ação/Processo.

Nas orações em que o MP/livro/partes do livro é o sujeito das orações PA temos verbos como: manter, estabelecer, focalizar, continuar, ajudar, ativar, fornecer, incluir, revisar, fazer, mostrar, conduzir e lembrar. Na maior parte delas o *paciente* apresenta-se como partes do livro, sendo seu ator e seu paciente. Quando temos o verbo **ajudar**, este vem seguido do *paciente* “aluno”, como podemos verificar a seguir:

- “Isto (copiar o ritmo da língua inglesa) **ajudará** os alunos a pronunciarem o novo conteúdo lingüístico com maior confiança”<sup>14</sup> (NEF-PI TB, 2005, p. 8).

Isto parece nos indicar que se alguém é responsável por ações (atores) que impliquem em reflexo sobre outros actantes da ação de linguagem, estes são o MP/livro/partes do livro ou os

<sup>14</sup> This will help students to pronounce new language with greater confidence.

autores, colocando o usuário do MP (o professor) ou do livro (os alunos) como beneficiários, receptores ou pacientes, ou seja meros “agentes”.

Isso parece ficar bastante nítido quando observamos o gráfico que representa a relação entre tipos de oração e verbos de processo. Segundo Chafe (1979) esses verbos expressam um ou mais eventos que afetam um sujeito *paciente*, *destinatário* ou *beneficiário*. Todas as três categorias colocam o sujeito da oração como alguém que recebe algo pronto de outro. Sendo assim, o texto analisado não traz nenhuma oração, cujo verbo seja de processo, onde o sujeito seja o MP/livro/partes do livro ou os autores. Todas as orações possuem o professor ou os alunos como sujeito, deixando muito claro, a nosso ver, a imagem que o MP veicula desses actantes.

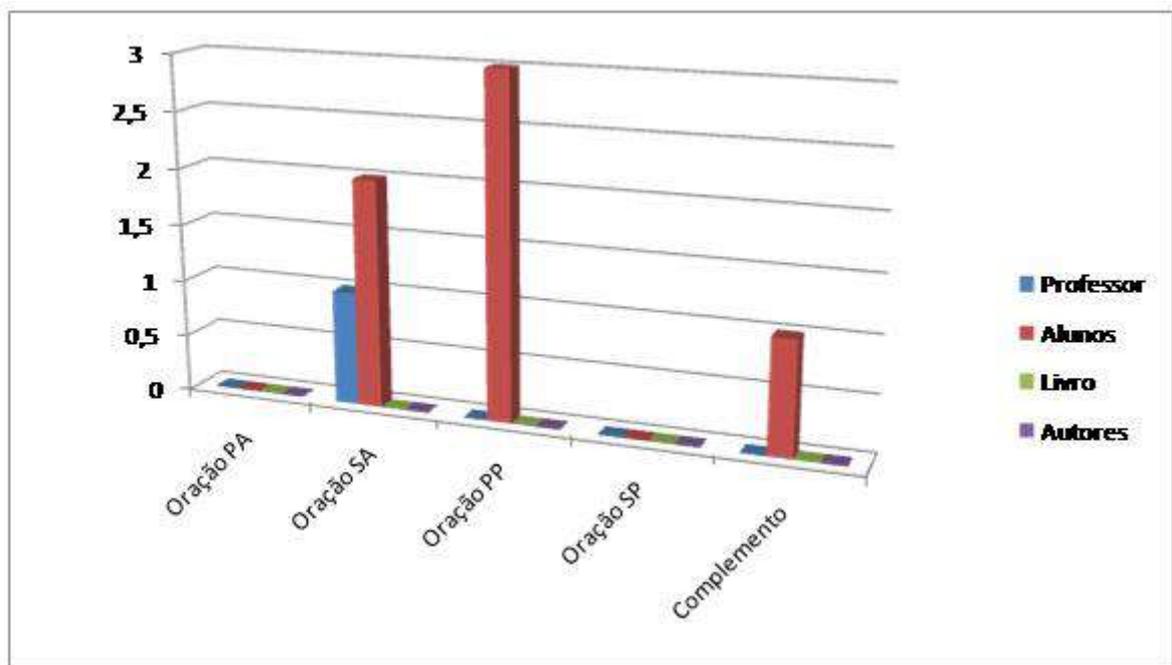


Figura 5 – Tipos de oração x verbos de Processo.

Para concluirmos nossa análise de forma a contemplar todos os quatro tipos de verbos mencionados por Borba (2002) e Chafe (1979), representamos no gráfico a seguir, os tipos de oração relacionados aos verbos de estado. Para esses autores, os verbos de estado representam um sujeito como mero suporte de propriedades não exigindo deste nenhuma ação efetiva.

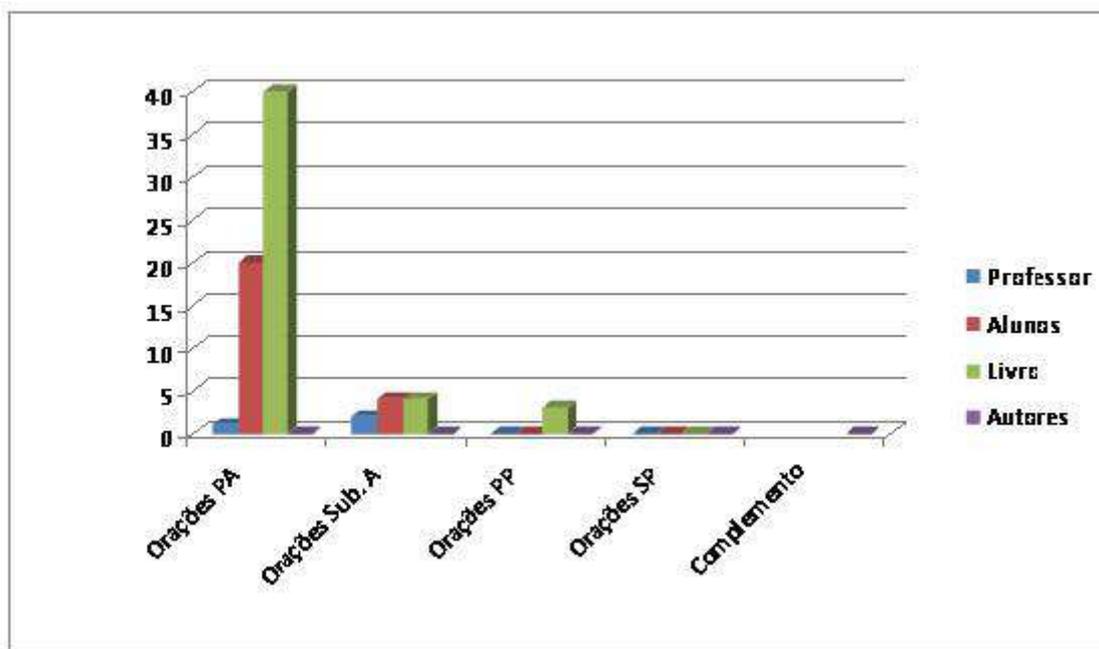


Figura 6 – Tipos de oração x verbos de Estado.

O MP/livro/partes do livro aparece em maior número, seguido dos alunos. Os verbos de estado mais utilizados com o sujeito inanimado foram os verbos: “ter, possuir” (to have – 20 ocorrências); “ser/estar” (to be – 22 ocorrências); conter (to contain – quatro ocorrências) e aparecer (to appear – uma ocorrência). Estes verbos são seguidos por complementos (objetos diretos, na sua maioria) que, na maior parte das orações são as partes do material, o que parece dar um caráter bastante *comercial* ao texto, pois são apresentados como vantagens do material didático. Tal fato é previsível nesse tipo de texto, pois poderá ajudar na decisão da escolha do material por parte dos professores. Vejamos o exemplo:

- “Cada lição **tem** os objetivos de gramática, vocabulário e pronúncia claramente estabelecidos”<sup>15</sup> (NEF-PI TB, 2005, p. 8).

A partir da reflexão feita, acreditamos que esse material em especial, ao focalizar sistematicamente os alunos de forma que a figura do professor desapareça, indica que este é desnecessário. Dá a impressão de que o aluno poderia estudar sozinho com o auxílio do material quando emprega verbos para o livro/partes do livro, geralmente utilizados para descrever a atividade do professor, como no seguinte exemplo;

-“Lições de uma página que **ensina** expressões de “sobrevivência” e vocabulário”<sup>16</sup> (NEF-PI TB, 2005, p. 10);

<sup>15</sup> Each lesson has clearly stated grammar, vocabulary and pronunciation aims.

<sup>16</sup> One-page lessons which teach functional ‘survival’ language and vocabulary [...]

Isso se confirma também no item “para os alunos” (NEF-PI TB, 2005, p. 10), ao falar sobre o livro de exercícios, existe a expressão “isto fornecerá **toda** a prática e revisão da qual os alunos precisam”, o que indica que o livro e o aluno são suficientes para que a aprendizagem ocorra.

Essa “obsolescência” do professor parece ser reflexo da realização da profecia de Comenius feita em 1627

[...] serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar [...] por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, o modo como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (COMENIUS, 1627 apud GERALDI, 1997, p. 87).

Podemos entender assim, por que professores sem a formação superior (Curso de Letras) para exercer a função são capazes de atuar em sala de aula, com relativo sucesso, por anos a fio, o que não ocorre com outras profissões consideradas de “maior prestígio”, como profissionais do direito e da medicina.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o gênero MP tem marcas bastante específicas que o diferencia de outros e a figura do professor não aparece em momento algum como ator. Sempre o material, os autores ou, em menor número, os alunos aparecem como protagonistas das ações propostas.

Ao pensarmos nesse gênero, podemos imaginar que seja óbvio que as editoras promovam seu material didático e que, portanto, este seja o protagonista principal do texto. Entretanto, se quisessem valorizar a figura do professor, eles poderiam ter-lhe atribuído um papel mais central, de forma a deixar um espaço para usar sua autonomia.

O gênero da atividade/ gênero profissional “professor de LI”, em nosso caso, de escola de idiomas, em sua maioria, parece estar bastante vulnerável as campanhas de marketing das grandes editoras. São os professores que, quase sempre, escolhem a coleção didática com que vão trabalhar e um dos atrativos é a forma como o MP está preparado para “facilitar” o trabalho do professor e isso pode ser confirmado quando pensamos no MP como texto *como* trabalho. A nosso ver, ao fazer isso, passam a considerá-lo como um profissional que não tem capacidade de tomar decisões quanto aos objetivos de ensino e conteúdo a ensinar, já que tudo foi feito para ele. Ao usar certas marcas lingüísticas, o texto deixa clara a posição do

professor, como apenas necessário para a aplicação do material. Todo o trabalho de criação e decisão já foi feito.

Isso pode refletir diretamente na auto-estima do profissional (KINCHLOE, 1997) fazendo-o sentir-se incapaz de mudar qualquer coisa que não apenas a forma de aplicar um determinado exercício, pois, uma vez adotado o livro este poderá ser seguido à risca, principalmente se e o profissional não tiver uma formação adequada. Assim, o professor é apenas o controlador das atividades, um “capataz de fábrica” (GERALDI, 1997) e podem ingressar nessa profissão pessoas que sejam bons agentes (não dotados de intenções ou motivos para agir) e não bons atores.

Desta forma, acreditamos que esse gênero textual parece almejar uma padronização das ações do professor colocando-o como um usuário que é mero reproduzidor do que está posto pelos autores, não sendo necessário um profissional bem preparado para o exercício da profissão. Isso parece interferir de forma significativa na constituição desse gênero da atividade/ gênero profissional, uma vez que suas características evidenciam que a subsunção promovida pelo manual deixa de lado questões relevantes para o processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, a individualidade de cada aluno a qual deve ser considerada.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BARBIM, I.; CRISTOVÃO, V. L. L. A relação entre teoria e prática em avaliação de material didático no desenvolvimento do professor. **SIGNAL: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 19-54, dez. 2003.

BORBA, F. S. **Dicionário de uso dos verbos do português do Brasil**, São Paulo, Ática, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um sócio-interacionismo discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 121-160.

\_\_\_\_\_; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

CHAFE, W. **Significado e estrutura lingüística**. Trad. Maria Helena de Moura Neves. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

CHALITA, G. **Pedagogia do amor**: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Editora Gente, 2003.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLEMAN, H. Evaluating teachers' guides: do teachers' guides guide teachers? In: ALDERSON, J. C. (Ed.). **Evaluation**. Oxford: Pergamon, 1985. p. 83-96.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 33-43.

CRISTOVÃO, V. L. L.. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Tese (Doutorado m Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/lael/teses/index.html>>.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 55-80.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIMENEZ, T. English in a new world language order. In: MACHADO, L. T.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. (Orgs.). **Aspectos da linguagem**: considerações teórico práticas. Londrina: UEL, 2006. p. 59-72.

GRADDOL, D. **The future of English**. [S.l.]: British Council, 1997.

KINCHLOE, J.L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre, Artmed, 1997.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

\_\_\_\_\_; BRONCKART, J. P. **Representações sobre o trabalho do professor do professor**: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. (no prelo).

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (org.) **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Editora Lucerna, 2005.

MARX, K. **Capítulo VI inédito de O capital**. São Paulo: Moraes, 1985.

MOITA-LOPES, L. P. Desafios educacionais, representações e identidades. In: ANDREOTTI, V.; GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de Inglês na Escola Pública**. 1. ed. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 49-67.

OXENDEN, C. et. al. **New English File: Pre-intermediate** – Teachers Book. OUP, Oxford, 2005.

PAIVA, V.L. M. O. História do livro didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PEREIRA, C. F. As várias faces do livro didático de língua estrangeira. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Orgs.). **O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 195-210.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: ANDREOTTI, V.; GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M. (Org.) **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. 1. ed. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 37-67.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.

TOMLINSON, BRIAN. **Developing Materials for language teaching**. London: Continuum, 2003.

WERNER, K. C. G. As representações do sujeito professor no manual didático de língua espanhola: uma leitura enunciativa. In: **Linguagem em (dis)curso**, LemD, Tubarão, v. 7, n. 1, p. 101-127, jan./abr. 2007.

## **Título: MARCADORES METADISCURSIVOS EM RESENHAS ACADÊMICAS**

**Autoria: Vicentina RAMIRES - Dra. em Linguística – UFRPE**  
([vicentinaramires@terra.com.br](mailto:vicentinaramires@terra.com.br) e [ramires@dlch.ufrpe.br](mailto:ramires@dlch.ufrpe.br))

**RESUMO:** No conjunto de gêneros acadêmicos, constata-se presença freqüente de resenhas nos cursos de pós-graduação. Neste estudo, buscamos identificar e analisar algumas características regulares, do ponto de vista organizacional, constitutivo e determinante desses gêneros, com ênfase nos marcadores metadiscursivos de organização textual, que são os mecanismos que contribuem para manter ou garantir a coerência temática e pragmática do texto. Neste estudo, tomamos como base o modelo elaborado por Motta-Roth et al (2000). Foram analisadas nove resenhas na área de História. Os resultados apontaram para a necessidade de se investir mais no ensino e na produção desse gênero, uma vez que essas produções apresentaram lacunas comprometedoras da qualidade textual exigida em resenhas.  
**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros textuais acadêmicos; resenhas, marcadores metadiscursivos.

**ABSTRACT:** Among the academic genres, the presence of *reviews* was frequent in post-graduate courses. In this study, we sought to identify and analyze some regular features of these textual genres, with emphasis on rhetorical-discursive elements. We examined nine reviews of History books. The results pointed to the need to invest more intensively in teaching and production of the genre, since all the productions presented textual gaps compromising the quality required in reviews.

**KEYWORDS:** academic genres; reviews; rhetorical-discursive moves.

### **1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>**

As atividades desenvolvidas nas universidades são geradoras de gêneros específicos de discurso, os quais, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, são relativamente estáveis e mais padronizados (BAKHTIN, 2000), realizados em função de um conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como são organizados. É dessa maneira que o produtor de textos acadêmicos se depara com escolhas a serem feitas. Qualquer que seja essa escolha, o gênero adotado imporá um conjunto de regras estruturais para sua composição, e as restrições de seleções de tipos de discurso que podem e são mobilizados (BRONCKART, 2000).

Essas atividades de produção discursiva conferem poder a seus membros, e, especificamente nas comunidades acadêmicas, o texto escrito assume importância privilegiada como meio de exploração e documentação de idéias e como materialidade de discursos articulados em um

---

<sup>1</sup> Este trabalho tem origem em um estudo sobre o gênero resenha, cujo objetivo era analisar a presença de movimentos retóricos nos textos produzidos por alunos de cursos de pós-graduação stricto sensu, com base no modelo de análise de outros gêneros textuais elaborado por Swales (modelo CARS). Resolvemos estender esta análise para outras regularidades apresentadas em resenhas – os marcadores metadiscursivos –, com base no modelo também adaptado de Motta-Roth (2000). Dessa forma, parte deste texto contém informações comuns àquele outro estudo, dado que a teoria de gêneros e o problema que orienta esta análise mantêm-se os mesmos.

contexto social. Esse poder, entretanto, fica quase circunscrito aos professores e pesquisadores, uma vez que os alunos nem sempre dominam as normas e convenções desses discursos. Boa parte desses alunos mostra um fraco desempenho nas atividades de interpretação e produção de textos, sobretudo os acadêmicos, cujas exigências se apresentam como elementos completamente estranhos àqueles que não se familiarizaram anteriormente com esses gêneros textuais. Daí se pode explicar porque a preocupação com a produção escrita de alunos universitários vem sendo tema recorrente nas publicações e debates em diferentes fóruns de estudos de língua e educação mais recentes.

Por outro lado, nas salas de aula das universidades não se tem investido propriamente no estudo de gêneros textuais, como condição de apropriação do instrumental indispensável à inserção dos alunos na comunidade acadêmica como sujeitos produtores de textos acadêmicos. É nessa direção que, na comunidade acadêmica, principalmente, a análise de gêneros, conforme Bathia (1993), “tem se tornado um poderoso e útil instrumento para chegar a correlações entre forma e função relevantes que pode ser utilizado por um número de propostas de lingüistas aplicados (...) (p. 11)<sup>2</sup>”.

Essa problemática foi a motivação do estudo ora apresentado. No conjunto de gêneros que circulam na universidade, constatamos a presença do gênero resenha de forma freqüente nos cursos de pós-graduação como atividade de avaliação de mestrandos e doutorandos. No estudo de resenhas, buscamos identificar e analisar algumas características que se mostravam regulares, do ponto de vista organizacional, constitutivo e determinante desses gêneros textuais. A ênfase neste estudo concentra-se nas ações retórico-discursivas de organização textual, inspiradas em Swales (1990, 1993) e Motta-Roth (2000, 2002, 2003), as quais determinam as opções macro e microdiscursivas a serem feitas pelos produtores de textos.

## **2. O GÊNERO RESENHA**

Os gêneros textuais produzidos na comunidade acadêmica são de grande variedade, e cada um tem suas regularidades, que precisam ser identificadas pelo sujeito produtor por meio de ensino sistemático (KERN, 2000), para que este, com segurança, possa mostrar fluência no gênero pretendido. Dentre esses tantos gêneros acadêmicos, será analisada a seguir neste trabalho, em suas características e modos de produção, a resenha.

---

<sup>2</sup> No original: “*Genre analysis as an insightful and thick description of academic and professional texts has become a powerful and useful tool to arrive at significant form-function correlations which can be utilized for a number of applied linguistic purposes (...)*” (BHATIA, 1993:11).

A resenha se configura como um *metatexto*, já que é um gênero que tem como função comentar outro texto (MOTTA-ROTH, 1999), o que exige conhecimento do assunto, para estabelecer comparação com outras obras da mesma área, maturidade intelectual, para fazer avaliação e emitir juízo de valor, e conhecimento lingüístico, para acessar os recursos retórico-discursivos para essa produção.

Um dos objetivos mais relevantes na produção de resenhas acadêmicas é a possibilidade de se desenvolver a capacidade de síntese, interpretação e crítica de fatos e princípios relevantes e a aptidão para interpretar dados e relatar resultados de estudos, relacionando-os com conhecimentos acumulados (intertextualidade), o que contribui de forma substantiva para desenvolver a mentalidade científica, conduzindo o aluno iniciante nessa produção à pesquisa e à elaboração de trabalhos monográficos, de forma mais autônoma. Para Drewry (1966, apud MEURER e MOTTA-ROTH, 2002), o objetivo fundamental da resenha é responder a questões básicas: autor, conteúdo, comparação com livros do mesmo autor, do mesmo tema, da mesma área. Para Steiner (1981, apud MEURER e MOTTA-ROTH, 2002), a resenha deve cobrir pontos básicos envolvendo aspectos como a medida em que o autor atingiu com sucesso os objetivos estabelecidos para o livro, incluindo o rigor com as referências ou ortografia.

Assim, numa resenha devem constar algumas características, tais como: a) descrição física da obra, ou seja, suas propriedades constituintes; b) as credenciais do autor da obra, situando-o na área de estudos ou na temática abordada; c) o resumo da obra; d) exposição do quadro de referências em que o autor se apoiou; e) avaliação e recomendação da obra. Esses elementos se organizam numa estrutura retórica cujos movimentos se constituem por marcadores metadiscursivos que dão força argumentativa ao gênero, os quais são tratados em seguida.

### **3. MARCADORES METADISCURSIVOS**

Na produção de resenhas, como em outros gêneros, são utilizados mecanismos que contribuem para manter ou garantir a coerência temática e pragmática do texto, assegurando a textualidade e esclarecendo posições e avaliações, dando expressão à força persuasiva do gênero. Esses mecanismos são denominados de marcadores metadiscursivos. Neste estudo, tomamos como base o modelo elaborado por Motta-Roth et al (2000) para análise de resumos na área médica e de educação física, considerando, para o caso de resenhas, os marcadores

avaliativos, que expressam termos de elogio, crítica e interpretativos, além de marcar a intertextualidade, seja por meio de comparações, seja por alusão a outras obras ou autores. Além desses, introduzimos outro tipo de marcador que denominaremos aqui neste trabalho de “marcadores validantes”, que funcionam como sustentação das observações do autor da resenha, conforme está em seguida explicado.

**Marcadores avaliativos (MA)** – revelam a posição do autor, tanto em relação ao autor do texto, como ao conteúdo do mesmo. Esses marcadores avaliativos são chamados por Koch (2003) de “atitudinais ou afetivos”, e “encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado” (KOCH, 2003: 136). Podem ser compreendidos por meio de:

- Termos de elogio e crítica – expressam a opinião do autor da resenha.
- Termos interpretativos – informam os leitores como as mensagens devem ser interpretadas.
- Intertextualidade/comparações – marcam autonomia e revelam o conhecimento acumulado do autor da resenha

**Marcadores validantes (MV)** – são elementos que situam a obra e revelam que o autor da resenha, ao se posicionar em relação ao conteúdo temático do texto, introduz outras vozes que assumem a responsabilidade do que é enunciado, no caso, a do próprio autor do texto lido. Ao mesmo tempo em que marcam a sua posição, seus autores demarcam o limite dessas avaliações, ao recorrerem aos autores dos textos originais, seja para assinalar concordância ou discordância em suas formulações. Funcionam mais como enunciados resumitivos da obra.

Esses elementos devem estar presentes de forma articulada na resenha, de modo que os movimentos retóricos se materializam por meio dos marcadores discursivos, para garantir o propósito comunicativo desse gênero acadêmico.

#### **4. METODOLOGIA**

Para identificar e analisar algumas características das resenhas dos alunos que se mostravam regulares, do ponto de vista organizacional, constitutivo e determinante desse gênero, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram este estudo, divididos em quatro partes distintas, detalhados em seguida.

## 1. Contexto de produção das resenhas

As resenhas analisadas foram produzidas por alunos do curso de mestrado em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), solicitadas por diferentes professores de disciplinas do curso. Não foram fornecidas a esses alunos quaisquer orientações sobre a produção desse gênero, e a maioria representava o trabalho final da disciplina. Para fins deste trabalho, os textos coletados já haviam sido avaliados pelos professores que os solicitaram, tendo sido escolhidos aqueles que receberam notas superiores a sete (7,0), que é a menor média para aprovação.

Não houve qualquer problema em tornar esses textos disponíveis para estudo, quando ficou esclarecido que não seria feita menção aos autores das resenhas que os pudesse identificar.

## 2. Perfil dos alunos autores das resenhas

Os alunos cujas resenhas foram analisadas encontravam-se no segundo semestre do curso no ano de 2007, e, no momento em que apresentamos este estudo, apenas um deles já havia defendido sua dissertação. São alunos que vêm participando de atividades acadêmicas regularmente, tais como congressos e organização de encontros, alguns com trabalhos já publicados em revistas indexadas na sua área de estudo.

Neste trabalho foram selecionadas as resenhas de cinco alunos, aqui denominados de AR (Autor da Resenha), seguidos por números para identificação na análise. Apenas dois alunos apresentaram uma só resenha, mas os demais produziram mais de uma, como pode ser confirmado no quadro1 seguinte:

**Quadro 1 - Distribuição das produções**

| <b>Autor da Resenha</b> | <b>N. de Produções</b> | <b>Obras Resenhadas</b>                         |
|-------------------------|------------------------|-------------------------------------------------|
| AR1                     | 2                      | <i>Reis Negros e A América Latina</i>           |
| AR2                     | 3                      | <i>Reis Negros, Nordeste e A América Latina</i> |
| AR3                     | 2                      | <i>Reis Negros e Nordeste</i>                   |
| AR4                     | 1                      | <i>Nordeste</i>                                 |
| AR5                     | 1                      | <i>A América Latina</i>                         |

## 3. Características das resenhas

Foram analisadas nove (09) resenhas produzidas a partir de três obras, cujas referências são apresentadas no final deste estudo. As resenhas analisadas vão descritas com códigos que representam a resenha e a obra resenhada, conforme o seguinte:

R(RN) – *Reis Negros no Brasil Escravista: história da festa de coroação do Rei do Congo*, de Marina de Melo e Souza.

R(N) – *Nordeste*, de Gilberto Freyre.

R(AL) – *A América Latina: males de origem*, de Manuel Bomfim.

As resenhas produzidas pelos alunos apresentaram algumas características que vão detalhadas no Quadro 2 seguinte. Trata-se de elementos relativos à forma – tal como extensão –, como aqueles relativos a informações sobre o texto-fonte – como referências bibliográficas da obra lida, ou de apoio à produção dos textos.

**Quadro 2 – Características das resenhas**

| Texto resenhado                                | Resenhista | Número de palavras | Referência bibliográfica da obra | Referências Complementares | Título da Resenha |
|------------------------------------------------|------------|--------------------|----------------------------------|----------------------------|-------------------|
| Reis Negros no Brasil Escravista [(RN) (387p)] | AR1        | 614 (10 parag)     | Completa                         | Ø                          | Ø                 |
|                                                | AR2        | 931 (10 parag)     | Completa                         | Sim (4)                    | Sim               |
|                                                | AR3        | 1622 (19 parag)    | Completa                         | Sim (3)                    | Ø                 |
| A América Latina [(AL) (390p)]                 | AR5        | 1326 (14 parag)    | Completa                         | Sim (2)                    | Ø                 |
|                                                | AR2        | 1719 (20 parag)    | Completa                         | Ø                          | Ø                 |
|                                                | AR1        | 1405 (22 parag)    | Completa                         | Sim (4)                    | Ø                 |
| Nordeste [(N) (196 p)]                         | AR4        | 621 (8 parag)      | Incompleta                       | Ø                          | Ø                 |
|                                                | AR3        | 1041 (11 parag)    | Completa                         | Sim (3)                    | Ø                 |
|                                                | AR2        | 1256 (14 parag)    | Completa                         | Ø                          | Ø                 |

Consideramos o número de páginas do texto-fonte para relacionarmos com o número de palavras e parágrafos das resenhas produzidas pelos alunos. Apesar de não ser exigência do gênero o tamanho do texto (a não ser em veículos que assim o expressem, como periódicos ou aqueles de espaços de divulgação), observamos, na análise das resenhas de maior extensão, que o volume não imprimiu qualidade ao texto, mas, antes, tornou-o repetitivo ou meramente descritivo de partes do texto resenhado. Essa avaliação será retomada quando da análise de alguns dos movimentos retóricos analisadas no item seguinte.

Foi interessante observar que apenas um das resenhas apresentava título, quando as demais mantiveram o título da obra resenhada. Esse recurso, sem dúvida, expressaria a criatividade do autor da resenha, uma vez que os títulos são o primeiro contato com o texto a ser lido, o que pode despertar o interesse pela leitura, além de indicar já a primeira avaliação da obra feita pelo resenhista.

Quanto à presença de referências da obra lida – exigência inquestionável do gênero resenha – a maioria dos alunos as apresentou de forma completa, segundo as normas da ABNT, embora as referências complementares, que indicam leituras feitas de modo a fundamentarem as avaliações nas resenhas, não tenham sido indicadas em três dos textos aqui analisados.

#### **4. Categorias de análise**

Elegemos como categorias de análise os marcadores metadiscursivos, com base no modelo elaborado por Motta-Roth et al (2000) para análise de resumos – neste estudo, adaptado para

o gênero resenha. Para ilustrar essas categorias, são apresentados trechos das resenhas em que se observam ou não essas ocorrências.

A transcrição dos textos resenhados obedeceu rigorosamente à linguagem e aos destaques dados pelos alunos, embora tenham sido feitas algumas adaptações quanto ao tipo de letra, ao tamanho de fonte, às margens, ao espaço entre linhas e outras, para uniformizar o *corpus*, com o cuidado para que essas adaptações não interferissem de forma nenhuma na análise do conteúdo dos resumos. Respeitamos, dessa forma, a integralidade textual, assim como títulos e informações pertinentes ao texto-fonte. Excluímos, obviamente, conforme já foi esclarecido, qualquer referência que pudesse identificar o autor da resenha.

## 5. ANÁLISE

O trabalho de análise de gêneros não pode ter apenas como base suas propriedades lingüísticas. Dessa forma, são utilizados nesta análise elementos constituintes de resenhas, que as fazem ser reconhecidas como tais, pelas regularidades ou padrões de similaridade, seu propósito comunicativo e seu estilo composicional. Esses elementos são aqui denominados de marcadores metadiscursivos, que dão expressão à força persuasiva do gênero e são mecanismos que contribuem para manter ou garantir a coerência temática e pragmática do texto, assegurando a textualidade e esclarecendo posições e avaliações.

Com base no modelo elaborado por Motta-Roth et al (2000), consideramos apenas três tipos de marcadores presentes em resenhas e que desempenham determinado papel em sua configuração: a) os marcadores de avaliação; b) os marcadores de validação; e c) os marcadores neutros.

**5.1. Marcadores de avaliação (MA)** – revelam a posição do autor da resenha, tanto em relação ao autor do texto a ser resenhado, como ao conteúdo do mesmo.

A atitude avaliativa é uma das características mais presentes em resenhas (ou resenhas críticas). Termos de elogio e crítica, “termos não-específicos”, que informam os leitores como as mensagens devem ser interpretadas no texto (ARAÚJO, 1999; 2000), e comparações são elementos que caracterizam as resenhas. Esses marcadores avaliativos são chamados por Koch (2003) de “*atitudinais ou afetivos*”, e “*encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado*” (KOCH, 2003: 136).

Para fins deste estudo, organizamos esses marcadores de avaliação em três categorias, já explicitados anteriormente:

1. Termos de elogio e crítica
2. Termos interpretativos
3. Intertextualidade/comparações

Trechos das resenhas estão apresentados nos quadros seguintes, segundo a obra original, separados pelas categorias.

#### Obra resenhada: Reis negros no Brasil Escravista (Marina de Melo e Souza)

| Resenhista | Marcadores Avaliativos (MA)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | Termos de elogio e crítica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Termos interpretativos                                                                                                                                                      | Intertextualidade/Comparações                                                                                                                                                                                                                            |
| AR 1       | <i>De forma competentíssima no que tange aos aspectos factuais cronológicos, a autora desenvolve uma <u>de forma peculiar</u> uma análise sócio-histórico-antropológica(...)</i>                                                                                                                                                                                                     | <i>Cabe, ainda, dizer que de sua <u>narrativa</u> a festa sobressai muito mais como um conquista... como uma possibilidade... como um relativo grau de liberdade (...).</i> | <i>coloca-nos em face da necessidade de refletir o papel do historiador no que tange a construção de sua narrativa, que consiste não na descrição meramente cronológica, mas sim no que Cliford Gertz bem denominou de “<u>descrição densa</u>”(...)</i> |
| AR 2       | <i>É nesse ponto que está a <u>maior contribuição</u> do trabalho de Marina de Mello e Sousa para a historiografia brasileira, pois a <u>autora consegue mostrar</u> que não é possível analisar as relações cotidianas entre brancos e negros no Brasil oitocentista, sem voltarmos nossos olhares para a constituição cultural dos povos africanos antes da diáspora africana.</i> | <i>No tocante ao corpus documental, <u>percebemos que a autora buscou relativizar</u> as amplas descrições que cronistas e folcloristas fizeram das congadas,</i>           | <i>Seu estudo vem corroborar com trabalhos de historiadores como: João José Reis, Flávio Gomes dos Santos, Marcus Carvalho e tantos outros que vêm <u>desmistificando a idéia de um regime escravista homogêneo e de escravos passivos.</u></i>          |
| AR 3       | <i>A obra (...) <u>é rica</u> em ilustrações, além de exemplos que possibilitam uma <u>leitura agradável.</u></i>                                                                                                                                                                                                                                                                    | <i>Referente a isso, não <u>podemos deixar de lembrar</u> que a nação do escravo colocada nos registros ou nomes não era a sua origem (...)</i>                             | <i>Relacionado ao processo de captura e aprisionamento dos escravos o <u>historiador Marcus Carvalho</u> alerta que a escolha na hora da compra não era algo aleatoriamente feito</i>                                                                    |

#### Obra resenhada: Nordeste (Gilberto Freyre)

| Resenhista   | Marcadores Avaliativos (MA)                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              | Termos de elogio e crítica                                                                                                                                                                                                                 | Termos interpretativos                                                                                                                                                                                                              | Intertextualidade/comparações                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Resenhista 4 | <i>(...)a obra traz uma <u>inovação</u> tanto metodológica quanto narrativa.</i>                                                                                                                                                           | <i>A cana-de-açúcar, em Nordeste, <u>parece ter uma certa independência</u> e se apresenta tão forte que “engole” as matas, as águas e também os homens(...)</i>                                                                    | <i>(...)a escrita de Nordeste foi <u>fortemente influenciada por um diálogo constante com seus contemporâneos</u> em torno de questões polêmicas afim de não fazer um estudo do passado com um fim em si mesmo.</i>                                                                                                 |
| Resenhista 3 | <i>(...)Apesar das críticas sofridas e das lacunas que <u>possam existir na obra de Gilberto Freyre</u>, o seu valor é algo <u>indiscutível</u> por ter sido inovador na abordagem documental, ter construído novas perspectivas(...).</i> | <i>Retratar o nordeste e todas as influências na sua construção como região do açúcar, monocultora e dos grandes latifúndios <u>foi um dos intuítos de Gilberto Freyre</u> na escrita da obra Nordeste, lançada no ano de 1937.</i> | <i>Entretanto, <u>alguns autores da antropologia</u>, dos quais podemos citar <u>Antonio Sérgio Alfredo Guimarães</u>, na obra <u>Racismo e anti-racismo no Brasil</u> chegam a afirmar que a criação de uma mestiçagem benéfica é que impede até hoje no Brasil um debate racial, sendo ainda superficial(...)</i> |
| Resenhista 2 | <i>Consideramos que o livro – Nordeste-, é uma <u>análise apaixonada</u> sobre a paisagem.</i>                                                                                                                                             | <i>Sua <u>narrativa revela</u> traços saudosistas sem abandonar o estudo do homem no meio.</i>                                                                                                                                      | <i>É como se os próprios homens também fossem geridos pela terra “melada” e “pegajenta”.</i>                                                                                                                                                                                                                        |

Obra resenhada: **A América Latina: males de origem** (Manuel Bonfim)

|                                 | Marcadores de avaliação (MA)                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 | Termos de elogio e crítica                                                                                                                                                                                                                                                             | termos interpretativos                                                                                                                                                                        | intertextualidade/comparações                                                                                                                                                                                                                                             |
| Resenhista 5<br><b>Humberto</b> | <i>Uma obra que representa um misto de ciência com paixão, também <u>se destaca por sua atualidade.</u></i>                                                                                                                                                                            | <i>Contudo, o que seria o parasitismo e degeneração para Bonfim? <u>De acordo com o seu pensamento</u>, o parasitismo social consiste no processo de dominação da metrópole sob a colônia</i> | <i>A publicação de A América Latina: males de origem, obra que foi escrita durante a temporada profissional vivida por Bonfim na França, ocorreu em um período marcado por mudanças sociais, vivenciadas na América Latina, inclusive no Brasil.</i>                      |
| Resenhista 2<br>Manuela         | <i>(...)a sua obra teve grande <u>peso</u> nesse bloco de estudos que evidenciaram uma discussão da sociedade (...).<br/><br/>Fruto de seu tempo, a obra de Manoel Bonfim (1868-1932) <u>se apresenta como um verdadeiro exemplar</u> de uma busca pela adequação à nova realidade</i> | <i>Com isso <u>justifica a sua preferência</u> pela utilização e sistematização a partir de conceitos de uma sociologia biológica para fundamentar suas teorias.</i>                          | <i>No entanto, mesmo não tendo sido tão bem aceita na época de sua publicação, sua teoria de uma colonização predatória no Brasil viria, muito tempo depois, compor <u>as teorias de formação do espaço territorial brasileiro e de ex-colônias americanas</u> (...).</i> |

Nem sempre é tão fácil dispor esses trechos nas categorias de análise escolhidas, principalmente os termos de elogio e crítica, pois estes muitas vezes vinham juntamente com a interpretação da obra, ou implícitos, como é o caso em: “*pois a autora consegue mostrar que não é possível analisar(...)(RN-AR2)<sup>3</sup>”.*

Os trechos em que foram identificados os termos interpretativos – ou não específicos, segundo Araújo (1999; 2000) –, informam os leitores como as mensagens devem ser interpretadas, mas, principalmente, indicam que o autor da resenha compreendeu o texto lido.

De todos os marcadores analisados, aqueles que mostram que o autor da resenha foi capaz de fazer comparações com outras obras lidas ou com outros dados, bem como o recurso da intertextualidade (implícita ou explícita), indicam maior proficiência na produção desse gênero. Analisados esses termos pela ocorrência em relação ao tamanho das resenhas, pode-se assegurar que a frequência desses marcadores não foi expressiva, dado que na maioria delas só apareceu esse marcador uma vez, apenas.

**5.2. Marcadores validantes (MV)** - indicam até que ponto o autor acredita que o conteúdo proposicional do texto é verdadeiro.

Uma das formulações mais explícitas da teoria bakhtiniana da linguagem é a natureza dialógica intrínseca ao texto escrito, que, em outros termos, orienta a palavra em função do interlocutor e da cadeia dialógica sócio-histórica (ver Garcez, 1998). Coloca-se, nessa formulação, a questão do destinatário, que, sendo real ou virtual, concreto ou abstrato,

<sup>3</sup> Leia-se: RN (Reis Negros) e AR2 (Autor da Resenha 2).

identificável ou não, orienta a produção textual. Desse modo, é definida como ponto de partida para realização do texto a sua audiência, que é, para Hoey (2001),

a leitura pretendida, a pessoa ou pessoas imaginárias para a qual o autor se dirige e cujas questões ele tenta responder. Fundamentalmente o auditório é sempre uma abstração da imaginação do autor, uma vez que nenhum escritor, mesmo competente, pode penetrar completamente na mente de alguém para saber exatamente o que ele quer ou precisa aprender. Ao compor seu texto, o escritor faz conjecturas sobre o nível de conhecimento da audiência e estas estão refletidas na sua gramática de muitos modos sutis (p.14)<sup>4</sup>.

Um desses modos é a presença de alguns marcadores que indicam essa relação dialógica entre autor e leitor, tendo como mediação o texto. A utilização desses elementos revela que o autor da resenha, ao se posicionar em relação ao conteúdo temático do texto, introduz outras vozes que assumem a responsabilidade do que é enunciado, no caso, a do próprio autor do texto lido. Ao mesmo tempo em que marcam a sua posição, nos exemplos seguintes, percebemos que seus autores demarcam o limite dessas avaliações, ao recorrerem aos autores dos textos originais, seja para assinalar concordância ou discordância em suas formulações.

- (1) *Mesmo porque, conta-nos a autora, a festa de coroação foi um fenômeno, por assim dizer, onipresente ao próprio Regime Colonial no Condimento Americano (...).(RN-AR1)*
- (2) *a autora acredita ter conseguido permear os elementos simbólicos, bem como a morfologia das congadas (...).(RN-AR2)*
- (3) *Em Portugal ela destaca que a herança africana foi o que mais distinguia os escravos. (...).(RN-AR3)*
- (4) *Para ele, a cana trouxe a civilização mas também desmatou a biodiversidade (N-AR4).*
- (5) *A água segundo Freyre foi e é quase tudo para cana-de-açúcar (N-AR3).*
- (6) *Ao ressaltar no prefácio da primeira edição a existência de dois nordestes, o agrário e o pastoril, Freyre deixa clara a sua opção pelo primeiro (N-AR2).*
- (7) *Para o nosso autor, baseado nos estudos sobre a psicologia que estavam sendo produzidos naquele período, o homem já nasce com tendências e aptidões psíquicas(...) (AL-AR5).*
- (8) *O autor defende a idéia de que o atraso brasileiro tinha fundamentações no processo colonial(...) (AL-AR2).*

---

<sup>4</sup> No original: “The audience of a text is the intended readership, the imaginary person or persons whom the writer addresses and whose questions s/he tries to answer. Ultimately the audience is always a figment of the writer’s imagination since no writer, however skilled, can ever get inside someone else’s mind so completely as to know exactly what they want and need to learn. In composing his/her text, the writer makes assumptions about the state of knowledge of the audience and these are reflected in his/her grammar in quite subtle ways”.

**5.3. Marcadores Neutros (MN)** – situam a obra, sem que o autor se posicione em relação ao texto ou ao autor da obra lida. Funcionam mais como enunciados resumitivos. Esses marcadores têm pouco valor argumentativo, como pode ser constatado nos exemplos seguintes, em que somente se descrevem trechos da obra.

(9) *Seu objetivo com esse trabalho foi justamente tentar entender valores e concepções, a partir da captação dos testemunhos deixados sobre as festas.* (RN-AR1)

(10) *Encerrando sua narrativa com o capítulo Congadas e Cristianização existe uma descrição de como a nação do Congo consegue prevalecer sobre as outras e une em torno de si toda a irmandade, e dentro dessa diversidade de povos, como construíam-se as novas identidades.* (RN-AR2)

(11) *Estudar o viés ecológico é uma das justificativas do autor para empreender sua análise nos capítulos do livro em que aborda aspectos como a água, terra, matas, animais e o homem sempre retratando a influência da cana na formação da identidade do nordeste e sua ligação com o meio natural, seja através da interação do homem com o meio, ou do meio com o homem.* (N-AR2)

(12) *A obra está dividida em seis partes que denotam a relação da cana-de-açúcar e a terra, a água, a mata os animais e o homem, traçando um panorama de quase cinco séculos em que se vêem no nordeste os efeitos que o cultivo da cana gerou para a região.* (N-AR3)

(13) *No decorrer da obra, há várias críticas ao regime colonial, a presença das metrópoles nas colônias, a escravização de negros e índios e a relação da Igreja com o sistema colonial ibérico.* (N-AR5)

Esses marcadores não deixam de ser importantes se acompanhados de posições avaliativas do autor da resenha, como ocorre nos exemplos (14) e (15) seguintes, cujo papel é situar a obra ou o trecho a ser avaliado pelo resenhista. No entanto, a presença desses marcadores de forma isolada nas resenhas foi abundante e denotou pouca autonomia do resenhista para destacar o propósito comunicativo mais importante desse gênero, que é a avaliação do texto lido.

(14) *O livro trata ainda sobre como a festa de coroação do rei de Congo se transformou em produto cultural. Nesse processo houve todo um encobrimento da diversidade cultural da festividade e a inclusão do discurso da formação de novas identidades. Essa construção ideológica de uma África miticamente homogênea foi desconstruída por Marina de Mello e Souza ao longo de sua pesquisa.* (RN-AR1)

(15) *Dividida em cinco partes, o livro nos leva a caminhar no campo das discussões que norteiam a colonização luso-espanhola no continente latino-americano. Amparado na perspectiva da sociologia biológica, foi nesta obra que Bomfim defendeu a idéia que a história da América Latina pode ser pensada como um continente marcado pela luta entre “parasitas” e “parasitados”.*

Desse modo, considerando que a resenha tem uma parte de resumo, acreditamos que o processo de sumarização para a resenha deva estar relacionado à situação concreta de comunicação, o que implica para seu enfoque didático a especificação clara dessa situação. Ou seja, pode-se trabalhar com as chamadas estratégias de redução semântica, mas como

parte de um processo de sumarização, que é contextualizada, levando-se em conta o contexto sociocultural mais amplo em que o texto é produzido, o papel social do produtor, do destinatário, a instituição social em que o texto circula, os objetivos, o conhecimento suficiente sobre o tema abordado texto (MOTTA-ROTH, 1999).

Os dados apontam algumas regularidades, mas também sugerem diversidades, sobretudo nas funções retóricas do gênero, resultantes, provavelmente, dos distintos propósitos comunicativos desse gênero, e das audiências e situações retóricas diversificadas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As resenhas analisadas indicaram que esse gênero textual ainda precisa de mais atenção na sua produção, seja por parte do aluno, autor da resenha, seja por parte do professor, que tem o papel de avaliar. Observamos que, na maioria dos casos, faltou planejamento e revisão do texto – ações retórico-discursivas essenciais para a configuração de um gênero textual –, de modo a se atingir um determinado propósito comunicativo. Bakhtin já alertava, na década de 60, em suas notas publicadas sob o título “O problema do texto”, que “*dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. (...) Uma divergência entre os dois fatores pode ser muito significativa*” (BAKHTIN, 2000: 330). Esse problema ficou visível nos textos dos alunos, quando não foram tratados os movimentos retóricos importantes, os quais definem o gênero.

Sobre esse ponto, há algumas hipóteses que indicam não haver um esclarecimento formal da parte dos professores a respeito da produção que desejam receber de seus alunos. A não explicitação da metodologia a ser seguida no processo de elaboração de trabalhos, exercícios, provas, entre outras atividades acadêmicas, tem, em certa medida, sido responsável por muitas das fracas produções dos alunos.

Moran & Lunsford (1984: 87) já alertavam sobre esse problema no interior das comunidades acadêmicas, a partir da avaliação seguinte:

Os alunos frequentemente desconhecem a forma, o estilo, a organização, os métodos de pesquisa e o formato bibliográfico de trabalhos acadêmicos ou profissionais – uma inocência da qual seus professores podem não ter conhecimento. Eles não sabem escolher um dado tópico para discorrer numa tese ou dissertação, como conduzir a pesquisa, [...] ou como satisfazer as diferentes demandas metodológicas ou intelectuais de vários consultores.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> No original: “*Students often lack knowledge about the form, style, organization, research methods, and bibliographic format of graduate or professional papers – an innocence of which their professors may be*

Entretanto, como temos afirmado ao longo deste estudo, a análise isolada da estrutura retórica dos gêneros não se mostra suficiente para se fazer uma avaliação qualitativa completa das resenhas, e, acreditamos, de inúmeros outros gêneros. Há que se considerar também outros fatores que aqui não puderam ser tratados, mas não menos importantes, como as condições de leitura e produção desses gêneros analisados, de modo a contribuir para melhorar a qualidade desses textos que circulam no meio acadêmico.

---

*unaware. They don't know how to choose a topic manageable in the extended length of a thesis or dissertation, how do conduct research or write over the protracted and unstructured time that these works often require, or how to satisfy the varied methodological or intellectual demands of diverse advisors."*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Antônia Dilamar. Uma análise da organização discursiva de resumos na área de educação. **Revista do GELNE**, Fortaleza, 1(1):26-30. 1999.

\_\_\_\_\_. Análise de Gênero: uma abordagem alternativa para o ensino de redação acadêmica. In: FORTKAMP, Mailice Borges Mota e TOMICH, Leda Maria Braga. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Ed. Insular, 2000. pp. 185-200. (Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Bohn).

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BHATIA, Vijay K. **Analysing Genre: language use in Professional settings**. London and New York: Longman, 1993.

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

\_\_\_\_\_. Contraintes et libertés textuelles. **Colloque L'écriture à contraintes**. Grenoble, 25-27 mai 2000 (mimeo).

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Ed. UNB, 1998.

HOEY, Michael. **Textual Interaction: an introduction to written discourse analysis**. London/New York: Routledge, 2001.

KERN, Richard. **Literacy and Language Teaching**. UK: Oxford University Press, 2000.

KOCH, Ingedore G. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

MEURER, J. Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem**. São Paulo: EDUSC, 2002.

MORAN, Michael G. & LUNSFORD, Ronald F. (org). **Research in Composition and Rethoric**. London: Greenwood Press, 1984.

MOTTA-ROTH, Désirée. A importância do conceito de Gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. **Intercâmbio**. n. 8. 1999. p. 119-128.

\_\_\_\_\_. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José Luiz & Désirée MOTTA-ROTH. (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 77-116.

\_\_\_\_\_. **Texto acadêmico e construção do conhecimento**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/ai99.html>. Acesso em 24 de março de 2003.

\_\_\_\_\_. **Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/escritur.htm>. Acesso em: 24 de março de 2003.

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

\_\_\_\_\_. **Re-thinking genre: another look at discourse community effects**. Apresentado no "Re-thinking Genre Colloquium", Universidade de Carleton, Ottawa, abr. 1992. [Tradução de Benedito Gomes Bezerra – Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva].

## Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais

Elvira Lopes Nascimento  
(Doutor- Universidade Estadual de Londrina/UEL )  
[elopes@sercomtel.com.br](mailto:elopes@sercomtel.com.br) )

### RESUMO

Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006), para os processos de ensino-aprendizagem propõe-se o exame das características dos pré-construídos (entendidos como atividades organizadas sob a forma de textos e distribuídas em gêneros) existentes na sociedade para, através de processos de *mediação instrumental* (VYGOTSKY, 1993), sobretudo os languageiros, possam ser planejadas situações didáticas pelas quais os indivíduos deles possam se apropriar. No quadro dos gestos didáticos que regulam a dinâmica da transformação de um gênero textual em objeto de ensino (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), o professor precisa delimitar o objeto e ajustá-lo às capacidades dos aprendizes, o que configura dois momentos inseridos nas atividades sequenciadas de um projeto de ensino: 1). do aluno, na tarefa de produção inicial; 2). do professor, na análise diagnóstica dessa produção através da qual vai planejar estratégias e elaborar dispositivos didáticos que darão encadeamento às atividades na SD. As análises demonstram a complexidade dessa etapa do trabalho didático.

### PALAVRAS CHAVE:

gêneros textuais; objetos de ensino; interacionismo sociodiscursivo.

### RESUMEN

#### Resumen

En la perspectiva del interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006), para los procesos de enseñanza-aprendizaje se propone el examen de las características de los

pre-construídos (entendidos como atividades organizadas bajo la forma de textos y distribuidas en géneros) existentes en sociedad para, a través de procesos de *mediación instrumental* (VYGOTSKY, 1993), sobretudo los lenguajeiros, puedan ser planeadas situaciones didácticas por las cuales los individuos de ellos puedan apropiarse. En el cuadro de los gestos didácticos que regulan la dinámica de transformación de un género textual en objeto de enseñanza (AEBY-DAGHÉ; DOLZ,2008), el profesor necesita delimitar el objeto y ajustarlo a las capacidades de los aprendices, lo que configura dos momentos insertados en las actividades secuenciadas de un proyecto de enseñanza: 1). del alumno, en la tarea de producción inicial; 2). del profesor, en la analice diagnóstica de esa producción a través de la cual va planear estrategias y elaborar dispositivos didácticos que darán encadenamiento a las actividades en la SD.

**PALABRAS CLAVE:**

géneros textuales; objetos de enseñanza; interacionismo sociodiscursivo.

## **1. Introdução**

Os pesquisadores da vertente mais didática, afiliados ao interacionismo sociodiscursivo da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2004), assumem um procedimento metodológico que muito tem contribuído para a didática da expressão escrita na educação básica, quando propõem o exame das características dos pré-construídos (entendidos como atividades organizadas sob a forma de textos e distribuídas em gêneros) existentes na sociedade para, através de processos de *mediação instrumental* (VYGOTSKY, 1993), sobretudo os languageiros, possam ser planejadas situações didáticas pelas quais os indivíduos deles possam se apropriar.

Em nosso trabalho na formação de professores em pré-serviço e em serviço, temos nos interessado pela observação dos *gestos didáticos* que fundamentam o ensino específico de um gênero de texto (AEBY-DAGHÉ & DOLZ, 2008), formas de agir profissional que, integradas ao sistema educacional selecionam, configuram e colocam em cena os objetos de ensino que organizam o ensino de língua portuguesa. Nesse quadro, o objetivo de nossas pesquisas tem se constituído pela abordagem das

mediações formativas através das quais os gêneros de texto são apropriados nos processos escolares de mediação.

Neste capítulo, apresento traços desses gestos didáticos pelos quais se dá a mediação dentro de um percurso de implementação de seqüências didáticas (doravante, SD), entendidas como projetos organizadores das atividades sequenciadas sobre um objeto de ensino que pode ser definido pela sua dupla semiotização: porque se trata de um instrumento simbólico de uma prática social e porque, ao ser didatizado, é representado como objeto de aprendizagem, em um processo de apropriação em que o professor seleciona previamente certas dimensões a serem aprendidas (e não outras). No ensino em espiral (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENUWLY, 2004), o recorte das dimensões ensináveis de uma prática de referência concentra a atenção do professor e dos alunos para as dimensões essenciais que fazem desse objeto um objeto de estudo.

Inserido em uma sequência didática, esse processo de dupla semiotização do objeto de ensino (SCHENUWLY, 2004), constitui um sistema de gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ & DOLZ, 2008) em que o primeiro passo é a apresentação do objeto de ensino-aprendizagem como uma *prática social de referência* configurada em um gênero textual. A seguir, apelando-se à memória e aos conhecimentos prévios do aluno, e visando ao levantamento de dados que permitam obter informação sobre o seu nível de conhecimento naquela prática, solicita-se uma produção inicial que será alvo de uma avaliação diagnóstica para a seleção dos elementos que irão constituir tarefas na sequência de atividades (SD). Essa proposta de produção de texto constitui um *gesto didático* com a finalidade de propiciar ao aluno a experimentação de diferentes hipóteses e assim construir a sua aprendizagens.

No processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991), os dados obtidos a partir do diagnóstico da produção inicial sinalizam *potencialidades* para o desenvolvimento dos aprendizes e revelam pontos para a materialização e operacionalização do objeto de ensino. Com o objetivo de apresentar resultados da análise dessa etapa do trabalho didático, apresentaremos a nossa reflexão a partir de dados obtidos durante a implementação de sequência didática sobre “carta de reclamação”. Para isso, organizamos este texto a partir da observação de dois momentos da ação do professor e do aluno: 1. do aluno, na tarefa de produção inicial; 2. do professor, na análise diagnóstica da produção inicial através da qual vai planejar estratégias e elaborar dispositivos didáticos que darão encadeamento às atividades na sequência didática.

## 2. Gêneros textuais como organizadores de ações formativas

A partir dos pressupostos advindos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2004; 2006), as investigações tem conduzido a reflexões e questionamentos que podem ser sintetizadas nos seguintes aspectos: 1) as atividades sociais de linguagem; 2) as ações de linguagem de um agente singular configuradas pelas escolhas entre os possíveis que se encontram “momentaneamente cristalizadas” em gêneros textuais pelas atividades sociais em uma determinada situação; 3) a transposição didática dos saberes de referência que possam fundamentar progressões curriculares de gêneros suscetíveis de serem trabalhados na educação básica; 4) a realização de análises e descrições de gêneros textuais; 5) a construção de objetivos para os três níveis de operações de linguagem adequados aos contextos de ensino-aprendizagem (de representação do contexto social, de estruturação discursiva do texto e de escolha de unidades lingüísticas) e 6) a construção de seqüências didáticas que organizem a progressão em torno dos gêneros.

No quadro de investigações que se filiam à *didática das línguas*, o interacionismo sociodiscursivo busca contribuir para a melhoria das propostas de ensino da língua materna e das estrangeiras (DOLZ & SCHNEUWLU, 2004). Nessa vertente, as contribuições podem ser inseridas em três âmbitos de pesquisas: a) no plano dos pré-construídos, ao construir um modelo teórico das condições de funcionamento e da estrutura interna dos gêneros de textos, cujo domínio constitui o alvo principal de todo o ensino de línguas (BRONCKART, 2006, p.193); b) no âmbito dos processos de desenvolvimento, nos estudos sobre os processos de aquisição das condições de emprego dos gêneros de textos pelos recém-chegados; c) no âmbito dos processos de transformação, nas pesquisas sobre a elaboração e experimentação, com os professores, de instrumentos de ensino, denominados de seqüências didáticas.

Nossas pesquisas sobre as seqüências didáticas tem demonstrado que a maioria dos professores, embora recebam formação nos cursos que ministramos<sup>1</sup> e participem da

---

<sup>1</sup> A autora é coordenadora de projeto interinstitucional UEL/UEPG/CEFORTEC “Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa” e é autora de materiais didáticos para Cursos de Formação Continuada de Professores, articulados ao PDE /SAEB /MEC. Essas ações fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada (MEC/CEFORTEC/UEPG/UEL/UNIOESTE).

concepção desses instrumentos, encontram grandes dificuldades para aplicá-los em sala de aula devido aos obstáculos decorrentes, principalmente das condições gerais de trabalho, da resistência dos alunos, dos pais e até mesmo dos demais professores que não pactuam dessa proposta de organização e planejamento didático. Dificuldades como essas têm indicado aos pesquisadores afiliados ao interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART & MACHADO, 2004; MACHADO, 2007) a necessidade de ampliarem e direcionarem as suas pesquisas também à análise das condições e características efetivas do trabalho dos profissionais da educação (NASCIMENTO, 2009).

No campo da formação, nossas pesquisas em situações reais de atividade junto a professores demonstram que há dois grandes obstáculos para essa formação: 1. a elaboração da concepção desses instrumentos (seqüência didática); 2. a aplicação desses instrumentos em situação de sala de aula. Temos assumido a tese (e para ela buscamos respostas) de que a seqüência didática é uma *ferramenta semiótica*, cuja elaboração constitui um dos *gestos profissionais* (DOLZ et al, 2008) fundamentais para o ensino de língua portuguesa; atividade do professor que vai gerar tarefas para transformar modos de pensar, de falar, de fazer dos aprendizes.

A seqüência didática, segundo Schneuwly (apud AEBY-DAGHÉ & DOLZ, 2008) é definida pela sua dupla semiotização: porque se trata de um instrumento simbólico que representa uma prática social e porque, ao ser didatizada, essa prática social passa a ser representada como objeto de aprendizagem, em um processo de apropriação em que o professor seleciona previamente certas dimensões a serem aprendidas (e não outras). No ensino espiralado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENUWLY, 2004), em uma SD direcionada para uma determinada situação de aprendizagem, o recorte das dimensões ensináveis de uma prática de referência concentra a atenção do professor e dos alunos para as dimensões essenciais que, naquele contexto, fazem desse objeto um objeto de estudo.

Temos constatado (NASCIMENTO, 2009) que os professores reconhecem o gênero de texto como efetivo objeto de ensino da leitura, da produção oral, da produção escrita e da reflexão epilinguística, contudo as deficiências da formação pré-serviço e das formações em serviço ainda deixam muitas lacunas teórico-metodológicas especialmente na educação básica, cuja regra geral ainda tende a gramaticalizar o gênero. Nas séries iniciais, essas lacunas reforçam-se também na formação dos futuros pedagogos, cujos currículos carecem de bases epistemológicas e metodológicas para a complexidade da tarefa.

Nesse quadro, a nossa reflexão tem mão dupla: a) de um lado, o trabalho do professor produz efeitos sobre seu objeto, a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos; b) de outro lado, não deixa de ter efeitos sobre os próprios professores, que se encontram “tateando” em meio àquilo que se prescreve para a atividade e aquilo que ele consegue ou pode efetivamente realizar.

Ao assumirmos a tese de que o letramento é um processo de apropriação de gêneros textuais (NASCIMENTO, 2006), também assumimos o ponto de vista de que as operações de linguagem envolvidas nas *práticas sociais de referência* (DOLZ et al, 2008) implicam saberes e capacidades de linguagem que necessitam de atividades formativas deliberadas. Como afirma Schneuwly (2004, p.36), “a aparição e apropriação dos gêneros secundários na criança é o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que vai produzir uma revolução nas operações de linguagem”. Assim, a apropriação do instrumento (gênero de texto) pela criança dá a ela a possibilidade para a ação discursiva numa situação definida.

Os esquemas de utilização estão relacionados às capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, 1993) que o sujeito deve dominar em relação a um determinado “modelo” textual, ou seja, às aptidões requeridas do aprendiz para a produção e recepção de um gênero numa situação de interação determinada. Nessa concepção, as *operações* para a produção textual constituirão os objetos de ensino a serem “didatizados” nas oficinas ou módulos da seqüência didática.

Essas operações constitutivas dos esquemas de utilização do instrumento, podem ser sintetizadas em cinco campos que passaremos a sintetizar (NASCIMENTO & ZIRONDI, 2009), englobados no processo de produção de texto em função de uma situação de comunicação: 1) as operações de contextualização; 2) a elaboração do que vai ser tratado como conteúdo temático do texto; 3) planificação do todo textual; 4) textualização; 5) releitura, revisão, *reescrita*. Os cinco campos se referem a cinco *operações* inseridas em uma seqüência didática completa e apresentam aspectos relacionados a cada um dos elementos envolvidos na produção da escrita. Passaremos a sintetizá-los brevemente.

A primeira operação é a de *contextualização* da ação de linguagem. Implica as representações sobre a situação de produção que constituem a base de orientação para a produção do gênero de texto que configura uma prática social de referência (o gênero textual). Essa operação implica a *capacidade de ação*, a qual envolve a mobilização das representações do produtor sobre o contexto de produção, evoca as aptidões por ele

requeridas para produzir um determinado gênero de texto, adaptando-se às características do contexto de produção, o que implica sempre a interação entre o locutor e o interlocutor. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero, já que esse deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico.

Já a segunda operação que envolve a produção textual recai sobre o tratamento dos *conteúdos temáticos* que *dará o acabamento específico ao enunciado* enquanto unidade da comunicação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995)<sup>2</sup>.

A terceira operação refere-se ao *planejamento e organização* do texto e das partes que o constituem, relacionando-se ao planejamento de uma arquitetura de texto (um tipo de discurso predominante da ordem do expor ou do narrar), que seja adequado ao contexto de produção, de recepção e de circulação. A planificação é uma fase de importância crucial para a produção textual uma vez que, para o agir que se funda no discurso (BRONCKART, 2008), a ação de linguagem integra a mobilização que o agente considera adequada e eficaz à situação em que se encontra. O agente é que tem a responsabilidade de organizar e encadear os fatores que darão conta do texto articulado à ação de linguagem.

A quarta operação para a produção textual é a textualização, operação que implica a utilização dos recursos do sistema da língua, dimensão do texto em que o produtor seleciona elementos linguísticos que estabeleçam a coerência temática e as relações de continuidade, de retomada e de ruptura para estabelecer relações entre o locutor, o destinatário e o discurso que produz (BRONCKART, 2006). Para o autor, os mecanismos de textualização compreendem as operações de conexão, a coesão nominal e a coesão verbal do texto. O texto, para constituir uma unidade de sentido articulado a uma situação de ação e para que possa ser compreendido e interpretado como coerente pelo destinatário, depende, em grande parte, do funcionamento dos mecanismos de textualização. É na textualização que se desenvolve efetivamente a estruturação linguística das idéias anteriormente planificadas. É nessa fase que o produtor seleciona

---

<sup>2</sup> Concordamos com os pesquisadores para os quais não há mais dúvidas sobre a autoria da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) como sendo de V. N. Voloshinov. Entretanto, como entre as obras do Círculo de Bakhtin em português se encontra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, optamos por essa designação em consideração à autoria explicitada na obra de referência.

os elementos da língua e observa as implicações dessa seleção e observa a melhor forma de utilizar as formas gramaticais que contribuem para a coesão textual.

À quarta operação acrescentamos os aspectos ligados às *dimensões transversais* de toda produção escrita (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008) que implicam as operações morfossintáticas de composição dos sintagmas e os componentes ortográficos e gráficos. Aprender a ler e a escrever textos de diferentes gêneros constitui um processo que inclui todos os níveis da escolarização, não se restringindo a uma etapa específica, assim os aspectos ligados às *dimensões transversais* constituem objetos de ensino no processo que se inicia nas séries iniciais e deve se estender por todas as etapas da escolarização.

A quinta operação integrada à seqüência didática é a que envolve a *releitura, revisão e reescrita* do texto, uma vez que a função do professor é a de contribuir para que os textos dos alunos melhorem em relação a todas as operações que envolvem a sua produção, tanto em relação às propriedades do gênero de texto quanto às do sistema da escrita e da gramática da língua. Todo texto pode ser melhorado pelo autor, mas isso implica intervenções didáticas centradas nos diferentes aspectos do texto (ver Gonçalves neste livro), que devem incidir inicialmente sobre as características de adequação ao contexto, mas implicam também pretensões à melhoria de alguns aspectos envolvidos na *arquitetura textual* (BRONCKART, 2003). Incluímos nessa operação os aspectos ligados às *dimensões transversais* de toda produção escrita: a ortografia, a pontuação, a organização microssintática do texto.

### **3. A grade de avaliação diagnóstica da produção inicial**

Em nossa proposta de ensino deliberado de gêneros textuais, as atividades são inseridas seqüencialmente, planejadas de acordo com as necessidades dos aprendizes e relacionadas ao gênero de texto de referência, tanto em relação à escrita, como à leitura. Na tabela a seguir apresentamos apenas um recorte de uma seqüência didática, porque desejamos focar a nossa atenção no momento em que se dá início ao processo.

Nesse recorte da SD está inserido o momento de avaliação diagnóstica das capacidades do aluno, avaliação que optamos por denominar “avaliação formativa”, uma vez que a partir do diagnóstico de uma produção inicial é que professor e aluno caminham juntos, na direção do desenvolvimento de capacidades (de ação, discursivas e lingüísticas).

**Tabela 1: As atividades que introduzem uma seqüência didática**

| <b>OS MÓDULOS INICIAIS DE UMA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Apresentação da situação</b>                      | <p>1) Esse primeiro estágio tem a finalidade de apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido através da produção de uma carta de reclamação a ser enviada a quem pode solucionar um problema do bairro. Por exemplo: o intenso movimento de trânsito em frente à escola; as lâmpadas da praça queimadas; o bueiro descoberto. Como tentar resolver esses problemas? Esse é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada e o aluno é exposto e motivado ao projeto de apropriação de um gênero de texto.</p> <p>2) O aluno tem que conhecer o objeto com que vai trabalhar assim como a atividade social que o engendrou.</p> |
| <b>A primeira produção</b>                           | <p>1) Uma produção inicial é solicitada aos alunos.</p> <p>2) Aplicação da grade de avaliação diagnóstica..</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Reconhecimento do gênero</b>                      | <p>1). Reconhecimento da prática de referência associada aos textos do gênero.</p> <p>2) Pesquisa, leitura e exposição de textos do gênero.</p> <p>3) Discussões prévias sobre o contexto de produção dos textos desse gênero.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Como se pode observar na tabela apresentada, uma produção inicial é solicitada ao aluno como tarefa preliminar ao desenvolvimento das oficinas (ou módulos). Esse é o momento em que o professor precisa contar com uma grade de análise como instrumento que lhe permita avaliar o texto do aluno. A grade de avaliação diagnóstica da produção inicial é um instrumento para o levantamento de um conjunto de fatores que podem ser associados às dificuldades de aprendizagem da produção escrita de texto: fatores sociais, familiares, culturais; escolares e psicopatológicos devem ser considerados no momento em que o professor busca compreender a origem das dificuldades e obstáculos para a produção escrita .

Nessa perspectiva, para propiciar ao aluno o domínio de um gênero “enquanto instrumentos de adaptação e de participação na vida social” (BRONCKART, 2006, p. ) a elaboração da grade diagnóstica da produção inicial dos textos - assim como para organizar o planejamento das atividades em cada módulo (ou oficina) -, é importante que o trabalho preliminar do professor passe pela reunião de conhecimentos sobre os diferentes aspectos que envolvem o gênero, o que lhe permite selecionar e delimitar objetivos para o ensino dentro de três categorias:

1) objetivos que se referem à ação de linguagem (adaptar o gênero selecionado a uma situação de comunicação, saber elaborar o posicionamento do agente produtor em relação aos motivos, intenções, finalidades para o agir);

2) objetivos que se referem à mobilização dos conhecimentos prévios organizados em um “mundo discursivo” relacionado ao *tipo de discurso*<sup>3</sup> em que é mobilizado (narrar, relatar, expor saber, expor e sustentar tese, prescrever) (BRONCKART, 2003).

3) objetivos que dizem respeito ao domínio dos mecanismos de textualização e sintáticos, lexicais, prosódicos etc., que asseguram a coerência e a coesão de um texto.

A Grade Diagnóstica da Produção Inicial passará por uma adaptação ao se transformar na Lista de Constatações ou Grade de Auto-avaliação com a finalidade de nortear a reescrita. A primeira, contendo critérios relacionados às características mais gerais dos textos que configuram a prática social de referência na forma como é representada pelo aluno antes do processo de mediação formativa. A segunda grade de análise, além dessas características do gênero, deixará evidente os objetos de ensino que foram trabalhados sobre o gênero. Esta segunda grade de avaliação será o instrumento de mediação entre o(s) texto(s) produzido(s) no processo e as refações dos autores. São duas etapas de avaliação que julgam e avaliam a produção textual do aluno com a pretensão de propiciar o desenvolvimento de *capacidades de linguagem*.<sup>4</sup>

Essas duas etapas da avaliação são etapas componentes da organização do trabalho escolar pelo procedimento em módulos seqüenciados (SD), na forma como temos propiciado a formação nos cursos para professores em serviço. A coerência dessa organização permite que se institua a *avaliação formativa*, definida por Perrenoud, (1999) como aquela que está a serviço da regulação da aprendizagem e que está

---

<sup>3</sup> A discussão sobre *gêneros textuais* e *tipos de discurso* pode ser conferida em Bronckart (2006, p. 121-160). O autor se refere a essas duas “etiquetas” como “propiciadoras de desenvolvimento”, ao enfatizar a importância da análise das características do agir não verbal (agir geral) ao agir de linguagem pelo ângulo das atividades de linguagem, realização que se dá sob a forma de textos que se diversificam em *espécies*. Assim, o autor faz a opção de reservar a noção de gênero somente aos textos – *gêneros de texto/gêneros textuais*, utilizando, em outros níveis, as fórmulas “espécies de atividades de linguagem”, ou “espécies de discurso”.

<sup>4</sup> Segundo Bronckart & Dolz (1999), pesquisadores na área de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, o conceito de competência deve ser substituído pelo conceito de capacidade.

diretamente ligada à idéia de revisão e re-elaboração, de acordo com os preceitos do interacionismo social inspirado nas teses defendidas por Vygotsky, marco de referência à proposta dos autores afiliados ao interacionismo sociodiscursivo. Portanto, nesse modelo de ensino modular baseado em gêneros textuais, a avaliação será reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, apresentando-se com duas funções inseparáveis: a de avaliação diagnóstica e a função de monitoramento.

A avaliação propiciada pela Grade de Análise Diagnóstica da Produção Inicial terá que responder a questões centrais sobre o aluno:

1. Com quais capacidades o aluno está iniciando esse processo de aprendizagem (em determinado projeto, ano ou série)?
2. Até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas (em ano, série ou projeto anterior), em termos de capacidades esperadas, nessa etapa da escolaridade?
3. Ele se encontra em atraso ou adiantado em relação aos demais alunos?
4. Quais serão os procedimentos adotados para o monitoramento do processo de desenvolvimento desse aluno?

A atividade do professor com função de monitoramento faz parte do agir profissional que busca propiciar condições para o progresso do aluno, direcionando o trabalho e complementando a avaliação de forma a torná-la formativa. Uma avaliação que seja formativa dá indicadores descritivos sobre o progresso realizado pelo aluno em relação às capacidades que vão se desenvolvendo no processo, mas também indicará a ausência desse progresso.

Como neste trabalho o objetivo é o de apresentarmos uma reflexão sobre a primeira etapa dessa avaliação, ou seja, dos resultados do diagnóstico prévio que antecede o andamento da seqüência de módulos, os indicadores das dificuldades apresentadas em uma produção inicial ajudam o professor a avaliar as dificuldades e obstáculos que o aprendiz tem de enfrentar para atingir os objetivos da aprendizagem. Essa é uma tarefa que deve ser realizada pelo professor em relação aos textos produzidos por todos os alunos que vão passar pelo processo.

A Grade de Análise Diagnóstica que apresentaremos a seguir é um exemplo de instrumento que fornece uma orientação sobre os critérios de leitura e observação do texto. Delineia pontos de atenção para antecipar dados sobre as capacidades de linguagem relacionadas às operações para o uso do gênero de texto naquela situação de comunicação. É importante que a análise do texto produzido pelo aluno parta da

consideração da consigna de produção, de modo a identificar os elementos da seqüência didática que foi proposta aos alunos e que gerou essa produção inicial.

Nesse quadro, apontamos algumas categorias que podem ser observadas em qualquer produção inicial e relacionadas a qualquer gênero textual, pois são categoriais gerais inerentes a toda produção de texto, oral ou escrito: a) A produção está de acordo com o projeto de comunicação mobilizado? b) Está adequada às características do gênero de texto mobilizado? c) O texto respeita a estrutura convencional do gênero em relação à planificação e organização das partes (tipo de discurso, organização seqüencial, conexão e coesão)? d) O texto mobiliza unidades lingüísticas pertinentes ao gênero? f) Essas categorias são bem complementadas pelos elementos transversais à gramática, à ortografia e ao léxico (vocabulário)?

Essas categorias gerais constituem as operações acionadas pelo agente produtor em uma determinada ação de linguagem e constituem os componentes básicos de uma grade de análise tanto para os textos da ordem do narrar como para os textos da ordem do expor. Obviamente, textos do agrupamento do narrar e do relatar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) apresentam especificidades bem mais específicas em relação a todos esses elementos. Essas especificidades podem estar relacionadas à estrutura canônica dos discursos da ordem do Narrar (esquema actancial e narrativo: discurso que organiza e apresenta o conteúdo temático do texto em disjunção das coordenadas do mundo da ação em que se encontra o produtor; que apresenta um conjunto de transformações de situações referentes a personagens, configurando situação inicial e situação final; um tempo e espaço determinado; descrições de detalhes significativos para a construção da intriga; discurso direto ou indireto etc). Ou podem estar relacionadas aos discursos da ordem do Expor, predominantes nos textos do agrupamento de gêneros do argumentar, das prescrições e instruções, uma vez que esses gêneros de texto implicam operações de construção organizadoras do conteúdo do texto que estão em conjunção ao mundo ordinário dos agentes produtores das ações de linguagem.

Assim, àquelas categorias gerais somam-se estas categorias específicas relacionadas ao tipo de discurso predominante nos gêneros desses agrupamentos como, por exemplo, nos textos argumentativos. Nestes, opera-se a reestruturação de um aspecto fundamental no processo de comunicação, pois o locutor expressa o seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, age sobre o interlocutor no sentido de que este compreenda a sua tese, mas também que a aceite, que creia nela e faça o que nela se propõe.

Os dados que vamos apresentar a seguir, emergem do trabalho realizado pela professora Vera, em uma escola pública de Londrina, professora articulada a um curso de formação contínua no ano de 2008.<sup>2</sup> Durante o curso, e sob a nossa orientação, a professora iniciou a tarefa que lhe havia sido designada: elaborar e implementar uma sequência de atividades inseridas em um projeto de comunicação significativo para os alunos. A prof Vera optou pela carta de reclamação porque, segundo ela, a escola se situa em uma região carente onde há muitos motivos para que cidadãos produzam e enviem cartas de reclamação às autoridades. A longo prazo, nós desenvolveríamos com essa professora outro projeto, o jornal escolar impresso. Mas nessa primeira experiência, a prof.Vera optou por continuar o trabalho que já desenvolvia com os alunos do ensino médio, ou seja, de construção de jornal mural exposto semanalmente no corredor.

O “jornal mural” é conhecido pelos professores dessa escola como um local onde os alunos de uma turma “colam” textos retirados de jornais, revistas etc. e , algumas vezes, colocam seus próprios textos. Portanto, o longo pedaço de papel colocado na parede constitui o suporte aleatório de textos de diferentes gêneros, temas e estruturas composicionais. Sugerimos à professora que reorganizasse a montagem do jornal mural separando, por traços coloridos, as diferentes “seções” do mural: a primeira delas seria a seção “Opinião”, a segunda seria a seção “Cotidiano”, a terceira seria a seção “Notícias da Semana” etc. Dessa forma, os alunos foram iniciados na tarefa que , em outro momento, culminaria com a elaboração e edição de um jornal escolar impresso.

A consigna para a produção da carta de reclamação consistiu, portanto, na proposta inserida no projeto em que os textos produzidos serão lidos pelos leitores do jornal mural e, entre eles, estarão os destinatários a quem as cartas foram endereçadas: o diretor, os professores, funcionários, o vendedor de lanches da cantina etc. . Assim, a situação de produção das cartas de reclamação é constituída por um complexo jogo interlocutivo em que o locutor polemiza/ refuta/ contesta a palavra de um destinatário, mas o faz dialogando com diferentes parceiros, o que poderia ser sintetizado (e assumimos aqui a simplicidade teórica da descrição a seguir) como: a) uma parceria entre aluno/locutor e destinatário/professor que lê , avalia, ensina e monitora o processo; b) uma parceria entre aluno /locutor e a comunidade escolar /leitores do jornal mural; c) uma parceria entre o aluno /locutor, a comunidade escolar /leitores do jornal e mais o sujeito a quem se dirige a reclamação, interlocução em que se instaura

uma relação polêmica quando o locutor expressa seu descontentamento a um destinatário de quem espera a adesão e a solução para o problema.

Como se pode observar, trata-se de uma situação de produção significativa, quando um complexo jogo de linguagem se instaura, mas que é real e significativo para o aluno. Nesse contexto de produção, os critérios para o diagnóstico da produção inicial dos alunos englobam uma série de aspectos que constituem 4 rubricas para a análise, conforme a tabela a seguir:

**TABELA 1: Grade de Análise da Produção Diagnóstica**

| <b>Características do gênero Carta de Reclamação</b>                                                                                                                                                                                                        | <b>Descritores</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Objetivos específicos:<br/>Os alunos serão capazes de:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a) Capacidades de ação requeridas para a prática social:<br/><b>SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E REFERENTE TEMÁTICO</b></p> <p>b) Capacidades de ação requeridas no projeto de comunicação escolar:<br/><b>SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E REFERENTE TEMÁTICO</b></p> | <p>Ação de linguagem escrita pelo locutor-cidadão x; no dia x, no lugar x, no quadro de uma atividade social, dirige-se a um destinatário a quem a sociedade delegou responsabilidade por um serviço a ser prestado aos cidadãos. O enunciador x expõe sua insatisfação, reclama os seus direitos selecionando argumentos pertinentes e solicita medidas que resolvam o problema</p> <p>Ação de linguagem escrita pelo locutor -aluno x; no dia x; no quadro de uma atividade escolar, dirige-se ao professor, sujeito legitimado para julgar, avaliar e mediar as refações do texto que contém uma reclamação que será lida pelos leitores do jornal mural, mas que é endereçada a um destinatário ausente da situação de produção escolar.</p>                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar os temas que possam ser dizíveis no gênero.</li> <li>- Adequar o texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ao destinatário responsável pelo problema;</li> <li>- ao suporte em que será veiculado;</li> <li>- aos possíveis leitores do jornal escolar .</li> </ul> </li> <li>- Desenvolver o texto em função do projeto de comunicação delineado na sequência didática.</li> </ul> |
| <p>Capacidades discursivas:<br/><b>PLANIFICAÇÃO DO TEXTO</b></p>                                                                                                                                                                                            | <p><b>Identificação dos seguintes elementos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Data, vocativo, corpo do texto, fechamento e assinatura.</li> <li>- Exposição da situação problema que motivou a reclamação.</li> <li>- Organização do texto em função das estratégias argumentativas.</li> <li>- Apresentação de argumentos capazes de comprovar que o remetente está sendo desrespeitado, injustiçado ou discriminado.</li> <li>- Utilização de procedimentos de justificativa dos argumentos apresentados.</li> <li>- Observação das dimensões dialógicas da argumentação pela apresentação e refutação.</li> <li>- Utilização de contra-argumentos.</li> <li>- Solicitação de medidas que resolvam o problema.</li> <li>- Modalização dos enunciados no sentido de criar efeito de polidez.</li> </ul> | <p>Planejar o texto respeitando os seguintes estágios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentação do problema sobre o qual se pleiteia solução,</li> <li>- formulação de argumentos,</li> <li>- justificativa dos argumentos apresentados,</li> <li>- contestação ou refutação de contra-argumentos,</li> <li>- conclusão.</li> </ul>                                                                                          |
| <p>Capacidades lingüístico-discursivas:<br/><b>TEXTUALIZAÇÃO</b></p>                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empregar mecanismos de textualização que promovam conexões, coesão e o estabelecimento da coerência temática: <ul style="list-style-type: none"> <li>- operações para a conexão;</li> <li>- operações para a coesão nominal;</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>Utilizar organizadores textuais para marcar as transições entre tipos de discurso e estruturas frasais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organizadores com</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                               |                                                                                                                 |                                                                                                                              |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               | - operações para a coesão verbal                                                                                | valor temporal nas passagens do narrar;<br>- organizadores lógicos nos discursos da ordem do expor.                          |
| <b>DIMENSÕES TRANSVERSAIS</b> | Ortografia<br>Pontuação<br>Paragrafação<br>Relação oralidade-escrita e uso coerente dos pronomes de tratamento. | - Utilizar pronomes de tratamento adequados ao cargo ocupado pelo destinatário.<br>- Utilizar sinais de pontuação adequados. |

O nível de escolaridade dos alunos é um fator a ser levado em consideração para as expectativas em relação às suas capacidades de produção escrita. O professor precisa estar atento para que essa grade seja compatível com os alunos, nem inferior (a ponto de não propiciar avanço, em um processo de “patinação” sem progressão), mas também que não ultrapasse o nível de possibilidades dos alunos.

No caso das séries finais do ensino fundamental (7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>o</sup>), uma progressão para o ensino dos gêneros do argumentar poderia ser organizada considerando alguns elementos, como por exemplo a identificação de um problema (social, controverso), as características do destinatário, para elaborar e reagrupar diferentes tipos de argumentos em função de um ponto de vista (tese), para justificar argumento, reconhecer e praticar as dimensões dialógicas da argumentação, reconhecer posicionamentos argumentativos em textos não argumentativos etc.

#### **4. Da grade diagnóstica à análise da produção inicial da aluna Antonia**

A produção inicial do aluno é um momento propício para que o professor exercite a reflexão sobre suas práticas nos processos vivenciados pelos alunos por meio do registro de impressões e de seus efeitos nos alunos (HERNANDEZ, 1998). Mas além desse registro, os dados obtidos no diagnóstico da produção inicial de uma seqüência de atividades seqüenciadas apontam as deficiências e obstáculos enfrentados pelo aluno para o uso da linguagem em uma prática social determinada. As anotações, diante dessa produção inicial, vão demarcando o progresso do aluno em uma linha do tempo e, ao mesmo tempo, propiciam procedimentos para as retomadas do processo.

Passaremos agora a tecer considerações sobre o que percebemos na produção inicial da aluna Antonia:

Andara, 25/4/2009

Prezada senhora Maria de Souza,  
directora do colégio.

Assunto: A fest. junina e a reforma  
do colégio.

Venho através desta carta de reclamação  
pedir uma explicação melhor, sobre a  
festa junina e a reforma do colégio. Por que  
são duas coisa que está interessando os  
alunos. No começo do ano informaram  
para nós que não teria ~~festas~~ festa  
junina, que teria uma reforma  
no colégio.

Já se passou uns 6 meses e nada foi  
feito nem a reforma do colégio e nem  
tão falando da festa junina. E nós  
a fim esperando.

Então no nome da senhora e analise  
bem o caso e venha dar uma explicação  
para nós.

Atenciosamente.

Antonia

aluna de 1.º B

**1. Quanto à situação de comunicação:** o problema maior do texto se apresenta sob o ponto de vista das representações dos parâmetros da ação de linguagem. A carta de reclamação produzida por Antonia demonstra que a autora não consegue representar adequadamente o contexto da sua ação de linguagem. Para ela, estão claros os motivos que a levam a escrever a carta de reclamação, contudo o *tom* do discurso contradiz as regras sociais dessa interação: dirige-se ao destinatário de forma autoritária, brusca, (*venho pedir uma explicação*), incompatível com o estilo de tratamento formal (*prezada senhora*) e com o fechamento do texto (*atenciosamente*). A intenção da ação de linguagem que vai levá-la a textualizar uma carta de reclamação não está clara para a aluna. O modelo social do gênero carta de reclamação indica que o texto deve

apresentar um problema e uma reivindicação para a sua solução, entretanto a autora representa essa intenção semiotizando um ato de ordenar (*está na hora de analisar bem o caso*), “*venha nos dar uma explicação*”). O efeito dessa ação sobre o destinatário certamente será o de ignorar a comunicação por considerá-la inadequada, contrária às regras sociais que controlam as interações entre sujeitos que ocupam posições sociais assimétricas, sobretudo porque se trata de uma troca pública, que está exposta a diferentes interlocutores: locutor X professor; locutor X leitores do jornal que pertencem à comunidade escolar que lê o jornal mural; locutor X autoridade da qual o locutor espera uma solução para o problema..

**2. Quanto à planificação do texto:** outro problema que vemos no texto de Antonia se relaciona à planificação textual. Há uma inadequação ao gênero logo no início da carta de reclamação, ao apresentar: “*Assunto: a festa junina e a reforma do colégio*”. Nota-se que, para Antonia, a representação do modelo social da carta de reclamação se faz por uma intertextualidade tipológica (MARCUSCHI, 2002) que entrecruza a função da carta comercial com a da carta de reclamação, evidenciando uma mescla das funções sociais e do plano estrutural desses gêneros. Essa aparente intertextualidade intergêneros traz dificuldades para o estabelecimento da coerência pragmática. Trata-se de gêneros epistolares, mas que emergem de campos discursivos distintos (MAINGUENEAU, 2000), como o dos discursos burocráticos e o da mídia jornalística. Quanto ao tratamento do tema, o texto de Antonia não esclarece qual o problema concreto que gerou o seu descontentamento: a espera prolongada pela festa junina, a reforma do colégio ou a falta de explicações por parte da diretora. Afinal, qual é o tema de sua reivindicação? A falta de clareza quanto ao tema controverso perturba a criação, no leitor, de um efeito de sentido que o faça aderir /refutar/discordar da premissa/tese que deveria estar explicitada, o que justifica a pobreza da argumentação e de contra-argumentos.

**3. Quanto à textualização:** o texto de Antonia apresenta dois problemas que se sobressaem. A ausência de justificativas para os argumentos e de mecanismos de conexão que marquem as articulações da progressão temática. Na passagem “pedir uma explicação”, a justificativa vem desarticulada pelo ponto final e aparece desarticulada na frase seguinte “*por que são duas coisas...*”. Novamente, não apresenta justificativa para esse argumento: por que os alunos estariam interessados? Também não apresenta conexão com o argumento que é apresentado na passagem narrativa: “*No começo do*

ano... no colégio”? Nem entre esse argumento e o que vem a seguir: “Já se passou...”. Também não apresenta conexão com o argumento “e nós aqui esperando”, que fica sem justificativa.

**4. Quanto às dimensões transversais:** apesar de estar no 9º ano da escolaridade (ou 1º ensino médio), a produção inicial de Antonia ainda demonstra problemas relacionados à ortografia, pontuação, paragrafação e seleção lexical que deverão ser alvo de tratamento didático.

### 5. As práticas sociais como objetos de ensino

Atualmente considera-se que toda forma de saber vinda das práticas sociais pode tornar-se objeto de ensino. No caso das línguas, a transposição concerne não somente aos saberes sobre as línguas, particularmente os trabalhos gramaticais, mas também às *práticas languageiras de referência* (SCHNEUWLY, 1995; BRONCKART & PLAZAOLA, 1998). Ao elaborar o planejamento didático, o professor levará em consideração a forma pela qual pretende organizar e concretizar a progressão didática. Nos gêneros do agrupamento do argumentar, como a carta de reclamação, as capacidades de linguagem dominantes consistem na sustentação, refutação e negociação de tomada de posição (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004). Essas dificuldades dos alunos para o ato de argumentar foram diagnosticadas na produção inicial de Antonia e da maioria dos alunos, o que motivou a professora a elaborar sete módulos para a SD que daria continuidade ao processo. O espaço deste artigo nos permite apresentar apenas uma sinopse das atividades referentes aos módulos iniciais da seqüência didática, conforme a tabela apresentada.

De forma semelhante, apresentaremos a seguir uma tabela com a sinopse das atividades desenvolvidas nessa etapa.

**Tabela 2: Atividades referentes à produção inicial, identificação do gênero e contexto de produção**

| MÓDULOS                        | ATIVIDADES                                                                                                                                                                        | OBJETIVOS DA AÇÃO DO PROFESSOR                                   |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 1.<br>Apresentação da situação | <b>Atividade 1:</b><br>- Você vai produzir uma Carta de Reclamação se pronunciando sobre um tema polêmico que diz respeito a um problema em sua escola. Para isso, tenha em mente | Sondagem das capacidades quanto:<br>a) à situação de comunicação |

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                            | que seu texto será veiculado no jornal mural, dirigida à comunidade escolar e a superior hierárquico que tem poder para solucionar o problema.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | b) à planificação do texto                                                                                                                                                            |
| <b>2.<br/>A primeira<br/>produção</b>      | <b>ATIVIDADES:</b><br>- Atividade oral visando à discussão de temas polêmicos que envolvem uma comunidade.<br>- Identificar e listar os argumentos que defendem um ponto de vista sobre o problema.<br>- Identificar possíveis contra-argumentos que refutam os argumentados listados.<br>- Identificar a voz que enuncia cada argumento e a voz que enuncia contra-argumento.<br>- Identificar a conclusão resultante da defesa da premissa inicial.                                                              | <b>1.</b> Aplicação da grade de avaliação diagnóstica para definir os pontos em que o professor precisa intervir .                                                                    |
| <b>3.<br/>Reconhecimento do<br/>gênero</b> | <b>ATIVIDADES:</b><br>1- Leitura e análise de cartas de reclamação publicadas no jornal local: intenções do locutor e qual a sua representação dos destinatários.<br>2- Discussão: qual a diferença entre escrever uma carta de reclamação para ser publicada na imprensa e escrever uma carta de reclamação para enviar diretamente ao destinatário.<br>3. Identificação e listagem na lousa dos temas de um conjunto de cartas de reclamação.<br>4. Entrevistas às pessoas da comunidade sobre problemas locais. | 1. Promover o reconhecimento da prática de referência associada aos textos do gênero.<br>2 Promover discussões preliminares sobre o contexto de produção dos textos lidos pela turma. |

As atividades planejadas nesses módulos revelam que os objetivos pretendidos foram os de reconhecimento do objeto de ensino-aprendizagem inseridos no suporte real, tal como circula nas práticas sociais externas à escola. Os alunos puderam reconhecer a função social do gênero, o valor que é indexado a ele: o instrumento pelo qual o cidadão se posiciona enquanto cidadão crítico a fim de reivindicar, opinar e contestar, tendo em vista destinatário e suporte específicos para sua enunciação.

Os alunos deveriam elaborar esses conhecimentos, para isso a professora partiu da memória e do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero em atividades realizadas oralmente, mas com registros de resultados na lousa, momento em que ela incentivava a expressão das opiniões, salientando sempre a importância do saber ouvir com atenção para retomar a palavra alheia e assim poder refutar a opinião do outro com contra-argumentos consistentes.

Nesses módulos iniciais, ficou claro para os alunos que eles estavam entrando no mundo discursivo do expor opinião e que era preciso argumentar para defender seus pontos de vista. Contudo, a aplicação da grade de análise diagnóstica do texto produzido inicialmente por Antonia, havia salientado que havia muito por fazer sob o ponto de vista da formulação das tarefas e da elaboração de dispositivos didáticos (materiais

didáticos como tabelas, gráficos, quadros, cartazes, listas na lousa, exercícios, pesquisas, leitura, entrevistas, paráfrases dos discursos dos entrevistados, registros das posições assumidas pelos grupos de discussão, etc).

### **Considerações finais**

Do ponto de vista da formação do professor, na formulação dos critérios para a grade de análise diagnóstica da produção inicial, pudemos observar que se trata de um instrumento em que os critérios de elaboração focalizam os aspectos mínimos do modelo social de referência. (no caso, a carta de reclamação).

A elaboração desse instrumento impôs à professora um trabalho preliminar que lhe permitiu reunir conhecimentos sobre os diferentes aspectos que envolvem o gênero dentro das três categorias que foram apontadas. A execução dessa tarefa pela professora configurou para nós, formadores do curso, uma espécie de avaliação diagnóstica das capacidades daquela professora em relação à prática social de referência: levantar um problema social, posicionar-se sobre ele, comunicá-lo pela carta, argumentar de forma estratégica e bem justificada, perceber e refutar possíveis contra-argumentos do destinatário e dos demais leitores do jornal mural e esforçar-se para conseguir a adesão de todos à tese que defende.

Do ponto de vista dos gestos didáticos inseridos na sequência didática para propiciar a aprendizagem, a Grade Diagnóstica da Produção Inicial passou por uma transformação em que as dimensões contextuais, discursivas, linguísticas e enunciativas da prática social de referência produziram tensão por integrarem as dimensões próprias dos textos dessa prática e os objetos de ensino. A avaliação diagnóstica da produção inicial teve função formativa, uma vez que evidenciou as dificuldades e obstáculos para a aprendizagem e demonstrou pontos de tensão e bloqueios da aluna Antonia (e da maioria dos alunos da turma) tanto em relação à leitura dos textos que eram coletados para serem lidos e discutidos pela turma, como também para a produção dos textos. Enfim, a aplicação da grade diagnóstica dimensionou os problemas relacionados ao objeto de ensino: a carta de reclamação.

Assim, chegamos à seguinte tese: a aplicação da Grade Diagnóstica da Produção Inicial constitui um processo de avaliação formativa, pois permite que se trace uma linha longitudinal no tempo de duração da SD: do momento de introdução do processo

didático de diagnóstico (como se pode observar no texto da aluna Antonia), até o momento da avaliação (pelo professor ou pelos pares) seguindo os critérios advindos daquilo que foi efetivamente ensinado e que se encontra evidenciado nos módulos mais avançados da SD, instrumento que denominamos Lista de Constatações ou Grade de Auto-avaliação. Este novo instrumento será o norteador das refacções que vão conduzir ao processo final de envio do texto ao destinatário real, conforme o que havia sido planejado no projeto de comunicação proposto à classe.

O professor, nesse processo, pode dirigir suas reflexões sobre as atividades efetivamente realizadas pelos alunos, que nem sempre são idênticas (qualitativamente e quantitativamente) aos objetos de ensino e aos objetivos planejados. Essa reflexão certamente o conduzirá à conclusão de que a seqüência didática que ele implementou em sua sala de aula, é um instrumento de ensino que pode ser definido por uma dupla semiotização: porque se trata de um instrumento simbólico que busca semiotizar uma prática social e porque, ao ser didatizado, passa a representar (semiotizar) um objeto de aprendizagem. Entretanto, nem essa duplicidade de representações faz dele um instrumento capaz de dar conta de todas as variáveis que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem de uma prática social de referência. Sempre haverá pontos de tensão entre o que o aprendiz sabe e as dimensões problemáticas do objeto.

No ensino espiralado, a preocupação estará sempre aí: no recomeço, no novo enfoque, para os quais gestos didáticos buscarão novos efeitos no desenvolvimento de capacidades de linguagem dos aprendizes.

### **Referências**

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-aprentissage du texte d'opinion. In : BUCHETON, D. ;DEZUTTER, O. (org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Um défi pour recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck, 2008. .

BAKHTIN .M ;VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo : Hucitec, 1995.

BRONCKART, J.-P. O quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD). In: \_\_\_\_\_. *O agir no discurso: das concepções teóricas as concepções dos trabalhadores*. Trad. de Anna Rachel Machado & Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras. (Idéias sobre linguagem), 2008.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. de Maria de Lourdes M. Matencio & Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras (Idéias sobre linguagem), 2006.

\_\_\_\_\_. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado & Péricles Cunha. 1. ed. São Paulo: Educ. 1997/1999.

BRONCKART, J.-P. & PLAZAOLA GIGER, I. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*, 97-98, 35-58, 1998.

BRONCKART, J-P; & MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In : MACHADO, Anna Rachel (org.) *O ensino como trabalho : uma abordagem discursiva*. Londrina : Eduel, 2004.

BRONCKART, J.-P. & DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? *Raisons Éducatives*. Paris: De Boeck Université, n. 2/1-2, 1999, p. 27-44.

DOLZ, J. PASQUIER, A .; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières? *ÈLA – Études de Linguistique Appliquée*, n.92, p. 23-37, 1993.

DOLZ; J.; GAGNON, R; TOULOU, S. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Université de Geneve. Faculte de Psychologie et des Sciences de L'éducation. 2008.

DOLZ, J. ; MABILLARD, J-P ; TOBOLA-COUCHEPIN ; VUILLET, Y. *Didactique de l'expression écrite et difficultés d'apprentissage. Une étude exploratoire sur l'enseignement d'un genre textuel argumentatif à l'école primaire*. 2009. Prelo.

GONÇALVES, A. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 2007. 344f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa- UNESP- Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pesée Sauvage, Editions. 1991

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus. 1987

HERNANDEZ, F.; MONTSERRAT, V. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. (As faces da lingüística aplicada), 2004.

MACHADO, A.R.. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: MACHADO, A.R.; GUIMARÃES, A.M.de; M. & COUTINHO, A. (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MAINGUENEAU, D. Analisando discursos constituintes. Trad. Nelson Barros da costa. In: *Revista do GELNE*. Fortaleza, v.2, n.2, 2000: 167-178.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NASCIMENTO, E.L. *A apropriação de gêneros textuais: um processo de letramento*. Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2006.

NASCIMENTO, E.L (Org.). *Gêneros textuais, ferramentas didáticas e formação de professores*. Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2008

NASCIMENTO, E.L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: \_\_\_\_ (Org.). *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Editora Claraluz. 2009. Prelo.

NASCIMENTO & ZIRONDI, 2009 Gêneros textuais e práticas de alfabetização e letramento. In: \_\_\_\_ (Org.). *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Editora Claraluz. 2009. Prelo.

(VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins fontes, 1993.

## MEMÓRIAS LITERÁRIAS COMO UM GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO DA ESCRITA

Vanilda Salton Köche

(Mestre, Universidade de Caxias do Sul, [vskoche@ucs.br](mailto:vskoche@ucs.br))

Odete Maria Benetti Boff

(Mestre, Universidade de Caxias do Sul, [ombboff@ucs.br](mailto:ombboff@ucs.br))

**Resumo:** Este artigo expõe alguns conceitos relativos às teorias sobre gênero textuais, caracteriza o gênero memórias literárias, suas partes constitutivas para fins didáticos e sua aplicabilidade no ensino de leitura e escrita. O trabalho está inserido nas pesquisas sobre gêneros textuais desenvolvidas na Universidade de Caxias do Sul, Campus Universitário da Região dos Vinhedos.

**Palavras-chave:** gêneros textuais; memórias literárias; ensino.

**ABSTRACT:** This paper exhibits some concepts related to text genres, and characterizes the literary memory genre, its constituent parts for educational purpose and its applicability for teaching literature and writing. This work is part of the research on text genre developed at Univesidade de Caxias do Sul, Campus Universitário da Região dos Vinhedos.

**KEYWORDS:** text genre; literary memories; teaching.

### Introdução

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), surgiu no Brasil um novo olhar sobre as metodologias aplicadas à leitura e produção de textos. Até então, o ensino tradicional, da escrita enfocava apenas as tipologias textuais, especialmente a narração, a descrição e a dissertação, desconsiderando-se a função dos gêneros textuais como um meio de interação entre os indivíduos. Com certeza, não se pode descartar a importância das tipologias textuais, mas elas necessitam ser vistas apenas como um dos alicerces na produção de gêneros variados. Assim, os PCN imprimem um avanço no ensino, uma vez que a partir da exploração dos gêneros o aluno dispõe de meios para desenvolver competências e habilidades no uso da língua nas diferentes situações do convívio social em que está inserido.

ESTE ARTIGO TEM COMO OBJETIVO DISCUTIR O GÊNERO TEXTUAL *MEMÓRIAS LITERÁRIAS* NO ENSINO DA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL E APRESENTAR SUGESTÕES DE ATIVIDADES QUE FAVOREÇAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA. É IMPORTANTE ABORDAR ESSE GÊNERO, UMA VEZ QUE OS PCN (1999) RECOMENDAM QUE SE TRABALHE COM A DIVERSIDADE DE

GÊNEROS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS, PARA QUE O ALUNO PASSE A TER UM DESEMPENHO SATISFATÓRIO NAS DIFERENTES AS SITUAÇÕES DE INTERLOCUÇÃO E DOMINE A ESPECIFICIDADE DE CADA GÊNERO. FUNDAMENTAM ESTE TRABALHO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1999) E OS AUTORES MARCUSCHI (2002), BAKHTIN (1992), MOTTA-ROTH (2005), CLARA E ALTENFELDER (2008) E MACIEL ET AL (2004, 2005, 2007).

## **1 Gêneros textuais**

Os gêneros textuais são fundamentais no ensino da leitura e produção textual na medida em que promovem a interação social. Segundo Marcuschi, o trabalho com gêneros textuais é uma grande oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos do cotidiano (2002, p. 35).

A interação verbal se concretiza através dos gêneros. A escolha do gênero depende da intenção comunicativa do autor: o leitor que pretende atingir, os objetivos que tem em vista, entre outros fatores. Para Bakhtin, qualquer estrutura da língua está em função da interlocução entre dois ou mais indivíduos. O autor define os gêneros como tipos *relativamente estáveis* de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana (1992, p. 127). Isso significa que podem sofrer algumas modificações, dependendo da situação enunciativa em que são empregados.

Conforme Motta-Roth, a maleabilidade dos gêneros ocorre pelo fato de serem constituídos por uma combinação de elementos linguísticos de diversas naturezas, fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos e, talvez, ideológicos, que se articulam na linguagem utilizada em contextos originários da experiência humana (2005, p. 181). Entende-se, então, que cada situação é específica, e o gênero sofre diversas adequações para garantir a interlocução.

Em geral, o gênero é tipologicamente heterogêneo, pois pode constituir-se de diferentes sequências tipológicas. Por exemplo, num determinado texto poderá haver sequências narrativas, descritivas, dissertativas, injuntivas, dialogais, entre outras. Para Marcuschi, “os gêneros textuais apoiam-se em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos) e os tipos textuais em critérios internos (linguísticos e formais)” (2002, p. 34). Os gêneros, portanto, objetivam a comunicação, com ênfase na linguagem vista como uma faculdade humana, enquanto os tipos enfocam os aspectos formais (a gramática, o léxico, os tempos verbais e as relações lógicas).

## **2 Memórias literárias**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) especificam o texto literário como um modo peculiar de representação e estilo, no qual predomina a força criativa da imaginação e a intenção estética. O texto literário se constitui como uma forma de mediação entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, permitindo a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.

Nessa perspectiva, as *Memórias literárias* se constituem num gênero textual que mostra uma época com base em lembranças pessoais. No texto, há liberdade para recriar as situações ou os fatos narrados. A realidade apenas serve de base, pois o autor não retrata exatamente o que aconteceu.

As memórias são construídas a partir de fatos que, em algum momento, foram esquecidos. Podem ser escritas a partir de uma vivência pessoal ou com base no depoimento de alguém. Neste

caso, geralmente, o autor transforma o relato num texto em primeira pessoa, como se os fatos tivessem acontecido com ele.

MACIEL et al. (2007) destacam que as memórias fazem parte da literatura autobiográfica, e afirmam que “as inexatidões da memória, capacidade humana de armazenar dados, transformam os fatos em recordações por meio da linguagem”. Os autores salientam que as memórias buscam as recordações do narrador com o objetivo de evocar pessoas e acontecimentos representativos num momento posterior, ou seja, registra-se uma realidade que poderá ser retomada. A importância do gênero recai, portanto, no caráter histórico que possui, pois, mesmo que não se pretenda contar os fatos de modo objetivo, calca-se a narrativa em algo que já passou. Também ressaltam que o texto remete à volta do *eu* passado para construir o presente. A partir da análise do passado, pode-se compreender e atribuir novos significados ao presente.

Segundo Clara e Altenfelder, o gênero emprega uma linguagem literária, pois ele tenta despertar as emoções do leitor por meio da beleza e da profundidade (2008, p. 9). Assim, no texto, não são narrados os fatos observando apenas a sua veracidade, mas busca-se recriá-los de modo que deixem o leitor comovido em relação ao que leu.

O gênero *memórias literárias* possui uma estrutura relativamente livre, mas, para fins didáticos, podem constar: *a apresentação, o corpo e o fechamento*. :

- a) *a apresentação*: mostra a principal e outras personagens envolvidas, o tempo e o espaço;
- b) *o corpo*: narra os fatos, mesclando descrições do cenário em que ocorreram. As descrições são fundamentais para que o leitor possa visualizar o ambiente e as personagens descritas. Para Clara e Altenfelder, na descrição, é importante reparar no objeto descrito como se o olhássemos pela primeira vez, e trazer à lembrança sensações, impressões e informações captadas pelos sentidos: cheiros, sabores, formas, texturas, sons. Para as autoras, a descrição é um recurso que envolve o leitor e o aproxima ainda mais das experiências retratadas no texto (2008, p. 27).
- c) *avaliação*: apresenta o desfecho dos acontecimentos, e faz uma avaliação das experiências relatadas.

Nas memórias, utilizam-se verbos, advérbios e locuções adverbiais que remetem ao passado (lembro-me, recordo-me, naquele tempo...) e substantivos cujo uso era comum na época em que ocorreram os fatos (vitrola, flertar, galochas, estrada de ferro, telegrama). Emprega-se, na maioria das vezes, a primeira pessoa (eu me lembro, recordo-me, vivi...), mas o gênero pode também ser escrito na terceira pessoa discursiva (a família se mudou, os imigrantes chegaram...). É comum as comparações entre o passado e o presente, ressaltando as mudanças ocorridas.

A tipologia de base desse gênero é a narração, mas pode mesclar outras tipologias textuais, principalmente a descrição, a fim de detalhar personagens, locais e época.

### **3 Análise do gênero**

1 O caso que eu vou contar agora mudou a minha vida para sempre. E da minha família também. Até aquela época, com apenas oito anos de idade, eu vivia uma vida calma numa pequena cidade de serra de nome Baturité, no meu Ceará. Eu era uma menina cheia de saúde, alegre e festejada por todos pela cara de anjo que Deus me deu com olhos azuis e um cabelo louro cacheado. Mas meu pai, um agricultor da região, caiu em desgraça. De repente, perdeu toda a safra com a seca que, de tempos em tempos, expulsava gente para a Capital ou outras regiões do País. Naquele ano, nos idos de 1910, depois de mais um prejuízo, ele resolveu que chegara a nossa vez de ir embora.

O destino escolhido era o distante Acre, na fronteira do Brasil com outros dois países, a Bolívia e o Peru. Igual ao de milhares de outros nordestinos na mesma situação, dispostos a arriscar tudo ou nada no Norte do País, nas imensidões e perigos da floresta Amazônica.

De tão pequena, muita coisa perdeu-se na minha memória. Mas alguns episódios nunca mais vão se apagar. O dia da partida, por exemplo. No antigo porto de Fortaleza, no bairro por nome Iracema, a gente tinha a imensa visão do mar e, lá longe, da grande embarcação que nos levaria para longe. Mas do alto da ponte de ferro onde esperávamos o embarque, era difícil imaginar de que forma chegaríamos até o navio, cujo apito alto mandava o aviso nervoso de que já era tempo de partir. Mas logo, logo saberíamos a resposta.

Com o apito, o negócio era apressar a partida. Os adultos desciam por conta própria até o bote que nos levaria ao navio. Mas, na nossa vez, o tratamento era o mesmo dado às cargas. Para não perder tempo, cada um de nós, pequeninos, era jogado da ponte metálica para o bote onde os pais e familiares tratavam de segurar o voo ainda no ar.

Mas, antes da minha vez, o arremesso de uma criança não deu certo. No bote, o homem não conseguiu alcançá-lo a tempo e o menino acabou batendo a cabeça e caindo no mar.

Morreu na hora. Diante de nós, em meio ao terror daquela cena, as ondas gigantes mostravam que o risco da morte estava apenas começando.

Nos interiores da Amazônia, meu pai foi trabalhar como seringueiro, entrando pelo território da Bolívia, tirando o sustento da extração do leite branco das seringueiras, as enormes árvores de onde se tirava o látex para fazer a borracha. Nossa família foi morar nas margens de um igarapé. No meio das árvores, da vida na selva, a gente sabia que havia perigos por todos os lados. Um deles eram as patrulhas de bolivianos que andavam na área expulsando os brasileiros. Uma noite, nós estávamos todos dormindo, um desses grupos chegou. No comando dessa patrulha, uma mulher boliviana.

A notícia era que onde eles passavam era morte certa. Mas, se isso era mesmo verdade, naquela noite fomos salvos por uma espécie de milagre. Armas nas mãos, a patrulha prendeu toda a minha família, mas a chefe me viu e se encantou comigo, com meu cabelo loiro, com meus olhos azuis, algo nunca visto por aquelas bandas, naqueles tempos. Ela perguntou o meu nome, passou a mão sobre minha cabeça e disse ao meu pai que me levasse dali para o mais longe possível. Depois, foi embora sem nos fazer mal algum.

Lembro que foi exatamente isso que meu pai fez. No dia seguinte, cedo da manhã, a família fez a mudança. Fomos morar numa área habitada por muitos outros brasileiros, já dentro do território do Brasil, onde estaríamos em segurança. Muitos anos mais tarde, quando meu pai morreu, eu, já adulta, voltei para minha terra de nascença. Mas nunca poderia esquecer estas coisas que eu conto agora para os meus netos. Uma história cheia de riscos e de aventuras. A história da minha vida. Da minha família. Também dos primeiros trabalhadores que povoaram a Amazônia brasileira no começo do século XX.

*Texto de Ariadne Araújo, jornalista cearense, escrito com base no depoimento de Edilberto Cavalcanti Reis, neto de Alice Augusta Peixoto Cavalcante, narradora-personagem dessa história.*

(ARAÚJO, Ariadne. Histórias da velha Arigó. In: CLARA, Regina Andrade e ALTENFELDER, Anna Helena. *Se bem me lembro...* São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. p. 72-73)

O texto *Histórias da velha Arigó* pertence ao gênero *memórias literárias*, uma vez que narra fatos a partir das lembranças do neto da narradora-personagem que, provavelmente, ouvia a história contada pela avó, recontado-a à autora das memórias. Com isso, mostra ao leitor determinada época

(início do século XX, no Brasil), e podemos conhecer as dificuldades enfrentadas pelos cearenses que partiam para a Amazônia em busca de melhores condições de vida.

O texto possui a seguinte estrutura: *a apresentação, o corpo e o fechamento.*

No parágrafo 1, ocorre *a apresentação*. A narradora-personagem situa o leitor no local e na época em que ocorreram os fatos. Ela descreve seu aspecto físico e emocional (*Eu era uma menina cheia de saúde, alegre e festejada por todos pela cara de anjo que Deus me deu com olhos azuis e um cabelo louro cacheado*).

Nos parágrafos 2 a 8, está o corpo do texto, em que são narrados os fatos. No segundo parágrafo, a narradora apresenta o local para onde a família iria (*o destino escolhido era o distante Acre*). Fala também dos riscos da nova terra e da determinação dos emigrantes.

No parágrafo 3, inicia o relato dos acontecimentos que se referem ao dia da partida pra o Acre, dizendo que, mesmo sendo pequena na época em que tudo ocorreu, há fatos que nunca esquecerá. Nesse parágrafo, também descreve o porto de onde a protagonista e sua família embarcam para a Amazônia.

No quarto parágrafo, ocorre a descrição da forma de embarque dos adultos, crianças e cargas: *para não perder tempo, cada um de nós, pequeninos, era jogado da ponte metálica para o bote onde os pais e familiares tratavam de segurar o voo ainda no ar*. Esses detalhes são muito importantes para que se possa imaginar com clareza o acontecimento narrado nos parágrafos seguintes.

Nos parágrafos 5 e 6, a autora-personagem conta a morte de um menino, ao ser arremessado para o navio, destacando que, desde o início, percebeu o quanto a viagem seria perigosa.

No sétimo e oitavo parágrafos, narra como viviam na nova terra, ressaltando seus perigos, e de onde provinha o sustento da família (*meu pai foi trabalhar como seringueiro, entrando pelo território da Bolívia, tirando o sustento da extração do leite branco das seringueiras*). No parágrafo 8, expõe uma situação muito temida por todos no local, a chegada de uma patrulha boliviana, e como saíram ilesos da abordagem, devido à aparência da protagonista, com a qual a comandante encantara-se (*Armas nas mãos, a patrulha prendeu toda a minha família, mas a chefe me viu e se encantou comigo, com meu cabelo loiro, com meus olhos azuis, algo nunca visto por aquelas bandas, naqueles tempos*).

O fechamento ocorre no último parágrafo. A narradora-personagem apresenta o desfecho da situação em que a família se encontrava: eles se mudam novamente, agora para o território brasileiro. Há também, nesse parágrafo, uma avaliação dos fatos pela protagonista: afirma que eles nunca serão esquecidos devido à sua importância, não apenas para ela e sua família, mas para todos os que se aventuraram pela Amazônia naquela época (*Mas nunca poderia esquecer estas coisas que eu conto agora para os meus netos. Uma história cheia de riscos e de aventuras. A história da minha vida. Da minha família. Também dos primeiros trabalhadores que povoaram a Amazônia brasileira no começo do século XX*).

Constata-se, nesse texto, o emprego de verbos, locuções adverbiais e outras construções que

que remetem ao passado (*lembro, nunca poderia esquecer, nunca mais vão se apagar, até aquela época, naquele ano*).

A autora emprega a primeira pessoa, ainda que não tenha participado dos fatos (*Eu era uma meninota cheia de saúde*). Além da narradora, há a presença de outros personagens importantes para a construção do enredo, como o pai e a boliviana.

A tipologia de base desse texto é a narrativa, uma vez que há a apresentação de uma sequência de fatos (*No bote, o homem não conseguiu alcançá-lo a tempo e o menino acabou batendo a cabeça e caindo no mar*). Vale-se também da descrição, a fim de mostrar os diversos cenários (*Diante de nós, em meio ao terror daquela cena, as ondas gigantes mostravam que o risco da morte estava apenas começando*).

## Atividades

### I.

Leia o texto que segue e responda as questões:

#### PARECIDA MAS DIFERENTE

Zélia Gattai

*O pai de Zélia Gattai costumava contar a história de como sua família havia vindo da Itália para o Brasil. Uma vez, quando ele narrava a viagem dos Gattai – que era o nome da família de seu pai –, Zélia, então menina, observou que Eugênio, seu avô materno, escutava atentamente. Então, pediu a ele que também contasse a história da família da mãe, os Da Col.*

1 Vovô veio da Itália com toda a família, contratado como colono para colher café numa fazenda em Cândido Mota, em São Paulo. Nona Pina passou a viagem toda rezando, pedindo a Deus que permitisse chegarem com vida em terra. Tinha verdadeiro pavor de que um dos seus pudesse morrer em alto-mar e fosse atirado aos peixes. Carolina ressentiu-se muito da viagem, estranhou a alimentação pesada do navio, adoeceu, mas desembarcaram todos vivos no porto de Santos.

A família fora contratada por intermédio de compatriotas do Cadore, chegados antes ao Brasil. Diziam viver satisfeitos aqui e entusiasmavam os de lá através de cartas tentadoras: “Venham! O Brasil é a terra do futuro, a terra da ‘cucagna’... pagam bom dinheiro aos colonos, facilitam a viagem...”

Com os Da Col, no mesmo navio, viajaram outras famílias da região, todos na mesma esperança de vida melhor nesse país promissor. Viajaram já contratados, a subsistência garantida.

Em Santos, eram aguardados por gente da fazenda, para a qual foram transportados, comprimidos como gado num vagão de carga.

Ao chegar à fazenda, Eugênio Da Col deu-se conta, em seguida, de que não existia ali aquela ‘cucagna’, aquela fortuna tão propalada. Tudo que ele idealizara não passava de fantasia; as informações recebidas não correspondiam à realidade: o que havia, isto sim, era trabalho árduo e estafante, começando antes do nascer do sol; homens e crianças cumpriam o mesmo horário de serviço. Colhiam café debaixo de sol ardente, os três filhos mais velhos os acompanhando, sob a vigilância de um capataz odioso. Vivendo em condições precárias, ganhavam o suficiente para não morrer de fome.

A escravidão já fora abolida no Brasil, havia tempos, mas nas fazendas de café seu ranço perdurava.

Notificados, certa vez, de que deviam reunir-se, à hora do almoço, para não perder tempo de trabalho, junto a uma frondosa árvore, ao chegar no local marcado para o encontro, os colonos se depararam com um quadro deprimente: um trabalhador negro amarrado à árvore. A princípio, Eugênio Da Col não entendeu nada do que estava acontecendo, nem do que ia acontecer, até divisar o capataz que vinha se chegando, chicote na mão. Seria possível, uma coisa daquelas? Tinham sido convocados, então, para assistir ao espancamento do homem? Não houve explicações. Para quê? Estava claro: os novatos deviam aprender como se comportar; quem não andasse na linha, não obedecesse cegamente ao capataz, receberia a mesma

recompensa que o negro ia receber. Um exemplo para não ser esquecido.

O negro amarrado, suando, esperava a punição que não devia tardar; todos o fitavam, calados.

De repente, o capataz levantou o braço, a larga tira de couro no ar, pronta para o castigo. Então era aquilo mesmo? Revoltado, cego de indignação, o jovem colono Eugênio Da Col não resistiu: não seria ele quem presenciaria impassível ato tão covarde e selvagem.

Impossível conter-se!

Com um rápido salto, atirou-se sobre o carrasco, arrebatando-lhe o látego das mãos.

Apanhado de surpresa, diante da ousadia do italiano, perplexo, o capataz acovardou-se.

O chicote, sua arma, sua defesa a garantir-lhe a valentia, estava em poder do ‘carcamano’; valeria a pena reagir? Revoltado, fora de si, esbravejando contra o capataz em seu dialeto dos Montes Dolomitas, o rebelde pedia aos companheiros que se unissem para defender o negro. Todos o miravam calados. Será que não compreendiam suas palavras, seus gestos? Certamente sim, mas ninguém se atrevia a tomar uma atitude frontal de revolta. Católico convicto, ele fazia o que lhe ditava o coração, o que lhe aconselhavam os princípios cristãos...

De repente, como um passe de mágica, o negro viu-se livre das cordas que o prendiam à árvore. O capataz apavorou-se. Quem teria desatado os nós? Quem teria?

O topetudo não fora, estava ali em sua frente, gesticulando, gritando frases incompreensíveis, ameaçador, de chicote em punho... O melhor era desaparecer o quanto antes, rapidamente: “esses brutos poderiam reagir contra ele. A prudência mandava não facilitar”.

Nessa mesma tarde, a família Da Col foi posta na estrada, porteira trancada para “esses rebeldes imundos”. Estavam despedidos. Nem pagaram o que lhes deviam. “Precisavam ressarcir-se do custo do transporte de Santos até a fazenda...” E fim.

Pela estrada deserta e infinita, seguiu a família, levando as trouxas de roupas e alguns pertences que puderam carregar, além da honradez, da coragem e da fé em Deus

(GATTAI, Zélia. *Anarquistas graças a Deus*. 11. ed. Rio de Janeiro, Record, 1986, p. 160-162).

1) Considerando o sentido dos vocábulos no texto, relacione a segunda coluna de acordo com a primeira.

- a) ressentiu-se (*parágrafo 1*)
- b) compatriotas (*parágrafo 2*)
- c) promissor (*parágrafo 3*)
- d) propalada (*parágrafo 5*)
- e) frondosa (*parágrafo 7*)
- f) topetudo (*parágrafo 15*)
- g) prudência (*parágrafo 15*)
- h) ressarcir-se (*parágrafo 16*)

- ( ) divulgada
- ( ) atrevido
- ( ) magoou-se
- ( ) pessoa que tem a mesma pátria
- ( ) perplexo
- ( ) compensar-se
- ( ) esperançoso
- ( ) moderação
- ( ) abundante

2) Qual é o fato principal narrado no texto *Parecida mas diferente*?

3) O gênero *memórias literárias* tem como principal característica mostrar uma época com base em lembranças pessoais. Qual é a época retratada no texto?

- 4) O texto em estudo foi escrito a partir de uma vivência da narradora ou com base no depoimento de alguém? Justifique.
- 5) Que tipo de imagem do país é passada aos italianos por seus compatriotas que já viviam aqui? Qual foi o meio de comunicação utilizado?
- 6) Em que momento Eugênio Da Col percebe que as informações sobre o trabalho nas fazendas não correspondiam à realidade? Que tipo de situação de trabalho havia?
- 7) Em que pessoa discursiva é narrado o texto? Cite fragmentos textuais que comprovem sua resposta.
- 8) Qual é a tipologia textual de base do texto *Parecida mas diferente*? Justifique sua resposta.
- 9) Além da narração, as *memórias literárias* empregam frequentemente a tipologia textual descritiva. Apresente um fragmento do texto em que essa tipologia tenha sido utilizada.
- 10) O texto estrutura-se em *apresentação, corpo e fechamento*. Situe essas partes no texto, indicando o parágrafo, e justifique sua resposta.
- 11) Sublinhe no texto um fragmento que mostre a religiosidade de Eugênio Da Col.

#### Considerações finais

O trabalho com gêneros textuais requer do professor uma pesquisa constante na busca de metodologias de ensino consistentes e adequadas, capazes de desenvolver no aluno habilidades e competências de leitura e produção textual. Como professoras, podemos afirmar que esse é um desafio constante, que requer muita pesquisa, persistência e criatividade.

O gênero textual *memórias literárias* ao estudante o resgate das histórias de vida de seus antepassados, das pessoas que lhe são próximas ou de sua comunidade, permitindo-lhes descobrir e registrar passagens marcantes de personalidades anônimas ou importantes. O texto da aluna Franciane Sassi (Anexo II) ilustra os resultados dessa prática.

A sala de aula necessita ser um espaço que propicie a interação entre os indivíduos. Assim, esperamos ter contribuído para a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa preocupados com a inserção social de seus alunos.

#### Referências bibliográficas

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

CLARA, Regina Andrade e ALTENFELDER, Anna Helena. *Se bem me lembro...* São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

MACIEL, S. D. A literatura e os gêneros confessionais. In: Antonio Rodrigues Belon; Sheila Dias Maciel. (Org.). *Em Diálogo - Estudos Literários e Linguísticos*. 2004 , p. 75-91.

MACIEL, Sheila Dias et al. A literatura e os gêneros confessionais. *Guavira Letras*, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, n. 01, ano 1, 01 ago. 2005. Disponível em:

<<http://www.cptl.ufms.br/guavira/downloads/revguavira001.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2008.

MACIEL, Sheila Dias. A literatura e os gêneros confessionais. Disponível em:

<<http://www.eptl.ufms.br/pgletras/docentes/sheila/literatura>> Acesso em: 18 dez. 2007.

MARCUSCHI, Luiz  
Antônio. Gêneros  
textuais: definição e  
funcionalidade. In:

BEZERRA, Maria  
Auxiliadora;  
DIONISIO, Angela  
Paiva; MACHADO,  
Anna Rachel.  
*Gêneros textuais &  
ensino*. 2. ed. Rio de  
Janeiro: Lucerna,  
2002, p. 19-36.

MOTTA-ROTH, Desirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 179-202.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.



## ANEXO I

### Respostas:

- 1) d; f; a; b; - ; h; c; g; e.
- 2) O fato principal narrado no texto é a revolta do imigrante italiano devido ao iminente espancamento do trabalhador negro.
- 3) O texto mostra a época da chegada dos colonos italianos ao Brasil (Estado de São Paulo, neste caso).
- 4) Para a produção do texto, a autora baseou-se no que contou seu avô materno, Eugênio Da Col, uma vez que ele ainda era jovem quando ocorreram os fatos, ou seja, a autora ainda não era nascida. Além disso, antes do texto, indica-se ao leitor o fato de Zélia Gattai ter pedido que seu avô lhe contasse a história da família Da Col.
- 5) Os imigrantes italianos que já moravam no Brasil transmitiam uma ideia positiva do país, afirmando aos seus compatriotas que pagavam bem aos colonos e facilitavam a viagem. Essa comunicação se dava através de cartas.
- 6) O italiano percebe, logo que chega à fazenda, que a realidade não correspondia ao que lhe haviam dito. O trabalho era árduo e estafante; homens e crianças cumpriam o mesmo horário de trabalho; colhiam café debaixo do sol ardente.
- 7) O texto está narrado na terceira pessoa (*Vovô veio da Itália com toda a família; a família fora contratada; viajaram já contratados*).
- 8) A tipologia de base do texto é a narrativa, pois há uma sequência de acontecimentos, ocorridos num tempo e espaço definidos e com personagens específicos (a migração de uma família para uma

fazenda de café, no Estado de São Paulo). Há a presença da anterioridade e posterioridade, uma vez que é narrada a chegada da família Da Col ao Brasil, a forma como vivam e, por último, a saída da fazenda, depois do caso do trabalhador negro.

9) Tal tipologia textual é empregada no parágrafo 8: *O negro amarrado, suando, esperava a punição que não devia tardar.*

10) *Apresentação*: parágrafo 1. Apresenta a personagem principal e sua esposa (nona Pina), e situa o leitor em relação ao espaço (*veio da Itália para trabalhar numa fazenda de Café em Cândido Mota – SP*).

*Corpo*: parágrafos 2 a 15. Narra os fatos, desde a contratação da família, por intermédio dos compatriotas que já viviam aqui, até o caso do trabalhador negro.

*Fechamento*: parágrafos 16 e 17. Narra o desfecho do caso em que Eugênio envolvera-se – a família é despedida. No último parágrafo, descreve poeticamente a forma como a família seguiu pela estrada, carregando o que lhe pertencia, *além da honradez, da coragem e da fé em Deus.*

11) Parágrafo 13: Católico convicto, ele fazia o que lhe ditava o coração, o que lhe aconselhavam os princípios cristãos...

## ANEXO II

### LEMBRANÇAS...

Franciane Sassi

Contar a minha história de vida é como abrir um baú de memórias e retirar dele momentos e coisas que trazem muitas saudades. Recordações de um tempo que não retorna. Ainda lembro da época em que eu era um 'toseito' de uns 12 anos, miudinho, e morava com minha família em Lombardia, pequena e bela cidade da querida Itália. Tempos bons, mas difíceis, e que ficaram ainda mais complicados quando meu pai perdeu o emprego. Ele tinha que sustentar a mim, meus quatro irmãos e minha mãe que, com muito zelo, cuidava do nosso humilde lar. Infelizmente, a situação nos obrigou a escolher: ou passávamos fome e necessidades, ou nos mudávamos para a "Terra da Cucagna", como diziam os italianos mais sonhadores. Meu pai escolheu a segunda opção.

A ideia de ir para uma terra distante e desconhecida, de início, me atraiu. Afinal, eu era apenas uma criança, e nem poderia imaginar o tamanho daquilo que me esperava, já que estava tão acostumado a viver naquele pequeno lugar, ajudando nas tarefas de casa e brincando nos tempos livres. A minha primeira preocupação, ao saber da viagem, era que não poderia partir sem levar comigo meu fiel companheiro. O meu cão branquinho, de orelhas e patas pretas, não ficaria a "Deus dará", sozinho. Porém, nos navios não era permitido carregar animais, e, quando fiquei sabendo disso, comecei meu sofrimento.

No dia da partida, no Porto de Vêneto, minha família e eu esperávamos ansiosos pelo embarque, na companhia do 'poreto' cão que, ao insistir em ficar por perto, parecia adivinhar seu triste destino. Os olhos tristonhos e abatidos do animalzinho mexeram tanto comigo que acabei agarrando-o entre meus braços e, com ele no colo, corri em direção ao local onde os navios ficavam atracados, na intenção de embarcar. Naquele momento de aflição, nem pensei no castigo que meu pai me daria por ter sido tão desobediente; tudo o que eu queria era levar meu cãozinho comigo e nada mais importava. Meu companheiro de aventuras e brincadeiras tinha que embarcar, e eu não mediria esforços para isso. Minha 'mama', ao ver aquilo, saiu correndo atrás de mim e, segurando-me pela orelha, arrastou-me de volta para perto do Rosário, navio no qual viajaríamos. Apesar de estar com a orelha quente e vermelha, por causa dos puxões, não soltei o pobre bichinho. Até então, eu nem sabia que aquele barco tão grande, que meus olhos não enxergavam por completo, me reservaria vinte e nove dias de sufoco e apertos.

Como meu pai estava certo de que eu não desistiria do meu amigo, resolveu dar um jeito na situação. Escondeu-me, junto com o cachorro, dentro de um barril vazio, que usava para fazer vinho e que estava levando, caso viesse a precisar dele no novo país. Acabou precisando mais do cão, que levava contra vontade, do que do próprio barril.

O fiscal de bordo do navio, na hora que embarcamos, fez a revista e conferiu os nomes, um a um, na listagem de passageiros. Quando chegou a vez do meu nome, meu pai começou a chorar, e inventou para aquele homem feio e carrancudo - que eu via só através das frestas do barril - que eu tinha morrido dias antes da viagem, de febre amarela, epidemia que matou muita gente naquele tempo. A minha mãe e os meus irmãos ficaram sem entender, mas não se intrometeram na conversa, porque, antigamente, o homem era o chefe da casa e tomava as decisões, diferente de agora.

Eu era menino, mas lembro que, ao me colocar no barril, meu pai prometeu acertar as contas comigo quando chegássemos ao nosso destino. Ele não poderia me dar uma surra enquanto estivéssemos no navio, porque eu, a partir daquele instante, era um passageiro clandestino e, se fosse descoberto, seria mandado de volta para a Itália quando chegássemos à nova terra.

Muitas coisas do que vivi acabaram se perdendo da minha memória, porque foi há muitos anos, e eu era pequeno, mas o porão daquele gigantesco barco, que soltava fumaça feito algodão, é algo que não se esquece fácil. Um lugar quase sem luz, úmido e muito gelado; solitário e com um cheiro ruim, que balançava muito por causa da água. Apesar disso, me sentia feliz por estar com meu grande amigo. Uma das diversas coisas que eu tentava entender, enquanto estava naquele lugar, sem ter o que fazer, era o porquê do nome 'Rosário' dado ao navio, já que ele não era nada cor de rosa, mas preto, tão escuro quanto aquele porão

durante a noite. Isso até hoje não descobri; nunca me contaram, acho até que nem sabiam.

Foi difícil aguentar tamanho aperto. O barril era um pouco pequeno para nós, que ficávamos encolhidinhos; só saíamos para esticar o corpo quando não ouvíamos nenhum barulho suspeito. Comíamos quando meu pai, escondido, nos levava alimentos. Numa dessas vezes, quase fomos pegos pelo fiscal, mas tivemos a sorte de sermos mais rápidos e conseguimos nos esconder atrás de umas pencas de banana, que ficavam penduradas. Muitas vezes, quando meu pai não conseguia nos levar comida, essas bananas serviram para matar a nossa fome.

Ao saber do fato, minha mãe passou a rezar todos os dias, mais vezes do que de costume, pedindo a Nossa Senhora de Caravaggio que nada de mal nos acontecesse. Era só o que a ela podia fazer para ajudar, já que tinha que tomar conta dos meus irmãos mais novos.

A viagem parecia não ter mais fim, assim como o imenso mar que eu avistava pelas minúsculas janelas quando saía do meu lugarzinho. Já estava me sentindo uma verdadeira uva entrando em fermentação para virar vinho; dentro do barril eu já estava, e o clima do porão, então, era ideal! Finalmente, vinte e nove dias depois da partida, chegamos à região Sul do novo país. O Rosário atracou num porto enorme, que os fiscais de bordo chamavam, em alto e bom tom de voz, de Porto de Rio Grande.

Ao desembarcarmos do navio, meu pai me puxou para fora do barril. O Marttello saiu de intruso, abanando o rabinho todo contente. Pude ver, então, que não estávamos sozinhos naquele lugar. Assim como nós, milhares de italianos estavam à espera de uma vida melhor. Notei também, no olhar de meus pais e de muitos que ali estavam, a incerteza sobre o futuro, mas, acima de tudo, havia um fio de esperança. E isso, ‘gracie a Dio’, fez meu pai esquecer da surra que havia me prometido.

Infelizmente, a preocupação de apanhar do meu pai era minúscula diante do que me esperava, já que a nossa saga na nova terra estava apenas começando. Até chegarmos à Colônia Dona Isabel, agora Bento Gonçalves, onde ficava o lote que ganhamos, o sofrimento e o esforço foram imensos. Ainda consigo sentir o chacoalhar da velha carroça puxada por um boi magro de aparência cansada, que, a meu ver, não aguentaria por quatro dias a estrada esburacada e mal traçada. Até que o ‘poreto’ se saiu bem, pois, apesar de magro, resistiu os muitos quilômetros que fizemos até à Colônia.

Lembro que esse período foi muito difícil. Eu e meus irmãos, apesar de pequenos, tínhamos que ajudar a abrir o mato fechado, que tomava conta do lote de terras que recebemos do governo. O Marttello, fiel companheiro, sempre nos ajudava. Ele, com seu faro apurado, detectava de longe os perigos e também a caça, que nos servia de alimento.

Aos poucos, nossa família foi se ajeitando, construímos nossa própria casa com as madeiras brutas das árvores, e plantávamos para sobreviver. Fizemos até uma casinha para o Marttello, e a colocamos em frente à nossa porta para que ele nos protegesse. Além de muito zeloso, ele estava sempre alegre e sua alegria amenizava um pouco o nosso sofrimento e a tristeza que sentíamos ao lembrarmos da Itália.

Passamos muitas dificuldades e, por inúmeras vezes, ficávamos nos perguntando que ‘cucagna’ era essa que tanto falavam os italianos sonhadores. A resposta me veio muito tempo depois, quando vi que tudo o que passei contribuiu para a pessoa que sou hoje. A persistência e a coragem são marcas do meu caráter, assim como a honestidade e a vontade de vencer. É certo que a vida, ao longo dos anos, me ensinou inúmeras coisas que garantiram minha sobrevivência, porém, as maiores lições, que carrego comigo até hoje, com muito orgulho, devo ao meu grande amigo Marttello. Com ele, aprendi a ser feliz apesar das dificuldades, a encarar a vida de frente e a buscar soluções sem desanimar. Morreu bem ‘vecheto’ o ‘poreto’, mas a lembrança dele ainda vive dentro de mim.

Não foi só a minha família que passou por tantas dificuldades, mas todas as famílias dos imigrantes italianos desbravadores dessa ‘nova terra’. Famílias que marcaram a história desse país, que fizeram do Brasil um lugar de buscas e de conquistas. Acredito que – assim como eu – muitos, ao contar sua história de vida, abrem o seu baú de memórias e sentem saudades de um tempo que não volta mais.

Texto de Franciane Sassi, aluna da disciplina de Leitura e Produção Textual III do Curso de Letras da UCS/CARVI, escrito com base no depoimento de Gemma Consoli, filha de João Consoli, narrador-personagem dessa história.

## MÍDIAS E CONSUMO: A NOVA IDENTIDADE DOS CIDADÃOS EM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

Edinéia Aparecida Chaves de Oliveira (Mestre pela UNISUL-edimiotto@gmail.com).

**RESUMO:** *Pensando nos impactos das mídias na atualidade, esse trabalho questionou quem somos e como agimos no mundo atual através de diferentes gêneros textuais. Também envolveu o conceito de identidade e de consumo. Sendo assim, a partir de Swales, (1990), Bakhtin, (1997) e Fairclough (1992) este trabalho desenvolveu-se em sala, com 50 alunos de sétima série do Colégio Humberto de Alencar Castelo Branco, durante o ano letivo de 2007. Foi um projeto de leitura e produção de diferentes gêneros textuais envolvendo o tema “consumo e identidade”. Os alunos trabalharam com os gêneros textuais usados pela mídia, explicitaram conceitos relacionados a essa área, como cidadania, consumo, ideologia e identidade. Ainda buscou-se mostrar a potencialidade da linguagem como mecanismo de venda e de persuasão, além de ampliar as aulas de linguagem para todos os tipos de comunicação e de gêneros textuais: orais, escritos e virtuais.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Gêneros textuais , mídias, consumo.*

**ABSTRACT:** *Thinking at the present time about the impacts of the media, that work questioned who are and as we acted in the current world through different textual goods. He/she/you also involved the identity concept and of consumption. Being like this, starting from Swales, (1990), Bakhtin, (1997) and Fairclough (1992) this work grew in room, with 50 students of seventh series of Alencar's White Castle School Humberto, during the school year of 2007. It was a reading project and production of different textual goods involving the theme " consumption and identity ". The students worked with the textual goods used by the media, they explored related concepts the that area, as citizenship, consumption, ideology and identity. It was still looked for to show the potentiality of the language as sale mechanism and of persuasion, besides enlarging the language classes for all the communication types and of textual goods: orals, written and virtual.*

**KEYWORDS:** Genre studies, media, consumption.

### 1 INTRODUÇÃO

Pensando nos impactos das mídias na atualidade e tendo em vista que toda a comunicação e propagação de valores só é possível via linguagem, este trabalho questionou quem somos e como agimos no mundo atual a partir dos nossos textos, dos diferentes gêneros textuais,

sobretudo os visuais e virtuais. Também envolveu duplamente o conceito de identidade e de consumo: primeiro o a identidade e o consumo enquanto parte das relações de trabalho, ou seja, quem somos e a reflexão de como, no mundo informatizado, produzimos e consumimos os bens. Segundo, a identidade e o consumo cultural, que se dá, via linguagem, através dos textos midiáticos (tv, rádio, internet, texto impresso) e que muda a identidade e a formação dos cidadãos. Sendo assim, na disciplina de português, faz-se necessário levar nossos alunos a questionarem o que é vendido e o que é ensinado pelos meios de comunicação, pois tudo passa pelo texto: como recebemos esses textos, como são produzidos, como refletimos sobre nosso consumo e principalmente, como espelhamos identidades e realidades que nos são impostas sem questionamento.

Partindo desses princípios, apresento aqui um planejamento de aula, na disciplina de português, que foi desenvolvido com turmas de sétimas séries, durante o ano letivo de 2007, com 50 alunos do período vespertino, cujo objetivo principal foi levar o educando a perceber que muitas das necessidades de consumo e das representações que fazemos de nós mesmos, não são reais, são verdades propagadas e criadas pela mídia que acabam influenciando nossas vidas e alienando-nos. Em contrapartida, como não podemos fugir da evolução nem parar os avanços tecnológicos, pois eles apresentam-nos inúmeros benefícios, precisamos entender como esse novo tipo de comunicação funciona e principalmente dominá-la para usá-la a nosso favor, sempre procurando melhorar a vida de todos.

Essa reflexão só é possível a partir do domínio e do uso real dos diferentes gêneros textuais que proporcionam a linguagem. Foi o estudo e o uso deles que permitiram estas práticas textuais e discursivas. A partir dessa experiência com a linguagem em uso, trabalhamos os gêneros textuais usados pela mídia, foram mostrados os benefícios e malefícios dos avanços tecnológicos e dos meios de comunicação, em especial. Também se explicitou conceitos relacionados a essa área, tais como cidadania, consumo, ideologia e identidade. Foi mostrado a potencialidade da linguagem como mecanismo de venda e de persuasão, além de ampliar as aulas de linguagem para todos os tipos de comunicação e de gêneros textuais: orais, escritos e virtuais.

O suporte teórico desse trabalho está nas próprias DCEs de português (PARANÀ, 2007) que apontam para o trabalho com as práticas discursivas. Também em Geraldi (1997), que mostra a necessidade do trabalho com o texto real, além de teóricos que estudam a dinamicidade e os diferentes enfoques do trabalho com gêneros textuais, tais como Bakhtin, (1986) Shales, (1990/1992) e Bazermam, (2005). Também se estudou a globalização e seus impactos na identidade das pessoas, seguindo Fairclough, (1992), que traz contribuições no sentido de

como, nos textos, é possível identificar nas práticas discursivas cotidianas traços lingüísticos denunciadores do preconceito, da discriminação e da luta de classes, além do apelo ao consumo.

Ainda na questão didática, seguiu-se a perspectiva de Saviani (1997), partindo do conteúdo histórico social e usando seu domínio para que através do conhecimento seja possível se mudar ou até mesmo se construir novas praticas sociais.

## **2 DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS A SERVIÇO DO CONSUMO**

Muitos são os autores que exploram a modernidade tardia, o consumo e as relações pessoais desse novo período histórico. A modernidade tardia, ou pós-modernidade, trouxe um vasto número de mudanças para todos os setores sociais. Harvey (1989, p. 135-187) define a modernidade tardia como um período de produção baseado na flexibilidade e em *redes*, propiciadas pela dissolução de fronteiras espaços-temporais. A produção de bens de consumo materiais e duráveis foi substituída pela produção de *serviços* – serviços pessoais, comerciais, educacionais e de saúde, como também de diversão, de espetáculos, eventos, conhecimento, comunicação, etc. Ao contrário de geladeiras ou carros, esses bens têm vida útil menor e aceleram o consumo e o lucro do investimento. Giddens (1991, p. 58) concebe a modernidade tardia como o período que se caracteriza por fontes de dinamismo, a saber: a separação entre espaço e tempo, o desenvolvimento de mecanismos de desençaixe, e a apropriação reflexiva de conhecimento. Podemos dizer, então, que se trata de uma época na qual a reestruturação do capitalismo e sua reorganização em uma nova escala acontecem principalmente através da linguagem, da informação e do conhecimento, que implicam em uma economia baseada no discurso: o conhecimento é produzido, circula e é consumido na forma de discursos.

Zigmunt Bauman (2008), também explora estes conceitos. O autor trabalha com os efeitos da globalização na vida das pessoas, em especial dos consumidores e traz vários exemplos de como, além de ser necessário consumir desesperadamente, também é preciso que o consumidor de transforme em uma mercadoria, um processo de representação que a ACD chama de comodificação (FAIRCLOUGH, 1992).

Como a reflexão aponta para o uso social e ideológico de diferentes textos, é preciso retomar o papel do gênero no estudo da linguagem e de sua atuação. Neste trabalho, não se optou por nenhuma corrente teórica específica. Porém, alguns pontos nortearam o enfoque didático. A organização do gênero também implica na organização do discurso, posto que cada gênero desempenha um objetivo lingüístico-social. Um evento comunicativo compreende não somente o próprio discurso e seus participantes, “mas também o papel do discurso e o

ambiente de sua produção e recepção, incluindo suas associações culturais e históricas” (SWALES, 1990, p. 46). O estudo dos gêneros, a partir dessa perspectiva, envolve pensar sobre como escrevemos, produzimos e recebemos textos dentro de um grupo lingüístico determinado. Como argumenta Fairclough (1992, p. 161), “um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos”. Foram essas reflexões que direcionaram este projeto.

Pensando nesses fatos, é preciso que a Escola ensine muito mais que gramática em suas aulas de português, antes e principalmente a intencionalidade da linguagem, seus efeitos de sentido, ou como cita Geraldi “ ter competência linguística é interagir com diferentes situações comunicativas e com diferentes leitores em diferentes situações de interação” (1997).

É a relação entre a linguagem e a globalização, entre a linguagem e a alienação que precisa ser investigada. Vivemos através de textos, nos comunicamos com textos, agimos e recebemos ações via texto e é essa potencialidade que a mídia de massa explora, construindo consumidores. E esse novo consumidor não entende sua identidade, simplesmente se deixa levar pelos momentos e modismos. Sendo assim, é nosso papel de educador mostrar o que se esconde atrás desses textos. Como lembra Meurer,

“estabelecendo tais relações [entre o uso da linguagem e a representação ou criação de situações que ideologicamente favorecem determinados grupos ou setores sociais], o indivíduo estará mais apto ao exercício da cidadania, a realizar ligações inteligentes, produtivas e vantajosas entre textos e seus contextos de uso” (2000, p.158).

Tais perspectivas envolvem diretamente as questões de cidadania. A cidadania tão necessária para a construção de uma sociedade melhor, só será possível se fizermos uma releitura da realidade em que vivemos quando transformar essa realidade, com o objetivo de sermos cidadãos na essência da palavra, ou seja, capacitados a participar da vida em sociedade. Para finalizar, reproduzindo a fala de Herberle (2004) “acredito que ao usarmos a linguagem, participamos ativamente na construção de significados e é pelo discurso que podemos resistir e subverter esses significados” (2004, p. 106). Então, é preciso desvendar esses discursos, discutir esses textos e capacitar às pessoas para que como cidadãos e sujeitos históricos, sejam capazes de se perceberem e de construírem seus próprios discursos, tomarem o rumo de suas vidas, fazerem -se em seus grupos e em suas práticas discursivas diárias. Mesmo sendo pessoas comuns, há muito a se fazer pelo outro em nossas localidades e na maioria das vezes não o fazemos, criou-se uma era individualista e todos estão aderindo a mesma.

### 3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Pensando no perfil dos alunos, as duas turmas envolvidas somavam um total de cinquenta alunos, sendo todos da área urbana da cidade de Jesuítas e de boa condição econômica. Eram filhos de professores, de comerciantes e de sitiantes. Alunos com acesso a todo tipo de mídia, na escola e em suas casas. Estudantes com boa aprendizagem, mas adolescentes que gostam de se identificarem por marcas, logotipos ou grupos (Rebeldes, Allstar, 775, Nike...). Foi pensando nessa realidade específica que montou-se esse projeto, pois houve a percepção e que a maioria deles humilhava os colegas menos afortunados, até nas próprias salas. Esta nossa clientela educativa achava que tem “tinha” ou que “podia tudo”, por seu status econômico.

As aulas foram ministradas durante cinco meses letivos, e distribuíram-se da seguinte forma: primeiramente, foi feita uma ambientação com o tema e a delimitação da pesquisa, do que seria trabalhado neste plano de aula. Neste momento, defini os conteúdos de ensino, a metodologia de trabalho, meu suporte teórico, o perfil de meus alunos, meus objetivos de ensino e como eu os avaliaria.

Em segundo lugar, trabalhou-se a problematização do tema selecionado através da pesquisa, da leitura e da produção de diferentes gêneros textuais pelos alunos, todos envolvendo cidadania e consumo. Esta foi a efetivação diária do planejamento.

Finalizando, revi as avaliações feitas ao longo do processo, a produção e a reestruturação dos diferentes gêneros textuais propostos. Esta foi a avaliação final do planejamento. Comparei a postura dos alunos, a conscientização alcançada aos gêneros textuais produzidos, fazendo uma ponte entre a metalinguagem trabalhada e a consciência da epilinguagem que eles foram desenvolvendo, ou seja, como eles produziam, usavam e se apropriavam de diferentes gêneros textuais usados na mídia, envolvendo o dilema do consumo e da cidadania. O cronograma das aulas e as atividades propostas podem ser melhor visualizados no quadro 1:

| <b>Sequencia didática</b> | <b>O que e como foi feito</b>                                                                                                                                                                                       | <b>Conteúdos, metodologias e critérios observados</b>                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Primeiro momento          | Identifiquei uma situação problema, a justificativa para este trabalho na disciplina de português, meus objetivos, o suporte teórico, que conteúdos de ensino seriam desenvolvidos, quais os critérios de avaliação | Refletir sobre o impacto das mídias no consumo atual e como elas influenciam o ser humano quanto à sua relação com a informação e o conhecimento, criando identidades sociais e moldando consumidores que não refletem sobre sua condição existencial; pensando que tudo |

|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | isso acontece pelo viés da linguagem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Segundo momento: o desenvolvimento das aulas | Durante cinco meses foram desenvolvidas duas aulas em cada turma, na segunda e na terça e às vezes uma aula na sexta. Os demais professores de matemática, de inglês e de ciências também aplicaram atividades para mim. Nós pesquisávamos, líamos e produzíamos diferentes gêneros textuais sobre o tema consumo, cidadania e identidade, dando ênfase aos gêneros midiáticos.                        | Trabalhei a estrutura dos gêneros textuais; Modalidades da linguagem: oral, escrita e virtual; Figuras de linguagem; Linguagem verbal e não verbal; Produção textual; Compreensão e interpretação textual; História dos meios de informação e das tecnologias; Cidadania e consumo; Linguagem persuasiva; Gêneros textuais e hipertexto; Linguagem e tecnologia.                                            |
| Terceiro momento: a avaliação                | Observaremos não só o domínio textual e lingüístico do aluno na disciplina de português, também a compreensão e a interpretação em matemática e ciências, a criatividade em artes e principalmente a sua conscientização sobre a relação entre a mídia e o consumo, sobre a sua cidadania, a participação em atividades sociais propostas e a forma como ele (aluno) reflete os discursos que consome. | Produção textual em diferentes gêneros; Compreensão e interpretação de textos verbais e não verbais; Trabalhos em grupos; Desenvolvimento de atividades de registro em sala; Pesquisas; Participação na sala e nas atividades extra-classe de pesquisa e de socialização; Tomada de consciência e de postura perante o projeto; Envolvimento com o grupo e com o trabalho proposto; Auto reflexão do aluno. |

Quadro1: cronograma das aulas e as atividades propostas

O desenvolvimento das aulas garantiu aos alunos o entendimento de que o mundo passou por três revoluções tecnológicas: a agricultura, a indústria e a informática. Em cada período desses, muita coisa mudou, tanto que estamos na era do conhecimento e a linguagem também mudou muito. Então, tivemos também três revoluções na linguagem: a escrita, a imprensa, e a informática. Atualmente, estamos indo para uma quarta que é a linguagem virtual.<sup>1</sup> Sendo assim, mais do que aprender a estrutura da língua, temos que praticar todos os tipos de linguagem que circulam atualmente. É preciso dominá-las e usá-las ao nosso dispor, de forma a desenvolver os eixos da língua que são :

<sup>1</sup> Houve muitas contribuições dos alunos, principalmente na experiência deles com jogos, vídeo-games e amizades feitas na internet.

ler, escrever e falar. Esse último, então, acaba ganhando uma nova roupagem nos dias atuais, pois saímos de um sistema de elites, de monopólio da informação e estamos numa era onde saber se expressar e lutar por seus direitos é fundamental. Se antigamente se olhava para as palavras e para as frases, hoje olhamos para os textos e para como usá-los socialmente.

Sendo assim, durante todo o planejamento, foi utilizado, lido, pesquisado e produzido a partir dos seguintes gêneros textuais: exposição no quadro, mapa de idéias, músicas, poesias, questionários, tabelas, gráficos, textos informativos, textos literários, apresentações orais de trabalhos, dissertações, cartazes, HQs, pesquisas na internet, entrevistas, quebra-cabeças, jogo da memória, dominó de frases e de parágrafos, imagens, fotografias, quadros, dicionários, caça-palavras, anagramas, clipes, filmes, cartas, projeções, jornais, revistas, mosaicos. A nossa proposta era caminhar por estes diferentes gêneros, usando-os em situações reais de comunicação entre os alunos. Eles liam uma carta e a reescreviam em forma de apresentação em PowerPoint. Sendo assim os alunos liam uma dissertação e tentavam produzir outra dissertação própria, a partir de pesquisas na internet. O tema de todos estes textos eram a cidadania, consumo, mídia e identidade.

Para finalizar, eles (alunos) montaram uma tabela sobre alguns dos gêneros textuais, frisando que hoje a importância é saber a função social do gênero e que mediante esse uso o texto ganha uma estrutura e um nome.<sup>2</sup> Alguns espaços eu já dei preenchidos com as respostas. Os demais nós preenchemos juntos, como mostra o quadro 2:

| Função textual                                                                                                        | Estrutura textual                                                                                                                                        | Denominação      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Vender uma idéia, fazer propaganda                                                                                    | Muitas cores, imagens, diferentes tipos de letras, poesia, frases exclamativas, chama a atenção das pessoas, apelo para a compra.                        | Panfleto         |
| Mandar notícias para pessoas geograficamente distantes                                                                | Conta histórias de vida, relata, é entre amigos, familiares, pessoas próximas, linguagem informativa, tem data, local, destinatário, emissor e receptor. | Carta            |
| Apreciar um assunto, mostrar sentimentos, é um texto para a reflexão e para o prazer da leitura, trabalha com o belo. | Uma frase embaixo da outra, com rimas, simbologia, brincadeira com palavras, trava-línguas, humor, musicalidade.                                         | Poesia ou poema. |
| Dar avisos simples e curtos, fazer pedidos simples, usado em instituições sociais.                                    | Bem menor do que uma carta, pede ou comunica um único assunto, muito usado em locais públicos.                                                           | Ofício, bilhete  |
| Saber a opinião das pessoas                                                                                           | Um pergunta e o outro responde. Pode ser oral ou registrada.                                                                                             | Entrevista.      |

<sup>2</sup> Comentei com eles que temos muitos mais gêneros textuais, porém os mais usados são esses.

|                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                    |                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Simplificar e deixar claro o resultado da pesquisa.                                                                                           | Usa desenhos, símbolos, números, frações, da informações gerais.                                                                                                   | Gráficos e tabelas |
| Dar opinião sobre o assunto, debater idéias.                                                                                                  | Frases mais longas, menor repetição de termos, idéias elaboradas, maior sequencia de idéias, palavras que mostram argumentação (mas, porém, todavia, sendo assim). | Dissertação        |
| Informar, contar histórias e divertir                                                                                                         | Dialogo direto, conta histórias, tem humor, escrita e desenho.                                                                                                     | H.O.               |
| Pesquisar, conversar com todo mundo, ter acesso a todo tipo de informações.                                                                   | É acessado no computador. São abertas janelas e cada janela abre outra janela, que é outro texto.                                                                  | Hipertexto         |
| Serve para registrar e organizar compromissos                                                                                                 | Em forma de lista, com dias e horários, texto com frases ou parágrafos isolados.                                                                                   | Agenda             |
| Facilita a compreensão do assunto, organiza as idéias e a sequencia dos conteúdos, mostra o que será apresentado.                             | Usa as principais idéias do texto, faz comentários sobre o texto original, é pequeno e trabalha com palavras-chave.                                                | Resumo             |
| É indicativo no começo de livros, revistas e jornais. Ajuda o leitor a dirigir sua leitura para o que lhe agrada.                             | Em forma de tópicos, só com títulos e com a pagina onde se encontra aquele título e seu assunto.                                                                   | Sumário            |
| Brincar com as palavras, fazer rimas, ver as possibilidades da língua.                                                                        | Em forma de cruzadas, de tabela, de fileiras, pode abordar assuntos sérios ou humorísticos.                                                                        | Acróstico          |
| Informativo, mostra a opinião de peritos que estudaram o assunto, comum no meio acadêmico ou em jornais, traz assuntos e problemáticas atuais | Assemelha-se ao texto dissertativo, porém com mais cientificidade e enfoque em um único tema.                                                                      | Artigo             |

Quadro 2: tabela produzida pelos alunos sobre a função e a estrutura de alguns gêneros textuais.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começou-se esse trabalho em abril de 2007 e não havia idéia da dimensão que ele iria tomar e das parcerias que acabariam sendo feitas. Foi o próprio projeto em si: a necessidade de questionar a identidade, o consumo e os meios de comunicação que foram me dando suporte para ampliar os objetivos e as próprias atividades desenvolvidas com diferentes gêneros textuais.

Uma dificuldade foi adequar o tempo todo a linguagem e a cobrança em cada atividade, em cada gênero a ser produzido. Com os mesmos textos eu ensinava para graus diferentes de maturidade, uma vez que nenhuma turma estava no mesmo nível. Todavia, em termos de

planejamento as aulas renderam mais e ficaram bem mais atrativas. Na verdade, o livro didático também foi usado, mas o tradicional copiar foi revisitado com uma nova roupagem.

Um desafio sentido foi refletir sobre como a nossa formação tradicional incide sobre nós, enquanto educadores. Por diversas vezes sentimos vontade de dar provas, de ensinar somente a estrutura dos conteúdos. O que tranquilizava era ver o gosto dos alunos pelas aulas e a melhora na produção textual: sinalizadores que a metodologia adotada estava dando resultado. Ainda pode ser dito que o professor muitas vezes se sente ameaçado com essa forma de ensinar, pois o improvisado e o novo são constantes e gostamos do comodismo, de toda a turma sob controle e de não precisarmos pesquisar o novo. Constatou-se que alguns alunos sabiam bem mais que os próprios docentes na área da informática e foi preciso aceitá-los como aliados e admitir também estar aprendendo com eles.

A correção dos textos nunca foi radical. Como o exercício da escrita era constante, eles (alunos) foram deixados mais a vontade e acabou-se por aceitar o ritmo de cada um. Em cada gênero se priorizava um ponto estruturante ou da ortografia para ser fixado.

Tecnicamente, em sala, consegui melhorar o texto, a oralidade e a participação das turmas. Culturalmente o resultado foi melhor ainda. Alunos que gostaram de estudar, que entendiam a necessidade das atividades propostas e que refletiram o tempo todo sobre algo que lhes é familiar: os diferentes usos sociais que fazemos com a linguagem. Os alunos caminham bem melhor por diferentes variantes e gêneros textuais.

Tenho consciência que muitas escolas não possuem todas as tecnologias aqui usadas, muito menos seus alunos. Porém percebi que a música e os jogos ainda são excelentes estratégias de motivação e de fixação de conteúdos. Portanto, podem e devem ser usadas sem receio. Nem todos os alunos dispõem de tudo, eles se juntam com os colegas, vem na Escola em contra turno e assim vão aos poucos vendo o novo ritmo do mundo.

Alguns professores questionaram o uso da internet e disseram que ela pode alterar a fala padrão. Nesse sentido, foi observado que o importante é dominar todos os tipos de formas de comunicação e perceber a oportunidade certa de usar cada uma. A escola tem muitos problemas estruturais que nos impedem de ajudar a cada um a se desenvolver. Porém a linguagem esta mudando e não podemos parar isso. Não é só o copiar que vai fazer-nos escrever melhor.

Perante a conclusão deste trabalho, ficou o sentimento de que os docentes, o planejamento de ensino de línguas e toda a escola, enquanto instituição, ainda temos grandes desafios pela frente. O modo de encarar o conhecimento e o aluno são os principais deles. Na questão metodológica, as diretrizes que apontam para o trabalho com os gêneros textuais ainda são

frágeis e trazem certa confusão ao apontarem para o trabalho com os gêneros a partir do estudo gramatical. Estas questões ainda demandam mais estudo no campo pedagógico. Os poucos projetos educativos existentes trazem aulas a partir de palavras e de frases. No Paraná, o estudo dos gêneros textuais e seu uso didático ainda precisam avançar, tanto na conceituação quanto na prática cotidiana de sala de aula.

Em relação ao nosso tema, ele não foi esgotado e nem o poderia. Mas certamente os alunos já pensam mais em como agem quanto ao que são, a suas relações com os amigos. Pensam mais no fato de que não somos aquilo que consumimos e que cada qual precisa ser mais do que uma marca. Isso é poder ser cidadão e a conquista desse direito está relacionada em como lidamos com o nosso conhecimento. É preciso saber usar o novo a nosso favor, mas nunca perdendo a dimensão humana.

Como toda essa ação aconteceu e acontece via linguagem, somente um trabalho a partir do uso real de diferentes gêneros textuais poderá dar conta de propostas como esta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Austin, TX: University of Texas Press, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**. A transformação das pessoas em mercadorias. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

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

DCES. **Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para Matemática**. SEED/PR, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

HEBERLE, Viviane. Revistas para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva de consolidação ou de renovação de idéias? **Linguagem em Discurso**, v.4, Número Especial, 2004.

MEURER, J. L. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. IN: FORTKAMP, M. B. M., TOMITCH, L. M. B. (orgs). **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003

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

\_\_\_\_\_. **Repensando gêneros:** uma nova abordagem aos efeitos da comunidade discursiva. Comunicação apresentada no Re-thinking Genre Colloquium, na Universidade de Carleton, Ottawa, em abril de 1992. (Tradução para fins de estudo por Benedito Bezerra).



## NARRATIVA PROJETADA

Vera Lúcia Paredes Silva (Doutora em Linguística –UFRJ. Professora Associada I /UFRJ. Pesquisadora CNPq. E-mail: [vparedes@terra.com.br](mailto:vparedes@terra.com.br))

**RESUMO:** Partindo-se do pressuposto de que tipologias textuais se caracterizam a partir de propriedades linguísticas, internas ao texto, discute-se a proposta de um novo tipo textual \_ a “narrativa projetada”. Esta teria em comum com a narrativa a organização cronológica, os predicados de ação, a centração na primeira ou terceira pessoa do discurso, a presença de circunstanciais de tempo. Porém em vez de se reportar a eventos passados e usar o pretérito, trata de acontecimentos futuros, expressos por formas verbais de futuro simples ou equivalentes. Análises de seqüências de ambos os tipos inseridas em dois gêneros da escrita, cartas pessoais e notícias jornalísticas, procuram comprovar a proposta.

**PALAVRAS-CHAVE:** tipologias textuais, gêneros de discurso, narrativa, narrativa projetada.

**ABSTRACT:** Our point of departure is the distinction between *text types*, based on the internal/linguistic features of the text versus *discourse genres*, based on the situational/ functional use of a text. We discuss in this paper the possibility of identifying a new text type \_ the *projected narrative*. While narrative texts have a chronological organization, codified by action verbs in perfective aspect, centered in first or third person, the so called *projected narrative* shares some of these features, although projecting the events to the future and employing future forms. Evidence is shown by the analysis of actualization of these types in two written genres \_ personal letters and press news.

KEY WORDS: text-typology, discourse genres, narrative, projected narrative

## 1.Introdução

Meu objetivo nesta apresentação é, mais do que defender uma proposta, trazer à discussão um problema referente à tipologia de textos: o de uma categoria que estou nomeando provisoriamente como *narrativa projetada*. Antes de discuti-lo, porém, são necessárias algumas considerações iniciais, para situar meu trabalho.

No âmbito dos estudos de gênero e das tipologias textuais, pode-se dizer que há atualmente várias abordagens (cf. Marcuschi 2008). De um modo mais simplificado, vou distinguir duas delas: uma, de raiz bakhtiniana, mais voltada para os aspectos sócio-históricos dos gêneros, enquanto “formas relativamente estáveis de enunciados” através dos quais se realiza a comunicação nas diversas esferas de uma sociedade.

Outra, mais dirigida aos aspectos internos do texto, sua composição, seus traços lingüísticos característicos, manifestados através do sistema de tempo-aspecto-modo do verbo, da semântica dos predicados, do predomínio verbal ou nominal, da pessoa do discurso em que se centra o texto, etc.(cf. Paredes Silva 1997, 2005)

Identificamos, no primeiro caso, os estudos sobre os inúmeros gêneros do discurso: no segundo, as tipologias textuais, que não permitem distinguir senão meia dúzia de tipos, com variações de autor para autor.

Em Paredes Silva 1997, estabelecemos o que na ocasião foi chamado de *níveis para uma tipologia de textos*<sup>1</sup>. Distinguimos um primeiro nível, que corresponderia ao das estruturas ou modos de organização de informação, entendidas como “rotinas retóricas ou formas convencionais que o falante tem a sua disposição na língua quando quer organizar o discurso” (p.89). Para cada uma dessas estruturas haveria um conjunto de traços lingüísticos característicos, como já mencionamos acima (referentes às categorias do verbo, à semântica dos predicados, ao tipo de circunstanciais, etc)

---

<sup>1</sup> O artigo referido, escrito há 12 anos, foi bastante influenciado pela supervisora de Pós-Doutorado, Deborah Schiffrin, que dentro da linha americana, evitava o uso do termo *genre*, dando preferência a *text type*.

O segundo nível deixa o plano de potencialidades da língua para passar ao uso dessas estruturas em situações reais de comunicação\_ de fato, os *gêneros*. Corresponde à atualização dos conjuntos de traços lingüísticos em unidades comunicativas ( cartas, bilhetes, conversa, piada, sermão, etc), estando estas diretamente relacionadas às diversas situações com que nos defrontamos na vida diária, pois, como afirma Bakhtin (1986), só falamos por gêneros.

Em todas as análises que procuram pôr em prática qualquer das perspectivas teóricas atuais, é consensual o reconhecimento da dificuldade não só em identificar os tipos de texto componentes/coexistentes em um mesmo gênero, como especialmente proceder a alguma segmentação das seqüências constituintes de um texto.(cf. Paredes Silva 2005)

Minha proposta é trazer para discussão neste simpósio um *tipo de texto* que não aparece listado nas tipologias correntes, mas cuja existência não pode ser negada.

Por um lado, podemos dizer que ele se assemelha ao *tipo* (ou seqüência) *narrativo(a)*<sup>2</sup>, por uma série de propriedades que discutiremos a seguir. Por outro lado, falta-lhe o caráter de “relato de eventos passados”, já experimentados, como diria Labov (1975) . Ao mesmo tempo, faz-se presente na composição de uma série de gêneros da escrita, dos quais vou destacar as *cartas pessoais* e as *notícias jornalísticas*.<sup>3</sup> Começemos então pelo que é mais conhecido e reconhecido: a narrativa.

## **2. A narrativa: de Labov a Bronckart**

Costuma-se dizer que a narrativa é o primeiro tipo de organização textual com que o indivíduo se familiariza. Afinal, é parte de nossa cultura contar histórias para as crianças na hora de dormir. Assim, muito cedo a criança se apropria de certos traços dessas estruturas , percebendo a necessidade de encadeamento, ao fazer uso de determinados marcadores de sequenciação, como o *aí*, por exemplo: julga-se competente para contar suas histórias, que, mesmo incompreensíveis, terão vários *aí*,

---

<sup>2</sup> Vou utilizar as expressões *tipo textual* e *seqüência textual* como equivalentes.

<sup>3</sup> Neste artigo não farei distinção entre *notícia* e *reportagem jornalística*.

com grandes pausas que (supomos) deveriam ser interpretadas como uma delimitação de etapas ou episódios.

Minha formação sociolingüística me obriga a fazer referencia a William Labov (1975), no seu clássico “ The transformation of experience in narrative syntax.” Nesse capítulo, inserido no livro em que descreve o chamado Black English Vernacular (BEV), Labov propõe uma divisão do texto narrativo nas suas partes componentes, que, do meu ponto de vista, acaba por nos levar mais para o âmbito da história (como gênero), tal como o compreendemos hoje em dia, do que estritamente para a estrutura narrativa, como no momento desejamos. Digo isso pelo destaque que ele dá ao chamado “ponto” da narrativa, sua razão de ser, que justificaria alguém tomar a palavra para contá-la, por exemplo, dentro de uma conversa. Trata-se de um requisito para que o ouvinte, ao término, não questione: “Sim, mas e daí?” É preciso que haja uma intriga, uma complicação a ser solucionada.

De qualquer forma, sua proposta de composição da narrativa é aceita e reproduzida por vários autores, inclusive de formação bastante diversa e fora da esfera de influência da lingüística americana, como é o caso de Bronckart (1999).

Na proposta que ofereço à discussão , gostaria de destacar algumas peculiaridades do texto narrativo, tal como o vejo:

Narram-se eventos passados, apresentados como uma sucessão na linha do tempo. A organização cronológica é, pois, fundamental, e costuma corresponder iconicamente à sucessão dos fatos no mundo real. A ela se associam relações de causalidade, indicativas das motivações, finalidades, etc das ações encadeadas .

O que é geralmente identificado pelos funcionalistas (cf. Givón 1995) como o sistema de tempo-aspecto-modo (T.A M) é uma forte marca identificadora do tipo de texto, e no caso do narrativo, temos o uso do pretérito perfeito do indicativo, para codificar a sucessão de eventos: um só se inicia quando o evento anterior se concluiu (daí a escolha do perfectivo), pelo menos na chamada linha principal da narrativa \_ sua *figura*, segundo Hopper (1979).

Paralelamente a esses fatos narrados, costuma haver uma localização espaço-temporal e a indicação de motivos ou finalidades, enfim, relações de causalidade, no que se constitui como o *fundo* da narrativa, ainda segundo Hopper (1979).

E aqui já podemos levantar um primeiro problema: essas seqüências de *fundo* não seriam a expressão da convivência do *descritivo* (ou mesmo do *expositivo/argumentativo*) com o narrativo?

Voltando aos traços lingüísticos característicos da figura, os predicados são predominantemente de ação \_ o que Hopper & Thompson 1979 reconheceriam como mais transitivos. Se narramos, é porque alguma coisa acontece a alguém, num dado momento e circunstância..

Do ponto de vista da centração em uma dada pessoa do discurso, a narrativa é feita ou por um narrador onisciente, em 3<sup>a</sup>.pessoa; ou, se se trata de uma narrativa de experiência pessoal, (cf. labov op.cit.), em 1<sup>a</sup> pessoa. Mas não em segunda pessoa, aquela mais própria dos tipos textuais *injuntivos*, por exemplo.

Labov (op.cit) propõe uma divisão em fases da narrativa, que inclui desde o *abstract* ou resumo \_ frase que sintetiza o que será narrado; passa pela *orientação*, com localização espaço-temporal ou caracterização dos personagens; a *complicação*, que representa o nó central da narrativa a ser desatado na *resolução*. Além disso, há que acrescentar ainda a *avaliação*, como um recurso utilizado pelo bom contador de estórias para manter a atenção do seu ouvinte, e a *coda* ou moral da estória, que traz o narrador de volta ao tempo presente. Com todos esses componentes, essa seria “uma narrativa completa.” Mas o próprio autor reconhece que nem toda narrativa é completa.

Assim, chegamos também ao conceito de *narrativa mínima*: aquela constituída por duas orações ligadas por juntura temporal.

“... ) we can define a *minimal narrative* as a sequence of two clauses which are *temporally ordered*: that is, a change in their order will result in a change in the temporal sequence of the original semantic interpretation. In alternative terminology, there is a temporal juncture between the two clauses, and a minimal narrative is defined as one containing a single temporal juncture” (Labov 1975, p:360-361)

Essa noção nos interessa particularmente, em função da segmentação de um texto que necessariamente mescla mais de um tipo.

### 3. Seqüências narrativas em dois gêneros: a *carta pessoal* e as *notícias*.

Nosso corpus se constitui de cerca de 200 cartas pessoais, assim distribuídas: 70 cartas pessoais de jovens e adultos cariocas, escritas na década de 80 do século passado. Inclui informantes de ambos os sexos, com grau de escolaridade igual ou superior ao ensino médio<sup>4</sup>. O outro conjunto é constituído de cartas de escritores da literatura brasileira moderna<sup>5</sup> que, embora não necessariamente nascidos no Rio de Janeiro, viveram nesta cidade, aqui desenvolveram sua atividade literária e tiveram em comum o fato de, em suas atividades profissionais, serem levados a viver no exterior, de onde escreviam muitas cartas aos amigos escritores. Trata-se, na maior parte, de uma rede de correspondentes (Fernando Sabino, Clarice Lispector, Rubem Braga, Otto Lara Rezende, Cecília Meirelles, Vinicius de Moraes, Thiago de Mello). O período em que foram escritas é mais abrangente, vai da década de 40 à década de 70 do século passado. Destaque-se que foram selecionadas apenas cartas de caráter pessoal<sup>6</sup>.

Vejam inicialmente um exemplo de sequência narrativa que considero prototípica, dentro da perspectiva laboviana. Trata-se do segmento inicial de uma carta de Otto Lara Rezende a Cyro dos Anjos. O tópico é a próxima eleição para a Academia Brasileira de Letras:

(1) Lisboa, 26 de maio de 1969

Cyro amigo,

Gostei de saber que o Castelo topa a candidatura à Academia... Sim, senhor! Olhe: essa história de declarar “depois do Otto” já é minha velha conhecida. Há lá dentro uns oito que gentilmente declararam o mesmo... O último foi o João Cabral. A título pitoresco, correndo, com pressa, como sempre ando, **conto-lhe o episódio confidencial**. O [Marques] Rebelo, de passagem aqui, numa certa madrugada fria, de boina e piteira, quando era candidato o Antonio Olinto (que me escrevera a respeito, para eu entregar inclusive uma carta eleitoral ao Jorge Amado, que aqui também se encontrava), o Rebelo, dizia, a certa altura me *perguntou* se, quem sabe, não era o caso, etc.etc. O

<sup>4</sup> Trata-se do material coletado para minha tese de Doutorado; cf. Paredes Silva 1988

<sup>5</sup> É complexa a “rotulação” desses autores, do ponto de vista de período literário a que pertencem. Não podemos simplesmente chamá-los modernistas, porque são posteriores a esse período, por outro lado, já não são contemporâneos. Não é minha pretensão atribuir-lhes uma categoria, mas ressaltar o que havia de comum entre eles.

<sup>6</sup> Isso significa que abandonamos cartas cujo tema fossem discussões teórico-literárias. Esse material foi selecionado, na época -1989/1990- nos arquivos da Casa de Ruy Barbosa, no Rio de Janeiro. Atualmente, muito dessa correspondência já se encontra publicada.

Jorge, no dia seguinte, já conversado pelo amigo acadêmico, *veio* com uma conversa sobre “ a minha geração”( minha, minha), etc. *Lembrou* o nome do velho [Rubem] Braga ( que, de resto, é mais velho, que diabo, nove anos do que eu) ao que *informei* o que sabia: “ O Rubem não quer quebrar a virgindade do Espírito Santo, que nunca deu um acadêmico...” Foi aí que me *lembrei* do nome do João Cabral. *Telefonei*-lhe para sondá-lo e ele *riu, riu, riu \_ riu* 37 dólares no telefone internacional.” Só se for depois de você” me dizia ele, chamando-me de “Senador”, sei lá por que esse apelido.No dia seguinte, com receio de ser uma “fria”, o João *aceitou \_ e elegeu-se*, como você viu, por unanimidade.**Dito isto**, conte ao Castelo que conheço bem os precedentes e entendo essa história de “ depois do Otto”... **Quem sabe não está aí um “abre-te Sésamo”?** ...Bom, meu caro Cyro, estou escrevendo às pressas e já fui interrompido várias vezes, inclusive agora para conversar com o reitor da Universidade da Paraíba, como os brasileiros viajam! Gostei de receber sua cartinha. Êta cartinha gostosa. (...)

Note-se que a carta se inicia de forma peculiar.Logo se percebe que ela responde a uma consulta anterior do destinatário. Não apresenta a *Seção de contato* convencional (cf. Paredes Silva 1988), que , na verdade, só vai surgir mais adiante, depois da *coda* da narrativa, assinalada em negrito,assim como, no início a oração que representa o *resumo*. De fato, esses seriam seus delimitadores.

Não há parágrafos na carta original.É depois do uso do marcador *Bom*, seguido de vocativo, que surge uma breve seqüência mais semelhante a uma *seção de contato* (as desculpas pela pressa, a referência à carta anterior).

Por outro lado, na carta pessoal, dada a diversidade de temas e a rapidez com que se passa de um tópico a outro temos muitas seqüências de narrativas mínimas.Confira-se no exemplo abaixo, extraído de uma carta de Cecília Meirelles para Inês (e Agbar) Renault:

(2) *Cheguei, encontrei* montes de cartas para responder, montes de livros para ler e agradecer e montes de papéis, que são muito mais altos, com suas datas, nomes, fatos, coisas complicadíssimas por acertar. Logo que *cheguei, telefonei* para sua casa, esperando ouvir essa voz risonha que me faz tanto bem, mas só *encontrei* o Luiz (...)

A notícia jornalística<sup>7</sup>, por sua vez, é o lugar do *quem, quando, como, onde e por quê*, ou seja, em que a estrutura predominante costuma ser a narrativa.

Exemplifico com dois parágrafos que considero bem ilustrativos do material analisado:

(3) O assalto *começou* com a chegada dos três criminosos ao restaurante. Um deles *ficou* no Santana enquanto os outros entravam no estabelecimento. Lá dentro, *obrigaram* o gerente e sócio J.M.S.C. a abrir o cofre, onde estavam os R\$12 mil. Antes, os criminosos *deram* várias coronhadas em J.M., que também foi jogado no chão e chutado. Além do gerente, estava o cozinheiro R.N.D., que também foi agredido. O mesmo *aconteceu* com S.F., funcionário da Ambev, que estava no restaurante consertando uma máquina de refrigerantes.

A chegada dos três homens *despertou* a atenção de um ciclista, que *comunicou* o fato ao PM C.L., que trabalha nas imediações. Na Av. Atlântica, quando os dois criminosos *saíram, se depararam* com o PM. A troca de tiros *começou*. Em pânico, vários pedestres se *esconderam* ou se *jogaram* no chão. (O GLOBO, out/2003)

É claro que o terceiro exemplo, extraído da notícia jornalística, não tem o mesmo sabor da carta de Otto Lara, não explora os recursos avaliativos como o escritor. Mas aí entra em jogo a diferença dos *gêneros* e da autoria \_ das situações comunicativas, que não pretendo explorar neste momento.

Do ponto de vista da organização estrutural, apresentam igualmente encadeamento de ações, predomínio do mesmo tempo-aspecto-modo verbal, centração que se alterna entre terceira e primeira pessoa (no caso dos exemplos 1 e 2).

#### **4. Sequências referentes a acontecimentos futuros: narrativas projetadas?**

Por outro lado, encontramos nos gêneros acima mencionados, seqüências em que podemos identificar alguns traços da estrutura narrativa: predomina a organização cronológica; do ponto de vista da pessoa do discurso, a centração pode ser na primeira, mas é preferencialmente, na terceira pessoa; do ponto de vista semântico, os predicados são de ação, há localizadores espaço-temporais. Tudo isso, porém, em referência a acontecimentos futuros.

---

<sup>7</sup> E aqui é preciso que se esclareça que nosso corpus é constituído das chamadas notícias da cidade, que são bem diferentes e menos avaliativas do que o noticiário político ou econômico, por exemplo.

Como lidar com esses tipos de texto, como categorizá-los? Eis nosso ponto central.

Travaglia (1991) propõe que se trabalhe com tipologias de diferentes ordens, e uma delas é a que opõe preditivo/não-preditivo, entendendo que “os textos preditivos são sempre descrições, narrações ou dissertações futuras em que o locutor está fazendo uma antecipação no seu dizer, está pré-dizendo.”(Travaglia1991:60). Na sua minuciosa análise, propõe ainda subdivisões. Os exemplos que passaremos a discutir parecem enquadrar-se no que chama de predições “através de uma programação”.

Examinemos o exemplo a seguir, de uma carta de Marques Rebêlo, escritor carioca considerado por Bosi(1973) um representante da prosa urbana moderna<sup>8</sup>:

(4) Sábado, *receberemos* as ultimas demãos da médica com os tratamentos a cumprir, pois não tenho interesse em faze-los aqui [Suécia], salvo absoluta força maior. E *vamos* para a Dinamarca, quatro dias em Copenhague. Depois, de ônibus, *desceremos* para a Holanda, *pernoitaremos* em duas cidades, *veremos* Roterdam e depois Alemanha (está errado, primeiro *passaremos* na Alemanha). *Passaremos* uma semana em Hamburgo, mas *veremos* também Bremen, Frankfurt. Depois, Bélgica. Em Bruxelas, três dias e *iremos* para Paris. Quatro dias naquela merda e Itália, naturalmente muito bonita mas paraíso dos ladrões. Temos que tomar o maior cuidado com as malas, senão estamos roubados. De lá *pretendemos voar* para Madri, e daí para Lisboa. E depois, Rio. Mas, se houver possibilidade de papar mais alguma coisa pelo caminho, estás a ver que *paparemos*.

(Marques Rebêlo – 11/10/1951)

Destacamos no texto todas as formas verbais indicativas de futuro, sejam expressas pelo futuro simples do indicativo, sejam expressas pelo presente, que com ele se pode alternar com esse valor, seja ainda na combinação com o modal *pretendemos*, que implica projeção futura.

Assim, essa seqüência ilustra uma organização cronológica, entremeada de alguns comentários, de natureza avaliativa, tal como no esquema de narrativa laboviano. Os verbos implicam deslocamento e sucessão, não se trata de predicados estáticos. E o discurso está centrado na primeira pessoa do plural, no caso, o emissor da carta e sua mulher.

É certo que não há intriga, complicação, resolução, mas os fatos evoluem.

Como classificar segmentos desse tipo?

---

<sup>8</sup> Marques Rebelo: Rio de Janeiro, 1907-1973. Jornalista, escritor, membro da ABL

Schiffrin(1994) propõe a categoria *listas*, mas a autora não deixa muito claro a que o termo se refere, pois para ela tanto há listas descritivas, como narrativas, o que pareceria mais apropriado ao exemplo acima. Entretanto, identifica nas listas um caráter de equivalência entre o que é listado, sejam objetos ou ações, o que não parece adequado à mesma seqüência: afinal, as ações projetadas tendem a evoluir.(Schiffrin1994)

Vejamos agora exemplos extraídos de *notícias jornalísticas*:

(5) O governo do estado já tem uma data para o início das obras do Parque Bossa Nova, no Leblon. O espaço cultural, no qual *funcionarão* quatro teatros, um museu e um restaurante, além de um prédio de cinco andares que *abrigará* o 23º. BPM (Leblon) *começará a sair* do papel em outubro, segundo a Secretaria Estadual de Obras. No total, *serão* gastos entre R\$20 milhões e R\$25 milhões.A verba, conforme informou a coluna G.B. de domingo, vem de uma parceria entre governo federal, através do Programa Prodetur, o governo do estado e o BID. O contrato com a instituição financeira *será assinado* em agosto. De acordo com V.L., subsecretário de Urbanismo, *será aberto* um processo de licitação já na primeira quinzena de julho. (O Globo 2009)

Essa seqüência apresenta, naturalmente, diferenças em relação ao exemplo (4), em parte decorrentes do gênero em que se insere, tal como constatamos nas duas seqüências narrativas anteriormente confrontadas. Mas há, igualmente, o predomínio do futuro simples, a centração agora na terceira pessoa, muito embora os verbos se alternem entre ação e estado ( passivas).

#### **(6) Terreno do TRE *abrigará* Pedro II**

Imóvel em Manguinhos *receberá* unidade de ensino médio para 800 alunos.

O pontapé inicial para a criação da nova unidade do Pedro II em Manguinhos *deve ser dado* nos próximos dias. De acordo com a coordenadora de projetos sociais da Fiocruz, S.M., a pareceria entre as duas instituições *será selada* em até duas semanas.

#### **Investimento do PAC**

Neste período, um terreno do Tribunal Regional Eleitoral (TER) na Av. L.B. *passará* para a fundação, onde *será construída* a nova unidade de ensino federal. O Pedro II de Manguinhos *atenderá* 800 alunos do ensino médio.

De acordo com S.M., a nova unidade faz parte dos investimentos do PAC para as comunidades carentes de Manguinhos. De acordo com a coordenadora de projetos sociais da Fiocruz, o colégio *atenderá* uma das principais necessidades da região. (Extra, 28/08/2007)

Na notícia acima, extraída de um jornal popular carioca, também estão assinaladas formas verbais que projetam os acontecimentos futuros, as mais freqüentes no texto \_ há apenas um uso do presente do indicativo. Ao mesmo tempo, destacamos a presença de expressões temporais ( *nos próximos dias, em até duas semanas, neste período*), que, em parte, estabelecem a ligação entre os fatos.

Outro forte elo de ligação do texto é a entidade *Pedro II*, mas é importante observar também como evolui esse referente \_ um terreno onde haverá uma futura construção: um *imóvel, a nova unidade de ensino federal, o Pedro II, a nova unidade, o colégio*. Ou, melhor dizendo, como o processo de *referenciação* permite que se construa o objeto de discurso. Ele é mantido como sujeito/tópico na maioria das orações. Não se pode dizer, contudo, que se trata de um texto descritivo: o que será feito é o que importa (*dar o pontapé inicial, construir, atender*, etc). Os predicados na maioria são de ação, embora alguns apareçam na forma passiva.

## **5. Considerações finais**

É claro que há diferenças marcantes entre os exemplos (5) e (6), se confrontados com (4). Principalmente se considerarmos os propósitos comunicativos em jogo em cada texto, as relações entre os participantes dessas interações. Mas aí já estaremos discutindo a relação tipo de texto/gênero.

Acredito que (4) ilustre com mais clareza aquilo que, à falta de nome mais apropriado, estou chamando de narrativa projetada, ou um discurso de planos. Numa análise que privilegie as características lingüísticas, trata-se de seqüências em que há alguma organização cronológica, porém voltada para o futuro; centração na primeira ou terceira pessoa; predomínio de predicados de ação. Há expectativa de que algo venha a acontecer, mas não há orientação para um fazer, direcionamento para o ouvinte, como nos textos injuntivos, por exemplo.

Quando se trabalha com a análise empírica de textos e se deseja segmentar seqüências textuais, tais segmentos desafiam nossas tipologias correntes. O fato de termos nos

concentrado em dois gêneros ( carta pessoal e notícia jornalística) nesta exposição não exclui a presença de narrativas projetadas em outros gêneros, como crônicas , por exemplo.

Fica, assim, lançada a discussão. Merecerão um estatuto separado?

#### REFERENCIAS:

BAKHTIN, M. (1986) **Speech Genres & Other Late Essays**. Austin, University of Texas Press.

BOSI, Alfredo (1973) **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo, Cultrix.

BRONCKART, Jean-Paul(1999).**Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo, Educ.

GIVÓN,T.(1995) **Functionalism and grammar**. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins

HOPPER, P. (1979) Aspect and foregrounding in discourse. In:T. GIVÓN **Syntax and Semantics vol.12** Discourse and syntax.New York, Academic Press.

----- & THOMPSON,S. .( 1980) Transitivity in grammar and discourse. **Language** vol56 N.2

LABOV (1975) “ The transformation of experience in narrative syntax.”In: -----  
**Language in the inner city**.

MARCUSCHI, L.A. 2008 **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**.São Paulo, Parábola

PAREDES SILVA 1988 **Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal**. Tese de Doutorado. UFRJ, 1988. 330p.

-----1997 Forma e função nos gêneros de discurso. **ALFA v.4 (n.esp)**,Saõ Paulo, EditoraUnesp.

----- . **Gêneros e tipos de texto: problemas de superposição e segmentação**. Palestra apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP, Araraquara, out/2005 (mimeo)

SCHIFFRIN, D.. Making a list. **Discourse Processes** 17, 377-406 (1994)

TRAVAGLIA, L.C. (1991) **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. Tese de Doutorado.IEL/Unicamp, 1991



## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: SINAIS DA REFLEXÃO E DA AÇÃO EM MEMORIAIS DESCRITIVOS

Nilda Stecanela<sup>1</sup>

Cineri Fachin Moraes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto pretende trazer ao debate acadêmico as potencialidades do memorial descritivo como gênero textual na trajetória de alunos-professores em processo de formação e de conclusão de um curso de graduação. As reflexões que apresentamos emergem de nossos percursos por duas pesquisas, desenvolvidas com base nas narrativas produzidas nos memoriais descritivos dos alunos do curso de Pedagogia, na modalidade à distância, da Universidade de Caxias do Sul. A metodologia utilizada para a organização e tratamento dos dados busca referências na análise textual discursiva tematizada por Roque Moraes, com base em algumas categorias *a priori* e com ênfase em categorias emergentes do processo de impregnação, categorização e teorização do material empírico que compõe o *corpus* da pesquisa. Antecipamos que os memoriais descritivos construídos como narrativas autobiográficas de vida e de formação possibilitam estudar trajetórias de professores, tanto no que se refere à sua formação, como à sua ação pedagógica. A palavra dos alunos-professores, considerada como matéria prima deste estudo, nos desafia a perceber as representações que cada um produz sobre seu próprio processo de formação, indicando também sinais de transposição didática para a sua ação pedagógica. Além disso, observa os indicadores de simetria invertida usados pelos alunos como inspiração na organização curricular do curso para significação e/ou definição de sua ação docente, numa espécie de arquivamentos do eu e de paginação da própria vida: pessoal e profissional. O diálogo com os princípios da História Cultural caracteriza o viés teórico deste estudo.

**Palavras-Chave:** narrativas autobiográficas, memorial descritivo, gêneros textuais.

### Introdução

Neste texto entrecruzamos olhares e palavras. Observamos trajetórias de vida e de formação através das narrativas dos alunos-professores<sup>3</sup> do curso de Pedagogia, na

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação (UFRGS) e Especialista em Gestão do Ensino (UCS). Licenciada em Ciências Exatas (UCS) e em Biologia (UNISINOS), Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação, Infâncias e Juventudes da UCS. Pesquisadora de culturas juvenis; gênero e violência; e formação de professores.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação (UCS) e Especialista em Educação a Distância (UCS). Licenciada em Pedagogia – Habilitação Deficientes Mentais (UCS). Professora na rede estadual de ensino e Orientadora Acadêmica do Curso de Pedagogia na modalidade à distância (UCS).

<sup>3</sup> Utilizamos a expressão “alunos-professores”, pois a quase totalidade dos sujeitos da pesquisa já atuavam no campo da educação e estavam buscando formação em nível superior depois de longos anos decorridos da iniciação no magistério.

modalidade educação a distância, da Turma ingressante em 2004 da Universidade de Caxias do Sul.

Nosso olhar observa de diferentes lugares. De um lado, as produções dos alunos-professores de Pólo Acadêmico São Marcos, integrantes do *corpus* da pesquisa “Representação da formação acadêmica nos memoriais descritivos”. De outro, as narrativas dos alunos-professores do Pólo Acadêmico Caxias do Sul, atores da pesquisa “A construção do professor reflexivo: um estudo sobre os indicadores de simetria invertida e de transposição didática”.

Em ambos, as palavras narradas nos memoriais descritivos são tomadas como matéria prima para nossas análises. Essas palavras entrecruzam trajetórias de vida, trajetórias de formação, trajetórias de atuação profissional. Elas trazem à tona as competências reflexivas produzidas na escrita do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), sugerido no formato de memorial descritivo.

Nesse entrecruzamento de olhares e de palavras o nosso intuito: a reflexão sobre as potencialidades do memorial descritivo enquanto um gênero textual no desenvolvimento de competências relacionadas às práticas reflexivas do professor e às possibilidades de construção do professor pesquisador de sua prática.

Na seqüência do texto, procuramos abordar alguns elementos, entre os quais: o memorial descritivo enquanto gênero discursivo potencializador da reflexão sobre a prática; as narrativas reflexivas sobre as trajetórias de vida; as representações sobre a formação acadêmica e; alguns indicadores de simetria invertida e de transposição didática presentes nas palavras dos atores que compõem o *corpus* da pesquisa.

## **1. O Memorial descritivo potencializando as competências reflexivas**

O Trabalho de Conclusão de Curso das turmas dos alunos-professores que referimos neste texto foi encaminhado através de um Guia Didático<sup>4</sup> com as orientações para a escrita do Memorial Descritivo, através da proposta de construção de uma “Narrativa Autobiográfica de Vida e Formação”. Um conjunto de textos foi disponibilizado, como forma de impregnação da proposta, sugerindo a leitura de narrativas autobiográficas ou de histórias de vida e formação. Segundo texto desse Guia Didático:

---

<sup>4</sup> Todas as aulas e/ou atividades do curso de Pedagogia da UCS na modalidade a distância foram precedidas pela apresentação escrita com os objetivos e referenciais teóricos através de um Guia Didático.

As narrativas tendem a proporcionar a construção do conhecimento, entrelaçando: vivências anteriores, leituras realizadas, relatos de experiências, apresentações de trabalhos, troca de informações e de idéias, interações no ambiente virtual de aprendizagem, relacionamento com colegas, com orientadores, professores especialistas, e outros profissionais integrantes da equipe NEAD, contribuindo assim, para a formação e oportunizando uma reflexão sobre os vários atores no processo de aprendizagem. (PRESTES, RELA e ERBS, 2007, p.3)

Embora no formato de um roteiro, o Guia orientava para a produção de uma narrativa autobiográfica, ao estilo de um relato pessoal, através de uma escrita criativa e desvinculada dos padrões acadêmicos tradicionais. Entre os elementos de referência a considerar na escrita, foi sugerido observar: um momento descritivo, um momento analítico, um momento teórico-conceitual e, um momento de reorientação da ação. Foi com base nesses princípios que os memoriais foram construídos e nos quais pautamos nossas análises.

Considerando-se os demais pólos acadêmicos que acolheram turmas de Pedagogia na modalidade a distância, ao todo, foram produzidos 362 memoriais pela Turma 2004, dos quais, analisamos 19 do Pólo São Marcos e 67 do Pólo Caxias do Sul, cada um com uma extensão entre 12 e 18 páginas. Os memoriais foram produzidos individualmente, ao longo do segundo semestre de 2007 e contaram com a orientação de um dos professores do curso.

Estes memoriais constituem um considerável acervo para a investigação acadêmica. São fontes ricas de informações para os pesquisadores, principalmente para pesquisas ligadas à formação de professores, pois permitem uma multiplicidade de olhares com diferentes focos. São textos com narrativas de caráter autobiográfico, nos quais os autores, na maioria mulheres, evocam memórias pessoais e do seu processo de formação e atuação docente, relatam fatos, destacam personagens, escolhem as ênfases em determinados momentos, deixando outros no esquecimento.

Em se tratando de um memorial de formação, apresenta indícios das significâncias dadas pelos alunos-autores no decorrer do curso, indicando elementos importantes para apreciação de: como a organização curricular chegou aos alunos; como foram traduzidas as intenções expressas no projeto pedagógico e no programa de cada área de estudos. Permite também observar sinais do impacto do referencial teórico-metodológico do curso nas práticas dos alunos-autores, neste caso, os alunos-professores. É justamente isto que nos rouba o olhar, pois, a escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido dado às trajetórias (ARTIÈRE, 1997, p. 3).

Através das narrativas sobre essas escolhas e significâncias é que fomos tecendo as representações construídas.

Segundo Prado e Soligo (2009, p. 7), os memoriais de formação vem se constituindo como gênero textual basicamente narrativo, na medida em que narram uma história de vida e de formação, mas possuem também momentos descritivos e argumentativos em menor predominância.

O memorial é um texto no qual o autor relata sua própria vida, apresentando fatos e situações considerados importantes ou interessantes, explicitando as marcas e sinais que contam, explicam e justificam sua trajetória. Na escrita de um memorial de formação, o autor é, ao mesmo tempo, escritor, narrador e personagem da sua história, produzida a partir do campo da educação (PRADO e SOLIGO, 2007, p.58-59).

Os alunos-professores, autores dos memoriais que aqui referimos se colocaram na posição de protagonistas, de narradores e de personagem principal. Segundo a narrativa de uma das alunas-professoras de nosso *corpus: além desta possibilidade de resgate pessoal e de formação, vejo que adquirir uma oportunidade de fazer-me escreva de um contexto vivido* (SMP6)<sup>5</sup>. Ao narrar seu processo de aprendizagem como aluna do ensino superior, esta autora vai produzindo reflexões que direcionam o seu olhar para as exigências do registro escrito: *Vejo neste exercício de escrever, a oportunidade de registrar, refletir, de forma, até porque não dizer, sistematizada, já que através da oralidade perde-se muito, no sentido de perpetuar-se uma idéia* (SMP6). Esta aluna-professora aponta para as construções que faz em relação à experiência de escrita que vivenciou, dando-se conta que o registro escrito oportuniza um grau mais elevado de reflexão do que a oralidade.

Muitos autores dos memoriais narraram as dificuldades em escrever e os receios em começar, reforçando o que já nos dizia Marques (2006, p. 31), pois, muitas vezes, a folha branca inibe a escrita. Entretanto, o Guia Didático do TCC teve o cuidado em desafiar ao uso de evocadores de memórias, sugerindo aos alunos-professores a revisão dos: registros escritos, fotografias, livros e textos lidos, guias didáticos das áreas de estudo; interações no Ambiente virtual de Aprendizagem, entre outros.

No exercício de evocação das memórias e revisão do acervo produzido no curso, os alunos-professores foram organizando seus arquivos do período de formação

---

<sup>5</sup> As narrativas dos professores, autores dos memoriais estarão integrando o texto, mas sempre apresentadas em itálico e identificadas pelas iniciais do pólo acadêmico do qual fazem parte, ou seja, São Marcos – SM e Caxias do Sul – CX, seguidas da letra P que indica professor e do número que identifica o memorial da qual a narrativa faz parte.

e, no processo, foram procedendo também com os “arquivamentos do eu”, como se pusessem suas trajetórias de vida e formação frente ao espelho. Nas palavras de uma aluna-professora:

*No início não foi nada fácil pelo fato de ter deixado um sonho pelo caminho. Mas o que eu estava começando a conhecer era diferente e bem melhor. [...] E as aulas iniciaram. Só que em alguns momentos eu não gostava de participar, quando tínhamos que socializar as aprendizagens oralmente para o grande grupo, tinha e ainda tenho dificuldades de falar em público. Hoje já não é tanto, graças às oportunidades de atividades de expressão oral que este curso nos proporcionou. Quanta incerteza, mas tive que tomar uma decisão e persistir. (CXP1)*

Recorrendo a Artière (1997, p. 28), podemos dizer que arquivar a própria vida não é um privilégio somente de homens ilustres, pelo contrário, segundo o autor, “todo indivíduo, em algum momento da sua existência, por uma razão qualquer, se entrega a este exercício”. Passamos o tempo a arquivar nossas vidas: arrumamos, desarrumamos, reclassificamos. Numa escrita autobiográfica, não só escolhemos alguns acontecimentos, como os ordenamos numa narrativa e, assim, construímos uma imagem, para nós mesmos e às vezes para os outros. Segundo o autor, “um traço comum nas práticas de arquivamento é, com efeito, um desejo de *tomar distância em relação a si próprio*” (p. 24 grifos do autor).

Assim, a partir do memorial e das narrativas de vida e formação, é possível interpretar o que é dito, o que é registrado por meio de palavras, por aquele que viveu a experiência da formação, além de desafiar a atenção para os silenciamentos.

*Aprendi a ter uma postura reflexiva e crítica da minha forma de trabalho e dos ideais teóricos estudados. Estes ideais, ora me deram suporte teórico para a prática educativa e ora as minhas experiências pedagógicas foram fundamentais para compreender esses ideais. (CXP1)*

Quem narra é que conta e prioriza o que quer que o outro saiba sobre si, sobre sua vida e sua trajetória de formação acadêmica. Sempre há um leitor, embora virtual, para quem a narrativa é dirigida.

*Todas as inovações pedagógicas que desenvolvi foram significativas na condição de estudante universitária. A pesquisa, por exemplo, foi uma atividade que me aguçou para a busca de outros conhecimentos, não somente para enriquecer os meus trabalhos acadêmicos, mas para melhorar e inovar as minhas ações pedagógicas (CXP1).*

As narrativas de vida e formação produziram autoria. Ao narrar, esses atores-autores, foram tecendo seus textos, escrevendo seus enredos, colocando-se como personagens principais da história. *Reafirmo que, pessoalmente, cresci, aprendi, aprimorei minha prática (CXP2)*. No palco da formação acadêmica, contracenavam múltiplos personagens:

*A convivência na universidade, como um todo, com os especialistas, orientadoras e colegas, fizeram com que participássemos de um ambiente, de um espaço, diferente daquele que estávamos acostumados (CXP2).*

O cenário era composto por muitos elementos: alguns mais significativos ganharam espaço privilegiado; outros, com repercussões pouco positivas ficaram em segundo plano; outros ainda ganharam movimento e foram recolocados de modo a expressar um possível recomeço a partir do vivido, do apreendido. Não faltou espaço para os bastidores, nos quais, um outro enredo foi produzido, pois enquanto os alunos-professores se organizavam para a cena principal, para protagonizar a formação em nível superior, muitas coisas aconteciam no entorno de suas vidas. *Muitas vezes não conseguia concluir a agenda de leituras e trabalhos durante a semana e precisava do domingo, deixando o lazer e a família em segundo plano (CXP2).* Havia a família, os filhos, o marido, a casa, o supermercado, as viagens, a escola, os amigos, o lazer, o tanque e o orçamento para administrar.

Escrever um memorial traz a possibilidade da reflexividade, é um momento de voltar para si, de pensar, refletir, retomar, rememorar, reviver e porque não dizer reafirmar certos conceitos, mudar outros e perceber que mesmo ao concluir uma formação acadêmica, também chamada de formação inicial, permite ao final desta, dar-se conta de que é preciso uma formação continuada, pois a trajetória apenas iniciou, inquietou o que parecia estar sabido, apreendido, acomodado.

*Outro estudo significativo para mim foi sobre Alfabetização [...] Quando trabalhei com a primeira série, alfabetizei pelo método tradicional e silábico e confesso que mesmo tendo o conhecimento do construtivismo, prefiro o tradicional porque tenho mais segurança. Vejo que ainda é necessário saber mais sobre alfabetização. Naquele momento tive vontade de após terminar a graduação fazer uma especialização em Alfabetização (CXP1).*

Nessa escrita, cada um foi se tecendo e se percebendo como profissional e como pessoa ao longo do curso. Ao registrar as imagens refletidas no espelho, através do memorial, o vivido na trajetória acadêmica foi se entrelaçando à prática docente e à experiência de sala de aula, produzindo sentidos, aproximando interesses, colocando em diálogo a teoria e a prática.

Alguns protagonistas dos memoriais narraram que o curso, muito mais do que uma formação em nível superior, foi o início de uma formação alicerçada no conhecimento, na competência pedagógica adquirida e desenvolvida num processo de aprender a aprender, de estar permanentemente se fazendo enquanto profissional ao longo da trajetória profissional. Para uma aluna-professora do Pólo São Marcos, *foi um*

*momento da reflexão sobre o meu processo de formação, onde como professora, busco formar, mudar, crescer, reorientar e melhorar a prática docente (SMP2).*

Segundo Prado e Soligo (2009, p.7), “a narrativa é um excelente veículo para tornar público o que fazemos”. Por muito tempo quem escrevia e/ou narrava as histórias dos professores eram outras pessoas e não os próprios professores. Hoje esses memoriais de formação, além de serem matérias-primas para a investigação, valorizam e deixam registros por próprio punho daqueles que viveram a experiência da formação acadêmica. Narrar o processo de formação, potencializa a própria formação, pois envolve a reflexão sobre o processo de aprender, rememora o vivido e o aprendido. Para os autores dos memoriais esse momento de escrita permitiu refletir para além das questões de formação.

*Quando me vejo sentada na frente do computador escrevendo o meu Memorial, consigo perceber o quanto este exercício está sendo importante para minha vida, tanto acadêmica como sujeito, pelo fato de resgatar conceitos, conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de todo um percurso de estudo que trilhamos através do curso de Pedagogia. Percebo que refletir sobre tudo o que foi vivido tem ligações com o meu passado, presente e futuro, ou seja, nada está fragmentado quando se trata do ser humano (SMP9).*

A escrita do memorial normalmente é feita na primeira pessoa, não precisa respeitar cronologicamente os fatos narrados e sim atender aos objetivos para o qual está sendo escrito. Para Souza (2008, p. 130), ao abordarem uma dimensão pessoal e profissional da vida do sujeito, os memoriais configuram-se em instrumentos preponderantes para o entendimento das trajetórias formativas, permitindo compreender as influências que determinam as escolhas no decorrer da vida.

## **2. Narrativas reflexivas sobre as trajetórias de vida e de formação**

Escrever, narrar a própria formação não foi tarefa fácil para vários alunos-professores. Nem, tampouco uma opção de escrita. A atividade exigia atender a alguns objetivos, pois esta escrita fazia parte de um momento de avaliação, a última avaliação do curso, era o memorial, o trabalho de conclusão, o TCC. Embora, inicialmente, a escrita não fosse espontânea, com os primeiros registros na folha em branco, passou a ser. O fator desencadeador dessa espontaneidade foi conquistado nos dois primeiros níveis recomendados no Guia Didático do TCC, ou seja, no momento descritivo e no momento analítico. O momento teórico-conceitual e o momento de reorientação da ação pouco se fizeram presentes nos textos.

A partir dos primeiros registros no papel, a escrita começou a fluir para a maior parte dos alunos-professores. No desafio posto, ou seja, escrever e construir uma narrativa autobiográfica de vida e de formação, enquanto professores e acadêmicos que retornaram aos bancos escolares após anos de magistério, foram descobrindo-se autores de suas narrativas. *Sinceramente nunca imaginei que em algum momento pudesse assumir o desafio de escrever sobre minha vida* (SMP8). Reforçando o pressuposto de que o uso desse gênero textual como recurso na formação reflexiva do professor é recente, a mesma aluna-professora narra que não havia pensado *que o relato desta experiência fosse interessante para uma análise pessoal, profissional ou dos contextos em que estava inserida* (SMP8).

Souza (2008, p. 130) nos ajuda a interpretar essas narrativas, ao afirmar que é preciso analisar o percurso para desvendar o profissional que nos habita e que desejamos ser. Segundo ele, através desse processo, “é possível conhecer a própria historicidade e dar sentido às experiências vividas, ressignificando conhecimentos e aprendizagens experienciais”. Nas palavras de uma aluna-professora: *A proposta de escrever um memorial onde serei o personagem principal é desafiadora e a ela me dedicarei a escrever nas próximas páginas* (SMP10). Esta professora vivenciou um momento de introspecção, um voltar para si, um olhar para si e sua aprendizagem, um falar de si, contando como aprendeu, o que aprendeu, para quem aprendeu, como foi aprender, publicizando a trajetória de uma educadora aprendiz.

Para alguns escritores, escrever o memorial possibilitou ultrapassar os muros da formação, foi um momento de narrar o antes, o durante, projetar alguns objetivos, além de narrar fatos da vida. Mesmo se tratando de uma escrita pessoal, esta é desafiadora, incomoda e desacomoda, exige um pensar, selecionar, priorizar o que é importante para quem escreve e para o leitor. Para outros, a escrita não foi prazerosa e nem simples de ser feita:

*Confesso que tive medo, pânico, insegurança, uma sensação de que quando começasse a escrevê-lo, iniciaria um processo sem volta e que talvez, em alguns momentos, fazer uma auto-análise seria “dolorido”* (SMP6).

Para esta aluna-professora, o exercício da escrita possibilitou desvendar e descortinar situações que não seriam lembradas sem um impulso ou uma demanda externa. Nesse caso, a escrita envolveu um processo de descoberta, de lembrança de caminhos, fatos e situações vividas. Segundo seu relato:

*Como todo ser humano, também tive erros e acertos, e não gostaria de lembrá-los a todo instante. Mas foi preciso iniciar. E na verdade aconteceu o que não imaginava, o medo de*

*começar o Memorial foi substituído pela vontade de escrever, de contar, e acredite, deixei passeios e atividades de lazer pelo prazer de escrever sobre minha trajetória! (SMP6)*

Noutros casos ainda, a escrita do memorial proporcionou a percepção de que durante a formação acadêmica foram vivenciados diferentes papéis, produzindo uma narrativa que entrelaça os momentos descritivos com os momentos analíticos:

*Durante o processo de escrita se exerce diferentes papéis ao mesmo tempo: pesquisadora, resgatando minha história, bem como fundamentando algumas concepções e práticas; autora devido à escrita em si do corpo do texto; personagem da 'história' buscando uma lógica em mim mesma para uma consolidação em forma de texto daquilo que vivi, senti e concebi (SMP6).*

Através da narrativa, vários lembraram do momento da escolha da profissão, além de rever muitos pontos importantes dos estudos realizados no curso. *Para escrever este memorial, foi necessária uma retomada de todo o material estudado (SMP17).* Voltar e folhar os guias didáticos de cada área do conhecimento estudada, em momento de finalização do curso, *possibilita rever teorias e conceitos (SMP17).* De acordo com o que disse Freire (1994), os olhos com que vemos, já não são os olhos com os quais vimos no passado, nossa experiência acumulada nos permite outras interpretações, outras leituras com outros significados. Nas palavras de uma aluna-professora:

*Dessa forma foi possível perceber como os horizontes se abriram quantas coisas foram apreendidas no decorrer desta caminhada e como as práticas pedagógicas foram se ampliando graças aos novos conhecimentos. (SMP17)*

A escrita do memorial possibilita no registro, um pensar sobre, é um momento de reflexão e de análise do vivido, da sua formação. Conforme Souza (2008, p.127) “memoriais acadêmicos e de formação assumem papel importante nos processos de aprendizagem e de formação”. Outra aluna-professora diz:

*O exercício de fazer um memorial está sendo responsável por me fazer retomar todos os guias lidos e os registros sobre os estudos mais significativos e com grande alegria encontrei as anotações que fiz sobre planejamento, metodologia e avaliação trabalhados com a professora NS e fiquei com a sensação de ter estudado algo de valor (SMP10).*

O registro, a escrita, a narração e a descrição dos momentos vividos no processo de formação acadêmica possibilitou para uma das alunas *corporificar lembranças, reestruturar e re-significar aprendizagens (SMP15)*, ou seja, dar sentido ao que foi vivido. A possibilidade de dar novo significado ao que foi apreendido, *descrevendo um percurso* de um determinado tempo, no caso, de sua formação acadêmica, oportunizou para este professor construir a *síntese do conhecimento agregado na trajetória e projeção de ações que estão se consolidando num processo e não um término (SMP15).* Considerar o memorial um instrumento de aprendizagem valoriza este gênero textual para além de um momento de avaliação.

*Através desse instrumento de aprendizagem efetuei uma auto-análise sobre o percurso realizado ao longo da minha vida, dos efeitos ou impactos do curso, de uma experiência de vida pessoal e profissional, re-significando concepções e práticas (SMP15).*

A produção escrita materializada nos memoriais expressou os motivos pela escolha profissional, desde a opção pelo magistério até a entrada na universidade, momento sonhado por muitos, narrado como necessidade de estudar por outros e, como imposição da lei por poucos. Os memoriais apresentam também uma reflexividade diante do processo de aprendizagem, envolvendo o aprender a aprender, o identificar-se como estudante, o estabelecimento de uma rotina de estudos.

### **3. Alguns indicadores de simetria invertida e de transposição didática**

Simetria invertida e transposição didática são categorias de análise definidas *a priori* numa das pesquisas mencionadas no início desse texto. Constituem elementos significativos para serem levados em conta na observação dos movimentos que um curso de formação de professores provoca no processo de formação acadêmica e na atuação docente. Algumas narrativas dos Memórias Descritivos evidenciam esse movimento, expressando sinais dessas categorias na formação acadêmica e na atuação profissional dos atores da pesquisa.

Considerando os dados empíricos para os quais se voltam nosso olhar, sentimo-nos duplamente privilegiadas na observação, pois, ao analisarmos narrativas de alunos de Pedagogia que já atuam na docência, é possível perceber as significâncias da organização curricular do curso, tanto nas trajetórias de formação inicial, quanto na prática educativa. Ao mesmo tempo, coloca-nos frente a um desafio, pois, como referido anteriormente, os textos dos memoriais que analisamos desenvolvem, relativamente bem, dois dos quatro aspectos indicados pelo Guia dos Memoriais, ou seja, o momento descritivo e o momento analítico. No que se refere aos momentos de cunho teórico-conceitual e de reorientação da ação, colocamo-nos frente a algumas dificuldades, pois aparecem pouco explicitados nos textos analisados. Esse fato exigiu habilidades aproximadas ao ofício do arqueólogo, com necessidades de escavação desses elementos nas entrelinhas das narrativas construídas nos memoriais.

Podemos relacionar que o conceito de transposição didática vem sendo utilizado, contemporaneamente, por teóricos que sustentam a postura do professor reflexivo. Trata-se de um conceito que se refere à transformação do conhecimento científico em

conhecimento escolar e/ou pedagógico. Dizendo de outra forma, a transposição didática se refere às marcas que cada professor imprime ao conhecimento científico para que esse seja compreendido e construído pelo aluno em diferentes idades e situações (STECANELA, SOARES e ERBS, 2007, p. 5).

Ao narrar suas aprendizagens com as leituras de Filosofia, relativas à admiração e à postura filosófica, um dos alunos-professores, diz que levou esse pensamento para sua prática pedagógica e afirmou que *as coisas que pareciam corriqueiras passaram a ter novo sentido*, indicando o quanto os conceitos e a metodologia do curso de Pedagogia influenciavam sua prática: *aprendi a observar e perceber coisas e perceber nos alunos detalhes que mostravam muito do seu crescimento e do que estavam querendo* (CXP3).

É sabido que a amplitude do conhecimento humano não entra na escola em estado bruto, pelo contrário, é transformado em objetos de ensino. Essa travessia entre os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade e o seu tratamento na forma de conhecimentos pedagógicos, didáticos e escolares, caracteriza a transposição didática.

Para que o professor inicie o processo de transposição didática são necessárias algumas competências, como o conhecimento do processo de ensino, conhecimento sobre o seu objeto de trabalho, o conhecimento do conteúdo em si e a sua representação para os alunos. Nessa direção, podemos dizer que os recursos de aprendizagem utilizados ao longo do curso se convertem em recursos de ensino. Esse aspecto pode ser analisado no memorial de uma aluna-professora ao afirmar que suas habilidades no campo da informática eram restritas, mas que, ao enfrentá-las, desenvolveu competências para usar esses recursos enquanto mediação de ensino: *Muito consegui aprender, pois tive que mexer e remexer no computador, descobrir coisas que hoje me ajudam nas aulas no laboratório de informática com meus alunos*. (CXP3).

Dessa forma a transposição didática, estreitamente ligada às intencionalidades pedagógicas, está vinculada à ação, ou seja, à prática e, ao mesmo tempo, aos referenciais teóricos que a fundamentam. Assim, o processo contínuo de reflexão-ação-reflexão potencializa o processo de transposição didática.

Importante sublinhar que a transposição didática transcende a transformação dos conteúdos conceituais e penetra, também, na transformação dos conteúdos atitudinais e procedimentais, intencionalidades expressas no Projeto Pedagógico do curso em

questão. Nas narrativas de uma aluna-professora, é possível observar que *o curso também proporcionou momentos de reflexão, de críticas e de análise*. Segundo essa narrativa:

*Tivemos que aprender a argumentar e a defender nosso ponto de vista, de não aceitarmos tudo passivamente. Levarei essa aprendizagem sempre comigo. Antes não defendia minhas idéias, desistia com facilidade. Agora, posso desistir, mas antes expressei meu pensamento (CXP4).*

Para Perrenoud (1993) a essência do ensinar está, pois, vinculada à transposição didática que, por sua vez, entrelaça-se com as competências do professor em provocar estas transformações e, segundo ele, este processo exige uma arte. A arte de ensinar e de fazer a travessia, entre os conhecimentos clássicos e os conhecimentos escolares é construída e demanda o desenvolvimento de competências reflexivas, exige práticas educativas como referência, normalmente buscadas nas vivências enquanto alunos. Entra aí a simetria invertida como um processo de espelhamento ou de vários espelhamentos, através do qual o professor, vivendo o papel de aluno, apreende ou ressignifica seu papel de professor.

*Para mim foi muito importante ouvir o quanto eu estava crescendo na escrita e conseguindo interagir com a fala do autor, colocando meu ponto de vista, minhas reflexões. Isso para mim marcou como algo que motivou ainda mais e vi o quanto é valioso um elogio para o aluno também e passei a elogiá-los mais (CXP3).*

Ao vivenciar determinadas situações em seu processo de formação no ensino superior, uma aluna-professora foi inspirando-se a usar algumas aprendizagens pessoais na organização de suas aulas, qualificando seu ensino junto aos alunos de uma terceira série. Segundo suas palavras:

*Após os estudos comecei a ler mais atentamente reportagens e textos sobre a conservação e cuidados com nosso planeta. O que antes ficava mais ao nível de comentário em aula passou a fazer parte das discussões, reflexões e juntos tentávamos buscar mudanças de atitudes, começando já com mudanças de atitudes dentro de sala de aula. Eu via que esse assunto era de grande interesse dos alunos, pois eles se envolviam nos trabalhos e projetos e queriam saber sempre mais (CXP3).*

A simetria invertida funciona como uma espécie de efeito espelho onde, ao experimentar o papel de aluno do ensino superior, o acadêmico passa a visualizar também sua ação como professor. No efeito do “espelhamento” ou da “reflexividade”, passamos a nos enxergar a partir do outro, ou, em outra via, enxergamos o outro a partir de nós. (STECANELA, SOARES e ERBS, 2007, p. 8), conforme refere o único professor-aluno da Turma 2004 matriculado no Pólo Acadêmico Caxias do Sul:

*Não podia deixar de abordar que até nas avaliações objetivas, as quais também fizeram parte do curso, aprendi novas técnicas de elaboração de prova, de formatação de exercícios de interdisciplinaridade que as mesmas deixaram transparecer em suas linhas (CXP5).*

Embora já atuassem na educação e tendo a oralidade como um dos instrumentos do ensino e das práticas pedagógicas, vários alunos-professores narraram sobre suas inseguranças e temores em falar em público, situação desafiada em muitos momentos da organização curricular do curso, através dos seminários temáticos que ocorriam a cada módulo. A partir do vivido na condição de aluno do ensino superior, a experiência conectou com o espaço da escola, observando o lugar das crianças e jovens, possibilitando qualificar a formação de competências críticas e argumentativas na educação básica.

*Vi como eu, muita gente tímida, com receio de falar no grande grupo, mas isso foi sendo superado aos poucos, pois a cada encontro, a cada trabalho apresentado, fomos ficando mais próximos, mais íntimos, partilhando alegrias, medos, insegurança e isso foi nos dando forças e vontade de vencer e superar (CXP3)*

As narrativas que trouxemos não apenas ilustram e confirmam algumas categorias que serviram de rumo para nossas análises – transposição didática e simetria invertida – como também nos remetem a afirmar que as práticas pedagógicas tomadas como referência por alguns, são significadas de diferentes maneiras por outros. Dizendo de outro modo, podemos recorrer à Perrenoud (2002, p. 74) e à cadeia de transposição didática por ele referida. Nesta cadeia, composta pelos saberes e práticas sociais, pelo currículo formal, pelo objetivo e programas, pelo currículo real, pelos conteúdos do ensino e pelas aprendizagens efetivas e duradouras, os saberes são transformados, envolvendo cortes, simplificações e codificações.

No caso dos alunos-professores do curso de Pedagogia na modalidade EAD, a transposição dos saberes eruditos não se limitou aos conteúdos conceituais. Ao contrário, na maior parte dos casos, converteu-se em conteúdos atitudinais e procedimentais, na medida em que, a cada situação vivenciada, os alunos-professores estavam mobilizados a transferir as construções às situações concretas que protagonizavam no cotidiano das escolas da educação básica. Estas evidências coadunam com os estudos de Perrenoud (2002, p.78) quando afirma que “a formação não é mais uma transmissão de conteúdos, mas *construção de experiências formativas* pela aplicação e estimulação de *situações de aprendizagem*” (grifos do autor).

É provável que os autores dos memoriais que analisamos não tenham conhecimento do que seja a simetria invertida e a transposição didática, porém, suas narrativas remetem a esses elementos em seus processos de formação e de atuação docente, publicizados a partir da prática reflexiva oportunizada na escrita do TCC.

## Considerações finais

Através dos recortes de nossas pesquisas apresentadas neste texto, expressamos as potencialidades do Memorial Descritivo enquanto um gênero textual. A partir das narrativas sobre suas trajetórias de vida e de formação, os alunos-professores aqui mencionados, nos emprestaram suas palavras para nossas análises, permitindo inferir sobre a importância do exercício reflexivo oportunizado.

A partir do desafio da escrita do Memorial Descritivo sobre sua trajetória de vida e de formação, esses alunos-professores, construíram uma cadeia de significados para a experiência vivida em seus percursos. De um lado, como professores que protagonizam o cotidiano da escola, inicialmente, não se reconhecendo no texto teórico a eles apresentado nas várias unidades de estudo da organização curricular do curso que participavam. De outro, a necessidade de construção de alianças com a prática, (re)construindo as representações sobre um e sobre outro lugar: o da academia e o da sala de aula. No entrelaçamento de ambas, a presença de um professor reflexivo que questiona sua prática e a interpreta com os suportes teóricos que tece em sua formação inicial e continuada.

Podemos afirmar que entre as intencionalidades expressas na atividade proposta para o Trabalho de Conclusão de Curso estava a reflexão sobre a trajetória percorrida por cada um dos alunos. Entretanto, para além dessas intenções, uma característica ímpar deve ser levada em conta: a totalidade dos alunos do curso eram alunos-professores. Com isso, a reflexão ganhou outro tempero, pois os suportes teórico-metodológicos desenvolvidos na grade curricular e as vivências partilhadas nos seus interstícios potencializaram a reflexão sobre a realidade e equiparam o olhar sobre as práticas: docentes e acadêmicas.

Por fim, podemos afirmar que tornar-se um professor reflexivo é uma descoberta individual e autônoma, mas, pode ser estimulada, especialmente num curso de formação de professores, a exemplo do que ocorreu na escrita dos memoriais, conectando teoria e prática e vice-versa. Ao tornarem públicas suas reflexões os alunos-professores que compõem o *corpus* dessa pesquisa dão a ler seus percursos e desafiam à reflexão de quem os lê, mobilizando estratégias em direção à construção da prática reflexiva do professor.

## Referências

ARTIÈRE, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/234.pdf> Acesso em 03/06/09.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. – 5 ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, G.V.T.; SOLIGO R. Memorial de formação – quando memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. (Org.) *Porque escrever é fazer história* – revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. Memorial de formação: quando memórias narram a história da formação. Disponível em: [http://www.fae.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial\\_GuilhermePrado\\_RosauraSoligo.pdf](http://www.fae.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf) Acesso em 21/04/2009.

STECANELA, Nilda; SACRAMENTO, Eliana Maria Soares; ERBS, Rita Tatiana. **A construção do professor reflexivo na EAD: um estudo sobre indicadores de ‘simetria invertida’ de ‘transposição didática’**. In: 13º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2007, Curitiba. Anais do 13º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2007. <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/51200774214PM.pdf>

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRESTES, Gelça Lusa; RELA, Eliana; ERBS, Rita Tatiana. **Proposta de construção de uma Narrativa Autobiográfica de Vida e Formação**. Universidade de Caxias do Sul, 2007. Texto impresso.

## NARRATIVAS VISUAIS

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Doutora em Linguística e Filologia, Professora titular da Faculdade de Letras da UFMG, pesquisadora do CNPq e da FAPEMIG; vlmop@veramenezes.com)

*The world told is different form the world shown.*  
Gunther Kress (2003, p.1)

**RESUMO:** Este texto apresenta um estudo sobre narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa, com foco principal nas representações visuais, tendo como suporte teórico a semiótica visual (KRESS e van LEEUWEN, 1996), a teoria multimodal da comunicação (KRESS e van LEEUWEN, 2001), a teoria da avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005) e a teoria das mesclagens conceituais (FAUCONNIER e TURNER, 2002). Foram selecionados excertos de um corpus de 20 narrativas produzidas por alunos do curso de Letras da UFMG, em 2005) com o objetivo de demonstrar que (1) as narrativas visuais expressam metafunções ideacionais, interpessoais e textuais, (2) as narrativas visuais metaforizavam as experiências vividas visualmente (3) as imagens e sons funcionam como *input* para a integração conceitual Este texto demonstra que as narrativas visuais associadas às narrativas textuais revelam importantes aspectos da cognição humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** narrativa; multimodalidade; integração conceitual; metáfora; metonímia

**ABSTRACT:** This text presents a study on multimedia English language learning narratives focusing on visual representations and having as theoretical support the Visual Semiotics (KRESS and van LEEUWEN, 1996), the Multimodal Communication theory (KRESS and van LEEUWEN, 2001), the Appraisal theory (MARTIN and WHITE, 2005) and the theory of Conceptual Blending (FAUCONNIER and TURNER, 2002). The corpus, from which excerpts were selected, comprises 18 narratives written by Letters undergraduate students at UFMG in 2005. This study aims at demonstrate that (1) visual narratives convey ideational, interpersonal and textual metafunctions; (2) experiences are represented by means of visual metaphors; (3) images and sounds work as input to conceptual blendings. This text demonstrates that visual and textual narratives together reveal important aspects of human cognition.

**KEYWORDS:** narrative, multimodality; conceptual blending, metaphor, metonymy

### 1. Introdução

Com o advento das tecnologias computadorizadas, novas formas de produção de texto emergem nas práticas sociais da linguagem, dentre elas, destaco as narrativas multimodais e multimídia. Kress e van Leeuwen (2001, p.20) definem multimodalidade como “o uso de vários modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, em conjunto com o modo particular como esses modos são combinados”. Para esses autores os modos podem dizer a mesma coisa de forma diferente, podem ter um papel complementar ou terem uma ordenação hierárquica. Eles distinguem multimodalidade de multimídia e explicam que o rádio, por exemplo, é monomidiático, pois só pode ser ouvido, mas é multimodal porque pode transmitir fala, música e outros sons. Já a interação face a face é multimodal (fala, gesto) e multimídia, pois se dirige à visão, à audição, ao tato, ao olfato e até mesmo ao paladar. Optei por chamar as narrativas de meu corpus de multimídia, pois elas incluem texto, imagem e som, dirigindo-se tanto aos olhos quanto aos ouvidos. As narrativas vêm sendo coletadas em disciplinas on-line do curso de graduação em Letras da UFMG, desde 2005 e, no momento, contamos com um corpus de 57 narrativas de alunos de graduação.

Para este estudo, optei por utilizar 20 narrativas que foram produzidas em 2005, tendo em vista que esses alunos não dispunham de modelos e foram os primeiros produtores desse gênero. Os narradores foram orientados a usar texto, imagem, *hiperlinks*, vídeo ou som para narrar como foi sua história de aprendizagem de inglês. Apesar de nenhuma instrução ter sido dada quanto à estrutura narrativa ou quanto ao conteúdo do texto, podemos perceber alguns padrões de forma e de conteúdo. A maioria das narrativas inclui um fundo colorido, fontes em formatos, tamanhos e cores diversas, imagens, e *hiperlinks* para arquivos sonoros. A figura 1 mostra o trecho inicial de uma narrativa que inclui todos esses elementos. O texto é inscrito sobre um fundo bege imitando a textura do linho.

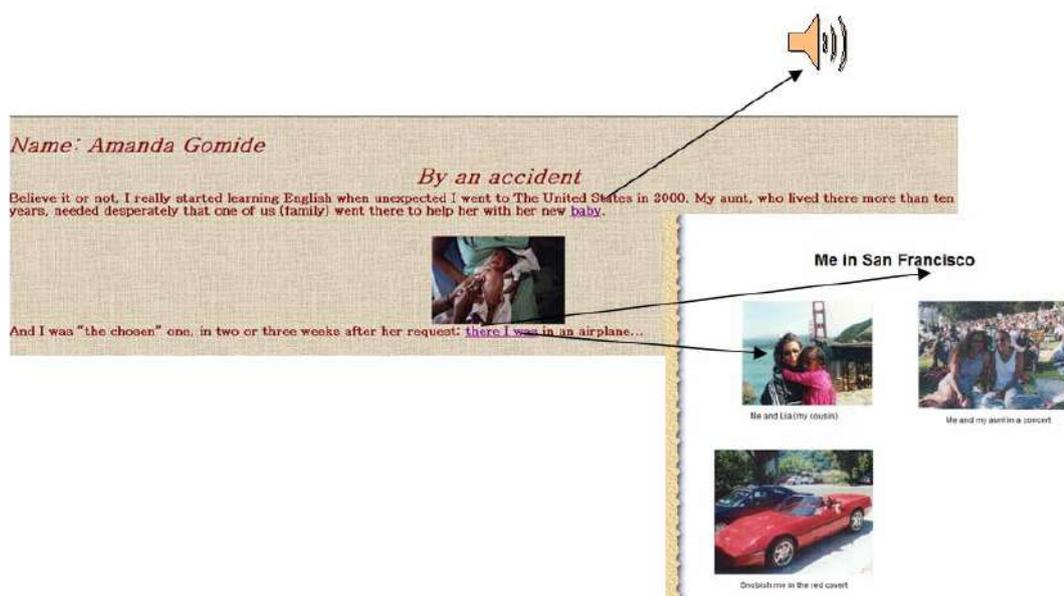


Figura 1. Exemplo de uma narrativa multimídia

A autora revela, logo no início de sua história, que o inglês entrou na sua vida por acidente quando a mesma foi ajudar a tia a cuidar de seu bebê nos Estados Unidos. O *hiperlink* na palavra *baby* aciona o som de choro de uma criança, representação metonímica de um bebê, e o *hiperlink* em “*there I was*” leva o leitor a uma página com fotos da narradora em São Francisco, nos Estados Unidos. Assim tanto “*I/eu*” quanto “*therellá*” encontram referentes catafóricos em outro texto, o fotográfico, por remissão hipertextual. *There* remete, também, a Estados Unidos na primeira linha, por anáfora, e, cataforicamente, a São Francisco que por sua vez é, metonimicamente, uma referência aos Estados Unidos.

As narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa se caracterizam por ter um ator ou narrador que, opcionalmente, se representa de forma icônica e que oferece ao leitor relatos de suas experiências de aprendizagem na escola e fora dela. As narrativas, geralmente, seguem uma sequência cronológica, descrevendo a relação dos narradores com a língua inglesa desde a infância até a universidade e são narradas na primeira pessoa<sup>1</sup>.

Quando o narrador usa sua representação icônica, ele, geralmente, estabelece um contato com o leitor, no início da narrativa, através do olhar de onde parte um vetor imaginário em direção ao leitor, como é o caso das figuras 2 e 3. Encontramos no corpus um único exemplo onde a foto do narrador foi inserida ao final do texto na figura 4.



Figura 2. Narradora em close

<sup>1</sup> Um único caso de terceira pessoa foi encontrado no título de uma narrativa (*Ana's English learning Narrative*), mas o texto foi escrito na primeira pessoa.



My



multimedia

narrative



Figura 3. Narrador em close

So, bye for the moment...



Figura 4 narrador inserido ao final da narrativa

Os textos apresentam fechamentos em forma de reflexões sobre o processo de aprendizagem, letras de música, planos para o futuro, despedidas. Alguns fechamentos são marcados pela expressão “The End” e há casos de sinalização de que a história não termina naquele texto (ex. “to be continued”).

As narrativas contam histórias de fracassos e sucessos dentro e fora da escola, descrevem situações marcantes na escola, a contribuição da família e de amigos, e experiências com a língua inglesa mediada por viagens, livros, revistas, bandas de rock, literatura e cinema.

As fotografias, desenhos, gifs, inclusive animados, inseridos ao longo do texto, se constituem em pequenas narrativas (cenas escolares, familiares, viagens, experiências culturais) ou evocam fontes de input e emoções.

Na próxima seção, apresentaremos um breve estudo de alguns exemplos dessas narrativas visuais.

## 2. A comunicação visual e a integração conceitual

Kress e van Leeuwen (2006), inspirados no trabalho de Halliday, entendem que a comunicação visual, assim como a fala e a escrita, se expressa através de metafunções: ideacional, interpessoal e textual. A metafunção **ideacional** representa a forma como aspectos

do mundo são experienciados pelos humanos; representa as relações sociais; e a metafunção **textual** está associada aos arranjos composicionais necessários para a produção de



a **interpessoal** relações metafunção associada aos composicionais a produção de

um texto internamente coerente e relevante no contexto em que se insere. Podemos exemplificar essas funções recorrendo a uma das imagens de nosso corpus, retirada da narrativa 15<sup>2</sup>.

Figura 5. Cena na Biblioteca

A imagem na figura 5 está integrada a um conjunto de outras cenas visuais e textuais como podemos ver na figura 6. Ela representa uma experiência no mundo escolar bem conhecida dos leitores, o uso de uma biblioteca, focando em um de seus aspectos que é o empréstimo de livros e a interação com uma funcionária responsável por essa tarefa. O texto tem uma coerência interna, pois todos os elementos estão organizados de forma a reproduzir uma transação própria do contexto que representa e é também coerente com seu contexto, especialmente o texto escrito que descreve o esforço do narrador para aprender sozinho.



<sup>2</sup> Fonte



Now I'm almost graduating in Licenciatura and I can hardly believe I did it all. I thank God that he's given me such an "obstinate" character, so that I will

Figura 6. Integração de cenas

Essa integração de cenas nos remete à teoria da integração conceitual de Fauconnier e Turner (2002) que advoga que “a projeção de espaços é um componente importante da construção imaginativa de uma rede” (p. 105). Eles entendem como espaços mentais “os elementos e relações que são ativadas simultaneamente como uma única unidade integrada” (p.104). Assim, em um processo de recursividade, além da integração de várias cenas narrativas na narração principal, cada uma dessas cenas evoca e integra inúmeros espaços mentais, formando uma rede de significados.

Paiva e Nascimento (no prelo) explicam que para Fauconnier e Turner,

a integração de espaços mentais está subjacente à origem da linguagem e que constitui a base do pensamento e da agência humana, refletindo-se não apenas na linguagem cotidiana, mas também na arte, na religião e na ciência. Essa integração se dá em forma de redes que podem receber diversos tipos de *input* e até mesmo múltiplas integrações de espaços.

Tentemos ilustrar a teoria da integração conceitual, recorrendo à figura 5. Segundo Fauconnier e Turner (2002, p.104), a organização de um espaço mental se faz através de enquadres conceituais. Os autores exemplificam o conceito com o enquadre da luta de *boxe*. Inspirando-me na exemplificação dos autores, apresentarei argumentação semelhante, porém utilizando a cena representada na figura 5. Essa imagem aciona nosso **esquema** (enquadre) de uma biblioteca e das ações que lá acontecem. Esse esquema inclui um espaço físico com estantes cheias de livros, arquivos impressos ou digitais sobre o acervo, placas com indicações de localização das obras, usuários cadastrados, documento de registro de usuário, bibliotecárias e atendentes, e normas de empréstimo. O enquadre envolve **escalas**: o tamanho da biblioteca, a quantidade de livros, quantos livros o usuário pode pegar emprestado, quantos funcionários trabalham na biblioteca. Envolve também uma **força-dinâmica**: o usuário seleciona livros na biblioteca, leva ao balcão de empréstimo, entrega a carteira, assina o cartão de empréstimo (ou digita uma senha), passa por um balcão de conferência antes da saída, etc. Existem **esquemas-imagéticos**: as estantes formam corredores, os funcionários ficam atrás de um balcão. Existe uma forte relação de reciprocidade entre escalas, força-dinâmica e esquemas imagéticos que podem organizar os espaços mentais em termos de esquemas mais genéricos como ‘leitura’ ou mais genérico ainda como ‘pesquisa’ ou ‘estudo’. Assim como existe uma inter-relação entre os espaços mentais, o mesmo pode ser dito das meta-funções.

Acredito que isso pode ficar claro se voltarmos à nossa narrativa, integrando o texto à imagem na figura 7.



Nevertheless, I decided to face the challenge and began studying like a crazy to catch up with the other students who had had the opportunity to begin their studies in private schools since their early childhood. I used my rights as an underprivileged student and enrolled myself in the [CENEX](#) English course. At the same time, I used the Internet, films, songs, books, and everything else I could think about as a way to improve my English skills. Surprisingly, I was able to go on taking my graduation course, whereas some of my friends - even some who had studied in private English schools - had given it up long before.

Figura 7. Integração texto e imagem

O texto multimodal representa uma cena do mundo de nosso narrador; seu esforço para aprender a língua inglesa (função ideacional) Sua narrativa (função textual) se organiza de forma coesa e coerente, incluindo elementos textuais, visuais e *hiperlink* (CENEX<sup>3</sup>), e tem por objetivo nos informar (função interpessoal) como isso ocorreu. O texto escrito impõe significado à imagem, fazendo com que a conjunção texto escrito<sup>4</sup> e visual promova várias integrações conceituais: o que significa estudar feito louco, o que significa ser um aluno carente e sua contrafactualidade (aluno privilegiado), direitos de estudante carente, conceito de cursos particulares, conceito de uso de artefatos culturais para a aprendizagem de inglês (Internet, filmes, canções, livros), conceito de curso de graduação, de evasão, etc.

Em outro contexto, a imagem poderia produzir sentidos diferentes, como por exemplo, alguém devolvendo livros na biblioteca após o término de um trabalho escolar, de um período letivo, ou alguém retirando livros para ler e se divertir durante as férias.

Apesar de o texto escrito, de certa forma impor sentido à imagem, é interessante observar que a imagem na figura 7 não é uma mera ilustração do texto escrito. O texto não faz nenhuma referência à cena da biblioteca e isso nos leva a entender essa imagem como uma metáfora<sup>5</sup> visual que integra o espaço mental projetado pelo enunciado “estudar feito um louco”. A metáfora materializada na cena da biblioteca nos remete a um esquema genérico – estudar –

---

<sup>3</sup> O hiperlink nos leva à página do Centro de Extensão da Faculdade de Letras  
<<http://www.lettras.ufmg.br/CENEX/>>

<sup>4</sup> No entanto, eu decidi enfrentar o desafio de começar a estudar feito um louco para alcançar os outros alunos que tinham tido a oportunidade de começar seus estudos em escolas privadas desde sua tenra infância. Eu usei meus direitos de aluno carente e me matriculei no curso de inglês do CENEX<sup>2</sup>. Ao mesmo tempo, eu usei a Internet, filmes, canções, livros, e tudo mais que eu pude imaginar para melhorar minhas habilidades na língua inglesa. Surpreendentemente, fui capaz de continuar com meu curso de graduação, enquanto alguns de meus colegas – mesmo alguns que tinham estudado em cursos particulares – há muito já haviam desistido. (Minha tradução)

<sup>5</sup> Estou utilizando metáfora dentro da perspectiva cognitiva, entendida como uma forma de se ver, entender, experienciar uma coisa em termos de outra. (LAKOFF e TURNER, 1980)

que, por sua vez, é metaforizado como acúmulo de informações livrescas. A metáfora “mais é melhor” está representada pela pilha pesada de livros, transportada em um carrinho.

Mas de onde vêm os signos que nossos narradores utilizam para construir suas narrativas de aprendizagem? Um conceito importante para entender essa questão é o conceito de procedência (provenance) de Kress e van Leeuwen (2001).

## 2.1. Procedência (*provenance*)

A palavra procedência/*provenance* significa o lugar de onde algo vem: sua origem, sua fonte. Segundo Kress e van Leeuwen (2001, p.10),

nós constantemente ‘importamos’ signos de outros contextos (uma outra era, um outro grupo social, uma outra cultura) para o contexto no qual estamos agora construindo um novo signo, para dar sentido às ideias e valores que estão associados aquele outro contexto por aqueles que importam os signos.

Kress e van Leeuwen (2001, p.23) usam o conceito de procedência para se referir a “á ideia de que os signos podem ser ‘importados’ de um contexto (outra área, grupo social, cultura) a outro com a finalidade de significar ideias e valores associados com aquele outro contexto”.

O conceito de procedência, segundo Kress e van Leeuwen (2001, p.73), inclui três aspectos:

1. Na ausência de um modo semiótico, uma forma de produzir sentido é pela procedência.
2. Um signo que produz sentido por meio da procedência evoca um discurso completo, mas sem torná-lo explícito de forma que, subjetivamente, somente um complexo vago de ideias e valores é comunicado.
3. Cada caso de procedência é único e a comunicação por esse meio é assistemática, uma invenção do momento, ou parte de um catálogo.

A cena da biblioteca produz sentido por procedência, pois o garoto do desenho não é o narrador, a biblioteca não representa a biblioteca de sua faculdade e, a pilha de livros não corresponde a nenhuma experiência vivida pelo aluno na UFMG, pois as normas das bibliotecas dessa instituição só permitem o empréstimo de cinco livros de cada vez.

Uma imagem recorrente no corpus de narrativas multimídia é a da sala de aula e na ausência de outro modo semiótico, como, por exemplo, fotografias ou filmes das salas de aula que os narradores frequentaram ou frequentam, eles recorrem a fotografias e desenhos retirados da Internet de outros contextos, como podemos ver nas figuras 8 e 9.



Figura 8. sala de aula com professora

Figura 9. alunos em sala de aula

As imagens dessas salas de aula evocam sentidos completos por meio de procedência. Todas elas retratam outro contexto, mas todas evocam um discurso completo, transmitindo um conjunto de ideias e valores. Em todas essas salas de aula, temos uma professora explicitada ou um professor(a) implícito(a) como na figura 9. Esse professor tem o comando das ações e os alunos dependem de suas decisões e autorizações para qualquer ação na sala de aula. Os narradores também representam a si mesmos e, além de suas próprias imagens, pelo mecanismo da ‘procedência, projetam-se em fotografias de outros estudantes que retiram da Internet, e em imagens diversas, incluindo *gifs* animados. A suposta semelhança não está no semblante dos atores representados nas fotografias, mas na representação de processos agentivos e mentais que discutiremos na próxima seção.

### **3. Processos agentivos nas narrativas visuais**

Kress e van Leeuwen (2006) propõem um conjunto de categorias para a análise de narrativas visuais. Neste texto, vamos nos limitar aos processos agentivos: não projetivos e projetivos. Processos projetivos são aqueles que contêm processos mentais ou verbais e os demais são não projetivos.

Os processos agentivos, não-projetivos incluem ações e reações. As ações podem ser transacionais (uni-direcionais ou bi-direcionais) e não-transacionais. Os processos agentivos projetivos se dividem em reações não-transacionais, processos mentais e processos verbais.

#### **3.1. Processos agentivos não-projetivos**

Nas narrativas, encontramos ações transacionais bidirecionais como na figura 8, onde vemos os alunos atentos ao comando da professora que por sua vez também está voltada para eles. Podemos traçar uma linha ou vetor diagonal emanando da maioria dos alunos (atores) e os conectando à professora (o alvo), constituindo uma ação transacional unidirecional. Podemos ainda traçar uma linha em forma de seta de duas pontas conectando dois atores – a professora e um dos alunos – em uma ação transacional bidirecional. Na figura 9, o aluno em destaque está em ação transacional com o leitor, pois de seu olhar emana um vetor em direção ao leitor. No entanto, o vetor que emana do olhar da menina ao fundo não aponta para outro participante, constituindo uma ação não-transacional. Essas fotografias, retiradas de seu

contexto original, passam a constituir um caso de procedência único, uma invenção do momento para veicular a percepção que o narrador tem da sala de aula. As imagens veiculam também reações não-transacionais, como é o caso das figuras 8 e 9, pois não sabemos o que se passa na cabeça desses aprendizes.

### 3.2. Processos agentivos projetivos

Um exemplo de reação não transacional pode ser encontrado na primeira imagem da figura 6, onde o narrador inclui um *gif* animado de um homem chorando para representar sua reação à negativa da colega de estudar com ele. Ainda na figura 6, encontramos um exemplo de processo verbal na imagem da professora com a boca aberta apontado para uma série de termos técnicos sobre ensino e aprendizagem de língua.

Para indicar processos verbais e mentais, nossos narradores se utilizam de balões já convencionalizados no gênero história em quadrinho como mostram as figuras 10, 11 e 12.



Fig. 10. pensamento

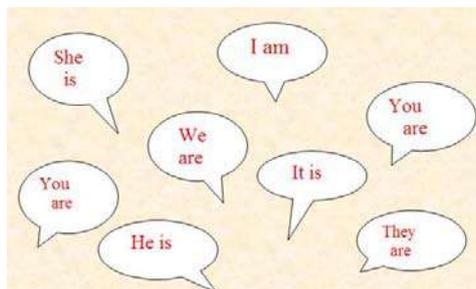


Fig. 11. fala



Fig. 12. dúvida

## 4. Processos afetivos

De especial interesse neste estudo é a representação dos processos afetivos que não são contemplados na teoria de Kress e van Leeuwen (2006). Como nossos narradores são afetados pelas experiências de aprendizagem? Como reagem a essas experiências? Como são representadas visualmente as emoções positivas (alegria, felicidade, prazer) e como são representadas as emoções negativas (medo, a frustração, enfado, etc.)?

Para entender essas questões, recorro a Martin e White (2005) que, inspirados em Halliday (1994), afirmam que as realizações dos afetos “compreendem modificações dos participantes e processos, processos comportamentais e afetivos, e adjuntos modalizadores”. Eles dividem os afetos em qualidades, processos e comentários.

Aplicando a teoria às imagens, encontramos imagens e sons com a função de realização de atribuição de qualidade bem como de representação de processos. Um exemplo de atribuição

de qualidade são as representações de amor pela língua como na figura 13; de alegria na imagem de narrador(a) sorridente ou de aluno(a)s em cenas alegres, como na figura 14; de enfadado, geralmente em imagem de alunos, como na figura 15; e de mal humor ou sisudez, geralmente, em imagens de professores, como na figura 16. Na figura 13, a narradora metaforiza seu amor pela língua se apropriando de um símbolo cultural que representa o amor entre duas pessoas. Ao fazer isso, personifica a língua, atribuindo-lhe características humanas.



Fig. 13. amor



Fig. 14. alegria



Fig. 15. enfado

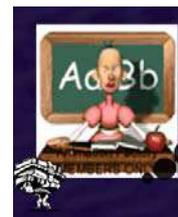


Fig. 16. sisudez

Os processos afetivos podem ser mentais ou comportamentais, mas é interessante observar que na figura 6, temos uma representação comportamental – o homem chorando – que, no entanto, é utilizada para representar um processo mental o desapontamento. Assim, podemos entender que as imagens são usadas de forma metafórica e não como recursos que traduzem visualmente o que o texto escrito registra. O mesmo acontece na figura 16, a seguir, onde uma narradora descreve o que sentiu quando viajou por alguns países da Europa e quando se deparou com grande dificuldade para se comunicar em inglês. A inserção da imagem do quadro *O Grito*<sup>6</sup> metaforiza seu pavor e sua angústia em decorrência da falta de comunicação.

---

<sup>6</sup> Segundo a wikipedia, “*O Grito* (no original *Skrik*) é uma pintura do norueguês Edvard Munch, datada de 1893. A obra representa uma figura andrógina num momento de profunda angústia e desespero existencial. O pano de fundo é a doca de Oslofjord (em Oslo) ao pôr-do-Sol”.

My English proficiency was very basic at this time and unfortunately I could not have a conversation with foreign students who we met in places where we stay. That was my first and big frustration with my lack of communication.



As we stayed at hostels in London, Lisbon, Barcelona and Paris we could meet people from different countries but I always needed a help when I wanted to talk. These people, two friends of mine who had a very good proficiency in English helped me a lot on it. We were almost 25 people but only 4 or 5 of us speak English this time, they were of course the ones who learned English at private English schools.

This lack of communication was my challenge in Europe and it was also a fact which stimulated me to foster my English language awareness.

Something like that had happened with my lack of communication:



[AAAhhhhhhh!!!!](#)

With this experience abroad I saw how important English as a second language is, principally when we want to communicate. At that time I was not aware of globalization through the internet and all the communication it provides because I had no access to it.

Fig. 16. O grito

Esse processo afetivo é hiperbolizado pelo grito de terror acionado pelo *hiperlink* agregado à expressão escrita do grito “AAAhhhhhhh!!!!”

Os exemplos das figuras 6 e 16 produzem sentido pelo mecanismo da procedência, pois são tomados de outros contextos para produzir sentido em novo contexto. É possível concluir, também, que as representações afetivas nas imagens ativam integrações conceituais que produzem efeito de sentido por meio de processos metafóricos. Um sentimento é mapeado pela representação de outro. O choro metaforiza o desapontamento e a frustração. O grito em forma de imagem e som metaforiza o medo, a angústia, o desespero, a impotência e a insegurança.

As imagens, assim como o texto escrito, funcionam também como comentários modalizadores, como adjuntos. Exemplos desse efeito modalizador são encontrados nas fontes utilizadas como nos excertos (1) e (2):

(1)

**I met very nice people from all over the world and most important: I HAD TO SPEAK!!! Anyway, I passed difficult moments in the beginning, but I got improving each day.**

Ao utilizar letras maiúsculas em cor de destaque para a proposição “*I HAD TO SPEAK*”, a narradora modaliza a proposição, enfatizando-a, como se, no discurso oral, estivesse falando

em um tom mais alto ou gritando. O mesmo acontece com a expressão “*Oh my God*”, utilizada por outra narradora para mostrar sua alegria ao ser promovida de auxiliar de professora a professora.

(2)

... I started working as her assistant. I would help her organize the paper work, receive phone calls, be responsible for her tiny library and its material. After some time working there, Nancy could notice my enthusiasm and commitment to my first job and gave me a promotion: give extra classes for the students in need which they used to call CTI classes.



I could not believe again!!! I was going to teach!!! But how come? I was still a student and only 15. Anyway, I accepted the challenge and did the best I could.

Todos esses exemplos ilustram como os aspectos gráficos e as imagens contribuem para que nossos narradores materializem as experiências de aprendizagem vividas, incluindo as emoções associadas a esses eventos.

## 5. Conclusão

As narrativas multimídia ao fazerem uso de recursos semióticos diversos (imagem, texto, som, formatos e cores diferentes de fontes e de fundo), frequentemente, por meio do recurso de significação por procedência, materializam, metafórica e metonimicamente, os processos de integração conceitual e expressam a percepção subjetiva dos narradores sobre seus processos de aprendizagem.

Imagens e sons transportados de outros contextos para as narrativas digitais exercem função ideacional, interpessoal e textual. Elas acionam esquemas mentais que, em conjunto com a nova enunciação, projetam integrações conceituais fazendo emergir novos sentidos.

Foi possível perceber que as imagens e sons não são meras ilustrações do texto escrito, assim como o texto escrito não é mera descrição das imagens ou dos sons. Essas várias formas de linguagem, em conjunto, formam um todo complexo de cuja interação emergem sentidos que estruturam narrativamente a experiência e influenciam o nosso olhar para o que é narrado.

Ao concluir este texto, não posso deixar de mencionar o papel das tecnologias de informação. Se a produção de textos multimídia era privilégio de profissionais especializado, agora, cada vez mais, passa a fazer parte, de forma mais intensa, das práticas sociais da linguagem de toda a sociedade. Se a interação humana é essencialmente multimodal, é natural que nos apropriemos dos recursos tecnológicos para materializarmos as representações de nossas experiências.

## **8. Referências**

- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse*. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of the visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- MARTIN, J.R.; WHITE, P.R.R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave/Macmillan, 2005.
- PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. Hipertexto e complexidade. (inédito)

“Nueva corónica y buen gobierno” de Felipe Guamán Poma de Ayala – um novo gênero que emerge no contexto da conquista da América

Giane da Silva Mariano Lessa (Doutoranda – UNIRIO; Prof. Msc. UFRRJ – [gianeml@ufrrj.br](mailto:gianeml@ufrrj.br))

**RESUMO:** Na idade Média, convencionou-se chamar “crônicas” a um conjunto de textos históricos, que relatavam os grandes feitos dos monarcas. No século XVI, essa denominação adquiriu outro significado, caracterizando uma iniciativa particular, com fins políticos pessoais, que tinha como objetivo levar a informação mais completa possível sobre o que ocorria nas Índias. Ao reivindicar autoridade histórica de seus testemunhos, os cronistas reivindicavam também prestígio, bens e posições políticas em textos que se configuravam, portanto, como um processo de contínua re-escritura, marcada por uma manipulação ideológica constante. Felipe Guamán Poma de Ayala, intérprete indígena da conquista e inquisição, no Peru, ao final de sua vida, finalizou a escrita de sua própria crônica, inaugurando um novo gênero. Ao mudar a perspectiva dos objetivos unicamente pessoais para a perspectiva das necessidades coletivas, Guamán Poma interferiu no conteúdo do gênero crônica, alterando-o e nele instaurando outra contingência ideológica. Para cumprir sua tarefa, o autor andino se apropriou dos discursos legais e de vários outros discursos para reivindicar justiça e a implementação de o que viria a ser um bom governo. Além disso, inseriu em sua obra mais de dez línguas nativas, junto ao castelhano e desenhos que tanto representavam os valores cristãos, como também a iconografia quéchua, denunciando as práticas que se diziam cristãs e não o eram: castigos, torturas e massacres dos índios. Ao fazê-lo, Guamán Poma inaugurou um gênero híbrido que, acima de tudo, representou um ato de resistência e subversão à ordem colonial que se estabelecia. Este estudo pretende mostrar algumas características do desenvolvimento e da criação desse gênero, como por exemplo a transculturação e a tensão entre a oralidade e a escrita.

PALAVRAS-CHAVE: séc. XVI; crônica; resistência; ideologia; transculturação

RESUMEN: En la Edad Media se convencionalizó llamar crónica al conjunto de textos históricos que narraban los grandes hechos de los monarcas. En el siglo XVI esta denominación tuvo otro significado, caracterizando una iniciativa particular, con fines políticos personales, que tenían como objetivo llevar la información más completa posible sobre lo que sucedía en las Indias. Al reivindicar autoridad históricas de sus testimonios, los cronistas reivindicaban también prestigio, tierras, puestos políticos en textos que se configuraban como un proceso de continua reescritura, marcados por manipulación ideológica constante. Felipe Guamán Poma de Ayala, intérprete indígena de la conquista y la inquisición, en el Perú, al final de su vida, terminó la escrita de su propia crónica inaugurando un nuevo género. Al cambiar la perspectiva de los objetivos únicamente personales a la perspectiva de las necesidades colectivas, Guamán Poma intervino en el contenido del género crónica, alterándolo y instaurando en él otra contingencia ideológica. Para cumplir su tarea, el autor andino se apropió de los discursos legales y de varios tipos de discursos para reivindicar justicia e la implementación de lo que podría ser un buen gobierno. Además, insertó en su obra más de diez lenguas nativas, junto al castellano y dibujos que tanto representaban los valores cristianos, como también la iconografía quéchua, denunciando las prácticas que se decían cristianas y no lo eran: castigos, torturas y masacres de los indios. Al hacerlo, Guamán Poma inauguró un género híbrido que, más allá de todo, representó un acto de resistencia y subversión al orden colonial que se establecía. Este estudio pretende mostrar algunas características del desarrollo y de la creación de ese género, como por ejemplo la transculturación y la tensión entre la oralidad y la escrita.

## **Introdução**

A “Nueva Corónica y Buen Gobierno”, com suas 1200 páginas e 398 ilustrações, provavelmente terminou de ser escrita, em 1615, por Felipe Guaman Poma de Ayala, índio ladino, nascido na região hoje denominada Peru. O manuscrito foi endereçado aos reis da Espanha, com os objetivos de oferecer uma versão da história da conquista alternativa à versão dos cronistas espanhóis, descrever as culturas indígenas, defendendo a humanidade dos índios e propor o que poderia vir a ser um bom governo. Felipe Guamán Poma de Ayala pertencia a uma elite local e dominava várias línguas locais. Esses fatores o tornaram capaz de

dominar o castelhano e fazer-se tradutor – figura imprescindível para a ação colonizadora que se havia posto em curso desde que os primeiros espanhóis chegaram à América.

Guamán Poma colaborou, portanto, como informante e intérprete da inquisição. Esse labor, por um lado, facilitou a empresa da conquista, mas proporcionou, por outro lado, que o autor andino compreendesse profundamente a lógica dos conquistadores e suas estratégias de dominação e decidisse intervir a favor dos índios. Desse modo, ele compilou, ao longo de sua vida, as narrativas orais dos vários povos que habitavam a região andina. Foram vários os fatores que fizeram com que, no final de sua vida, aproximadamente aos oitenta anos, terminasse de escrever a “Nueva Corónica y Buen Gobierno”. Entre eles podemos citar: o autor recebeu a condena de 200 chibatadas ao reivindicar terras que haviam sido tomadas pelos espanhóis; presenciou a morte de seus avós, queimados vivos; por último, mas não menos importante, testemunhou uma infinidade de injustiças, castigos, torturas e assassinatos dos índios.

### **O gênero “crônica”**

Na idade Média, convencionou-se chamar “crônicas” a um conjunto de textos históricos, que relatavam os grandes feitos dos monarcas. No século XVI, essa denominação adquiriu outro significado, caracterizando uma iniciativa particular, com fins políticos pessoais, que tinha como objetivo levar a informação mais completa possível sobre o que ocorria nas Índias. Ao reivindicar autoridade histórica de seus testemunhos, os cronistas reivindicavam também prestígio, bens e posições políticas em textos que se configuravam, portanto, como um processo de contínua re-escritura, marcada por uma manipulação ideológica constante (Binotti, 1992).

Foram os colonizadores que trouxeram o gênero “crônica” para a América. Com este, vieram as ideologias e os imaginários, que se traduziram em estratégias colonialistas, destacando a escrita como um bem cultural de inquestionável superioridade sobre as culturas do Novo Mundo - fronteira que separava povos civilizados de incivilizados, cristãos de hereges, e estabelecia uma hierarquia cultural e social que, em última instância justificava e legitimava a dominação.

O contexto colonial uniu solidamente a palavra sagrada à escrita, que se apresentava por um lado como um conjunto de narrativas e, por outro, como um conjunto de documentos produzidos por letrados e juristas, de modo que as crônicas muitas vezes se constituíam como cartas legais, reunindo textos jurídicos de várias naturezas (Quispe-Agnoli, 2006, p. 213).

Guamán Poma conheceu as obras dos cronistas espanhóis, utilizando-as, inclusive, como fontes escritas, reproduzindo fragmentos da versão de alguns cronistas como Agustín de Zárate, baseando-se nos textos de Frei Bartolomé de Las Casas, criticando autores como Domingo de Santo Tomás etc., (Pease G. Y. *apud* Poma de Ayala, 2005). Desse modo, o autor andino apresenta um discurso crítico, unindo vários discursos de ordem legal e cristã.

O gênero, cujas funções, até então, eram a de evidenciar façanhas de seus autores, enaltecendo-os aos olhos da administração local e dos reis, para obter vantagens, prestígio, terras e toda sorte de bens materiais, foi modificado por Guamán Poma, na medida que ele introduz elementos totalmente diversos daqueles dos espanhóis e uma perspectiva coletiva nas suas reivindicações. O autor indígena escreveu em favor de uma coletividade e não meramente com a finalidade de obter ganhos pessoais. Ao fazê-lo, ele instaurou outra contingência ideológica.

Guamán Poma se apoderou do gênero, alterando-o, na medida em que, por exemplo, compilou as narrativas orais dos povos indígenas:

por relaciones y testigos de vista que se tomó de las cuatro partes de estos reinos, (...) a unas historias sin escritura no más de por los quipos y memorias y relaciones de los indios antiguos de muy viejos y viejas, sabios, testigos de vista para que den fe de ello (Poma de Ayala, 2005, p. 13).

Além disso, ele insere mais de 10 línguas locais e junto com elas vários glossários que, junto com a descrição do mundo andino, têm função de traduzir línguas e culturas:

para sacar en limpio estas dichas historias hube tanto trabajo por ser sin escrito ni letra alguna sino nomás de quipos y relaciones de muchos lenguajes, ajuntando con la canche, cana, charca, chinchaysuyo, andesuyo, collasuyo, condesuyo, todos los vocablos de indios, que pasé tanto trabajo por ser servicio de Dios nuestro señor y de su sacra católica magestad rey don Felipe el tercero (Ibidem, p. 17).

Quando Guamán Poma insere na crônica a tradução, ele não está mudando somente a configuração orgânica do gênero, mas também instaurando uma prática social nos propósitos comunicativos desse gênero. Essa mudança provoca um deslocamento conceitual das práticas discursivas que se concretizavam como crônicas (Lienhard, 1990).

A inserção tanto das línguas locais, quanto das narrativas orais compiladas dos povos nativos, representam a introdução de gêneros orais no gênero escrito crônica. Desse modo, a oralidade penetra a escrita, abrindo um espaço de interlocução andina, fazendo notar sua presença e suas culturas, num gesto afirmativo de existência e reclamo.

Oralidade e escrita se juntam, entram em duelo, e, ao mesmo tempo, se fundem na produção de hibridismos discursivos e culturais, emblemáticos das forças e dos poderes que se confrontam.

A mudança fundamental que diferencia, porém, a “Nueva crônica y Buen Gobierno” das demais crônicas da época, inclusive das crônicas de outros indígenas, é a inserção do registro iconográfico nos desenhos, consolidando o esforço de interculturalidade e dando a conhecer um simbolismo abstrato, incompreensível para o público europeu. Nesses desenhos ele mistura códigos artísticos europeus e iconografia cristã com iconografia quéchua (Adorno, 1987).

Os desenhos, feitos pelo próprio autor, corroboram a escrita, denunciando torturas e injustiças, descrevendo e narrando a história dos povos pré-colombianos e colonial. As narrativas dos povos andinos conformavam o repertório de narrativas anônimas, saberes, tradições, formas de ser e estar no mundo, incorporando a eles cosmovisão e categorias culturais ocidentais, incorrendo, conseqüentemente, num processo de transculturação. Esse ato se configura como um de seus legados: o processo de elaboração da crônica em si é um patrimônio intangível que carrega outros tipos de patrimônios, frutos da mescla, do diálogo entre culturas que um índio se dispôs a estabelecer, transfigurando-se no patrimônio físico: o livro.

Ainda que não tenha correspondido à vontade ou ao domínio do autor, as transformações que ocorreram no registro de um patrimônio de língua e culturas ágrafas para o texto alfabético acabaram por resultar na transformação do patrimônio imaterial, que pretendia registrar. O novo patrimônio emerge desse cruzamento de saberes, da integração da nova língua, inscrevendo-os no gênero crônica, que, como foi ressaltado anteriormente, cumpria funções comunicativas e sociais e políticas específicas. Ao escrever sua crônica de outro lugar de enunciação, Guamán Poma alterou aquelas funções comunicativas, subvertendo a ordem discursiva que imperava naquele contexto. Nessa pugna dialógica, vale lembrar que

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu conhecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2000)

Nesse sentido, Guamán Poma subverte o poder retirando do hegemônico os elementos que contribuíram decisivamente para que ele pudesse construir as bases de um ato contra-hegemônico. O gênero que Guamán Poma inaugura emerge dos e nos conflitos de forças emanadas das culturas em confronto, dos equívocos inerentes à tradução dessas culturas e línguas tão distantes e, sobretudo, da tensão gerada entre a oralidade e a escrita e todo seu arcabouço simbólico e ideológico. Como memória, a crônica emerge também como resistência às práticas coloniais que naturalizavam seus valores e categorias culturais como sinônimos de civilização, em detrimento dos valores dos povos subalternizados, caracterizando-os como inferiores, destituídos de tudo o que lhes poderia conferir civilidade.

### **Memória e patrimônio dentro do novo gênero**

A memória é a consciência inserida no Tempo  
Fernando Pessoa

O patrimônio é um lastro, uma herança, embebidos de memória, que se dirigem àqueles que virão. A memória é um campo de disputa e conflito e “é sempre negociada no corpo social de crenças e valores, rituais e instituições e sua força constitutiva seria o fato de ela poder ser contestada a partir de novas perspectivas e evidências, ou a partir dos próprios espaços que ela bloqueou” (Huysen, 2000 p.68).

Guamán Poma inaugura o novo gênero, negociando as memórias andinas, conjugando-as com as memórias ocidentais, seja hibridizando o próprio conceito de tempo, produzindo um calendário em que noções de tempo ocidentais e andinas se fundem (Cox, 2002) seja justificando o desconhecimento dos índios de sua proveniência de Noé como esquecimento: “(...) y no se acordaron que vinieron de la descendencia de Noé del diluvio, aunque tienen noticia del diluvio porque ellos se llaman uno yaco pachacuti (...)” (Poma de Ayala, 2005 p. 44). Por último, mas não menos importante, vale ressaltar que essa negociação tinha em sua base o fato de que “o contato de línguas orais e culturas que têm formas de registro diferentes da escrita sofrem um impacto irreversível especialmente nas formas de construir a memória” (Alfaro Legorio, s/d), cujas fronteiras necessariamente se ampliavam.

Feitas essas ressalvas, cabe uma consideração sobre o conceito de memória em Bérson (2006). Para este autor, memória é duração, consciência, é impulso de vida, aquilo que perpetua, gera, engendra novas vidas. Nesse movimento o passado se prolonga no presente, que por sua vez avança como uma onda em direção ao futuro. Nesse sentido, a *Nueva Crônica y Buen Gobierno* olha para frente, para as possibilidades futuras,

incorporando sim o passado, mas revolvendo-o, atualizando-o, projetando-o para o futuro, com a intenção de que haja futuro.

Ao explicitar a necessidade e a vontade de memória, Guamán Poma confere à crônica o lugar de patrimônio a ser lançado para as novas gerações. A súplica ousada “mira cristiano lector de esta gente bárbara, vosotros no la tenéis, así luego lo perdéis, aprended de estos y servid a Dios (...)” (Poma de Ayala, 2005 p. 44) bem poderia desdobrar-se – em aprendam comigo! – Tal observação não se pretende mero jogo retórico se pensarmos que houve uma intenção explícita do autor de deixar memória dos fatos acontecidos e memória da organização cultural, das práticas sociais, da língua, dos conhecimentos e saberes, da relação com a natureza etc., e se pensarmos também no extraordinário esforço intercultural que essa empresa demandou.

Nesse sentido, “aprended de estos” pode significar a reivindicação do reconhecimento da diferença, do reconhecimento de outras formas de produzir conhecimentos, significados e sentidos para a vida, para a solução dos problemas sociais; lidar com a natureza e aprender, sobretudo, a apropriar-se do conhecimento do outro e de seus instrumentos de poder e devolvê-los com o conhecimento, categorias, língua etc. que esse outro não tem. E também pode significar um apelo para que as gerações futuras aprendam a negociar suas memórias e que busquem soluções renovadas por meio do seu patrimônio cultural.

Esse foi o gesto possível, dentro de um contexto difícil e adverso, apesar de sua posição privilegiada de intérprete, em que as relações entre culturas se davam dentro de acentuada assimetria, produzida pela força coerciva da Inquisição: o gesto de Guamán Poma foi um ato de resistência, elaborado com inteligência e sensibilidade daquele que testemunhou tantas vezes a crueldade dos métodos dos conquistadores – seus avós foram queimados vivos.

A *Nueva Corónica y Buen Gobierno* talhada na duração do tempo, para além da própria vida do autor, se apresenta como um gesto criativo, numa disputa dinâmica, pulsante de forças, de memória, que “é bem mais que um conjunto de representações; ela se exerce também em uma esfera irrepresentável: modos de sentir, modos de querer, pequenos gestos, práticas de si, ações políticas inovadoras” (Gondar, 2005 p. 24).

Do mesmo modo que materialidade e imaterialidade estão imbricadas ao se tratar de questões relativas ao patrimônio, este se encontra vinculado à memória. Se admitimos a noção de memória de Bérqson, como impulso de vida e, conseqüentemente, como ação criativa em direção ao futuro, podemos pensar então que o patrimônio tem sentido como valor, não somente pelo que é deixado como registro e lembrança, mas por aquilo que fazemos com ele, pelo modo que o atualizamos, com ele dialogamos e nos re-construímos.

Aqui retornamos ao aprendizado e ao novo gênero como legado: aprender com Guamán Poma é aprender a compreender o contato com outros povos, a processar o entendimento das forças que estão em jogo, elaborá-las, misturá-las e oferecer novas possibilidades de organização social de vida e de justiça: procurar a resposta para as possíveis perguntas: como é possível para as comunidades indígenas subalternizadas dialogar com o patrimônio e com a memória, negociando com as forças de poder de hoje? Como reivindicar dignidade nos processos de mudança e rupturas de fronteiras que estão em curso? Qual será o legado para as gerações futuras?

Sem resposta para tais indagações, podemos, ao menos ter certeza de que a recriação de um gênero é, em última instância o deslocamento necessário para produzirmos entendimento sobre as circunstâncias em que estamos envolvidos ou a resposta criativa para as adversidades de um contexto que não nos quer permitir encontrar respostas.

## **Referências**

ALFARO LEGORIO, M. A. Consuelo. “Identidad étnica en el texto de Guamán Poma”. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Departamento de Letras Neolatinas, no prelo. S/d.

ALFARO LEGORIO, M. A. Consuelo. Textualidade, imagem e mestiçagem na crônica de Guamán Poma. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Departamento de Letras Neolatinas, no prelo. S/d.

BERGSON, Henri. **Memória e Vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BINOTTI, Lucía. Prólogos Italianos a Crônicas de La Conquista. Centro Virtual Cervantes, AIH. Actas XI, 1992.

COX, Victoria. **Guamán Poma de Ayala: entre los conceptos andino y europeo de tiempo**. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas: CBC, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GONDAR, Jô. Memória, poder e resistência. In: GONDAR, J. E BARRENECHEA, M. **Memória e Espaço: trilhas do contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô & DODEBEI, Vera. **O que é memória social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria LTDA., 2005.

HUYSSSEN, A. **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

LIENHARD, Martin. **La voz y su huella**. Ciudad de la Havana: Casa de las Américas, 1990.

POMA DE AYALA, Felipe. **Nueva Corónica y Buen Gobierno**. Lima: Fondo de Cultura económica, 2005.

TILKIN GALLOIS (org.). **PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL E POVOS INDÍGENAS – EXEMPLOS NO AMAPÁ E NORTE DO PARÁ**. IEPÉ, 2006.

---

**O conto na contemporaneidade: uma abordagem dialógica do gênero na perspectiva das vozes bakhtinianas.**

**Márcia Adriana Dias Kraemer**  
(Mestre/CESUMAR/PG-UEL<sup>1</sup>/marciakraemer@uol.com.br)

**RESUMO:** Do ponto de vista discursivo, acreditamos que o gênero conto constitui-se, segundo uma visão bakhtiniana, em uma atividade de leitura e de escrita concreta e histórica; com características relativamente estáveis, vinculada a uma situação típica da comunicação social; e com traços temáticos, estilísticos e composicionais concernentes a enunciados individuais, dessa forma, ligados à atividade humana. Assim, discutiremos o fenômeno do dialogismo no gênero discursivo conto, da ordem do narrar (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), voltado à prática de sala de aula no ensino médio. Justificamos este estudo, porque, para Bakhtin (2005), é possível perceber a apreciação valorativa do locutor em relação ao tema e ao lugar que ocupa nas relações sociais, institucionais e interpessoais pelas escolhas linguístico-enunciativas que faz; nessa perspectiva, evidencia-se o texto literário, por mobilizar todas as funções e as dimensões da linguagem, além de permitir entrever tanto o estilo do gênero como o estilo individual do autor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero do Discurso; Conto; Análise Linguística.

**ABSTRACT**

From the discourse point of view and a Bakhtinian perspective, we believe that the short story genre is a reading and writing concrete, historical activity, with relatively stable characteristics, linked to a typical situation of social communication, with thematic, stylistic and compositional features related to a particular proposition, thus, linked to human activity. Therefore, the dialogism phenomenon in the short story, the storytelling sequence (DOLZ and SCHNEUWLY, 2004) in the classroom practice in high school will be discussed. According to Bakhtin (2005), it is possible to realize the speaker valorization regarding the theme and the place it occupies in the social, institutional and interpersonal relations through the linguistic-enunciative choices made; therefore, the literary text becomes evident, by mobilizing all the functions and dimensions of language, as well as allowing to foresee both the genre style and the author's individual style.

**KEYWORDS:** Discursive Genres; Short Story; Linguistic Analysis.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina – PR.

## **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A proposta deste artigo é apresentar algumas considerações acerca de como os professores de língua materna do ensino médio podem articular o estudo da gramática, do texto e do gênero discursivo, tendo este último como eixo de organização e de progressão curricular, por meio do trabalho com contos literários da Pós-Modernidade.

Este trabalho emerge de estudos, leituras e discussões relacionados ao Projeto de Pesquisa *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual*, filiado ao *FELIP*, Grupo de Pesquisa certificado pela Universidade Estadual de Londrina. Neste artigo, proporemos o estudo de um conto literário com o intuito de compreender o seu contexto de produção, sua temática, sua forma composicional e seu estilo, ancorando-nos na perspectiva de análise teórico-metodológica bakhtiniana.

Justificamos esse viés, porque, para Bakhtin (2005), é possível perceber a apreciação valorativa do locutor em relação ao tema e ao lugar que ocupa nas relações sociais, institucionais e interpessoais pelas escolhas linguístico-enunciativas que faz; nesse prisma, evidencia-se o texto literário, por mobilizar todas as funções e as dimensões da linguagem, além de permitir entrever tanto o estilo do gênero como o estilo individual do autor.

Ao trabalharmos, portanto, estratégias que possibilitem demarcar linguisticamente uma multiplicidade de vozes e de consciências que mantêm entre si uma relação de equidade no discurso (MAINGUENEAU, 1993; RODRIGUES, 2005), o conto, em específico o situado na contemporaneidade, torna-se material fecundo para análise no ensino de língua materna, uma vez que se insere em uma situação social de interação, dentro de uma esfera também social, a literária, e tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e de leitor.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### **2.1 DIALOGISMO E GÊNERO DO DISCURSO**

Sob a ótica bakhtiniana, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Dessa maneira, constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo revela-se como a tessitura da vida pela linguagem.

Assim, à medida que o conhecimento é sistematizado, na interação dialética constante, as idéias e as experiências dos homens são difundidas textualmente. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano e a palavra é a imagem desse espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade explicitam-se e confrontam-se.

Na composição dessas formas de discurso, segundo Bakhtin (2005), têm-se três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – os quais

[...] estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (p.261-262).

Segundo o autor, desde a Antiguidade até a contemporaneidade os gêneros foram estudados segundo a perspectiva artístico-literária, desprezando-se as características particulares de sua enunciação, bem como seus aspectos linguísticos, uma vez que não se tinha a perspectiva de linguagem em que o enunciado é a unidade real da comunicação verbal. Bakhtin (2005) reflete sobre o gênero como um enunciado de natureza histórica, sócio-interacional, ideológica e linguística relativamente estável, porque gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo.

As dimensões geralmente adotadas para a identificação e a análise dos gêneros são sócio-comunicativas e referem-se à função e à organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico. A partir da distinção entre duas esferas da criação ideológica – a ideologia do cotidiano e a dos sistemas ideológicos constituídos, Bakhtin (2005) dividiu os gêneros entre primários ou do cotidiano e secundários ou de sistemas ideológicos constituídos. Para esse autor, os gêneros do discurso e as atividades humanas são mutuamente constitutivos. O pressuposto bakhtiniano é que o agir humano não se dá independente da interação, nem o dizer fora do agir. Falamos por meio de gêneros, no interior de uma esfera da atividade humana.

Podemos, diante desses pressupostos, afirmar que os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro; circulam na sociedade nos mais variados suportes; exercem funções sócio-cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem. Em relação à

circulação dos gêneros na sociedade, percebemos que, por meio deles, conseguimos entender melhor o funcionamento desta, como, por exemplo, organizam-se seus valores. Isso porque os gêneros são indicadores de relações e de hierarquização de poder.

## 2.2 O GÊNERO CONTO

Da ordem do narrar, o conto é caracterizado formalmente pela brevidade (desenrolar da ação em apenas um episódio), pelo envolvimento de poucas personagens, pelo espaço físico diminuto (lugar único), e pelo tempo marcado por um período muito curto, o que agiliza a análise em um contexto real de sala de aula, uma vez que os gêneros literários mais extensos exercem, na maioria das vezes, menor atração aos alunos e, com efeito, menor adesão deles ao processo. No entanto, isso não quer dizer que defendamos o abandono de estudos voltados a narrativas longas, ao contrário, a intenção é produzir propostas didáticas as quais possibilitem a integração dos diferentes gêneros possíveis de serem analisados em um contexto educacional.

Do ponto de vista discursivo, acreditamos que ele constitui-se, segundo uma visão bakhtiniana, em uma atividade de leitura e de escrita concreta e histórica; com características relativamente estáveis, vinculada a uma situação típica da comunicação social; e com traços temáticos, estilísticos e composicionais concernentes a enunciados individuais, dessa forma, ligados à atividade humana.

Delimitamos esta análise a um conto escrito na contemporaneidade e escolhemos Lygia Fagundes Telles, pela temática intimista subjacente em sua obra, ao explorar questões referentes aos conflitos humanos como a solidão, relacionamentos amorosos conturbados, comportamentos sociais em conflito, a morte, o amor, a consciência, os sonhos, as memórias, o cotidiano e sua pobreza. Nele, procuraremos compreender as suas possibilidades de concretização responsivamente, detectando os fatores ligados ao todo orgânico do enunciado: *1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer dizer; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento* (BAKHTIN, 1992, p. 299).

Assim, para uma análise consistente, viabilizaremos o enfoque no aspecto temático do conto contemporâneo, seu contexto de produção e sua composição organizacional, procurando perceber o entrelaçamento da realidade e da fantasia, sendo este pontuado pelos aspectos psicológicos, individuais e coletivos, especialmente no que se refere à

construção dos papéis sociais ao longo da história, e identificados por meio do conceito de vozes e de estilo bakhtinianos (BAKHTIN, 1981).

### **3 UMA PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Para este estudo, proporemos a análise de um conto com o qual temos alguma intimidade. Trata-se de uma história lygiana, *Venha ver o pôr-do-sol* (1999), que já analisamos parcialmente em outras oportunidades e que, aqui, olharemos com perspectiva não anteriormente privilegiada: uma metodologia de análise calcada no materialismo histórico-dialético, buscando compreender, por meio das marcas linguístico-enunciativas, os fenômenos da bivocalização.

A escolha do texto de Lygia Fagundes Telles é interessante, pois ilustra a possibilidade de uma reflexão, à luz da Linguística Aplicada, em que as marcas lexicais auxiliam, tanto na compreensão da função da palavra no sistema linguístico, quanto na consciência dos efeitos de sentido produzidos pelo seu uso. A preferência por esse texto acontece pelo fato de ser uma narrativa breve, mais próxima do gênero narrativa escolar, uma vez que: a proposta de análise é voltada ao ensino médio; o assunto do texto não ser desconhecido aos alunos – relacionamento emocional entre duas pessoas - fazendo parte de seu contexto; de envolver o mistério e o suspense – o que geralmente os atrai; e apresenta uma visão crítica dos aspectos psicológicos que envolvem esse tipo de situação, propiciando o envolvimento dos mesmos na atividade. Além disso, possibilita-lhes o reconhecimento da contribuição dessa autora à literatura brasileira.

Nesse prisma, analisaremos as três dimensões essenciais e indissociáveis do gênero do discurso: o tema, a forma composicional e as configurações específicas das unidades de linguagem. Todas essas três são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e pela apreciação valorativa do locutor a respeito da temática e dos interlocutores de seu discurso.

#### **3.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO**

No contexto de produção, o produtor de um conto escrito, da esfera literária e da ordem do narrar, assume o papel social de um contador de histórias, alguém que cria uma impressão de objetividade e que se apoia em uma dinâmica temporal, com sucessões de

acontecimentos e transformações dos fatos contatos. Com seu poder de sedução, conduz o leitor a conhecer mistérios, despertando-lhe a curiosidade e a imaginação criadora.

Em *Venha ver o pôr-do-sol*, a autora conta a história, em um único episódio, de um casal de ex-namorados que se encontram, após longos anos de separação, em um cemitério abandonado. A produtora seduz o leitor à trama, por meio de uma linguagem despreziosa, jovial; os perfis das personagens são descritos em predicação indireta e a ambiência física, a atmosfera do lugar, de forma direta, por meio da voz do narrador. Essa confluência estratégica cria uma perspectiva no leitor que é impactada pela provável quebra de expectativa de um final inesperado e em aberto. Em Lygia Fagundes Telles, o intimismo desvela-se na linguagem confessional a descrever os sentimentos e os pensamentos de um eu moderno, submetido a um mundo agressivo em que os indivíduos não se harmonizam, encontrando dificuldades, questionamentos para a convivência em seu meio.

A trama passa-se na contemporaneidade, percebida pelas marcas espaço-temporais presentes no conto, cujo destinatário é diversificado, mas letrado e provável apreciador desse estilo literário, tendo como local de circulação livros literários, coleções didáticas, manuais apostilados, entre outros. O objetivo da narrativa é impactar o leitor por meio de uma trama breve, mas muito sutil, condensada em seus melhores momentos, nos quais ele é levado a crer que se trata de um inocente encontro de ex-namorados e percebe um ardil em seu conflito e em seu desfecho em aberto.

### 3.2 O CONTEÚDO TEMÁTICO

O tema trata de uma malfada história de amor entre Ricardo e Raquel, que resulta em um crime passional. Os motivos podem ser delimitados no amor não correspondido, no ciúme, no sentimento de inferioridade, na vingança. Dessa forma, a motivação de Ricardo está no fato de, preso em um romance do passado, não aceitar a atitude de rejeição de Raquel, a qual o troca por alguém que o supera em ascensão financeira. Assim, o rapaz orchestra a vingança “perfeita”: deixar a ex-namorada encarcerada em uma cripta de um velho cemitério abandonado, para morrer à míngua.

### 3.3 A FORMA COMPOSICIONAL

Com um estilo literário marcadamente pessoal, sem submissões a modismos, Lygia Fagundes Telles faz recorrências em seus textos ao cotidiano e a diálogos precisos, os quais captam as nuances sutis de pensamentos e de sensações, trazendo à luz os conflitos subjacentes à alma de cada um. Em seus contos, predomina quase sempre o fator psicológico sobre o factual: o que envolve o leitor parece ser a atmosfera criada, o que é intuído, o que é dito subliminarmente. Utilizando uma técnica narrativa primorosa, a autora faz a montagem de pequenos incidentes, aparentemente banais, e a eles superpõem fatos e detalhes para compor um clima de tensão e de expectativa de um drama iminente, por vezes trágico.

É dessa forma que trabalha o conto em questão, ao escolher um foco narrativo em que há o predomínio quase absoluto do discurso direto, caracterizando-se como modo dramático, sendo que, quando o narrador aparece, é em terceira pessoa, heterodiegético, e com onisciência neutra. Essa predominância acontece, provavelmente, como uma estratégia de escrita em que a história é narrada de um ângulo frontal e fixo, o que cria o efeito de estarmos presenciando os fatos no momento em que eles acontecem. Por isso, a unidade de ação é realizada de forma breve, em um único episódio (o encontro no cemitério); economizando meios narrativos, pois há o predomínio do discurso direto; e condensando recursos, porque há mais cena (discurso direto) do que sumário (discurso indireto), o que pode criar um efeito de proximidade entre o leitor e a história narrada. Essa estratégia acontece em virtude da intencionalidade presente no texto que é, possivelmente, fazer com que o leitor torne-se cúmplice dessa trama, construindo sua própria versão dos fatos narrados, à medida que percebe as pistas de contextualização que o levam a desvendar o enigma ali proposto.

Essa trama, portanto, apresenta:

a) situação inicial (equilíbrio): encontro das personagens no cemitério

b) conflito dramático:

- complicação (desequilíbrio): indisposição de Raquel a seguir Ricardo e entrar no cemitério abandonado.

- conflito/nó (intensificação do desequilíbrio): dá-se quase ao final da narrativa, caracterizando-se como predominantemente objetivo, marcado pela tomada de consciência da personagem Raquel em relação à manipulação de Ricardo. Nessa trama, a luta dá-se em função da oposição entre protagonista maior versus menor.

- clímax (ápice do desequilíbrio): revelação de Ricardo de que tudo fora planejado e de que não era uma brincadeira, mas um crime arquitetado.

c) desfecho (retorno a um equilíbrio): é simultâneo ao clímax, revelando-se um final em aberto, com a possibilidade de Raquel ficar presa ali até morrer. Nele, o leitor assume um papel significativo, uma vez que sugere várias possibilidades de encerramento, que não se apresentam definidas textualmente.

Durante algum tempo, ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo esfaqueado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda. (TELLES, 1999, p. 34)

Assim, após a leitura completa do texto, percebemos que o título *Venha ver o pôr-do-sol* sintetiza as intenções de Ricardo o qual, ao invés de estar fazendo um convite a um encontro prazeroso, na realidade, elabora uma estratégia para mascarar as suas verdadeiras intenções que é convidar Raquel a encontrar-se com a morte:

- Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambigüidade. (TELLES, 1999, p. 27)

*Pôr-do-sol*, então, tem um efeito estético no texto, por garantir a polissemia discursiva, uma vez que se pode entendê-lo tanto no sentido literal, o cair da tarde, a beleza do crepúsculo, ou figurativamente, o período que antecede o fim de algo, o momento em que se percebe este fim.

Por meio da constatação das estratégias do dizer presentes no texto, eles constatarem a seleção de palavras, a construção do tema, o modo de organização narrativa usada pela autora. No conto, o sistema de predicções das personagens dá-se quase que exclusivamente de maneira indireta, envolvendo a interpretação do leitor, pois é a partir da ação e das falas de Ricardo e de Raquel que podemos deduzir a sua caracterização. Raquel, aparentemente traiçoeira e dissimulada, revela-se ingênua e até romântica ao deixar-se dissuadir a visitar um cemitério abandonado para ver um *pôr-do-sol* e entrar em um antigo jazigo da “família” de Ricardo. Este, aparentemente inofensivo, revela-se malicioso, manipulador, mentiroso e sádico:

- Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr-do-sol mais belo do mundo. (...) - ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.  
- Boa noite, Raquel. (TELLES, 1999, p. 28-29)

Há, portanto, dois personagens principais, responsáveis pelo desenrolar da trama, e alguns secundários, os quais auxiliam na caracterização do cenário. Ricardo é o protagonista maior, caracterizado por predicação direta (no início da trama, apresentada pelo narrador - esguio, magro, cabelos crescidos e desalinhados, com jeito jovial de estudante e vestido com roupas despojadas) e indireta (por suas falas e ações demonstra ser malicioso, sádico, manipulador, mentiroso, envolvente). Seu traço social é marcado pela falta de dinheiro e o cultural é parecer-se com um estudante. Ele é um anti-herói, uma personagem designada como complexa ou redonda.

Raquel é a protagonista menor, caracterizada pela fala das duas personagens, indiretamente (demonstra ser ambiciosa, dissimulada e interesseira; com comportamento cínico e irônico, em princípio, mas que se revela ingênuo ao acreditar em Ricardo). Seu traço social é marcado pela nova posição que deseja assumir após o casamento. Raquel é uma personagem denominada tipo ou plana.

Outros personagens que compõem o cenário podem ser citados, como as crianças (ambiente desprovido de presença adulta, logo, mais propício ao ato criminoso, sem testemunhas fidedignas); namorado de Raquel (promessa de ascensão social); táxi como metonímia de um taxista/motorista (marcação da distância e da dependência de Raquel em relação a Ricardo); a dona da pensão (caracterização da suposta situação paupérrima de Ricardo).

O espaço, por sua vez, é extremamente importante para a construção da narrativa. Nele, os fatos aparecem integrados ao lugar físico, por onde circulam as personagens e onde se desenvolve a ação. Em um sentido mais abstrato, é importante que seja considerado o espaço social, a ambiência social na qual estão as personagens, e o espaço psicológico, as suas atmosferas interiores. Entre esses espaços são estabelecidas relações como no texto: o espaço físico é um cemitério abandonado, praticamente em ruínas (anjinho sem cabeça, lápides cobertas pelo mato rasteiro); o espaço social é a ambiência de pobreza, de abandono, propensa, neste caso, à criminalidade (casas modestas, ilhadas em terrenos baldios, cemitério miserável e abandonado); e o espaço psicológico, resultado dessa relação espacial, conflui em uma atmosfera de abandono, de solidão, de frieza, de opressão, de medo, de morte. A atmosfera da narrativa, então, em face disso, torna-se mais densa e pesada, caracterizando melhor os conflitos das personagens.

Percebemos também que a ambientação é franca, pois é produzida por meio do discurso do narrador, quando desenvolve o sumário, principalmente na descrição do cenário; e dissimulada ou oblíqua, pela voz e ações das personagens, na construção da cena. Logo,

a atmosfera da narrativa, em face da confluência do espaço físico (cemitério abandonado, natureza malévola) com o abstrato (ambiente caracterizado pela solidão, pela frieza, pelo medo...), torna-se mais densa e pesada, evidenciando melhor os problemas vivenciados pelas personagens, sendo uma estratégia muito bem elaborada para enfatizar a temática da história:

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba. (TELLES, 1999, p. 31)

Com efeito, a fruição da linguagem, acontece justamente pelo modo de escrever, pois a escrita desconexa encontra seu porto de passagem na mão hábil do escritor e nas inferências do leitor, em um processo que leva à verossimilhança interna e externa ao texto. Nesse caso, embora o enredo não tenha um compromisso com a verdade, há uma organização lógica dos fatos que o leitor necessita perceber. Em *Venha ver o pôr-do-sol* há essa coerência, pois todos os elementos da narrativa coexistem de forma a dar sentido à trama. Um exemplo disso é a insistência na descrição do cemitério abandonado – “A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.” (p.26); as mudanças sutis no rosto de Ricardo que denunciam o seu caráter duvidoso – “Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio.” (p.28); e da natureza dominadora que apaga os vestígios da vida naquele lugar – “O mato rasteiro dominava tudo [...] subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármore, [...] como se quisesse, com sua violenta força de vida, cobrir para sempre os últimos vestígios da morte.” (p.28-29) - sendo um indício de que Raquel terá grandes chances de morrer aos poucos ali: ou pelas necessidades fisiológicas (fome, sede) ou psicológicas (angústia, desespero, solidão). Dessa forma, a ambiência física, representada pelo cemitério e pela natureza, imbrica-se ao perfil psicológico de Ricardo, sendo bastante significativa para criar os efeitos de sentido do conto.

Em relação ao tempo interno da narrativa, tem-se o tempo da história que é cronológico em um espaço de algumas horas, entre o entardecer e o anoitecer, justamente para

colaborar com a exposição da cena em modo dramático, fazendo-nos ter a sensação de que analisamos o acontecimento em sua simultaneidade. Dessa maneira, não há o tempo psicológico, nem anacronias, no plano da ordem; na duração, predomina a cena, pois há coincidência entre os acontecimentos da diegese e o relato dos mesmos acontecimentos na narração (discurso direto); no plano da frequência, é uma narrativa singulativa, por apresentar igualdade entre o número de acontecimentos da diegese e o número de apresentações de tais acontecimentos no discurso, de acordo com a estratégia discursiva.

### 3.4 AS MARCAS LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVAS OU DE ESTILO

Conforme o que analisamos até o momento, é possível percebermos que o conto lido trata de um tipo de narrativa de enigma que é um gênero que se caracteriza pelo mistério, geralmente envolvendo um crime. Nessa história, não há a presença de alguém que o desvende, senão o próprio leitor o qual acompanha a construção da trama, com as pistas sendo mostradas gradativamente no texto, a fim de revelar as verdadeiras intenções de Ricardo em relação à Rachel: a escolha do local, a moça sendo manipulada a todo o momento, a natureza agressiva que compactua com o protagonista para esconder vestígios, o aprisionamento dessa personagem e o seu abandono na cripta. Esses são fatos que constroem a trama de modo linear, tendo como causa do crime passional o amor não correspondido, tornando-se sua temática.

A sequência dos elos que motivam a ocorrência de um conto tende ao desdobramento, em uma relação dialógica de movimentos tanto de assimilação como de distanciamento das vozes que configuram a natureza do próprio discurso, (BRAIT, 2003; RODRIGUES, 2005), no texto, há marcas contextualizadoras mais evidentes, estabelecendo ambos os movimentos, que procuraremos analisar, sem a preocupação, no entanto, de exauri-las.

#### 3.4.1 Movimento Dialógico de Assimilação

Nos elos anteriores, os quais focalizaremos nesta análise, há o movimento dialógico de assimilação presente no trabalho descritivo envolvendo o espaço e as personagens, marcado por figuras de estilo, as quais exercem um resgate do saber partilhado entre autor e leitor, das experiências comuns dos interlocutores, das sensações primárias que, de maneira geral, comungamos nas leituras de mundo que fazemos. Essa é uma

estratégia utilizada para criar um retrato verbal ao interlocutor da ambiência que envolve as personagens. Nela, destacam-se, do ponto de vista fonológico:

a) aliteração: “Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios.” (p. 24). Vemos, nesses versos, a repetição dos fonemas constritivos fricativos surdos /s/ e sonoros /z/ os quais produzem um ruído sibilante que, ainda nesse momento da situação inicial da narrativa, podem ser vistos tanto como uma descrição bucólica do cenário, ao aproximar-se do som do vento, por exemplo, que ali corria solto, como também um prenúncio da estratégia ardilosa, viperina e maquiavélica de Ricardo que enredará Raquel e a levará ao encarceramento.

b) assonância: “A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.”(p. 24). Percebemos, nessa frase, a musicalidade pela alternância de timbre em vogais abertas (débil; era; nota; tarde), fechadas ou nasais (cantiga, infantil; única), e reduzidas ( débil; cantiga; infantil; única; viva; quietude; tarde;), sendo as últimas, predominantes.

Tanto a assonância quanto a aliteração contribuem para a sonoridade do texto e a construção da imagem descritiva que apela para os sentidos primários na criação do retrato verbal. A musicalidade atribui um aspecto romântico à ambiência, afinal, em princípio, trata-se de um encontro amoroso. No entanto, esse ritmo e rima, na progressão descritiva do ambiente, transforma-se, de algo suave e sutil, em uma projeção sonora forte e agressiva, provavelmente por caracterizar a dialética da temática amor e morte: “Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos” (p.25). Embora ainda haja o trabalho dos mesmos fonemas dos exemplos anteriores, acrescenta-se aqui a maior repetição das consoantes oclusivas (surdas /p/, /t/, /k/ e sonoras /b/ e /d/), além da constritiva vibrante áspera /r/, branda e forte ou múltipla.

Isso pode contribuir para a imagem acústica da progressão temática, em que o protagonista encaminha-se para a consolidação de sua vingança, reproduzindo sons plosivos. Também se apresenta um exemplo de aliteração semântica na aproximação formal e semântica de *ressoavam*, *sonoros* e *som*, em um fenômeno conhecido como paronomásia. Ao final, quando se efetiva o crime, adiciona-se ainda o som das constritivas fricativas surdas /f/ e sonora /v/, que em seu modo de articulação, concretizam-se pela saída do ar roçando ruidosamente as paredes da boca, podendo estabelecer analogia à intensificação do desespero de Raquel e à raiva tanto tempo dissimulada por Ricardo e que, agora, vem à tona: “Depois, os uivos foram ficando

mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra” (p.34). Chamamos isso de harmonia imitativa, a sugestão de sons que auxiliam na construção da imagem diante da cena narrada.

Do ponto de vista morfológico, aparecem figuras de palavras como:

a) a sinestesia: “No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando úmidos sob seus sapatos; Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente.”(p. 31), a qual também auxilia na construção do retrato verbal da cena, por fazer associações entre diferentes órgãos dos sentidos.

b) a comparação simples e a metafórica: “Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos [...]” (p. 26); “[...] pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo.” (p. 27), para possibilitar maior clareza na construção das imagens narradas, auxiliando o leitor na relação de suas experiências no mundo com essa descrição.

c) a metáfora: “[...] por uma toalha que adquirira a cor do tempo” (p.28), com o possível intuito de criar maior subjetividade à descrição, fazendo com que o leitor lance mão de seu conhecimento de mundo, a fim de completar o sentido ao fazer associações semânticas;

d) a metonímia: “[...] a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambigüidade.” (p.27), a qual destaca a relação de contigüidade entre o sentido do termo e do que o substitui, neste caso, o pôr-do-sol, por seu meio tom. Também é uma pista relacionada à personalidade do protagonista, semelhantemente ambígua, que ele próprio observa ironicamente, por meio de sua fala.

Além desses recursos, há a estratégia do discurso citado, marcado pelos verbos do discurso direto, principalmente, com uso de valor apreciativo, trazendo resgate de verdades, fatos, opiniões ou a voz do senso comum, de entidades, entre outros, como em: “*Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite [...]*” (p.27).

Com os verbos ainda, são usadas no texto modalizações. O pretérito imperfeito do indicativo, por exemplo, no intuito de denotar cortesia na fala de Ricardo (a fim de, no contexto, persuadir Raquel a vê-lo como alguém confiável e poder manipulá-la a segui-lo ao cemitério), utilizado no lugar do presente do indicativo: “- Ah, Raquel... ele tomou-a pelo braço. - Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos

pilantras, azul e dourado. Juro que eu *tinha* que ver ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então? Fiz mal?” (p.24). Ou com valor enfático no discurso de Raquel, substituindo o futuro do pretérito, pois o diálogo acontece na linguagem coloquial: “- Quer dizer que o programa... E não *podíamos* tomar alguma coisa num bar?” (p.25).

Para Lapa (1991), o imperfeito é o tempo da simpatia, pois não marca, como o perfeito, de modo absoluto, o fenômeno passado, sem relação com o presente e com a pessoa que fala, mas nos transporta ao passado pela fantasia, pelas forças da imaginação e do sentimento. Dessa forma, o imperfeito pode ser substituído pelo presente histórico, contudo, este não faz mais do que aproximar de nós o passado. Assim se faz no texto esse uso, sendo que a nossa imaginação e o nosso sentimento procuram referir tudo ao presente, pois este parece traduzir de modo pitoresco o movimento e a vida: “- Ver o pôr-do-sol? Ah!, meu Deus... Fabuloso, fabuloso! Me *implora* um último encontro, me *atormenta* dias seguidos, me *faz* vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr-do-sol num cemitério.” (p. 25).

Da mesma maneira que o tempo presente assume valor de passado no texto, também o faz em relação ao futuro: “- Foi um risco enorme, Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero só ver se alguma das fabulosas idéias *vai me consertar* a vida.” (p. 27). Ou em: “- Riquíssimo. *Vai me levar* agora numa viagem fabulosa até o Oriente, meu caro.” (p.28). Para Lapa, “[...] a fantasia e o sentimento aproximam de nós o fato futuro e incerto; a fantasia torna-o presente, o sentimento torna-o coisa certa (1991, p. 182).

À semelhança é usado, nos diálogos do conto, o presente do indicativo com valor de imperativo, atenuando a rudeza desta forma (CUNHA; CINTRA; 2009, p. 493). Observemos os seguintes fragmentos: “-Chega, Ricardo, quero ir embora.” (p.29; sentido de súplica - conjugação na 3ª pessoa do presente do indicativo, para o pronome de tratamento *você*); “-Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.” (p.25; sentido de apelo – mesma conjugação anterior); “-Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo.” (p. 29; sentido de apelo, convite – conjugação semelhante às anteriores)

No discurso indireto, a voz do narrador também faz uso de desvios do padrão, com fins estilísticos. Vemos na utilização do pretérito mais-que-perfeito do indicativo, o qual se refere a um processo que ocorreu antes de outro processo passado, geralmente marcado pelo perfeito. Lapa (1991) discute sobre o fato de que, em períodos longos, cuja sucessão dos tempos não se observa com nitidez, o emprego das duas formas do perfeito

pode ser utilizado de maneira diferente da convencional, como no excerto a seguir, em que ao invés de se utilizar o pretérito perfeito, o qual faria mais sentido na cronologia, usa-se o mais-que-perfeito, a fim, possivelmente, de enfatizar a gradação do movimento da natureza, bem como para manter a harmonia sonora e imitativa, aproximando a imagem acústica da semântica:

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, **subira** pelas sepulturas, **infiltrara-se** ávido pelos rachões dos mármore, **invadira** as alamedas de pedregulhos esverdinhados, como se quisesse, com sua violenta força de vida, cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. (p. 25, grifo nosso).

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que **adquirira** a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha **tecera** dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém **colocara** sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba. (p. 27, grifo nosso).

### 3.4.2 Movimento Dialógico de Apagamento ou de Distanciamento

Segundo Rodrigues (2005), um dos aspectos que se pode analisar é o isolamento de orientações valorativas e/ou chamamentos de outras perspectivas, que não têm o mesmo estatuto de credibilidade. Nesse caso, destacam-se no conto, do ponto de vista semântico:

a) figuras de pensamento como a antítese, a qual marca tanto a atitude ambivalente do protagonista como sugere a ação maquiavélica deste em sua fala sobre a segurança do cemitério: - “Cemitério abandonado, meu anjo, vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram.” (p.26); neste exemplo, evidencia-se também a hipérbole, auxiliando a ironia que permeia o discurso de Ricardo. Outros exemplos de hipérbole: “Prefiro beber formicida.” (p. 26); “Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram” (p.26). Esta figura de estilo pode ser considerada de assimilação e não de apagamento.

b) a ironia é marca bastante presente no conto, sendo a figura de pensamento que consiste em sugerir, neste caso pelo contexto e pela contradição de termos, o contrário do que as palavras ou orações parecem exprimir: “Ricardo e suas idéias. E agora? Qual

é o programa?” (p. 26); “Ver o pôr-do-sol? Ah!, meu Deus... Fabuloso, fabuloso!” (p.26). Essa figura de estilo proporciona o trabalho da bivocalização no texto, porque, conforme Maingueneau (1993, p. 96), “[...] subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não o é pelo locutor. Enquanto a negação pura e simplesmente rejeita um enunciado, utilizando um operador explícito, a ironia possui a propriedade de poder rejeitar, sem passar por um operador desta natureza.” O conto é repleto de diálogos irônicos, prevalecendo nas falas das duas personagens. Raquel ironiza principalmente a escolha do local do encontro e o comportamento de Ricardo, mas sem a malícia deste. Isso reflete um comportamento artificial e afetado, o qual contribui para a construção do seu perfil psicológico. O protagonista maior, por sua vez, mostra as suas intenções implicitamente por meio, também, da ironia instaurada em várias cenas, como pistas contextualizadoras de seu verdadeiro caráter, o qual é desvendado ao longo da trama pelo leitor, revelando-se como um personagem complexo.

c) a personificação ou prosopopéia - “[...] uma trepadeira selvagem que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas.” (p. 26) - a qual descreve a natureza não bucolicamente, mas feroz, compactuando com a atitude criminosa do protagonista.

d) a animalização ou zoomorfização – “[...] e, de repente, o grito medonho, inumano: - Não!” (p.31); “Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra.” (p.31), mostrando o traço animalesco que permeia o desespero da personagem feminina ao ser encarcerada.

e) a negação aparece tanto no discurso indireto (com menor incidência), quanto no direto (maior frequência na fala de Ricardo do que de Raquel). Essa estratégia é considerada a idéia de que se tem que distinguir, em um enunciado negativo, duas proposições: uma primeira e outra que a nega. Para Ducrot (apud MAINGUENEAU, 1993), a negação é analisável como encenação do choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois *enunciadores* distintos: o primeiro assume a posição rejeitada e o segundo, a rejeição dessa posição.

Maingueneau (1993) cita que há dois tipos de negação: a polêmica e a descritiva. Apesar de sua aparente semelhança, as duas apoiam-se em usos diferentes da negação. Ao enunciar a segunda, o locutor descreve um estado de coisas; por outro lado, a primeira mantém necessariamente uma relação de contradição com o enunciado que refuta, ao contrário da descritiva que é compatível tanto com a contradição como com a contrariedade. No conto, aparece com maior incidência a descritiva na fala do narrador e a polêmica na das personagens.

A descritiva tem o intuito de enfatizar a ação da natureza que compactua com o projeto de Ricardo: “O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas [...]”(p.25). A polêmica, por sua vez, aparece no embate das forças entre protagonista maior e menor. Aquele, articulador consciente do conflito, e este, manipulado e conduzido a um provável fim trágico.

Nesse sentido, Distinguem-se, conforme o autor, três tipos de negação polêmica: a retificação, a refutação proposicional e a refutação pressuposicional. É uma tripartição simultaneamente pragmática e lógico-semântica, uma vez que “[...] apóia-se sobre o fato essencial de que a negação é um marcador que apresenta a propriedade de incidir sobre um elemento delimitado, de possuir campo” (p.82-83). No discurso direto existente no conto, predomina a refutação proposicional, uma vez que ela diz respeito ao conteúdo posto em seu conjunto. Além disso, a incidência maior é na fala do anti-herói, que procura usar de todos os artifícios para convencer Raquel de que deve segui-lo até o *pôr-do-sol mais lindo do mundo*. Dessa forma, usa da refutação proposicional para negar qualquer argumento que Raquel possa se valer, a fim de fugir ao seu destino: “Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo!”(p.26).

f) a imitação para Maingueneau (1993), à semelhança da *ironia*, também ocupa um lugar de destaque nos fenômenos da heterogeneidade, ao representar uma de suas manifestações mais visíveis. No texto analisado, destaca-se o próprio título (*Venha ver o pôr-do-sol*) que é um convite à ambiguidade, pois subverte uma expressão singular e de senso comum (um convite a uma ação prazerosa e repleta de relaxamento), em sua conotação metafórica mais estigmatizante (um encontro tétrico e amedrontador da vítima com seus últimos momentos).

Todos esses aspectos estilísticos analisados, entre outros possíveis, corroboram para o entendimento de que o tema do texto está relacionado ao que é marcante nas tramas lygianas, o amor e a morte. As situações urdidas por Lygia Fagundes Telles são pontilhadas de enigmas, ao mesmo tempo em que são retratos do cotidiano e exploram as manifestações do inconsciente, em uma perspectiva intimista. A morte, sempre ali, a rondar as personagens, mesmo quando estas amam. Amor e morte são reflexos de um mesmo espelho. Amar não traz a possibilidade do encontro, da união esperada pelos amantes. Quando esta ocorre, é só fonte de frustração e de irrealização. Nessa perspectiva, a busca do encontro amoroso, como pleno - fusão de corpo e de espírito - também não encontra esteio no universo criado pela autora. Suas personagens soçobram

incompletas, mutiladas, sozinhas. O amor buscado revela-se fonte de prisão e de sofrimento. Não é à toa que a natureza, que comumente se confunde com a psicologia de suas tramas, é definida como um jardim selvagem: inóspito, de impossível deciframento, mas, ao mesmo tempo, atraente.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Defendemos que, no âmbito dos estudos linguísticos, há necessidade de praticarmos um ensino voltado à reflexão sobre a própria linguagem, a fim de tornarmos a aprendizagem da língua materna produtiva nas suas diferentes concretizações.

Acreditando nessa premissa, o que propusemos neste artigo é estudar estratégias que objetivam as práticas previstas nos dois eixos do ensino de língua materna – o uso e a reflexão – em que a leitura, a análise linguística e a escrita surjam como etapas de um processo que vê a língua holisticamente, a qual se constrói e evolui por meio da interação verbal (BAKHTIN, 2005).

Diante disso, percebemos a importância de conhecermos mais profundamente nosso objeto de análise, procurando delinear as principais funções do conto como um texto de circulação social. Pudemos confirmar também que esse gênero literário caracteriza-se, por meio de suas marcas linguístico-enunciativas, como um recurso constitutivo de sentidos, revelador das vozes que permeiam os discursos.

Dessa forma, esperamos que a contribuição deste trabalho esteja relacionada ao desafio de lançar um novo olhar sobre os contos literários que acompanham nosso tempo, procurando instaurar uma perspectiva discursiva em relação a essas produções e possibilitar aos leitores apreciar o inegável aspecto lúdico, reconhecendo as vozes ali marcadas e a constituição de sentidos possível.

#### **5 REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso.(1979) In:\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BRAIT, B. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. In BARROS, D.L.P.; FIORIN, J.L.(orgs.) **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 2003, 11-28.

DOLZ, B.; SCHNEUWLY, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Rojo, R. e Cordeiro, G.L. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 41-70.

LAPA, M.R. **Estilística da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates**. Meurer, J. L.; Bonini, A; Motta-Roth, D. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

TELLES, L. F. **Venha ver o pôr-do-sol & outros contos**. São Paulo: Ática, 1999.



## O DIÁRIO DE LEITURA: RESPONSABILIDADE E AUTORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Maria da Penha Casado Alves (Doutora - UFRN – [penhalves@msn.com](mailto:penhalves@msn.com))

### RESUMO

O trabalho pretende apresentar uma experiência em sala de aula com o diário de leitura como lugar de registro de leituras de textos teóricos lidos em uma disciplina do curso de Letras da UFRN.

### PALAVRAS-CHAVE

Leitura– Compreensão responsiva – Autoria

### ABSTRACT

The work want to propound an experience in the classroom with the daily reading as a place of record of readings of theoretical texts read in the course of a discipline's Letras UFRN. The approach is based on the concepts of speech genres, active and responsive understanding of the authors of Bakhtin circle.

### Keywords

Reading – Responsive understanding - Authors

A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e *assim ad infinitum*. Ela entra no diálogo, que não tem final semântico (mas que pode ser fisicamente interrompido para esse ou aquele participante).

M. Bakhtin

Tendo como orientação teórica a arquitetônica das concepções bakhtinianas sobre linguagem, gêneros do discurso e compreensão responsiva ativa, desenvolvemos uma experiência com o diário de leitura junto aos alunos do curso de Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa, da UFRN, portanto, com professores de Língua Portuguesa em formação inicial. O tipo de solicitação a que o

diário respondia era o registro dos textos teóricos/científicos lidos e estudados ao longo de um semestre na disciplina Leitura e Produção de Textos I. Tal registro previa avaliação, julgamento, posicionamento e reflexões sobre esses textos, para tanto, o diário de leitura se apresentou como possibilidade de exercício de uma escrita em que a emergência da voz do sujeito que se posiciona, frente aos textos lidos numa atitude responsiva ativa, se concretiza na adesão, na polêmica, no conflito, na resposta à voz do outro. Isso porque entendemos com Bakhtin (2003) que a leitura de qualquer texto (aqui tomado como enunciado) deveria proporcionar a compreensão responsiva ativa que é a fase inicial e preparatória para uma resposta (qualquer que seja a forma de sua realização). O texto que ora apresentamos tem como objetivo relatar os resultados dessa experiência com um gênero que propiciou a construção dessa responsividade marcada pela contrapalavra lançada para os textos teóricos lidos e estudados na disciplina, como também de uma escrita reflexiva e processual.

## 1 Notas sobre os gêneros do discurso

Para Bakhtin (2003) todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Para ele e seu círculo<sup>1</sup>, o foco sempre<sup>2</sup> foi a singularidade dos atos e dos processos de sua construção que faz com que a sua compreensão de linguagem, estética e ética se coloque contrariamente a qualquer modelo teórico enformador e fechado em si mesmo. Ademais, tanto a vida entra na linguagem, como a linguagem entra na vida por meio de práticas discursivas concretas. O mundo da vida e o mundo da cultura se confrontam como ele mesmo observa:

Um ato de nossa atividade, de nossa real experiência, é como um Jano bifronte. Ele olha em duas direções opostas: ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unicidade irrepitível da vida realmente vivida e experimentada. Mas não há um plano unitário e único onde ambas as faces poderiam mutuamente se determinar com relação a uma única e singular unidade. (BAKHTIN, s/d, p. 2):

Assim, é apenas no evento único do ser no processo de sua realização que poderá constituir essa unidade única. De tal modo que Bakhtin (s/d) enfatiza sempre a necessidade de que assumamos o nosso lugar único e singular na vida com responsabilidade, pois não temos alibi para a

---

<sup>1</sup> O que hoje se denomina *Círculo de Bakhtin* era composto por ele, Voloshinov, Medvedev e outros de várias áreas do conhecimento ou de esferas artísticas diferentes que se dedicaram à compreensão do fenômeno da linguagem, de sujeito, alteridade e outros temas que se fizeram presentes ao longo do conjunto das obras do círculo.

<sup>2</sup> O que se comprova com a leitura de seus primeiros escritos, principalmente, *Para uma filosofia do ato* no qual já se esboça a sua procura por compreender os atos singulares, os processos de sua realização e que se presentificam na linguagem, na estética e na ética.

existência. Qualquer modelo teórico que desconsidere tal dinamismo pode cair no teoreticismo fatal que engessa e reduz a compreensão desses atos singulares.

Assim, o teoreticismo fatal (a abstração do meu único eu) ocorre também na ética formal: o seu mundo da razão prática é na realidade um mundo teórico, e não um mundo no qual um ato ou ação é realmente executado. (...) A primazia da razão prática é na realidade a primazia de um domínio teórico sobre todos os outros, e isso apenas porque é um domínio da mais vazia e da menos produtiva forma do que é universal. (BAKHTIN, s/d, p. 27).

Contudo, muitas das aplicações de seus conceitos desconsideram tal preocupação e os reduzem a categorias imóveis, fechadas, repetíveis, descarnadas e desbastadas de concretude e historicidade. Assim se deu com a cosmovisão carnavalesca que se reduziu à superficial carnavalização identificada em alguns textos literários; com o dialogismo minimizado à identificação de “vozes” em textos os mais diversos ou apenas à alternância de turnos de fala; com a sua concepção dialógica de linguagem retirada da vida, da cultura, da história. E assim pode se dar, também, com os gêneros do discurso que modismos, aplicações mecânicas, necessidade de classificação e enquadramento ou desconhecimento da concepção de linguagem, de sujeito e de práticas discursivas que atravessam a obra bakhtiniana e que dão suporte ao redimensionamento que ele imprimiu à concepção de gêneros discursivos, podem levar ao enrijecimento ou ao teoreticismo tão criticado pelo próprio Bakhtin.

Para esse teórico, sempre que falamos utilizamos os gêneros do discurso que são tão heterogêneos e multiformes como o são as nossas práticas sociais. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos, únicos, singulares proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Aqui já se esboça o conceito de gêneros do discurso como *enunciados relativamente estáveis* que apresentam conteúdo temático, estilo e construção composicional peculiares que permitem estabelecer a diferença entre um gênero e outro. Ademais, os gêneros apresentam um caráter sócio-histórico uma vez que estão diretamente relacionados a diferentes situações sociais. Dado esse caráter, os gêneros não são estáticos, imutáveis ou formas desprovidas de dinamicidade.

Relativamente estáveis, eles mudam com as práticas sociais, alteram-se com a aplicação de novos procedimentos de organização e de acabamento do todo verbal e de uma modificação do lugar atribuído ao ouvinte. Além disso, cada gênero do discurso pressupõe um lugar e um tempo legítimos para serem enunciados e recebidos pelo ouvinte/leitor. Assim, o lugar onde o ouvinte/leitor tem acesso ao gênero textual é, muitas vezes, fundamental para que ele possa compreender sua estruturação e a forma de sua recepção. Ademais, esses lugares não são externos aos gêneros, mas constituintes de sua forma e conteúdo, como também, de seu modo de produção e de recepção. Questão do cronotopo que é determinante para a construção/circulação dos gêneros discursivos e tantas vezes desconsiderada dada a nossa urgência em reconhecê-los e classificá-los atentando muito mais para a sua estabilidade do que o dinamismo e hibridismo próprios do uso da linguagem em situações concretas.

Portanto, ao trabalhar com gêneros é necessário considerar que para Bakhtin (2003) interessava muito mais o dialogismo do processo comunicativo do que a classificação dos tipos. Enfoque criticado também por Medvedev (1985) que via na abordagem formalista a mecanização dos gêneros e seu enrijecimento em dispositivos com uma dominante definida.

As relações interativas é que são mesmo os processos produtivos de linguagem. Sem essa perspectiva podemos nos fixar na premência classificatória e estéril que tem norteado alguns estudos ou algumas práticas de sala de aula desconsiderando a heterogeneidade, o dialogismo, a entonação, o contato entre as formas da ciência e da arte e aquelas do mundo cotidiano, ou seja, a relação essencialmente produtiva entre os gêneros primários e secundários como o próprio Bakhtin afirma:

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológico) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundará fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo lingüístico é o grau extremado de tal vulgarização). (2003, p. 264).

Com relação ao tempo, os gêneros apresentam temporalidades diferentes: alguns têm periodicidade maior (notícia, artigos de opinião, reportagem...), enquanto outros (panfleto, mosquito, santinho) não obedecem a uma periodicidade. Alguns gêneros têm validade presumida

maior que outros. Basta pensar na nota jornalística cujo valor é maior no dia de sua divulgação, enquanto uma fábula pode cair no grande tempo<sup>3</sup> e se constituir em um tesouro do sentido para gerações de diferentes épocas. Para Bakhtin, a dimensão tempo-espço é determinante na compreensão dos fenômenos, daí sua formulação de duas grandes categorias como *cronotopo* e grande tempo, fundamentais para o estudo dos gêneros uma vez que são eles mesmos culturais, históricos e, portanto, marcados pela mobilidade no espaço e no tempo.

## 2 Notas sobre a compreensão responsiva ativa

Entendemos com Bakhtin (2003) que a leitura de qualquer texto (aqui tomado como enunciado) deveria proporcionar uma *compreensão responsiva ativa* que é a fase inicial e preparatória para uma resposta (qualquer que seja a forma de sua realização). Diante do texto, o leitor iria se constituir em sujeito falante que é capaz de responder, isso porque a compreensão do enunciado exige responsividade, juízo de valor:

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

O leitor respondente, que diante do lido formula uma resposta marcada pela adesão, objeção, rejeição, conflito, prazer, é o sujeito que não apenas “consome” o texto e, no máximo, o dubla por, geralmente, se calar diante da autoridade do autor e do professor que, quase sempre, se coloca como testemunha da autoridade daquele autor do texto. Essa visão de compreensão responsiva ativa tem em suas bases a visão de sujeito dialógico e respondente do círculo bakhtiniano. Nessa perspectiva, a realidade linguística do mundo da vida se apresenta para ele como um mundo de vozes sociais em infinitas e heterogêneas relações dialógicas com matizes das mais diversas entonações: de harmonia e aceitação, de recusa e dicórdia, de tensões e pacificações, de conflitos e submissões. Entendendo com isso que a plenitude das relações dialógicas não prescinde do “tenso combate dialógico” como afirma Bakhtin e reitera Voloshinov (1988) ao afirmar que o enunciado

---

<sup>3</sup> Ver Bakhtin (2003) e sua teorização sobre a categoria do **grande tempo**.

de uma forma ou de outra faz uma declaração de acordo ou de desacordo com alguma coisa. Vale ressaltar que qualquer entendimento dos atos responsivos para Bakhtin sempre se dá na conjunção com o axiológico o que extrapola qualquer entendimento de resposta como simples ato fisiológico.

Nessa teia de múltiplas interações, o sujeito vai se constituindo discursivamente e lançando para o discurso alheio a sua resposta posicionada a partir do lugar único que ele mesmo ocupa no mundo. De acordo com Faraco (2006, p. 81):

Como a realidade linguístico-social é heterogêna, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglótico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social.

Orientar-se nesse mundo heteroglótico é prerrogativa para responder aos discursos, aos textos. E responder, nesse sentido, é ato constitutivo e constituinte da compreensão ativa que se concretiza nas objeções, acatamentos, enfrentamentos e concordância para com o lido/ouvido. Também é claro que respondemos às palavras posicionadas, aquelas que entram na cadeia do discurso e que se constituem como enunciado, portanto, são índices de valor, de entonação, de posicionamento de outrem.

Para Bakhtin (2003), a compreensão se desmembra em atos particulares. Na compreensão real, efetiva, eles se fundem indissolúvelmente em um processo único de compreensão: 1) a percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial); 2) seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido); 3) a compreensão do seu significado em dado contexto (mais próximo ou mais distante); 4) a compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). Vê-se, portanto, que nessa visão, o ato de compreender implica reconhecimento do signo como também a sua inserção em contexto e, mais ainda, a relação dialógica, o valorativo que lança o sujeito para a resposta única e singular, pois sua, ao que foi lido/ouvido e experienciado.

Tal entendimento se amplia quando esse mesmo autor afirma que o acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos. Confirmação da grande metáfora que atravessa toda a obra do círculo: eu-outro. Conclui-se, assim, que a leitura é um processo dialógico que pressupõe o diálogo leitor-autor e que o sujeito leitor é ativo, respondente e constrói sua compreensão na relação com o texto e com outros textos

lidos e chamados para compor a sua leitura sempre provisória, uma vez que não tem um único sentido, mas sentidos possíveis em diferentes situações de interação.

### **3 Notas sobre a questão da autoria no círculo bakhtiniano**

A autoria é tema recorrente na obra de Bakhtin, especialmente em “O autor e o herói” (1920-22) e em “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (1924). Nesses textos, mesmo tratando de algo que já se constitui em senso comum qual seja a distinção entre o autor-pessoa/autor-criador, Bakhtin renova a temática ao discuti-la sob a perspectiva axiológica. O autor-criador é uma posição axiológica e como tal posta na dinâmica de múltiplas interações responsivas (FARACO, 2006). Dito de outra forma, autorar é tomar posição valorativa frente a outras posições valorativas.

O olhar distanciado ou olhar exotópico, aquele excedente de visão necessário a todo ato de compreensão, é elemento imprescindível para o acabamento estético da obra. Para deslocar-se para a voz de outrem e se constituir autor na relação entre as suas palavras e as palavras do outro, o sujeito necessita desse excedente de visão para dar acabamento ao seu texto:

O sujeito tem, desse modo, a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso [...] na interação viva com as vozes sociais. Autorar, nessa perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglótica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras. (FARACO, 2006, p. 83).

Na verdade ser autor é dirigir-se ao outro, dizer algo para alguém, uma vez que os textos são constituídos e constituintes de uma atividade discursiva em que algo dito anseia por resposta, ou como bem afirma Geraldi (1997, p. 102):

[...] é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois.

Com essa visão de gêneros discursivos, de compreensão responsiva ativa e de autoria advinda de Bakhtin e de seu círculo, desenvolvemos no primeiro semestre de 2006, na disciplina Leitura e Produção de textos I, ministrada em uma turma do curso de Letras, portanto, de professores em

formação inicial, uma experiência com o gênero discursivo “Diário de leituras”. O nosso objetivo ao propor a prática do diarismo em sala de aula foi o exercício da escrita de índole crítica, uma vez que o diário iria se constituir em registro das leituras dos textos teóricos da disciplina. No diário, seriam registradas as informações básicas sobre o texto lido: título, autor, editora, ano de publicação, paráfrase do conteúdo e, principalmente, as impressões, a avaliação, julgamentos sobre o texto, enfim, as reflexões que a leitura produzem.

Diante do texto, o aluno iria se constituir em sujeito falante que é capaz de responder, isso porque a compreensão do enunciado exige responsividade, juízo de valor:

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

O aluno respondente, que diante do lido formula uma resposta marcada pela adesão, objeção, rejeição, conflito, prazer, é o sujeito que não apenas “consome” o texto e, no máximo, o dubla por, geralmente, se calar diante da autoridade do autor e do professor que, quase sempre, se coloca como testemunha da autoridade daquele autor do texto. Assim, o diário de leituras iria se constituir nesse espaço de memória das leituras, mas também em lugar de reflexão e crítica.

O tipo de solicitação a que o diário responderia era o registro dos textos teóricos/científicos com avaliação e julgamento deles. Com relação à dialética privacidade/publicidade dos conteúdos do diário, ficou claro que mesmo tendo um caráter pessoal, uma vez que é própria desse gênero a emergência de um estilo individual e suas peculiaridades, concordamos com Zabalza (2004) de que se deve caracterizar o diário não como documento privado, mas como documento pessoal (do mesmo modo seria a entrevista, uma observação, um comentário). Vale salientar, ainda, que a sua análise é sempre negociada, e quando referido em algum resultado de pesquisa é sempre de forma anônima a fim de resguardar sujeito e sua privacidade.

Segundo Machado (1998), pesquisas com diários em que os alunos registram suas reações em face de cursos acadêmicos, no exterior e no Brasil, confirmam benefícios, dentre os quais a autora elenca vários deles e que aqui reproduzimos, mesmo nos arriscando na enumeração longa, mas que mantemos por sua relevância para o que estamos argumentando:

- a possibilidade de detecção das dificuldades individuais de cada aluno, que poderia ser ajudado de forma mais consistente;
- a promoção de aprendizado autônomo, o que encorajaria os alunos a assumir responsabilidade diante de seu próprio aprendizado e a desenvolver suas próprias idéias, o que acabaria por promover uma avaliação crítica dos cursos;
- o aumento da confiança dos alunos em sua habilidade para aprender, para trabalhar com material considerado como difícil e para ter *insights* originais;
- a possibilidade de encorajar os estudantes a estabelecer conexões entre o conteúdo do curso e a sua própria ação;
- a possibilidade de o curso se tornar mais orientado pelo processo, com isso o professor conseguiria saber qual é o real estado do conhecimento do aluno, podendo reestruturar a aula e o conteúdo do curso de acordo com as reais necessidades;
- a possibilidade o professor ter acesso a um contexto mais amplo, dentro do qual ele poderia avaliar de forma mais adequada o desempenho de cada aluno;
- a possibilidade de uma discussão mais produtiva na sala de aula, derivada da própria responsabilidade que cada um tomaria em relação à sua própria aprendizagem;
- a criação de interação mais forte e mais eficiente, tanto dentro da sala de aula como fora dela.

Somaria a esses benefícios, ainda, a possibilidade do exercício da contrapalavra pelo aluno para o texto lido, para a teoria, para o conhecimento. Zabalza (2004) apresenta, também, duas variáveis básicas dos diários que merecem destaque: a riqueza informativa que o diário apresenta por nele se encontrar tanto o objetivo-descritivo como o reflexivo-pessoal e a sistematicidade das observações recolhidas que diz respeito à observação mesma da evolução dos fatos, ou seja, a recuperação da historicidade dos eventos.

Eis como se deu a metodologia do trabalho com o diário em sala de aula: no início do semestre, foi solicitado a todos os alunos da disciplina Leitura e Produção de textos I, ministrada no curso de Letras da UFRN, turno matutino, que destinassem um caderno exclusivamente para o registro de suas leituras dos textos teóricos que seriam lidos durante o semestre na disciplina. O diário de leituras iria se constituir, assim, em uma das atividades da disciplina. Para tanto, foram dadas as seguintes orientações: a) abrir o registro de leitura com informações essenciais sobre o texto: autor, título, editora, ano de publicação, páginas; ler o texto e à medida que for lendo, vá escrevendo, como se fosse para você mesmo; b) descrever o que o texto traz de interessante tanto

em relação à forma quanto ao conteúdo; c) relacionar a informação nova com os conhecimentos prévios; d) avaliar o texto quanto ao grau de dificuldade, a forma, o tratamento do conteúdo; e) apresentar suas impressões pessoais sobre o texto lido: adesão, objeção, rejeição, concordância, crítica, polêmica. Também foi esclarecido que regularmente recolheríamos os diários para acompanhar o processo de escrita.

Além dessas observações que foram dadas a fim de orientá-los em uma prática de escrita nova para eles, também foi enfatizado que não se preocupassem com a produção de um texto acabado, concluído ou com os conceitos de “certo” e “errado” como se estivessem escrevendo para a professora “corrigir”, como também, não deveriam se preocupar com a retirada de conteúdos tidos como “pessoais” ou “íntimos”. Isso porque consideramos cada escrita um acontecimento, dessa forma é singular e irrepetível, guardando as marcas do tempo e do lugar de sua produção.

Surpreendeu-nos, nessa experiência, primeiramente, a relação amorosa que desenvolveram com o suporte dos diários: os diários foram escritos em cadernos belíssimos com capas de princesas, personagens de histórias em quadrinhos ou de desenhos animados, ou com capas criadas por eles mesmos (os dos meninos, principalmente!). Também foram decorados com os mais diversos adesivos e escritos com canetas coloridas, perfumadas... O que chamava a atenção era o fato de que o diário ia assumindo a forma e despertando o sentimento que o diário íntimo e pessoal o faz. Assim, já em um primeiro momento, a escrita que quase sempre é relacionada ao desprazer, à dificuldade, ao conflito e à crise, ia se constituindo em uma prática menos traumática e menos voltada para a avaliação de uma disciplina para se colocar como prática de um sujeito que iria registrar as suas leituras, impressões e juízos, sentimentos e emoções diante do lido. Podemos acrescentar que, nessa atividade, a autoria já começava a se esboçar no ato de produção do diário como espaço para escolhas estéticas.

Seguindo a teorização de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, podemos afirmar que o diário de leitura se configura como um daqueles gêneros íntimos e que teria, segundo Machado (1998) as seguintes características: a) um destinatário empírico ausente e percebido como “fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais”; b) o papel mais acentuado do superdestinatário; c) o estabelecimento de um contrato de confiança entre o produtor e o superdestinatário; d) a atribuição de franqueza por parte do produtor ao discurso; f) um estilo marcado por uma expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade; g) a construção de um mundo discursivo temporalmente conjunto ao da situação de comunicação; a implicação do

autor, do tempo e do espaço da situação material de comunicação; h) a ausência de preocupação com a textualidade, o que lhe confere a característica de fragmentado; i) a criação de um espaço que permite a constituição das subjetividades. A essas características, acrescentaria, ainda, uma escrita reflexiva que se volta para o próprio ato de escrever, comentando-o, analisando-o.

Dos diários produzidos, selecionamos alguns dos quais foram feitas cópias<sup>4</sup> para a análise que ora se apresenta neste trabalho. Interessa-nos flagrar, nesse primeiro momento, as marcas de uma escrita responsiva que estabelece o diálogo com o texto lido, comentando, polemizando, concordando, enfim, uma escrita autoral. Isso porque entendemos o ato de compreender como atividade dialógica, réplica ativa e tomada de posição. A atividade proposta tinha como objetivo maior proporcionar aos alunos o exercício de uma escrita autoral e responsiva aos textos lidos em sala de aula.

#### **4 Análise dos diários: escrita e autoria**

Para fins de citação nesse trabalho, utilizamos a seguinte codificação dos textos: D para diário seguido de um número que faz referência ao aluno; assim, temos **D1** para o primeiro diário citado e a partir daí somente seguiremos uma ordem numérica.

Vale ressaltar que mesmo a solicitação da escrita do diário suscitou comentários dos alunos, conforme podemos ver nessa introdução de um diário:

Não que não goste de escrever.

Até que gosto. Mas é bem mais fácil falar de coisas fúteis, é bem melhor falar daquele garoto da biomédica, do sábado à noite.

Quando a professora pediu que fizesse um diário sobre nossas experiências com as atividades da disciplina, desabei.

Deus, como fazer isso!?<sup>5</sup> (**D1**) (Grifos do autor).

---

<sup>4</sup> Ao final do semestre, ficou combinado com os alunos que a professora ficaria com os diários para que fossem tiradas cópias a fim de serem analisados para futuras experiências e publicação de trabalhos sobre esse gênero. Todos já foram devolvidos aos seus donos (vale salientar que muitos faziam questão de cobrar o retorno de seu “diário” em tempo hábil, o que comprova o afeto com a escrita e o seu suporte).

<sup>5</sup> Grifos do autor do texto.

O que vale ressaltar nessa declaração é que mesmo tendo uma recepção positiva por parte dos alunos, a proposta de escrita do diário de leituras suscitou, também, sentimentos de dúvida, de insegurança (bem marcados pela frase sublinhada e o uso de exclamação e interrogação). Também se esboça a resposta do aluno para a atividade proposta, em forma de comentário e avaliação de uma prática de escrita que não aquela que esse aluno produz no cotidiano “(...) é bem mais fácil falar de coisas fúteis, é bem melhor falar daquele garoto da biomédica, do sábado à noite.” A posição do autor do texto ganha visibilidade na escolha lexical que avalia a solicitação (Não que não goste de escrever, *mas é bem melhor, desabei*) ou, ainda, na pergunta retórica (*Deus, como fazer isso?*). A voz do aluno não se calou e a posição dele diante do que foi proposto se flagrou na dúvida, na insegurança diante de um novo objetivo para a escrita e de um gênero discursivo que não circula tão comumente na esfera acadêmica.

Mesmo os que não registraram esses sentimentos em seus diários, ao conversarem comigo, procuravam tirar dúvidas ou tecer comentários sobre a atividade. Assim, esse registro e os comentários orais, levaram-nos a retomar em sala de aula o que seria o diário, como eles poderiam registrar suas leituras, enfim, retomei as orientações<sup>6</sup> que já tinham sido dadas anteriormente e procurei ser mais clara quanto a isso.

Mesmo que em vários diários e em comentários orais a importância dessa escrita diarista seja avaliada positivamente, os alunos sempre ressaltam o papel relevante da explicação da professora como no **D2**: “É importante que a professora sempre forneça auxílio..”. Ou dos colegas, como bem enfoca o autor do **D3**:

O momento que mais aprendo é durante os debates, por vezes os colegas entram em conflito de opinião gerando situações divertidas e mesmo eu não participando dos debates aprendo muito ao ouvi-los.

---

<sup>6</sup> Esse é um dos aspectos positivos do diário de leituras: permite ao professor acompanhar a leitura dos textos e as possíveis dificuldades dos alunos a fim de poder retomar conteúdos, replanejar ou esclarecer determinados conteúdos que se apresentaram complexos, difíceis, herméticos.

Percebemos nesses comentários a importância que o aluno dá à mediação do outro na construção dos seus conhecimentos. Orientando-nos por esses comentários, procuramos fazer com que as aulas de leitura e produção de textos se constituíssem em um espaço para a discussão e problematização dos conteúdos, assim, utilizamos também alguns gêneros orais como o debate e o seminário como instrumentos favorecedores do exercício da palavra. A leitura compartilhada dos textos também possibilitou a discussão de tópicos dos textos teóricos que se mostravam mais resistentes a uma compreensão responsiva imediata por parte dos alunos.

Como podemos observar, a escrita do diário não apenas serve como memória de leitura para o aluno, mas se configura como um espaço para o registro de outras impressões sobre a disciplina, as atividades desenvolvidas em sala, a avaliação do desempenho do aluno por ele mesmo. Enfim, o diário proporciona ao aluno posicionar-se e avaliar a si mesmo e o processo ensino-aprendizagem.

Mas é no comentário dos textos lidos, que se revela o exercício da contrapalavra, da responsividade. No diário **D4**, encontramos o seguinte comentário no final do registro do texto de Maingueneau (2004):

Por tratar-se de um texto teórico e apresentar uma teoria de metalinguagem, como também apresentação de conceitos da área da Linguística, minha primeira impressão foi que seria um texto complicado e difícil, mas quando comecei meu trajeto de leitura, percebi que o texto não era chato e tão difícil como pensava (...).

Com relação ao lido, o aluno revela uma mudança de atitude em relação ao texto teórico que quase sempre é tido (até mesmo antes de ser lido) como difícil e complicado.

Nesse outro diário **D5**, o autor deixa bem evidente como se deu a compreensão do texto lido (ZANOTTO, 2005):

Embora aparentasse ser um texto fácil, não era, apresentando para mim algumas dificuldades na leitura, no que diz respeito a interpretação do texto e somente após algumas leituras, exemplos, discussões, questionamentos e atividades na sala de aula, pude chegar a um conceito de texto, vendo a necessidade e a importância de usar o gênero correto para escrever e a preocupação de como se portar em relação à linguagem.

O percurso de compreensão desse autor é evidenciado nesse comentário e se dá na dinamicidade de algumas leituras, discussões, questionamentos e atividades em sala. Aqui se constata o papel do outro na mediação do conhecimento: professor, colegas, ou seja, a leitura desse texto não prescindiu da participação do outro para que se desse de forma satisfatória para o próprio leitor. Na verdade, o que observamos nesse depoimento é uma concepção adequada da leitura como sendo dialógica, negociada, compartilhada entre sujeitos.

Com relação ao texto de Garcez (2001) que discute os mitos que cercam o ato de escrever, o autor do diário **D6** assim se posiciona:

Comecei a ler o texto um pouco contrariada e confusa, pois sempre acreditei em alguns desses mitos, uma vez que, alguns deles nos seguiram durante toda a vida escolar, nos levando até mesmo a pensar que nunca seríamos bons redatores. Foi muito bom ter lido esse texto, pois de certa forma ele me deixou um pouco aliviada. Agora sei que não existe truques ou dicas para se escrever bem, a única solução mesmo é a prática da leitura e da escrita. (Grifos do autor do texto).

Esse depoimento deixa bem evidente a tentativa do aluno em mudar sua visão de escrita que, parece-nos, foi alimentada pelos mitos que Garcez (2001) aponta na vida escolar e que o aluno reconhece a sua presença em toda a sua trajetória na escola: “que nos seguiram durante toda a vida escolar, nos levando até mesmo a pensar que nunca seríamos bons redatores.” Além disso, a leitura do texto assume um outro papel que é de apaziguar conflitos e medos que a escola, com sua prática tradicional de escrita, trata de incutir nos alunos: “Foi muito bom ter lido esse texto, pois de certa forma ele me deixou um pouco aliviada.” O fato desse diarista voltar-se criticamente para a escola, para a concepção de escrita que ela adota em seu trabalho com a produção de textos, evidencia o exercício de uma leitura crítica e reflexiva que sai do texto para a vida a fim de posicionar-se, de lançar a contrapalavra para o mundo textual e o entorno. Assim, confirmamos o que observa Larrosa (1996) com relação à leitura enquanto atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que ele sabe, mas também com aquilo que ele é. Dessa forma,

leitura é formação e transformação, algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos.

No diário **D7** encontramos o seguinte registro:

Bom, estou aqui novamente, e desta vez confesso que completamente arrasada!

Estamos vendo agora coesão textual; e cá pra nós achei um saco! Na verdade nem sei se achei alguma coisa... tá certo, admito que entendi coisas como a elipse e... Caramba!! Foi só!

Detestei ter que ligar uma frase na outra para formar um parágrafo, até porque percebi que possuo um enorme defeito:

- Odeio gramática! Não faço a menor idéia de como usar seus ensinamentos na hora certa.

Claro, parece loucura uma garota que escolhe o curso de Letras não gostar “de português”, mas é a verdade, eu não gosto dessa parte da língua.

E o pior é saber e entender que ela é fundamental para a minha formação, mas não entendo o que acontece comigo!!

Chama a atenção o desabafo do autor com relação ao que ele chama de estudo de “gramática” que aqui aparece avaliado na escolha dos verbos “odiar”, “detestar”. Vemos que a concepção de gramática que foi alimentada por anos de vida escolar e chega à universidade é aquela normativa, um conjunto de regras a serem seguidas para bem falar e bem escrever que quando não seguidas colocam sempre o aluno na posição daquele que não sabe gramática, que não conhece a língua ou, pior ainda, que “não sabe português”. O uso das aspas indica mais uma marca de autoria, que considera o leitor e lhe dá pistas para ler “de certa maneira” o que está no texto;

Esse autor que afirma não “saber usar seus ensinamentos” é o mesmo que construiu um texto observando a gramática da língua, pois escreveu observando as regularidades dessa língua; utilizando o “ligar uma frase na outra para formar um parágrafo”; usou com maestria os pontos de exclamação para marcar indignação, revolta, posicionamento e as reticências para evidenciar as lacunas, a incompletude, a incerteza de seus posicionamentos e sentimentos; além disso, o recurso da frase curta deixou mais evidente o turbilhão de sentimentos gerados pelo desabafo que permitiu sair de uma afirmação para outra, configurando uma escrita-desabafo na qual o que interessa é evidenciar para o outro o

sentimento de repúdio, de ódio com relação à gramática. Esses são apenas alguns aspectos do texto escrito que entram em desacordo com a afirmação do aluno de que “não sabe gramática”, ou de “nunca estar certo de quando usar seus ensinamentos”.

Isso comprova uma concepção de gramática que a escola perpetua como sendo aquela descontextualizada, amorfa, fragmentada, de frases inventadas, de excentricidades, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função, voltada para a nomenclatura e a classificação de unidades<sup>7</sup>, enfim, uma gramática inflexível e imutável de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente “fixada” em um conjunto de regras que se não conhecidos e “dominados” geram a insegurança, o medo, a frustração, ou o “ódio” a que o aluno alude.

Resta-nos perguntar se é possível escrever, como o aluno escreveu, sem esse aludido “domínio da gramática”, ou “sem saber usar seus ensinamentos”. Cabe, ainda, perguntar com quais concepções a escola tem trabalhado e que orientam o “seu trabalho” com gramática, texto, língua, falante e que levam o aluno a afirmar não saber ou detestar a gramática da língua na qual ele fala e escreve fluentemente.

## **5 Um olhar exotópico para a experiência com diários de leitura em sala de aula**

Procuramos, neste trabalho, apresentar uma experiência com o gênero do discurso “diário de leituras” que foi realizada em uma turma do curso de Letras da UFRN, no semestre 2006.1. Interessou-nos nesse primeiro momento, analisar as diversas formas do exercício da responsividade por parte dos alunos e que assim se apresentaram: resposta ao texto lido (objeção, concordância, conflito, polêmica, avaliação e julgamento); questionamento da atividade proposta pela professora, no caso a escrita diarista; avaliação/julgamento da própria aprendizagem.

Considerados esses aspectos, podemos concluir que a indexação desse gênero em sala de aula proporciona não apenas esse exercício da contrapalavra ou o simples registro das leituras levadas a cabo em situação institucional, mas também nos permite: acompanhar a leitura do

---

<sup>7</sup> Para uma abordagem sobre o ensino de gramática na escola, veja-se, entre outros, Possenti (2005), Antunes (2003), Travaglia (2004).

aluno e suas estratégias para construir a compreensão responsiva; a escrita diarista permite ao aluno uma constância que, certamente, revelará para ele que escrever se articula com o ler e que escrever é o resultado de um percurso constituído de prática constante, reflexão e leitura, como bem enfatiza Garcez (2001) e, mais ainda, uma escrita em processo, uma vez que orientamos que escrevessem à medida que iam lendo; ao professor, retomar conteúdos, replanejar atividades, acompanhar o processo de leitura e escrita em outras bases, talvez mais interativas e dialógicas, uma vez que muitos elegeram a professora como interlocutora imediata para seus conflitos, problemas de aprendizagem e dificuldades reais com a teoria; além disso, os depoimentos nos diários também possibilita ao professor ter acesso às diferentes representações que os alunos construíram sobre a situação comunicativa, o ato de escrever, de ler e de aprender. Por sua vez, ao se compreender que os gêneros estão intimamente ligados à situação de comunicação e às relações que se estabelecem entre os interlocutores, é possível concluir, também, que o trabalho com o gênero diário de leituras implica um comprometimento com novas formas de relações entre alunos e professor, e desses entre si, conforme esclarece Machado (1998).

Por fim, o exercício de escrita dos diários, além, de permitir ao aluno uma reflexão sobre a sua prática de leitura e escrita, também nos permitiu, a reflexão sobre a nossa prática docente, enquanto professores de Língua Portuguesa, quando ao ler o registro dos alunos nos deparamos com seus depoimentos e avaliações sobre o que se tem ensinado (ou não) nas aulas de Língua Portuguesa que quase sempre desconsideram a linguagem como constitutiva do sujeito concebendo-a algo complementar, separado deste. Ademais, o gênero diário de leituras vem se colocar como uma opção a mais nas atividades de retextualização que, em contexto escolar/acadêmico, quase sempre se vale dos gêneros mais tradicionais/convencionais como a resenha, o resumo, o comentário, o fichamento ou o esquema. Além disso, como procuramos apresentar, neste trabalho, a escrita diarista se mostra como possibilidade para o exercício de texto mais autorais, mais posicionados, uma vez que o próprio gênero discursivo proporciona um maior envolvimento com o ato de escrever e os gestos de autoria se revelam desde o seu acabamento estética até os registros de leitura.

## **Referências**

- ALVES, M.P.C. O diário de leitura e o exercício da contrapalavra. In: ZOZZOLI, R. M.D; OLIVEIRA, M.B.F. (Orgs.). **Leitura, Escrita e Ensino**. Alagoas: EDUFAL, 2008.
- BAKHTIN, M. (s/d). **Para uma filosofia do ato**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, mimeo.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2006.
- \_\_\_\_\_. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- FREITAS, M. T.; JOBIM, S.; SOUZA, S.K. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.
- GARCEZ, L. H do C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Ed. da UNN, 1998.
- MACHADO, A. R.. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MACHADO, I. Os gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- MEDVEDEV, P.N. **The formal method in literay scholarship**: a critical introduction to sociological poetics. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- SOUZA, O. (Org.). **Autoria**: uma questão de pesquisa em gêneros (além de) escolares. Blumenau: Edifurb, 2008.
- VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## **O E-MAIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO E FACILITADOR DA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO ENSINO DE ESPANHOL**

Tatiana Lourenço de Carvalho (mestranda/UECE – tatianacarvalho10@yahoo.com.br)  
Profa. Dra. Iúta Lerche Vieira (orientadora/UECE - iutalerche@gmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho relata uma experiência de ensino e aprendizagem do espanhol, realizada com onze alunos de uma turma do 3º semestre do Núcleo de Línguas Estrangeiras-NLE da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Como objetivo geral, analisaremos se o uso do e-mail como forma complementar de ensino promove o fortalecimento da interação professor-aluno e gera melhoria na redação dos discentes. Queremos identificar, ainda, se a utilização desse gênero digital, em ambientes extra-classes, facilita e estimula o uso da língua estrangeira em questão. Constituirão o corpus de nossa pesquisa, além dos e-mails trocados no decorrer do semestre, uma apreciação escrita dos alunos, ao final do semestre, sobre a experiência vivenciada.

**Palavras-chave:** e-mail, interação, ensino de espanhol.

**RESUMEN:** Este trabajo relata una experiencia de enseñanza y aprendizaje de español, realizada con once estudiantes en una clase de 3º semestre del Núcleo de Línguas Estrangeiras - NLE de la Universidade Estadual do Ceará - UECE. Como objetivo general, analizaremos si el uso del correo electrónico como una forma complementaria de la educación promueve el fortalecimiento de la interacción profesor-alumno y genera mejoras en la escritura de los estudiantes. Queremos identificar, aún, si la utilización de ese género digital, en ambientes extra-classes, facilita y estimula el uso de la lengua extranjera en cuestión. Constituirán el *corpus* de nuestra investigación, además de los correos electrónicos intercambiados durante el semestre, una apreciación escrita de los alumnos al final del semestre, sobre la experiencia.

**Palabras clave:** correo electrónico, interacción, enseñanza de español.

### **1. Considerações iniciais**

Atualmente, com o advento da prática escrita em meio digital, não é novidade que vem ganhando destaque pesquisas que se propõem a estudar a relação entre os gêneros digitais e o ensino de línguas estrangeiras. Entre outras coisas, tem-se buscado compreender em que medida gêneros, como e-mails, chats, blogs, e-foruns etc., podem contribuir para o

desenvolvimento de competências comunicativas, principalmente a escrita, em línguas estrangeiras.

Nesse contexto de crescente importância de estudos que tratem da relação entre os gêneros digitais e o ensino de línguas, mais especificamente no caso do nosso trabalho da língua espanhola, no mundo globalizado, compreendemos que a utilização do computador pode servir tanto de recurso didático como de instrumento de integração e interação entre aprendizes, professores e, até mesmo, falantes nativos da língua meta.

Sobre esta questão, (ARAÚJO, 2007) argumenta que a Internet deve ser vista como um elemento ampliador das possibilidades de uso da língua. Concordamos com o autor, ao afirmar que cabe ao professor de línguas o papel de explorar as possibilidades pedagógicas da Internet, em particular dos gêneros digitais, fazendo com que estes se tornem ferramentas eficazes para ensinar os alunos a se comunicarem em língua estrangeira.

Em trabalhos que realizamos anteriormente<sup>1</sup>, cujos sujeitos de pesquisa foram professores de escolas regulares do ensino médio e de centros de ensino de línguas estrangeiras da cidade de Fortaleza, constatamos que a maioria dos docentes reconhecem as possibilidades pedagógicas do computador para o ensino de línguas. O que não quer dizer que, na prática, as potencialidades desse recurso sejam exploradas nas escolas. Uma das justificativas detectadas nos trabalhos para a não utilização do computador no ensino foi a de que a maioria das escolas ainda não dispunham de salas de aula equipadas com computadores e a de que falta capacitação para os professores na utilização dessa ferramenta no ensino. Isso significa que, caso o docente queira propor atividades em línguas estrangeiras envolvendo os gêneros digitais, precisará pedir que elas sejam executadas em outros ambientes que não a sala de aula, em casa, em *cyber-cafés*, em laboratórios de informática etc.

Nesse contexto de carência de recursos informáticos na escola acreditamos ser possível fazer uso dessas novas tecnologias para o ensino em outros ambientes que não a escola. Cremos também que a ausência de computadores nas salas de aula não impossibilita a aplicação de propostas de atividades envolvendo os gêneros do meio digital. Essas atividades podem ser

---

<sup>1</sup> (ARAÚJO-JÚNIOR; CARVALHO, 2007) e (CARVALHO, 2009).

desenvolvidas em outros locais, em ambientes “extra-classe”. É o que nos proporemos a fazer em nossa investigação de mestrado.

Não pretendemos, com essa pesquisa em andamento, no entanto, isentar as autoridades competentes da obrigação de equipar as escolas com computadores conectados à Internet e assim inserir os alunos no ambiente digital, tão útil ao ensino. O que queremos é propor alternativas para que essa possibilidade de utilização do computador e da Internet passe a ser utilizada, e logo, no ensino, visto que em inúmeras situações corriqueiras do dia-a-dia o computador já se faz presente e o desconhecimento de como usá-lo pode excluir os cidadãos dessas situações de interação social. Defendemos que é papel da escola favorecer a interação dos indivíduos e concordamos com (COSCARELLI, 2005, p.32) ao afirmar que:

Não favorecendo esse acesso à informática e não a transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas mais populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos, lembrando que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea e que exige dos seus cidadãos um grau de letramento cada vez maior.

A maioria de nossos alunos já está interagindo por meio da Internet em diversas situações comunicativas e corriqueiras. Cabe à escola, portanto, a orientação sobre como tirar proveito dos diversos recursos disponibilizados no computador e na Internet de forma a enriquecer culturalmente aos alunos. Assim eles passarão a ter mais “bagagem” cultural, até mesmo para saber como e o que usar na Internet, visto que ela tem espaço para todo tipo de informação, algumas até não verídicas o que requer do usuário um posicionamento crítico, ao entrar em contato com as informações disponibilizadas nela. Tal postura pode e deve ser direcionada pela Escola.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1 Gêneros textuais digitais**

Gêneros da mídia digital, ou simplesmente gêneros digitais, são aqueles gêneros textuais emergentes com o advento da tecnologia digital, em especial o da Internet, tais como: e-mails, chats, blogs, e-fóruns entre outros. Fundamentando-se principalmente em (BAKHTIN, 2000) e (CRYSTAL, 2001), (MARCUSCHI, 2005) define gênero como um evento lingüístico atrelado às necessidades comunicativas da sociedade. O que, a nosso ver, é relevante para

definir também os gêneros digitais. Esses gêneros se desenvolvem em conformidade com as novas tecnologias de comunicação decorrentes dos avanços das tecnologias eletrônicas digitais.

Nesse contexto, tais gêneros textuais digitais possuem características plurais e são altamente variados, embora muitos deles sejam semelhantes a alguns gêneros já existentes, o que não descaracteriza as especificidades dos mesmos por estarem inseridos em ambientes virtuais, podendo apresentar uma pluralidade de aspectos multisemióticos (som, imagem, texto etc.). A esse novo tipo de comunicação dá-se o nome de Comunicação Mediada por computador (doravante CMC), ou comunicação eletrônica, e desenvolve o que (MARCUSCHI, 2005, P.15) chama “discurso eletrônico”.

E qual o papel da Escola diante desse contexto? A Escola, a nosso ver, deveria também acompanhar e dar conta da produção e utilização desses novos gêneros eletrônicos. Na Internet acontecem diversas formas de interação com o predomínio da linguagem escrita e os professores, principalmente os de línguas, não podem desperdiçar a possibilidade de explorar o ensino de idiomas em contextos reais de comunicação através da CMC. Não podemos encarar de forma preconceituosa a linguagem tal qual é utilizada na Web. É preciso, conforme afirma (XAVIER, 2006), despertar nossos alunos para as diferenças de comportamento linguístico nos diversos gêneros e contextos comunicativos existentes.

Quanto à definição dos gêneros digitais, essa não é uma tarefa fácil. Concordamos com (MARCUSCHI, 2005, p. 25) ao afirmar que corremos um grande risco ao tentarmos definir e até mesmo identificar esses gêneros, devido à própria natureza da tecnologia que os abriga. O vertiginoso avanço dos gêneros emergentes pode invalidar, com grande rapidez, as idéias de qualquer pesquisa realizada sobre o assunto. Podemos, no entanto, listar alguns gêneros digitais sem querer finalizar ou encerrar essa lista. Tomaremos por base pesquisa realizada por esse mesmo investigador apresentando de forma sucinta alguns dos gêneros digitais mais conhecidos e que vêm sendo estudados ultimamente.

**1) e-mail**

Correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas. Inicialmente um serviço (*eletronic mail*), resultou num gênero (surgiu em 1972/3 nos EUA e está hoje entre os mais praticados na escrita).

|                                                                     |                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>2) chat em aberto (bate-papo virtual em aberto) – room-chat)</b> | Inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente. Surgiu como IRC na Finlândia em 1988.                                                                      |
| <b>3) chat reservado (bate-papo virtual reservado)</b>              | Variante dos <i>room-chats</i> do tipo (2) mas com falas pessoais acessíveis apenas aos dois interlocutores mutuamente selecionados, embora possam continuar vendo todos os demais em aberto.    |
| <b>4) chat agendado (bate-papo agendado – ICQ)</b>                  | Variante de (3), mas com a característica de ter sido agendado e oferecer a possibilidade de mas recursos na recepção e envio de arquivos.                                                       |
| <b>5) chat privado (bate-papo virtual em salas privadas)</b>        | São os bate-papos em salas privadas com apenas os dois parceiros de diálogo presentes; uma espécie de variação do tipo (2).                                                                      |
| <b>6) entrevista com convidado</b>                                  | Forma de diálogo com perguntas e respostas num esquema diferente dos dois anteriores.                                                                                                            |
| <b>7) e-mail educacional (aula-virtual)</b>                         | Interações com número limitado de alunos tanto no formato de e-mail ou de <i>arquivos hipertextuais</i> com tema definido em contatos geralmente assíncronos.                                    |
| <b>8) aula chat (chat educacional)</b>                              | Interações síncronas no estilo dos <i>chats</i> com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios.                              |
| <b>9) vídeo-conferência interativa</b>                              | Realizada por computador e similar a uma interação face a face; uso da voz pela rede de telefonia ou a cabo.                                                                                     |
| <b>10) lista de discussão (mailing list)</b>                        | Grupo de pessoas com interesses específicos, que se comunicam em geral de forma assíncrona, mediada por um responsável que organiza as mensagens e eventualmente faz triagens.                   |
| <b>11) endereço eletrônico</b>                                      | O endereço eletrônico, seja o pessoal para e-mail ou para a <i>home-page</i> , tem hoje características típicas e é um gênero.                                                                   |
| <b>12) Weblog (blogs; diários virtuais)</b>                         | São os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos. |

Tabela 1: Principais gêneros digitais.

Como o foco da nossa pesquisa é a interação professor-aluno através do gênero digital e-mail, não nos aprofundaremos na descrição de todos os gêneros digitais anteriores. Trataremos das características do e-mail de modo mais detalhada na seção seguinte.

## 2.2 E-mail

O e-mail remonta aos inícios dos anos 70, portanto, é uma forma de comunicação que tem hoje pouco mais de 30 anos. Populariza-se apenas nos anos 80 para assumir a feição atual em meados dos anos 90. Surgiu casualmente nos computadores do Departamento de Defesa dos EUA (ERPANET). (MARCUSCHI, 2005, p. 38)

O gênero emergente e-mail já favorece, sem dúvida, uma das formas de comunicação mais utilizada no mundo moderno. Em diversos contextos essa forma de interação e comunicação passou a ser a mais utilizada. Em trabalho realizado por (ZANOTTO, 2005) o autor apresenta resultados de uma pesquisa sobre e-mail em cotejamento com a carta comercial, nele constatou-se que entre as correspondências mais expedidas por dia no meio empresarial está o e-mail correspondendo a 80,95% em oposição à carta 19,05%. Poderíamos aqui citar vários exemplos no qual o e-mail cresce e vem substituindo “antigas” formas de comunicação, porém esse não é o objetivo de nosso trabalho. O que queremos aqui destacar são as especificidades desse gênero.

Com relação ao termo e-mail, vale ressaltar que serve para designar não só o gênero textual, mas também, o endereço eletrônico e o sistema de transmissão da mensagem eletrônica. Este último é o canal transmissor. Como endereço, apresentaremos na tabela abaixo uma adaptação da estrutura apresentada em (ZANOTTO, 2005, p.111):

| Ibral                                                            | @                                                                           | visão.                                                                 | Com.                                                                                                                | Br                                                                      |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <i>Nome</i>                                                      | <i>Arroba</i>                                                               | <i>Nome do servidor</i>                                                | <i>Organização</i>                                                                                                  | <i>País</i>                                                             |
| Nome ou abreviatura do nome do proprietário da caixa do correio. | Símbolo com sentido de “em” (lugar em que); designa o endereço do provedor. | Identificação da máquina encarregada de receber e enviar as mensagens. | Abreviatura que indica o tipo de organização à qual pertence o endereço (comercial, governamental, organizacional). | Abreviatura de duas letras que indica o país a que pertence o endereço. |

Tabela 2: Estrutura do e-mail (endereço eletrônico).

E quanta ao e-mail como gênero, defendemos, ainda corroborando com o autor anterior, que as características que o individualizam são, entre outras,

além das evidências empíricas, que autorizam a considerar o e-mail como um novo gênero de texto, agregado à categoria de textos que constituem o discurso eletrônico, ou discurso virtual. O simples fato de alguém afirmar “recebi um e-mail”, e não “recebi uma carta eletrônica, um bilhete virtual” revela que o destinatário da mensagem constatou empiricamente diferenças entre os dois textos. (ZANOTTO, 2005, p. 110)

Isso significa, a nosso ver, que o e-mail pode até ter características semelhantes ao de gêneros como a carta, o bilhete e até mesmo a conversa telefônica, porém ele se diferencia desses gêneros, em especial, devido, entre outros aspectos, à especificidade de seu meio de transmissão.

Concordamos, também, com (PAIVA, 2005, p. 76) ao afirmar que o e-mail “é uma ferramenta que facilita a colaboração, discussão de tópicos de trabalho e aprendizagem em grupos grandes, viabilizando a criação de comunidades discursivas, superando limitações de tempo e de espaço”. Nesse sentido o e-mail pode ser um instrumento de grande valia para o ensino. Do ponto de vista educativo esse é um dos gêneros que tem forte aplicabilidade para a educação devido à interação entre pessoas ou grupo de pessoas. Aplicações que em geral possibilitam ampliar o horizonte informativo e comunicativo de professores e alunos.

Para finalizar este tópico mostraremos que, segundo (GARCIAS, 1996), as principais aplicações educativas mediante o e-mail talvez seja a possibilidade de comunicação e interação entre os indivíduos que não se encontram fisicamente no mesmo lugar, porém essa não é uma particularidade desse gênero. Ainda segundo a autora, há outras vantagens do e-mail sobre outros meios de interação humana que residem nas seguintes características:

- O e-mail é assíncrono. Quando nos comunicamos por e-mail não necessitamos marcar com antecedência para que a pessoa esteja no lugar de recepção, como seria o caso do telefone.
- O tempo transcorrido entre a emissão e a recepção da mensagem é praticamente instantânea.
- Os participantes ou interlocutores se encontram em um ciberespaço educativo com poucos limites para a participação por *estatus* ou problemas pessoais.
- O e-mail não requer um espaço e tempo concreto para realizar a comunicação, o que acontece em outras atividades comunicativas freqüentemente.
- A comunicação pode ser entre indivíduos ou entre grupos.

Tabela 3: Vantagens do e-mail sobre outros meios de interação humana.

Ante as possibilidades comunicativas aqui apresentadas, decidimos por em prática, em nossa pesquisa, debates, através do gênero e-mail, que nos permita experimentar novas relações de ensino-aprendizagem na língua espanhola verificando mais especificamente a questão do fortalecimento da interação professor e alunos através da escrita em língua espanhola.

### **2.3 Interação**

A interação é fundamento do encontro humano. As pessoas só se encontram de fato quando interagem entre si. (GNERRE, 1998, P. 5) afirma que “as pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercerem influência no ambiente em que realizam atos linguísticos.” Para conviver com os demais, cada ser humano precisa dominar a língua de sua comunidade e ter uma ampla gama de conhecimentos de cunho interacional. Dessa forma ocorrem as relações através dos gêneros digitais que constituem comunidades nas quais a interação ocorre sob circunstâncias próprias aos vários contextos inseridos na Web, tais como interações de relações profissionais, educacionais ou pessoais.

Para (BAKHTIN, 2000, p.313) “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro”. Entendemos aqui por interação a participação ativa dos interlocutores. A experiência verbal de um indivíduo só tem sentido em sua relação com a experiência verbal do outro, em sua interação social e produção de enunciados no cotidiano. Ninguém interage por si só, isolado no processo de comunicação. O mesmo acontece nos usos que se faz dos gêneros provenientes da Internet, de modo que nossa experiência de pesquisa poderia contribuir para uma interação maior entre os participantes.

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, diversos pesquisadores afirmam que a interação entre professor e alunos é extremamente importante para o desenvolvimento desse processo. Podemos citar (BROWN, 1994, p. 430) que afirma que o bom professor deve ser capaz de motivar a interação dos alunos. Em concordância com ele, (WAJNRYB, 1998, p. 28) lembra que “Já foi dito que não se pode ensinar uma língua – o melhor que se pode fazer é criar as condições adequadas para outras pessoas aprenderem. Parte dessas ‘condições adequadas’ envolve o modo como o professor se relaciona com - ou conduz – os alunos.”.

Essas considerações nos levam a considerar que ao professor cabe estimular e favorecer essas “condições adequadas” por meio da interação, que em nosso contexto de pesquisa, conduz-nos a explorar as relações no ambiente virtual, mais especificamente nas trocas de e-mails entre o professor e os alunos, visto que essas trocas podem ser mais uma forma de favorecer o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em língua estrangeira de maneira mais interativa.

Com relação ao contexto específico da comunicação mediada por computador muito se tem discutido a respeito de interação. O conceito popularizou-se, o que não implica necessariamente que essa interação ocorra de maneira ampla em tudo o que se costumou dizer interativo, sobretudo com as novas tecnologias da informação.

Para que se haja uma discussão mais crítica sobre o tema, faz-se necessário saber o que de fato é interativo no uso do computador e da Internet.

A este respeito, (PRIMO, 2007) propõe uma nova abordagem de interação mediada por computador sob a perspectiva sistêmico-comunicacional, distinguindo interação “mútua” de interação “reativa”. O autor parte da observação do relacionamento dos interagentes (seres vivos ou não). De acordo com ele pode-se considerar interação “tanto (a) clicar em um link e (b) jogar um videogame quanto (c) uma inflamada discussão através de e-mails e (d) um bate-papo trivial em um chat.” (PRIMO, 2007, p. 56). Para o autor, a interação “reativa” é apresentada, por exemplo, em (a) e (b) e a interação “mútua” está ilustrada em (c) e (d). Em termos gerais o autor resume afirmando que:

A interação mútua é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperativa do relacionamento, afetando-se mutuamente; já a interação reativa é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta. (PRIMO, 2007, p. 57).

É evidente que em nosso trabalho, deter-nos-emos mais profundamente à análise voltada para a interação tida como mútua, de acordo com esse autor, pois trataremos da relação estabelecida entre professor e alunos através do gênero digital e-mail.

### **3. Metodologia de pesquisa**

O estudo consiste em um relato de experiência vivenciada entre a professora-pesquisadora e os alunos de uma turma de espanhol do 3º semestre do Núcleo de Línguas Estrangeiras-NLE da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Para o desenvolvimento do trabalho além de assumirmos as aulas presenciais dessa turma acrescentamos às aulas presenciais uma proposta de troca de mensagens escritas entre professora e alunos na língua que espanhola, através do gênero digital e-mail.

O NLE faz parte de um programa de extensão da citada universidade. Atualmente nele estudam aproximadamente 1.800 alunos distribuídos em 06 modalidades de línguas (inglês, espanhol, francês, italiano, japonês e latim) em cursos semestrais com duração de 60 horas/aulas. O Núcleo oferece oportunidade para que alunos do Curso de Letras da UECE adquiram experiência no magistério. A escolha dos professores é feita por meio de teste de seleção, formulado pelos coordenadores de cada língua que são professores/orientadores da graduação da referida Universidade. Ao serem aprovados, os alunos da graduação assumem as turmas de língua estrangeira em caráter de bolsa estudantil por um período de dois anos. Nesse estabelecimento de ensino também é dada a oportunidade para que alunos de pós-graduação desenvolvam suas pesquisas.

Mais especificamente no tocante a nossa pesquisa, os dados serão coletados a partir das trocas de e-mails que estão ocorrendo entre a professora e os alunos no decorrer do semestre 2009.1. As trocas de mensagens eletrônicas estão sendo estimuladas pela professora no intuito de favorecer e impulsionar os alunos, dando-lhes mais uma oportunidade de expressar-se, seja para tirar dúvidas, seja para emitir opinião sobre os assuntos discutidos em sala de aula. Pretendemos analisar todos os e-mails enviados pelos alunos. Ainda não podemos definir com exatidão a quantidade de mensagens trocadas, visto que não está sendo imposta uma quantidade de e-mails a ser enviada por cada aluno. O que podemos afirmar é que após cada encontro (15 distribuídos aos sábados) a professora comunicar-se-á com os alunos, através de e-mails coletivos, a respeito de algum assunto abordado em sala, que não tenha sido, na percepção da docente, bem explorado, ou que requeira chamar mais atenção sobre. Os próprios alunos poderão e estão interferindo nos temas a serem abordados através das trocas de e-mails, porém essa interferência não é pré-determinada, ela ocorrer de forma espontânea.

A comunicação via gênero digital e-mail se dá em outros ambientes (em casa, lan house, cyber café, laboratório de informática etc.) e não na sala de aula, visto que em nosso contexto de ensino-aprendizagem ainda não usufruímos de salas de aulas equipadas com computadores. Nossa experiência de ensino realiza-se, portanto nas trocas de e-mails como atividades extra-classe.

Os correios eletrônicos escritos e enviados pelos alunos estão sendo salvos em pastas do computador pessoal da professora-pesquisadora, impressos e arquivados para posterior análise.

Para a análise de nossa pesquisa, faremos uso ainda de uma apreciação escrita livre, feita pelos alunos no último dia de aula, sobre o curso e as experiências vividas através das trocas de e-mails em língua espanhola.

Outro recurso constituinte de análise da nossa pesquisa é a produção textual desenvolvida em sala pelos alunos no primeiro e no último dia de aula. Eles manifestar-se-ão a respeito do tema: “A importância do espanhol na minha vida...” em dois momentos distintos do semestre, tal procedimento servirá para perceber a evolução da escrita desses alunos.

#### **4. Considerações finais**

Até o presente momento as trocas de e-mails entre a professora e os alunos estão ocorrendo de maneira parcialmente freqüente. Já foram coletados no total mais de duzentos e-mails desde o mês de março, quando se deu início a pesquisa, até o final de abril. O curso concluir-se-á no final de junho.

Esperamos ao final do desenvolvimento dessa pesquisa perceber se o relacionamento professor-aluno foi fortalecido e se houve desenvolvimento da escrita em língua espanhola, em virtude da freqüência nas trocas de e-mails ocorridos no decorrer do semestre 2009.1.

Almejamos, ainda, que nossa pesquisa possa estimular a complementação das aulas em LE, no tocante à utilização dessas novas ferramentas de ensino que é o computador conectado a Internet que possibilita a interação, principalmente escrita, através dos diversos gêneros digitais, pois sabemos que cabe a nós, enquanto professores incorporar recursos que

favoreçam o aperfeiçoamento de nossa prática docente, bem como acompanhar as mudanças de posturas impulsionadas pelo desenvolvimento digital, já tão presente em nossa sociedade.

Esperamos, por fim, que este nosso estudo possa contribuir para futuras pesquisas em torno de propostas didáticas que auxiliem aos professores na utilização da Internet e dos gêneros digitais em suas aulas.

## 5. Bibliografia

ARAÚJO, J. C. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARAÚJO-JÚNIOR, J. da S.; CARVALHO, T. O professor e as práticas de linguagens na Internet. **Anais - II Encontro Nacional sobre Hipertexto**, out. 2007, UFC – Fortaleza, CE. Org. ARAÚJO, J.C.; RODRIGUES, M.C. Disponível em: (<http://www.abehte.org/anais/hipertexto2007.html>). Acesso em: junho/ 2008.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 277-326.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Prentice Hall, 1994.

CARVALHO, T. O professor de espanhol diante dos letramentos da Web e a utilização dos gêneros digitais. **Letramentos na Web: Gêneros, interação e ensino**. ARAÚJO, J. C.; MESSIAS, D. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento Digital. In.: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A.E. (org.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale/UFMG; Autêntica, 2005, p.25-40.

GARCIAS, A. P. 1996. Una experiencia de aprendizaje colaborativo a través del correo electrónico. *EduTec* N° 3, 09/96. Disponível em: (<http://www.uib.es/depart/gte/revelec3.html?ref=BenimShopum.com>). Acesso em: agosto / 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital, In MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. dos S. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 13-67.

PAIVA, V. L. M. de O. e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C. dos S. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp.68-90.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador:** comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: 2ª Edição, Sulina, 2008, pp 56-57.

RUDIO, F. V. **Pesquisa descritiva e pesquisa experimental:** Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 69-86.

WAJNRYB, R. **Classroom observation tasks:** a resource book for language teachers and trainers. England: University Press, 1998. pp. 28-40.

ZANOTTO, N. **E-mail e carta comercial:** estudo contrastivo de gênero textual. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005.

## O ENSAIO COMO GÊNERO TEXTUAL

Prof. Dr. Jayme Paviani  
jpaviani@terra.com.br<sup>1</sup>  
Universidade de Caxias do Sul

*Sic vos non vobis mellificatis apes.*  
Assim, não é para vós o mel que fazeis, abelhas.  
Virgílio

Resumo: Estudo das características mais comuns do gênero textual ensaio considerado sob os pontos de vista histórico e sistemático e esclarecimento de alguns aspectos em autores consagrados, com algumas reflexões de T. Adorno sobre a função e a natureza do ensaio.  
Palavras-chave: ensaio como gênero textual, características do ensaio.

Abstract: Study of the most common features of the textual gender essay considered under the views and historical and systematic explanation of some authors set in with some thoughts of T. Adorno on the role and nature of the essay.  
Keywords: gender as a test text, characteristics of the test.

### O ensaio deve ser levado a sério?

O ensaio como gênero textual deve ser levado a sério? Montaigne, em seus *Ensaaios*, em 1 de março de 1580, afirma que escreve para si mesmo, e alguns íntimos (parentes e amigos). Seu objetivo é o de deixar alguns traços de seu caráter e de suas idéias para que conservem inteiro e vivo o conhecimento dele. Portanto, o ensaio, nas intenções de Montaigne, parece que não deve ser considerado como algo destinado aos interesses comuns, embora a boa fé do livro. Todavia, entre as intenções e o desejo do autor e a realidade do texto pode haver uma considerável distância, certamente a distância entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo. Talvez se possam relativizar as observações de Montaigne interpretando-as como uma tentativa, um esboço do pensamento que desejava expressar. Entretanto, o fato significativo é o de ele ter intitulado *Ensaaios* seus escritos. Por isso, parece recomendável, mais do que prestar atenção às suas intenções, é o exame formal dos seus escritos.

Montaigne, no Livro II, cap. X, reafirma que seu escrito resulta das faculdades naturais e não do estudo, que seu produto é resultado da fantasia e não da sabedoria e, logo

---

<sup>1</sup> Professor de filosofia e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul.

adiante, acrescenta que não se deve prestar atenção à matéria discutida, mas à forma como é tratada. Ele não se inspira nas citações. Usa-as para corroborar o que diz. Não se preocupa com a quantidade, mas com a qualidade delas. Quanto às comparações e aos argumentos, declara que, muitas vezes, omite voluntariamente o nome dos autores. Enfim, ele quer que os críticos apressados, que vivem apoiados nos escritores, insultem Plutarco e Sêneca ao criticar suas idéias. Quer esconder sua fraqueza sob as grandes reputações. Pois, saber reconhecer a própria ignorância é garantia de possuir a faculdade de julgar.

Montaigne confessa que busca nos livros o prazer de um honesto passatempo. Seus comentários sobre as obras de Boccaccio, Rabelais, Ariosto, Ovídio exprimem apenas seu ponto de vista e não análises intelectuais. Entretanto, apesar de reafirmar constantemente sua ignorância, prefere de Virgílio, as *Geórgicas* e não a *Eneida*, somente bem elaborada no livro quinto. Igualmente, lamenta que alguns contemporâneos de Virgílio o comparassem a Lucrécio. Sabe que os bons poetas evitam a afetação e o rebuscamento. E assim prossegue em seus comentários críticos argumentando com lucidez suas leituras dos autores.

Portanto, observa-se nos *Ensaaios*, a agudez de espírito de Montaigne, que sem ter a pretensão da verdade, expõe-se com argumentos seu ponto de vista. Considera suas leituras, ao mesmo tempo, meios de instrução e de deleite.

Já o propósito de Bacon é o de descrever e interpretar os segredos da natureza. Para alcançar seus objetivos, no *Novum Organum*, escolhe o procedimento de valorização das percepções sensíveis. Procura cercar suas reflexões com o maior cuidado, primeiro para que sejam verdadeiras e segundo para que não sejam apresentadas de forma incômoda e árida ao espírito humano.

Assim, percebe-se que o ensaio como gênero textual nasce com Montaigne sob o signo da humildade, sem pretensão de ser um gênero superior. Mesmo assim não descuida do rigor e da agudeza de análise. Já, com Bacon, a serviço da ciência e da filosofia, o uso do ensaio não pode ser leviano nem superficial. Quem quiser manifestar suas opiniões devem fazê-lo, depois de inteirado a respeito do assunto, deve habituar-se à complexidade das coisas.

## **O ensaio ontem e hoje**

O ensaio como gênero textual surgiu no século XVI, com M. Montaigne e F. Bacon. Mas, isso não significa que ninguém tenha elaborado, antes deles, texto com características de ensaio. Assim, para mostrar um exemplo notável podemos mencionar os escritos de Aristóteles, alguns deles, com evidente estrutura de ensaio. Um outro exemplo são os escritos de Plutarco, embora as características dos dois sejam diferentes e, às vezes, opostas. Por isso, a história do gênero depende do conceito de ensaio que pode ser definido de diversos modos. Se, de um lado, o conceito de ensaio pode ter origem empírica, a partir de alguns textos considerados exemplares, com características e padrões fornecidos pela tradição. De outro lado, o conceito de ensaio, no sentido mais rigoroso, depende de um quadro referencial teórico, sistemático e coerente, que o define enquanto tal.

Feita essa ressalva, é comum observar na história da produção literária, científica e filosófica, os autores que se dedicaram ao ensaio, portanto, aqueles que na tradição impuseram características ensaísticas aos seus textos.

Locke, em *Ensaio acerca do entendimento humano*, mais de um século depois de Montaigne ter apresentado seus escritos, afirma que seu texto foi elaborado com liberdade de pensamento e como passatempo de horas ociosas e difíceis. Afirma ainda

que a matéria é tratada de modo descontínuo. Enquanto Montaigne examina muitos temas, Locke ocupa-se com a questão do entendimento. Desse modo, é natural que se encontre em Montaigne muitas digressões e, em Locke o estilo seja mais concentrado. Todavia, os dois autores confessam-se inseguros e desconfortáveis, pois, ambos reafirmam o desejo de não serem pretensiosos.

Depois de Kant, desapareceu o experimentalismo típico dos ensaístas e empiristas ingleses. Novas características de dimensão racionalistas surgiram. Por isso, Adorno pode afirmar que o ensaio continua hoje sendo uma forma aberta de expor o pensamento. Afinal, o ensaio, mesmo o quando expõe uma teoria, nunca o faz de maneira doutrinal e dogmática. Ele não tem a pretensão de oferecer conteúdos acabados. Limita-se a coordenar idéias, pontos de vistas. Mas, sendo livre, cultiva o rigor, coincidindo ou não sua forma com a exposição filosófica ou com a expressão literária, e, ainda, com a escrita científica.

Hoje o ensaio é amplamente cultivado na filosofia, na ciência, na crítica literária e artística. Na realidade, tende a invadir outros gêneros textuais, tende a ser uma nova possibilidade textual. Desde os escritos de Galileu, Pascal, Espinosa até Habermas, Derrida, Barthes e centenas de outros autores, o ensaio, com características desenvolvidas de diversos modos e com diferentes intensidades, é o único gênero que permite ao leitor transitar do filosófico para o artístico, do filosófico para o científico ou, ao contrário, sem diminuir o rigor da exposição.

### **Como caracterizar o ensaio?**

Desvendar as características do ensaio, como gênero textual, é uma tarefa, no mínimo, estranha, pois, envolve um considerado número de aspectos difíceis de distinguir, definir e classificar, pois, é necessário mostrar a função de cada um desses aspectos e justificá-los.

O método de busca das características do ensaio apresenta duas alternativas. Uma, de caráter teórico, pretende elaborar o conceito de ensaio, a partir da matéria desenvolvida sobre o assunto por especialistas, de diferentes áreas. Outra, também teórica, mas tendo a experiência como ponto de partida, pretende examinar alguns textos considerados, pela maioria dos autores, como ensaios. Essas duas alternativas, no entanto, podem se completar mutuamente e, assim, talvez chegar a um determinado consenso sobre a natureza e as funções do ensaio como gênero textual.

Todo esse trabalho, no entanto, é meramente descritivo e explicativo, sem nenhum caráter normativo. O objetivo restringe-se a observar o que ocorre, com fins formativos, pois, o objeto de estudo, sendo cultural, não permite uma análise como se fosse um objeto da natureza. De fato, trata-se de um conceito que nasce das condições da sociabilidade muito mais do que uma dimensão estável e permanente.

Assim, as dificuldades de definir o ensaio possível são insuperáveis. Nesse sentido, a busca de sua definição tem semelhanças com a tentativa de definir o que seja a arte, a cultura, a educação, para nos limitar a alguns exemplos. Se de um lado, temos inúmeros textos que podem ser considerados, de um modo ou de outro, de ensaios, de outro lado, também é possível refletir sobre o ensaio possível, ainda não realizado, mas que poderá ser apresentado como padrão ideal de ensino. Desse modo, entre o ensaio necessário e o ensaio possível, a distância depende do jogo das contingências e da criatividade dos autores.

Estabelecidos esses pressupostos, o ensaio, na medida em que corresponde a um conceito que busca ser objetivado numa definição, a mais completa possível, pode apresentar, entre outras, as seguintes características:

a) É um *estudo*, uma investigação, uma reflexão, etc. O ensaio parece conter em suas entranhas o caráter de provisoriedade, de proposta, de algo que não possui a pretensão de acabamento. A palavra ensaio parece indicar essa condição;

b) É um estudo *formalmente desenvolvido*, dentro de padrões mais ou menos formais; mais flexível que um tratado, por exemplo. Mesmo que seu estilo se aproxime do literário, o ensaio é elaborado, isto é, não é o espontâneo nem o caótico, mas formalmente apresentado a partir de determinados padrões;

c) O ensaio, COMO *texto*, pode ser de natureza literária, científica e filosófica. Entre todos os gêneros textuais, é aquele que melhor possui trânsito entre a filosofia, a ciência e a crítica;

d) Deve a *exposição do assunto ser lógica*, mesmo adotando o estilo livre, isto é, sem seguir os passos de uma análise detalhada ou uma demonstração exaustiva, o ensaio expõe a matéria com racionalidade, mesmo quando utiliza a linguagem poética;

e) Tem o ensaio, apesar da diversidade de modos de apresentação, algo em comum a eles que é o *rigor* de argumentação, de demonstração. O rigor, que não se confunde com a exatidão, é característica indispensável do verdadeiro ensaio;

f), O rigor típico do ensaio aparece aliado, quase sempre, à ao estilo de *interpretação e de julgamento pessoal*. Sem ser subjetivo, o ensaio não abole o espaço da subjetividade como pretende fazer o tratado ou o artigo científico.

g) O rigor, a interpretação e o julgamento pessoal do autor pressupõem que haja *maior liberdade de expressão*, liberdade que a maioria dos gêneros não possuem. A liberdade consiste em poder defender uma posição sem o apoio empírico, documentos ou outros recursos metodológicos;

h) requer o ensaio, tendo em vista esse conjunto de características, que o autor tenha *informação cultural e maturidade intelectual*. Nesse sentido, é um gênero difícil de elaborar, pois, a liberdade de estilo, de ritmo, de expressão exige sutileza e equilíbrio.

Essas características gerais não esgotam as possibilidades de descrição do ensaio como gênero textual, mas servem para esboçar seu perfil, especialmente quando o ensaio formal, com objetivos informativos, especulativos, críticos, didáticos, não se confunde com o ensaio informal subjetivo ou espontâneo.

Essas características que diferenciam o ensaio do artigo científico, da resenha, da monografia, da tese, do tratado, do relatório, do texto didático, do texto jornalístico, e de outros gêneros de textos e que têm origem nos ensaios de autores consagrados podem, sem dúvida, num novo autor, ser suplantadas e redimensionadas em novas formas de expressão e de comunicação. Afinal, o ensaio, desde o nome, nasce como um gênero textual aberto a novas possibilidades.

## **O ensaio como forma**

Adorno, num famoso estudo intitulado, *O ensaio como forma*, defende o gênero que, segundo ele, na Alemanha, em 1974, parece ser um gênero desacreditado, um produto híbrido. Escreve:

Apesar de toda confiança que Simmel e o jovem Lukács, Kassner e Benjamin manifestaram em relação ao ensaio, à especulação sobre objetos específicos, já

preformados culturalmente, a corporação acadêmica só tolera como filosofia aquilo que se reveste com a dignidade do universal, do permanente, e, hoje em dia, porventura, com a dignidade do originário. (1994, p. 168).

Mais adiante, Adorno afirma que o ensaio provoca uma atitude defensiva porque evoca liberdade do espírito. O ensaio não deixa que lhe prescreva o âmbito de sua competência. Seus conceitos não se constroem a partir de algo primeiro nem se fecham em algo último. Suas interpretações não são rígidas. O ensaio possui uma certa autonomia estética, pois, diferencia-se pelos meios, pelos conceitos, por sua pretensão à verdade despida da aparência estética. (1994, p. 168-169).

Após algumas críticas a Heidegger, ao comentar as relações entre ciência, filosofia e arte, Adorno, com razão, mostra que o ensaio não compartilha a regra do jogo da ciência e da teoria organizadas, pois, ele se revolta, em primeiro lugar, com a doutrina arraigada desde Platão, segundo a qual o mutável, o efêmero, não seria digno da filosofia. (1994, p. 174).

Contra o pensamento sistematizado, o ensaio assume o impulso anti-sistemático e, sem cerimônias, introduz imediatamente conceitos tais como os recebe e concebe. A ciência precisa da concepção do conceito como tábula rasa para consolidar a sua pretensão de dominar. O ensaio, enquanto é essencialmente linguagem, parte das significações, leva-as adiante, toma-as reflexivamente. Não aceita as definições, pois elas eliminam o que vive nos conceitos, na linguagem. Assim, o ensaio desafia o ideal da percepção clara e distinta. Ele é, de fato, um protesto contra as quatro regras do *Discurso do Método* cartesiano. (1994, p. 176-177).

Afinal, como Adorno diz:

É inerente à forma do ensaio a sua própria relativização: ele precisa compor-se de tal modo como se, a todo momento, pudesse interromper-se. Ele pensa aos solavancos e aos pedaços, assim como a realidade é descontínua, encontra sua unidade através de rupturas e não à medida que as escamoteia. A unanimidade da ordem lógica engana quanto à essência antagônica daquilo que ela recobre. A descontinuidade é essencial ao ensaio, seu assunto é sempre um conflito suspenso. (1994, p. 180).

O ensaio, portanto, na visão de Adorno, possui movimentos dialéticos que as características acima anunciadas não conseguem demonstrar. Uma coisa é a caracterização quase didática do que seja o ensaio e outra mostrar o movimento dialético interno que sustenta os conceitos, as relações entre os conceitos e a própria linguagem do ensaio como forma.

O ensaio, ao contrário, do tratado e do artigo científico, desenvolve os argumentos ensaisticamente, isto é, experimentando, questionando, refletindo, criticando o próprio objeto de estudo. É um gênero textual essencialmente crítico e interpretativo. Esquiva-se da descrição e da explicação para eliminar qualquer traço de ingenuidade e de doutrina. Sua função é mostrar as mediações. Embora seu parentesco com a retórica, nada nele é sofisticado no sentido da pura persuasão, pois, o ensaio cultiva o novo, aquilo que não é comum e tradicional.

Por tudo isso, Adorno chega ao fim de seu ensaio sobre o ensaio como forma, declarando que a lei formal do ensaio é a heresia. Pois, “na infração à ortodoxia do pensamento torna-se visível na coisa aquilo que, por sua secreta finalidade objetiva, a ortodoxia busca manter invisível”. (1994, p.187).

## Em conclusão

Conforme B. I. Borges, Adorno, apesar de seus textos densos, herméticos, adotou de W. Benjamin, de seu estilo elegante, feito de parágrafos curtos, temas sugestivos e inusitados, além de teses sobre a história, algo da maneira de escrever. Benjamin, acostumado a estudar poetas, aproxima-se de Montaigne que apreciava o caminho dos bosques e, quando podia, interrompia seus afazeres para correr para casa e anotar suas idéias. (2006, p. 108-109).

Assim, o ensaio é o gênero textual dos autores experientes, densos, originais e profundos e, ao mesmo tempo, o gênero dos principiantes, daqueles que nem sempre têm o domínio técnico dos gêneros científicos. É o texto daqueles que preferem a liberdade de expressão, mesmo sabendo que jamais podem abdicar do rigor.

Os estudantes universitários, obrigados a apresentar monografias ao final do curso, fechadas em normas técnicas, na realidade nem sempre executam o previsto nem colhem os resultados esperados. Poderiam ser estimulados a escrever ensaios. Mesmo porque o ensaio eventualmente inclui em suas características a possibilidade do erro. A possibilidade do fracasso está contida desde os ensaios de Montaigne até sua defesa como forma de expressão em Adorno. A vida do ensaio é o transitório, o qual não deve ser confundido com o aleatório, com a falta de rigor, de imaginação, de verdade.

Enfim, o verbo ensaiar, por exemplo, em teatro, em laboratório, etc. já diz da necessidade de exercitar e de experimentar algo, de alcançar a pretensão do definitivo, do bem efetivado. Nessa época em que os gêneros textuais multiplicam-se sem limites, em que a diluição do gênero dissolve a própria idéia de gênero, pois, tudo é gênero textual, desde o e-mail escrito às pressas até o poema mais bem elaborado, o ensaio é ainda um texto em que se efetivam algumas características padronizadas e, ao mesmo tempo, realiza sua função de prática sócio-histórica como expressão e comunicação aberta aos interesses filosóficos, científicos e artísticos. De resto, o debate sobre as diferenças entre tipos de texto e gêneros textuais só adquire relevância para os que problematizam o assunto, para os que se ocupam com o ensino. Para o leitor e o escritor comum é confortador saber que a escrita em seus usos culturais e históricos encontra no gênero textual ensaio uma forma nobre e eficiente que varia em graus desde a expressão até a comunicação mais simples e complexa.

## Referências

- ADORNO, T. W. O ensaio como forma. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.
- BACON, F. *Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1973.
- BORGES, B. I. *Ensaio filosóficos e peripécias do gênero*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2006.
- LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1973.
- MONTAIGNE, M. de. *Ensaio*. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1972.

## O ensaio e a experiência do pensar na Filosofia do Renascimento

Luiz Carlos Bombassaro – UFRGS

**RESUMO:** Enquanto gênero literário, o ensaio filosófico está originariamente vinculado ao processo de mudança conceitual que se efetivou durante o Renascimento e que encontra um dos seus representantes exemplares e legítimos em Michel de Montaigne. Diante da cristalização dos modelos escolásticos, o ensaio representa não somente o anseio de transformação da forma, mas a possibilidade de efetivação de uma nova e radical experiência do pensar e a instauração de uma nova visão de mundo. Fazendo-se acompanhar por uma crítica mordaz do pedantismo, o ensaio permite assim a instauração do sentido através de uma prática vital de auto-apresentação do autor-leitor, de cujo processo reflexivo não emergem resultados definitivos, mas propostas interpretativas elaboradas a partir da leitura dos textos clássicos e da reflexão sobre a experiência vivida. Situado epistemologicamente nas fronteiras da arte e da ciência, com que de modo diverso compartilha sua natureza, o ensaio filosófico revela o espírito vivo de uma época em transformação que poderia ser descrita com o lema: escrever a vida, viver a filosofia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensaio, filosofia, Renascimento

**RESUMEN:** El ensayo filosófico surge en la filosofía del renacimiento e encuentra su representante legítimo en los *Essays* de Michel de Montaigne. Representa una crítica a los modelos escolásticos e instaura una nueva forma de expresión de la experiencia del pensar. Situado epistemologicamente en los límites del arte y de la ciencia, el ensayo revela el espíritu vivo de una era de cambios radicales, donde confluyen el vivir, la escritura e el filosofar.

**PALABRAS- CLAVE:** Ensayo, filosofía, Renascimento

## O ensaio e a mudança conceitual na filosofia da Renascença

O processo de mudança conceitual, que se desenvolve durante o Renascimento europeu entre os séculos XIV e XVI e que ganha efetividade histórica no mundo moderno, está estreitamente vinculado à transformação das mais diversas formas de expressão do espírito humano. Alterando completamente a visão de mundo, provocando uma virada radical no modo de agir e de pensar, a manifestação mais clara dessa mudança se torna claramente visível na arte, na literatura e na filosofia. Importa aqui salientar somente um aspecto muito peculiar desse processo de mudança conceitual na filosofia da época: o surgimento do ensaio como gênero literário, tomando como referência a obra de Michel de Montaigne (1533-1592).

Bem sabemos que o pensamento se manifesta de múltiplos modos. Como já mostrou J. Paviani, na história da filosofia podemos encontrar, em épocas diversas, diversos gêneros literários pelos quais se mostra de múltiplas formas a experiência do pensar. O aforismo, a carta, o poema, o diálogo, o tratado, a suma, a dissertação, a tese, o discurso são somente algumas dessas formas de expressão, mediante as quais quem filosofa procura dar a

conhecer o que pensa, construindo com isso um registro permanente de sua experiência intelectual. O que é interessante notar é que o ensaio se presta muito bem à expressão do pensamento em épocas de transição conceitual, quando está em questão a vigência e o vigor de conceitos estabelecidos e hegemônicos. Ou seja, o surgimento do ensaio é também sintoma de uma mudança conceitual e paradigmática. E inclusive as transformações de ordem econômica, social e política podem ter seus reflexos na mudança conceitual que acompanha a variação do gênero literário. No caso de Montaigne, é preciso ter presente a força da mudança conceitual representada pelo questionamento radical das formas de expressão do pensamento vigentes no mundo medieval e a transição para uma mentalidade profundamente distinta que emergia com o processo de laicização e marcava o surgimento de um novo modo de ver o mundo quer no âmbito da cosmologia, quer na esfera dos negócios humanos. A uma nova visão do cosmos deveria corresponder uma nova concepção de homem. Nesse processo não mudavam somente os conceitos, mas também o seu modo de expressão. Então, se buscarmos uma forma específica de expressão da vida do espírito emblemática do Renascimento, certamente poderemos encontrá-la no ensaio filosófico.

Enquanto gênero literário, o ensaio filosófico está originariamente vinculado, portanto, àquele processo de transformação intelectual que se efetivou durante o Renascimento e que encontra nos *Ensaaios* de Montaigne um dos seus representantes exemplares e legítimos. Diante da cristalização dos modelos escolásticos e humanistas, centrados na estrutura formal da argumentação, o advento do ensaio representa não somente o anseio de transformação da forma, mas especialmente a possibilidade de efetivação de uma nova e radical experiência do pensar que leva a instauração da nova visão de mundo. Situado epistemologicamente nas fronteiras da arte e da ciência, com as quais de modo diverso compartilha sua natureza (em Montaigne e Giordano Bruno na figura do pintor, em Francis Bacon e em Galileu Galilei na imagem do cientista), o ensaio filosófico revela o espírito vivo de uma época em transformação que poderia ser descrita com o lema: escrever a vida, viver a filosofia.

É bem verdade que a idéia de narrar e escrever o vivido não está associada primária e necessariamente nem ao ensaio nem ao pensamento renascentista. Essa idéia é antes, também para o caso de Montaigne, quase uma consequência do programa de redescoberta dos antigos autores clássicos, gregos e latinos, de modo especial aqueles que pretendiam ver na filosofia uma fonte de sabedoria capaz de orientar e dar sentido à vida humana. Nesse singular movimento intelectual, mais que platônicos e aristotélicos, renasceram especialmente filósofos epicuristas, estóicos, cétricos e cínicos. Isso, por si só, já indica que o conceito de filosofia em voga na época de Montaigne deriva em grande medida de uma atitude filosófica baseada no repensar a tradição conceitual que lhe deu origem. A redescoberta de autores e textos antigos e as suas novas traduções produziram um caldo cultural capaz de fomentar a elaboração de novos argumentos e abrir novas perspectivas filosóficas para velhos temas com os quais se ocupara até então a filosofia. Mas não se tratava de apresentar os velhos temas em novas roupagens, como quem quisesse guardar vinho velho em odres novos. Tratava-se de repensar a tradição filosófica tanto em suas formas quanto em seus conteúdos. Desse modo, o projeto filosófico da Renascença, do qual Montaigne é um dos maiores expoentes, representa muito mais que uma mera recuperação de um passado esquecido e soterrado pelas interpretações recebidas e transmitidas pela mentalidade medieval. Na expressão de seus autores, esse projeto representa a abertura para um novo modo de compreender e de fazer a filosofia. E é exatamente nesse contexto que,

rompendo com as cadeias das formas escolásticas, se situa o surgimento do ensaio como um novo modo de escrever a filosofia.

Enquanto modo de expressão, o ensaio tem naturalmente características que lhe são próprias. É uma forma expressiva em prosa livre, muito distinta dos outros gêneros literários. Nele entra em jogo o que se insinua como possibilidade, como descrição marcada pela contingência, sem a pretensão de esgotamento do tema em questão, como é o caso do tratado, ou sem a pretensão da síntese, como é o caso da suma. Por outro lado, ele também não traz consigo o peso da exortação, como é o caso da carta. Sua estrutura, na verdade, está mais próxima ao diálogo, mesmo que aparentemente ele se mostre como um monólogo. Nesse sentido, embora busque descrever com veracidade todas as situações vividas pelo seu autor, o ensaio não pode ser definido como um gênero literário que vise uma totalidade. Nele o autor assume, com todos os riscos, uma perspectiva peculiar de interpretar o mundo. Por isso, um ensaio não se caracteriza pela auto-suficiência, nem pode ser considerado definitivo tudo o que nele se apresenta. As afirmações que encerra são marcadas pela possibilidade e pela contingência. O jogo dialógico do saber perspectivado expõe mais o olhar do observador do que propriamente o observado. Não raro são unicamente motivos ocasionais que fazem aflorar seus temas. Porque reúne o que é próprio da singularidade, o ensaio presta-se melhor ao conhecimento conjectural e provisório. Seu modo de abordagem é oblíquo, lateral, por vezes, marginal. Mas o que se torna evidente é que no ensaio o centro de interesse especulativo pode estar em qualquer lugar. Quer trate da investigação da natureza, quer descreva o conhecimento de si, o ensaio somente enuncia a experiência vivida por seu autor e, via de regra, se abstém de apresentar uma solução definitiva ao problema que aborda. Como afirma o próprio Montaigne a respeito de seus *Ensaio*s: “Exprimo livremente minha opinião acerca de tudo, mesmo daquilo que, por ultrapassar meus conhecimentos intelectuais, considero fora de minha alçada. O meu comentário tem entretanto por fim revelar meu ponto de vista, e não julgar o mérito das coisas.” (1972:197). O ensaio parece ser assim o gênero literário que melhor se coaduna com a expressão da relatividade do nosso julgamento. As questões nele tratadas permanecem abertas e pressupõem a confrontação com outros ensaios, com ensaios futuros. Pode-se mesmo dizer que o ensaio é um texto imperfeito, uma obra inconclusa. Isso explica porque, especialmente no caso de Montaigne, o ensaio pode mostrar um caráter fragmentário. Por vezes, o relato e a análise de uma experiência vivida podem ser interrompidos abruptamente, demandando um novo ensaio ou mesmo uma referência e uma citação que nem sempre parece totalmente coerente com o tema que está sendo tratado. Como afirma Montaigne: “Gostaria por certo de possuir, acerca do que comento, um conhecimento completo, mas para o adquirir, não quero pagar o elevado preço que custa. Tenho a intenção de viver tranqüilamente, sem me aborrecer, durante o tempo que me resta, e não desejo quebrar a cabeça com o que quer que seja nem mesmo com a ciência que muito prezo.” (1972: p.196).

Por outro lado, o ensaio também renuncia à pretensão de ser um discurso que tenha sua validade garantida por critérios formais. Usa uma linguagem coloquial e direta, numa narrativa que realça a primeira pessoa. Nesse sentido, a recusa da formalidade não é somente uma característica do ensaio enquanto tal; ela também mostra a marca da personalidade do seu próprio autor. É o próprio Montaigne quem afirma ser em tudo avesso às “regras protocolares”. Ele declara que, escrevendo “sem ordem nem propósito”, os seus “ensaios” foram compostos “fora de todas as regras convencionais”. Mas de que regras Montaigne está falando? Certamente aquelas consideradas como constitutivas do discurso

na perspectiva da gramática, da lógica e da retórica de seu tempo. No entanto, no ensaio as regras da gramática, a força do silogismo, a persuasão da retórica parecem perder força quando comparadas ao mundo vivido. Diferentemente do tratado filosófico, por exemplo, o ensaio permite escrever sem artifícios e até mesmo explorar o aparecimento da contradição, provocando o espírito e o esforço interpretativo não somente do seu autor mas também do seu possível leitor.

Por outro lado, também a persuasão não está garantida pelas regras do discurso, mas pela simples apresentação do tema. No caso de Montaigne, fazendo-se acompanhar por uma crítica mordaz do pedantismo, o ensaio permite a instauração do sentido através de uma prática vital de auto-apresentação, em cujo processo reflexivo não emergem resultados definitivos, mas propostas interpretativas elaboradas tanto a partir da leitura dos textos clássicos quanto da reflexão sobre a experiência vivida. A esse respeito, ele escreve: “Não busco nos livros senão o prazer de um honesto passatempo; e nesse estudo não me prendo senão ao que possa desenvolver em mim o conhecimento de mim mesmo e me auxilie a viver e morrer bem.” (1972: p.196). Desse modo, importa mais o que é dito do que a forma de dizer. E Montaigne tem com isso a pretensão, de “querer permanecer senhor de si mesmo em qualquer circunstância.” (1972: p.388). O que realmente importa ao autor dos *Ensaio*s é o conhecimento de si. O surgimento do ensaio filosófico coincide assim com a emergência do “eu” e com invenção da autonomia que se apresenta de modo especial na escritura das cartas, das crônicas e das memórias. A busca de identidade parece se tornar assim o traço fundamental das reflexões filosóficas.

Desse modo, podemos afirmar que o ensaio se define por seu estilo. Embora ao falarmos em ‘estilo’ precisamos ter presente a pluralidade semântica que esse termo evoca, já que ele designa tanto um conjunto de traços característicos que definem um modo de conduta de um indivíduo ou de um grupo, quanto um modo específico de expressão e manifestação cultural, no caso de Montaigne o estilo serve para identificar um modo específico de pensar e de escrever, uma maneira própria de fazer a apresentação de si mesmo e do mundo. Vejamos mais de perto como o próprio Montaigne se refere ao seu próprio trabalho: “Quando ouço alguém se referir ao estilo dos *Ensaio*s, preferia que calasse. Pois não são tanto as expressões que revelam; são as idéias que denigrem e com tanto maior mordacidade quando o fazem de maneira indireta. Pude enganar-me, mas quantos outros se prestam mais ainda à crítica do mesmo gênero! O fato é que, bem ou mal, nenhum escritor ventilou maior número de assuntos, nenhum, em todo caso, os deitou no papel. Para que aí se agrupem mais e mais, enuncio-os apenas; se os desenvolvesse, muitos volumes mais seriam necessários e não apenas um. Muitos fatos aí se mencionam que nada dizem. Quem os quiser analisar engenhosamente fará longos ensaios. Nem eles nem minhas alegações servem sempre simplesmente de exemplo ou se apresentam para dar autoridade ao texto, e maior interesse à obra. Não os encaro apenas do ponto de vista do partido que deles tiro: comportam por vezes, independentemente de minha intenção, a semente de uma matéria mais rica e ousada e revelam, indiretamente, algo mais requintado, tanto para mim, que não quero exprimir mais, como para os que se encontrarem comigo.” (1972: p.125). Assim, é propriamente o uso da linguagem que define o ensaio como uma obra aberta, que ao dispor dos temas propõem uma interpretação possível. Como dissemos, nada no ensaio é necessário a não ser ele mesmo. Tudo se torna possibilidade. Por isso, por vezes o ensaio pode dar ao leitor a sensação de estar confrontado com um excesso de informações e de reflexões que parecem permanecer incompletas. Mas é propriamente essa incompletude que torna o ensaio a ‘semente’ de uma nova reflexão e que permite a proliferação de novos

ensaios. É nessa incompletude que reside sua produtividade. Em última instância, o ensaio pretende produzir o efeito disparador capaz de dar movimento à experiência do pensar.

### **O ensaio enquanto experiência estética: Montaigne e Bruno**

A tentativa de compreender adequadamente a relevância do ensaio enquanto gênero literário na filosofia não alcança êxito sem considerar um elemento estético que lhe é constitutivo: o fato de ele poder ser considerado uma pintura, um retrato ou, se preferirmos, um auto-retrato. Não é por acaso que o ensaio enquanto forma literária tenha surgido exatamente na época em que na filosofia ocidental se desenvolviam a mentalidade e as técnicas da representação pictórica de si. Explorar essa relação entre filosofia e pintura, entre ensaio e retrato na Renascença poderia nos levar longe demais tendo em vista o objetivo deste texto. No entanto, não é possível deixar de apontar aqui para a importância que essa relação adquire, especialmente porque ela aparece como um tema preferido do próprio Montaigne ao falar de si mesmo. Ao descrever sua atividade, o autor dos *Ensaio*s afirma: “Outros formam o homem. Eu o descrevo. E dele apresento um exemplar muito mal formado, de modo que se devesse moldá-lo de novo na verdade o faria muito diferente do que é. Entretanto, ele já está feito. Ora, os sinais de minha pintura são sempre fiéis, embora mudem e variem. O mundo nada mais é do que uma continua gangorra; nele, todas as coisas oscilam sem cessar. (...) Não descrevo o ser, descrevo a passagem: não a passagem de uma idade para outra ou, como diz o povo, de sete em sete anos, mas sim de dia para dia, de minuto para minuto. É preciso que adapte a minha descrição ao momento. Poderei mudar de um momento para outro, não só por acaso, mas também por intenção. Trata-se de registro de acontecimentos diversos e mutáveis e de idéias incertas e, às vezes, contrárias, seja porque eu mesmo estou diferente, seja porque capto os objetos segundo outros aspectos e considerações. Tanto é assim que talvez me contradiga... Se minha alma pudesse se estabilizar, não faria ensaios, mas soluções.” (1972: p.252).

A tarefa do filósofo que Montaigne atribui a si mesmo é em tudo semelhante à atividade do pintor, que pretensamente se limita a fazer uma descrição objetiva de si e do mundo. Mas a descrição do mundo e de si mesmo que se ensaia no texto é na verdade uma pintura; um quadro que capta o momento, de acordo com a perspectiva na qual se situa o próprio autor. Dada a constante transformação e o constante fluxo das coisas no mundo, o quadro conceitual que o filósofo pinta não pode ser caracterizado pela objetividade. Montaigne mesmo se considera um filósofo-pintor, como mostra a seguinte passagem: “Contemplando o trabalho de um pintor que tinha em casa, tive vontade de ver como procedia. Escolheu primeiro o melhor lugar no centro de cada parede para pintar um tema com toda a habilidade de que era capaz. Em seguida encheu os vazios em volta com arabescos, pinturas fantasistas que só agradam pela variedade e originalidade. O mesmo ocorre neste livro, composto unicamente de assuntos estranhos, fora do que se vê comumente, formado de pedaços juntados sem caráter definido, sem ordem, sem lógica e que só se adaptam por acaso uns aos outros: “o corpo de uma bela mulher com uma cauda de peixe” (Horácio). Quanto ao segundo ponto fiz, pois, como o pintor, mas em relação à outra parte do trabalho, a melhor, hesito. Meu talento não vai tão longe, e não ousou empreender uma obra rica, polida e constituída em obediência às regras da arte.” (1972, p.95). É com o pintor que Montaigne aprende a técnica de retratar a si mesmo e ao mundo de acordo com a sua própria perspectiva. Escolhe um centro e ao redor dele vai acrescentando os detalhes que ajudam a formar o quadro. Mas o que representa mesmo o

quadro pintado por Montaigne? E que técnicas ele próprio usa? Um bom indicativo para uma resposta está nesta sua afirmação: “Devo ao público um retrato realista de mim. Estes ensaios são edificantes porque a verdade, a realidade e a liberdade neles reinam.” (1972, p. 408). A pintura de Montaigne é na verdade um auto-retrato. O resultado da atividade filosófico-artística de Montaigne é na verdade uma duplicação do mundo, pois o retrato que elabora acaba por se tornar também um substituto da realidade. Assim, o retrato realista somente pode revelar sua natureza na medida em que o próprio filósofo faz sua descrição. E o filósofo somente pode descrever o mundo e a si mesmo num momento, sem pretender um olhar *sub specie aeternitatis*. Desse modo, o ensaio serve para introduzir no reino da filosofia a consciência do perspectivismo e o valor da relatividade do conhecimento.

Novamente esse caráter de variabilidade e de mudança de perspectiva combina bem como espírito do tempo e com a idéia de que a filosofia se aproxima da pintura. Também Giordano Bruno, em seus diálogos, assume essa proximidade da atividade filosófica com o trabalho do pintor. Como bem mostrou Nuccio Ordine, para Giordano Bruno, há um vínculo originário entre filosofia e pintura. Em seu primeiro diálogo italiano, a peça *O castiçal*, Bruno descreve a si mesmo como um pintor. É o filósofo-pintor que urde a teia da tragicomédia, a trama na qual se encena o drama da ignorância, onde se entrelaçam os temas do amor, da alquimia e do pedantismo.

No entanto, a relação entre filosofia e pintura não é somente um episódio nos textos de Bruno, mas perpassa toda a obra bruniana, acabando por constituir um elemento central do seu projeto filosófico. Assim como para Montaigne, também para Bruno a filosofia é uma forma de pintura, na qual o filósofo apresenta um retrato tanto da paisagem e quanto de si mesmo. Em *A ceia de Cinzas*, Bruno parece referir-se ao mesmo tema já indicado por Montaigne. O filósofo italiano afirma estar fazendo em seu diálogo “uma descrição dos passos e das passagens”, “olhando coisa por coisa com os olhos de lince aqui e acolá (não se detendo muito), enquanto faz o seu caminho”, “além de contemplar as grandes máquinas parece-lhe que não há minúcias, nem pedrinhas, nem seixos com o quais não se vá se deparar.” E acrescenta: “E nisto faz justamente como um pintor, ao qual não basta fazer o simples retrato da estória, mas para completar o quadro e conformar sua arte à natureza pinta também as pedras, as montanhas, as árvores, as fontes, os rios, as colinas, e vos faz ver aqui um palácio real, ali uma selva, lá um traço de céu, naquele canto um meio sol que nasce e, de vez em quando, um pássaro, um porco, um cervo, um asno, um cavalo; embora basta fazer ver deste uma cabeça, daquele um chifre, do outro uma anca, deste as orelhas, daquele a imagem inteira; e isso com um gesto e uma expressão que não tem este e aquele, de tal maneira que, como dizem, chega a mostrar a figura com maior satisfação do que quem olha e julga.” (1994, p. 13).

Por vezes, na filosofia o retrato produzido pelo filósofo-pintor mostra mais do que o olhar do observador pode perceber. E como nos ensaios de Montaigne, os detalhes somente entram como complemento da cena, como esclarece o próprio Bruno: “Se vos parece que as cores do retrato não correspondem perfeitamente ao modelo vivo e os esboços não vos parecem de todo adequados, sabeis que o defeito provém do fato de que o pintor não pode examinar a pintura com aqueles espaços e distâncias que costumam usar os mestres da arte, pois, além da mesa ou do campo estarem muito próximos ao rosto e aos olhos, ele não podia dar um mínimo passo para trás ou afastar-se de um ou de outro lado sem o temor de dar um salto (...). Recebei pois tal como está este retrato, com aqueles dois, aqueles cem, aqueles mil detalhes e tudo o que ele contém, já que não o envio para vos informar daquilo

que já sabeis, nem para acrescentar água ao caudaloso rio de vossa inteligência e de vosso juízo, mas porque sei que segundo o costume, embora conheçamos as coisas ao natural, não devemos porém delas desprezar o retrato e a representação.” (1994, p. 23).

A relação entre filosofia e pintura torna a aparecer também em *A cabala de Pégaso*: “Deveis considerar também que esta pequena obra contém uma descrição, uma pintura; e que, na maioria das vezes, nos retratos basta que seja representada tão somente a cabeça sem o resto. Acho que talvez seja um excelente artifício pintar uma só mão, um pé, uma perna, um olho, uma orelha esbelta, um meio vulto que se projeta atrás de uma árvore, ou de um cantinho de uma janela, ou está como esculpido no bojo de uma taça, a qual tenha por base um pé de pata, ou de águia, ou de qualquer outro animal: nem por isso se condena, nem por isso se despreza, mas melhor é aceita e aprovada a obra. (1994, p. 17-19). Por fim, em seu último diálogo italiano, *Os furores heróicos*, Bruno volta a se apresentar como um filósofo-pintor especialmente ao tratar das imagens e das metáforas que aludem ao olhar, que é capaz de ir além da superfície e transpor o umbral da sombra.

Se após essas referências brunianas voltarmos ao nosso ponto de partida, poderemos perceber então o alcance da proposta que Montaigne realiza em seus *Ensaaios*. Enquanto pretende simplesmente fazer um retrato de si mesmo, através da narrativa de sua experiência no campo do pensar, o filósofo transforma sua própria existência.

### **Referências bibliográficas**

- BRUNO, Giordano. *Oeuvres complètes*. (G. Aquilecchia, Y. Hersant, N. Ordine) Paris : Les Belles Lettres, 1993-1999.[É minha a tradução de todos os textos citados].
- MONTAIGNE, Michel de. *Oeuvres complètes*. (A. Thibaudet, M. Rat). Paris: Gallimard, 1962 [Trad. br. *Ensaaios*. (Sérgio Milliet), São Paulo: Abril Cultural, 1972].
- ORDINE, Nuccio. *O umbral da sombra*. Literatura, filosofia e pintura em Giordano Bruno. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- PAVIANI, Jayme. *Texto inédito*.sd



## O Espanhol na Prática do Secretário hoje: mapeando os gêneros com base na análise de necessidades

Glória Cortés Abdalla (Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/PUCSP/ e-mail gloriaabdalla@gmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho se insere no quadro das pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira realizadas no programa de Linguística Aplicada e estudos da linguagem-LAEL, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Iniciado em 2005, e com uma segunda etapa realizada em 2009, visou a estudar a necessidade de uso da língua espanhola na área de Secretariado executivo trilingue. Tendo como participantes alunos do curso de graduação em Secretariado de duas renomadas instituições de ensino superior da cidade de São Paulo, buscou-se a partir da pesquisa longitudinal levantar quais as funções e gêneros em língua espanhola mais pertinentes para a realização de atividades desse âmbito profissional. Ao mesmo tempo, os resultados obtidos revelaram como se modificaram ao longo dos últimos anos as representações dos aprendizes a respeito do idioma.

**PALAVRAS-CHAVE:** análise de necessidades, gêneros, espanhol LE

Este trabajo se ubica en el campo de investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera desarrolladas en el programa de Linguística Aplicada y estudios del lenguaje-LAEL, de la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. La primera etapa se desarrolló en el año de 2005 y la segunda en 2009, cuando se buscó comparar los resultados sobre las necesidades del uso de la lengua española en el area de Secretariado ejecutivo trilingue en Brasil de las dos etapas. Los participantes son alumnos del superior de Secretariado de dos renombrados centros de enseñanza de la ciudad de São Paulo. Se busca, aún, determinar cuáles son las funciones y géneros más importantes en lengua española en el ámbito profesional de esos alumnos/profesionales. Los primeros resultados demuestran como se modificaron a lo largo de los últimos años las representaciones de los aprendices respecto al idioma.

PALABRAS CLAVE: análisis de necesidades, géneros, español como LE

## **1. Introdução**

A presente pesquisa faz parte de um projeto, ainda em andamento, que objetiva definir quais são as necessidades de utilização do espanhol na área de secretariado. Resultados anteriores foram apresentados no VII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais em 2005 (PUCSP) e já apontavam em direção a alguns gêneros do discurso a serem trabalhados com esse público. Após esse primeiro momento, foi feita novamente a sondagem com os alunos, a fim de verificar se o quadro de necessidades havia sido alterado. Ao mesmo tempo, a pesquisa revela a transformação de algumas das representações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem do espanhol, tanto dos alunos, como do próprio professor, no momento da escolha dos gêneros e conteúdos que deve ministrar a esse público.

Trabalhando durante seis anos com alunos do curso de Secretariado Executivo, tendo atuado em três diferentes instituições de Ensino Superior da cidade de São Paulo e, a partir de uma visão sócio-interacional de ensino-aprendizagem, busquei justamente favorecer o ensino de gêneros do discurso que fossem necessários ao exercício da profissão. Entre eles variados tipos de cartas: carta de cobrança, carta de venda, carta de apresentação; e gêneros orais, como os desenvolvidos em chamadas telefônicas.

Baseando-me em alguns princípios do enfoque de ensino instrumental de idiomas, havia a necessidade de avaliar se de fato esses profissionais utilizariam todos esses gêneros e se na mesma proporção em que eram dados em sala de aula. Ou seja, de fato uma secretária hoje nas empresas de São Paulo, redige cartas? Quantas vezes tem a oportunidade de falar ao telefone em espanhol? Essas dúvidas motivaram o início de uma pesquisa.

Alguns trabalhos já vêm sendo desenvolvidos nesse sentido, o de delinear o perfil e as necessidades desses profissionais em relação, especialmente, no que tange aos gêneros do discurso utilizados em seu dia-a-dia. No entanto, há ainda uma preocupação maior com a língua inglesa e poucas são as pesquisas para o espanhol, o que justifica a existência deste trabalho.

São, pois, objetivos da pesquisa revelar a necessidade de utilização da língua espanhola na área do secretariado e sua modificação ao longo dos anos; verificar quais são as atribuições do/da secretário/a realizadas em espanhol e; quais os gêneros mais utilizados, a fim de poder elaborar cursos e materiais mais condizentes com esta realidade.

Na seção a seguir, apresento alguns dos pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho.

## **2. Fundamentação teórica**

Algumas questões teóricas devem ser refletidas antes mesmo de discutir quais gêneros devem ser trabalhados com um grupo de alunos com necessidades tão específicas. A primeira questão é desde que ponto de vista pedagógico atuamos: por que a escolha de trabalhar com gêneros do discurso? Há um planejamento pré-estabelecido ou este é flexível? Além disso, o que determina a escolha deste ou daquele gênero? As reais necessidades ou as representações de aluno e professor sobre quais são essas representações? Como podem ser levantadas tais necessidades e descobertas as representações? A discussão teórica a seguir procura lançar luz a tais questões.

### *2.1 Representações no Ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil*

A necessidade de falar o espanhol cresceu imensamente nos últimos anos nos mais diversos setores, motivada especialmente pelo interesse econômico e político de nosso país em relação a nossos vizinhos falantes de espanhol e parceiros como a Espanha, hoje um dos grandes investidores no Brasil. Da mesma forma, a realidade bilíngüe em nossas fronteiras com países como Bolívia, Uruguai, Paraguai, Argentina não pode deixar de ser considerada, uma vez que também revela em grande medida a integração lingüístico-cultural do Brasil com esses países. No caso específico de São Paulo, há ainda uma crescente realidade de imigrantes oriundos principalmente da Bolívia, o que faz com que em setores variados nos deparemos com a necessidade de falar espanhol.

Nos últimos anos, alguns trabalhos de pesquisa (cf. Ferreira, 1995) mostraram como esse contexto de proximidade aliado às relações comerciais, a princípio do então promissor Mercosul, podiam favorecer a integração e a conscientização da necessidade de aprender o espanhol e também, na mesma medida, o português. De qualquer forma, hoje a língua está

mais presente nas instituições de ensino do país, inclusive com a obrigatoriedade a partir do ano que vem da disciplina nos currículos das escolas públicas. No entanto, apesar de todos esses aspectos motivadores para o estudo da língua, a inicial facilidade encontrada por aprendizes de línguas semelhantes, conforme aponta Almeida Filho (1995), pode se revelar uma facilidade enganosa, uma vez que dá a impressão de que o estudante já domina o idioma. Ao mesmo tempo, essa proximidade revela outras questões, como a representação dos falantes de ambas as línguas de que o estudo de uma e de outra não seja necessário, lançando-se mão da improvisação na comunicação, o que nem sempre resulta em compreensão real. Ou seja, permeando as ações, surgem as *representações*, formadas tanto a partir de conhecimento teórico, como empírico, no social e no individual.

Durkheim (1898, apud Minayo, 1994), foi o primeiro autor a trazer essa perspectiva e a trabalhar com o conceito de representações sociais. Segundo o autor, tratam-se de categorias do pensamento por meio das quais determinada sociedade expressa a sua realidade. Ainda que não se dêem a priori e nem sejam universais, segundo discute Branco (2005, p 7), se estabelecem nas próprias relações do indivíduo com o grupo em que está inserido. Dessa forma, ainda que tenham características subjetivas, ocorrem como fatos sociais, e, dessa forma, são passíveis de observação, revelando a sua característica de fenômeno real, social em seu âmago.

Moscovic (1961, p 66), ampliando o conceito proposto por Durkheim, define as representações como “um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou grupo relativas aos objetos do ambiente social”. Assim, percebe-se que as representações não se estabelecem apenas no individual, mas na interação com o mundo físico e social. Nas palavras de Magalhães (2004, p 66), as representações são:

(...) uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes às teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e expectativas a do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular(...)

No caso do espanhol, especialmente com aprendizes adultos, é natural que as comparações com a língua materna ocorram, assim como as representações criadas ao longo da história de contato com as culturas de fala hispânica. Assim, é importante buscar trabalhar não só os aspectos do sistema da língua e suas semelhanças ou diferenças, mas principalmente a questão

dos contextos de produção, papéis e cultura, o que envolve diretamente os gêneros, de forma a, justamente, sobrepor as representações que se mostram improdutivas ou que emperram o processo de apropriação da língua. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1929), os enunciados não são independentes, mas estão conectados uns aos outros por sua natureza dialógica e social e somente se observados nesta cadeia podem ser compreendidos. A partir dessa visão de língua podemos então propor uma metodologia de ensino-aprendizagem coerente.

## *2.2 Ensino-aprendizagem na perspectiva sócio-interacional*

Levar um aluno de língua estrangeira ao domínio desta, exige um trabalho com a percepção e a apropriação dos gêneros presentes nas práticas da língua, os quais, por serem também constituídos cultural e socialmente, podem variar. Para isso, devemos ter como ponto de partida a linguagem, entendida como uma prática discursiva, socialmente e historicamente constituída, como proposto por Vygostky (1934) e Bakhtin (1952/2003). É através da linguagem e nas práticas sociais que os indivíduos se constituem e, nessa interação, apropriando-se de vários discursos, constituem novas formas de agir. O profissional em formação constrói seu fazer a partir de sua própria subjetividade, de suas experiências inclusive como aluno, o que Bakhtin denomina como conhecimento cotidiano, e da apropriação da teoria, denominado conhecimento científico:

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados, estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, p 261).

Dessa forma,, situada dentro de uma concepção de ensino-aprendizagem Sócio-interacional, com base em Vygotsky (1932/1999; 1934/1999) e autores como Van Der Veer & Valsiner (1991), Wertsch & Smolka (1993) e Hedegaard (1996), acredito na importância de trabalhar o ensino-aprendizagem da língua espanhola aliada aos gêneros, pois são uma ferramenta efetiva na apropriação significativa do discurso por parte do aluno de língua estrangeira, uma vez que se apresentam como construtos de uma cultura e parte do contexto sócio-histórico de uma sociedade.

## *2.3 A Abordagem instrumental: a análise de necessidades*

O ensino de idiomas com foco nas necessidades reais dos aprendizes encontra-se dentro do paradigma dos cursos de Abordagem instrumental, ou ainda, chamados de Ensino para Fins Específicos. Um dos pressupostos desses cursos é o de que seus conteúdos devem buscar atender os aprendizes, o que deverá ser mapeado levando-se em consideração suas “necessidades” e “vontades”, como propõe Hutchinson e Waters (1987). As necessidades são aquelas determinadas em função da situação alvo: “we call “necessities” the type of need determined by the demands of the target situation, that is what the learner has to know in order to function effectively in the target situation” (1987, p 5). Dessa forma, lança-se mão de diversos instrumentos a fim de delinear o perfil do grupo de aprendizes, seus objetivos em relação ao estudo do idioma, suas expectativas. No caso de alunos que já atuam como profissionais em determinada área isto pode ser facilitado, pois os próprios alunos são, por vezes, fonte de informação.

Uma das ferramentas mais utilizadas para realizar a denominada “análise de necessidades” são as entrevistas e questionários. Em alguns casos, chega-se ao estudo do ambiente de trabalho da área em questão, com visitas e acompanhamento diário das atividades profissionais. A partir desses dados, pode-se fazer então o “course design” ou desenho do curso, e definir os conteúdos (“syllabus”). Segundo Strevens (1982), o desenho de curso baseado nos moldes de ensino instrumental, sempre é planejado de acordo com as necessidades do aluno, o conteúdo estudado refere-se às disciplinas, ocupações e atividades específicas, o uso do material é autêntico e a língua em uso é adequada a essas atividades. Inseridos numa visão sócio-interacional de linguagem, a questão do uso de materiais autênticos, pressuposto fundamental da abordagem instrumental, nos leva a justamente trabalhar com textos reais, ou seja, gêneros escritos e orais não adaptados aos níveis de proficiência dos alunos, tornando-se, assim, ferramentas para a apropriação do idioma de forma contextualizada e com propósitos comunicativos reais.

Após a breve exposição do arcabouço teórico, apresento a seguir metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e análise dos dados.

### **3. Metodologia de pesquisa**

#### *3.1 O contexto da pesquisa*

A cidade de São Paulo é um dos maiores centros de negócios da América do Sul hoje. Empresas nacionais e multinacionais de grande e médio porte absorvem uma grande mão de obra e exigem, cada vez mais, a qualificação de seus profissionais. Cursos para a formação de secretários e secretárias executivos bilíngues e trilíngues proliferaram nos últimos anos, o que, por sua vez, gerou uma competição entre as instituições de ensino. A reformulação de cursos e seus currículos e a redução de anos letivos são alguns desses sintomas.

Tendo a experiência de trabalhar em tres diferentes instituições de ensino superior nos cursos de secretariado desde 2003, venho buscando desenvolver materiais condizentes com as necessidades e expectativas desses profissionais. Em geral os cursos são noturnos, com aulas todos os dias de, em média, 4 horas de duração, com intervalo de 20 minutos. Têm ainda duração entre três (3) e quatro (4) anos e oferecem o inglês e o espanhol. A carga horária do inglês, em geral, supera a de língua espanhola, e o enfoque é, mesmo buscando dar o viés instrumental, mais o de ensino geral do idioma, uma vez que muitas vezes são adotados materiais didáticos. Mesmo assim, e tendo a possibilidade de uma carga horária maior do que a que em geral é possibilitada para um curso para fins específicos, procuro adaptar os materiais à realidade dos alunos.

Dessa forma, e já tendo habitualmente feito questionários com grupos de alunos desde 2003, no ano de 2005 iniciei um primeiro projeto de pesquisa a fim de levantar qual era o perfil de meu aluno e suas necessidades. Com os resultados iniciais, passei a focar determinados gêneros em sala de aula, apesar de ainda sentir que a preocupação com o ensino geral do idioma permeasse minha prática, o que poderia me alijar do trabalho com os gêneros realmente úteis para aquele público. Assim, em 2009, após quatro anos da primeira parte da pesquisa, formalizei um segundo momento de coleta e análise de dados, a fim de comparar os resultados. Tenho ainda por objetivo ampliar o trabalho realizando entrevistas até o fim deste ano.

### *3.2 Os participantes*

Os alunos do curso de secretariado, conforme revelaram os dados da pesquisa em 2005 e 2009, são em sua maioria mulheres (100%). Em 2005 a faixa de 18 a 21 anos era de 75% e hoje se revela 50%. Mulheres na faixa de 30 a 38 passaram de 25% do total de participantes à metade do grupo. Desse grupo, em 2005, 85% já atuavam como secretárias, o que pouco se

modificou. Hoje conformam um total de 90% de alunas que já trabalham na área. Isso nos traz um perfil bastante interessante, pois o grupo em geral comenta diretamente as situações de uso ou necessidade de uso da língua no trabalho, ou mesmo traz amostras de textos, como e-mails, que receberam em espanhol. Apesar de parte do grupo ser bem jovem e inexperiente, as alunas mais maduras trazem esse estímulo e seus relatos colaboram no processo de todas.

### *3.3 Métodos de coleta de dados*

No primeiro momento da pesquisa, em março de 2005, foi escolhido um grupo composto por 21 alunas de cursos de Secretariado Executivo bilíngüe e Trilíngüe de duas instituições de Ensino Superior da cidade de São Paulo. As alunas escolhidas, em sua maioria, já atuavam na profissão em diversas empresas, escritórios de advocacia e consultórios médicos.

No início de 2009, realizei novamente a pesquisa com base no questionário de análise de necessidades, com dois grupos de alunas de duas instituições diferentes, num total de 25 alunas.

O questionário aplicado baseou-se no trabalho desenvolvido por PINTO, M.M (2002) em seu mestrado em LAEL (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisadora busca justamente levantar quais os gêneros utilizados por secretários em seu cotidiano, porém em língua inglesa.

Em um terceiro momento, ainda em andamento, o objetivo será o de ampliar os grupos e realizar entrevistas, a fim de esclarecer e comparar os resultados obtidos nos questionários. Desta forma, esta pesquisa se caracteriza como de caráter longitudinal, uma vez que pretende-se fazer o acompanhamento num período mais longo.

## **4. Análise e discussão dos resultados**

Apresento a seguir os resultados em dois momentos desta pesquisa obtidos até o momento.

### *4.1 Resultados da pesquisa (2005)*

Parte do perfil dos alunos foi evidenciado na descrição dos participantes da pesquisa na seção de metodologia. Complementando esse quadro, os resultados apontaram o seguinte:

- 80% nunca frequentou curso de espanhol antes da faculdade
- 28% afirma não saber o idioma para desenvolver as atividades da exigidas nas empresas
- 40% necessita utilizar o espanhol obrigatoriamente em suas funções diárias

Sobre as funções necessárias, revelou-se a necessidade de desenvolver mais oportunidades de prática oral voltada para a atividade de chamadas telefônicas, o que já se supunha uma necessidade, porém ainda sem muita clareza do que, em termos de gêneros, poderia ser essencial para essas alunas/profissionais. Dentro das chamadas telefônicas poder-se-ia mapear um gênero ou gêneros? Quais?

A correspondência seguia sendo o texto mais frequente, porém muitas vezes via e-mail e, raramente, por carta. Embora este dado seja de suma importância, pois nos mostra uma faceta diferente da difundida em muitos manuais de língua para este público, a estrutura, a linguagem e o vocabulário podem e devem ser trabalhados utilizando como modelos as cartas comerciais, em seus variados sub gêneros.

Além da necessidade de compreensão auditiva implícita para a realização das atividades de **falar ao telefone** e **recepcionar clientes**, 9% das secretarias investigadas quase sempre participavam de **palestras/ reuniões em espanhol**. Esse era outro tema obscuro, uma vez que seria necessário mapear as funções da secretária dentro dessas reuniões, como tomar notas, fazer traduções simultâneas, elaborar atas, etc.

Finalmente, 28% necessitava utilizar o espanhol em algumas funções apenas, não sendo a língua para elas utilizada constantemente. A seguir apresento os dados comparativos obtidos em março de 2009.

#### *4.2 Resultados da pesquisa (2009)*

Em alguns aspectos o quadro pouco se alterou, mas houve mudanças no geral:

- 40% nunca frequentou curso de espanhol antes da faculdade
- 60% afirma não saber o idioma para desenvolver as atividades da exigidas nas empresa

- 20% afirma saber o idioma
- 20% se absteve, pois considera que não possui a demanda de utilizar a língua no âmbito do trabalho ou não trabalham ainda.
- 50% afirma não necessitar do espanhol para desempenhar suas funções.

Dessa parcela de alunas que afirmam não utilizar o espanhol, 95% afirma ser o espanhol uma exigência no momento da seleção, porém já em suas funções, não utilizam a língua ou apenas utilizam o inglês. Quanto aos gêneros necessários, verificou-se que do total de alunas que afirmam utilizar o espanhol em suas funções, 100% aponta a necessidade **de leitura de mensagens e documentos** em espanhol. 20% apenas afirma necessitar **escrever mensagens**; No entanto, 80% afirma ter que **falar ao telefone**, bem como recepcionar e acompanhar clientes.

É interessante observar que os dados apontam uma realidade nova. Verifica-se um crescente número de pessoas que buscam estudar o espanhol ou que já estudaram o idioma na escola. Neste caso, de 2005 a 2009 houve uma diminuição de 40% dos entrevistados que afirmavam nunca terem estudado o espanhol. Curiosamente, o número de entrevistados que afirmam não saber o idioma, aumentou. Talvez pelo fato da difusão crescente do ensino do idioma nas escolas e da necessidade no âmbito do trabalho, levem a uma conscientização maior das diferenças e dificuldades, que antes passavam despercebidas, ou eram mascaradas pelo “portunhol”. Da mesma forma, o perfil vem se modificando e alunos com uma faixa etária maior buscam o curso de secretariado o que traz um público, inicialmente, mais maduro.

Quanto aos gêneros, inicialmente percebe-se a necessidade de dar um enfoque mais oral aos cursos e utilizar gêneros ligados à oralidade, assim como trabalhar o discurso de forma mais efetiva. A comunicação telefônica em espanhol, por exemplo, passa a ser uma disciplina especial em uma das instituições em que atuo no curso de secretariado. De fato, são variados os gêneros orais que podem ser veiculados pelo telefone, no entanto, no âmbito empresarial podemos identificar alguns passos e fórmulas estáveis de língua e expressões que favorecem a plena comunicação do secretário e a realização de boa parte de suas tarefas ao telefone.

Quanto à redação, é necessária a formalização do texto escrito, conhecer os gêneros e seus passos, a fim de que o profissional possa, por exemplo, enviar mensagens efetivas, o que foi apontado como uma das maiores exigências no que tange à essa habilidade. Os e-mails, assim

como as chamadas telefônicas, apesar de não se constituírem como gênero, mas apenas meio pelo qual textos são enviados, seguem neste campo, muitas vezes, o padrão das cartas comerciais, com exigências de fórmulas de comunicação (como saudação, introdução ao tema despedida) estáveis. Além disso, o conhecimento do propósito comunicativo da correspondência a ser enviada, seu campo semântico, a questão dos estilos formal e informal, as formas de tratamento seguem sendo uma dificuldade a ser superada e que pode ser trabalhada em contexto.

Finalmente, algumas alunas apontaram a necessidade de traduzir documentos, mas, no geral, percebe-se que a leitura desses gêneros (contratos de vários tipos, prospectos, relatórios, etc) ainda supera a escritura. Isso nos leva também a um trabalho ainda mais efetivo no domínio dessa habilidade, o que parece ser um tema de preocupação das instituições de ensino, não só em língua estrangeira, mas também em língua materna. No entanto, a questão da exigência da tradução escrita traz outro problema. Percebe-se que, de fato, algumas empresas incumbem alguns de seus profissionais a fazer traduções de folhetos, manuais e outros itens a fim de publicá-los. Em conversas informais com as alunas, parece ser uma prática bastante comum, uma vez que a secretária, especialmente aquela que está no curso de secretariado, teria, segundo a representação de seus superiores, um conhecimento mais formalizado do idioma estrangeiro. Mesmo que domine o idioma, o que nem sempre é verdadeiro, isso não a habilita a realizar essa atividade. De qualquer forma, este é um item a ser mais profundamente investigado, o que pode, por si só, gerar um outro trabalho, uma vez que a divulgação de textos em espanhol, gerados por empresas brasileiras, com diversos problemas de estrutura, conteúdo e sentido são encontrados facilmente em sites, cartas de mala-direta, produtos direcionados para o público que fala espanhol.

## **5. Considerações finais**

Como discutido na introdução deste trabalho, ao longo dos últimos 15 anos, a língua espanhola foi sendo reintroduzida nos currículos da escola brasileira e gerando um novo perfil no ensino de idiomas no país. Muitos cursos começaram a oferecer a opção do espanhol para alunos que, em geral, só haviam tido a possibilidade de estudar o inglês nos ensinos Fundamental e Médio da época. Aos poucos, institutos de idiomas e escolas aderiam e acrescentavam o espanhol como um algo à mais. Em alguns casos, sem muita convicção (“Faça o Inglês e ganhe o espanhol”). De qualquer forma, percebe-se através dos dados

analisados que, de fato, o brasileiro hoje começa a familiarizar-se com o espanhol e a perceber que há uma distância entre o falar e o “quase falar”, pelo menos nos meios escolarizados.

Os profissionais de diversas áreas hoje no país necessitam, de fato, utilizar a língua espanhola, seja para falar, seja para escrever ou apenas ler. Fica claro que não podemos mais contar apenas com a semelhança dos dois idiomas e nem com a improvisação. O descaso, o preconceito e a desinformação permearam por muito tempo esse processo e constituíram muitas representações sobre a não necessidade de estudo da língua, mas felizmente, parece haver uma leve mudança nesse sentido.

A pesquisa não se encerra, ainda está em andamento. Apesar disso, creio haver conseguido, de maneira inicial, esclarecer algumas das dúvidas em relação ao que deveria ser o foco de minha prática como professora de espanhol para esse público. Este pequeno estudo não tem a pretensão de oferecer respostas definitivas sobre o tema, mas apenas apontar caminhos possíveis para a pesquisa do ensino-aprendizagem de espanhol no país e da necessidade de compreender e aplicar de forma mais efetiva os gêneros em sala de aula.

Há muito por fazer em relação às duas questões. O ensino do espanhol ainda tem muito a superar, especialmente no que se refere à formação de profissionais capacitados e engajados num processo pedagógico além da mera transmissão de conteúdos e de apego à gramática. Da mesma forma, há muito a trilhar sobre a compreensão do que é utilizar gêneros como ferramentas educacionais, sem transformá-los igualmente em desculpas para o ensino formal da língua. É fundamental que sigamos nas pesquisas a fim de ampliar cada vez mais nossa visão crítica quanto aos processos de aquisição de língua estrangeira, casando de forma mais coerente teorias de ensino de língua e teorias de aprendizagem, o que nem sempre temos em nossa prática.

## **6. Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1999.

BAKHTIN, M. (1952). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANCO, A. S.C. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de Letras.** Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.2005.

FERREIRA, A.I. (1995). A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J.C.P, (org), **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol.** Campinas:Pontes.2001.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a Educação - Implicações pedagógicas da psicologia sóciohistórica.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

HUTCHINSON, Tom & Alan Waters. **English for Specific Purposes: a Learning-Centred Approach.** Cambridge University Press.1987.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. in: MAGALHÃES, M. C. C. (org) **A formação do professor como prático reflexivo: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado das Letras. 2004.

MINAYO, M.C.S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: JOVCHELOVITCH, S. e GUARESCHI, P.A (org.) **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes. 1994.

MOSCOVIC, S. **La Psychanalyse: Son Image et Son Public** (Deuxième édition, 1976 ed.) Paris. Presses Universitaires de France.1961.

PINTO, M.M. **O Inglês no Mercado de Trabalho do Secretário Executivo Bilíngüe: uma Análise de Necessidades.** São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

STREVEN, P.ESP. After Twenty Years: A Re-Appraisal, in TICKOO, M.L. (ed.) **ESP: State of the Art.** Anthology Series 21.SEAMEO Regional Language Centre. 1988.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (1991). **Vygotsky : uma Síntese.** São Paulo: Edições

Loyola. 1996.

VYGOTSKY, L.S. (1932). **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. (1934). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

WERTSCH, J. V. Dialogue and Dialogism in a socio-cultural approach to mind. In: I. Markovà. **The Dynamic of Dialogue**. London: Hawester 11 W.1990.

WERTSCH, J.V.& SMOLKA, A.L.B. Continuando o Diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In DANIELS, H. (org.) **Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos**. Campinas, SP: Papirus.1993.

## O ESTILO EM ANÚNCIOS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Ana Keyla Carmo Lopes\* - UFC  
([kkeylac2000@yahoo.com.br](mailto:kkeylac2000@yahoo.com.br))

Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa\*\* - UFC  
([margarete.ufc@gmail.com](mailto:margarete.ufc@gmail.com))

**Resumo:** Este trabalho objetiva analisar o estilo como parâmetro de categorização do(s) gênero(s) anúncio(s). A principal motivação desta pesquisa deve-se à existência de “confusões” que reinam em torno da questão: há gênero ou gêneros anúncios? Por se tratar de gênero(s) muito presente(s) na vida das pessoas, de modo geral, consideramos oportuno e relevante aprofundar estudos no sentido de identificar elementos linguísticos que possam contribuir para a evidência das nuances relativas ao(s) gênero(s) em questão. Para isso, seguimos as concepções de Bakhtin ([1953] 2000) e Carvalho (1996), dentre outros, para o desenvolvimento desta investigação, pois estes autores dão atenção (especial) ao estudo do estilo no uso da linguagem. Para a realização da pesquisa, analisamos 57 textos impressos, retirados de suportes distintos. i. 15 anúncios publicitários (divulgados em revista, *outdoor* e folder); ii. 15 anúncios institucionais (divulgados em revista, *outdoor* e folder); iii. 12 anúncios fúnebres divulgados em jornal, iv. 15 anúncios classificados divulgados em jornal. No anúncio classificado, há o uso de palavras abreviadas, números que designam preço, número de telefone, extensão, em menor proporção, cifrao, letra em negrito e caixa alta. No anúncio fúnebre, há o símbolo da cruz com maior destaque, o uso do negrito e de números, referentes a datas e horários. No anúncio publicitário do suporte revista, os recursos multimodais se mostraram relevantes para a identificação do gênero. No anúncio publicitário, a imagem, as cores intensas são recursos significativos para o reconhecimento desse gênero, independentemente de ele se encontrar no suporte revista, *outdoor* ou folder. No anúncio institucional, a imagem também é importante para a organização textual desse gênero, bem como o uso de logomarcas, logotipos, siglas. Em suma, verificamos que o estilo é um recurso importante, dominante para a identificação dos gêneros,

---

\* Ana Keyla Carmo Lopes é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal do Ceará/UFC, integrante do PROTEXTO/UFC - *Grupo de Pesquisa: Estudos do Texto e do Discurso*, desde 2001, ligada ao subgrupo de estudos GETEME/UFC - *Gêneros Textuais: perspectivas teóricas e metodológicas*, desde 2007.

\*\* Maria Margarete Fernandes de Sousa é doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, professora adjunta da Universidade Federal do Ceará/UFC, coordenadora do subgrupo de estudos GETEME/UFC - *Gêneros Textuais: perspectivas teóricas e metodológicas*, desde 2007, que é parte do PROTEXTO/UFC - *Grupo de Pesquisa: Estudos do Texto e do Discurso*, desde 2001.

todavia faremos uma investigação mais aprofundada, para obtermos resultados mais precisos que poderão evidenciar outras relações possíveis ainda não observadas.

**Palavras-chave:** estilo e gêneros anúncios.

**Abstract:**

This work aims at analyzing style as a categorization parameter of the advertisement genre. The main motivation of this research is that there seems to be some confusion about whether there is *genre* or advertisement *genres*. Once that advertisements are part of people's everyday lives, it seems to be important to deepen studies to identify linguistic elements that can contribute to uncover the relative nuances of the genre under study. To accomplish our goal, we take as basis for this research mainly the principles described in Bakhtin ([1953] 2000) and Carvalho (1996), because these authors give special attention to the study of style in language use. We analyze 57 printed advertisements published in magazines, billboards and folders; II. 15 institutional advertisements published in magazines, billboards and folder; III. 12 obituaries published in newspapers; IV. 15 classified advertisements published in newspapers. In the 15 classified advertisements, we have identified the use of reduced word forms, numbers that refer to price, telephone, extension, and least frequent, currency symbol, letter in boldface and in capitals. In the obtuaries, there is the cross sign always highlighted and there is also the use of boldface and numbers referring to dates and schedules. In the publicity advertisement published in the magazines, the use of multimodal resources has proved to be an excellent source of identification of this genre. In the publicity advertisements, the image, the intense colors are significant resources for the recognition of this genre, no matter if they were published in magazines, billboard or folder. In the institutional advertisement, the image is also important for the literal organization of this genre, as well as the use of logos and acronyms. In short, we have come to the conclusion that style is an important resource for the identification of the genre, however we still need to deepen our investigation to get more evidence of the phenomenon here investigated.

**Keywords:** style and advertisement genres.

## **1 Conceções teóricas**

### **1.1 Estudo do estilo em anúncios**

Neste item, que está subdividido em dois subitens: a) o estilo, referente a questões gerais sobre o estudo do estilo; b) os recursos de estilo, vinculados a nosso objeto de estudo, abordaremos aspectos concernentes a sua importância quanto a seu uso enquanto recurso de categorização dos gêneros anúncios.

### 1.1.1 O estilo

Para Bakhtin ([1953]<sup>1</sup> 2000), há três elementos que são caracterizadores dos gêneros em geral: conteúdo temático (seleção de temas), estilo (escolha de recursos linguísticos), construção composicional (formas de organização textual). A respeito, afirma o autor:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Bakhtin (2000) restringe o estilo ao caráter verbal da linguagem, através da ênfase ao estudo dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Porém, o estilo manifesta-se no gênero, para além dos recursos da língua, por conseguinte, os recursos multimodais também são relevantes para a caracterização de gêneros.

O autor considera que há uma relação direta entre o estilo e o próprio gênero, quando afirma: “quando há estilo, há gênero” (p. 286), ou seja, o estilo estabelece com os gêneros uma relação indissociável. A partir daí, Bakhtin (2000) explicita dois tipos de estilo: o estilo individual e o estilo linguístico ou funcional. A caracterização de um estilo em geral e individual exige uma abordagem profunda sobre a natureza dos enunciados e dos diversos gêneros do discurso.

Segundo o autor, o estilo individual é mais encontrado em gêneros primários, apesar da sua ocorrência em obras literárias, nem todos os gêneros vinculam-se a esse estilo, além disso, o estilo individual é detentor de aspectos expressivos. O estilo linguístico ou funcional liga-se às especificidades dos gêneros de maior complexidade genérica. Em relação aos dois estilos, Araújo; Biasi-Rodrigues (2007, pp. 80-81) afirmam:

---

<sup>1</sup> O ano de 1953 representa a primeira edição de publicação do livro em inglês, *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin, nesta pesquisa, adotamos a versão em português datada em 2000.

[...] Bakhtin sugere dois tipos de estilos: o estilo individual e o estilo lingüístico ou funcional. A manifestação do primeiro parece se limitar aos gêneros primários embora seja produtivo, também, nos gêneros líricos, que são secundários. Já o segundo estilo é associado pelo autor às especificidades de formas genéricas complexas. Assim, o estudo do estilo lingüístico ou funcional seria um dos elementos importantes para evidenciar as marcas de um determinado gênero. O pensador russo considera possível, no entanto, que no estilo funcional possam aparecer marcas do estilo individual. Para ele, um conjunto de estilos peculiares dá forma à modalidade escrita da língua, mas isso não a impede, enquanto sistema, de estar em constante transformação, paralelamente a um outro, designado por Bakhtin ([1953] 2000) de “sistema de língua literária”. Este último opera, não só com os estilos da língua escrita, mas também com os da língua oral, ou, como ele mesmo diz, da “língua popular” (p. 286).

Para Brait (2005), o estilo é considerado uma dimensão textual e discursiva, na perspectiva bakhtiniana, que permite uma polêmica em relação às vertentes clássicas da lingüística e da estilística, e da própria filosofia que lhes dá suporte teórico, através de afirmações teóricas, de análises de autores distintos, gêneros e especificidade das relações inter e intradiscursos.

Essa polêmica instaura-se, basicamente, quando Bakhtin (2000) critica a debilidade dos estudos sobre estilos dos gêneros que não levam em consideração as diversidades dos gêneros e não abordam uma classificação ou unidade de base. Geralmente, as classificações são superficiais e sem critério diferencial. Elas são resultados da falta de compreensão da natureza dos gêneros, da ausência da classificação deles de acordo com suas esferas de comunicação, da não distinção dos gêneros entre primários e secundários e do não entendimento dos estilos dos gêneros. Assim, afirma:

Não existe uma classificação comumente reconhecida dos estilos lingüísticos. A falha dos autores de classificações é esquecer a necessidade primordial de uma classificação: a necessidade de uma unidade de base. As classificações são surpreendentemente pobres e não apresentam o menor critério diferencial. A *Gramática* da Academia recém-publicada enumera as seguintes variedades estilísticas: linguagem livresca, popular, científico-abstrata, científico-oficial, falada, familiar, vulgar, etc. Ao lado dessa nomenclatura dos estilos lingüísticos, como variantes estilísticas, encontram-se: palavras dialetais, palavras antiquadas, locuções profissionais. Tal classificação dos estilos é totalmente fortuita e fundamenta-se em princípios (ou bases) díspares no inventário dos estilos [...]. Tal estado de coisas resulta de uma incompreensão da natureza dos gêneros dos estilos da língua e de uma ausência de classificação dos gêneros do discurso por esferas de atividade humana, assim como de uma ausência de diferenciação entre os gêneros primários e secundários (BAKHTIN, 2000, pp. 284 - 285).

Para Bakhtin (2000), é incoerente estudar o estilo e o gênero separadamente, na medida em que as mudanças que se dão nos gêneros também ocorrem nos seus estilos.

Ponto de vista com o qual concordamos. Além disso, a passagem de um estilo de determinado gênero para outro não se estabelece de forma indiferente, mas há a modificação e o surgimento de um novo gênero, não apenas a adaptação de um estilo a um gênero. A respeito disso, Araújo e Biasi-Rodrigues (2007, p. 81) explicitam: “É nisso que consiste o fenômeno formativo da transmutação de gêneros, posto que, se um gênero é absorvido pelo outro, se as características de um são reinterpretadas por um outro, fatalmente estaremos diante de um novo gênero”.

Brait (2005), em relação a esse fenômeno, aponta que a obra literária, adaptada para o cinema, será um novo gênero, por conseguinte, terá um novo estilo, pois terá outra esfera de produção, circulação e recepção. Essa mudança do gênero e do estilo é inevitável, mesmo se o cineasta tentar ser fiel ao original.

Bakhtin (2000, p. 312) considera que a escolha dos recursos linguísticos e do gênero do discurso é estabelecida por uma possível problemática no momento de execução do objeto de sentido para o locutor (autor), nesse momento, estabelece-se a primeira fase do enunciado, na qual se evidencia as particularidades de estilo e composição. Na segunda fase do enunciado, que lhe estabelece a composição e o estilo, há a necessidade de expressividade entre locutor e seu objeto de sentido. Para o autor, a escolha dos recursos linguísticos relaciona-se com o juízo de valor que se deseja estabelecer com o objeto do discurso, por isso não se realiza de forma aleatória, mas atende aos interesses de um determinado gênero, assim “o que se ouve soar na palavra é o eco do gênero em sua totalidade”.

Assim, os gêneros permitem uma atitude responsiva no ouvinte que assumirá a postura de locutor. Desde o início do processo de comunicação, o locutor já espera do ouvinte uma compreensão responsiva ativa: “o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2000, p. 291).

O autor critica as considerações dos estruturalistas, principalmente de Saussure, referentes ao ouvinte, na medida em que postula este como passivo, assumindo um papel de mero receptor no processo complexo da comunicação verbal:

O ouvinte dotado de uma compreensão passiva, tal como é representado como parceiro do locutor nas figuras esquemáticas da lingüística geral, não corresponde ao protagonista real da comunicação verbal. O que é representado é o elemento abstrato do fato real da compreensão responsiva ativa em seu todo, geradora de uma resposta (resposta com que conta o

locutor). [...] O resultado é que o esquema distorce o quadro real da comunicação verbal cujos princípios essenciais são eliminados. O papel ativo do outro no processo de comunicação verbal fica minimizado ao extremo (BAKHTIN, 2000, pp. 291 - 292).

É nesse momento que se instaura a concepção de dialogismo, defendida por Bakhtin (2000), de que os discursos perpassam outros discursos já existentes, sendo algo que já foi dito, questionado, postulado de formas diversas. É através do dialogismo que os discursos se cruzam, se modificam ou se conservam. Em relação a isso, Bonini (2003, p. 69) observou que, nas considerações saussurianas, há:

um caráter idealizador do processo comunicativo, uma vez que concebem o processo de forma estável, regular e unilateral, conferindo um caráter ativo, de produção, ao locutor e passivo, de recepção, ao destinatário. Na concepção dialógica de Bakhtin, o ouvinte/leitor recebe e compreende a significação lingüística de forma ativa e responsiva, se posicionando frente ao que lhe vem de encontro.

Os gêneros, como frutos desse processo comunicativo, serão perpassados pelo fenômeno dialógico, conseqüentemente, a cada gênero se relaciona um estilo, uma dada função, seja científica, religiosa, cotidiana, dentre outras, que, vinculadas a cada uma das esferas da comunicação, possibilitam o surgimento de novos enunciados e/ou novos gêneros em meio social, os quais constituirão o tripé de caracterização de um gênero, composto pelos elementos estilísticos, composicionais, temáticos específicos. Pela questão cultural e com base no conhecimento, somos capazes de apontar, identificar alguns gêneros e as coerções que determinam sua temática, sua forma composicional e seu estilo, além de sabermos, apesar das estabilidades, identificar marcas de autoria em gêneros, como artigos, teses, dissertações etc (BRAIT, 2005).

Os elementos estilísticos estudados, juntamente, com outras categorias, como elementos composicionais e temáticos específicos, são relevantes para a caracterização de um gênero, pois o estudo da organização textual de um gênero pode ajudar na sua distinção de demais gêneros, no entanto, esse estudo deve ser conjugado com outras categorias de análises, como os propósitos comunicativos, a influência do suporte, para que o analista tenha maior segurança e mais critérios de identificação dos gêneros. Ou seja, o estudo individual do estilo é limitado para um reconhecimento eficaz de determinado gênero, como afirmam Bakhtin (2000). Entretanto, indispensável, pois individualiza, particulariza, evidencia traços dos gêneros, que só são vistos sob essa ótica (veremos, mais adiante, na análise).

### 1.1.2 Os recursos de estilo

Em relação aos anúncios, a utilização dos recursos linguísticos desvela a intenção do anunciante de expor traços positivos para os possíveis consumidores. As classes de palavras, por exemplo, substantivos, adjetivos, verbos (imperativo, principalmente), pronomes (tu/você), advérbios, não são usadas de forma indiferente nos anúncios. A “palavra”, nesses gêneros, é um instrumento de poder, na medida em que seu manejo é vulnerável a um resultado negativo ou positivo, sendo necessário um elevado potencial de criatividade para se obter o resultado pretendido (CARVALHO, 1996).

Para Carvalho (1996), a recorrência ao uso de substantivos é bem acentuada, nos anúncios, sejam substantivos comuns, próprios ou abstratos. Os substantivos comuns vinculam-se à definição do “objeto”; os substantivos próprios, ao recurso de autoridade, pois especificam os responsáveis pela divulgação, acreditamos que, em anúncios institucionais, é possível encontrar um maior número de substantivos próprios, e, que, em anúncios publicitários, podemos verificar a maior ocorrência de substantivos abstratos, ligados ao âmbito das ideias, das abstrações e da subjetividade do leitor.

A autora ressalta que a ênfase dada ao uso dos substantivos abstratos, em anúncios, liga-se ao fato de o anunciante querer dar um valor de convicção para o produto ou serviço ofertado, de forma sutil, afirmação com que concordamos, pois os anúncios analisados, neste e em trabalhos anteriores (SOUSA, 2004; 2005), comprovaram isso. Assim, usá-los, ajuda a divulgar as qualidades do “objeto” ofertado, de forma camuflada e menos exposta ao julgamento, ao contrário da utilização de adjetivos que desvela diretamente as qualidades inerentes a um determinado “objeto”, deixando-o vulnerável a críticas, por conseguinte, ocorrendo o risco de uma refutação, por estar agredindo a “face positiva”<sup>2</sup> do consumidor. Por isso, o uso dessa classe de substantivo é menos avaliativo e menos passível de julgamento do que a utilização explícita e taxativa dos adjetivos, pois estes têm uma carga semântica mais intensa sobre as qualidades ou defeitos de um determinado “objeto”. Segundo Carvalho (1996, pp. 29-30), “o adjetivo é sempre um juízo de valor que pode ser contestado. Sendo assim, é

---

<sup>2</sup> Para Maingueneau (2002, p. 38), “uma **face positiva** é a que corresponde à “fachada” social, à nossa própria imagem de valorização que tentamos apresentar aos outros”.

preferível o uso de um substantivo abstrato indicando a qualidade. A ‘beleza de um tapete’ convence mais do que ‘um belo tapete’.”

Porém, às vezes, o uso do adjetivo faz-se necessário, sendo indispensável sua conjugação com um substantivo para a melhor precisão e expressividade de uma frase: ambos interagem para evidenciar oposições, comparações ou intensificações de um determinado sentido presente em um gênero anúncio (CARVALHO, 1996).

Com Sousa (2005), constatamos a grande produtividade dos adjetivos em anúncios publicitários, que têm um interesse mais acentuado de persuadir e/ou de convencer a um público-alvo, apesar de haver a intenção desse uso não ser agressivo e taxativo sobre o produto ou serviço oferecido ao leitor.

O uso de advérbio, em anúncios, é uma forma, na maioria das vezes, de modalizar o discurso, pois o torna menos autoritário e mais polido. Ocorre uma amenização das argumentações existentes no texto, que, apesar de ficarem mais suaves, não perdem a sua capacidade de persuadir o leitor (CARVALHO, 1996). Julgamos, assim como a autora, que o uso do advérbio, em anúncios, tem como objetivo modalizar os discursos e suavizar as verdadeiras intenções do anunciante que deseja seduzir o possível consumidor de forma sutil, sem agredi-lo.

O uso de verbos, na forma imperativa, tem o propósito de motivar o leitor a criar um “novo discurso”, ou seja, estimula-o a ter um desejo de posse e de necessidade do produto ou serviço ofertado, segundo a autora. Fato que também constatamos.

A presença de receptor/ destinatário, seja em 2ª ou 3ª pessoa (tu/ você), é uma maneira de interação direta e explícita entre o autor e o leitor, promovendo uma conversação direta que pretende divulgar a publicidade no meio social, apontando para um indivíduo específico ou para um público-alvo, conforme Carvalho (1996).

Concordamos com a autora que a forma imperativa do verbo mais as pessoas tu/você conjugadas camuflam as verdadeiras intenções comunicativas do anunciante, por conseguinte, a ordem e o pedido parecem ser amenizados, através de uma aproximação com o próprio leitor, quando o anúncio se utiliza das formas tu/você, uma atitude comunicativa direta e despojada de formalidades, como se o anunciante fosse um amigo do possível consumidor. Esse, ao que observamos, é um forte recurso persuasivo; a “necessidade” de chamar a atenção do potencial consumidor é evidente em todos os anúncios. É uma condição necessária e indispensável em todo anúncio.

Abordamos o estudo das abreviações, que representam redução de itens lexicais, pois supomos que esse estudo é relevante na análise de nossa amostra, referente aos

anúncios classificados, os quais se utilizam desse recurso com o objetivo de simplificar as informações sobre determinado “objeto”, sem prejudicá-las. É de Bechara (2001, p.371) a definição que se segue:

A ABREVIACÃO consiste no emprego de uma parte da palavra pelo todo. É comum não só no falar coloquial, mas ainda na linguagem cuidada, por brevidade de expressão: *extra* por *extraordinário* ou *extrafino*.

A forma abreviada passa realmente a constituir uma nova palavra e, nos dicionários, tem tratamento à parte, quando sofre variação de sentido ou adquire matriz especial em relação àquela donde procede. *Fotografia* e *foto* são sinônimos porque designam a mesma coisa, embora a sinonímia não seja absoluta. *Foto*, além de ser de emprego mais coerente, ainda serve para títulos de casas do gênero, o que não se dá com o termo *fotografia*.

Nos gêneros anúncios classificados, o uso de abreviações é bem acentuado, por isso estudar esse tipo de recurso linguístico é relevante para nossa pesquisa. Como explica Ribeiro (2007, pp. 235 - 236):

[...] o anúncio classificado é curto, objetivo e contém abreviações. [...] No caso da venda de imóveis, encontramos qtos, bhos, gars, sal, coz, peq<sup>3</sup>, entre outras abreviações, que não são fáceis de ler para quem não está habituado a esse gênero de texto. Em geral, os anunciantes são empresas de corretagem ou agências, que precisam gastar muito com a publicação dos anúncios. O leitor do jornal e potencial comprador de carros ou imóveis não precisa dominar a linguagem dos anúncios para redigi-los, mas precisa saber o que significa 2q ou exc loc<sup>4</sup>. Caso contrário, o anúncio não passará de um amontoado de letras.

Para Ribeiro (2007), os anúncios classificados têm por objetivo divulgar os dados relevantes sobre produtos ou serviços para pessoas interessadas em comprar, vender, trocar, alugar, dentre outros interesses, possibilitando-as acionar os vendedores. Para publicar um anúncio classificado, é necessário o anunciante pagar por sua divulgação, e o preço depende do número de caracteres existente no texto, do espaçamento na página do jornal, do tipo de destaque, bem como do negrito e de letras maiúsculas. Os anunciantes, na maioria das vezes, não sabem como organizá-lo, por isso a formatação desse gênero é realizada pela atendente do jornal que formatará o texto de uma maneira mais apropriada para os seus possíveis leitores selecioná-lo.

Os anúncios classificados são objetivos, pontuais e concisos, na medida em que procuram ter a mesma praticidade de seus leitores que, dificilmente, lerão esses textos caso não estejam necessitando de algo que é divulgado por eles. Ribeiro (2007) mostra

---

<sup>3</sup> Segundo Ribeiro (2007), as abreviações qtos, bhos, gars, sal, coz e peq designam, respectivamente, quartos, banheiros, garagem, sala, cozinha e pequena.

<sup>4</sup> Para Ribeiro (2007, p. 236), as abreviações 2q e exc loc representam, respectivamente, 2 quartos e excelente localização.

que os anúncios classificados são concisos, objetivos e que as abreviaturas são criadas a partir da interação entre as pessoas, como consequência de suas necessidades. Além do mais, este é um anúncio que é lido por pessoas que têm necessidades pontuais de negociar determinados bens: um carro, uma casa, um videogame.

Em relação às siglas, Bechara (2001, p. 371) considera-as como um caso especial de abreviação, no qual as letras representam instituições, partidos políticos, organizações sociais.

Pode-se incluir como caso especial da abreviação o processo de se criarem palavras, como vitalidade no léxico, mediante a leitura (isoladas ou não) das letras que compõem siglas, como, por exemplo:  
ONU (Organização das Nações Unidas)  
PUC (Pontifícia Universidade Católica)  
UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)  
USP (Universidade de São Paulo)  
PT (Partido dos Trabalhadores)  
Destas abreviações se derivam, mediante sufixos: puquiano, uergiano, uspiano, petista, etc.

Concordamos com o autor que as siglas representam um caso particular de abreviação, pois estas podem representar nomes usados de forma habitual no cotidiano, podendo serem criados de acordo com a necessidade de determinado indivíduo que visa a fins práticos, sem estarem, necessariamente, dicionarizados, enquanto aquelas designam reduções de nomes particulares, próprios, como é caso das instituições.

Julgamos que a maior ocorrência de siglas será identificada em anúncios institucionais, pois, geralmente, o nome das instituições vem acompanhado com suas siglas.

Além dos elementos linguísticos expostos acima, verificamos, ainda, no estilo dos gêneros anúncios, os elementos multimodais, com base em Dionísio (2005, pp. 159 - 160), que considera haver uma interação entre palavra e imagem, em um sentido amplo. Assim, investigamos a dinamicidade entre recursos linguísticos e multimodais nos gêneros anúncios. A respeito, a autora afirma:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de

tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

Para Bezerra (2006, p. 56), o estudo da multimodalidade mostra-se como um desafio para os analistas de gêneros, pois, geralmente, se aborda a oralidade *versus* a escrita, em uma visão dicotômica, ao contrário de considerar o fenômeno de interação que ocorre entre elas. Ao analista cabe trabalhar com essas categorias de forma complementar, sem antagonismo. Ponto de vista que encontra respaldo em Swales. Ele lembra que já é “momento de se rever essa “conveniente” polaridade entre os modos falado e escrito no interior do discurso acadêmico”. Com isso, ele sugere que uma questão importante é trabalhar com o conceito de multimodalidade.

Dionísio (2005) afirma que o letramento visual é parte integrante da sociedade e, por conseguinte, dos gêneros textuais. Desde os primórdios, os seres humanos já se utilizavam das pinturas em cavernas para registrar a sua história. Os egípcios e chineses usam os desenhos com o objetivo de transmitir as informações diretamente, e, na Europa Medieval, a pintura muito influenciou no caráter religioso, principalmente, nos templos religiosos. Nesse percurso histórico, já podemos evidenciar a presença da multimodalidade nas atividades humanas.

Segundo Dionísio (2005, pp. 160 - 161), é, justamente, na harmonia entre imagem e palavra que se dá o estudo da multimodalidade, a qual é parte constitutiva do discurso, seja oral ou escrito:

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois, a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. [...] não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

Para a autora, os argumentos principais, que fundamentam essa ideia de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos textos orais e escritos, podem ser representados pelos itens seguintes:

- a) as ações que ocorrem em meio social são multimodais;
- b) os gêneros textuais, sejam orais ou escritos, representam fenômenos multimodais;
- c) a informatividade visual dos gêneros textuais escritos se realiza em um contínuo;

- d) o surgimento de novas interações entre leitor e texto é resultado do relacionamento estreito entre discurso e tecnologia.

Os itens **a** e **b** imbricam-se, pois as ações sociais e gêneros textuais estão interligados, se as primeiras são multimodais, necessariamente, os últimos também o são, já que são eventos sociocomunicativos. O uso da linguagem releva esse caráter de imbricação, uma vez que nela realizamos atos individuais e sociais que serão incorporadas em gêneros textuais. Para Dionísio (2005, pp. 161 - 162):

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais, porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.

A possibilidade de jogar com palavras e imagens possibilita criar várias formas visuais de ações sociais que surpreenderão o leitor, que pode refutá-las ou aceitá-las, ou seja, a imagem e a palavra não são usadas de forma aleatória, mas há a intencionalidade de causar uma “atitude responsiva ativa” no leitor. A autora entende a multimodalidade em uma perspectiva amplificada, como ela bem explicita:

Importante mencionar que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando aos aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador (DIONÍSIO, 2005, p. 136).

Segundo a autora, a organização dos gêneros está correlacionada com a audiência e com o suporte que permite a divulgação dele. Por exemplo, a apresentação visual de uma página da *Web* permite ao leitor reconhecer o gênero existente. Há uma dinamicidade entre imagens e palavras que compõe o estilo de determinado gênero, pois elas são conjugadas para evidenciar os propósitos comunicativos dos textos. Como lembra Dionísio (2005, p. 173), “não se trata de apenas por juntas palavras e imagens num texto”, faz-se necessário levar em consideração os sentidos pretendidos pelos gêneros textuais escritos e falados.

Em suma, no presente trabalho, verificamos se há uma relação entre substantivos (próprios, concretos, abstratos), adjetivos, verbos no imperativo, advérbios (de modo, de intensidade, de negação, de condição, temporal), abreviação, numeral (que indica quantidade, extensão, datas ou anos, preço, contato/ telefone), siglas, pronomes (tu e

você), multimodalidade (expressa por negrito, imagem, itálico, letras em caixa alta) e determinado gênero anúncio, ou seja, investigamos a participação desses recursos linguísticos e multimodais na organização textual dos gêneros anúncios, baseando-se em Carvalho (1996) e Dionísio (2005). Uma vez que, ao ler as obras voltadas para a pesquisa de anúncios e ao verificar, superficialmente, nossa amostra, verificamos que a relação entre os vários anúncios e os recursos de organização textual mencionados pode dar-se de forma indissociável, com base em Bakhtin (2000).

## 2 Análise dos dados

### 2.1 A identificação dos recursos multimodais por usuários intuitivos e especialistas

Em entrevista realizada com usuários intuitivos e especialistas, Lopes (2008) verificou os dados expostos a seguir, através da exposição dos textos<sup>5</sup> que se encontram em anexo.

No anúncio classificado (texto A), 36,6% dos usuários intuitivos consideram o formato do texto como um aspecto que permite a identificação desse gênero. Apontam também o uso de palavras abreviadas (13,3%), negrito (16,5%), números (20,3%) que designam preço, telefone, extensão, em menor proporção, cifrão (8,3%), caixa alta (5,0%), como elementos multimodais significativos para o reconhecimento desse gênero. Os usuários reconhecem os elementos multimodais, de uma forma ampla, não observam, apenas, a imagem, mas todos os elementos que são relevantes para a organização textual do gênero. Dionísio (2005), como vimos, estabelece essa caracterização funcional e amplificada da multimodalidade. Em nossa análise, verificamos os vários recursos multimodais existentes nos anúncios, como o formato textual, o uso de negrito, itálico, dentre outros, fundamentais para visualizarmos as distinções e as semelhanças que há entre eles. Vejamos o exemplo abaixo:

Ex. 1:

|                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>TAUMATURGO - PRÓX.</b> O Povo,<br/>117m<sup>2</sup>, nascente, 3 qt°s (ste),<br/>elevador. R\$ 98 mil. (5499).<br/>3091.5197/ 8885.6283.<br/><b>(ACJ14)</b></p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

<sup>5</sup> Os textos foram identificados com as seguintes letras: A, C, E, F, G e H.

No anúncio fúnebre, Ex. 2, (texto C), o símbolo da cruz teve o maior destaque, cerca de 80,0% dos indivíduos o apontaram. Muitos deles logo que viam o símbolo da cruz já associavam o texto a um anúncio fúnebre, anúncio de falecimento em jornal, como podemos constatar na primeira questão da entrevista, vinculada à identificação do gênero. 15,0% dos usuários apontam o uso do negrito e 5,0% postulam os números, referentes a datas e horários. Certamente, a junção do símbolo da cruz, do negrito e dos números, bem como do formato textual, possibilitam a identificação desse anúncio.

Como podemos constatar, o símbolo da cruz é um recurso bastante significativo para a identificação/caracterização do anúncio fúnebre. Esse aspecto assegura-nos, em grande parte, o status desse gênero, haja vista o percentual elevado de usuários (80%) que o identificam como *anúncio fúnebre*, a partir de seus traços de multimodalidade.

Observemos o exemplo, a seguir:

Ex. 2:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>†NAIR MARQUES BATISTA<br/><b>PEREIRA</b> faleceu dia 14/04/07 aos 77<br/>anos de idade. Era viúva do sr. Paulo<br/>José Pereira e deixa o filho José<br/>Roberto. Seu sepultamento deu-se no<br/>dia 14/04/07 às 15h00, saindo seu féretro<br/>do velório São João Batista para o mesmo<br/>cemitério.</p> <p>(AFJ06)</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

No anúncio publicitário do suporte revista (texto E), os usuários postulam a imagem, um dos recursos multimodais, como bastante relevante na identificação do texto, para 77,0% dos usuários, bem como as cores intensas, 20,0%. Ambas utilizadas como uma forma de persuadir o leitor, especificamente, o público feminino, que, através do uso do produto, será mais sedutor e poderá “ser o que quiser”. No anúncio publicitário de *outdoor* (texto F), a imagem é muito relevante. Como podemos verificar, 80,0% dos indivíduos a consideram. Seguida das cores (10,0% dos interrogados) e do formato do texto (10,0%), que, por estar no suporte *outdoor*, é sucinto e breve, para atender a versatilidade de um público-alvo, que não dispõe de muito tempo para observar esse gênero. Em relação ao anúncio publicitário de folder (texto H), temos a identificação dos mesmos elementos visuais, postulados nos anúncios publicitários anteriores, 70,0% dos usuários expõem a imagem como de importância singular nesse gênero, 27,0% consideram as cores. Julgamos que, em anúncios publicitários, a imagem

e as cores são elementos multimodais significativos para o reconhecimento desse gênero, independentemente de ele se encontrar no suporte revista, *outdoor* ou folder.

No anúncio institucional (texto G), 60,0% dos usuários consideram a imagem importante para a organização textual desse gênero. Já 40,0% consideram as logomarcas, logotipos, siglas. Julgamos que esse segundo aspecto possibilita uma maior identificação desse gênero como um anúncio institucional, uma vez que o destaque da imagem parece mais relevante para a identificação de um anúncio publicitário.

Para a maioria dos usuários especialistas, é necessário haver um equilíbrio entre imagem, no sentido propriamente dito da palavra, e o léxico usado, uma vez que essa harmonia conseguirá atingir as intenções desejadas pelo anunciante. A conjugação dessas semioses permitirá uma organização coerente de determinado anúncio. Em relação ao texto A, que representa um anúncio classificado, os usuários especialistas consideram que o anunciante não coloca imagem, pois o que mais interessa é o texto propriamente, por isso há a economia das palavras, através da necessidade de reduzir a extensão do texto, sem prejudicar-lhe o entendimento. No que diz respeito ao texto C, anúncio fúnebre, acreditam que a imagem da cruz, elemento de simbologia, geralmente, vem nesse tipo de anúncio para reforçar seu conteúdo funesto. Nos textos E, F, H, anúncios publicitários de revista, *outdoor* e folder, respectivamente, a imagem, o léxico e a diagramação desses anúncios dão-se de forma bem criativa para atrair a atenção do leitor, através da tentativa de falar, diretamente, com determinado consumidor, por conseguinte, essa estratégia deixa bem claro que se trata da venda de um produto e/ou serviço publicitário, conforme esses usuários. Em relação ao texto G, denominado como um anúncio publicitário ou um anúncio institucional, de acordo como usuários especialistas, a consistência da imagem e do texto é fundamental para caracterizar a autoridade das instituições e comprometimento social. Parece-nos que a confusão na nomeação desse anúncio dá-se, principalmente, devido à existência aparente do intuito de venda do “serviço” das instituições, por isso alguns publicitário consideram-no como um anúncio publicitário. Em nossa pesquisa, admitimos esse texto, como já ressaltamos, como um representante típico de um anúncio institucional.

No que diz respeito aos anúncios publicitários, verificamos, em nossa análise, que, apesar desses anúncios estarem situados em suportes distintos, não há uma transformação desse gênero em outro. Assim, em relação a esse aspecto de influência do suporte nos gêneros anúncios publicitários, são possíveis duas conclusões: primeiro, que esse gênero não se modifica totalmente a ponto de ser considerado outro gênero, quando

migra por suportes distintos, como revista, jornal e *outdoor*; segundo, que, por estarem nesse suportes, esse gênero é reconhecido como publicitário, com o propósito de divulgar “algo”, com repropósitos que atendem às exigências do suporte. Por exemplo, quando um anúncio publicitário está em uma revista, é possível que um mesmo leitor o leia várias vezes, com o horário de leitura indeterminado e também tempo indeterminado de ocorrência em um meio social desse anúncio. Além disso, ele atenderá aos interesses do público-alvo do suporte revista.

Quando o anúncio publicitário se encontra em um *outdoor*, como tão bem afirmaram os usuários intuitivos, o texto deve ser sucinto e/ou direto e dar mais ênfase para a utilização de imagens, com o objetivo de atender às demandas de um público dinâmico, que está inserido em contexto de caráter imediatista, por isso, dificilmente, contemplará um texto do *outdoor*, como se ele estivesse em uma revista ou em um folder. No entanto, observamos, em nosso *corpus*, que há anúncios publicitários de revistas e folders, que assim como os existentes no suporte *outdoor*, têm um texto curto e o uso de imagens mais intenso. O anúncio publicitário de um *outdoor* tem tempo de ocorrência determinado para quinze dias de exposição, parece-nos que, devido também a esse aspecto, os anunciantes expõem anúncios publicitários criativos para impulsionarem, involuntariamente, os possíveis consumidores a lê-los. Os anúncios publicitários de folders têm uma ocorrência breve em meio social, assim como os anúncios de *outdoor*, porém eles não têm uma preocupação de serem sucintos nas informações, mas procuram expô-las de forma bem explícita, pretendendo divulgar esse gênero de forma bem ornamentada e criativa.

## **2.2 Recursos estilísticos**

Os itens investigados, em relação aos recursos estilísticos, são: substantivos (próprios, concretos, abstratos), adjetivos, verbos no imperativo, advérbios (de modo, de intensidade, de negação, de condição e de tempo), abreviação, numeral (que indica quantidade, extensão, datas ou anos, preço, contato/ telefone), siglas, pronomes (tu e você), multimodalidade (expressa por negrito, imagem, itálico, letras em caixa alta), em todos os textos, só comentamos os estilos que possibilitam a distinção entre eles.

### **2.2.1 O estilo nos anúncios**

Nos 15 anúncios classificados analisados, alguns recursos linguísticos e multimodais são indispensáveis para a organização textual desse gênero. As abreviações, os números que designam quantidade, extensão, contato/telefone, preço e a multimodalidade, expressos por negrito e por letras em caixa alta, representam 100,0% de frequência nesse gênero. Os usuários intuitivos também assinalam que essas categorias são importantes na organização textual dos anúncios classificados, pois, além de conspirarem em favor da construção de sentido, sinalizam para o reconhecimento dos propósitos comunicativos desse gênero da colônia dos anúncios.

A escolha desses recursos está ligada diretamente aos propósitos comunicativos desse gênero. O uso de números, que indicam quantidade e extensão, atende à necessidade de especificar as características de um imóvel, por exemplo, indicando quantos compartimentos existem, bem como o tamanho deles. Os números que indicam o preço evidenciam a intenção de vender o imóvel para um público específico, o qual entrará em contato por telefone com o anunciante, se tiver as condições financeiras exigidas. O uso de abreviações está vinculado à questão do suporte jornal, pois se paga pelo número de caracteres do texto, bem como aos propósitos de interagir com um público-alvo, que lerá a seção dos classificados se estiver interessado em vender, comprar e alugar “algo”, por isso necessita de um texto direto que tenha todas as informações relevantes, sem excesso de eloquência, como acontece nos anúncios publicitários. O uso da multimodalidade expressa por negrito e por letras em caixa alta também se liga a esse propósito do anúncio de ter um texto relevante e preciso.

Certamente, os propósitos expostos ligam-se ao fato de esse gênero estar inserido no suporte jornal, especificamente, na seção de classificados, tendo a intenção geral de promover a venda de um produto ou serviço, com os repropósitos de caracterizar e direcionar determinado serviço ou produto a um público-alvo. Como podemos comprovar no exemplo abaixo.

Ex. 3:

|                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>TAUMATURGO - NOVO</b><br/>nascente, próx. igreja, 3 qt<sup>os</sup><br/>(ste), varanda,<br/>2 vagas, facilito, R\$ 138 mil.<br/>Creci 5499. 3091.5197 /<br/>9948.8082.</p> <p style="text-align: right;"><b>(ACJ11)</b></p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Neste anúncio classificado, há o uso dos seguintes recursos linguísticos e multimodais: a) abreviações: próx. (próximo), qtºs (quartos) e ste (suíte); b) números que designam quantidade (3 e 2), contato/telefone (3091.5197/ 9948.8082), preço (R\$ 138 mil); e c) multimodalidade expressa por negrito e por palavras em caixa alta (**TAUMATURGO – NOVO**), bem como pela formatação textual, que comprova a descrição feita nos exemplos anteriores. Todos esses elementos comprovam o que vimos na teoria sobre a necessidade de esse tipo de anúncio se valer de recursos “resumitivos”, que ocupem pouco espaço e, conseqüentemente, custem mais barato (ou menos caro).

Em relação aos anúncios fúnebres, verificamos que os recursos que mais caracterizam estes gêneros são os números que informam as datas e a idade dos falecidos, representando 100,0% de ocorrência. Já os números que representam quantidade, extensão, preço e telefone não aparecem; o uso de substantivos próprios, principalmente, os que indicam nomes de pessoas, registram 100,0% de frequência. A imagem da pequena cruz e o destaque do negrito, como um recurso visual, evidenciam-se em todos os anúncios fúnebres analisados. O uso da imagem, nesses textos, não tem um teor persuasivo e argumentativo semelhante à imagem existente em anúncios publicitários, parece-nos que o símbolo da cruz é uma forma de destacar o conteúdo fúnebre do texto. Percebemos que, nas respostas ao questionário, a maioria dos usuários intuitivos imediatamente nomeava o texto a partir da imagem, antes de observar sua linguagem verbal.

Apesar de termos identificados 90,0% de ocorrência de abreviações nesses anúncios, elas se restringem, apenas, à abreviatura dos pronomes de tratamento Sra. (senhora) e Sr. (senhor), geralmente, em referência aos viúvos e às viúvas dos indivíduos falecidos, ao passo que, nos anúncios classificados, as abreviações aparecem em um número maior e com maior versatilidade e dinamicidade, sem estarem presas a formas já dicionarizadas, pois somente uma minoria pode ser encontrada em dicionários, por exemplo, a abreviação W. C. do inglês *water closet*, para banheiro, conforme *Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa* (1999).

Nesses anúncios fúnebres, não verificamos a ocorrência de verbos na forma imperativa e nem do pronome “você”, ao contrário dos anúncios publicitários que apresentam um número bem acentuado desses recursos. Isso se deve ao fato de que, no anúncio fúnebre, não há a tentativa de vender produto ou serviço algum. Confirmemos com o exemplo abaixo:

Ex. 4:

†NAIR MARQUES BATISTA  
PEREIRA faleceu dia 14/04/07 aos 77  
anos de idade. Era viúva do sr. Paulo  
José Pereira e deixa o filho José  
Roberto. Seu sepultamento deu-se no  
dia 14/04/07 às 15h00, saindo seu féretro  
do velório São João Batista para o mesmo  
cemitério.

(AFJ06)

Temos, nesse anúncio fúnebre, a ocorrência de alguns recursos linguísticos indispensável nesse gênero, como os substantivos próprios, Nair Marques Batista Pereira (nome da falecida), Paulo José Pereira (esposo já falecido de Nair), José Roberto (filho de Nair); os números que indicam a data (14/04/2007) e a idade da falecida (77 anos); bem como os recursos visuais, representados pelo símbolo da cruz (†) e uso do negrito e de palavras em caixa alta. Os usuários, em suas respostas, também mencionam os recursos apontados aqui, aspecto que dá maior respaldo para a hipótese de que os recursos linguísticos e multimodais podem ser responsáveis pela distinção dos gêneros em questão.

Observamos que pode haver muitas semelhanças nos estilos de anúncios publicitários de revista, *outdoor* e folder, pois ambos apresentam o uso de recursos linguísticos e visuais em comum, como: substantivos, adjetivos, verbos no imperativo, advérbios, pronome “você”, multimodalidade expressa por negrito, imagem, itálico e letras em caixa alta, relacionados aos propósitos de vender um produto e/ou serviço, de persuadir um público específico, através do uso criativo dos recursos linguísticos e visuais citados, criando no leitor e/ou consumidor potencial o desejo e a necessidade de comprar, através de uma tentativa de aproximação e de “intimidade” entre anunciante e consumidor, por meio do pronome “você”.

Apesar da identificação desses recursos em outros gêneros aqui analisados, verificamos que os anúncios publicitários de revista, de *outdoor* e de folder, por pretenderem convencer o consumidor potencial utilizam esses recursos de forma mais criativa do que os demais gêneros. Assim, o uso da imagem é mais eloquente nesses anúncios, como podemos verificar, posteriormente, através da exemplificação de dois anúncios publicitários, provenientes do suporte folder e do *outdoor*, respectivamente.

Os anúncios publicitários de revista, *outdoor*, folder têm com objetivo promover um produto e/ou serviço, por isso se utilizam de forma bastante ornamental dos recursos estilísticos, como tão bem indicaram os usuários intuitivos.

Nos anúncios institucionais de revista, destacamos alguns recursos linguísticos e multimodais que se mostraram importantes para o reconhecimento desse gênero, com base nos resultados obtidos: substantivos próprios, 100,0% de frequência; siglas, 100,0% e multimodalidade expressa por imagem, 100,0%, vinculada, principalmente, aos logotipos ou às logomarcas de instituições, haja vista a preocupação desse anúncio de promover, de forma sutil, a imagem de uma instituição. Enfim, os anúncios institucionais possuem recursos estilísticos marcadamente definidos.

Diante do exposto, podemos afirmar que o estilo é um traço marcante nos anúncios de modo geral. Isso confirma o que dizem os autores mencionados, notadamente Bakhtin, ao afirmar que estão juntos conteúdo temático, **estilo** e construção composicional.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, analisamos uma amostra, composta por 57 textos impressos, assim distribuídos: 15 anúncios institucionais, 15 anúncios classificados, 12 anúncios fúnebres e 15 anúncios publicitários, com o objetivo de estudar o estilo dos seguintes gêneros textuais: 1. anúncio publicitário (divulgado nos seguintes suportes: revista, *outdoor* e folder); 2. anúncio institucional (divulgado nos seguintes suportes: revista, *outdoor* e folder); 3. anúncio fúnebre (divulgado no suporte jornal), 4. anúncio classificado (divulgado no suporte jornal).

Verificamos que o anúncio classificado usa inúmeras abreviações, inúmeros negritos e números, responsáveis por uma maior especificidade de informações para o possível consumidor. Além disso, o formato textual reduzido desse gênero dá-se, também, devido ao custo que o anunciante tem que pagar com a publicação e a divulgação do anúncio classificado.

Nessa caracterização textual do anúncio classificado, delineiam-se algumas características que perpassam o anúncio fúnebre, na medida em que este se apropria desses elementos, como: formato reduzido, uso de negrito e de números.

No gênero anúncio publicitário, há o uso abundante de cores, imagens, tamanhos diversos de caracteres, propositalmente, de forma intensa e com muita ousadia. Assim,

além de promover a venda, os anúncios publicitários expõem os possíveis “benefícios” de um produto e/ou serviço para seu público-alvo, enquanto os anúncios classificados divulgam essa venda, de forma objetiva, sem uma preocupação de elucidar os “benefícios” da aquisição de determinado “objeto”.

O gênero anúncio institucional utiliza-se de elementos linguísticos ou multimodais que passam a “seriedade”, a “responsabilidade” e a “competência” das repartições e/ou instituições, através do uso de imagens, principalmente, de documentos, bem como o uso de siglas, estas representando a nomeação das repartições.

Pelo que já analisamos, podemos constatar que os recursos estilísticos contribuem, de maneira significativa, para a particularização, individualização, ou seja, para a caracterização dos gêneros anúncios. Entretanto, sugerimos a continuação da pesquisa com ampliação da amostra, envolvendo outros exemplares de gêneros anúncios para que possamos afirmar, com mais precisão o que acabamos de constatar.

## Referências

- ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna. In. ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. pp. 78-92.
- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2000.
- BRAIT, B. Estilo. In. BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 79 - 102.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. Recife. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2006.
- CARVALHO, N. de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Atlas, 1996.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K.S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.
- FERREIRA, A. B. de H. (Ed.). **Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- LOPES, A.K.C. **Uma colônia de gêneros anúncios**. Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará (UFC), 2008. pp. 181.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, A. E. Kd o prof? Tb foi navegar. In. ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. pp. 221 - 243.

SOUSA, M. M. F. **A organização textual-discursiva dos anúncios de turismo no Ceará**. Recife. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2005. pp. 212.

\_\_\_\_\_. O gênero anúncio e a referenciação anafórica. In. CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Referenciação**. Fortaleza: Quatro Estações, 2004.

## ANEXO

TEXTO A:

**R\$ 72 mil Benfica  
TORRESEMELOneto.com. br  
(C3253) 96m<sup>2</sup>, 2 qt<sup>os</sup>  
(opção 3<sup>o</sup> qt<sup>o</sup>), ste, DCE, 2<sup>o</sup> andar, arms,  
conservado,  
1 vaga (cabem 2 carros).  
Marcar visita c/ Cleana, 4011.0810 /  
8813.0104 / 3082.6671. (365-j).**

**(ACJ01)**

TEXTO C:

**‡ JOSÉ RODRIGUES SERVANTES  
faleceu dia 14/04/07 aos 75 anos  
de idade. Era casado com a sra.  
Aparecida Silva Servantes e deixa  
os filhos José Eduardo Rodrigues,  
Estelita Aparecida Rodrigues Moro e André  
Luis Rodrigues. Seu sepultamento deu-se no  
dia 15/04/07 às 17h00, saindo seu féretro do  
velório da Ercília para o cemitério da  
Ressurreição.**

**(AFJ10)**

## TEXTO E:

Anna Bodo

TARSILA DO AMARAL,  
UMA DAS PRIMEIRAS BRASILEIRAS  
A ACREDITAR QUE  
VOCÊ PODE SER O QUE QUISER.



Manteau Rouge, 1923  
Óleo sobre tela, 73 x 60 cm

Tarsila do Amaral foi uma pintora que revolucionou, mesmo dentro de um grupo de inovadores. O "Manteau Rouge" (Manto Vermelho) é seu auto-retrato, criado após um jantar em Paris – em homenagem a Santos Dumont. Ela surgiu de vermelho, envolvente, marcante. E sua imagem foi motivo de inspiração também para O Boticário na criação de Tarsila Rouge. Conservadores, modernistas e moderados. Ninguém consegue ficar indiferente à atitude de quem é única. Assim como você.

Tarsila Rouge – Edição Comemorativa Limitada.  
Uma homenagem do Boticário ao Dia Internacional da Mulher.

*Tarsila  
Rouge*

Tarsila do Amaral Empreendimentos

O Boticário

VOCÊ PODE SER O QUE QUISER

Rouge

O Boticário

2.400 lojas especializadas por você. 0800 412911 Este é nosso link virtual [www.boticario.com](http://www.boticario.com)

(APR07)

TEXTO F:



TEXTO G:

## Só o diploma não basta



As exigências e as necessidades do mercado e da sociedade não são mais as mesmas. Os critérios de seleção profissional levam em consideração outras habilidades além das aprendidas nos bancos das instituições de ensino. Os Conselhos Profissionais legitimam e fiscalizam o exercício profissional nas diversas áreas regulamentadas e apenas os profissionais habilitados por estes Conselhos podem prestar serviço de qualidade e com segurança para a sociedade.

*Exercite sua cidadania*  
EXLIIA PROFISSIONAIS REGISTRADOS

[www.confef.org.br](http://www.confef.org.br)

**CONFEF**  
Sistema CONFEF/CREFs  
Conselhos Federal e Regionais  
de Educação Física

**OAB**  
Ordem dos Advogados do Brasil  
Conselho Federal

dinamer

(AIR05)

TEXTO H:



# Promoção Respeite a minha natureza

A CADA R\$ 94,00 EM COMPRAS  
+ R\$ 5,90 VOCÊ LEVA UMA CAMISETA.

PARTE DA RENDA SERÁ REVERTIDA PARA  
OS PROJETOS DE PROTEÇÃO À NATUREZA  
REALIZADOS PELA FUNDAÇÃO O BOTICÁRIO.

PROMOÇÃO VÁLIDA DE 20/03 A 23/04/2006 OU ENQUANTO  
DURAR O ESTOQUE. CUPONS NÃO CUMULATIVOS.

Recicle  
Não fique este impressão no Recicle



O Boticário

VOCÊ PODE SER O QUE QUISER



(APF04)

## O FÓRUM *ON-LINE* SOB UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

CRISTINA RÖRIG, BOLSISTA CNPq, PUCRS ([crisrorig@hotmail.com](mailto:crisrorig@hotmail.com))

**RESUMO:** Considerando-se o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea, e, no caso, a aprendizagem mediada pelo computador, objetiva-se lançar um olhar linguístico enunciativo sobre o *forum on-line* a fim de refletir sobre a construção de sentido de discursos nessa situação de ensino-aprendizagem. Para tanto, propõe-se uma análise semântico-linguística, buscando-se, a partir de uma enunciação representada pelo locutor em seu enunciado, verificar as atitudes do locutor frente aos enunciadores e o modo como o locutor assimila os enunciadores a determinadas personagens. O *corpus* para estudos será composto de discursos retirados de um fórum de discussões de um curso realizado à distância. Pretende-se contribuir, por meio desse estudo enunciativo, com reflexões sobre o entendimento da construção de sentido no discurso para professores que trabalham em cursos à distância.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero fórum *on-line*; semântica linguística; enunciação.

**ABSTRACT:** Taking into perspective the role of digital technology in society nowadays and, in this case, in learning through computer use, we aim to take an enunciative linguistic view at an on-line forum to reflect upon discourse meaning. So we propose a semantic-linguistic analysis in the enunciation represented by the speaker in his speech to verify the attitudes of the speaker concerning points of view from discourses and the manner the speaker assimilates points of view to determined characters. The corpus is composed of discourses from a discussion forum from a distance course. We want to contribute trough this enunciative study with considerations upon understanding construction of meaning in discourse to teachers that work in distance courses.

**KEY-WORDS:** on-line forum gender; semantic linguistic; enunciation.

### 1 Introdução

A evolução das tecnologias digitais, principalmente com o uso da Internet, traz novos meios de comunicação e de troca de informações entre as pessoas. Há inúmeros aspectos relacionados a esse evento, que envolvem, dentre eles, o desenvolvimento de softwares e ambientes virtuais educacionais, tanto na aprendizagem presencial quanto à distância. O presente trabalho propõe-se a estudar discursos produzidos num ambiente digital de aprendizagem à distância<sup>1</sup>, e, especificamente, os discursos que compõem um fórum on-line a fim de mostrar uma forma de compreender a construção de sentidos. Para este estudo, toma-se como base a Semântica Linguística, especificamente a Teoria da Polifonia da Enunciação, de Oswald Ducrot, que se vincula à Teoria da Argumentação na Língua (ANL)<sup>2</sup>.

A hipótese elaborada por Ducrot e que norteia sua teoria é a de que o sentido se constrói a partir do linguístico, e produzir sentido equivale a argumentar, a expressar um ponto de vista num discurso. A ANL pode ser entendida como uma teoria enunciativa, pois contribui para o estabelecimento de um pensamento sobre a enunciação na linguagem, uma vez que considera o *eu-locutor/tu-alocutário* no discurso ao estudar o sentido. A enunciação, para Ducrot, é um acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado, produzido por um *locutor*, designado por *eu*, ser discursivo responsável pelo enunciado, distinto do autor empírico de seu enunciado, para um *alocutário*, determinado por uma segunda pessoa, também um ser discursivo. Segundo Ducrot (1987), o enunciado é o observável, a manifestação, a ocorrência histórica de uma frase e traz consigo uma qualificação de sua enunciação, o que constitui seu sentido. Dessa forma, o sentido refere-se à descrição da enunciação. Assim, tomando-se a perspectiva da análise polifônica da enunciação, levantam-se questões norteadoras para este texto: quais características de linguagem são geralmente utilizadas pelos participantes do gênero discursivo fórum *on-line*? Como os participantes de um fórum *on-line* constroem sentido em seus discursos? Como se identificam os pontos de vista apresentados no discurso e de que forma ocorre um encadeamento semântico entre os discursos?

---

<sup>1</sup> A autora agradece a colaboração da equipe do Eduline da FACCAT, que gentilmente disponibilizou um *corpus* para a realização deste estudo enunciativo.

<sup>2</sup> A Teoria da Argumentação na Língua é apresentada oficialmente com a publicação do livro *L'argumentation dans la langue*, de Jean Claude Anscombe e Oswald Ducrot em 1983. Nessa obra, constam textos publicados entre 1975 e 1981 sobre o assunto. Nos dois últimos capítulos, os autores colocam sua hipótese base de que a argumentação é o fator essencial para a apreensão do sentido do enunciado, que o sentido do enunciado é argumentativo e a argumentação está inscrita na língua. Seguindo-se esses estudos, verifica-se que a ANL conta com três fases no seu desenvolvimento: a primeira fase: forma *standard* (1983); a segunda fase: a teoria dos *topoi* e a teoria da polifonia (DUCROT, 1990); a fase atual: a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS - 1992).

Organiza-se o presente artigo, assim, inicialmente, com a apresentação de alguns conceitos da Teoria da Argumentação na Língua e da Teoria Polifônica da Enunciação, necessários para as análises; em sequência, apresentam-se questões discursivas sobre o gênero fórum *on-line*; por último, realizam-se análises discursivas sobre os discursos produzidos no fórum a fim de verificar como o sentido se constrói nesse meio virtual de aprendizagem.

## **2 A perspectiva enunciativa norteadora deste trabalho: Teoria da Argumentação na Língua (ANL)**

### **2.1 As raízes e a concepção de linguagem pela ANL**

Ao focalizar o linguístico e ao tomar como objeto de estudo o uso da língua, a ANL filia-se a duas vertentes teóricas: o estruturalismo saussureano e a enunciação, tomadas com vistas à criação de uma semântica linguística. Do estruturalismo saussureano, escolhe principalmente a noção de relação, mas também os conceitos de língua e fala. Do ponto de vista enunciativo, embora aceite as noções de pessoa, tempo e espaço (*eu/tu-aqui-agora*), tais como podem ser encontradas nos trabalhos de Émile Benveniste, a semântica linguística de Ducrot serve-se de uma concepção própria de enunciação.

O estruturalismo constitui o modo de entender a linguagem pela ANL, uma vez que esta se relaciona com as ideias de Fernand de Saussure. Saussure estabeleceu a oposição língua/fala ao definir a língua como o objeto de estudos da Linguística, atribuindo um caráter científico para os estudos realizados sobre a linguagem. Ducrot vai além da proposta de estudos de Saussure, mostrando a importância do uso da linguagem pela relação entre língua/fala. Assim, na ANL, o sentido se constrói na articulação desses elementos e se verifica nas relações estabelecidas entre o uso das palavras e das frases no enunciado.

A frase é um objeto teórico, definida como uma estrutura lexical e sintática. Do ponto de vista semântico, a frase contém em si a significação, que é um conjunto de instruções que, numa dada situação de enunciação, conduz à construção de sentido do enunciado. Segundo Ducrot, é preciso atribuir uma significação a cada uma das frases para descrever semanticamente a língua. Assim, para Ducrot, a língua é constituída em relação à fala, mantendo o princípio estruturalista de que o significado de uma expressão reside nas relações dessa expressão com outras expressões da língua.

A significação é um conjunto de instruções dadas para construir um conteúdo a partir da situação de enunciação; as instruções especificam quais manobras realizar para associar um

sentido ao enunciado. O sentido é uma construção realizada através de relações a partir das instruções especificadas na significação. Dessa forma, a significação e a frase são de naturezas distintas. O enunciado é o observável, a manifestação, a ocorrência histórica de uma frase. Segundo Ducrot (1987), o enunciado traz consigo uma qualificação de sua enunciação, o que constitui seu sentido. O sentido, segundo Ducrot (1987), refere-se à descrição da enunciação. A enunciação não é o ato de alguém que produz um enunciado, mas o fato de que um enunciado aparece.

A enunciação é um acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado, produzido por um *locutor*, designado por *eu*, ser discursivo responsável pelo enunciado, distinto do autor empírico de seu enunciado, para um *alocutário*, determinado por uma segunda pessoa, também um ser discursivo. O *locutor* pode coincidir com o sujeito empírico no discurso oral. Verifica-se que Ducrot desenvolve sua teoria rejeitando o caráter objetivo relacionado à concepção tradicional de sentido, mantendo os conceitos de subjetividade e intersubjetividade ao apresentar sua concepção de linguagem. Para ele, a linguagem apresenta uma subjetividade do *eu* no discurso e permite que se compreendam as atitudes do locutor em relação à realidade. Dessa forma, a linguagem serve para falar do mundo e as coisas do mundo são, para o locutor, um suporte para expressar sua subjetividade, suas argumentações. Das relações subjetivas e intersubjetivas deriva o valor argumentativo das palavras, o qual permite a compreensão das relações presentes no discurso, pois uma palavra impõe uma determinada continuação semântica.

Ao identificar um *locutor* produtor de discurso para um *interlocutor*, a ANL caracteriza-se como enunciativa, sendo que, na relação locutor/alocutário, o locutor argumenta em relação ao que está sendo dito. A construção da argumentação se realiza pela enunciação do locutor, com a observação de um ponto de vista do locutor em seu discurso. As relações entre o locutor com o alocutário e entre o locutor e outros discursos traz a ideia de polifonia, que explica como essas se apresentam no discurso, e como ocorre a vinculação do locutor com os enunciadores, como se reconhecem os pontos de vista apresentados pelo locutor.

## **2.2 Os pontos de vista do discurso: a Teoria Polifônica da Enunciação**

“Hablar es construir y tratar de imponer a los otros una especie de aprehensión argumentativa de la realidad.”  
(Oswald Ducrot, 1990)

Ao propor a teoria polifônica, Ducrot procura mostrar que o autor de um enunciado não se expressa diretamente, mas põe em cena, num mesmo enunciado, um certo número de vozes, de pontos de vista. O sentido do enunciado, assim, resulta do confronto entre esses diferentes pontos de vista (DUCROT, 1990). Dessa forma, Ducrot contesta a unicidade do sujeito falante do discurso, em que para cada enunciado há somente um sujeito que fala. Nessa nova perspectiva, um mesmo enunciado apresenta vários sujeitos com estatutos linguísticos diferentes: o do sujeito empírico ( $\lambda$ ), o do locutor (L), e o do enunciador (E).

O sujeito empírico ( $\lambda$ ) é o autor real, o produtor do enunciado. Ducrot (1988) determina, por uma necessária delimitação do observável, que o sujeito empírico não é objeto de estudos da linguística, não é um problema linguístico, e sim de outras áreas como a Sociolinguística ou a Psicolinguística. O lingüista semanticista deve se preocupar com o sentido do enunciado, e não se preocupar com as condições externas de sua produção<sup>3</sup>.

O responsável pelo enunciado é o locutor (L), que é o autor inscrito no sentido do enunciado. O locutor pode ser totalmente diferente do sujeito empírico, por exemplo, sendo um personagem fictício a quem o enunciado atribui a responsabilidade da sua enunciação. Essa diferença entre locutor e sujeito empírico permite, por exemplo, dar voz a seres que seriam incapazes de falar, como no caso dos dizeres colocados em lixeiras do tipo “Não duvide em utilizar-me” (DUCROT, 1990, p.18). O *me* refere-se à lixeira, que, no entanto, não é o sujeito empírico.

Um outro fato em relação ao locutor é a possibilidade de haver enunciados que não possuem um locutor, como, por exemplo, os provérbios. Ao utilizar um provérbio, utiliza-se uma sabedoria universal para argumentar. Como exemplo, Ducrot menciona que ao ver uma pessoa que incita as outras a fazerem desordem, é possível que se diga a ela “Quem semeia vento, colhe tempestade”. A utilização do provérbio faz com que se utilize uma sabedoria que está acima da subjetividade individual, fazendo com que não seja atribuído diretamente ao indivíduo particular esse dizer.

Por último, Ducrot (1990) apresenta a definição de enunciador (E), que é a origem do ponto de vista de um enunciado. Para isso, Ducrot admite que “todo enunciado apresenta um certo número de pontos de vista relativos às situações de que se fala” (DUCROT, 1990, p. 19). Os

---

<sup>3</sup> Ducrot (2005) afirma que a compreensão linguística já é ela mesma reveladora e satisfatória, ao menos, num primeiro nível de interpretação (DUCROT, 2005). A estrutura linguística indica o que se deve procurar no contexto e como procurar para se interpretar um enunciado. O contexto tem um papel na construção do sentido; no entanto, essa construção “pragmática” (aspas do autor) de sentido é orientada pelo valor inerentemente linguístico das palavras que se quer entender.

enunciadores se expressam pela enunciação, se eles falam, é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras (DUCROT, 1987, p. 192). Os enunciadores são os pontos de vista identificáveis a partir do enunciado.

Os enunciadores referem-se a falas virtuais, de um discurso considerado sem que ninguém o tenha pronunciado, nem mesmo sob uma outra forma (DUCROT, 2000). Os enunciadores constituem uma representação linguística da realidade, “eles apenas “vêm” as coisas, mas não as vêem através das palavras” (Op. cit., 2000). Os locutores agem sobre os alocutários pelos discursos que lhes endereçam. Os locutores assumem essa função comunicativa quando tomam partido frente a diferentes representações que formam os discursos dos enunciadores. Dessa forma, a relação entre o locutor e o enunciador configura o sentido do enunciado.

O locutor, como responsável por um enunciado, dá existência, por meio desse, aos enunciadores; a partir deles, o locutor irá organizar os pontos de vista e as atitudes. A posição própria do locutor pode se manifestar quando ele se assimila a um dos enunciadores, se representando por meio desse; ou, simplesmente, porque optou por fazê-los aparecer.

Há dois tipos de relação entre o locutor e os enunciadores, segundo Ducrot e Carel (2008): ou o L assimila os E a seres determinados ou caracterizados de modo geral, ou o L toma certas atitudes em relação aos E. Ao assimilar os E a um ser determinado, pode-se identificar uma origem do ponto de vista. Quando se enuncia *eu me sinto doente*, o ponto de vista *sentir-se doente* é atribuído a si mesmo, porém ao dizer *meu médico me disse que estou doente*, o julgamento de *doente* é atribuído a alguém preciso, um médico, sendo mais, nesse caso, importante a função de ser médico do que a identidade do médico.

Sobre as atitudes de L frente ao E, Ducrot e Carel (2008) apresenta três: o assumir, a concordância e a oposição. Assumir um enunciador “é dar como fim à enunciação impor o ponto de vista desse enunciador” (DUCROT; CAREL, 2008, p. 8), mostrar ao interlocutor o ponto de vista que se quer impor enquanto ponto de vista da personagem à qual o locutor é assimilado. Ao concordar com um enunciador, o locutor se proíbe de contestar esse ponto de vista no seu discurso. Ao opor-se ao enunciador de um ponto de vista, o locutor descreve a enunciação como “proibindo, no discurso ulterior, assumir ou dar sua concordância a esse enunciador” (DUCROT; CAREL, 2008, p. 8).

Verifica-se, no entanto, que a assimilação ao locutor não é condição necessária para o assumir, como no exemplo em que o locutor fala *comentaram que p*, o enunciador não é assimilado a L, mas é assumido por ele em seu discurso. A partir da distinção de que o L pode tomar posição frente aos enunciadores e assimilá-los a determinadas personagens, é possível

precisar qual é a relação entre L e E, sendo essa relação decorrente da própria natureza do ponto de vista considerado nas atitudes (cf. DUCROT; CAREL, 2008, p.8). Para Ducrot e Carel (2008), a diferença entre a atitude e a assimilação trata-se de:

(...) construir uma noção de atitude que a distinga de uma tomada de posição frente a um conteúdo ou a uma proposição caracterizáveis em si mesmos. Os pontos de vista de que se trata quando se define a atitude são construídos em relação ao enunciador que é objeto da atitude (op. cit., p.9)

Para estudar como os pontos de vista podem ser identificados semanticamente, adota-se a Teoria dos Blocos Semânticos, que estuda os enunciados, o que permite, pela relação entre os aspectos argumentativos desses enunciados, resgatar o sentido e verificar com qual ponto de vista o locutor se assimila ou não e qual a atitude do locutor sobre os pontos de vista.

### **2.3 O sentido argumentativo do enunciado: a Teoria dos Blocos Semânticos**

Pela TBS, o sentido do enunciado decorre da interdependência de dois segmentos: o argumento e a conclusão; ligados por um conector, ou *donc* (portanto) ou *pourtant* (no entanto). Esses segmentos formam os encadeamentos argumentativos, definidos pela ANL como sendo os conjuntos de discursos doadores de sentido. Os encadeamentos podem ser qualificados como: normativos, quando forem do tipo geral de *donc*; ou transgressivos, do tipo de *pourtant*. Por exemplo, o enunciado “Ele é inteligente por isso foi aprovado” constitui um encadeamento argumentativo do tipo normativo: *inteligente DC aprovado*, e o enunciado “Ele é inteligente, mas não foi aprovado” forma um encadeamento transgressivo: *inteligente PT neg-aprovado*.

Ao explicar a interdependência semântica entre os segmentos unidos em X CON<sup>4</sup> Y, Ducrot, por convenção, chamará A, ao segmento X, e B ao segmento Y. Esses segmentos podem estar ou não seguidos de uma negação e devem ser possíveis de se conectarem por DC ou PT para que se estabeleça um encadeamento semântico. A partir de A e B, é possível construir oito

---

<sup>4</sup> Usa-se CON tanto para designar as palavras da língua responsáveis pelo caráter normativo ou transgressivo de um encadeamento do discurso (como porque, mas, ainda que), quanto para designar os termos abstratos DC e PT, que nomeiam os aspectos argumentativos. Esses aspectos fazem parte de um mesmo bloco semântico. Outra observação, se CON designa um conector de certo tipo, seja normativo ou transgressivo, o CON' designará um conector de outro tipo, por exemplo, se CON refere-se a um DC, CON' será em PT.

conjuntos de encadeamentos, os aspectos argumentativos, e esses aspectos, teoricamente possíveis, podem ser agrupados em dois blocos de quatro aspectos cada.

A interdependência semântica entre A e B é a mesma entre os quatro aspectos presentes num bloco (DUCROT, 2005, Conferência 2). Os dois blocos semânticos definidos por Ducrot são representados por um esquema chamado de quadrado argumentativo, conforme mostram as figuras abaixo:

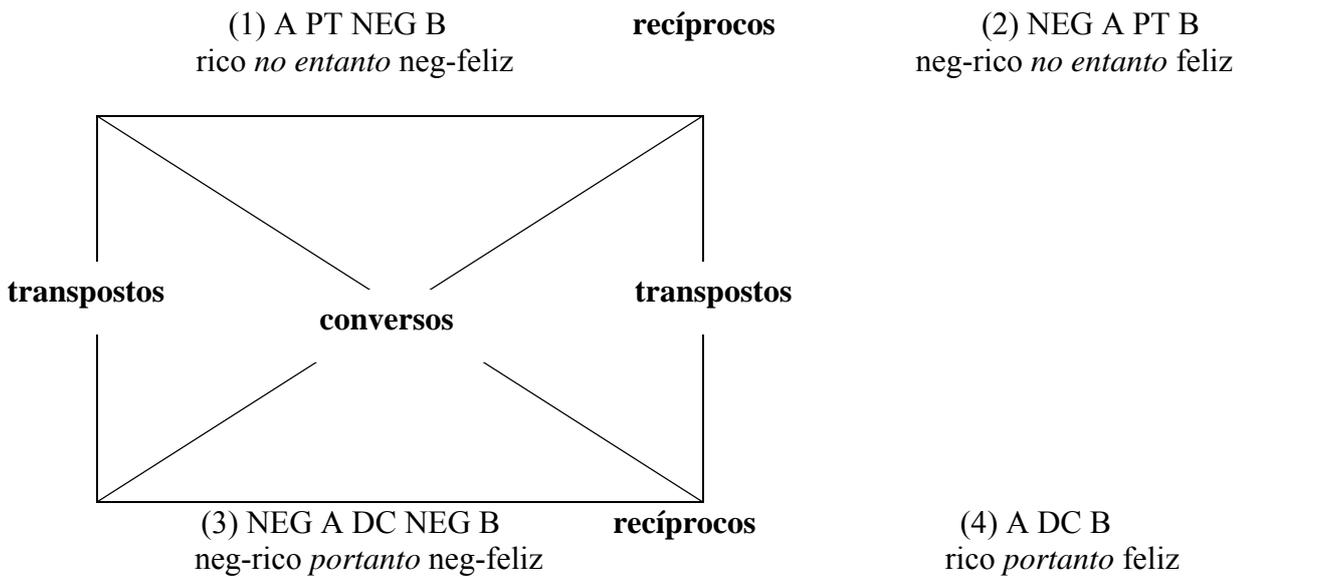


Figura 1. Quadrado argumentativo A.

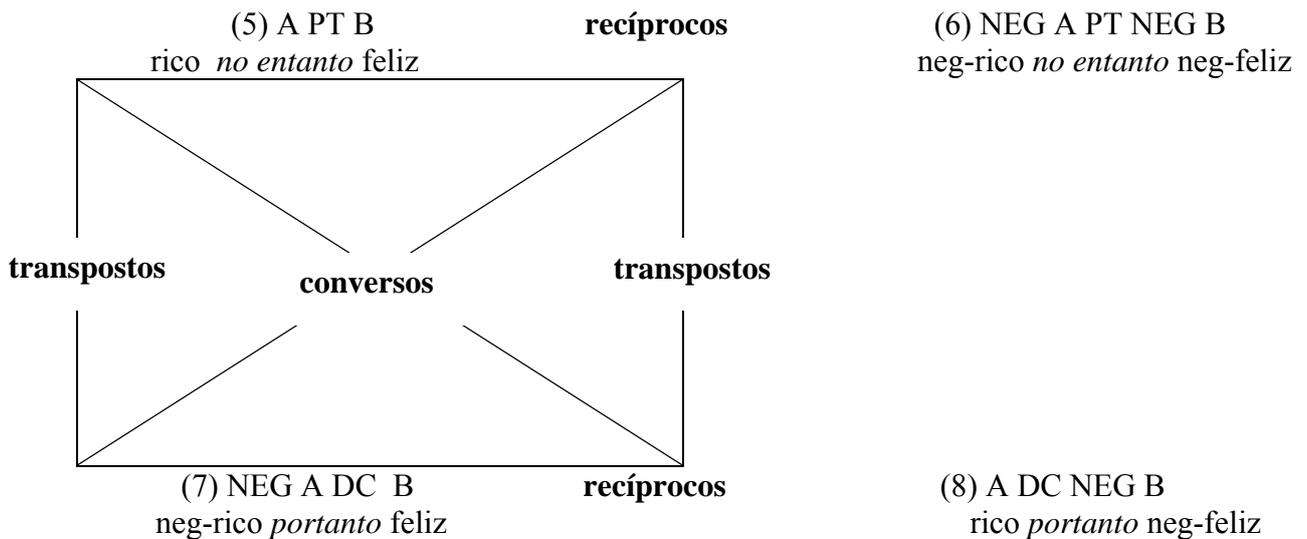


Figura 2. Quadrado argumentativo B.

Os aspectos argumentativos podem apresentar uma relação de reciprocidade, conversão ou transposição. Define-se uma relação de *reciprocidade* quando o termo positivo de um lado aparece negado do outro, e o conector se conserva: A CON B passa a neg-A CON neg-B; por exemplo, *rico DC feliz*, seu aspecto recíproco é *neg-rico DC neg-feliz*. A relação de *conversão* ocorre no momento em que se mantém o primeiro termo, A, permuta-se de CON para CON' e nega-se o segundo termo: A CON B para A CON' Neg-B; como em *rico DC feliz*, seu aspecto converso é *rico PT neg-feliz*. A *transposição* se marca com a passagem de um aspecto a outro, negando-se o primeiro termo, trocando-se o conector e mantendo-se o segundo termo: A CON B para Neg-A CON' B, o aspecto transposto de *rico DC feliz* é *neg-rico PT feliz*.

### **3 O gênero discursivo em estudos: o fórum *on-line***

A definição de gêneros leva a uma discussão “acirrada”, que não é tema deste artigo. Assim, de uma forma um tanto genérica, adota-se o entendimento de gênero como sendo as unidades estáveis, disponíveis num inventário de textos, criado historicamente pela prática social, com ocorrência nos mais variados ambientes discursivos, que os usuários de uma língua natural atualizam quando participam de uma atividade de linguagem, ou de acordo com o efeito de sentido que querem provocar nos seus interlocutores. Seguindo a posição tomada por Marcuschi (2008), neste estudo não se fará uma diferenciação entre gênero textual e gênero discursivo. Adota-se o termo discurso para falar das expressões escritas realizadas pelos participantes do fórum por se tratar de um estudo enunciativo, em que um locutor se utiliza da linguagem para se posicionar para um alocutário.

O fórum *on-line* faz parte de um contexto denominado *mídia eletrônica* associada à tecnologia computacional desenvolvida desde os anos 70 do século XX (MARCUSCHI, 2005). Essa comunicação é identificada por Comunicação Mediada por Computador (CMC) ou comunicação eletrônica, e cria um discurso eletrônico (termo ainda em definição), e novas formas de comportamento devido ao uso indiscriminado do computador.

Esse ambiente virtual é formado por um grupo de pessoas que debatem sobre um assunto de seu interesse, ou pré-determinado por um moderador. O objetivo do fórum é avançar os conhecimentos, as informações e experiências, sobre um determinado assunto. Trata-se de uma reflexão contínua, de um debate fundamentado de ideias. Não se fecha o assunto, e como funciona não necessariamente *on-line* simultaneamente, exige tempo para ser realizada a interação e os textos podem ser bem elaborados. O fórum é um evento textual fundamentalmente baseado na escrita.

O fórum pode ser uma prática de produção individual dentro de uma comunidade, no caso deste texto, educacional, com um discurso acadêmico dominante, tendo como suporte técnico o computador e um ambiente virtual de aprendizagem. Esse gênero possui uma organização particular do sistema de representação – da linguagem – determinada pela utilização social e pelos usuários, e caracterizada por temáticas, estruturas formais e dispositivos relacionais particulares.

Para a caracterização do fórum *on-line* como um gênero discursivo digital, tomamos por base os parâmetros sugeridos por Marcuschi (2005). Em seu enquadramento de gênero, Marcuschi (2005) destaca dois aspectos principais, o tempo e os participantes. No caso do fórum, os participantes atuam de forma multilateral e o tempo é assíncrono, ou seja, não há uma troca de textos num mesmo momento cronológico. Outros parâmetros considerados pelo autor, e que definem o fórum ou lista de discussão *on-line* como gênero, são: a duração limitada; a extensão de texto curta; o formato textual com uma estrutura fixa; os participantes constituem um grupo fechado; a relação entre os participantes é uma relação entre pessoas conhecidas, não há uma troca de falantes; o predomínio é da função educacional; o tema da discussão pode ser livre ou previamente determinado; o estilo é monitorado, ou seja, há um moderador das discussões; o canal comunicativo é realizado por meio de textos escritos, e a recuperação das mensagens se dá por gravação, registros *on-line*.

Nos fóruns, verifica-se também que há uma estrutura retórica e linguística híbrida dos gêneros artigo acadêmico, ensaio, *e-mail* e *chat*, pois apresentam formas discursivas rebuscadas, com um tipo de texto encontrado em cartas e telegramas, e um início e fechamento comuns em no gênero digital *chat* (PAIVA E RODRIGUES-JÚNIOR, 2007).

#### **4 Metodologia**

Para realizar este trabalho, faz-se um recorte de discursos produzidos em uma aula de nível superior, num ambiente virtual de aprendizagem, especificamente, no espaço do fórum de discussões. Propõem-se duas etapas de análise. Uma primeira análise mais descritiva da forma global como os participantes interagem, verificando o tipo de linguagem utilizada e traços comuns entre os discursos condicionados pelo gênero discursivo fórum. Uma segunda etapa, em que se busca um olhar semântico linguístico dos pontos de vista apresentados pelos locutores dos discursos e como esses locutores se relacionam com esses pontos de vista, tomando por perspectiva teórica a ANL e a Teoria da Polifonia.

## 5 O fórum sob um olhar enunciativo

O fórum constitui-se num ambiente interativo, em que os participantes se enunciam com um propósito de construir sentidos. A situação enunciativa é previamente estabelecida pelo gênero; os participantes são aqueles inscritos na disciplina, que se enunciam para os colegas e para a professora. O locutor que se enuncia tem em mente o seu alocutário, o qual está representado em sua enunciação, diretamente (por uma nomeação de um colega ou professora) ou não (considera a turma no geral como alocutário). O tempo é marcado pelo momento da enunciação, não é cronológico. E o espaço é formado pelo ambiente virtual, pela escrita construída em conjunto pelos participantes. No fórum, ficam registrados os enunciados que representam as enunciações, os quais serão analisados em busca do sentido pretendido pelos locutores. Segue abaixo o quadro de discursos recortado do fórum on-line para análises:

**P - P2 mencionou alguns aspectos psicológicos que podem se tornar barreiras muito importantes no ambiente da equipe de trabalho, no ambiente organizacional: o medo, a insegurança, a vergonha.**

**Creio que os colegas irão concordar com ela, como eu concordei, que esses aspectos tão humanos nos igualam, todos sentimos essas emoções, mas por outro lado, podemos nos questionar se eles não se manifestam em contextos ou em formas diferentes conforme os papéis que ocupamos na organização. O que vocês acham turma?**

**Na nossa Aula 2 vamos justamente falar mais sobre essas características e diferenças individuais e como elas influenciam nossa interação em grupo.**

M - Esta matéria se torna muito importante no nosso dia a dia, pois precisamos conhecer e saber como lidar com as pessoas que trabalhamos, tanto para colaboradores quanto para administradores ou gerentes de empresas. Um bom relacionamento no ambiente de trabalho é muito importante para o crescimento pessoal e desempenho nas atividades... Com esta matéria acredito que possamos enfrentar melhor os atritos e problemas do dia a dia.....

J - Cada vez mais as empresas estão buscando colaboradores que saibam ter harmonia em um ambiente de trabalho, que saibam conviver com pessoas que tenham varios tipos de comportamento e atitudes, pois somente assim as empresas poderão ser produtivas e assim sendo competitivas no mercado, pois o mercado de hoje busca somente pessoas que sejam competitivas e que saibam trabalhar em um ambiente de comun acordo p/ todos , pois as empresas tambem estão tentando participar mais com seus colaboradores assim os mesmos tambem tem um certo incentivo assim quenbrando aquela coisa de patrão c/colaborador.

F - Hoje, mais do que nunca, vejo uma grande confrontação entre a rapidez evolutiva com que a tecnologia se faz presente no nosso dia-dia. E, ao mesmo tempo um desregramento, para não dizer um retrocesso social do homem. Em suma, me deixa perplexo o paradoxo existente: Homem x Tecnologia, onde a tecnologia é muito rápida no seu crescimento e o homem com distúrbios e não evoluindo como esta tecnologia. Então, precisamos tratar de resolver através da psicologia o homem e seus comportamentos muitas vezes doentios. Me deixa com um pouco de medo essas mudanças comportamentais doentias que assolam a sociedade e talvez possam se tornar normais.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>M - Concordo com o J., as empresas buscam harmonia dentro do seu trabalho por isso é importante cada empresa conhecer e saber lidar com o comportamento de cada colaborador</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>R - Hoje em dia trabalhar em cima do comportamento das pessoas é muito importante para as empresas. Elas tem que saber com que tipo de gente estão trabalhando, qual o comportamento dela, como poderá colaborar para o bom funcionamento da empresa. Todos nós temos problemas, sejam elas pessoais, de saúde, financeiros, então é muito importante agirmos com psicologia, filosofia e antropologia para nos ajudar e auxiliar pessoas que passam por esses problemas.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>LC - Bom, como tenho contato direto aqui na empresa com esse tipo de relação, espero aprender "massetes", teorias e caminhos existentes para a boa relação e coesão grupal. Sempre é importante manter a boa relação entre os membros da empresa, e conhecendo mais a fundo o Comortamento Organizacional acredito que ficará mais fácil fixar essa boa relação, e aumentar a funcionalidade empresarial sem deixar decair o fator humano</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>R2 - Creio que as relações humanas dentro do ambiente de trabalho é algo bastante delicado e importante.<br/>A organização geral dentro de uma empresa está mudando a cada dia. Hoje não se fala mais em empregados, mas em colaboradores. Hoje em dia ser chamado de chefe, é algo pejorativo. A imagem de chefe é daquele sujeito que não produz e só fica mandando, faz isto, faz aquilo etc.<br/>Hoje é muito solicitado a liderança: - que é de um elemento produtivo, que trabalha junto com o grupo, com a capacidade de motivar o grupo para um melhor desempenho e produção. Ele tem empatia com os colaboradores e se envolve, inclusive, para resolver problemas pessoais dos mesmos. Aquela mentalidade: - entra na empresa e os problemas ficam lá fora, deixou de existir. O funcionário é estimulado a ter metas pessoais e um bom relacionamento familiar. Pois o mesmo estando em evolução e aprimoramento pessoal, fará o mesmo para a empresa em que trabalha.</p> |
| <p>D - R2, concordo com você, pois mais do que nunca precisamos mudar aquela ideia de chefe, que fica só mandando e cobrando e que nunca está satisfeito, devemos trabalhar unido, pensando no grupo, e não cada um por si, assim nós vamos crescer junto com a empresa.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>GM - Concordo com você, em todos os pontos, mas principalmente na sua ideia que as organizações também ajudem aos seus colaboradores a resolver seus problemas familiares, pois muitas vezes os colaboradores passam mais tempo nos seus locais de trabalho do que com sua família, o relacionamento entre os colaboradores está cada vez mais estreito.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>M2 - R2, acho muito interessante suas colocações porém, acho muito perigoso para um líder entrar de mais no problema do colaborador...Pois conheço casos que conforme os lideres se envolviam nos problemas pessoais dos colaboradores e que geralmente possuem os problemas relacionados à dinheiro, acabavam emprestando dinheiro e estragando a relação com o colaborador.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p><b>P - Como nosso colega Al. disse, uma empresa constitui-se por certas determinações políticas (no sentido de como o poder está organizado na sua estrutura) e também um contexto cultural, que transcende a visão de cada indivíduo que dela faz parte. Mas é claro que a qualidade dos relacionamentos interpessoais, dentro desse contextos diversos e limitações que cada empresa pode apresentar, pode ser trabalhado, melhorado.</b><br/><b>Acredito, S., que os enfoques dos estudos sobre o comportamento organizacional (psicológico, sociológico e antropológico, por exemplo) podem ser complementares para ajudar a analisar as relações humanas na empresa, não é mesmo?</b><br/><b>A M3, por exemplo, falou de alguns aspectos que podem ser melhorados nas relações</b></p>                                                                                                                                                                                           |

**humanas na empresa: oportunizar o crescimento pessoal do colaborador, motivar equipes.**  
**Pelo que li, a N. e o R2 chamaram nossa atenção para novos perfis de liderança que estão se delineando e se tornando desejáveis nas organizações, concordam com isto? Aguardo a continuação de nosso debate, pessoal! Boa semana, vamos nos falando por aqui!!!**

Quadro 1. Recorte de discursos de um fórum *on-line*

Ao ler o fragmento de discurso escolhido<sup>5</sup>, numa primeira análise mais geral, percebe-se que a discussão é monitorada pela professora, a qual propõe um tema para debate e, após a manifestação dos participantes do fórum, ela retoma o que foi dito, fazendo um fechamento da discussão e propondo um novo rumo para continuar o curso. Como em:

P. P2 mencionou alguns aspectos psicológicos que podem se tornar barreiras muito importantes (...): o medo, a insegurança, a vergonha. (*retomada de um tema*<sup>6</sup>) (...) esses aspectos tão humanos nos igualam, todos sentimos essas emoções, mas por outro lado, podemos nos questionar se eles não se manifestam em contextos ou em formas diferentes conforme os papéis que ocupamos na organização. O que vocês acham turma? Na nossa Aula 2 vamos justamente falar mais sobre essas características e diferenças individuais e como elas influenciam nossa interação em grupo.

Como se trata de um fórum de um ambiente virtual de aprendizagem à distância, a maioria das interações mantém-se sobre o tema proposto para estudo. Em alguns momentos há participações de felicitação por alguma data, como a Páscoa, mas esses momentos são raros. Verifica-se que a contribuição textual dos alunos é curta, realizada de forma individual dentro de uma mesma comunidade (deste curso), sendo que a maioria dos participantes inicia seu texto com uma retomada ou da proposta da professora, ou de um comentário de um colega e utiliza tipos predominantemente argumentativos e descritivos dentro desse gênero híbrido. A escrita é completamente informal, aproximando-se de uma língua falada. Por ex.:

M - Concordo com o J. (*parte da ideia do colega*), as empresas buscam harmonia dentro do seu trabalho por isso é importante cada empresa conhecer e saber lidar com o comportamento de cada colaborador (*tipo argumentativo*)

<sup>5</sup> Para manter o sigilo dos participantes, optou-se pelo uso da identificação dos participantes por letras no lugar do nome. O discurso marcado em negrito refere-se ao da professora. Para manter os discursos na íntegra, não se realizaram correções ortográficas ou normativas, pois considera-se que o sentido se dá obstante esses problemas. Os participantes poderiam reler seus textos e corrigi-los caso quisessem, no entanto, sentiram-se livres para interagirem preocupando-se em escrever o que pensavam sem se deterem às normas gramaticais, e não houve comentários a esse respeito nem de colegas, nem da professora.

<sup>6</sup> Sempre que se fizer uma observação sobre o que foi dito, essa será em itálico para diferenciar do discurso original do locutor participante do fórum.

Sob a perspectiva semântico-linguística, retomando o discurso inicial do locutor P, verifica-se que P assimila um ponto de vista (E1): *ter medo, insegurança, vergonha PORTANTO construir barreiras nas relações no ambiente de trabalho* a um locutor definido como sendo P2 e, após, reafirma que esse ponto de vista é o seu ao dizer *como eu concordei*. O ponto de vista (E1) assimilado a P2 parece resumir a discussão do fórum até o presente momento (parte que não está mostrada aqui). A continuação do discurso de P utiliza um segmento do encadeamento de E1 e o relaciona com outro segmento, assumindo (E2): *estar em diferentes posições na equipe de trabalho PORTANTO ter diferentes sentimentos*, o que mostra o novo ponto de vista de P, um novo bloco semântico. Sobre essa última ideia, P constrói o tópico para a continuação do debate do grupo ao concordar e assumir (E3): *ter características pessoais diversificadas PORTANTO influenciar na interação em grupo*. A essa argumentação os participantes devem se posicionar no fórum seja concordando, negando ou assumindo esse último ponto de vista, a fim de construir sentidos sobre o tema proposto.

O locutor M assume a ideia representada por (E4) – *aprender a conhecer e lidar com as pessoas no trabalho PORTANTO melhorar o ambiente de trabalho e diminuir atritos*. Esse ponto de vista relaciona-se com o de P, uma vez que pode se verificar que há uma relação entre os segmentos *ter características pessoais diversificadas* e *aprender a conhecer e lidar com as pessoas no trabalho*. O aprendizado do conhecimento e de como lidar com as pessoas é uma necessidade da diversidade de características pessoais. Da mesma forma, o segundo segmento do E4 relaciona-se com o segundo segmento de E3, *influenciar na interação em grupo* e *melhorar o ambiente de trabalho e diminuir atritos*, sendo que a melhora do ambiente de trabalho e a diminuição do atrito são decorrentes de influências nas interações dos grupos. Pode-se compreender que o locutor M, de certa forma, concorda com o ponto de vista E3 do locutor P e o amplia.

Da mesma maneira que M, J apresenta um ponto de vista que demonstra estar na mesma direção do ponto de vista de P e M. Ao apresentar como seu argumento o (E5) - *ser um bom trabalhador atualmente PORTANTO saber lidar com as diferenças de atitudes e de hierarquias de grupos de trabalho*, J reagrupa segmentos de E2 e E3, porém, não chega a criar uma nova argumentação. Somente, percebe-se uma nova relação entre ideias já apresentadas.

Seguindo o encadeamento discursivo do fórum on-line, nota-se a contribuição de F, que argumenta sobre um novo bloco com os (E6) – *constatar avanços da tecnologia NO ENTANTO observar um retrocesso social do homem* e (E7) – *ter conhecimentos de psicologia*

*PORTANTO poder auxiliar o homem a evoluir e melhorar o comportamento.* Nesses discursos, verifica-se uma retomada do tema da aula, dos tópicos apresentados num arquivo de PowerPoint disponibilizado pela professora. Pode-se dizer que F entrou no fórum, nesse momento, sem continuar diretamente a discussão proposta pela professora, mas encadeando seu ponto de vista ao do tópico da aula 01.

O próximo discurso do fórum, apresentado pelo locutor M, retoma a discussão anterior, com o (E8) – *saber lidar com diferenças de comportamento PORTANTO alcançar harmonia.* Verifica-se, neste encadeamento, uma relação com a questão das diferenças, sendo que M encadeia um novo segmento ao primeiro segmento de E3. Há uma nova ideia, mas que amplia as conclusões possíveis da necessidade de lidar com diferenças de comportamento. De certa forma, a ideia *harmonia* exemplifica como pode ocorrer a *interação em grupo*.

Ao se enunciar, o locutor R retoma o tópico da aula e o relaciona à discussão desenvolvida no momento. R assume E9 – *melhorar o entendimento humano pelo conhecimento oferecido por áreas específicas PORTANTO melhorar o funcionamento da empresa.* A partir dos enunciados de F e dos colegas, percebe-se que R faz uma leitura maior da discussão, e de certa forma amplia, oferece uma forma de melhorar o funcionamento da empresa pelo entendimento humano com auxílio de áreas específicas, o que até então não tinha sido mencionado.

A discussão é ampliada com as colocações de R2, que apresenta os pontos de vista representados por (E10) – *ser chamado de empregado no passado NO ENTANTO ser chamado de colaborador atualmente;* (E11) – *ser chefe, dar ordens PORTANTO ter imagem ruim;* (E12) – *ser líder, trabalhar em equipe e motivar o grupo PORTANTO ter uma imagem boa;* (E13) – *ter equilíbrio emocional em casa PORTANTO ter equilíbrio emocional no trabalho.* Percebe-se, no discurso de R2, que esse locutor assume E12 e E13, sendo esses, novas argumentações até o momento.

Na sequência do fórum, o locutor D assimila seu ponto de vista ao de R2, acrescentado o (E14) - *trabalhar em grupo PORTANTO crescer junto com a empresa,* o qual assume e em que expressa o pensamento de crescimento conjunto entre colaborador e empresa.

O locutor GM concorda com os pontos de vista apresentados anteriormente e acrescenta uma maneira de auxiliar no crescimento pessoal com o (E15) – *auxiliar os colaboradores com respeito a problemas familiares PORTANTO aproximar os colaboradores.* Com esse ponto de vista M2 discorda parcialmente, apresentando uma restrição com (E16) – *auxiliar os colaboradores com questões pessoais NO ENTANTO não se envolver demais.*

Ao final desse bloco de discussões, a professora participa novamente e faz uma retomada dos assuntos abordados, construindo quatro pontos de vista que poderiam sumarizar o debate: (E17) – *ser uma empresa PORTANTO ter limitações NO ENTANTO buscar melhoras dentro dos limites PORTANTO aumentar a qualidade das relações humanas*; (E18) – *analisar as relações humanas PORTANTO buscar recursos em áreas como psicologia, sociologia e antropologia*; (E19) – *melhorar as relações humanas PORTANTO oportunizar crescimento pessoal e motivar equipes*; (E20) – *haver mudanças organizacionais PORTANTO necessitar de novos perfis de liderança*. Percebe-se que a atitude de P frente aos enunciadores E17, E18 e E19 é de concordância, e em relação ao E20, de assumi-lo, pois propõe a continuação das interações no fórum a partir desse encadeamento, incitando um debate sobre o perfil do líder atualmente.

## **6 Considerações sobre as análises**

Após as análises realizadas sobre os discursos do fórum on-line, pode-se chegar a algumas considerações que envolvem as questões linguísticas desse gênero. Primeiramente, verifica-se que há um uso de uma linguagem coloquial e que os usuários seguem os padrões estabelecidos pelo gênero, de se aterem a um tema, no caso, de questões organizacionais de uma empresa, de serem objetivos, de trocarem ideias entre si, tendo em vista que o alocutário do discurso é formado pelos colegas e pela professora. O discurso dos participantes enquadra-se dentro das delimitações do gênero, mantendo as tipologias argumentativa e descritiva como predominantes.

Especificamente sobre a construção de sentido por meio do linguístico, pode-se verificar que esse olhar revela algumas particularidades deste fórum. Entre elas, verifica-se que os locutores assimilam, várias vezes, seus pontos de vista a outros locutores participantes do fórum. Em relação à tomada de atitude frente a um ponto de vista, a maioria dos locutores se posiciona em concordância com um enunciador (o qual se pode reconhecer em outro locutor do fórum) e parte dele para acrescentar uma ideia nova. A construção de sentido se dá no tecer de uma rede a partir de pontos comuns, de concordância, numa forma colaborativa entre os participantes. Quando a discussão chega a um determinado ponto, a professora faz uma leitura particular, e amarra as ideias principais, assumindo um novo ponto de vista que coloca em questão para iniciar um novo debate, proporcionar a construção de novos sentidos. Esse encadeamento permite, também, identificar aquele locutor que não interage com os outros,

pois o seu discurso fica de certa forma “deslocado”, como no caso de F, que aborda um tema que não estava especificamente em discussão naquele espaço construído dialogicamente.

## **7 Reflexões finais**

A Teoria da Argumentação na Língua estuda o sentido que está inscrito no linguístico e que decorre da relação língua/fala. A argumentação está contida na língua, e argumentar é expressar um ponto de vista num discurso. Verifica-se no discurso e na sua organização linguística o sentido expresso pelo locutor. O sentido decorre das relações entre argumentações, e somente o locutor pode expressar argumentações, o que permite entender que o sentido é decorrente do uso e não é o mesmo que está no sistema.

Pela polifonia, é possível mostrar “como a descrição do sentido do enunciado apresenta a superposição de discursos dos diferentes sujeitos presentes na enunciação” (SILVA et. al., 2006, p. 104). Relacionando a polifonia com a TBS (DUCROT; CAREL, 2008), percebe-se que as diferentes atitudes do locutor em relação aos pontos de vista do discurso são definidas pelos aspectos relacionados aos pontos de vista dos enunciadores presentes no discurso (SILVA et.al., 2006). O estudo polifônico do discurso permite compreender o ponto de vista assumido pelo locutor por meio da observação de marcas linguísticas. O locutor dialoga com enunciadores e o sentido se constrói por meio dessa relação do locutor com outros discursos.

Sabe-se que este estudo apresenta limitações. Uma dessas limitações refere-se ao fato de que a análise do discurso é subjetiva e a definição de gêneros suscita uma série de leituras, informações e alternativas de análise. A subjetividade pode levar a mais de uma compreensão do discurso, mesmo sendo essa, no caso, delimitada pelo linguístico. Outra restrição apresentada se deve ao recorte discursivo realizado, que não permitiu contemplar a comunidade deste fórum *on-line* no seu todo. No entanto, devido à limitação de espaço deste texto, essa análise mais abrangente não seria possível. Mesmo assim, considera-se que o fragmento observado indica um caminho argumentativo utilizado pelo grupo.

As reflexões aqui propostas foram realizadas para contribuir para os estudos que se ocupam das questões discursivas dos gêneros, por meio de um olhar semântico-linguístico; contudo, não foram explorados todos os recursos possíveis dessa proposta de análise, reconhecendo-se que há outras compreensões complementares e necessárias, além de outras propostas teóricas, para um maior entendimento do gênero fórum *on-line*.

## **Referências**

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. La argumentación en la lengua. In. ANSCOMBRE, JEAN-CLAUDE; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Versão espanhola de Julia Sevilla y Martha Tordesillas. Madrid, Espanha: Editorial Gredos, 1994, p. 27-73.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. 383p.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. 289p.

CAREL, Marion. Para un tratamiento argumentativo de la predicación. In. **Discurso Y Sociedad**, Editorial Gedisa (Barcelona), vol. 2 (4), 2000, p. 45-72. Texto traduzido do francês por Beatriz Díez, revisado por María M. García Negroni.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. La polifonía en linguística In: DUCROT, Oswald. **Polifonia Y argumentación**. Conferencias del seminário teoria de la argumentacion y analisis del discurso. 1 ed. Cali: Universidad del Valle, 1990. p. 15-30.

DUCROT, Oswald. Conferencia 1 - Introducción. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semantica Argumentativa**. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 9-22.

DUCROT, Oswald. Conferencia 2 - Los bloques semánticos y el cuadrado argumentativo. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semantica argumentativa**. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 27-47.

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. Descrição argumentativa e descrição polifônica : o caso da negação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n.1, p. 7-18, jan./mar. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In. MARCUSCHI, Luiz Antônio, XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O.; RODRIGUES-JÚNIOR, Adail S. O footing do moderador em fóruns educacionais. In. ARAÚJO, Júlio César. **Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 144-164.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 24 ed. SP: Cultrix, 2000. BALLY, Charles, SECHEHAYE, Albert (Orgs).

SILVA, Carmem Luci da Costa et al. Enunciação e argumentação no discurso. In.: Barbisan, Leci. (org.) A construção do sentido no discurso. **Cadernos de Pesquisas em Linguística**. Porto Alegre, volume 2, número 1, novembro de 2006. p. 102-111.



## **O funcionamento da intergenericidade em textos jornalísticos impressos: o caso dos provérbios e ditos populares na coluna de opinião assinada**

**The operation of intergender of printed journalistic texts: the case of proverbs and popular statements in the undersigned personal post**

**Glaucy Ramos FIGUEIREDO (mestrado em Linguística-UFPA/CAPES)**

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é mostrar como o espaço da coluna de opinião congrega gêneros diversos, dando ênfase à presença dos provérbios e ditos populares que sinalizam para uma provável estratégia do colunista ao proferir discursos que, às vezes, vestem a moldura de um conselho influenciando as atitudes das pessoas. O *corpus* escolhido é a coluna do Hélio Gueiros, do jornal Diário do Pará, que apresenta uma grande variedade temática, pois os assuntos tratados versam sobre política, economia, esporte, temas da vida alheia, ciência etc. O trabalho propiciou-nos a seguinte conclusão: o uso do texto proverbial no meio jornalístico impresso vem assegurar o seu lugar simbólico como manifestação da cultura popular e sua permanência em textos contemporâneos carregam ainda hoje os vestígios de sua forte vinculação com a cultura oral.

**Palavras-chave:** intergenericidade; jornal; provérbios; ditos populares.

**Abstract:** The goal of this work is to show how the undersigned personal post congregates several genders, emphasizing the presence of proverbs and popular statements which signal a probable strategy of the columnist by uttering speeches that, sometimes, indicate an advice that influences people's attitudes. The chosen corpus is the column of Helio Gueiros in the "Diário do Pará" newspaper, which presents a great thematic variety, since the subjects discuss policy, economy, sports, gossip, science and so on. This work provided the following conclusion: the use of the proverbial text in the printed journalistic media reassures its symbolic place as cultural popular manifestation and its permanence in contemporary texts still bring the traces of its strong connection to oral culture.

**Key-words:** intergender; newspaper; proverbs; popular statements.

## 1. Introdução

Nos jornais atualmente publicados no Brasil, encontramos espalhados por vários espaços o uso do texto proverbial. A crônica, a coluna de opinião, a carta do leitor e o artigo de opinião são exemplos de gêneros de uso recorrente do saber proverbial. A sua presença em textos de diferentes gêneros parece indicar que embora o seu uso nos remeta para os costumes da tradição, temos constatado em textos da imprensa escrita que os escritores contemporâneos buscam, na sabedoria dos antigos, inspiração para expressar pontos de vista, dar conselhos, opinar, fundamentar os seus argumentos ou persuadir os leitores. Assim, observamos também, que o provérbio aparece em textos direcionados a estratos sociais diferenciados, já que o encontramos, tanto nos chamados textos da classe popular como também em material destinado à leitura de um público mais intelectualizado.

A perspectiva que adotamos neste trabalho considera que os enunciados evocados nos provérbios configuram-se nas relações entre os grupos sociais e o seu reconhecimento implica sim em identidade cultural, mas é preciso insistir em sua capacidade criativa, pois a cada vez que o provérbio é citado, ele é re-elaborado, reconstruído, atualizado, garantindo assim, a eterna circulação daquela voz coletiva que se manifesta nos ditos e nas citações proverbiais, originando novos saberes e criando novos significados.

A problemática origina-se na leitura da Coluna de *Hélio Gueiros*<sup>1</sup> que é publicada aos domingos no Jornal *O Diário do Pará*. Uma breve leitura do texto permite a constatação da presença de ditos populares, expressões proverbiais, retextualizações de provérbios, frases feitas, parábolas, citações bíblicas e uma gama variada de discursos que sinalizam de algum modo a existência de um discurso outro que se esconde no jogo sutil com que o articulista constrói o seu dizer nas linhas e entrelinhas de sua coluna domingueira. Esse modo tão peculiar de lidar com a linguagem, a sua preferência pelo uso de formas linguísticas

---

1. Articulista do jornal Diário do Pará, autor da coluna que leva o seu nome.

universais, estereótipos, clichês, nos motivou a querer entender a razão dos provérbios resistirem ao tempo e o que continua a motivar o seu uso por diferentes gerações.

A pesquisa objetiva analisar o texto em sua relação com os fatos sociais, atribuindo ao estudo uma perspectiva de análise dos fatos da língua amparada pelo viés da história social da linguagem, por isso, a interpretação dos fatos linguísticos deve estar amparada em conhecimentos sobre a história, a cultura, os costumes, as crenças, a política, a religião de uma comunidade de falantes.

Para entender a história de uso dos provérbios, iniciaremos nossa reflexão nos estudos sobre a alfabetização no início da Itália moderna, período em que a grande maioria da população vivia às margens da cultura letrada, quando os homens e, principalmente, as mulheres não tinham acesso à escrita e as práticas de leitura quase sempre estavam restritas à leitura oral. Ressalte-se, também, que nessa época era muito comum a leitura do texto em voz alta por um membro da família, já que a grande maioria das pessoas era analfabeta. Trata-se de uma sociedade em que a escrita estava pouco presente e a cultura oral adquire grande importância, já que a difusão do conhecimento se transmitia através da palavra oralizada. Nessa época, acreditava-se que a sabedoria de um indivíduo poderia ser medida pela quantidade de frases e máximas que o mesmo possuía. É nesse contexto que o provérbio surge como sinônimo de erudição e cultura servindo para distinguir os homens letrados daqueles que viviam na mais profunda ignorância (Burke, 1997: 37).

## **2. A origem popular e oral dos provérbios**

Existem fortes vestígios que corroboram com a idéia de que entre os povos antigos a transmissão de conhecimentos dava-se pela palavra oralizada e não escrita. A tradição reservou aos indivíduos mais velhos a responsabilidade pelo repasse do conhecimento às novas gerações através da reunião dos grupos para ouvir a ‘contação’ das histórias. A literatura apresenta exemplos de obras que resultaram de produções orais como a Bíblia, a Odisseia, a Ilíada. Melo (2002: 20) tem afirmado que, desde a Idade Média, os contos populares têm sido usados como formas de distração, assim como também as lendas, os relatos de viagens cujo interesse residia na descrição de ambientes maravilhosos e inesperados, as fábulas com o seu cunho moralizante representados na figura dos animais, a

literatura de cordel que transformou as narrativas populares de transmissão oral em escrita, assumindo depois um importante papel na formação da literatura de origem popular.

Os provérbios são expressões cristalizadas na forma e conteúdo, reconhecidas e reconhecíveis, legitimadas e consagradas nos costumes e tradições de determinada comunidade de falantes. Para Obelkevich (1997: 44), o provérbio é um gênero originariamente oral, de complexa definição, porém sua identificação não apresenta grande dificuldade, já que a maioria deles expressa ditos populares tradicionais que trazem algum tipo de ensinamento e oferecem sabedoria e conselhos através de um texto curto e de fácil entendimento. Sabe-se que existem várias definições para os provérbios, não pretendemos elencar uma lista exaustiva, mas escolhemos mencionar aqui, a definição dada por Lopes<sup>2</sup> (1992 apud Melo, 2002 : 24) que, ao estudar os provérbios portugueses, assim o definiu:

(...) um texto breve e sentencioso, que se transmite oralmente de geração em geração, acabando por adquirir o estatuto de texto anônimo institucionalizado. Através dos provérbios exprimi-se uma determinada visão de mundo, sob a forma de supostas verdades omnitemporais que configuram regularidades induzidas por generalização empírica, consensualmente aceites pela comunidade, e veiculam-se normas de conduta socialmente consideradas exemplares.

Quando se lança mão de um provérbio, ele vem acompanhado de valores sociais, morais, éticos, religiosos. O que ocorre é que a sociedade dita padrões de comportamento, a maneira correta de agir, como conviver em sociedade, e isso aparece sob a forma de enunciados proverbiais. Embora reconheçamos a importância de sua forma externa, o que define o provérbio, conforme sugere Obelkevich (1997: 45), é sua função externa e esta normalmente está ligada ao seu cunho didático e moralizante. E mais, engana-se quem pensa que ele é pessoal, as formas anônimas, tradicionais e autoritárias veiculadas através dos provérbios apresentam uma existência própria e independente de falantes, autores e ouvintes.

Da própria definição do provérbio podemos enumerar algumas particularidades que servem para a sua caracterização. Assim, o povo seria o seu autêntico criador e transmissor, já que é a voz do povo que o transmite às novas gerações, logo, os provérbios não possuem uma autoria

---

<sup>2</sup> Lopes, Ana Cristina Macário. *Texto proverbial Português: elementos para uma análise semântica e Pragmática*, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1992, pp. 9-10,

individual, pois são textos anônimos, já que eles são frutos da criação coletiva de uma comunidade. De acordo com Melo (2002 : 26), existe uma enorme lista de termos que comumente são usados para denominá-los, dentre os quais, salienta-se: *máxima, adágio, ditado, anexim, rifão, aforismo, apotegma, sentença* etc. Como existe uma extensa variedade de termos, torna-se difícil a demarcação de fronteiras entre os mesmos.

### **3. Os provérbios na Inglaterra, França e Itália**

O conhecimento do uso dos provérbios levou à identificação de uma nacionalidade, pois se acreditava que o reconhecimento dos estereótipos permitiria identificar a nação de um grupo de indivíduos a partir das marcas identitárias presentes no conjunto de seus provérbios. Seguindo essa linha de raciocínio, Obelkevich (1997: 51-52) observou que os ingleses congratulavam-se pela qualidade moral e viril de seus provérbios, os italianos eram reconhecidos pelo caráter cínico de seus ditos. Os franceses compilaram muitos exemplos de provérbios destacando-se uma diferença entre os provérbios nacionais que eram destinados ao ensino e usados como ‘instrumento do processo civilizador’ e os provérbios regionais, no qual estavam inclusos os ditos vulgares e obscenos, eles tiveram o ímpeto de levantar uma lista de provérbios sobre ‘peidos’; já os russos eram reconhecidos pelo sarcasmo de seus ditos.

O material escrito da época reflete também os costumes da sociedade, já que os ingleses e franceses criaram muitos provérbios sobre o tema das esposas e quase nada sobre mães e maridos. Merece destaque a observação feita sobre o papel hostil desempenhado pela figura da mulher sempre vista como “rabugenta, resmungona e faladeira” (idem, p. 53). Este exemplo serve para registrar como a sociedade da época menosprezava a figura da mulher, dando mostras de como o preconceito em relação à mulher, identificado nos dias atuais, tem raízes históricas.

Uma apreciação das ocorrências dos provérbios do século XV até os tempos atuais nos permite constatar que assim como a sociedade muda, os textos proverbiais mudam também, novos ditados surgem, novos significados são criados para dar conta das novas necessidades impostas pela língua e seus falantes. Neste sentido, apontamos o caso das mudanças ocorridas na sociedade inglesa, pois, como lembra Obelkevich (1997: 56-57), no século XVIII, os novos ditos expressam uma preocupação com os novos valores da economia capitalista, então,

os provérbios encontrados na época diziam: *‘todo homem tem seu preço’* e *‘cuide dos tostões que os milhões se cuidarão’*. Já no século seguinte, os provérbios evocam uma relação mais complexa com o trabalho, cuja preocupação com reuniões e compromissos exige um novo tratamento na relação homem/tempo, o pensamento no século XIX se resume na tríade *‘trabalho, realização e otimismo’*.

Sobre a conhecida hostilidade no trato com as mulheres, ressalte-se que havia uma carga ideológica que empurrava a mulher para os afazeres domésticos traduzida nos seguintes textos proverbiais: *‘a mão que embala o berço governa o mundo’* e *‘lugar de mulher é em casa’*. Tais casos servem para representar um breve quadro da situação da época, mostrando como as mudanças na sociedade se refletiam nas novas significações trazidas pelos ditos criados pelos falantes da sociedade europeia da época.

#### **4. A relação dos provérbios com as classes educadas**

“Na Inglaterra do século XVI, as pessoas educadas estudavam, usavam e valorizavam os provérbios”, afirma Obelkevich (1997: 59). Para entender o valor dado aos provérbios naquele período, conforme ressalta o autor, as classes educadas faziam uso constante deles tanto na fala como na escrita, e para essas pessoas, os provérbios simbolizavam uma parte da cultura, por isso os alunos se debruçavam sobre eles para memorizá-los e os aspirantes a escritores ou oradores deles se utilizavam, seja como instrumento de persuasão seja como ornamento estilístico.

No entanto, a finalidade no uso de um provérbio não se resume a apenas instruir, mas também conceder crédito a quem os usava. Assim, os escritores destacavam o texto proverbial, usando itálico, aspas invertidas e outras marcas tipográficas. O conhecimento dos provérbios naquela época era motivo de orgulho e todos queriam exhibir esse material cultural em qualquer lugar onde estivessem. Entre os autores clássicos, assinalam-se os registros de Rabelais, Cervantes, Shakespeare e outros que ornamentavam seus textos com eles, além de peças de teatro, comédias e outras obras literárias surgidas naquela época.

Costuma-se apontar como período áureo dos provérbios a segunda metade do século XVI e o início do século XVII; esse momento foi marcado pelo aparecimento de uma grande quantidade de novos provérbios. Mas os tempos de glória dos provérbios estavam com os dias contados, já que, no século XVII, as classes educadas começaram a se voltar contra o seu uso, retirando-os gradativamente da Literatura e dos manuais de retórica e proibindo o seu uso na conversação entre as pessoas cultas (idem : 61).

Mesmo com a crise do ‘antipróverbio’ instalada, pode-se dizer que algumas exceções ocorreram. Estamos nos referindo aos provérbios bíblicos que por seu caráter universal e sapiencial continuaram a circular livremente. O texto bíblico, de acordo com Melo (2001: 30), está repleto de provérbios. Sobre o assunto, assinala o autor:

o livro dos provérbios, cuja matéria é a sabedoria não de origem humana, mas divina, aquela sabedoria prática que conduz o homem à perfeição e à felicidade. Através de seus ensinamentos aprendemos as normas de vida para agradar a Deus, a nós próprios e a nossos semelhantes. O livro dos provérbios está cheio de humanismos e sínteses religiosas e culturais condensadas em fórmulas proverbiais.

Mas a expulsão dos provérbios da cultura letrada deve ser vista como consequência de um conjunto de mudanças que ocorreram na sociedade, começando pelo afastamento das elites de seu anterior envolvimento com a cultura popular, o surgimento de novos modelos para a prosa literária e a demanda por originalidade que surge como bandeira do Romantismo marcando um momento de individualidade criativa na literatura e nas artes, diante desses fatores não sobrava mais espaço para o *anônimo e impessoal* provérbio (Obelkevich, 1997: 62-63).

## **6. Os provérbios e a interdiscursividade**

É muito comum identificarmos certos ditos populares que remetem a outros discursos já conhecidos, pois temos situações em que um provérbio dialoga com outro, o provérbio pode também refutar o significado de outro já conhecido, pode também ironizá-lo, tem-se ainda os casos em que eles se contradizem, enfim, ocorrem até mesmo casos de formação de famílias inteiras de ditos que estabelecem relações de sinonímia, antonímia ou campos semânticos

aproximados. Possenti (2002: 190) chama atenção para o fato de que uma mesma comunidade pode apresentar provérbios que se contradizem, e isto pode ser entendido como sinal das vozes em confronto, atestando, assim, as contradições presentes nas próprias coletividades. O autor cita alguns exemplos que servem para ilustrar a situação de polifonia entre os provérbios: *'Deus ajuda a quem cedo madruga'* e *'Quem nasceu pra tostão não chega a cruzeiro'* em que o primeiro defende o trabalho duro e o outro o nega, argumentando que nem mesmo o trabalho duro pode alterar a difícil conjuntura. Para mostrar que alguns enunciados podem constituir 'famílias' inteiras de provérbios, o autor cita os casos: *Comer bacalhau e arrotar cavala / Comer sardinha e arrotar tainha (...)* *Tal pai, tal filho / Tal amo, tal criado (...)* *Qual é o cão, tal é o dono/ Filho de peixe peixinho é/ Filhote de tigre sai malhado.* Neste caso, cada provérbio aparece em uma situação específica e os indivíduos trazem de suas experiências os valores que são os ingredientes que servirão de base aos discursos. Mas existe entre o conjunto de provérbios uma teia de significados que dialogam entre si e os enunciados trazem um eco de outras vozes e as relações entre elas parecem ser inevitáveis, como o jogo de relações que se estabelece nos seguintes provérbios: *as aparências enganam; Nem tudo que reluz é ouro e quem vê cara não vê coração.* Neste último conjunto, observamos que a forma não se repete como nos outros, mas existe uma correspondência que se dá num nível mais profundo, já que todos convergem para a ideia de que é preciso ter cautela para não se enganar, ou seja, nem sempre as coisas são o que aparentam ser.

Aspecto interessante tem sido a tentativa de esvaziar o provérbio de seu sentido original, uma prática muito difundida em nossos dias, o que parece se constituir em uma nova tendência, já que eles aparecem em grafites, publicidades, slogans de campanhas políticas, ou até mesmo como mote para a crítica política, como no caso do texto intitulado *'provérbios do planalto'* de Jô Soares (cf. Koch, 2006), em que é possível perceber em todos os versos do poema uma subversão total do sentido original dos provérbios para criar um sentimento de contestação da nossa realidade política.

## **7. O aforismo, o fragmento e as máximas**

O aforismo ocorre quando o dito sentencioso procede das ciências ou das artes (Souza, 1999). O seu uso esteve basicamente restrito à escrita, característica esta que o colocava em franca

oposição aos provérbios, já que os mesmos constituíram-se como gêneros predominantemente orais. Os aforismos ainda são muito usados no campo jurídico, como mostra o exemplo: *A ignorância da lei não escusa ninguém.*

Além dos aforismos, outro gênero começou a aparecer lá pelos idos do século XIX. Estamos nos referindo aos *fragmentos*, gênero bastante usado entre os literatos românticos ingleses e alemães, o fragmento podia conter uma parábola, um paradoxo ou até mesmo um aforismo (Obelkevich, 1997: 66-67).

Embora a delimitação em termos de semelhanças e diferenças entre os provérbios e as máximas seja uma discussão bastante complexa e de limites tênues, alguns especialistas no assunto têm apontado como o cerne da questão, a ‘paternidade’ do enunciado, que ora deve ser reconhecida, no caso da máxima, ora deve ser negada, no caso dos provérbios, e assim, nos reportamos ao que diz Ribeiro (2007: 58),

(...) Desde a Antiguidade, os filósofos gregos já pautavam a diferença entre a *paroimia* (ou provérbio) e a máxima, no anonimato do primeiro e na assinatura dada ao segundo. Assim sendo, o provérbio, a respeito mesmo de seu valor etimológico, representa “uma forma de criação popular” e a máxima, uma reflexão atribuída a um sujeito específico, geralmente culto ou sábio. Em outros termos, fica evidente que, ao provérbio, reserva-se a impessoalidade da *vox populi* em contraposição ao ponto de vista culto enunciado pela máxima.

Para detalhar um pouco mais a distinção entre máxima e provérbio, Schapira (1997 apud Ribeiro, 2007: 59) aponta dois aspectos importantes para marcar essa diferença. Um diz respeito à forma e o outro ao significado. Em termos formais, diz a autora, a máxima, embora possa apresentar a mesma estrutura do provérbio, pode se utilizar de amplos aspectos estilísticos, enquanto que o provérbio se constitui a partir de uma estrutura mais recorrente e já cristalizada. O outro traço que os distingue, conforme ressalta Schapira (*op.cit.*), é que, em geral, o provérbio é mais metafórico em seu significado, enquanto que a máxima é mais literal.

## **8. Análise do corpus**

Nesta seção, selecionamos 6 (seis) textos que foram coletados na coluna de Hélio Gueiros. A proposta do artigo é realizar uma análise do material recolhido, considerando a presença do texto proverbial, seja na sua citação original ou nos casos das recriações feitas pelo articulista. O objetivo da pesquisa se constitui em verificar os contextos de uso das citações proverbiais na imprensa local, particularmente aqueles usados pelo articulista em sua coluna publicada no *jornal Diário do Pará*. A proposta não tem caráter quantitativo e a pesquisa compreende um período de cinco meses (agosto a dezembro de 2008).

### Provérbio N° 1- “As aparências enganam”

#### **Lombroso**

Quando entrei na Faculdade de Direito, tomei conhecimento de que um tal Lombroso há séculos pesquisou e descobriu que a simples experiência de uma pessoa indicava logo que se tratava de criminoso. Bastava olhar para a “careta” do cidadão e se sabia logo que era um criminoso. Claro que os meus professores repudiavam a tese. Mas para avaliar se Lombroso tinha feito uma observação procedente, passei a estudar a fisionomia de todo criminoso flagrado praticando delito, com a foto publicada nos jornais que naqueles tempos davam muito destaque ao noticiário policial, aliás como continuam a dar até hoje, com todos os diários trazendo um caderno especial de seis, oito ou dez páginas só cobrindo atos criminosos. Quase sempre, eu concordava com a tese de Lombroso. Todo criminoso tá na cara. Não engana. Hoje já estou achando que Lombroso não tinha razão. Olho para as fotografias dos criminosos flagrados no ato ou indiciados depois, e nenhum me dá a impressão, pela cara, de que é um marginal. Todos



têm semblante tranquilo, sereno, inocente. Podem parecer mais um seminarista do que criminoso. É aí que mora o perigo. Você vai sentado no banco de ônibus tendo ao seu lado um vizinho com toda pinta de um “Filho de Maria”, lendo até um missal. Mas, na verdade, é um facínora avaliando se vale a pena assaltá-lo, pilhar e até matar. Que pena a tese de Lombroso não corresponde à verdade! E o pior é que, ao contrário, as aparências cada vez enganam mais.

Começamos nossa análise pelo texto intitulado “Lombroso”, publicado no *Jornal Diário do Pará* (edição de 23/11/2008). O texto nos remete a uma reflexão sobre a natureza do bem e do mal. Enquanto nos tempos antigos acreditava-se que o mal se revestia de uma aparência feia e pouco agradável (dizia a teoria de Lombroso que todo marginal traz no rosto a marca de seu crimes), nos tempos atuais, diz o articulista, o mal se confunde com a simpatia e a elegância de sujeitos de fino trato, sugerindo que a boa aparência do indivíduo não serve como garantia

de bons antecedentes, pelo contrário, ela cada vez mais tem sido usada para camuflar os atos ilícitos das pessoas de caráter duvidoso.

Ao prosseguir em seu texto, o autor de certa forma atualiza o texto proverbial através de uma clara alusão à feição da maldade em tempos atuais ao usar a tradição proverbial presente na citação original *“as aparências enganam”* e depois a recompõe através da manutenção e reforço no que diz a sabedoria popular expressa pelo fragmento *“Que pena a tese de Lombroso não corresponde à verdade. E o pior! É que ao contrário, as aparências cada vez enganam mais”*. A leitura ainda permite visualizar uma leve crítica feita aos jornais que garantem um espaço especialmente destinado aos atos criminosos, e apostam no lucro das notícias chocantes, pois não é à toa que a página policial tem ‘sucesso’ garantido.

**Provérbio original Nº 2- “Longe dos olhos, longe do coração”**

**Recriação proverbial: “longe da vista, longe do coração”**

**MINISTÉRIO**

Está ganhando corpo no Baixo Amazonas a idéia de se criar o Ministério da Amazônia. Para isso, primeiro se extinguiu o Ministério do Meio Ambiente e, em seu lugar, se implantaria o Ministério da Amazônia e Meio Ambiente, com sede em Belém. – Quem sabe – especulam os idealizadores – se o Ministro, saindo do Rio e Brasília para se fixar em Belém, daria mais eficiência à ação dos seus órgãos na região? Ou se o ministro sulista não quisesse vir morar

no “Portal da Amazônia” que o presidente da República escolhesse um amazônida que se sentiria em casa trabalhando em Belém. Para os idealizadores do novo ministério, o atual ministro do Meio Ambiente tem pouca afinidade com a realidade amazônica. É, parece boa a idéia. Pretender cuidar da Amazônia morando no Rio ou em São Paulo até agora não deu resultado. Afinal, a sabedoria popular já adverte que longe da vista, longe do coração.

Passemos a examinar outro caso de citação proverbial que encontramos no texto da coluna sob análise. Trata-se do texto intitulado “Ministério”, edição de 16/11/2008, cujo tema versa sobre o fato do novo ministro do meio ambiente (Carlos Minc) que veio substituir a senadora do Acre (Marina Silva). A escolha do novo ocupante do cargo gerou muita discussão e comentários, principalmente na oposição ao governo. Na visão do articulista, o que se percebe é que a escolha do nome do atual ministro parece demonstrar a falta de sensibilidade do governo para com os recentes acontecimentos na Amazônia, os desmatamentos, os crimes

ambientais, as explorações madeireiras, o trabalho escravo, enfim, problemas muito sérios e que os ministros anteriores fingiram não conhecer. Neste caso, o autor argumenta: *“quem sabe - especulam os idealizadores - se o ministro saindo do Rio e Brasília para se fixar em Belém daria mais eficiência à ação de seus órgãos na região? Ou se o ministro sulista não quisesse vir morar no ‘Portal da Amazônia’ que o presidente da República escolhesse um amazônida que se sentiria em casa trabalhando em Belém”*. O argumento prepara a citação da recriação do provérbio original ‘longe dos olhos, longe do coração’ usado pelo articulista para arrematar o seu pensamento, logo a seguir: *“É, parece boa a ideia. Pretender cuidar da Amazônia morando no Rio ou em São Paulo até agora não deu resultado. Afinal, a sabedoria popular já adverte que **longe da vista, longe do coração**”*. O que é possível entender das entrelinhas do texto respaldados no provérbio em questão é que somente os amazônidas poderiam cuidar bem dos problemas que afligem a Amazônia e, segundo o articulista, a substituição da ministra do Acre não se constituiu em uma troca justa considerando que um ministro sulista, por estar muito distante da Amazônia e desconhecer os seus problemas, não poderia saber como tratá-los. Além do que o provérbio foi usado como estratégia conclusiva, ou seja, o articulista deixou para o final do texto o reforço de seu argumento através da citação da sabedoria proverbial.

### **Provérbio N° 3- “ chorou lágrimas de crocodilo”**

#### **Provérbio recriado: “Isso são lágrimas de crocodilo”**

#### **LÁGRIMAS**

» Não foi assim tão sem graça o reatamento telefônico entre os ex-governadores Almir Gabriel e Simão Jatene, como registrou um jornal de Belém.

- Foi emocionante - relata uma testemunha ocular do episódio, embora tenha que se admitir que essa testemunha só assistiu e ouviu o que estava pessoalmente presenciando. E dava detalhes: A candidata Valéria Pires Franco, tendo ao seu lado o deputado Vic Pires Franco, fazia reunião no comitê eleitoral do presente Jatene. Conversa vai, conversa vem, Vic, de telefone já na mão, se dirige a Jatene e pergunta: - Falas com Almir pelo telefone? Ele fala contigo. E passou o telefone ao Jatene, que de fato começou a falar, falar e falar. A certa altura, Jatene parou de falar e ficou ouvindo. De repente, não mais que de repente - como disse o poeta -, Jatene cai em choro, e bota choro nisso. Debulhou todo o seu estoque de lágrimas, largou o telefone para poder chorar mais à vontade e levou minutos e mais minutos para controlar o choro convulsivo.

A testemunha ocular da comovente cena telefônica não pode saber o que Almir deve ter dito para Jatene. A impressão era de que do outro lado da linha, lá em São Paulo, Almir também só fazia chorar. O senador Mario Couto, que estava também na reunião com Valéria, se vira para os seus acompanhantes e faz a observação: - Isso são lágrimas de crocodilo.

Não deixou claro se as lágrimas de jacaré (que é o nome popular do crocodilo) eram as de Jatene ou as de Almir. Ou dos dois.

No fragmento acima, retirado da edição de 24/08/2008, HG relata o episódio da retirada do nome de Simão Jatene da disputa pela candidatura ao governo do estado pelo PSDB. O modo extraordinariamente irônico e jocoso como o fato é relatado empurra o leitor a querer descobrir do que se trata o assunto, quem são os personagens envolvidos, e principalmente, como ficou o desfecho dessa história. Trata-se da escolha do nome que seria lançado pelo partido. Simão Jatene era o governador do Estado (e tinha interesse no segundo mandato), Almir Gabriel representava a figura que mandava no Partido na região, mas o que aconteceu é que o cacique do partido falou mais alto e a candidatura de Simão Jatene foi pelo ralo. O uso do provérbio, neste caso, serviu para emoldurar o conjunto, pois todos sabem que, na política, as relações entre as pessoas não são pautadas pela emoção, nas relações fraternais, como sugerem os fragmentos do texto sob análise: “...debulhou todo seu estoque de lágrimas...” e “*choro convulsivo*”, mas sim nos interesses partidários e na troca de favores. Assim, o desfecho da história traz o leitor para a realidade através do discurso de um dos personagens, ele finalmente, conclui: “*O senador Mário Couto que estava também na reunião com Valéria, se vira para seus acompanhantes e faz a observação: - isso são lágrimas de crocodilo*”. A voz coletiva que se faz presente no provérbio assinala a ilegitimidade das lágrimas, já que o bicho em questão é pouco afeito a manifestações dessa natureza. E o tom de ironia e a combinação metafórica dão ao enunciado um significado particular, lembrando que as relações políticas e as relações afetivas não estão em planos diretamente simétricos.

**Provérbio N° 4- “Vivendo e aprendendo”**

**Provérbio recriado: É morrendo e ainda aprendendo”**

## ENSAIO

- É morrendo e sempre aprendendo, meu amigo...
- Por que você está dizendo isso?
- Olha, acabo de ler na mídia que os bancários paralisaram por 24 horas suas atividades em todo o Brasil.
- Com certeza porque estão reivindicando aumento nos seus salários, o que é justo, tanto mais quando os bancos no Brasil estão publicando balanços com lucros espetaculares.
- Mas o de segunda ou terça-feira não foi ainda por causa de aumento salarial. Sabe por que aconteceu? Simplesmente porque o comando da futura greve resolveu fazer um “ensaio geral” antes da decretação da greve... Eu sabia de ensaio geral para as escolas de samba, para os desfiles cívicos, mas ensaio geral para greve nunca tinha visto ou ouvido falar... É por isto que eu repito: é morrendo e ainda aprendendo...

O texto acima representa um caso de subversão da forma canônica proverbial, já que o texto original apresenta-se sob a inscrição “vivendo e aprendendo”, e o articulista alterou a sua combinação léxica ao substituir o termo ‘vivendo’ por ‘morrendo’. Ocorre, porém, uma renovação em seu sentido, já que o contexto do uso do provérbio aponta para o perfil do locutor que provavelmente carrega consigo uma larga experiência. O trecho a seguir pode servir como exemplo: “...*Eu sabia de ensaio geral para as escolas de samba, para os desfiles cívicos, mas ensaio geral para greve nunca tinha visto ou ouvido falar...É por isto que eu repito: é morrendo e ainda aprendendo...*” Aspecto relevante é o jogo feito com o provérbio que aparece no início do texto e depois também como desfecho, como se o articulista quisesse reforçar os argumentos usados ao longo do texto para convencer o seu leitor de que as coisas estão sempre mudando e que a evolução faz parte da própria natureza humana, logo, a expressão é modificada em razão de seu contexto.

**Provérbio N° 5- “primeiro a obrigação, depois a devoção”**

**Provérbio recriado: “primeiro a devoção...depois a confraternização”**

### P. S. do P. S.

» Um Bom Círio para todas as minhas leitoras e meus leitores, tanto os habituais como os eventuais, todos igualmente queridos.

Neste dia, primeiro a devoção com suas ações de graças e preces. Depois a confraternização familiar ao redor de uma mesa onde o pato pode ser o preferido mas qualquer outro prato pode ser servido em meio às alegrias e emoções que a data provoca no coração de todo paraense.

Um Bom Círio neste outubro de 2008 que não está sendo tão bom para o mundo. / HG

Neste exemplo, o articulista inicia o seu texto expressando seus sinceros votos de um feliz Círio<sup>3</sup> aos seus leitores (como todo bom paraense), e neste clima de espírito cristão, ele escreve “*Neste dia, primeiro a devoção com suas ações de graças e preces. Depois a confraternização familiar ao redor de uma mesa onde o pato pode ser o preferido, mas qualquer outro prato pode ser servido em meio às alegrias e emoções que a data provoca no coração de todo paraense*”. Embora o provérbio tenha sido recriado pelo autor, a combinação entre os termos ‘**primeiro a devoção... depois a confraternização**’ remete imediatamente para a forma conhecida “*primeiro a obrigação, depois a devoção*’, e, neste caso, parece que o seu emprego vem para lembrar que no Círio de Nossa Senhora de Nazaré, o primeiro momento da festa católica é destinado às rezas, às procissões, à fé e no segundo momento da festa, a confraternização e o almoço regado a exageros na culinária regional sugere que também existe o lado profano da festa.

## 9. Considerações finais

Embora tenhamos chegado ao final do artigo, constatamos que o percurso apontado no início dessa caminhada apenas descortinou uma ponta do amplo universo em que se esconde o saber proverbial, no entanto, mesmo considerando a limitação do universo da pesquisa, uma vez

---

<sup>3</sup> Círio é o termo popular usado para denominar a procissão em homenagem à Nossa Senhora de Nazaré, padroeira dos paraenses; a comemoração é realizada no mês de outubro.

que ela se restringe aos usos da língua na imprensa local, é lícito considerar a importância desse estudo para a preservação e revitalização de nossa cultura oral, a confirmação de que o provérbio serve como elemento de identificação cultural, uma vez que cada comunidade possui um repertório próprio e singular, e principalmente, a negação de que a circulação dos ditos populares é um fenômeno associado exclusivamente aos meios de classe baixa.

## 8. Referências:

BRAIT, Beth. (2005) *A dialogia e os efeitos de sentido irônicos* In: Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, editora da Unicamp, p. 119-128.

BURKE, Peter. (1997). *Os usos da alfabetização no início da Itália moderna* In: Burke, P. e Porter, R. (orgs.). *História social da linguagem*. São Paulo: UNESP, p.15-41,

KOCH, Ingedore G. Villaça. (2006) *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes.

MELO, Leonor Jesus Marcos de. (2002) *Os textos tradicionais na aula de Português: Os Provérbios*. Almedina, Coimbra.

OBELKEVICH, James. (1997) *Provérbios e história social*. In: Burke, P. ; Porter, R. (orgs.). *História social da linguagem*. São Paulo: UNESP, p.43-81.

POSSENTI, Sírio. (2002). *Sobre provérbios e análise do discurso* In: *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Criar, p. 187-193.

RIBEIRO, Patricia Ferreira Neves. (2007). *O ethos no colunismo político: entre razão e emoção*. Rio de Janeiro. 193 fl. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa – UFRJ, Faculdade de Letras.

SOUZA, Josué Rodrigues de. (1999) *Provérbios & máximas: coletânea de provérbios, máximas, sentenças e aforismos em 7 idiomas*. Rio de Janeiro, Lucerna.

## O GÊNERO PROPAGANDA BANCÁRIA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Luciana Fracasse

(Doutoranda em Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Londrina e professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste, e-mail: lfracasse@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Este trabalho teve o intuito de refletir sobre as formas de silêncio existentes no gênero propaganda bancária, a partir do dispositivo teórico da Análise de Discurso de linha francesa; verificar os efeitos de sentido produzidos pelo silêncio na publicidade; e apresentar alternativas de trabalho com o discurso publicitário para o ensino de Língua Portuguesa. Ao utilizarmos o suporte revista, analisamos duas propagandas veiculadas na revista *Veja*, em agosto de 2005, nas quais verificamos temas como responsabilidade, maturidade e liberdade. Nesses termos, evidenciamos a necessidade do silêncio permeando a elaboração dos anúncios, desde o título ao slogan de cada banco. Afinal, ao elegermos certas palavras, descartamos outras e na publicidade, essa escolha é fatal, pois representa a aceitação *versus* rejeição dos serviços ofertados.

**PALAVRAS-CHAVE:** propaganda bancária; condições de produção; silenciamentos.

**RÉSUMÉ:** Ce travail a pour but de réfléchir sur les formes de silence dans le genre publicité bancaire, ayant pour support L'Analyse du Discours de ligne française; de vérifier les effets de sens produits par le silence dans la publicité; de présenter des alternatives de travail utilisant le discours publicitaire pour l'enseignement de Langue Portugaise. En prenant le support magazine, on analyse deux publicités parues dans l'hebdomadaire *Veja* en août 2005, où on vérifie des sujets tels que la responsabilité, la maturité, la liberté. Dans ce termes on voit le besoin du silence dans l'élaboration des annonces, dès le titre jusqu'au slogan de chaque banque. Enfin, en élégeant certains mots, on en refuse d'autres, et ce choix est fatal étant donné qu'il signifie l'acceptation versus le refus des services offerts.

**MOTS CLÉS:** publicité bancaire; formes de silence; effets de sens.

### 1. Contextualização

O presente trabalho filiou-se à Análise de Discurso de linha francesa, a qual tem por objetivo a análise da língua na história, fazendo sentido. A Análise do Discurso é uma “Teoria da Leitura”, que mantém uma relação interdisciplinar com a Lingüística, com o Marxismo e com a Psicanálise. Esta teoria surgiu para responder à pergunta “Como este texto significa?”, uma vez que a AD trabalha não com o que o texto “quer dizer” (posição tradicional da análise do

conteúdo), mas com o “como” o texto funciona. Nesse sentido, busca compreender a língua fazendo sentido, partindo do trabalho social que constitui o homem e sua história. Nesses termos, concebe a linguagem como mediadora entre o homem e a realidade natural e social.

Nessa perspectiva, não é dada ênfase aos “conteúdos”, mas aos procedimentos discursivos constitutivos do discurso. Assim sendo, elegemos como foco de pesquisa, o discurso publicitário, o qual ao transmitir fatores ideológicos, históricos e sociais, representa uma valiosa fonte de pesquisa para a Análise do Discurso.

Quando mergulhamos neste universo da propaganda, nos deparamos também com os vocábulos “anúncio publicitário”, “publicidade”, “peça publicitária”. Sendo assim, torna-se pertinente apresentarmos as diferenciações estabelecidas entre propaganda e publicidade

De acordo com Monnerat (2003), o termo *publicidade* é derivado de *público*, do latim *publicus*, indicando a qualidade do que é público. Já o termo “propaganda”, oriundo do latim *propagare* (técnica do jardineiro de cravar no solo os rebentos novos das plantas, com o intuito de reproduzir novas plantas que posteriormente terão vida própria), foi retirado do nome *Congregatio de propaganda fide*, congregação criada em 1622, em Roma, pelo Papa Urbano VIII com o objetivo de propagar a fé, persuadir os pagãos e levá-los à Igreja Católica (SANDMANN, 2001).

Segundo Sandmann (op. cit.), em português, “*publicidade* é usado para a venda de produtos e serviços e *propaganda* tanto para a propagação de idéias como no sentido de publicidade”. Nesse contexto, *propaganda* se apresenta como o termo abrangente e pode ser utilizado em todos os sentidos. Justificamos que nesta pesquisa, os termos publicidade e propaganda estão sendo usados como sinônimos.

O discurso publicitário, ao interagir com os receptores, apresenta-lhes os bens de consumo da sociedade capitalista e os incentiva a se tornarem autênticos consumidores. Quando desempenha esse papel, o discurso publicitário transfigura-se em um dos instrumentos de controle social, e o faz através da simulação do igualitarismo, na qual “remove da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução” (CARVALHO, 2001, p. 17).

Assim, o objetivo da propaganda - tornar as necessidades e os desejos de sua clientela homogêneos - é atingido pelo uso da repetição e por um apelo ao inconsciente. Mucchielli (1978, p. 1), ao pesquisar sobre a arte de persuadir, menciona que a situação inter-humana básica é aquela em que se dispõem, de forma direta ou indireta, um indivíduo com o objetivo de influenciar e um outro destinado a receber tal influência.

O modo de persuadir oscila de acordo com o produto, faixa etária, sexo e classe social do possível consumidor, sendo assim, o discurso publicitário será elaborado minuciosamente para atender a um certo tipo de público e, conseqüentemente, obter o controle social sobre ele. Para entendermos como esse domínio ocorre, considera-se o lugar social em que o enunciador-publicitário está falando e também deve-se saber que aparelho ele está representando: a Escola, o Estado, a Igreja, a Imprensa, etc.

Dessa forma, buscamos aprofundar pesquisas sobre o funcionamento do discurso publicitário, suas condições de produção, seu interdiscurso e intradiscurso, os valores ideológicos que o permeiam, o público ao qual se destina, os recursos verbais e não-verbais que o estruturam, o modo como se constrói uma identidade para os consumidores e, principalmente, os silêncios que o circundam.

É do nosso conhecimento que os textos publicitários são veiculados pela mídia eletrônica: televisão, Internet, rádio, cinema; e pela mídia impressa: revistas, listas e guias, jornais, mala direta entre outros. No entanto, nessa pesquisa enfocaremos especificamente o meio de veiculação impresso, representado pela *Veja*. Para Gonzáles (2003), a revista fornece muitas vantagens aos anúncios publicitários como: espaço para abordagens mais detalhadas e de diversos impactos para cada anúncio publicado; clima adequado para se tratar de assuntos específicos entre outras.

As revistas, ao contrário das mídias televisivas, não atingem uma grande parte de nossa sociedade, no entanto, a audiência das propagandas impressas em suas páginas é sempre maior que a sua veiculação, pois uma revista pode ser lida por mais de uma pessoa e ainda, pelo fato de ser impressa, pode ser lida novamente. Desse modo, sua permanência entre os consumidores é a maior de todos os meios de comunicação (GONZALES, 2003).

## **2. O discurso publicitário e a Análise do Discurso**

O discurso publicitário, ao transmitir fatores ideológicos, históricos e sociais, representa uma valiosa fonte de pesquisa para a Análise do Discurso. Segundo Vestergaard e Schroder, “a função da propaganda vai muito além da venda de um produto – ela opera por caminhos sutis no sentido de nos levar a adotar um determinado modo de vida ou incorporar determinados padrões de necessidades” (2000, p.7).

Ao procurarmos compreender os efeitos de sentido produzidos por uma publicidade, levamos em conta um aspecto que é essencial para a AD, a noção de ideologia, definida por Gregolin

(1995) como um conjunto de representações que dominam as diferentes classes dentro da sociedade.

Para Althusser (2001, p.85), a ideologia “é a representação imaginária que interpela os sujeitos a tomarem um determinado lugar na sociedade, mas que cria a ilusão de liberdade do sujeito”. Para ele, a ideologia é reproduzida através de aparelhos ideológicos, como por exemplo: o aparelho religioso, o político, o escolar, entre outros, nos quais as classes sociais são organizadas em um todo complexo de atitudes e representações.

A mídia, hoje, funciona como um dos mais fortes aparelhos ideológicos e, entre as diversas formas de textos midiáticos, a publicidade destaca-se como grande disseminadora de valores. Segundo Monnerat (2003), ao propagar os valores e ideais da classe dominante, a ideologia apresenta-se no discurso publicitário em três dimensões: na construção das relações entre o produtor/anunciante e o público; na construção da imagem do produto; e na construção do consumidor como membro de uma comunidade. A dimensão voltada para o consumidor torna-se a mais relevante para o publicitário, pois é a propaganda que constrói “o tipo ideal de consumidor pelos modelos de comportamentos consumistas divulgados e baseados no senso comum” (op. cit. p. 46).

Nesses termos, quando tentamos compreender os efeitos de sentido produzidos por uma propaganda, devemos considerar o poder ideológico que a permeia, bem como as condições de produção em que ela se realiza.

Para Orlandi (2001), as condições de produção correspondem ao sujeito, à situação e também à memória. Em sentido estrito, referem-se ao momento da enunciação, ou seja, ao contexto imediato; em sentido amplo, abrange o contexto sócio-histórico e ideológico.

A memória refere-se ao interdiscurso, definido por Orlandi (op. cit. p.31) “como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente.” É através do interdiscurso, ou memória discursiva, que as palavras que dizemos fazem sentido, pois seus significados são oriundos de outros dizeres que se encontram armazenados em nossa memória e que vem à tona com outras palavras a cada enunciado produzido.

Desse modo, constatamos uma ligação entre o que já foi dito e o que se está pronunciando, há, portanto, relação entre o interdiscurso e o intradiscurso. O interdiscurso, como já dissemos, corresponde à constituição do sentido por meio de formulações produzidas e já esquecidas que dão respaldo à nossa fala. O intradiscurso designa o ato da formulação do que dizemos em um certo momento, em determinadas condições.

De fato, o sentido de um texto não existe em si, é, pois, definido pelas posições ideológicas dispostas no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas. Seguindo o mesmo

raciocínio teórico, lembramos que em todo texto devemos considerar aquilo que é dito naquele momento, o que já foi dito e esquecido e também aquilo que não foi dito, mas faz sentido. A partir das noções de interdiscurso, de ideologia e de formação discursiva a Análise de Discurso aborda o não-dizer. Estas noções nortearão o desenvolvimento da pesquisa dando-nos respaldo para comprovarmos que “há sempre no dizer um não-dizer necessário” (Orlandi, 2001, p.82). Segundo a autora (op. cit. p.83), para analisarmos o não-dizer, temos que partir do dizer, de suas condições e da relação com a memória, com o saber discursivo, para então delimitarmos as margens do não-dito que contornam o dito significativamente

## **2.1. Silêncio e implícito**

Segundo Orlandi, (2001, p.82), “o não-dizer tem sido objeto de reflexão de alguns lingüistas”. Nesse ponto, a autora propõe a distinção entre o implícito, apresentado por O. Ducrot e o silêncio, trabalhado pela Análise do Discurso. Para a autora, o conceito de silêncio envolve “uma região teoricamente diferente da do implícito” (2002, p. 106).

O implícito é definido como o não-dito que se contrapõe ao dizer, já o silêncio, não é o não-dito que embasa o dizer, mas aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído. Orlandi (op. cit. p. 176) afirma que “compreender o silêncio além da divisão explícito/implícito ou pressuposto/subentendido” nos mostra que a relação como o não-dizer possibilita espaços de recorrência de processos de significação bem mais complexos que não ficam somente em um dizer que precisa ser explicitado.

Ainda para a autora, há não-ditos que devem permanecer não-ditos, ou seja, eles configuram um apagamento do sentido, afastam os sentidos não-desejados, que precisam ser evitados. Seria uma forma de anti-implícito, não o não-dito necessário para o dito mas, o não-dito obrigatoriamente excluído, apagado.

Dessa forma, como o efeito de sentidos produzido nos discursos instaura uma sobra que é o sentido “literal”, há também um efeito construído pela relação do silêncio com o não-dito, o qual produz como sobra o “implícito”.

Nessa perspectiva, o silêncio remete-se ao caráter de incompletude da da linguagem, assim todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer. Orlandi (2002, p. 13) define o silêncio como a “respiração” (o fôlego) da significação, um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. O silêncio é classificado em: a) silêncio fundador, aquele que existe nas palavras; b) silenciamento ou política do silêncio, que se divide em b1) silêncio constitutivo, o qual nos revela que uma palavra apaga outras

palavras; e b2) o silêncio local, corresponde à censura, algo que é proibido dizer em uma dada conjuntura.

Envolvidos por esta concepção do não-dito, abordado como silêncio, é que nos propomos a analisar o funcionamento dos silêncios na produção discursiva das propagandas bancárias, pois como afirma Navarro (2006, p. 71), o trabalho do analista do discurso consiste em compreender outros sentidos que estão à margem do texto, isto é, “escutar” e fazer “falar” a relação entre o dito e o não-dito”.

## **2.2. A construção de identidades**

Seja como pesquisadores, professores ou acadêmicos, não podemos negar que a mídia intervém na constituição dos sujeitos na pós-modernidade. Nesse sentido, os estudos sobre o conceito de identidade e a sua formação ganham especial relevância em nosso trabalho, uma vez que estamos investigando o papel das mídias televisivas e impressas e os seus impactos sobre os ouvintes/leitores diante de possíveis categorias como, por exemplo, a “personalização” ou a “individualidade”.

Na realidade, como afirma Hall (2006), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”, pelo contrário, com a multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural, nos deparamos com uma multiplicidade desconcertante de identidades possíveis, e, muitas vezes, acabamos nos identificando, ainda que temporariamente, com cada uma das identidades apresentadas.

Ainda segundo o autor (2006), “os fluxos culturais”, entre as nações e o consumismo global criam possibilidades de “identidades compartilhadas”, assim temos “consumidores para os mesmos bens, “clientes para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens. Nesse ponto, Tasso (2006) afirma que as práticas sociais e discursivas veiculadas na mídia materializam discursos de saber e de poder, ditando aquilo que somos ou que devemos ser.

Diante das considerações feitas até o momento, nos voltamos ao âmago de nosso trabalho e nos deparamos com a afirmação de que a linguagem se constitui para garantir e unificar os sentidos e os sujeitos, ou seja, a identidade construída pela nossa relação com a linguagem nos torna familiares à espécie humana. (ORLANDI, 2002).

## **3. Propagandas do Banco Real: análise e reflexões**

Nessa análise, constatamos a predominância dos temas: “valorização do jovem universitário”, conferindo oportunidade e credibilidade aos jovens que queiram abrir sua conta corrente como universitário; e “maturidade”, enfocando a figura da mulher e profissional que durante a trajetória de sua vida, chega à maturidade e tem a opção de desenvolver atividades que lhe conferem liberdade.

O corpus, aqui analisado, é composto por duas propagandas sobre o Banco Real, veiculadas na revista Veja, no mês de agosto de 2005. Vale ressaltar que nesta época, o Banco Real estava promovendo o Concurso Banco Real Talentos da Maturidade 7ª edição, portanto, durante o mês de agosto de 2005, as revistas Veja dos dias 03, 17 e 24 de agosto trouxeram a propaganda do Banco Real divulgando este concurso.

No entanto, a revista Veja de 10 de agosto de 2005 apresentou uma propaganda do Banco Real com temática diferente das demais do referido mês, ou seja, não se divulgou o concurso Talentos da Maturidade e o incentivo à participação, e sim, os serviços que o Banco Real oferece aos universitários. Encontramos, portanto, no mesmo mês, uma temática voltada para o apoio às necessidades dos jovens universitários.

### 3.1. Análise da propaganda 1 ( Veja, 10/08/2005)

Um banco que sabe bem o que o universitário quer para o futuro realmente pode oferecer tudo isto.

1. 600 REAIS DE CRÉDITO PRÉ-APROVADO.
2. REAL MINICARD VISA.
3. CONTA CORRENTE NO SEU NOME.
4. DICAS DE VIAGENS INESQUECÍVEIS PORQUE NINGUÉM É DE FERRO.

ACCESSE WWW.BANCOREAL.COM.BR/UNIVERSITARIO, CADASTRE-SE E PÉ NA ESTRADA.

Real Universitário. Para sempre, um parceirão.

Fazendo mais que o possível

**BANCO REAL**  
ABN AMRO

Saiba mais acessando o nosso site:  
[www.bancoreal.com.br/universitario](http://www.bancoreal.com.br/universitario)

Texto:

Um banco que sabe bem o que o universitário quer para o futuro realmente pode oferecer tudo isto.

1. 800 reais de crédito pré-aprovado\*.
2. Real Minicard Visa \*\*.
3. Conta corrente no seu nome.
4. Dicas de viagens inesquecíveis, porque ninguém é de ferro.

Acesse [www.bancoreal.com.br/universitário](http://www.bancoreal.com.br/universitário), cadastre-se e pé na estrada.

Real Universitário. Para sempre, um parceirão.

\* Os produtos estão condicionados à inexistência de restrições cadastrais.

\*\* Consulte a mensalidade do seu cartão.

**Slogan:** Fazendo mais que o possível

**Assinatura:**



Considerando as condições de produção do anúncio publicitário e o intradiscorso a ele pertencente, observamos que a propaganda 1 é composta por duas páginas preenchidas pela foto de uma jovem, provavelmente universitária, e pelo texto sobre os serviços ofertados pelo Banco Real.

A valorização dos jovens universitários, de maneira geral, é a temática desse anúncio publicitário. Já na primeira frase do texto “Um banco que sabe bem o que o universitário quer para o futuro realmente pode oferecer tudo isto” observamos o empenho do Banco Real em saber os desejos e preocupações com o futuro que o público universitário revela. Esse empenho é reforçado pelos modalizadores “bem” e “realmente”, os quais produzem um efeito de sentido de veracidade para os serviços ofertados.

Para elencar todos os benefícios que serão ofertados aos futuros clientes, o enunciador faz uso da catáfora, com a construção “... pode oferecer **tudo isto**.” E na seqüência, apresenta os itens que compõem o “**tudo isto**”, ou seja, o crédito pré-aprovado, o Real Minicard, a conta corrente no nome do universitário e as dicas de viagens.

Como percebemos, há ênfase nas necessidades que o universitário possui, por meio do destaque conferido a determinadas palavras, com o uso do sublinhado na construção do texto: “...o que o universitário quer...”; “conta corrente no seu nome”; “dicas de viagens”.

Além disso, o uso do sublinhado no trecho “conta corrente no seu nome” produz um efeito de sentido de valorização do ser humano, reconhecimento de sua existência e maturidade e ao

mesmo tempo silencia a responsabilidade que o jovem terá ao assumir uma conta corrente em um banco.

O uso dos asteriscos, nos itens ofertados, revela que há informações silenciadas naquele momento, no entanto, na lateral esquerda do anúncio, esses asteriscos são esclarecidos com letras menores, referindo-se às restrições que o futuro cliente pode ter.

Quanto ao interdiscurso que permeia a construção do anúncio, temos o enunciado “...porque ninguém é de ferro.”, retomando um clichê muito utilizado pelos trabalhadores, estudantes, sociedade em geral, quando se referem à quantia de atividades que realizam em seu cotidiano e produz um efeito de solidariedade aos universitários.

No final do texto, o uso dos imperativos “acesse”, “cadastre-se” incentiva a tomada de decisão do universitário em ser um cliente do banco e a expressão “e pé na estrada” produz duplo efeito de sentido, pois pode se referir às dicas de viagens sugeridas pelo Banco e também ao fato de se tornar um cliente em potencial.

O enunciado “Real Universitário. Para sempre, um parceirão” produz os efeitos de durabilidade, de segurança, proteção e proximidade que o banco pode oferecer aos universitários e ao mesmo tempo silencia todas as atribuições que o futuro cliente terá que assumir para contar com o apoio desse banco.

Em termos de silêncios, o slogan “Fazendo mais que o possível” também revela a existência de silêncios necessários à credibilidade do banco, pois nem sempre sabemos o que é realmente possível ou não para que uma agência bancária faça.

Nesse contexto, verificamos que, embora o anúncio publicitário tenha o objetivo de vender os serviços ofertados pelo Banco Real, o publicitário assume uma formação discursiva que silencia a busca de lucros e produz um efeito de sentido voltado para a valorização do ser humano, em suas necessidades e anseios.

### **3.2. Análise da propaganda 2 (Veja, 17/08/2005)**

Concurso Banco Real Talentos da Maturidade 7ª edição

Aproveite a liberdade que a maturidade te dá.

Participe ou incentive alguém a participar.

Categorias para quem tem 60 anos ou mais:

- Artes Plásticas • Literatura • Música Vocal
- Contador de Histórias (nova categoria)

Categorias para todas as idades:

- Monografia • Programas Exemplares

Acesse [www.bancoreal.com.br](http://www.bancoreal.com.br), passe em uma agência do Banco Real ou ligue para 0800 12 00 77

Fazendo mais que o possível

BANCO REAL  
NÃO TEMOS

**Texto:**

Maria Helena, 25 anos, professora.

Maria Helena, 64 anos, pintora.

Concurso Banco Real Talentos da Maturidade 7ª edição

Aproveite a liberdade que a maturidade te dá.

Participe ou incentive alguém a participar.

Categorias para quem tem 60 anos ou mais:

- Artes Plásticas \* Literatura \* Música Vocal
- Contador de Histórias (nova categoria)

Categorias para todas as idades:

- Monografia \* Programas Exemplares

Acesse [www.bancoreal.com.br](http://www.bancoreal.com.br), passe em uma agência do Banco Real ou ligue para 0800120077.

**Slogan:**

Fazendo mais que o possível

**Assinatura:**



Conforme já comentamos anteriormente, a propaganda 2 faz parte da divulgação do Concurso Banco Real Talentos da Maturidade 7ª edição realizado no mês de agosto de 2005. Assim, as condições de produção que dão suporte para este anúncio estão pautadas na natureza do concurso, ou seja, um concurso realizado para pessoas que tenham 60 anos ou mais e se enquadrem na categorias “Artes Plásticas, Literatura, Música Vocal e Contador de Histórias” ou para as pessoas de todas as idades que queiram participar nas categorias de monografia e programas exemplares.

Por ser uma instituição bancária que se apresenta como organizadora do concurso, observamos que além dos objetivos financeiros, o Banco Real também está voltado para a valorização do ser humano em diferentes idades, aliás, a temática da valoração humana tem sido uma constante na construção de anúncios bancários de modo geral.

Ao observamos o intradiscorso, ou seja, o modo como o anúncio é construído, verificamos que a propaganda 2, organizada em duas páginas, apresenta a foto de uma senhora de 64 anos, chamada Maria Helena e é pintora. Ela está segurando uma foto sua, da época em que era mais jovem e exercia a profissão de professora. Ao fundo das fotos, temos o cenário de uma sala e um quadro sendo pintado, o que evidencia a sua nova profissão: pintora.

É interessante observamos que a repetição nas estruturas: “Maria Helena, 25 anos, professora/Maria Helena, 64 anos, pintora” evidencia as mudanças ocorridas na vida de Maria Helena, desde a idade até a profissão. Esta mudança também é retratada nas duas fotos, nas quais a foto mais antiga apresenta um rosto com um sorriso mais discreto e na foto mais atual, vemos um rosto mais sorridente.

No enunciado “Aproveite a liberdade que a maturidade te dá”, verificamos o uso do imperativo “Aproveite” produzindo um efeito de aconselhamento para as pessoas que se identificam com a Maria Helena.. Ao mesmo tempo, reconhecemos a existência de silêncios significativos nos termos “liberdade” e “maturidade”, pois podemos compreender que só teremos liberdade quando formos mais maduros. Isto é ideologicamente revelado até pelo peso conferido às profissões “professora” e “pintora” em nossa sociedade, evidenciando que a profissão “professora” não confere tanta “liberdade” como o fato de ser pintora. Assim, os silêncios que perpassam as palavras escolhidas para o anúncio significam que quanto mais jovens somos, mais desempenhamos atividades que nos tiram a liberdade e que só com o alcance de uma idade mais madura poderemos ser mais livres.

Vale ressaltar o efeito de proximidade, entre o Banco Real e os possíveis participantes, que o anúncio produz por meio da construção corriqueira “te dá” e também pelos imperativos “acesse”, “passe”, “ligue”, “participe ou incentive”.

Assim como na propaganda 1, voltada para o público universitário, há a busca da valorização do futuro cliente, que ainda é jovem e tem muitos planos para o futuro, na propaganda 2, encontramos a mesma valorização humana voltada para as pessoas com mais idade.

Constatamos, portanto, que a formação discursiva do publicitário tanto está voltada para o bem estar do banco quanto para o bem estar dos possíveis clientes. E para garantir que o anúncio atinja seus objetivos, o enunciador faz uso de recursos lingüísticos e visuais que produzem efeito de argumentação e convencimento, mas também silencia muitas outras palavras que ainda em seu silêncio, produzem sentido e nos leva a refletir sobre a veracidade dos fatos anunciados, a formação ideológica de quem os produz e o poder de sedução que está intrínseco no discurso publicitário.

#### **4. Considerações finais**

Perante a riqueza da linguagem publicitária, constatamos que nossa pesquisa representa apenas algumas pinceladas sobre a teoria dos silêncios e os demais conceitos fornecidos pela Análise de Discurso, os quais estão sendo a base para novas investigações nessa área, como é o caso do nosso atual projeto de pesquisa isolado, o qual é fruto da pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado, cujo título é: “*As formas de silêncio no discurso da propaganda bancária*”, com ênfase para as propagandas bancárias da década de 70.

Num âmbito geral, consideramos que nossos objetivos foram alcançados, na medida em que refletimos sobre os silenciamentos presentes nos anúncios e constatamos que estes produzem efeitos de sentido que beneficiam a imagem da agência bancária, pois a busca de lucros é silenciada e a valorização do ser humano é o efeito que permanece ao longo do discurso.

Vale destacar que os sentidos produzidos nos silêncios reafirmam o quanto cada ouvinte/leitor é essencial para que a agência bancária se mantenha, pois pelo viés do anúncio, novos clientes são conquistados e isso ocorre pela sintonia que se estabelece entre a identidade dos possíveis enunciatários e os objetivos do banco. Recorrendo ao emocional, ao desejo de ser único e também às nossas fragilidades, o discurso da propaganda bancária se estabelece de maneira convincente, positiva e pertinente ao nosso contexto social, e estes efeitos são atingidos pelo caráter persuasivo que este discurso possui.

Quanto às condições de produção, observamos que estas são voltadas para valores humanos, envolvendo temas como responsabilidade, maturidade, liberdade e o respeito pela vida de cada ser humano. Estes valores são retomados pelo interdiscurso, no qual nossa memória discursiva é acionada e, por ela, atribuímos sentidos ao discurso bancário como algo necessário e capaz de suprir nossos anseios ou necessidades. Nesses termos, evidenciamos a relevância dos silêncios permeando a elaboração dos anúncios, desde o título até o slogan de cada banco, afinal, ao elegermos certas palavras, descartamos outras e na publicidade, essa escolha é fatal, pois representa a aceitação *versus* rejeição dos serviços ofertados.

Outro fator de extrema importância refere-se à contribuição dessa pesquisa junto aos professores, acadêmicos e demais pesquisadores, uma vez que as análises realizadas se apresentam como sugestões para o trabalho com a leitura, numa perspectiva discursiva, em sala de aula, e por meio desta, a oralidade, a produção textual e a análise lingüística também pode ser trabalhadas. Acreditamos que esse olhar sobre a leitura, enfocando as condições de produção do discurso, formação ideológica e discursiva e silenciamentos, resulta numa análise substancial não só para o gênero propaganda, mas para os demais gêneros que povoam o universo escolar e social.

## 5. Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 2001.
- CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GONZALES, Lucilene. *Linguagem publicitária: análise e produção*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- GREGOLIN, Maria do Rosário V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa*, São Paulo, n.39, p.15-21, 1995.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MONNERAT, Rosane Mauro. *A Publicidade pelo Avesso: propaganda e publicidade, ideologias e mitos e a expressão de idéias – o processo de críticas da palavra publicitária*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2003.
- MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. Trad. De Maria da Glória Moraes. In: SGNORINI, Inês (org). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- MUCCHIELLI, Roger. *A Psicologia da Publicidade e da Propaganda*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- NAVARRO, Pedro. O pesquisador da mídia: entre a “aventura do discurso” e os desafios do dispositivo de interpretação da AD. In: NAVARRO, Pedro (org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos*. . 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

TASSO, Ismara Eliane Vidal de Souza. Mídia televisiva e políticas públicas de inclusão na pós-modernidade: igualdade, solidariedade e cidadania. In: NAVARRO, Pedro (org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006.

VESTERGAARD, Torben e SCHRODER, Kim. *A Linguagem da Propaganda*. Trad. João Alves dos Santos. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## O GÊNERO ACÓRDÃO E A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS

Valeria Iensen Bortoluzzi (UNIFRA)<sup>1</sup> valbortoluzzi@terra.com.br

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva apresentar como atores sociais são recontextualizados em acórdãos. Com base em Halliday e Matthiessen (2004), van Leeuwen (1997) e Bortoluzzi (2008), foram analisados 20 acórdãos, de natureza variada, com vistas a determinação de características recorrentes ao gênero, no tocante à recontextualização. Os dados obtidos evidenciam um padrão de inclusão de atores sociais. Aqueles atores que participam do contexto jurídico são geralmente incluídos por personalização e nomeação e são, na maioria das vezes, ativados. Aqueles que não pertencem ao meio jurídico são incluídos por impersonalização e genericização, e podem ser tanto ativados quanto passivados. A personalização dos atores sociais pertencentes ao âmbito jurídico deve-se ao fato de esses atores serem responsáveis por todas as decisões e ações que resultam em um acórdão.

**Palavras-chave:** Recontextualização dos atores sociais; Gramática Sistêmico-Funcional; acórdão; linguagem.

**ABSTRACT:** This paper aims to show how social actors are recontextualized in jurisprudence. Based in Halliday and Matthiessen (2004), van Leeuwen (1997) and Bortoluzzi (2008), twenty diverse jurisprudences were analyzed to identify reoccurrences of ways in social actors' recontextualization. Results have shown a certain pattern in social actors' inclusion. Those who belong to legal context are generally personalized, determined and activated. Those who belongs from other contexts are generally included by impersonalization and genericization, and can be activated or passivated. The personalization of legal social actors may be explained by the fact that those actors shall be responsible for all the settlements and actions that results from a judgment.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, RS.

Key-words: recontextualization of social actors; Systemic Functional Grammar; jurisprudence; language

## **0 INTRODUÇÃO**

Grande parte das interações e atividades humanas é mediada pela linguagem, fazendo com que os textos que emergem dessas interações constituam formas de circulação de discursos, capazes de organizar tais interações e criar “significações e fatos sociais num processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas” (MARCUSCHI, 2005, 10). É a partir dessa visão que surge a concepção de gêneros discursivos como “formas típicas de usos discursivos da língua” (Idem: *Ibidem*), que derivam de gêneros anteriores, por serem histórica, cultural e interativamente situadas dentro de instituições e práticas sociais existentes.

Nesse sentido, os gêneros não podem ser vistos como modelos fixos de textos, mas como formas dinâmicas de veiculação de discursos, que vão ajustar-se às necessidades dos interactantes. Por isso, o estudo dos gêneros discursivos deve levar em conta o funcionamento dos gêneros no âmbito social e suas relações com os indivíduos que atuam em uma determinada cultura e/ou instituição. Bazerman (2005) defende que, ao estudarmos os gêneros como fenômenos sócio-historicamente situados, também estamos em contato com o agir típico do seres sociais, o que garante a familiarização desses seres aos padrões comunicativos da sociedade.

Nesse sentido, os gêneros podem ser entendidos como formas de enunciados padronizados, por isso Bazerman (2006: 23) afirmar que gêneros “são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros”, em atividades ou práticas sociais. Reconhecemos os gêneros porque reconhecemos as situações/as práticas que dão origem (ou transmutam) os gêneros. Além disso, os gêneros podem ser considerados como “lugares familiares” onde nos refugiamos quando queremos agir através da linguagem, e são “modelos” para acessarmos espaços não-familiares (BAZERMAN, 2006:23).

Por ser “um recurso rico e multidimensional que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva em relação a situações altamente estruturadas” (BAZERMAN, 2006:29), o gênero precisa ser considerado como um meio de agência. Giddens (2003: 10) define agência como a capacidade dos atores sociais de realizarem certas atividades primeiro que outros. O autor (2003:10-11) afirma, ainda, que a agência

diz respeito a eventos dos quais o indivíduo é o perpetrador, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase de uma dada seqüência

de conduta, ter atuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido.

Nesse caso, quando agimos por meio de gêneros estamos agindo de forma consciente, sabedores de que, com nossos textos, provocaremos certos efeitos semânticos/ interpretativos previamente planejados.

É a partir da noção de agência que Van Leeuwen (1993) constrói uma taxionomia para esclarecer de que forma os atores sociais são recontextualizados nos gêneros e se essa recontextualização ressalta a agentividade de alguns atores e apaga a de outros. O autor (2008: 23) afirma que a noção de agência é um conceito central e clássico em *Análise Crítica do Discurso*, quando busca esclarecer os contextos nos quais os atores sociais podem ser representados como agentes ou pacientes.

É claro que a noção de agência tratada aqui não é linguística, mas sociológica. Por isso, Van Leeuwen afirma que quando ele apresenta o termo ‘agente’, ele não está pensando no sujeito sintático. Ele está preocupado é com os atores e suas ações inseridas em uma prática social materializada em linguagem. Então, o autor propõe que se mapeiem os elementos linguísticos de um texto que sejam capazes de tornar evidentes as ações e seus atores. Desse modo, surge uma categorização tida pelo autor como sócio-semântica, pois visa classificar os elementos linguísticos relacionados à agência pela sua interpretação semântica em categorias sociológicas. É nesse ponto exato que Van Leeuwen cria uma interface com os estudos de Halliday sobre a léxico-gramática, ao relacionar as categorias sociológicas com a análise linguística da Gramática Sistêmico-Funcional, principalmente quando essa análise debruça-se sobre as formas pelas quais a linguagem representa as práticas sociais.

As práticas sociais jurídicas geram um número bastante grande e diverso de gêneros discursivos, que podem ser reconhecidos pela sua individualidade (BORTOLUZZI, 2008) ou por sua pertença a conjuntos e sistemas de gêneros (FUZER, 2008). Uma das práticas sociais mais importantes no âmbito jurídico, quer na perspectiva jurídica, quer na perspectiva das pessoas que compõem a sociedade, é a decisão. O ato decisório é o clímax de toda a ação jurídica, por vir dele uma sentença que manterá ou modificará a vida de alguém. Muitas vezes as decisões tomadas em uma primeira instância jurídica podem ser questionadas, originando recursos que são julgados por instâncias superiores (estaduais e federais). As decisões tomadas nessas instâncias superiores são denominadas de acórdãos, por serem acordos estabelecidos entre vários juízes, que acordam a melhor medida a ser tomada em uma determinada ação judicial.

É sobre os textos originados da prática social da decisão judicial acordada, o acórdão, que nos debruçamos neste trabalho. Como a estrutura potencial do gênero acórdão já foi descrita por Catunda e Soares (2007), nossa preocupação recai sobre outros aspectos do gênero, na busca de outras regularidades que expliquem o fato de o gênero ser altamente ritualizado e institucionalizado. Nesse caso, procuramos recorrências quanto às formas de recontextualização dos atores sociais no acórdão. Esse trabalho é feito com base nas categorias sócio-semânticas propostas por Van Leeuwen, já apresentadas nesta introdução, a um *corpus* composto de vinte exemplares de acórdãos, oito deles pertencentes ao *corpus* original da tese de Bortoluzzi (2008) e doze deles retirados dos sites do Supremo Tribunal Federal ([www.stf.gov.br](http://www.stf.gov.br)), do Superior Tribunal de Justiça ([www.stj.gov.br](http://www.stj.gov.br)), do Tribunal Regional Federal da 4ª Região ([www.trf4.gov.br](http://www.trf4.gov.br)) e do Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região ([www.trt4.gov.br](http://www.trt4.gov.br)). Optamos por diversificar o *corpus* para podermos propor alguma generalização sobre o gênero. Na próxima seção apresentamos a taxionomia de Van Leeuwen, aplicando-a ao *corpus*.

## **1 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS NO ACÓRDÃO**

Para Halliday e Hassan (1989), a representação de práticas sociais dá-se por meio de três categorias do sistema léxico-gramatical da língua: os processos (verbos), que indicam as atividades, os acontecimentos em si; os participantes, que indicam quem participa das atividades e qual a forma de participação (se é quem realiza ou se é quem é afetado pela atividade); e as circunstâncias, que limitam a atividade em si a um contexto de situação ou de cultura.

Van Leeuwen (1993) toma por base o que Halliday propõe e elabora uma taxionomia para descrever como os participantes são recontextualizados na representação de uma determinada prática social. Utilizamos a taxionomia de van Leeuwen neste trabalho porque ela é, sem dúvida, a mais completa para a descrição das formas pelas quais os participantes de uma dada prática social são referidos ao longo do texto.

As duas primeiras e grandes categorias propostas por van Leeuwen (1993: 95), das quais todas as outras derivam, são a INCLUSÃO e a EXCLUSÃO. A INCLUSÃO ocorre quando um ator social é reconhecido e expresso no contexto. A EXCLUSÃO é tomada pelo autor na sua acepção mais radical, quando nem os participantes, nem suas atividades são incluídas na recontextualização da prática social. A partir dessas duas categorias, o autor deriva uma série de sistemas (que chamarei de subcategorias) que tentam estabelecer as formas pelas quais

participantes são incluídos ou excluídos das práticas. Algumas dessas subcategorias tratam de diferenças muito sutis no uso da linguagem.

### **1.1 Exclusão dos atores sociais**

Ao tratar das formas pelas quais atores sociais podem ser recontextualizados em textos, van Leeuwen afirma que “o conhecimento de uma prática social que constitui o campo de um dado contexto não precisa incluir todos os participantes que, na realidade, fazem parte daquela prática social”<sup>2</sup> (1993:95). Significa que certos participantes podem ser deixados de fora na recontextualização de uma determinada prática social por diversas razões, todas elas passíveis de serem explicadas no âmbito da Análise Crítica do Discurso. Na visão do autor, a EXCLUSÃO total não pode ser tomada como uma categoria analítica, pois ela só pode ser percebida quando há comparação em textos que reproduzem uma mesma prática social. Por isso, o autor trata a EXCLUSÃO como relativa e atribui a ela duas subcategorias: SUPRESSÃO e ENCOBRIMENTO.

No caso da SUPRESSÃO, não há menção alguma, em momento algum do texto, a um ou a todos os participantes envolvidos em uma dada atividade. Mas a atividade deve ser referida para que o participante, ou os participantes, possam ser inferidos pelo conhecimento que se tem da atividade, do campo ou do contexto. No caso do ENCOBRIMENTO, os participantes não estão completamente excluídos. Quando os participantes estão encobertos, eles são apresentados em alguma parte do texto, mas não aparecem na oração, ou no complexo oracional, que recontextualiza a atividade.

No entanto, ao atribuir subcategorias para a EXCLUSÃO, que se caracterizam justamente pelos traços que deixam no texto, Van Leeuwen acaba por tornar inconsistente essa categoria, pois a existência de tais traços, por si só, elimina a possibilidade da EXCLUSÃO. Se os traços do participante estão no texto, ele também está lá. Além disso, a EXCLUSÃO radical pode ser analisada mesmo que não haja comparação entre textos, pois o analista deve ser conhecedor da prática social representada no gênero. Se ele conhece a prática sabe quais são os atores sociais que fazem parte dela. Se um ou mais atores sociais que deveria ou poderiam aparecer no texto não aparecem, de modo algum, então eles foram excluídos.

O próprio van Leeuwen apresenta um exemplo disso quando analisa o texto *Mary Kate and the school bus*, que descreve o primeiro contato de uma menina com a escola. Os únicos

---

<sup>2</sup> No original: “The knowledge of a social practice that constitutes the field of the given context need not include all the participants who, in reality, take part in that practice”.

elementos da escola que são citados no texto são a professora, a diretora, os colegas e a sala de aula, mas a escola é mais que isso. Há muitos outros atores sociais envolvidos com a prática social denominada “meu primeiro dia de aula”, que foram excluídos completamente e essa exclusão é possível de ser percebida mesmo se não houver comparação com outros textos que também falam do assunto.

Por tudo isso, propomos seja a EXCLUSÃO mantida como uma categoria de recontextualização de atores sociais, mas que trate da EXCLUSÃO total. Quanto às subcategorias da EXCLUSÃO, a SUPRESSÃO e o ENCOBRIMENTO, sugerimos que o ENCOBRIMENTO seja transformado em uma categoria composta de duas subcategorias: a SUPRESSÃO e a DESFOCALIZAÇÃO. A SUPRESSÃO continua com as mesmas características que possuía quando estava ligada à EXCLUSÃO. A DESFOCALIZAÇÃO descreve o ENCOBRIMENTO que se dá pela referência prévia e distante ao participante, permitindo que ele possa ser retomado pelo contexto sempre que necessário, como acontecia com o ENCOBRIMENTO no trabalho de van Leeuwen. A função discursiva da DESFOCALIZAÇÃO é a de colocar em segundo plano os participantes que, de acordo com um determinado ponto de vista, são considerados menos ou pouco importantes.

Nos acórdãos estudados não há exclusão dos atores sociais, e isso tem a ver com o fato de que todos aqueles que participam da prática decisória devem ser devidamente apresentados, conferindo ao ato decisório a autoridade e a credibilidade necessárias à legitimação da prática. Mas o ENCOBRIMENTO, seja por SUPRESSÃO, seja por DESFOCALIZAÇÃO acontece em alguns casos. Nos exemplos abaixo (de 1 a 7), os atores foram suprimidos, mas suas ações foram apresentadas. A supressão é basicamente realizada, nesses casos, pela organização da sentença na voz passiva, estrutura sintática que, em português, permite o completo apagamento dos sujeitos oracionais. Essa supressão é possível porque as pessoas que compartilham o gênero sabem quem é autorizado para praticar tal ação.

- [1] (...) contendo os tipos e as penas aplicáveis à conduta imputada ao extraditando. (...) (EE 895-1)
- [2] (...) Ocorre que a degravação operada revela que Sua Excelência (...) (ED 2581-3)
- [3] (...) Ressalte-se que a presente reclamação foi protocolada em 13/10/04 (fl. 2), (...) (AR 2860-7)
- [4] (...) Ressaltou que os títulos foram protestados porque o autor estava inadimplente (...) (AC 2002.72.01.000542-3/SC)

- [5] (...) Não obstante, hodiernamente, tenho que tal circunstância não merece ser analisada sob à ótica estritamente processual. (...) (CP 2009.04.00.013360-0/RS)
- [6] (...) De acordo com o art. 4º, estão excluídos do SPP os recursos e petições para os Tribunais Superiores.(...) (AI 2009.04.00.007285-3/RS)
- [7] (...) Como todas as tentativas de bloqueio de numerário nas contas da executada foram frustradas (fl. 361) (...) (AP 00809-2006-404-04-00-1)

Já nos exemplos de 8 a 12, o que temos é a DESFOCALIZAÇÃO, pois os atores sociais são incluídos uma vez e depois são recontextualizados pelo uso de verbos em terceira pessoa (singular ou plural), como é o caso dos verbos sublinhados no exemplo. Isso só é possível em línguas como o português, que acoplam ao verbo uma desinência específica para demarcar as pessoas do discurso e seus números. E essa desinência é tão eficiente que não precisamos usar nenhum pronome para enfatizar a pessoa do discurso. E, quando o ator é expresso pela terceira pessoa do singular, há ausência da desinência de pessoa, como acontece nos exemplos abaixo.

- [8] Sustenta a impetração (...). Aduz, assim, ser o presente caso idêntico ao RHC 43.396/RS (Rel. Min. Evandro Lins e Silva, DJ de 22.08.1966). Além disso, alega que, (...) necessária se faz a presença de dois requisitos (...). (HC 85064)
- [9] Aduz que os arts. 7.º, inciso XXII, 196 e 200 da Constituição Federal consagraram como princípio básico (...) (MI 206 – 2008/0243527-5)
- [10] Pondera que o art. 200, incisos I e V, da Consolidação das Leis do Trabalho, (...) (MI 206 – 2008/0243527-5)
- [11] Invoca em seu favor o que dispõem os artigos 591 e 620 do CPC, para obter a reforma da sentença. (AP 00809-2006-404-04-00-1)
- [12] (...) Sustenta ser eivada de nulidade a utilização de prova emprestada (...) (RO 01014-2007-019-04-00-8)

Apesar de haver situações em que o ENCOBRIMENTO se manifesta nos acórdãos, é a INCLUSÃO a forma de recontextualização predominante no gênero.

## 1.2 Inclusão dos atores sociais

A INCLUSÃO, por ser mais comum em qualquer texto, pode ser realizada de diferentes maneiras. Para van Leeuwen (1993:105), há quatro tipos de INCLUSÃO: ATIVAÇÃO, PASSIVAÇÃO, PERSONALIZAÇÃO e IMPERSONALIZAÇÃO. Ele apresenta, ainda, a participação, a circunstancialização e a possessivação no mesmo nível dos tipos, embora esses três elementos não sejam tipos de INCLUSÃO, mas formas de ATIVAÇÃO de atores sociais. Há, ainda, que se considerar o fato de que ATIVAÇÃO e PASSIVAÇÃO são, na verdade, modos de INCLUSÃO e não tipos, pois dizem respeito à posição e à função sintática dos atores na oração. Os quatro tipos de INCLUSÃO são divididos em várias subcategorias. Apresento, a seguir, os tipos de INCLUSÃO e suas subcategorias, mostrando, ao mesmo tempo, como elas acontecem nos acórdãos.

### 1.2.1 Ativação

A ATIVAÇÃO diz respeito ao participante apresentado como aquele que realiza as atividades e não o que se beneficia delas ou é afetado por elas. O autor identifica, em sua tese, quatro formas de realização lingüística da ATIVAÇÃO de participantes:

- participação: quando o participante sociológico é realizado lingüisticamente como o Ator, o Comportante, o Experienciador, o Dizente, ou o Portador;
- circunstancialização: quando o participante sociológico é realizado por meio de circunstanciais preposicionados, introduzidos pelas preposições “por/pelo/pela” e “de” (origem);
- pós-modificação: quando frases preposicionadas com as preposições “por/pelo/pela” e “de” (origem) modificam os substantivos; e
- possessivação: quando a ATIVAÇÃO pode ser realizada por meio de um pronome possessivo que pré-modifique os nomes.

Dito isso, podemos apresentar alguns exemplos de ATIVAÇÃO.

[13]

(...) contra ato da Quinta Turma do Superior Tribunal de Justiça, que, apreciando writ com os mesmos objeto e pedido, o indeferiu, nos termos desta ementa: (...) (HC 84931)

- [14] O eminente Ministro TEORI ALBINO ZAVASCKI, Relator do feito, proferiu a decisão de fl. 249, (...) (CC 102.589 2009/0013960-2)
- [15] (...) A douta Procuradoria-Geral da República, em parecer da lavra do ilustre Subprocurador-Geral da República, Dr. EDSON OLIVEIRA DE ALMEIDA, opinou pelo deferimento do “writ” (fls. 43/45). (...) (HC 85692)
- [16] O Ministério Público Federal, a fim de instruir processo investigatório, requereu a quebra de sigilo da movimentação financeira do Tribunal de Contas do Estado do Mato Grosso do Sul (fl. 51/52 e 57/60), (...) (RCL 1.914 2005/0097600-8)
- [17] Entretanto, três meses depois, a conta do autor foi encerrada, tendo seu nome negativado em face de protesto feito pela Caixa de Canoinhas. (...) (AC 2002.72.01.000542-3/SC)
- [18] (...) dos contratos celebrados, já que deles deveria partir o maior interesse em ver quitadas todas as suas dívidas. (...) (AC 2002.72.01.000542-3/SC)

Nos exemplos 13 e 14, os elementos sublinhados são o primeiro participante das orações, pois são agentes dos atos de indeferir e proferir. No exemplo 15, o elemento sublinhado é um ator social ativado por circunstancialização, pois delimita a origem do ‘parecer’, e percebemos isso pelo uso da preposição de (indicando origem) mais o artigo o. No exemplo 16 temos um caso de ativação por pós-modificação, pois o elemento sublinhado modifica o grupo nominal ‘movimentação financeira’, indicando a origem de tal movimentação financeira. E os exemplos 17 e 18 apresentam casos de ativação por possessivação, através do uso do pronome possessivo ‘seu’, bastante comum nos acórdãos.

### 1.2.2 Passivação

A PASSIVAÇÃO é a forma de INCLUSÃO de participantes sociológicos como segundos, terceiros ou outros participantes gramaticais. Há dois tipos de PASSIVAÇÃO: a SUJEIÇÃO e a BENEFICIALIZAÇÃO. A SUJEIÇÃO diz respeito aos participantes que funcionam como objetos afetados pelas atividades. Pode ser realizada de duas formas:

- participação: quando o participante sociológico passivado é realizado linguisticamente como Meta, Fenômeno ou Portador;

- possessivação: quando o participante sociológico é realizado lingüisticamente como uma frase preposicionada com “de” (posse/propriedade) pós-modificando os nomes.

A BENEFICIALIZAÇÃO diz respeito aos participantes que se beneficiam das atividades. É realizada, segundo o autor, pela participação e pela circunstancialização, embora o autor não desenvolva essa última. No exemplo 9, o elemento sublinhado é passivado por SUJEIÇÃO, pois é Meta de uma oração material. No exemplo 10, o elemento sublinhado, que remete ao paciente, é o Beneficiário da denúncia, sendo passivado, portanto, por BENEFICIALIZAÇÃO.

[19]

(...) 2. Pois bem, o ora paciente, (...) veio a ser condenado pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (...). (HC 85582)

[20]

(...) Aldair Marlon Duarte, ora paciente, foi denunciado com sete co-réus pelos crimes de seqüestro, seguido de morte, e porte ilegal de arma. (...) (HC 84858)

### 1.2.3 Personalização

A PERSONALIZAÇÃO trata dos participantes que são incluídos e representados como seres humanos. Sua realização lingüística dá-se por meio de pronomes pessoais, possessivos, relativos e interrogativos, pelos nomes próprios ou substantivos que incluem em seu significado o traço “humano”. A PERSONALIZAÇÃO é a subcategoria com o maior número de ramificações, na visão de van Leeuwen. Ela se divide em DETERMINAÇÃO, INDETERMINAÇÃO, GENERICIZAÇÃO e ESPECIFICAÇÃO (esses últimos também associados à IMPERSONALIZAÇÃO, de acordo com o autor). Passo agora a discutir essas divisões.

#### 1) Determinação

A DETERMINAÇÃO se faz presente quando a identidade de um participante é especificada de alguma forma. A DETERMINAÇÃO pode ocorrer, conforme o esquema gráfico de van Leeuwen (1993: 170), de oito maneiras diferentes. São elas: a) associação; b) dissociação; c) diferenciação; d) indiferenciação; e) nomeação; f) categorização; g) determinação única; e h) sobredeterminação.

A associação é definida pelo autor como grupos formados por participantes e/ou grupos de participantes que nunca foram “rotulados<sup>3</sup>” no texto, “quer por categorização, quer por nomeação, mesmo que os participantes ou grupos de participantes associados dessa forma sejam eles mesmos nomeados e/ou categorizados”<sup>4</sup> (1993:141). Há muitas formas de se realizar a associação por meio da linguagem, dentre elas destacam-se a parataxe (uso de conjunções aditivas para coordenar dois ou mais grupos nominais), a circunstancialização (uso de circunstâncias de acompanhamento), a referência pronominal em discurso direto, as orações atributivas possessivas, com verbos como “ter” e “pertencer” e a lexicalização.

[21]

(...) “Convém advertir, ainda, que o CTN deve ser interpretado, assim como as demais normas atinentes ao procedimento de fiscalização, em conjunto com a Constituição Federal, (...)”. (HC 82788)

[22]

(...) “Por exclusão, suspeita ou presunção, ninguém pode ser condenado em nosso sistema jurídico-penal”, (...). (HC 85190)

[23]

(...) Nós juízes deste Departamento temos travado verdadeira batalha com o Executivo em busca de soluções para os casos. (...) (HC 86214)

[24]

(...) Ora, nisso nós temos, pelo menos, dois precedentes: (...) entendendo que é imprescindível a intimação da ré (...). (HC 85200)

[25]

(...) Afirmaram que no dia 31/08/1995 a Caixa renegociou diretamente com a Zattar Ltda., concedendo-lhe um empréstimo "três vezes maior que a dívida (...). (AC 2002.72.01.000542-3/SC)

[26]

(...) Refere que a autora não preenche os requisitos previstos nas Leis 1060/50, Lei nº 5.584/70 e Lei 7.115/83. (...) (RO 00684-2008-802-04-00-1)

No exemplo 21, a associação acontece por circunstancialização, e isso pode ser percebido pela locução adverbial em conjunto com, que associa a CTN a Constituição Federal. Já no exemplo 22, a associação ocorre pela referência pronominal que, no caso, associa a E. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo ao sistema jurídico-penal, no uso do pronome

---

<sup>3</sup> Uso este termo para não confundir com o termo “nomeado”, que se refere à nomeação, uma das subcategorias a serem discutidas aqui.

<sup>4</sup> No original: “(...) either by categorizations, or by nominations, although the participants or groups of participants associated in this way are themselves nominated or categorized”.

possessivo nosso. No exemplo 23 temos o pronome pessoal nós associando todos os juízes deste Departamento. No exemplo 24, há associação pela oração atributiva possessiva (Ora, nisso nós temos, pelos menos, dois precedentes), em que a possessão é percebida pelo uso do verbo ter e a associação pelo uso do pronome pessoal nós, que associa todos os juízes-ministros. No exemplo 25 temos mais um caso de uso de um circunstancializador de acompanhamento, que une a Caixa e a Zattar Ltda.. Por último, no exemplo 26, temos o uso da conjunção aditiva e associando leis que devem ser consideradas no caso.

A dissociação não é discutida pelo autor em nenhum de seus textos. Talvez porque pareça óbvio que ela se constitui no contrário da associação, ou seja, na apresentação dos participantes como solitários na realização das atividades que poderiam ser realizadas cooperativamente. Nos exemplos abaixo (de 27 a 31), os autores dos textos, que são ao mesmo tempo atores sociais, marcam sua dissociação com os demais atores ao usarem pronomes pessoais, pronomes possessivos e verbos, todos na primeira pessoa do singular.

[27]

(...) com fundamento na nova corrente jurisprudencial, considero como de bagatela o crime de descaminho. (...) (CP 2009.04.00.013360-0/RS)

[28]

(...) É o relatório. Apresento o feito em mesa. Des. Federal PAULO AFONSO BRUM VAZ Relator (...) (CP 2009.04.00.013360-0/RS)

[29]

(...) Em conseqüência, condeno os autores ao pagamento dos honorários advocatícios de sucumbência, (...) (AC 2002.72.01.000542-3/SC)

[30]

(...) Ante o exposto, CONHEÇO do Conflito para DECLARAR a competência do Suscitado. É o voto. (...) (CC 102.589 2009/0013960-2)

[31]

(...) Em tais condições, acolho o recurso da reclamada para excluir da condenação a indenização por dano moral decorrente de (...) (RO 00684-2008-802-04-00-1)

Em seu esquema, van Leeuwen apresenta a diferenciação junto com a indiferenciação. Mas, ao longo do texto, ele só discute a diferenciação (1993: 132-3). O mesmo acontece em seus artigos (1996 e 1997). A diferenciação ocorre toda vez que dois ou mais participantes são apresentados como diferentes uns dos outros, e essa diferença é discursiva e ideologicamente importante. A diferenciação cria as bases sólidas para os preconceitos sociais, que acabam por determinar quem são os fortes e quem são os fracos na sociedade. A diferenciação também é

importante nos acórdãos, pois deixa claro aos leitores, por exemplo, as responsabilidades da instituição judiciária. Quando os participantes são, ao contrário, tratados indistintamente, tem-se a indiferenciação. A diferenciação está ligada à DETERMINAÇÃO pelo uso de ordinais que pré-modificam os determinantes ou pelo uso da referência anafórica em que o ordinal é o núcleo de um grupo nominal (1993:132). Mas não é apenas o uso de numerais ordinais que caracteriza a diferenciação. Há também estruturas em que se tem a oposição entre o eu e o outro. Vejamos alguns exemplos:

[32] É dever do Estado diligenciar para que a dignidade da pessoa humana, (...), seja, em hipóteses como a dos autos, assegurada (...). (...) (HC 86360)

[33] É importante que o Tribunal reafirme o seu poder de remediar os abusos contra a liberdade do cidadão em via de habeas corpus, ainda que esse abuso provenha de decisão monocrática do Superior Tribunal de Justiça ou de qualquer outro tribunal superior. (...) (HC 85185)

[34] (...) Afirma não utilizar as práticas supostamente mantidas pela outra ré no processo utilizado como base na decisão, implantando inclusive uma ouvidoria, (...) (RO 00684-2008-802-04-00-1)

[35] (...) José Ancelmo dos Santos e outros ajuizaram a presente reclamação (fl. 02/19), requerendo a remessa dos autos da investigação (...) (RCL 1.914 2005/0097600-8)

Encontramos em alguns acórdãos a estrutura é dever de, que esclarece as diferenças de atividades realizadas por diferentes órgãos institucionais. É o que podemos ver no exemplo 32, em que a estrutura é dever de deixa bem clara as diferenças entre o Estado, que tem o dever, e a pessoa humana, que não tem o dever, mas o direito. No exemplo 33, qualquer outro tribunal superior é diferenciado do Superior Tribunal de Justiça e do Tribunal (referência ao STF), demarcando exatamente quais são os órgãos institucionais envolvidos e qual a diferença entre eles. O pronome outro (em suas variáveis) também é o que estabelece a diferenciação nos exemplos 34 e 35, quando se diferencia alguém, nomeado ou não, de outras pessoas.

Nomeação e categorização é o outro par de subcategorias da DETERMINAÇÃO. O que diferencia a nomeação da categorização é o fato de a primeira representar os participantes pela sua identidade individual, única, e a segunda representar os participantes pelas funções e identidades que eles compartilham com outros participantes. A nomeação, para o autor, é geralmente reconhecida pelos substantivos próprios, usados de maneira formal ou informal. O

autor também esclarece que algumas vezes pode ocorrer aquilo que ele chama de ocultação do nome pelo uso de letras ou números no lugar do substantivo próprio, mantendo ainda a caracterização da nomeação. Além dos nomes próprios e das letras e números, outros recursos lingüísticos podem ser usados na nomeação, como os apelidos característicos, tais como Cabeção, Mano, etc., principalmente com função sintática de vocativo e tomados como substantivos próprios. As nomeações podem ser tituladas, ou seja, a elas podem-se acrescentar títulos de honorificação (Doutor) ou de afiliação (Tia), que é o uso de termos que denotam a relação de proximidade ou intimidade entre dois participantes. Na ausência de títulos, temos a destituição. Nos exemplos abaixo temos a nomeação, acompanhada de título honorífico em 36 (ilustre) e em 38 (Sr. e Sra.).

[36]

(...) In casu, afiguram-se-me irrefutáveis as considerações desenvolvidas pelo ilustre Juiz Federal Roberto Fernandes Júnior, em sua sentença, (...) (AC 2002.72.01.000542-3/SC)

[37]

(...) que os colegas batessem palmas para a equipe dos "tartarugas"; (...) os supervisores eram Saulo e Luiz; Saulo mandava que fizessem uma oração; (...) (RO 00684-2008-802-04-00-1)

[38]

(...) Ausentes, justificadamente, os Srs. Ministros Cesar Asfor Rocha e Gilson Dipp e, ocasionalmente, a Sra. Ministra Nancy Andrighi e o Sr. Ministro Luiz Fux. (MI 206 2008/0243527-5)

A categorização dos participantes pode ocorrer de três maneiras: a funcionalização, a identificação e a avaliação. A funcionalização acontece quando um participante é identificado pela atividade que realiza. Lingüisticamente, a funcionalização é realizada por substantivos derivados de verbos (tais como entrevistador e pagante) ou por substantivos construídos a partir de substantivos que denominam instrumentos com os quais se realiza uma atividade (montanhista e pianista). Também se realiza por meio de substantivos compostos de outros dois substantivos, sendo que um deles denota uma pessoa, como em *cameraman*.

Nos exemplos 39 a 41 temos casos de categorização por funcionalização, pois todos os elementos sublinhados são substantivos que indicam o que essas pessoas fazem (defensor é o advogado que defende; empregador, é a pessoa que emprega, dá emprego a alguém; e o Julgador é a pessoa que pode julgar).

[39]

(...) Depois disso, o antigo defensor do acusado substabeleceu a

outro causídico, sem reserva, os poderes que lhe foram inicialmente outorgados pelo paciente.(...) (HC 84858)

[40]

(...) a condição financeira do empregador e o objetivo didático da punição. (...) (RO 00684-2008-802-04-00-1)

[41]

(...) Como bem avaliado pelo Julgador singular, a prova produzida indica excesso de jornada, (...) (RO 00684-2008-802-04-00-1)

Já na *identificação* o participante não é representado pelo que ele faz, mas pelo que ele é. De acordo com van Leeuwen (1993:145), há três tipos de *identificação*: a classificação, a identificação relacional e a identificação física. A classificação ocorre por meio de categorias sócio-historicamente utilizadas para dividir as pessoas em classes, tais como idade, sexo, religião, etnia, cor da pele, entre outros. Os critérios de classificação podem variar de sociedade para sociedade, pois “diferentes contextos selecionarão diferentes categorias de classificação – e geralmente desenvolvem taxionomias classificatórias intrincadas”<sup>5</sup> (1993:149). Nos acórdão, não há esse tipo de identificação.

Na identificação relacional, os participantes são representados e realizados por substantivos que denotam as relações que eles mantêm com outras pessoas. Esses substantivos vêm geralmente acompanhados de pronomes possessivos ou de uma frase preposicionada com de (posse). No exemplo 42, Promotor de Justiça identifica um membro institucional, já que o promotor de justiça é um membro da Promotoria de Justiça e possui uma relação íntima com a instituição: ele é a Justiça. O mesmo acontece no exemplo 43. No exemplo 44 temos o substantivo procurador relacionado com alguém que não aparece citado, mas é retomado pelo pronome seu, e Alex Zattar, que é o procurador.

[42]

Assim sendo, entendo que a razão está com o Promotor de Justiça, (...). (HC 84858)

[43]

Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros da CORTE ESPECIAL do Superior Tribunal de Justiça, (...) (CC 102.589 2009/0013960-2)

[44]

(...) por meio de seu procurador, Alex Zattar, constituído na Escritura Pública às fls. 32/36 (fls. 37/40). (...) (AC 2002.72.01.000542-3/SC)

---

<sup>5</sup> No original: “(...) different contexts will select different classification categories – and often develop intricate classificational taxonomies”.

A identificação física diz respeito àquelas características que, por serem únicas, distinguem um participante do outro. Na língua, a identificação física é realizada por um conjunto de substantivos/adjetivos (a loira, a menina loira) que denotam características ou por frases com as preposições com e sem. Esse tipo de identificação não foi encontrada no *corpus*.

A última subcategoria da categorização é a *avaliação*, que diz respeito à utilização de termos que avaliam os participantes em bom/ruim, certo/errado. É realizada por substantivos e/ou expressões idiomáticas que denotam a *avaliação*. Quando se categoriza alguém avaliativamente, estamos (des)legitimando o poder que esse participante tem de realizar e/ou participar de uma atividade, e isso é lembrado pelo autor (1993:154). Também não há realização de avaliação nos vinte acórdãos trabalhados aqui.

A determinação única e a sobredeterminação, as duas últimas subcategorias da DETERMINAÇÃO, dizem respeito ao número de práticas sociais nas quais os participantes são representados ao mesmo tempo. Na determinação única, os participantes são representados em uma única prática social de cada vez. O contrário ocorre com a sobredeterminação, onde os participantes são representados como participando de mais de uma prática social ao mesmo tempo. No *corpus* estudado para esse trabalho, todos os atores sociais estão associados a apenas uma prática social, pois cada um deles tem seu papel social previamente determinado pela institucionalização da prática. Sendo assim, nenhum deles pode fazer outra coisa que não aquilo que lhe foi determinado.

## 2) Indeterminação

Em seus trabalhos, van Leeuwen (1993, 1996 e 1997) não desenvolve a INDETERMINAÇÃO de forma muito clara. Para ele, a “indeterminação ocorre quando os participantes são representados como não específicos, grupos ou indivíduos anônimos”<sup>6</sup> (1993:131). Lingüísticamente, a INDETERMINAÇÃO realiza-se por meio de pronomes indefinidos com função nominal, anonimizando o ator social. Além disso, a INDETERMINAÇÃO pode ocorrer por meio de “referência exofórica generalizada, e neste caso atribui aos actores sociais um tipo de autoridade impessoal, uma noção de força coerciva invisível, mas poderosamente sentida” (1997:199). Abaixo, apresentamos um exemplo de INDETERMINAÇÃO.

[45]

(...) O risco de alguém sentar no banco dos réus é latente. (...) (HC 85803)

---

<sup>6</sup> No original: Indetermination occurs when participants are represented as unspecified, ‘anonymous’ individuals or groups.

[46]

(...) os supervisores eram Saulo e Luiz; Saulo mandava que fizessem uma oração; alguns empregados aceitavam bem e outros reclamavam; (...) (RO 00684-2008-802-04-00-1)

No exemplo 45, o pronome indefinido alguém estabelece a INDETERMINAÇÃO. Alguém, nesse caso, pode ser qualquer pessoa, dentre as possíveis no contexto. O mesmo acontece em 46, com os pronomes indefinidos alguns e outros, que não determinam os exatamente quem são os atores. A razão pela qual a INDETERMINAÇÃO não ocorre com frequência no *corpus* parece ser o fato de que a decisão é uma prática social sempre definida, determinada, específica, para não deixar margem de dúvidas aos outros membros da sociedade.

### 3) Genericização

A GENERICIZAÇÃO diz respeito à representação dos participantes enquanto classe, por meio de uma realização lingüística bastante complexa. Quando os participantes são representados como um grupo único, usa-se o substantivo comum plural sem artigo, como em foram constituídos advogados (exemplo 47). Quando os participantes são representados como um indivíduo, deve-se usar um artigo (definido ou indefinido) antes do substantivo comum, como em dos advogados brasileiros (exemplo 48). Quando os participantes são representados como um grupo genérico, com o uso de substantivos contáveis, o artigo, seja ele qual for, estará sempre ausente. Também podemos reconhecer a GENERICIZAÇÃO pelo uso do tempo presente habitual e da referência total, como em os trabalhadores em geral (exemplo 49). Apesar de haver várias formas de realização da GENERICIZAÇÃO, o autor não distingue tipos diferentes dessa subcategoria.

[47]

(...) Destacam que, além de não haver prova de miserabilidade das vítimas ou seus representantes, foram constituídos advogados, sem que se requeresse a gratuidade de justiça. (...) (HC 86058)

[48]

(...) Em Novum Crimen: O Crime de Hermenêutica, RUI BARBOSA, o pontífice máximo dos advogados brasileiros, já advertia (...): (HC 84492)

[49]

(...) Exposição ao Calor, aprovada pela Portaria Mtb n.º 3.214, de 1978 – já disciplina o tema para os trabalhadores em geral. 3. Não há falar, pois, em ausência de norma, (...) (MI 206 2008/0243527-5)

### 4) Especificação

A ESPECIFICAÇÃO apresenta os participantes como indivíduos ou grupos plenamente identificáveis. Há dois tipos de ESPECIFICAÇÃO, segundo van Leeuwen (1993:128): a individualização e a assimilação. A “individualização ocorre quando os participantes são representados como indivíduos”<sup>7</sup> (1993:128), enquanto na assimilação eles são representados como grupos. A individualização não é explorada de forma extensa pelo autor, mas as poucas informações apresentadas permitem a identificação de ocorrências da subcategoria no *corpus*. No exemplo 50, o grupo nominal dos advogados atuantes no feito individualiza os advogados participantes. São só aqueles atuantes no feito que interessam, diferentemente do que vimos nos exemplos 47 e 48, quando os advogados foram genericizados. Nos exemplos 51 e 52 há mais dois exemplos de individualização, nos elementos sublinhados. A individualização é mais recorrente no *corpus* do que a GENERICIZAÇÃO, mas ainda assim não é predominante.

[50]

(...) A presente impetração, que visa à devolução do prazo recursal à defesa do paciente, funda-se na ocorrência de irregularidade na intimação dos advogados atuantes no feito. (...) (HC 85696)

[51]

(...) e excluindo a empresa das obrigações de pagar os veículos e o cheque especial de Tânia. Após essas exclusões, a Caixa protestou uma nota (...) (AC 2002.72.01.000542-3/SC)

[52]

(...) O Ministério Público Federal avaliando os extratos bancários percebeu que os pagamentos efetuados pelo Tribunal de Contas do Estado, (...) (RCL 1.914 2005/0097600-8)

Há duas formas de assimilação: a agregação e a coletivização. Na agregação, os grupos de participantes são quantificados, tratados estatisticamente. Sua realização lingüística está atrelada à presença de quantificadores definidos ou indefinidos que funcionam como numerativos ou como núcleos de grupos nominais. A agregação pode ser percebida no exemplo 53, pela expressão muitas das quais [medidas arbitrárias]. Nesse caso, as medidas são quantificadas, mesmo que não em números exatos. A agregação não é muito comum no *corpus* porque as representações de justiça não são elementos concretos, que podem ser quantificados, reforçando a natureza abstrata das representações.

[53]

(...) orienta-se no sentido de preservar o contribuinte contra medidas arbitrárias adotadas pelos agentes da administração

---

<sup>7</sup> No original: “Individualisation occurs when participants are represented as individuals”.

tributária, muitas das quais configuram atos eivados de ilicitude, (...). (HC 82788)

Sobre a coletivização, o autor não nos fornece maiores explicações. Só afirma que se na agregação os participantes são quantificados, estaticizados; na coletivização esse não é o caso. Pode-se, então, imaginar que a coletivização é o contrário da agregação.

Em todos os seus trabalhos van Leeuwen coloca a GENERICIZAÇÃO e a ESPECIFICAÇÃO como subcategorias que se relacionam tanto com a PERSONALIZAÇÃO quanto com a IMPERSONALIZAÇÃO, discutida a seguir.

#### 1.2.4 Impersonalização

A IMPERSONALIZAÇÃO, colocada em oposição à PERSONALIZAÇÃO, trata dos participantes que não possuem característica de [+humano]. Ou seja, trata daqueles objetos e seres que não são humanos. É geralmente realizada por meio de substantivos abstratos ou substantivos concretos que não possuem o traço [+humano] em seu significado. Há, para van Leeuwen (1997:208), dois tipos de IMPERSONALIZAÇÃO: a abstração e a objetivação. A abstração acontece quando uma qualidade do participante faz referência ao próprio participante. É realizada por um substantivo abstrato. No exemplo 54 abaixo, um problema é uma referência abstrata a doenças. Podemos perceber o efeito generalizante da ABSTRAÇÃO no exemplo discutido. Problema é uma palavra que faz referência generalizada, não se sabe qual, especificamente, é o problema.

[54]

(...) Quem tem um problema na área da saúde mental precisa e deve ser tratado.(SIC). (...) (HC 86214)

A última subcategoria da IMPERSONALIZAÇÃO apresentada aqui é a objetivação. Ela ocorre quando os participantes são referidos pelo local ou por uma ‘coisa’ diretamente ligada a sua pessoa ou às atividades que realiza, ou seja, por meio da objetivação realiza-se uma referência metonímica. O autor, na sua tese, distingue quatro formas de ocorrência da objetivação, que têm por efeito a objetivação total (aquela em que o elemento metonímico substitui o participante) ou a objetivação parcial (aquela em que o elemento metonímico vem acompanhando a PERSONALIZAÇÃO). As quatro formas de são: espacialização, autonomização do enunciado, instrumentalização e somatização.

A espacialização é a forma de objetivação em que os participantes são substituídos pela referência direta aos espaços aos quais estão relacionados. É o que acontece no exemplo 55 abaixo, quando Ministério Público Federal é tomado no lugar das pessoas que trabalham lá. O Ministério Público Federal é o espaço onde estas pessoas localizam-se e onde elas realizam seu trabalho, que é o de resumir, no caso do acórdão HC 82992. O mesmo pode ser visto no exemplo 56

[55]

(...) O Ministério Público Federal, no parecer de lavra do Subprocurador-Geral da República, Dr. Wagner Natal Batista, assim resume a controvérsia: (...) (HC 82992)

[56]

O Ministério Público Federal manifestou-se às fls. 126/129, opinando pela denegação do mandado de injunção (...) (MI 206 2008/0243527-5)

A autonomização do enunciado é a segunda forma de objetivação apresentada pelo autor. Diz respeito aos casos em que os participantes são substituídos pelos enunciados que produzem. Como exemplo, temos o excerto abaixo (exemplo 57), em que o parecer é tomado como autônomo e capaz de dizer algo, no caso, que a cobrança abusiva de juros não ficou restrita ao dia 23/02/96.

[57]

(...) Conforme parecer do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, acostado às fls. 18/20, a cobrança abusiva de juros não ficou restrita ao dia 23/02/96, mas estendeu-se no tempo até pelo menos junho de 2001. (...) (HC 84937)

Como terceira forma de objetivação, van Leeuwen apresenta a instrumentalização, “na qual os actores sociais são representados por meio de uma referência ao instrumento com o qual empreendem a actividade a que estão ligados” (1997:209). Ao invés de dizermos que o soldado explodiu a granada, dizemos que a granada explodiu. A instrumentalização, conforme é proposta pelo autor, não é encontrada no *corpus*. A última forma de objetivação apresentada pelo autor é a somatização, cuja referência ao participante é feita através da referência a partes de seu corpo. A metonímia aqui é utilizada quando se referencia a parte pelo todo.

A IMPERSONALIZAÇÃO, como recurso sócio-semântico, tem implicações discursivas muito importantes, quais sejam: a) construir conhecimento prévio sobre os papéis sociais e as identidades dos participantes; b) conferir autoridade ou força a uma atividade ou qualidade do

participante; e c) adicionar conotações positivas e/ou negativas a uma atividade ou enunciação realizada pelo participante.

Esta seção do texto teve por objetivo tanto apresentar taxionomia de van Leeuwen (1993, 1996, 1997 e 2008) quanto discuti-la e demonstrar como ela pode ser aplicada a exemplares de gêneros textuais, a fim de encontrarmos regularidades que caracterizem tais gêneros. Nas considerações finais discutimos alguns resultados encontrados.

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos a taxionomia de van Leeuwen e sua aplicação no gênero acórdão pudemos perceber que algumas categorias e subcategorias são elencadas pelo autor são mais recorrentes que outras no *corpus* estudado.

Quanto ao tipo de inclusão, percebemos, por exemplo, que os atores sociais responsáveis pela prática decisória são mais comumente incluídos por impersonalização. Isso se deve ao fato de ser o acórdão um texto altamente padronizado, cuja função é apresentar a decisão e demonstrar como os juízes chegarão a tal acordo decisório. Nesse caso, os juízes não agem como indivíduos, mas como instituição, então suas ações não são suas, mas da instituição. Por isso, menciona-se a instituição e não seus membros. Quando os membros são nomeados, portanto, personalizados, é com o propósito de deixar claro quem acorda na decisão, que será assinada por esses mesmos membros. Essa nomeação geralmente vem acompanhada de titulação honorífica e de afiliação (Sr. Ministro).

Os demais atores sociais geralmente presentes nos acórdãos são aqueles que buscam a decisão e o padrão de inclusão desses atores é bem variado e depende muito do tipo de ação judiciária realizada. Quando são muitos os demandantes de decisão, então eles são geralmente personalizados por nomeação. Quando há apenas dois ou três, eles são geralmente personalizados por categorização (réu, vítima, acusado, advogado, paciente, impetrante, etc.). Outros tipos de inclusão são possíveis de serem encontradas nos acórdãos, mas não são recorrentes, por isso não podem ser consideradas características do gênero acórdão.

Quanto modo como os atores sociais estão incluídos, tanto a ativação quanto a passivação são muito comuns. A ativação é bastante comum nas partes do acórdão denominadas de ‘acórdão’ e ‘voto’. Nessas partes há uma tentativa de se deixar muito claro quem faz o quê, para que a decisão seja tomada com consciência. Na parte denominada de ‘relatório’, há a predominância da inclusão passivada, pois se busca relatar o que foi feito pelos atores sociais em outras fases do processo. Tanto na ativação quanto na passivação, a forma de realização que mais se

destaca é a participação, pois as estruturas oracionais, tanto as simples como as complexas, dão maior destaque aos participantes que às circunstâncias.

A exclusão de atores sociais não acontece no gênero, pois ele materializa uma prática que precisa ser muito bem esclarecida. Não se quer deixar espaços para inferências no acórdão, pois isso significaria deixar espaços de ação na prática social, e, conseqüentemente, espaços para contestação da decisão, o que não é o desejado pelos atores sociais envolvidos.

O encobrimento, como uma categoria apagamento dos atores sociais em nossa proposta, não é muito comum, embora seja utilizado em alguns casos. Quando utilizado, o efeito conseguido é mais estilístico que semântico, pois os atores sociais estão incluídos de alguma forma, seja por referência exofórica, via inferenciação, seja por referência anafórica. Portanto, não há realmente o apagamento do ator social.

Por fim, as implicações discursivas da categorização de van Leeuwen também se aplicam ao gênero acórdão, pois evidenciam as implicações discursivas de se incluir, encobrir e excluir atores. Discursivamente, a INCLUSÃO de atores estabelece quem participa das práticas sociais e a sua importância nas atividades realizadas. Incluir linguisticamente os atores sociais, quer por personalização, quer por impersonalização, atribui-lhes tempo e espaço específicos na estrutura da instituição, legitimando sua existência. Ativar ou passivar os atores torna claro quais os papéis sociais que cada um vai exercer na atividade. O ENCOBRIMENTO dos atores relega-os a uma posição inferior na regionalização. Em relação aos atores incluídos, os atores encobertos perdem sua especificidade, tornam-se figurantes na cena, apenas fazem número. Tornam-se menos importantes, inclusive, que possíveis atores excluídos, pois a presença dos atores encobertos pode até não ser notada, passar despercebida. Já a ausência dos atores excluídos é notada, chama a atenção, provoca o questionamento sobre o porquê da ausência. A EXCLUSÃO define a intenção de extinguir o ator social; quando o produtor exclui o ator social, ele quer fazer crer na sua inexistência.

Assim, concluímos que uma análise dos tipos e das formas de recontextualização dos atores sociais constitui-se em um ferramental importante na definição de um determinado gênero.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BORTOLUZZI, V. I. **“Que justiça é essa?”**: aspectos teórico-metodológicos da investigação de representações discursivas da justiça em acórdãos de *habeas corpus* e cartas do leitor. Tese

de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS: 2008.

CATUNDA, E. e SOARES, M. E. Uma análise da organização retórica do acórdão jurídico. In: CAVALCANTE, M.M.; COSTA, M.H.A.; JAGUARIBE, V.M.F. e CUSTÓDIO FILHO, V. (orgs.) **Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e seqüências textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CAVALCANTE, M.M.; COSTA, M.H.A.; JAGUARIBE, V.M.F. e CUSTÓDIO FILHO, V. (orgs.) **Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e seqüências textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FUZER, C. **Linguagem e representação nos autos de um processo penal: como operadores do Direito representam atores sociais em um sistema de gêneros**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS: 2008.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Hong kong: OUP, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. e MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to functional grammar**. New York: Arnold, 2004.

MARCUSCHI, L.A. Apresentação. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 9-13.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, E. R. (org.) **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

\_\_\_\_\_. **Language and representation** – the recontextualization of participants, activities and practices. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Linguística da Universidade de Sidney, Austrália, 1993.

\_\_\_\_\_. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R. e COULTHARD, M. **Texts and practices: readings in Critical Discourse Analysis**. New York: Routledge, 1996. p. 32-70.

\_\_\_\_\_. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis**. New York: OUP, 2008.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## **O gênero anúncio na alfabetização: uma análise de seqüências didáticas elaboradas por alunos de Pedagogia**

Ana Sílvia Moço Aparício

Doutor - Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

([anaparicio@uol.cm.br](mailto:anaparicio@uol.cm.br))

**RESUMO:** No presente trabalho, apresentamos e discutimos como conhecimentos teóricos e metodológicos sobre gêneros textuais são mobilizados por alunos do curso de Pedagogia de uma Universidade da região do ABC, na Grande São Paulo. Para isso, elegemos como objeto de investigação as seqüências didáticas elaboradas por esses alunos em um trabalho proposto na disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização. A análise dos dados fundamenta-se na concepção de gênero bakhtiniana somada aos estudos sobre seqüência didática do grupo de Genebra; e aos estudos de letramento. Os resultados evidenciam que a maioria dos alunos incorpora nas atividades que propõem nas seqüências didáticas as novas orientações para o estudo/ensino dos gêneros textuais, mas, por outro lado, não deixa de considerar o texto como pretexto para o desenvolvimento de práticas tradicionais de alfabetização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Gêneros Textuais; Formação de Professores.

### **ABSTRACT:**

In this paper, we present and discuss theoretical and methodological knowledge as on textual genres students are involved in the course of a University of Pedagogy from the ABC, in Greater São Paulo. For this, we choose the object of research the sequences produced by those teaching students in a work proposed in the discipline of Literacy Foundations and Methodology. Data analysis is based on the concept of gender bakhtiniana addition to studies on teaching sequence of the Geneve group and the study of literacy. The results show that the majority of students in activities that includes the sequences proposed teaching the new

guidelines for the study / teaching of textual genres, but on the other hand, it considers the text as a pretext for the development of traditional practices of literacy.

**KEYWORDS:** Literacy; Textual genres; teacher training

## **1-Introdução**

Programas e propostas curriculares oficiais para alfabetização no Brasil nas últimas décadas, orientados pela perspectiva do letramento<sup>1</sup>, elegem os gêneros textuais como objetos de ensino/aprendizagem. Seguindo essa perspectiva, disciplinas voltadas para a metodologia de alfabetização e/ou prática de ensino de língua portuguesa dos cursos de Pedagogia passam a integrar em seus conteúdos teorias e concepções dos gêneros textuais e orientações para o seu ensino.

Neste artigo, nosso objetivo principal é refletir sobre como esses conhecimentos teóricos e metodológicos sobre os gêneros são compreendidos e mobilizados por alunos em curso de formação inicial de professores para atuarem no ensino fundamental I (1º. ao 5º. ano). Essa reflexão tem por base uma experiência didática, isto é, um trabalho que realizamos no segundo semestre de 2008, junto a alunos de Pedagogia<sup>2</sup>, como professora da disciplina “Fundamentos e Metodologia da Alfabetização” que faz parte do currículo do segundo ano do referido curso. Nesse trabalho, pautado por orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 1º. e 2º. ciclos (doravante PCNs), o objetivo era que os alunos colocassem em prática os estudos e discussões desenvolvidos em sala de aula sobre os gêneros textuais como instrumentos de mediação na aprendizagem da escrita. E, para isso, eles deveriam elaborar sequências didáticas (doravante SD), voltadas para a alfabetização, sobre o gênero anúncio, mais especificamente anúncio de peça teatral infantil. São, pois, essas SD que serão analisadas e discutidas neste artigo.

A base teórica da reflexão aqui desenvolvida é a perspectiva discursiva da língua (Bakhtin, 1992) e de ensino de língua fundamentado no trabalho com os gêneros textuais (Dolz &

---

<sup>1</sup> Compreendemos letramento, no sentido proposto por Kleiman (1995), como um processo que diz respeito ao domínio de um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita, em diferentes contextos para atingir diferentes objetivos.

<sup>2</sup> Trata-se de um Curso de Pedagogia noturno, iniciado em 2007, com duração de 4 anos e carga horária total de 3680 horas, oferecido por uma Universidade localizada na Grande São Paulo, na região do ABC, que é composta por sete municípios: Santo André, São Bernardo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires.

Schneuwly, 2004) e na relação destes com a perspectiva do letramento (Kleiman, 1995; Soares, 2005; Rojo, 1998).

Na seção a seguir, esclarecemos os pressupostos teórico-metodológicos que orientam nossa reflexão. Na seção subsequente, apresentamos o contexto de produção das SD e, na última seção, discutimos uma etapa das SD selecionadas para a análise.

## **2- Alfabetização, Letramento e Sequência Didática de Gêneros: uma articulação possível**

A grade curricular do curso de Pedagogia, onde vivenciamos a experiência a que estamos nos referindo neste artigo, visa à integração, desde os primeiros anos, das dimensões teóricas e práticas do conhecimento. Isso é bastante ressaltado pela coordenação do curso nas reuniões de planejamento conjunto do corpo docente. Desse modo, todos os professores buscam essa integração na elaboração de seus planos de ensino.

Além dessa integração teoria-prática, para a elaboração do plano de ensino da disciplina “Fundamentos e Metodologia da Alfabetização”, tomamos por referência a posição defendida por Soares (2005, p.14) de que:

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas [...] exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais [...]

Nesse sentido, entendemos que na formação do professor alfabetizador é preciso abordar também de forma integrada, e não de maneira fragmentada ou até contraditória como geralmente são compreendidas, as noções apontadas por Soares (2005). De acordo com essa autora, foi somente a partir dos anos 90 que os sistemas de ensino e as escolas passaram a reconhecer que a alfabetização – entendida apenas como a aprendizagem da mecânica do ler e escrever – era insuficiente. Além de aprender a ler e a escrever, a criança deve ser levada ao domínio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, ao letramento.

Sendo assim, para Soares (2000), alfabetização e letramento se somam e por isso deve-se *alfabetizar letrando*. Uma das ações do "alfabetizar letrando" do professor está na busca de atividades pedagógicas que promovam o envolvimento do sujeito em fase de aquisição em práticas sociais com a escrita. Quanto mais próximas essas atividades estiverem do que de fato ocorre na vida cotidiana (incluindo-se aí, também, o que acontece no ambiente escolar), mais significativa será a escrita para a criança que está em processo de aquisição. O que se

busca, nesse sentido, mais do que a sua alfabetização é o seu letramento, a sua formação como sujeito capaz de participar de diferentes práticas sociais com a escrita.

O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Nos termos de Kleiman (2005, p. 1), assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar de alfabetização implica que *“a pergunta estruturadora/estururante do planejamento das aulas seja: ‘quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade’ em vez de: ‘ qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases)’.*”

Tal proposta implica no reconhecimento daquilo que a criança já sabe sobre a escrita e na ampliação desse conhecimento mediante o trabalho com gêneros textuais<sup>3</sup> conhecidos e não-conhecidos, apontando novas possibilidades de interação por meio da escrita. O caráter mecânico do processo de alfabetização poderá, desse modo, dar lugar à dinâmica própria das interações sociais.

Assim, para que se dê a efetiva participação do professor na construção, aplicação e avaliação de uma proposta de ensino baseada nos gêneros textuais, voltada para o processo de aquisição da linguagem escrita, faz-se necessário estabelecer claramente as relações que há entre gênero e letramento. E, para isso, o trabalho com a SD, definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, mostra-se como uma ferramenta eficaz que pode guiar as intervenções do professor e ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, ler, escrever, escutar ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Além disso, no trabalho com a SD o gênero não aparece apenas como pretexto para o ensino da escrita, como geralmente ocorre com materiais didáticos voltados para a alfabetização.

Considerando, então, a SD como a organizadora do processo de ensino-aprendizagem da escrita, assumindo que toda e qualquer abordagem lingüística deve ser feita a partir de situações de uso, para a elaboração da sequência didática que propusemos aos alunos de Pedagogia, escolhemos o gênero anúncio de peça de teatro infantil. Com isso, buscamos fugir das abordagens tradicionais de aquisição da língua escrita que partem comumente de contos

---

<sup>3</sup> Estamos compreendendo gêneros textuais/discursivos, no sentido proposto por Bakhtin (1992, p. 274), como formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura; sendo que as intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

de fadas, fábulas, etc.; e procuramos escolher um texto produzido na contemporaneidade e pouco abordado nas aulas de alfabetização.

Vale lembrar que, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (op.cit.), estrutura de base de uma SD é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 ( ou mais) e produção final. Na apresentação da situação, os alunos devem ser expostos ao projeto coletivo de produção de um gênero textual (qual o gênero, destinatário da produção, circulação, etc.) e devem perceber a importância dos conteúdos que vão trabalhar. A primeira produção vai definir os aspectos em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. Essa etapa corresponde a um primeiro encontro com o gênero, pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou a um destinatário fictício. Nos módulos devem ser trabalhados os problemas que apareceram na primeira produção e oferecidos aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Nessa etapa, trabalham-se problemas de diferentes níveis, com relação a:

- Representação da situação de comunicação/contexto de produção;
- Elaboração dos conteúdos;
- Planejamento do texto;
- Realização do texto.

Ainda na fase dos módulos, deve-se variar as atividades e os exercícios. São sugeridas três categorias de atividades e exercícios:

- As atividades de observação e de análise de textos.
- As tarefas simplificadas de produção de textos.
- A elaboração de uma linguagem comum.

Por fim, com a produção final, investigam-se as aprendizagens dos alunos.

### **3- Contexto de produção das sequências didáticas**

Conforme já assinalamos acima, é assumindo perspectivas integradoras (de teoria e prática; de alfabetização e letramento) que buscamos construir nossa prática na formação inicial de professores para o ensino fundamental I, mais especificamente na docência da disciplina “Fundamentos e Metodologia da Alfabetização”, oferecida no segundo ano do curso com uma carga horária anual de 144 horas.

As SD aqui apresentadas e discutidas foram elaboradas pelos alunos como trabalho de avaliação dessa disciplina, no final do segundo semestre de 2008. Os alunos iniciaram a elaboração das SD após discussão em sala de aula, provocada por duas questões temáticas: (1)

o que significa alfabetizar letrando; (2) como elaborar uma SD de gêneros para a alfabetização inicial. Para embasar a discussão dessas questões foram lidos dois textos: “Letrar é mais que alfabetizar” (entrevista com Magda Soares, 2000) e “Palavra e gênero em práticas alfabetizadoras” de Rojo (2003).

Vale lembrar que já tinham sido estudadas e trabalhadas em aulas anteriores as noções de letramento, de gêneros textuais e de SD de gêneros, a partir da leitura dos textos: “O que é letramento e alfabetização” de Soares (1998), “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” de Marcuschi (2002), trechos do texto “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), trechos dos PCNs, relativos ao trabalho na alfabetização, e trechos dos PCNs em ação-Alfabetização-, que apresentavam sugestões de atividades para alunos em fase inicial de aquisição da escrita. Além do estudo desses textos, ainda foi realizado em sala de aula um estudo do gênero anúncio de peça teatral, em que foram comparados diversos e diferentes anúncios desse tipo, com o objetivo de identificar os seguintes aspectos: situação de produção, temática, forma composicional e marcas lingüísticas gerais dos gêneros e específicas dos textos analisados.

Assim, a partir dessas leituras, discussões e análises realizadas, nosso objetivo era o de que a elaboração de SD pelos licenciandos lhes possibilitasse colocar em prática os conhecimentos trabalhados e, ao mesmo tempo, vivenciar uma situação de produção de material didático para a alfabetização a partir do estudo de um gênero textual, buscando articular/integrar noções de alfabetização, mais centradas no código da escrita, e de letramento, voltadas para os usos e práticas sociais da escrita.

Para a elaboração da SD, os licenciandos receberam em uma folha digitada as seguintes orientações:

- (1) a atividade deverá ser realizada em grupos de, no máximo, 5 alunos.
- (2) cada grupo, a partir do mesmo gênero (Anúncio de peça de teatro infantil), deverá elaborar uma SD para séries iniciais (1ª. ou 2ª) do ensino fundamental I.
- (3) Os módulos da SD deverão contemplar atividades de leitura, produção e refacção de textos, levando em conta uma progressão na sequência das atividades de modo que determinadas atividades servem de base para a realização de outras.<sup>4</sup>
- (4) essas atividades deverão ser significativas para os alfabetizandos, (inclusive para alunos que ainda não dominam o sistema da escrita), contribuindo para que eles (re)conheçam não

---

<sup>4</sup> Embora Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugiram uma determinada sequência para a elaboração e desenvolvimento da SD (apresentação da situação, produção inicial, módulos 1., 2, 3, ...produção final), optamos por deixar a elaboração da sequência de atividades a cargo dos alunos.

apenas o código da língua, mas também os aspectos contextuais que envolvem a leitura e escrita de um gênero de texto: onde circula esse tipo de texto; quem é o leitor alvo; quais os diferentes recursos utilizados para a elaboração desse texto (cores, horário, endereço, notas de rodapé, etc); entre outras características relevantes para a compreensão de um texto real que circula na nossa sociedade.

(5) para a avaliação do trabalho será observado se a SD:

- reflete uma concepção de língua e de ensino de língua que vai além da decifração do código, isto é, das práticas tradicionais de alfabetização;
- considera, nas atividades propostas, aspectos relevantes do gênero textual explorado;
- propõe atividades coerentes com o nível de ensino a que se destina;
- é criativa, no sentido de despertar o interesse e a atenção do aluno;
- leva em conta aspectos de progressão na sequência de atividades;
- contribui, de fato, para uma aprendizagem significativa pelo aluno.

Com base nessas orientações, recebemos dez SD, ou seja, a quase totalidade dos 50 alunos do segundo ano de Pedagogia realizou, em grupo de 5 componentes, a atividade proposta.

Para a análise, consideramos duas SD que reúnem e representam, cada uma, as características típicas de duas formas bastante distintas quanto às propostas apresentadas pela turma do segundo ano de Pedagogia.

### **Alfabetização, Letramento e Sequência Didática de Gêneros: uma articulação (im)possível?**

As duas SD que selecionamos para embasar nossa reflexão buscam seguir as etapas de uma SD propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentando atividades de leitura, produção textual e análise linguística. No entanto, uma delas, que chamaremos de A, dedicou maior atenção à parte da análise linguística, apresentando quase que exclusivamente atividades mecânicas de domínio do sistema de escrita, sem articulação com as atividades de leitura e produção textual. A outra SD, que chamaremos de B, dedicou maior atenção a atividades de leitura e compreensão de textos visando à exploração de características do gênero em questão, apresentando articulação apenas entre as atividades de leitura e produção textual. As poucas atividades de análise linguística não extrapolam a mera aquisição do código. Essas características já podem ser percebidas nas propostas da primeira etapa - a preparação da produção inicial - das duas SD. Por razões de espaço, focalizaremos apenas essas duas propostas.

## **SD-A- para alunos de 1º. ano**

### *1- Preparação para a produção inicial*

- *Distribuir várias cópias de anúncios de peças de teatro infantil publicados em jornais, revistas, etc.*
- *Pedir para que os alunos elaborem listas com nomes próprios, títulos e numerais encontrados no anúncio da peça teatral.*

### **Nas listas de nomes próprios:**

*Reconhecer e identificar os nomes próprios, constantes do anúncio.*

*Escrever os nomes dos atores participantes (elenco) da peça, identificar o protagonista, o diretor se for nomeado, etc.*

*Identificar os patrocinadores, colaboradores se houver, fazer uma relação.*

*Separar os nomes masculinos e os femininos.*

*Escrever o nome da cidade onde acontece (exibição) a peça.*

### **Nas listas de títulos:**

*Reconhecer o nome da peça ou da história em que se baseia a peça.*

*Identificar a forma como está escrito no anúncio(em destaque, maiúsculas, etc.).*

### **Nas listas de numerais:**

*Escrever o endereço onde será exibida, apresentada a peça.*

*Escrever horários, datas das apresentações, telefones para informações ou reservas.*

*Compartilhar as escritas com os colegas.*

Cabe ressaltar que, nessa SD, essas mesmas informações são focalizadas em outras atividades de sistematização de escrita como: cruzadinhas com os nomes das empresas patrocinadoras da peça de teatro alvo dos anúncios; caça palavras com títulos de peças de teatro infantil, entre outras atividades que visam a aquisição do sistema de escrita.

## **SD-B – para alunos de 1º. ano**

### *1- Preparação para a produção inicial*

- *Comunicar aos alunos que está em cartaz uma peça de teatro infantil, baseada na história do Pequeno Príncipe.*
- *Perguntar aos alunos se já conhecem a história do Pequeno Príncipe.*
- *Perguntar se já foram assistir a uma peça de teatro para crianças.*
- *Situar os alunos perguntando/informando que há formas escritas para anunciar as peças de teatro que estão em cartaz. Como elas são? Onde aparecem?*

- Entregar aos alunos cópia do anúncio da peça de teatro “O Pequeno Príncipe” e o professor como modelo de leitor fazer a leitura em voz alta.
- Promover uma discussão a respeito das informações contidas no anúncio: quais os diferentes tipos de letras utilizados? Por que isso acontece? Como é apresentado o título da peça? E as ilustrações? Como aparecem?
- Analisar com os alunos a função social do gênero enfocado: Quem pode ter escrito o texto? Para que serve o anúncio? Para que se escreve um anúncio? Quem será o público-alvo do anúncio de uma peça infantil? Como se pode perceber no texto do anúncio o público alvo? Onde esse gênero será publicado? Quais informações não poderiam faltar no anúncio? Por que? Quais são as informações dispensáveis?

É importante destacar que, nessa mesma SD, em uma proposta de atividades denominada “Leitura e sistematização da escrita”, aparecem questões do tipo:

- 1- Qual das palavras do anúncio começa com a R.
- 2- O som do R nessas palavras é: (    ) forte    (    ) Fraco
- 3- Qual a diferença entre os pares de palavras?  
 ARANHA – ARRANHA  
 CARO – CARRO  
 MURO - MURRO
- 4- Recorte de revistas ou jornais palavras com R e RR.

Conforme já destacamos na seção anterior, a primeira etapa de uma SD, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado na produção final, mas ao mesmo tempo, visa prepará-los para a produção inicial, tratando-se, portanto, de um momento em que duas dimensões principais devem ser focalizadas: a de um projeto coletivo de produção de um dado gênero e as suas condições de produção; e a dimensão do conteúdo a ser focalizado no gênero sob análise.

Tendo em vista as propostas das duas SD produzidas pelos alunos de Pedagogia para a preparação da produção inicial de um anúncio de peça de teatro infantil por alunos de 1º. ano, podemos identificar dois modos distintos de abordar o gênero: o primeiro (SD-A) centra-se apenas na exploração de um conjunto variado de informações presentes no texto do anúncio: nomes dos atores, datas, título, local, etc, para que a criança organize e copie as informações em listas e, através disso sistematize os conhecimentos ortográficos da língua; o segundo modo (SD-B) centra-se na exploração acerca do gênero anúncio, de seus contextos de

circulação, discutindo as relações que se estabelecem entre o conteúdo e a organização dos textos, do ponto de vista de suas funções sociais e dos interlocutores previstos, para que a criança perceba o funcionamento social dos textos em seus contextos reais de uso.

Em síntese, na SD-A o texto entra como pretexto para a sistematização de conhecimentos sobre o código escrito. Nesse caso, a preocupação com a compreensão do sistema da língua, seja em termos de estrutura seja em termos de escolha lexical relacionada ao conteúdo temático do anúncio (as listas de atores, de datas, etc), revela uma visão de linguagem e de alfabetização desvinculada da noção de letramento.

Já na SD-B, o conjunto de atividades para a preparação da produção inicial revela uma proposta de ensino voltada para o uso da língua como prática social, visando sobretudo ao letramento. Nesse caso, o gênero parece ser o objeto principal de ensino. No entanto, outras atividades dessa mesma SD retomam práticas tradicionais de reconhecimento de letras e sons de forma desarticulada do que se propõe na primeira etapa da SD.

Em suma, esse trabalho de elaboração de SD por licenciandos de Pedagogia nos leva a crer que não basta que o futuro professor seja capaz de incorporar e mobilizar no planejamento de atividades para a alfabetização aspectos que considerem o gênero como objeto de ensino, se ele ainda concebe a língua escrita como um código de transcrição composto de consoantes, vogais, sílabas e palavras, como acontece nas duas SD focalizadas.

Embora no curso de Pedagogia tenham sido tematizadas e estudados conceitos e seus modos de aplicação na prática, isso é importante, mas não condição única e suficiente para que os licenciandos realizem a transposição didática desejada. A transformação de concepções e práticas depende, entre outros aspectos, do amadurecimento da noção do funcionamento da linguagem na vivência e experiência desses futuros professores no processo de construção de suas práticas, tanto na interação com as crianças em sala de aula, como na interação com seus pares.

Não podemos deixar de considerar também o fato de que nós, os professores formadores, também devemos estar permanentemente (re)construindo nossas ações diante de novos contextos sempre complexos e revestidos de tensões e (des) articulações que lhes são próprias.

## **Conclusões**

Em relação a sobre como os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre os gêneros são compreendidos e mobilizados por alunos de Pedagogia na disciplina “Fundamentos e

Metodologia da Alfabetização” , entendemos que, apesar dos problemas identificados no que se refere à compreensão de uma articulação entre alfabetização e letramento, mediada pelos gêneros com objeto de ensino, todo processo de elaboração de SD envolve o graduando em em um processo de reflexão, engajando-o na busca de transformações para práticas pedagógicas tradicionais que ainda permanecem na escola. É possível ainda propor que atividades dessa natureza podem proporcionar a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica à medida que o futuro professor deixa de ser um mero consumidor de materiais e métodos e possa vivenciar a elaboração e posterior aplicação do seu próprio material.

Além desses aspectos, destacamos ainda que as duas propostas para a preparação da produção inicial elaboradas pelos alunos de Pedagogia evidenciam o que Schneuwly (apud Rojo, 2006, p. 589) denomina de “sedimentação” de práticas,

um fenômeno extremamente complexo, muito típico da escola, mas também de toda e qualquer outra prática humana, que podemos chamar sedimentação, isto é, já existem tradições escolares consolidadas e novas tradições vêm se acrescentar a elas. Isto gera amálgamas absolutamente originais, absolutamente fascinantes, que conhecemos muitíssimo mal. Imaginem, não basta dizer “daqui para a frente, tratamos do uso” para que a escola, então, jogue fora tudo o que já fez e só trate do uso. Ao contrário, há novas camadas de práticas e novas camadas de gêneros que se acrescentam aos gêneros e práticas já existentes e a escolarização consiste precisamente nesse tipo de mistura, de alquimia que acontece porque as camadas se sedimentam.

## Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin, *Estética da Criação Verbal*, 277-326. São Paulo: Martins Fontes, 1ª edição, 1992.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1988.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales

Cordeiro In: SCHNEUWLY. B; DOLZ, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. Texto disponível em <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Os gêneros textuais: definição e funcionalidade. In *Gêneros textuais*. Dionísio, Ângela P. *et al* (Orgs). 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

ROJO, R. H. R. *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Palavra e gênero em práticas alfabetizadoras. *Revista Intercâmbio*, 12: 165-173. SP: LAEL/PUC-SP, 2003.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.24. número 2, p. 569-596, jul/dez 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Magda Soares. *Letra A: O Jornal do Alfabetizador*, Belo Horizonte, ano1, n.1, abril/maio, 2005.

## **O GÊNERO COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE: RETRATOS DAS ABORDAGENS**

Nilceia Bueno de OLIVEIRA – Mestre em Ciências da Linguagem (Unisul) - Secretária de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR) - nil\_seia@hotmail.com

**RESUMO:** No Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE (2006) também fazem referências aos gêneros. Uma questão que permeia a pesquisa é: quais abordagens de gêneros permeiam as práticas discursivas dos professores de língua materna das escolas públicas do Estado do Paraná? A pesquisa teve como referenciais teóricos as abordagens contemporâneas de gêneros (Marcuschi, 2005, 2006, 2008; Bakhtin, 2000). Os sujeitos da pesquisa foram os professores que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – 2007. Foram analisados artigos científicos com foco em gênero/texto, produzidos ao final do programa pelos participantes. A investigação revelou a presença de abordagens contemporâneas como a sócio-semiótica (Fairclough, 2001), a sócio-retórica (Swales, 1990) e a sócio-discursiva (Bakhtin, 1988; Bronckart, 1999, Schenewly & Dols, 2004).

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero, abordagens, formação de professores

**ABSTRACT:** In Paraná, the State Curriculum Guidelines – SCG (2006) also make reference to genre. An issue that permeates the research is: what approaches to genre permeate the discourse practices of teachers of mother tongue in public schools of the State of Paraná? The research had as reference the theoretical approaches of contemporary genre (Marcuschi, 2005, 2006, 2008; Bakhtin, 2000). The research subjects were the teachers who participated in the Educational Development Program (PDE) - 2007. They were reviewed scientific articles focusing on genre/text, produced by the end of the program participants. The investigation revealed the presence of contemporary approaches such as socio-semiotic (Fairclough, 2001), the socio-rhetorical (Swales, 1990) and socio-discourse (Bakhtin, 2000; Bronckart, 1999, Schenewly & Dols, 2004).

**KEY-WORDS:** genre, approaches, teacher formation

### **1 INTRODUÇÃO**

Este estudo insere-se no campo de teorizações e pesquisa de gêneros, uma área em franco crescimento no Brasil nos últimos anos, com notável número de campos científicos e profissionais interessados neste tema, principalmente aqueles que trabalham com a linguagem. Pelo menos em parte, isso se deve à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Portuguesa e Inglesa, há dez anos, fazendo indicações explícitas dos gêneros com objeto de ensino, fato que levou os atores envolvidos neste campo do conhecimento a darem atenção maior às teorias de gênero.

As novas propostas preconizadas pelos órgãos governamentais impuseram aos lingüistas e aos professores de línguas a necessidade de aquisição de novos conhecimentos e constante atualização das bases teórico-metodológicas que fundamentam a noção de gêneros como unidade enunciativo-discursiva das práticas sociais institucionalizadas, o que valida as pesquisas neste campo da linguagem. Pesquisadores de várias vertentes da lingüística têm se reunido em diálogo em torno do mesmo objeto de pesquisa: os gêneros textuais.

No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), preocupada com as novas propostas de ensino, mobilizou-se no sentido de promover uma formação continuada efetiva de seus professores, como uma forma de aproximar a pesquisa da academia com a prática dos professores. Em 2008, teve início uma nova modalidade de formação: o Programa de Desenvolvimento Educacional (doravante PDE), em que os professores com, no mínimo, 12 anos de experiência de docência, ficam afastados 100% de suas atividades na sala de aula por um ano e 25% no segundo ano, para retornarem à universidade e se dedicarem aos estudos, à pesquisa, ou seja, uma forma do professor, ao ter contato com o novo, revigorar as suas práticas. Neste período, é oportunizada ao professor a participação em palestras, cursos, disciplinas na graduação e pós-graduação, orientador, enfim, uma gama de atividades que visam uma mudança na postura do mesmo frente à suas práticas.

Desta forma, procura-se na presente pesquisa investigar quais abordagens de gêneros foram contempladas nas pesquisas de tais professores.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para chegarmos ao levantamento das abordagens de gênero presente nas pesquisas dos professores de língua materna que participaram do PDE 2007, apresento alguns pressupostos nucleares sobre gêneros textuais, formação continuada e documentos norteadores.

### **2.1 Gêneros e tipos textuais: conceituação.**

Os gêneros são fenômenos históricos profundamente ligados à vida cultural e social, os quais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, como evidenciam diversas pesquisas voltadas para a questão dos gêneros textuais, como por exemplo, Bakhtin (2000), Swales (1990) e Marcuschi (2005). Há uma grande divergência na conceituação de gêneros e tipos textuais, conforme coloca Costa (2005). A linha bakhtiniana tem optado pelo uso de tipo textual, focando as formas de composição, ou seja, “as características lingüísticas recorrentes em alguns modelos básicos de organização textual” (COSTA, 2005, p. 179); já as propostas mais contemporâneas de estudos de gêneros (BIASI-RODRIGUES, 2002) têm direcionado para o uso de termo gênero textual, cuja preocupação maior com a diversidade dos textos na sociedade, mais precisamente com as esferas em que cada gênero surge e é usado.

Corroborando com as idéias apresentadas acima, Marcuschi (2005, p. 22-3) relata que “usamos o tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição”, os quais são bem poucos, como por exemplo, a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Já os gêneros textuais “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (idem, ibidem, p. 19). Em outras palavras, são entendidos como realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. Não são modelos estanques em qualquer contexto discursivo, caracterizando como eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Os gêneros, de acordo com o autor, são inúmeros, como por exemplo: o telefonema, o sermão, a carta comercial, a carta pessoal, o romance, o bilhete, a reportagem, a aula expositiva, a reunião de condomínio, a notícia, o horóscopo, a receita culinária, a bula de remédio, a lista de compras, o cardápio de restaurante, as instruções de uso, o outdoor, o inquérito policial, a resenha, o edital de concurso, a piada, a conversação espontânea, a conferência, a carta eletrônica, o bate-papo por computador, as aulas virtuais, entre outros.

A partir de uma concepção de que é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por um gênero, da mesma maneira que não se comunica verbalmente a não ser por um texto, Marcuschi (2005, p.22) remete uma reflexão sobre a relevância de se conceber a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva. Essa noção privilegia a natureza funcional e interativa da língua, e não o seu aspecto formal e estrutural. A tendência contemporânea de estudos de gêneros tem se pautado no caráter sócio-histórico da comunicação humana, postulado por Bakhtin (2000), o qual considera impossível a comunicação a não ser por meio de gêneros. Nas palavras do teórico: “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo de discurso,

construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” Bakhtin (2000, p. 283). Isso quer dizer que todas as pessoas produzem gêneros e comunicam-se através deles e que a expressão lingüística, tanto oral quanto escrita, faz parte do processo sócio-histórico da comunicação humana. No que tange à declaração de que a comunicação só pode ser possível por meio de gêneros, Marcuschi (2008) diz que o gênero estará sempre em um domínio discursivo do qual lhe advém força expressiva e adequação comunicativa. “Conseqüentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa subordinando práticas sócio-discursivas orais e escritas que resultam nos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 194) que circulam nesses domínios.

Esses domínios discursivos produzem contextos e situações para as práticas sócio-discursivas características. Eles estão disponíveis na esfera social ou institucional (publicitária, jurídica, educacional), “na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros” (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

## **2.2 Gêneros textuais e ensino da língua: os documentos norteadores**

O trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, priorizando o texto como objeto de ensino/unidade básica de manifestação da linguagem em uso é, sem dúvida, o ponto de partida para aulas produtivas de língua portuguesa, já que uma explicação do funcionamento da língua detida na frase é insuficiente para servir de base teórica para o ensino-aprendizagem do funcionamento do texto.

Mas, diante de uma multiplicidade de gêneros, questiona-se quais deles devem ser priorizados na escola? E mais, que linha de trabalho adotar diante de abordagens contemporâneas, cujos autores e seguidores sempre procuram nos convencer de que se trata o melhor caminho? Para os pesquisadores brasileiros preocupados com a linguagem, o tema “gêneros textuais” tem sido objeto inquietante de muitas investigações na última década. Para o professor, que está na “linha de frente” do ensino, ou seja, a sala de aula, o tema também tem despertado interrogações, principalmente a partir da publicação dos PCNs (1998), pois neste notório documento pedagógico, marco para os estudos de gêneros textuais no Brasil, há um forte apelo ao gênero como objeto de ensino dos eixos do uso da língua materna em leitura e produção.

Todo texto, na perspectiva dos PCNs, se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as

quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

### **2.3 A formação continuada de professores de Língua Materna**

Muitas são as dificuldades encontradas pelos professores de Língua Portuguesa no Brasil, principalmente por aqueles que trabalham em escolas públicas. Muitas dessas dificuldades ocorrem devido ao despreparo do professor em consequência de sua formação deficiente, visto que a graduação, na maioria das vezes, não dá conta da formação do futuro professor. No entanto, com o passar do tempo, pode ocorrer uma evolução profissional (aprendizagem através da prática), resultando da busca de amadurecimento no âmbito profissional.

Para Rodrigues & Esteves (1993), a formação continuada dos professores é o principal instrumento de mudança de suas qualificações, mas por si só não resolve o problema do desenvolvimento insuficiente dos conhecimentos requeridos. A investigação da teoria e prática sobre ensino/aprendizagem e o desenvolvimento lingüístico e metodológico do professor devem estar atrelados à formação continuada, constantemente, no sentido de contribuir para que esta ocorra.

A formação continuada prima pela busca da reflexão e do motivo pelo qual uma ação é feita como é feita, tendo como foco o embasamento teórico que subjaz a atividade do professor. A auto-reflexão, nesse sentido, é entendida como um processo que visa buscar questionamentos referentes ao que está por baixo da prática pedagógica do professor e do processo de ensino-aprendizagem, de modo a contribuir para a sua formação continuada.

Calderhead & Gates (1993) concebem a reflexão como sendo um aspecto da formação continuada que envolve valores, atitudes e crenças, além de habilidades cognitivas. É um processo de reconstrução de práticas que pode levar o professor a novas compreensões de um contexto de ação particular.

É muito difícil definir a palavra “crença” em consequência do grande número de significados que o termo pode expressar. A literatura (Pajares, 1992; Blatyta, 1999; entre outros) apresenta um vasto número de palavras para se referir às crenças sobre ensino/aprendizagem, tais como: concepções, filosofia de ensinar, cultura de ensinar, opiniões, atitudes, imagens, conceituação pessoal, teorias, conhecimentos, princípios, conjunto de entendimento, proposta, interpretação e/ou meio de conhecimento. Tanto as crenças quanto as práticas dos professores são desenvolvidas numa interação complexa com experiências em sala de aula, na escola, e fora dela. No contexto escolar, normas e regras implícitas de comportamento de professores também levam à aprendizagem.

As crenças epistemológicas dos professores vão se modificando, sendo reavaliadas, reconstruídas e repensadas continuamente ao longo de sua prática. Elas constituem, como aponta Santos (comunicação pessoal, 1994, apud Blatyta, 1999, p. 68), a moldura que circunscreve o fazer do professor. São epistemológicas no sentido de serem princípios filosóficos que regem uma determinada prática, ou seja, os referenciais que se toma como elementos norteadores e iluminadores desta prática.

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Optei por desenvolver uma pesquisa do tipo qualitativa, a fim de levantar os dados e analisá-los em profundidade para diagnosticar as abordagens sobre gêneros textuais presentes no corpus. O corpus da pesquisa foi constituído de artigos científicos a respeito de gêneros textuais e ensino-aprendizagem, produzidos pelos professores de língua materna que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional em 2007. Os artigos científicos foram coletados na Secretaria de Estado da Educação. Foram analisados somente aqueles que mencionavam as expressões “gênero” ou “tipo de texto” no título, no resumo ou na introdução. Em seguida, foram investigadas as revisões de literatura que fundamentavam tais artigos a fim de verificar quais abordagens os mesmos adotavam.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS**

### **4.1 As abordagens presentes nas práticas dos professores**

Dos cento e vinte trabalhos investigados, trinta e dois tinham o gênero como tema, sendo que deste montante, vinte e três seguiam a abordagem sócio-discursiva, seis seguiam a abordagem sócio-semiótica, três seguiam a sócio-retórica.

Relatarei aqui algumas perspectivas para o trabalho com gêneros textuais. A opção por apenas abordagens recentes deve-se ao fato de que o contexto histórico dos sujeitos da pesquisa está ligado à formação continuada, à academia. Então, pressupõe-se que estes tenham se interado das linhas atuais de ensino da língua via gêneros textuais.

a) A abordagem sócio-discursiva:

A perspectiva de Bakhtin (2000) tem sido referência obrigatória para o reconhecimento dos gêneros, dada a importância de sua teoria nos estudos recentes sobre gênero em lingüística aplicada como a sua definição de gênero presente nos PCNs. O autor enquadra gêneros discursivos – em duas classes: os gêneros primários (simples) – a conversação oral cotidiana e a carta pessoal – “que são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal e espontânea”; e os gêneros secundários (complexos) – o romance, o teatro, o discurso científico e o discurso ideológico, entre outros – que “aparecem em circunstâncias de uma

comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sócio-política” (BAKHTIN, 2000, p. 28).

A concepção bakhtiniana de estudos de gêneros alimentou outras perspectivas de gêneros, as quais podemos citar: a perspectiva sociocontrutivista da Escola de Genebra, representada por Schnewly, Dolz e o interacionismo sócio-discursivo de Bronckart. Estas duas perspectivas têm caráter psicolinguístico, em virtude de que receberam influências das teorias de social de aprendizagem da língua postulada por Vygotsky.

Em sua postura teórica central, Dolz & Scheneuwly advogam que para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, gêneros (posição de bakhtiniana). Os autores demonstram uma preocupação com o ensino da oralidade em sala de aula. Por isso, apresentam como foco central nas ações do professor através de uma metodologia para construir seqüências didáticas, realizada com base em gêneros textuais diversos. Essa linha, de caráter essencialmente aplicativo ao ensino da língua materna.

Bronckart lembra que os textos constituem um objeto legítimo de estudo e que a análise seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos. O trabalho com gêneros é interessante na medida em que eles são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa. A pesquisa do autor, como relata Machado (2005) se volta para morfogênese das ações em diferentes situações de trabalho. Nesse sentido, tanto Scheneuwly & Dolz quanto Bronckart priorizam a ação ao texto.

De acordo com essa perspectiva, a atividade de linguagem é utilizada para “designar uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado” (MACHADO E BRONCKART, apud MACHADO, 2005, p. 249), sendo que cada atividade é constituída de ações. Os gêneros de texto constituem-se como pré-constructos existentes antes das ações de cada indivíduo, necessários para sua realização. Eles estão sempre em sincronia com a sociedade, disponibilizando aos usuários da linguagem modelos de referência para que o mesmo possa realizar as ações e interações humanas. Assim, para cada contexto específico, um gênero será mais ou menos adequado para situação de ação da linguagem (MACHADO, 2005). A apropriação dos gêneros é, portanto “um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas” (*op.cit.*, p. 251).

No modelo interacionista sócio-discursivo de análise da linguagem, a ação específica de linguagem desenvolvida por um agente se materializa em uma entidade empírica, que é o

texto (BRONCKART, 1999), o qual é regulado e avaliado pelas normas sociais. Nesse sentido, conhecer um gênero de texto é, entre outras, “conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia, ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (*op.cit.*, p. 48). A responsabilidade da realização dessa ação é, geralmente, de responsabilidade do agente, o qual é movido por motivos e orientado por objetivos, no quadro de uma atividade social, o qual “deve, necessariamente, colocar em interface o conhecimento sobre sua situação de ação e sobre os gêneros de texto tal como são indexados no intertexto” (p.108), assim como a adaptação do gênero a um destinatário, a um conteúdo, a um objetivo determinado a uma situação em particular. Nesta perspectiva, um texto é constituído por uma unidade comunicativa cuja definição quanto ao gênero nunca deve ser puramente lingüística, diferentemente do tipo que compõe cada gênero, este sim pode ser reconhecido e classificado por suas características lingüísticas específicas.

Legitimam-se assim os postulados de Bakhtin, o qual declara que a interação social no que tange à interação verbal como fenômeno social e como fenômeno da língua leva ao reconhecimento pelos atores dos gêneros que circulam naquela organização, sem que sejam explicitadas as diferenças que caracterizam cada um deles.

b) A perspectiva sócio-retórica:

Essa perspectiva de estudo de gêneros segue a linha da escola norte-americana mais formal. Recebeu influência de John Swales e Bathia. Apresenta uma visão nitidamente etnográfica com os conceitos de comunidade, propósito de atores sociais e está mais preocupada com a escrita que com a oralidade.

O trabalho de Swales (1990) está estritamente relacionado ao ensino-aprendizagem, na área de línguas para fins específicos, ou seja, os estudos de gêneros textuais propostos pelo autor estão centrados no desenvolvimento de habilidades comunicativas, por isso as análises desenvolvidas nesta perspectiva procuram mostrar o modo como os textos de determinados gêneros são construídos: os estágios [movimentos e passos] na estrutura do gênero. O autor emprega em seu trabalho três conceitos centrais – comunidade discursiva, gênero e tarefa. Swales (1990, p. 9) relata que as comunidades discursivas são como redes sócio-retóricas que se formam com a finalidade de atuar em um escopo comum. Advoga o autor que os membros dessas comunidades discursivas possuem familiaridade com os gêneros que lhe são próprios e que a usam para alcançar metas comunicativas.

Bhatia (1993) também contribui para os estudos na perspectiva sócio-retórica. O autor segue a mesma linha de pensamento de Swales, contudo prioriza o elemento comunicativo na definição de gênero. A abordagem de Bathia (1993), além de ser uma descrição e uma

explicação lingüística, considera fatores sócio-culturais e psicolingüísticos. A análise de gêneros, nesse sentido, deve ser também uma questão de procurar os padrões e nunca de impô-los.

A perspectiva sócio-retórica possui vinculação particular com os gêneros do domínio acadêmico e forte vinculação institucional. Um importante grupo de pesquisadores da sócio-retórica, também fundamentados nos postulados de Bakhtin, direciona os estudos de gêneros para a compreensão das relações sociais e da interação entre os homens. A classificação dos gêneros textuais fundamenta-se nos princípios e nas atitudes comportamentais de que se valem as estruturas sociais para organizar as ações humanas. Os gêneros orientam as ações em eventos comunicativos, os quais são norteados por diferentes propósitos. Carolyn Miller, uma das grandes pesquisadoras do grupo, em seu ensaio **Genre as Social Action**, adiciona o conceito sociológico bakhtiniano, disseminando a concepção de gênero como uma forma de ação social, uma ação retórica tipificada (sócio-retórica). Para a autora, os gêneros resultam das estruturas sociais e dependem da complexidade das sociedades em que estão inseridos. Compartilhando das mesmas concepções da autora, Bazerman (2005, 2006, 2007) admite a importância do reconhecimento ou definição de gêneros para a interpretação e atribuição de sentido aos textos. Nas palavras do autor: “uma compreensão mais profunda (...) como ‘fenômeno de reconhecimento psicossocial’ que são parte do processo de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN, 2005, p. 31). Muitos gêneros são comuns à estrutura social e transitam nas mais diversas organizações. O gênero histórico escolar, por exemplo, é comum nas instituições de ensino assim como o gênero planejamento e controle de produção é comum em fábricas. No entanto, o gênero requerimento transita entre as duas organizações. Nesse sentido, o reconhecimento dos gêneros textuais que circulam na organização por parte dos atores que atuam naquele contexto alavanca a interação social, pois “a interação social é a ação social, mutuamente orientada, de dois ou mais indivíduos em contato. Distingue-se da mera interestimulação em virtude de envolver significados e expectativas em relação às ações de outras pessoas. Podemos dizer que a interação social é a reciprocidade das ações sociais” (LAKATOS & MARCONI, 1999, p. 87).

c) A perspectiva sócio-semiótica:

Nesta abordagem de gêneros textuais, enquadram-se as investigações de análise crítica e sistêmico-funcionais. Os principais teóricos que influenciaram os estudos da Análise Crítica do Discurso (ACD) são Norman Fairclough e Gunter Kress. Segundo essa perspectiva, o discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo particular de atividade social. Essa orientação teórica e analítica relaciona a

investigação lingüística de texto com uma teoria social de funcionamento da linguagem (Fairclough, 2001). A ACD constitui uma área da análise discursiva preocupada principalmente com fenômenos lingüísticos ligados a problemas de injustiça e opressão, a desigualdades étnicas, socioeconômicas, políticas, e/ou culturais (Heberle, 2000).

Essa relação bidirecional entre sociedade e discurso parte, por um lado, do fato de que a linguagem não é apenas uma forma de representação do mundo, mas de ação sobre o mundo e sobre o outro; por outro, supera a caracterização do uso da linguagem como atividade puramente individual ou como reflexo de variáveis sociais, apontando para a relação dialética que existe entre a prática discursiva e a estrutura social: a estrutura social é, ao mesmo tempo, condição e efeito da prática discursiva (Fairclough, 2001).

O modelo de análise proposto por Fairclough (2001) fundamenta-se em princípios oriundos de estudos sociológicos e lingüísticos. Segundo este autor, deve-se analisar um evento discursivo em três níveis interdependentes: o do texto, o da prática discursiva e o da prática social, denotando assim, uma preocupação da teoria com a prática, e com o estabelecimento de uma metodologia descritiva/interpretativa. Isso se justifica porque cada evento discursivo tem três dimensões ou facetas: é um texto falado ou escrito, é uma instância de prática discursiva envolvendo a produção e a interpretação do texto, e é uma amostra da prática social (Fairclough, 2001).

Já os estudos de gêneros sob a perspectiva sistêmico-funcional focam a análise da relação texto e contexto, estrutura esquemática do texto em estágios, relação situacional e cultural e gênero como realização do registro.

A lingüística sistêmico-funcional investiga a língua em uso em contextos culturais e situacionais específicos, isto é, focando seus aspectos culturais, como quem está dizendo o que para quem, em que lugar e através de que meio. Segundo Fairclough (2001), a vinculação da linguagem com o social corresponde a três metafunções da linguagem, propostas por Halliday (2004) - a interpessoal, a textual e a ideacional -, que correspondem respectivamente a três efeitos sociais do discurso, ou três efeitos discursivos que se manifestam no social: as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças. Uma linha marcada por esta perspectiva é a Escola Australiana de Sidney, alimentada pela teoria de Halliday e seus seguidores: Martin, Mathiessen (1997) e outros.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo revelou que o número de professores que optaram para trabalhar com gêneros em seus artigos durante a formação continuada foi relativamente pequeno, pois muitos deles

preferiram trabalhar com outros temas tais como gramática ou literatura. Observa-se que os professores, ainda, estão arraigados em propostas tradicionais de ensino de língua materna, pois a análise dos artigos produzidos por tais professores deixou claro que o tema gênero, mesmo após dez anos de lançamentos dos PCNs com menção explícita de gênero, ainda é considerado novidade nas práticas de muitos professores.

Entre o grupo que optou pela adesão à abordagem sócio-discursiva, me parece que há uma influência bastante forte dos documentos oficiais, em virtude de que as Diretrizes Curriculares Estaduais e os PCN tem sido usados, nos últimos anos, com o documentos norteadores das práticas dos professores em sala de aula.

Para finalizar esta pesquisa, afirmo que a investigação poderia ser aprofundada, com estudo dos grupos de formação continuada (Programa de Desenvolvimento Educacional) das turmas de 2008 e 2009, com utilização de mais dados, a fim de que o cruzamento dos resultados possam trazer conclusões mais aprofundadas sobre as abordagens de gênero trabalhadas pelos professores de língua materna não só em seus trabalhos científicos como em suas próprias práticas.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, Charles. (2007). **Escrita, gênero e interação social**. Org.: Â. Paiva Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (2006). **Gênero, agência e escrita**. Org.: Â. Paiva Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (2005). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Org.: Â. Paiva Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez.
- BHATIA, V. K. **Analyzing genre: language use in professional settings**. New York: Longman, 1993.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A diversidade de gêneros textuais nos livros didáticos: um novo modismo? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, nº 1, p49-64, jan./jun. 2002.
- BLATYTA, D.F. Mudança de habitus e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 63- 81.
- BRASIL/SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2007.
- CALDERHEAD, J. & GATES, P. (Orgs.). **Conceptualizing reflection in teacher development**. London: Falmer Press, 1993.
- COSTA, Iara Bemquerer. Gêneros textuais e tradição escolar. **Letras**, Curitiba, nº 66, p.177-189, maio/ago. 2005.

- FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992a. Discurso e mudança social. Tradução de Isabel Magalhães. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004.
- HEBERLE, V. Análise crítica do discurso e estudo de gênero (gender): Subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 289-316.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. (1999). **Sociologia Geral**. São Paulo: Atlas.
- MACHADO, Ana Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos e debates**.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, A. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Cortez, 2005.
- MARTIN, J.R., MATTHIESSEN, C.M.I.M. & PAINTER, C. **Working with functional grammar**. Sydney: Arnold, 1997.
- MILLER, Carolyn. ([1884] 1994) “Genre as social action”. In: Fredman & Medway (Orgs.) **Genre and the New Rhetoric**. London, Taylor & Francis Publishers.
- PAJARES, M.F. Teacher’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, vol. 62, n° 3, p. 307-322, 1992.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research Settings**. Cambridge: CUP, 1990.

## O gênero resumo na perspectiva de universitários

Adriana da Silva

(Universidade Federal de Viçosa, [adriasilva124@hotmail.com](mailto:adriasilva124@hotmail.com))

**RESUMO:** A leitura e a produção de textos acadêmicos são atividades que preocupam alunos e professores universitários. O resumo é um gênero acadêmico. Nos últimos anos, alguns pesquisadores se interessaram pelo estudo do gênero resumo, mas percebe-se que ainda é uma produção que exige muito do aluno, pois para escrever um resumo, os alunos devem ler textos, compreendê-los, resumir e produzir um novo texto. Este trabalho pretende focalizar as concepções de resumo de alunos. Vinte e oito alunos responderam a um questionário com duas perguntas: 1. O que é um resumo; 2. Quais os passos a serem seguidos para a elaboração de um resumo. A partir das respostas, discutem-se as concepções desses alunos relacionadas à prática de produção do gênero resumo.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero, resumo, produção, leitura.

**ABSTRACT:** The reading and production of academic texts are activities that concern students and professors. The summary is an academic genre. In recent years, some researchers are interested in studying the summary, but it is still a production that requires a lot of the student, because to write a summary, students should read, understand them, summarize them, outline them and produce a new text. This work focuses on the conceptions of students of the summary. Twenty-eight students answered a questionnaire with two questions: 1. What is a summary 2. What are the steps to be followed for the preparation of a summary. From the answers, there are and discuss the conceptions of these students related to the practice of production of the summary genre.

**KEYWORDS:** genre, summary, production, reading.

### 1. Introdução

Verifica-se um grande interesse pelos estudos de gêneros, e esses estudos contribuem para uma mudança de perspectiva no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A leitura e a produção de textos acadêmicos são atividades que preocupam alunos e professores universitários. O resumo é um gênero muito usado na esfera acadêmica, mas se percebe, muitas vezes, uma subutilização desse gênero em sala de aula.

Saber resumir textos é uma habilidade exigida por professores de diferentes disciplinas no cotidiano acadêmico. O problema é que nem sempre existe um consenso por parte dos professores sobre o gênero resumo. Além disso, os universitários trazem para a esfera acadêmica conceitos de resumo que estão relacionados a atividades de cópia das ideias do texto original. Existe um desencontro entre as noções de resumo de professores e alunos. Muitos professores afirmam que os alunos não sabem escrever resumos, mas será que esses alunos que entram no Ensino Superior conhecem esse gênero?

É preciso investigar os conhecimentos prévios desse aluno sobre o gênero resumo. Trata-se de um gênero muito usado e conhecido pelos alunos, mas, na prática, em sala de aula, percebe-se que muitos alunos têm dificuldades na produção desse gênero. Neste trabalho, procurou-se verificar a concepção de resumo de alunos do segundo período de Letras da UFV. Cinquenta alunos responderam a um questionário com três perguntas: 1. O que é um resumo; 2. Para que serve o resumo; 3. Quais os passos a serem seguidos para a elaboração de um resumo.

Nas décadas de 70 e 80, muitos pesquisadores estudaram o resumo, na perspectiva da Linguística Textual, e, atualmente, alguns pesquisadores se interessaram pelo estudo do gênero resumo (MACHADO, 2004; MATENCIO, 2002), mas percebe-se que ainda é uma produção que exige muito do aluno, pois para escrever um resumo, os alunos devem ler textos, compreendê-los, resumir-los, esquematizá-los e produzir um texto com base no original lido.

Assim, faremos uma breve exposição do referencial teórico que orienta nosso trabalho e depois faremos a descrição da pesquisa feita com os alunos, a apresentação e a discussão dos dados obtidos.

## 2. Referencial teórico

Os trabalhos sobre o resumo desenvolvidos nas décadas anteriores basearam-se na produção de resumos enquanto um processo e foram inspirados em trabalhos de Dijk (1988); Dijk e Kintsch, 1983. Os trabalhos mais recentes levam em consideração os gêneros e o interacionismo sócio-discursivo (MACHADO, 2002; 2004; MANTÊNCIO, 2002).

A partir dessa mudança de perspectiva teórica, considera-se:

que o ensino de produção e compreensão de textos deve centra-se no ensino de gêneros, sendo necessário, para isso, que se tenha, previamente, a construção de um modelo didático do gêneros, que defina, com clareza, tanto

para o professor quanto para o aluno, o objeto que está sendo ensinado, guiando, assim, as intervenções didáticas MACHADO (2002, p. 139).

Surge a necessidade de se trabalhar gênero em questão a partir de um comum acordo, uma interação, entre alunos e professores. Para o professor reconhecer as deficiências de seus alunos na leitura e produção de um determinado gênero, ele deve primeiro saber quais são os conhecimentos de seus alunos sobre tal gênero para, depois, poder oferecer a eles modelos e análises desse gênero e só então cobrar a atividade de produção.

O resumo, na esfera acadêmica, normalmente é usado pelo aluno como um instrumento de estudo de textos teóricos e também serve como instrumento de avaliação do professor para verificar a compreensão global de textos usados dentro e fora da sala de aula. A atividade de produção de resumo é muito importante para o aluno universitário, pois, conforme afirma Matêncio (2002, p1), “através desse tipo de atividade de retextualização [...] o estudante, além, de registrar a leitura, manifesta sua compreensão de conceitos e do fazer-científico da área de conhecimento em que começa a atuar”. Ressaltamos a importância da leitura e compreensão para a elaboração de resumos acadêmicos, pois não há resumo sem a atividade de compreensão.

De acordo com Ribeiro (2006), o resumo acadêmico pode ser definido como:

um texto que explicita de forma clara uma compreensão global do texto lido, produzido por um aluno-leitor que tem a função demonstrar ao professor-avaliador que leu e compreendeu o texto pedido, apropriando-se globalmente do saber institucionalmente valorizado nele contido e das normas às quais o gênero está sujeito. Nessa esfera de circulação, a função do resumo acadêmico é ser um texto autônomo, que recupera de forma concisa o conteúdo do texto lido numa espécie de equivalência informativa que conserva ou não a organização do texto original (RIBEIRO, 2006, P.76).

Ressalta-se na definição, de resumo acadêmico as condições necessárias para a sua elaboração: a competência em leitura e a atividade de produção textual.

Já Therezzo (2001, p. 21) conceitua o resumo como:

é a condensação de um texto, inteligível em si mesma, redigida, em nível padrão de linguagem, com as próprias palavras do leitor resumidor. É uma atividade característica do ambiente escolar e, às vezes, do mundo do trabalho, que pressupõe exercício de leitura e de redação, pois quem o elabora deve ser capaz de:

1. Compreender claramente o conteúdo, de modo a poder fazer escolhas: deixar de lado o acidental (detalhes, explicações, exemplos) e ficar com o essencial (idéias principais);
2. Organizar as idéias fundamentais do texto original num discurso seu, coeso e coerente;

3. Ser absolutamente fiel às idéias expressas pelo autor, não acrescentando informações subsidiárias;
4. Usar nível padrão de linguagem, com vocabulário próprio, sem copiar frases ou expressões (a não ser as absolutamente necessárias) (THEREZZO, 2001, p.21).

A autora confirma as competências em leitura e redação como necessárias para a elaboração de resumos. Parece que essa relação estreita entre leitura e escrita dificulta a produção desse gênero acadêmico. O problema é que muitas vezes o aluno não tem noção de que esse novo texto deva ser desenvolvido com suas próprias palavras. O aluno acaba produzindo resumos que não deixam claro que o enunciador do resumo não é o mesmo do texto original a ser resumido. Isso acaba inviabilizando a produção textual do gênero resumo, pois esses são:

Textos autônomos que, dentre outras características distintivas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original, podem legitimamente ser considerado como exemplares do gênero resumo de texto (MACHADO, 2002, p. 150).

O resumo acadêmico, portanto, não deve ser uma atividade de retirada de partes do texto original ou base, pois se trata de uma produção do aluno em busca de um texto autônomo. Esse tipo de produção que exige muito do aluno, pois para escrever um resumo, o aluno deve ler o texto a ser resumido, compreendê-lo, esquematizá-lo, selecionar as informações mais relevantes e produzir um novo texto com base no original, usando suas próprias palavras. Ou seja, para resumir, o aluno deve, em primeiro lugar, compreender o texto, apagar informações redundantes, substituir elementos ou ações pelo nome mais geral, selecionar as informações relevantes e ainda criar informações não explicitadas no texto lido (KLEIMAN, 1989, p. 76).

Muitos pesquisadores se dedicaram ao estudo das técnicas para se fazer o resumo (SALOMON, 1977; THEREZZO, 2001; MACHADO *et al.*, 2006), mas neste trabalho buscamos compreender as concepções de resumo e maneiras de fazê-lo que os alunos trazem para o Ensino Superior. Elaboramos um pequeno questionário aplicado em alunos de segundo período dos Cursos de Engenharia Mecânica e Elétrica para verificarmos os seus conhecimentos prévios de resumo.

### 3. Descrição da pesquisa

Para conhecermos as concepções de alunos universitários relacionadas ao gênero resumo, elaboramos um questionário com duas perguntas:

1. O que é um resumo?
2. Quais os passos a serem seguidos para a elaboração de um resumo?

O questionário foi respondido por 28 alunos dos cursos de Engenharia Mecânica e Elétrica da Universidade Federal de Viçosa, matriculados no segundo período. Eles realizaram a atividade em sala de aula, no horário da disciplina de Português Instrumental.

As respostas dadas pelos alunos foram contabilizadas e transformadas em porcentagem e serão discutidas a seguir.

#### 4 Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados obtidos para cada pergunta foram analisados separadamente. A primeira pergunta foi “O que é um resumo?”. Verificamos que dos 85,72% dos alunos responderam que o resumo é um conjunto de idéias principais de um texto original. Neste grupo de respostas, mais da metade acrescentou mais algum tipo de informação. Dessa forma, 4,17% informaram que o resumo se trata de uma intertextualidade, 33,33% disseram que o resumo é um texto curto e conciso, 12,5 concluíram que é um texto para ser lido rapidamente, num curto período de tempo e 4,17 informaram que é um texto que não pode ter informações diferentes das apresentadas no texto original.

Sobre a função do resumo, as respostas podem ser verificadas e contabilizadas abaixo (Tabela 1):

| Respostas                                                                     | Porcentagem |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Explicação básica, rápida e objetiva do texto original                        | 3,57        |
| Compactar idéias e selecioná-las                                              | 7,14        |
| Para posterior análise das informações                                        | 3,57        |
| Tornar a leitura mais objetiva e dinâmica e também lembrar as idéias do texto | 17,85       |
| Identificar a idéia principal de forma rápida                                 | 28,58       |
| Para compreender textos                                                       | 28,58       |
| Saber sobre o que o texto trata                                               | 10,71       |

Tabela 1 – O que é um resumo?

Percebe-se que os alunos sabem o que é um resumo e o percebem como a simplificação de um texto baseou original. Além disso, eles já oferecem pistas dos passos para

a elaboração de um resumo: compreensão, identificação da idéia principal e seleção de idéias (informações).

Foi interessante observar que alguns alunos (3, 57%) relacionam o resumo a uma atividade de praticidade, pois o considera como “uma explicação básica, rápida e objetiva do texto original”. Além disso, 17,85% dos alunos retomaram na definição de resumo, uma de suas possíveis funções, a de “relembrar as idéias de um texto”.

É importante ressaltar que nenhum deles ressaltou a importância de escrever um novo texto a partir do texto base ou original com outras palavras. Na verdade, o resumo é uma retextualização (MATÊNCIO, 2002), pois o aluno tem como ponto de partida um texto já escrito que pode ser, por exemplo, um capítulo de livro ou um artigo e chega à produção de um outro gênero escrito, o resumo acadêmico. Além disso, o resumo deve ser um texto autônomo e não dependente do texto base. Nas produções de resumos, o maior problema é levar o aluno a compreender que o seu texto deve ser autônomo em relação ao texto base.

De acordo com RIBEIRO (2006, p. 76), o resumo acadêmico explicita a compreensão global de um texto cuja função “é ser um texto autônomo, que recupera de forma concisa o conteúdo do texto lido numa espécie de equivalência informativa que conserva ou não a organização do texto original.” Nas respostas, percebe-se que os alunos explicitam, de alguma forma, a concisão textual e ressaltam que o resumo pode ser mais eficiente, pois pode ser lido mais rapidamente, além de conter apenas o essencial do texto base.

Observa-se que nenhum dos alunos ressalta o resumo como uma produção autônoma do texto original. Parece que os alunos consideram o resumo como um instrumento de medição de compreensão de um texto base, denominado por eles de original. O resumo, dessa forma, funciona como um mecanismo de verificação de compreensão de textos, estando relacionado à leitura.

As respostas dadas pelos alunos levam em consideração apenas a competência em leitura. É certo que para escrever um resumo acadêmico, o aluno deve compreender o texto lido, mas a sua tarefa inicia-se na leitura e continua com a elaboração de um novo texto autônomo em relação ao lido.

A segunda pergunta foi “Quais os passos a serem seguidos para a elaboração de um resumo?”. As respostas dos alunos foram sistematizadas abaixo (tabela 3):

| Respostas                             | Porcentagem |
|---------------------------------------|-------------|
| leitura, seleção e apagamento         | 3,57        |
| leitura, seleção e escrita            | 53,57       |
| leitura e seleção                     | 10,71       |
| leitura, releitura, seleção e escrita | 10,71       |
| seleção e escrita                     | 17,86       |
| leitura e seleção                     | 10,71       |

Quais os passos a serem seguidos para a elaboração de um resumo?

Constatou-se que a maioria (89,27%) teve como ponto de partida a leitura do texto. Além disso, os alunos consideraram a seleção como um passo importante para a elaboração de resumo. Verificou-se que a maioria citou a escrita como um dos passos para a elaboração do gênero resumo. Na verdade, os alunos consideram a leitura, a seleção e a escrita como etapas para a elaboração de um resumo. Alguns alunos (10,71%) ainda reforçaram a importância da leitura, ressaltando a releitura como uma das etapas de elaboração.

A leitura é uma atividade que requer do leitor não apenas habilidades linguísticas, como reconhecer palavras, estruturas sintáticas, sentidos de frases, mas também extralinguísticas, como acessar seus conhecimentos, estabelecer objetivos e expectativas, para construir uma unidade de sentido (KLEIMAN, 1989; SILVA, 1997; KOCH, 2002; SILVA, 2004). As pesquisas em leitura e compreensão textual demonstram que há complexas interações entre leitor, texto e seus conhecimentos de mundo (CLARK, 1996). Dessa forma, seria interessante verificar, em um trabalho futuro, o que esses alunos consideram como leitura, verificar quais são as concepções de leitura desses alunos.

Pode-se afirmar que existem pelo menos três concepções ou posições teóricas de leitura. A primeira, diz respeito a leitura como decodificação (KLEIMAN, 1992, p. 20); A segunda, como um processamento cognitivo (KLEIMAN, 1992, p.31) e, a terceira, como uma atividade de interação autor-texto-leitor (KOCH, 2006, p.10; MARCUSCHI, 2008, p. 232). Na verdade, cada uma dessas concepções, conforme Koch (2006, p.9), decorre da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote (grifos da autora).

A leitura enquanto decodificação diz respeito a uma atividade de busca das idéias e das intenções do autor ou uma atividade de reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. De acordo com essa posição teórica, o foco está no autor e no próprio texto que é visto como um produto acabado, lógico e o trabalho do leitor é apenas decodificá-

lo. Trata-se de uma concepção de leitura enquanto um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos (MARCUSCHI, 2008, p.228).

Já a leitura enquanto processamento cognitivo considera as representações mentais que o leitor faz para reconhecer o texto e a partir dele construir um sentido coerente. Nessa perspectiva, o foco é o leitor e aquilo que acontece em sua cabeça durante o ato de ler. O texto é um elemento importante, mas o que interessa é como o leitor o processa.

Atualmente, a leitura é vista como um processo de interação, diálogo, entre sujeitos via texto. Para Koch (2006),

A leitura é, pois, uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2006, p. 11).

Na visão atual de leitura, o foco está no diálogo entre interlocutores via texto. De acordo com Marcuschi (2008, p. 231), o leitor não é dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente. Dessa forma, a produção, o texto e a sua recepção devem ser considerados na atividade da leitura. Em função desse caráter interativo, a leitura não é um produto acabado e, na sua interpretação, de acordo com Marcuschi (2008, p.231), podem ocorrer desencontros.

Conclui-se que a leitura é uma atividade dependente também do contexto sócio-interativo. Trata-se de um processo de interação leitor e escritor via texto (KLEIMAN, 2006; MARCUSCHI, 2008).

Percebe-se que essas diferentes concepções teóricas de leitura são muitas vezes confundidas em sala de aula. Ainda que a teoria tenha evoluído, não se pode dizer que ela é aplicada no ensino de língua materna, pois, muitas vezes, nesse ensino, o que está em jogo é a concepção de leitura como decodificação, com o foco no autor ou no texto (POSSENTI, 1996). Em suma, as concepções teóricas são claras e distintas, mas na prática ainda há muita confusão.

Surge então a necessidade de se estudar as concepções de leitura dos alunos para ver se essas influenciam na elaboração de resumos. Isso pode acontecer, pois na prática, percebe-se que muitos alunos apenas copiam as informações apresentadas no texto base e não

produzem textos autônomos. Muitos podem considerar ainda a leitura como um produto e, dessa forma, insistir em uma reprodução do texto base no lugar de uma retextualização.

Também é importante ressaltar que muitos alunos não indicaram a escrita como um dos passos para a elaboração de resumos. Como já analisado anteriormente, os alunos, na maioria das vezes, ressaltam a importância da competência da leitura na atividade de produção de resumos e não consideram a atividade da escrita. Essa concepção de resumo relacionada diretamente com a escrita pode ser escolarização da produção de resumos. Na escola, normalmente, os resumos são usados apenas para verificação de leitura dos alunos, pouca ou nenhuma atenção é dada a competência de produção textual.

A elaboração de resumo é uma atividade muito usada na Universidade, pode servir ao aluno para trabalhar suas habilidades em leitura e escrita, mas, na prática, observam-se normalmente apenas a leitura. Isso acontece porque a escrita depende de um trabalho mais complexo que deve considerar fatores como a organização das idéias fundamentais do texto lido de forma coesa e coerente, além do uso da linguagem padrão. Muitas vezes, professores e alunos acabam confundindo resumo com fichamento, sinopse e resenha (THEREZZO, 2001, p.21), pois o objetivo da realização do resumo é apenas a compreensão de um texto e não a produção de um novo texto.

## 5. Considerações finais

Conclui-se que esses alunos conhecem o gênero resumo. Eles reconhecem o resumo ainda que, na maioria das vezes, como um instrumento para a verificação da compreensão de textos. Também consideram a importância da competência em leitura para a elaboração de resumos. O problema é que ainda parecem ver a leitura como um produto de decodificação que ocorre com a retirada de informações do texto base,. Parece que estão mais preocupados com a competência em leitura do que com a produção de um novo texto.

Neste trabalho, nota-se que, os alunos estão mais preocupados com a influência da leitura e da compreensão do que com a produção textual na elaboração de resumos. Em função das respostas dos alunos, surge a necessidade de se investigar mais sobre suas crenças e concepções em relação à leitura. Em trabalhos futuros, pretende-se abordar novamente a questão. Para isso, serão usados questionários abertos e entrevistas, para entender mais como os alunos compreendem o processo de leitura e como efetivam esse processo. Deve-se verificar o que é que eles entendem por leitura, pois reconhecem a importância dessa

atividade na elaboração de resumos. Por meio desses estudos, espera-se compreender mais sobre o processo da leitura, entender como os alunos percebem o texto, se têm consciência da complexidade desse processo e, no futuro, propor metas de trabalho com a leitura de forma que possa facilitar a elaboração de resumos. Isso é necessário, pois na prática percebe-se que muitos alunos apenas copiam do texto algumas informações, outros selecionam as mais importantes e muitos chegam a copiar detalhes, explicações e exemplos, demonstrando pouco habilidade em leitura.

Também se verifica a necessidade de se trabalhar a produção de resumos autônomos com os alunos, demonstrando que o resumo vai além da aferição de compreensão de textos. Trata-se de uma atividade que requer a capacidade de construção textual, não é apenas uma atividade de leitura. Neste trabalho, constatam-se que as concepções dos alunos sobre o conceito de resumo estão relacionadas apenas as competências de leitura, mas ao indicarem os passos para a elaboração de resumos, muitos consideram a escrita. É verdade que a maioria ressaltou a escrita como um passo, mas não deixam claro o que consideram como produção. Não fica claro se têm a consciência do resumo como um texto autônomo. Surge então a necessidade de se verificar o que consideram como escrita. Será a mera reprodução do texto ou o trabalho de construção textual? Faz-se necessária também a investigação da concepção de escrita desses alunos.

Em trabalhos futuros, serão analisados os resumos elaborados por esses alunos. Observam-se as concepções desses alunos para depois analisar as suas produções e verificar se seus conhecimentos se relacionam com a prática textual.

## Referências

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

CLARK, H. *Using language*. Chicago: The University of Chicago, 1996.

KLEIMAN, Â. *Leitura: Ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor*. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, Washington: DC, v. 95, p. 163-182, 1988.

\_\_\_\_\_; VAN DIJK, T. A. Toward a model of comprehension and production. *Psychological Review*, Washington: DC, v. 85, p. 363-394, 1978.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.138-150.

\_\_\_\_\_; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, M. de L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In. *Scripta*. Belo Horizonte, v.1, n1, 1997, p. 109-122.

\_\_\_\_\_. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v.6, n.11, 2002, p. 109-122.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar a gramática na escola*. Campinas: ALB / Mercado das Letras, 1996.

RIBEIRO, A. L. Resumo acadêmico: uma tentativa de definição. *Revista Científica da FAMINAS*, Muriaé, v.2, n.1, p. 67-77, 2006.

SALOMON, D. V. *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SILVA, A da. A influência do conhecimento prévio e da estrutura textual na leitura de textos procedimentais. 1997. *Dissertação* (Mestrado em Estudos Linguísticos)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

\_\_\_\_\_. A leitura e a compreensão da anáfora conceitual. 2004. *Tese* (Doutorado em Linguística)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

THEREZZO, G. P. O resumo como prática de leitura e de produção de texto. *R. LETRAS*, PUC-Campinas, v.20, n.1, p. 20-43, 2001.

## O gênero “seminário” como objeto de ensino-aprendizagem: modelo didático

**Adair Vieira Gonçalves (Drº em Linguística e Língua Portuguesa, Docente da UFGD-  
Universidade Federal da grande Dourados, e-mail: [adairgoncalves@uol.com.br](mailto:adairgoncalves@uol.com.br))**

**RESUMO:** Neste presente texto, o autor pretende contribuir para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, tendo o gênero como objeto e o texto como unidade de ensino e, apoiando-se nos no Interacionismo sócio-discursivo (Bronckart 2003) e na didática do grupo de Genebra e na releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre o ensino do oral, particularmente, do gênero seminário. Posteriormente, para a transposição didática do referido gênero, elaborou-se o modelo didático, tendo como *corpus* seminários apresentados numa turma de Letras de uma universidade pública. Assim, apresentamos o referido modelo, a partir das formulações de Dolz & Schneuwly, a respeito do modelo didático de gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** seminários, gêneros textuais, modelo didático.

**ABSTRACT:** In this present text, the author intends to contribute to the teaching-apprenticeship of Portuguese language, taking the genre as an object and the text like unity of teaching and, being supported us in the Sociodiscursive Interacionism (Bronckart 2003) and in the educational of the group of Geneva and in the reading of the National Curriculum Parameters (PCNs) on the teaching of the oral, particularly, of the seminar genre. Subsequently, for the educational transposition of the above-mentioned genre, the educational model prepared, having how corpus seminars presented in a group of Letters of a public university public. So, we present the above-mentioned model, from the formulations of Dolz and Schneuwly, about the educational model of genre.

**KEY WORDS:** seminars, genre of texts, didactic model.

### 1. Introdução

O objetivo deste artigo é o de divulgar o modelo didático do gênero “seminário”, a partir das formulações de Schneuwly & Dolz (2004), para os quais, a elaboração de um modelo didático deve levar em consideração a representação do contexto social ou contextualização (capacidades de ação); as capacidades discursivas relativas à estruturação discursiva do texto e, finalmente, as capacidades linguístico-discursivas.

Na consulta a pesquisas e por meio de nossa própria prática, não é difícil constatar que nas aulas de Língua Portuguesa, o gênero seminário não tem tido espaço merecido. Devido a isso, poucos estudantes conseguem apresentar controle consciente e voluntário para o efetivo domínio dos gêneros orais e formais. Doutra parte, em nosso contexto, temos documentos, tais como os PCNs, que preconizam o ensino de gêneros orais, a fim de que nossos estudantes sejam sujeitos capazes de interagir/comunicar-se em diversas instâncias de sua vida pública e, sobretudo, que estes consigam expandir suas interações para fora do muro escolar. Assim, tal como Bronckart (2003) e Goulart (2005), só entendemos que seja possível falar em práticas de linguagem oral fora do âmbito escolar se correlacionarmos à questão do desenvolvimento da competência comunicativa do estudante para agir no seio da sociedade.

Conseqüentemente, para tal desenvolvimento, em nossas pesquisas, temos enfatizado a questão da produção de *modelos didáticos de gêneros* (Gonçalves, 2007, 2008) para a posterior construção de *sequências didáticas (SD)* (Gonçalves, 2007), daqui para frente SD, para o ensino dos gêneros textuais orais ou escritos. Tendo em vista a dificuldade de produção oral/escrita de tal gênero, elaboramos o modelo didático do gênero, para, posteriormente, divulgarmos a SD do mesmo gênero.

Como sabemos, os gêneros orais carecem de sistematização didática, conforme alerta Goulart (2005). Além disso, por meio de pesquisas já realizadas, é senso comum a exiguidade de atividades orais no ensino de língua materna. Além das capacidades que devem compor o modelo, apresentaremos fatores não linguísticos que o compõem: meios paralinguísticos, meios cinésicos etc.

Tentando refletir sobre o gênero seminário, num contexto específico, nossa estratégia é a de, sinteticamente, trazer reflexões sobre o ensino do oral na escola brasileira. Posteriormente, apresentaremos um modelo didático construído a partir de leituras diversas e consulta a especialistas no gênero, ou seja, será um modelo didático construído *a priori*, isto é, sua construção (não) necessita levar em conta o nível dos estudantes nem as particularidades de uma turma (princípio da pertinência à turma em que o gênero será trabalhado).

Para apresentar, a seguir, o modelo didático do gênero seminário, um gênero da esfera pública de utilização da língua, centraremos esforços, sobretudo, nos aspectos verbais, para promover posteriores situações de ensino.

## **2. A importância do oral no ensino da língua: discussões a partir dos PCNs**

É consenso que a escola brasileira privilegia as atividades de escrita em detrimento das atividades com gêneros orais (GOULART, 2005). Em decorrência disso, sempre nos inquietou a falta de sistematização e transposição didática dos gêneros orais em sala de aula. As pesquisas de Goulart (2005) confirmam o mesmo fato. Em artigo no prelo, Gonçalves (2008), em pesquisa realizada com 50 docentes de duas universidades públicas, sendo uma federal e a outra estadual, e uma escola de Ensino Médio do Estado de São Paulo, confirmou o desconhecimento, dentro do universo investigado, do uso de atividades orais nas práticas docentes. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997/1998, p.58), é dever da escola, de forma sistematizada e regular propiciar ao estudante a

o planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos selecionados; a seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais; emprego dos recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição; ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.

Conseqüentemente, embora a escola privilegie a produção/leitura de textos escritos, parecidos, como exercício hipotético, que o oral, neste caso específico, “funciona como elemento mediador fundamental no desenvolvimento de habilidade de leitura e produção de fala em contextos formais, dentro e fora da escola” (GOULART, 2005, p. 4). Dolz & et al (2004), em pesquisas suíças, afirmam que 51% dos professores dizem recorrer a seminários com frequência. Estes são ultrapassados apenas pela atividade de ler em voz alta (70%), compreensão oral de narrativa (68%) e compreensão de instruções e de manuais de utilização (65%). Apesar disso, seja lá ou cá, não é difícil perceber que as atividades de linguagem oral sejam feitas sem preparo para tal e, quando feitas, servem apenas para que os estudantes exponham conteúdos previamente estudados/lidos. A prática da linguagem oral deveria ocupar lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, lugar ocupado, fundamentalmente, pelas atividades de escrita.

Os PCNs, publicados em 1998, são um documento que, apesar de apresentar uma miscelânea de correntes e tendências lingüísticas (cf. APARÍCIO, 2007), é embasado em teorias lingüísticas e discursivas e pressupõe, nas palavras de Goulart (2005), “a necessária expansão de um ensino mais centrado nos usos da linguagem por meio da inserção do aluno em contextos significativos de fala e de escrita, ressaltando a importância do trabalho com os gêneros orais” (p. 32).

Desse modo,

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, p. 25)

Assim, baseando-nos nos PCNs, acreditamos que, para a eficácia no ensino de gêneros orais, seja necessário um conjunto sistemático, planejado de atividades, com a finalidade específica para o ensino-aprendizagem de um determinado gênero, neste caso específico, o seminário. Ou seja, faz-se necessário, na escola, um trabalho para tentar desenvolver no estudante uma relação consciente e voluntária com seu próprio conhecimento linguístico, fornecer aos estudantes meios eficazes para melhorar sua capacidade de escrever e de falar, sobretudo, como afirma Schneuwly (2004), “construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração” (p. 135).

Mais adiante, os PCNs afirmam que a escola deve “organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem” (p.35), devendo ela levar em conta o contexto de produção, as características dos gêneros e suportes.

Goulart (2005), em sua dissertação de mestrado, acredita que existe uma crença fortemente desenhada durante a formação profissional do futuro professor: a de que a escola é o lugar para o trabalho sistemático dos gêneros escritos. A autora chega à constatação de que, embora a escola brasileira trabalhe com discussão de temas controversos que são propulsores para a posterior produção escrita (de artigos de opinião, por exemplo), não é difícil constatar que, ao final do Ensino Fundamental, provavelmente Médio, os estudantes não desenvolveram proficiência no gênero seminário. Goulart (2005) afirma que dar primazia aos gêneros escritos “seria ignorar o fato de que as atividades humanas de interação acontecem em sua grande maioria por meio de manifestações orais que estão cada vez mais frequentes nas novas mídias pertencentes à cultura eletrônica: videoconferência, teleconferências, e etc.” (p.34).

Desse modo, e de acordo com a autora, faz-se necessário o trabalho sistemático com os gêneros orais. Por outro lado, parece haver, na escola brasileira, em situações de apresentação de seminários, apenas o “decorar” o conteúdo de determinada disciplina e o “apresentar” aos colegas de turma, disciplina, etc. repetindo, assim, o logocentrismo do professor. Assim, na escola brasileira, é de consenso que o seminário permanece bastante tradicional. Segundo

Dolz et al (2004) a exposição oral<sup>1</sup>, “representa um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos”. Ainda afirmam que “...sobretudo pra aquele que o prepara o apresenta, a exposição fornece um instrumento para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual” (DOLZ ET AL, 2004, p.216).

Ao apresentar um seminário o estudante passa a exercer o papel de especialista num determinado assunto. Segundo Dolz et al (2004), informar-se sobre assunto desconhecido é, geralmente, a finalidade de uma determinada plateia. E, tais quais as intervenções para a produção de gêneros escritos, é preciso intervir didaticamente com ferramentas eficazes para o domínio dos gêneros orais. O ideal, como afirmam Dolz & Schneuwly (2004), é que haja o menos possível de ficcionalização na transposição didática de um gênero para a sala de aula. O seminário, a nosso ver, é um gênero que pode oferecer condições efetivas de interações reais e de fornecimento de contextos de comunicação também distintos. A escola deve priorizar, em suas atividades, o trabalho com gêneros orais, na medida em que os estudantes já dominam com desenvoltura os gêneros primários de interação face a face. Dessa forma, (GOULART, 2005, p.57) “o papel da escola seria (...) o de levar os alunos a aprender a moldar as formas cotidianas de produção oral a outras esferas mais formais de utilização da língua”.

### **3. O modelo didático do gênero: condição para a transposição didática**

Pode-se dizer que já existem pesquisas relevantes acerca da modelização didática como condição para a posterior transposição didática de um determinado gênero, tais como as de De Pietro & Schneuwly (2003), Cristóvão (2002), Cristóvão & Machado (2006), Gonçalves (2007).

Nesta seção, delinearemos as capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas que, posteriormente devem aparecer numa SD. Para a produção deste modelo didático, apoiar-nos-emos em leituras de especialistas na didatização do gênero, tais como Dolz & Schneuwly (1998), Dolz et al (2004) e Goulart (2005). O modelo a seguir foi produzido a partir de seminários apresentados na disciplina Estágio Supervisionado de Língua

---

<sup>1</sup> Para a produção deste artigo, para o que Dolz et al (2004) intitulam de exposição oral, nós denominamos de seminário, nome corrente em contexto brasileiro.

Portuguesa, na UFGD, para a turma de 4º ano da licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Inglesa.

Em relação aos aspectos não-verbais, Dolz, Schneuwlye Haller (2004) alertam que a palavra está intimamente ligada ao corpo. Dessa forma, afirmam que a comunicação oral não se limita aos mecanismos linguísticos e prosódicos, mas “vai utilizar também signos de sistemas não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude” (p.160). Assim, destacam a gestualidade do corpo ao longo da interação, as mímicas da face, posturas, olhares, etc. Ao acompanhamento gestual ou mímico durante a interação, convencionou-se chamar de cinésica. Exerce papel importante na constituição do gênero em análise os elementos prosódicos e a paralinguagem, estes sendo compreendidos pela qualidade vocal, etc<sup>2</sup>.

Dolz et al (2004) definem o seminário “como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual o expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira estruturada (explicitamente), para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar alguma coisa” (p.218). Tomando o seminário nestes termos, e, baseando-nos nos autores supracitados, que mapearam o gênero seminário, tecemos a seguir as principais características que configuram tal gênero<sup>3</sup> num contexto universitário. Além disso, nosso modelo didático apoia-se em nossas práticas de referência e no que dizem os especialistas. São elas:

- a) Um estudante determinado, no papel de “aluno-especialista”, conhecedor do assunto e das capacidades implicadas na produção de um seminário, realiza uma ação de linguagem escrita e oral (com apoio de recursos tecnológicos) neste gênero determinado pelo professor-pesquisador<sup>4</sup>.
  - a. Lugar de produção: instituição de ensino, UFGD.
  - b. Momento de produção: durante horas-aula do professor-pesquisador, na disciplina de Estágio Supervisionado.
  - c. Emissor: estudante de Letras.

---

<sup>2</sup> Para mais aprofundamento na questão, remetemos o leitor a Schneuwly e Dolz (2004).

<sup>3</sup> Estamos utilizando o seminário como estratégia didática nas aulas de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa que ministramos na 4ª ano do curso de Letras na Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD.

<sup>4</sup> As funções de orientador de estágio da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e de professor-pesquisador são exercidas pela mesma pessoa.

- d. Leitor/Receptor: primeiramente, o professor com formação em Letras e a plateia, constituída pelos demais estudantes de Letras.

No contexto sociossubjetivo:

- e. Papel social do produtor: Estudante.
- f. Objetivos: fazer o público tomar conhecimento dos aspectos fundamentais das temáticas que estavam sendo desenvolvidas à época; convencer seus destinatários múltiplos a adotarem em sua futura prática de ensino as ferramentas didáticas intituladas de modelos didáticos e SD<sup>5</sup>.
- g. Papel social do leitor: num primeiro momento, o professor supervisor de estágio e os colegas de sala (atuando como mediadores, neste processo interativo) desempenham o papel de leitor/ouvinte;
- i. Instituição: Universidade Federal da Grande Dourados.

- b) Para a mobilização dos conteúdos a serem “didatizados” em sala de aula, o estudante deve ler/participar de sessões de eliminação de dúvidas com o docente, participar de debates/informar-se sobre a temática (cf. nota 5). Na sala de aula, deve haver discussões acerca da temática sugerida pelo docente, seja através dos textos indicados pelo professor, seja por meio de textos extras trazidos pelos próprios alunos. O agente-produtor mobilizou conhecimentos vindos de seu próprio arquivo pessoal como das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos atuais e (ex)professores. É necessário ainda para a geração de dados/informações fazer uma seleção dos conteúdos disponíveis, reorganizá-los adequadamente, a depender da finalidade da interação, hierarquizar informações/ideias, distinguir as principais das acessórias.

---

<sup>5</sup> Á época, março de 2009, dividimos a sala, que é composta por 20 estudantes, em quatro grupos de cinco estudantes cada. Para cada grupo, distribuímos leituras previstas para a disciplina “Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa”. Os textos de referência para a consecução dos seminários foram: “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona)”, “Os gêneros escolares- das práticas de linguagem aos objetos de ensino”, “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. Esses três textos são de autoria de Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz (2004), referenciados no final deste artigo. Um quarto texto compõe os textos utilizados para a didatização do seminário: “Gêneros textuais: definição e funcionalidade de Luiz Antônio Marcuschi”.

- c) Com o intuito de produzir um seminário<sup>6</sup> e, portanto, de posicionar-se sobre uma questão pedagógica, a contextualização far-se-á por meio de textos lidos e pelo momento vivido pelas instituições universitárias de ensino superior, em quaisquer níveis. A contextualização ocorrerá, conseqüentemente, a partir dos documentos direcionadores da prática pedagógica, tais como: PCNs, PCNEM, PCN+, OCEM, etc. que são lidos/discutidos em/nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura da UFGD.
- d) Com relação ao plano global (convencional), o seminário, geralmente, apresenta as seguintes características: uma fase de abertura, fase da introdução ao tema, (Introdução); apresentação do plano da exposição, desenvolvimento e encadeamento dos temas/subtemas (desenvolvimento), fase de recapitulação, fase da conclusão e encerramento (conclusão).
- e) A progressão temática do seminário deve ocorrer por meio de encadeamentos lógico-argumentativos, de tal forma que uma ideia articula-se à próxima ideia<sup>7</sup>.
- f) Com relação aos aspectos discursivos<sup>8</sup> do gênero seminário, baseamo-nos na pesquisa de Goulart (2005) quando examinou seminários no Ensino Fundamental da região de Campinas-SP. O seminário está situado no mundo do EXPOR, já que se refere diretamente às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso. O conteúdo temático mobilizado é acessível e CONJUNTO ao mundo ordinário dos agentes produtores das ações de

---

<sup>6</sup> Neste caso específico, estamos tratando apenas dos seminários (apresentação oral) em sala de aula. Sabemos da existência de outros gêneros orais em contexto acadêmico: comunicação em congressos, conferência pública, etc, mas que, devido às finalidades deste trabalho, restringir-nos-emos ao seminário.

<sup>7</sup> Em nosso caso, tomando o texto-base “Gêneros Textuais: definição e funcionalidade” como exemplo, o encadeamento lógico da apresentação em sala seguiu a ordem de aparição no próprio artigo. (Cf. MARCUSCHI, p.19-36).

<sup>8</sup> A atividade languageira, devido à sua semiotização, apoia-se, obviamente, em mundos virtuais. Bronckart (2003) sustenta que tais mundos são sistemas de coordenadas formais, que são outros se comparados aos sistemas dos mundos representados em que são desenvolvidas ações humanas. Textualmente, afirma o autor (p.151), “por convenção, chamaremos os mundos representados pelos agentes humanos de *mundo ordinário* e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, de mundos discursivos”. Assim, o autor chega a dois mundos semiotizados pela linguagem: o do NARRAR e o do EXPOR. Quando um texto deixa claras as instâncias do agente produtor com os parâmetros materiais da ação de linguagem (produtor, interlocutor e sua situação no tempo e no espaço), dizemos que o texto IMPLICA os parâmetros com elementos dêiticos integrados ao tema e, para interpretar, na íntegra, essa produção empírica, é necessário ter acesso às condições de produção, contextualmente falando.

linguagem autônomo e apresenta, predominantemente, o discurso teórico<sup>9</sup>. O gênero oral seminário um discurso teórico implicado.

- g) Devem prevalecer, *a priori* as sequências explicativas e argumentativas<sup>10</sup>. A sequência dialogal, conforme Bronckart (2003), também costuma ser frequente em situações de exposição oral, comunicações em congressos e seminários<sup>11</sup>.
- h) Com relação aos aspectos linguístico-discursivos, há predominância de frases declarativas. As formas verbais, em sua maioria, estão no presente com valor atemporal fazendo afirmações de caráter universal; a linguagem utilizada é, predominantemente, o registro culto da Língua Portuguesa; presença da 1ª pessoa no plural. (Nós, como em *vejamos, em referência aos integrantes de apresentação do seminário*), mas, este (Nós) refere-se à interação global, universal e, às vezes, aos interlocutores em curso na interação. Nas sequências dialogais há forte presença de frases interrogativas, além das assertivas, normalmente, quando surgem dúvidas a respeito do conteúdo temático.
- i) Forte presença de anáforas nominais e pronominais. Exemplo: “*As seqüências didáticas são um conjunto planejado de atividades...*” “*Os PCNs preconizam o ensino de gêneros...*” Em geral, há alta frequência também das retomadas pelo mesmo item lexical, principalmente, na 1ª versão, exemplos: *as SDs, SD, PCN, PCNEM, etc.* Presença marcante de marcadores lógico-argumentativos, tais como: *porém, todavia, mas, entretanto, apesar disso, embora, pois, etc.* além de organizadores textuais que marcam as partes do texto, como: *em primeiro lugar, em segundo lugar, etc.*
- j) Com relação às vozes no gênero seminário, prevalecem as vozes sociais (grupos, instituições, pessoas), as quais não intervêm no decorrer do seminário,

---

<sup>9</sup> Cf. Bronckart 2003.

<sup>10</sup> As primeiras têm origem na confirmação de um objeto de estudo incontestável. Entretanto, seja um acontecimento natural, seja uma ação humana, tais fenômenos configuram-se incompletos, necessitando de um desenvolvimento que servirá para responder a questões ou a contradições aparentes. Dito de outro modo, às vezes, devido ao hermetismo de um objeto, devemos apresentar as causas de uma afirmação inicial e esclarecer as polêmicas possíveis. Nas sequências argumentativas, desenvolve-se o raciocínio argumentativo implicando, por isso, uma tese a partir da qual propõem-se dados novos (argumentos), que, por sua vez, são objetos de inferência, a qual orienta uma conclusão. Neste ínterim, o movimento argumentativo pode ser recheado por justificativas e restrições.

<sup>11</sup> As sequências dialogais concretizam-se apenas em trechos de discursos interativos dialogados. Por isso, podem ser estruturados em turnos de fala assumidos pelos agentes produtores envolvidos na interação verbal.

mas são trazidas para corroborar as apresentações<sup>12</sup>. Com relação às modalizações, há predomínio das modalizações lógicas, com a presença de orações principais de forma impessoal, traduzidas por tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios como: “*A verdade é que com as SD o aluno tende a captar as capacidades para melhor produção textua*” (grupo 4). É comum a ocorrência de quantidade considerável de modalizações apreciativas. As demais modalizações ocorrem, mas em quantidade reduzida.

- k) O léxico fortemente influenciado pelo conteúdo temático. Há, por ex., palavras como “SD, leis, ensino, formação de professor, PCNs, OCEM, etc.”

Com o intuito de didatizar o modelo e, principalmente, facilitar a leitura, e, baseando-nos na literatura concernente ao gênero de Dolz et al (2004) e Goulart (2005), produzimos o quadro abaixo que resume a metodologia a ser empregada para a produção de SD do gênero seminário.

| <b>OUTROS PRINCÍPIOS QUE REGEM A CONSTRUÇÃO DO SEMINÁRIO</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A COESÃO</b>                                              | <p>O seminário deve apresentar elementos coesivos que sintetizem/costuram as diversas partes do gênero:</p> <p>a) coesão temática ( garante a articulação das diferentes partes do conteúdo temático a ser apresentado);</p> <p>b) deve haver sinalizações coesivas que diferenciam as partes principais das secundárias; Em nosso caso, apresentar o esquema prototípico de uma SD é secundário, ao passo que a explicação de cada componente de uma SD é prioritário: apresentação de uma situação de comunicação, produção inicial, módulos, produção final.</p> <p>c) deve haver sinalizações que anunciam a conclusão do seminário: Portanto, enfim, etc.</p> <p>d) deve haver organizadores textuais que garantem a explicação e exemplificação das partes do conteúdo: por exemplo, assim sendo, porque, visto que;</p> <p>e) deve haver paráfrases/reformulações para elementos tidos como complexos/densos no texto: Dito de outra forma, isto é, quer dizer, etc.</p> |
| <b>A LEITURA DURANTE O SEMINÁRIO</b>                         | <p>São três as formas de utilização das palavras: memorização, leitura em voz alta e fala espontânea. A fala ideal é entrecortada com anotações, recursos multimídia, etc. Nas conferências, tem-se a impressão de que a fala é espontânea, quando muitas vezes, é resultado de sucessivos ajustes de textos escritos. As três formas devem ser objeto de ensino. Além disso, despertar no seminarista a preocupação com a plateia, selecionar as fontes de pesquisa, escrever um texto contendo as informações mais relevantes, ficar atento ao estilo de exposição.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

<sup>12</sup> Assim, são frequentes as menções aos documentos oficiais, às práticas de seus ex e atuais docentes. Tais vozes são trazidas pelos estudantes/especialistas no assunto como instâncias de avaliação de aspectos do conteúdo temático. Embora em ocorrência mínima, houve também a voz do autor que comenta, explica, avalia aspectos do que é anunciado.

|                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>O FOCO: OS ESTUDANTES</b>                                             | O trabalho docente deve se configurar na direção de levar o estudante a apresentar seminários não para serem lidos. Devem apoiar-se em anotações, gráficos, power point, entre outros. As partes conceituais e mais densas podem/devem ser lidas. A oralidade deve facilitar a compreensão do texto. Levá-los a pronunciar as palavras articulada e pausadamente, e, a depender dos objetivos em sala de aula, tentar captar a audiência, variar a voz, gerar suspense/curiosidade.                                                                                                                                                                                                      |
| <b>AS ETAPAS DE CONTRUÇÃO DE UM SEMINÁRIO: O MODELO DIDÁTICO EM AÇÃO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) apresentação pelo professor de uma situação de comunicação;</li> <li>b) exploração das fontes de pesquisa: documentos, internet, gráficos, etc.;</li> <li>c) estruturação e hierarquização das informações; (utilizar a exemplificação, ilustração, explicação)</li> <li>d) formulação de paráfrases, reformulações. Isto é, o “seminarista” deve prever as dificuldades da plateia e reformular as partes mais densas;</li> <li>e) desenvolver consciência metadiscursiva: mostrar a estruturação do seminário;</li> <li>f) deter-se na impostação da voz, olhar, atitude corporal, etc.</li> <li>g) preparar e oralizar as notas.</li> </ul> |
| <b>ARTICULAR AS DIFERENTES PARTES DO SEMINÁRIO<sup>13</sup></b>          | <p>Para a introdução, os estudantes podem utilizar as seguintes formas de abertura: “vou tentar-lhes explicar hoje...”; “vou abordar primeiramente....depois....enfim....”, “ o assunto de meu seminário é...”; “ vamos começar por...”</p> <p>Para o desenvolvimento do tema, os estudantes podem utilizar as seguintes fórmulas fixas. “Depois de apresentada a introdução, passemos à segunda parte que trata de...”; “...a etapa seguinte é...”</p> <p>Para a conclusão, o anúncio pode ser feito por meio das seguintes expressões: “ enfim, ...”; “Para concluir...”; “chegamos à parte final que consiste em...”</p>                                                              |
| <b>ASPECTOS NÃO VERBAIS</b>                                              | <p>Para mais detalhamento e conhecimento do gênero seminário, faz-se necessário ainda observar os seguintes elementos não verbais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) a voz, que é o suporte acústico da fala;</li> <li>b) a articulação das vogais e consoantes;</li> <li>c) a combinação das sílabas;</li> <li>d) os fatos prosódicos suprasegmentais, como a entonação, a acentuação, o ritmo, as falas espontâneas</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                             |

#### 4. Conclusão

Para finalizar este texto, faz-se necessário reiterar o que dizem os documentos oficiais e incentivar um ensino que aborde a questão didático-pedagógica de maneira que procure levar o estudante a tomar consciência do que se fala/escreve; para quem (interlocutores), da finalidade da interação e da importância de onde se dão as interações, em gêneros orais e escritos. Em síntese, é preciso atentar para o contexto de produção.

Em síntese, procuramos mostrar as parametrizações dos documentos oficiais para os gêneros orais, e aqui, apresentamos, *a priori*, o modelo didático para a posterior transposição didática desse mesmo gênero. É bem verdade que priorizamos aspectos verbais na modelização, devido às dificuldades com gravação e transposição de falas, e sobretudo, devido ao espaço de que dispomos. Em trabalhos posteriores, investigaremos a produção inicial e, depois de feita

---

<sup>13</sup> Para mais aprofundamento de questões didáticas referentes ao gênero seminário, remetemos o leitor a Dolz et al (2004).

a intervenção, por meio de uma SD, avaliaremos a produção final, necessitando, para tal, gravações em áudio e vídeo. Em termos práticos, atestadas pela nossa própria vivência docente, temos a hipótese de que o seminário é um gênero que os estudantes, em geral, não dominam ou o dominam parcialmente. Dolz, Schnuewly & Haller (2004), em pesquisas suíças, atestaram que, após as intervenções e mapeadas as dificuldades iniciais, os estudantes passam a dominar mais eficazmente os gêneros orais.

O gênero seminário é, para nós, de suma importância, já que, atestadas por pesquisas suíças e brasileiras que o oral pode/deve ser elemento mediador para o desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita, em contextos escolares ou não.

## Referências

APARÍCIO, A. S. M. **A produção da inovação em aulas de Gramática no ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006, 217p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

CRISTÓVÃO, V.L.L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001, 263p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006.

D. PIETRO, J-F; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In **Théories- Didactique de la lecture- Écriture**. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle : Lille, 2003.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (org. e trad) **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.149-185.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (org. e trad) **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (org. e trad) **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. A exposição oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (org. e trad) **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. 2007. 345f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

\_\_\_\_\_. A.V. **Os parâmetros curriculares e a formação docente**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados. No prelo.

GOULART, C. **As práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. 2005. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (org. e trad) **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 71-94.





## O gênero textual “adaptação oficial de filme em quadrinhos”

Cláudia Lopes Nascimento Saito (UNICENTRO/doutora/UNESP/  
cln\_saito@yahoo.com.br

**RESUMO:** Com as mesmas características do seu gênero de origem - as histórias em quadrinhos-, a *adaptação oficial de filme em quadrinhos* vem se destacando por apresentar a transposição das películas cinematográficas para suportes impressos como, por exemplo, os filmes de super-heróis tal como o Homem-Aranha II, *corpus* desta pesquisa. Tomando como aportes teóricos fundamentos da semiótica (GREIMAS & COURTÉS, 1979), aliados ao interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006), esta pesquisa apresenta dados de análise e descrição do entrecruzamento das linguagens verbal e visual. Uma das conclusões a que chegamos é a de que esse gênero textual, por se constituir de um sistema narrativo composto por duas semióticas que atuam em interação sincreticamente, tem na linguagem visual a sua principal fonte de transmissão, fazendo dele um autêntico *megainstrumento* a ser mais estudado por todo aquele que se disponha a realizar *transposição didática* (CHEVELLARD, 1991).

**PALAVRA-CHAVE:** ISD; Semiótica; gênero adaptação oficial de filme; sincretismo.

**ABSTRACT:** Having the same characteristics of its genre of origin – the comic books – the official adaptation of film into comic has been emphasized for presenting the transposition of movie into printed matter, including the superhero movies such as, Spider-Man II, in this case, the corpus of the present research. Based on the theoretical framework of semiotics (GREIMAS & COURTÉS, 1979), and sociodiscursive interacionism (BRONCKART, 2003; 2006), this research aims at presenting data on the analysis and description of the intersection between

verbal and visual languages. One of the conclusions reached is that due to the fact that this textual genre, consisted of a narrative system composed by two semiotics which act in syncretical interaction, has in the visual language its main source, which makes it an authentic and powerful tool to be studied for everyone who is willing to accomplish didactic transposition (CHEVELLARD, 1991)

**KEY WORDS:** Semiotics; genre; official adaptation of film, syncretism.

## 1. INTRODUÇÃO

Na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (2006), entende-se a linguagem como um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age, o que implica interpretar os fatos de linguagem como “traços das condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 2006, p78).

Citado por Bronckart como uma das fontes teóricas do interacionismo sociodiscursivo, Bakhtin postula que os gêneros discursivos são construções sociais históricas como tudo o que é criado pelo homem e que, apesar de configurarem as ações humanas em qualquer contexto/discurso, “não são instrumentos estanques, enrijecedores da ação criativa do homem, são maleáveis, dinâmicos, transformam-se e se adaptam às necessidades e atividades sociais e culturais” (BAKHTIN, 1992, p.173). Ao se referir a esse caráter mediador e vincular à concepção de gênero a de formas estáveis, Bakhtin demonstra ter previsto a velocidade que se impõe e interfere nas produções midiáticas.

As formulações bakhtinianas a respeito da constituição e funcionamento dos gêneros na comunicação verbal das diferentes esferas sociais refletem as tendências mais estáveis e perenes da evolução dos textos e antecipam as atividades de linguagem mediadas pelas modernas tecnologias.

## 2- O SURGIMENTO DE UM NOVO GÊNERO

Na relação dialógica entre os enunciados atuam *forças centrípetas* que buscam a concentração, a centralização, a mesmice, e as *forças centrífugas*, que vão corroendo as tendências centralizadoras por meio de vários processos como a imitação, a paráfrase, a paródia, a estilização, a hibridização, em suma, a novidade.

Nesse jogo entre o velho e o novo, o que fica transparente é a idéia de que a produção e a interpretação de um texto estão atreladas ao reconhecimento de suas regularidades e variabilidades, o que faz com que um texto seja sempre construído dentro das convenções de um gênero. Como afirma Bakhtin (1992, p. 187), “onde há enunciado há gênero”, e o novo não significa necessariamente o inédito, mas novo porque é construído para uma ocasião social específica, para um momento sócio-histórico-culturalmente determinado.

Se o princípio para a formação e diferenciação dos gêneros dentro das esferas sociais reside na finalidade da interação social e na relação entre os participantes e o objeto da interação, o gênero textual **“adaptação oficial de filme em quadrinhos”** é um “produto” que tem como finalidade promover o filme a partir da sua transposição da mídia cinematográfica para a impressa.

A adaptação oficial de filme em quadrinhos se apresenta, assim como todo gênero discursivo, como um enunciado “relativamente estável” e como resultado da ação de um sujeito singular que, diante de determinados parâmetros da situação em que se encontrava, foi obrigado a (re) criar, transformar, enriquecer ou empobrecer um gênero que já existia antes como um artefato cultural e sócio-histórico, surgindo assim como um novo gênero.

Com as mesmas características do seu gênero de origem, as histórias em quadrinhos, o que vai diferenciar esse novo gênero (adaptação oficial de filme em quadrinhos) é que nele há um tema específico que são os filmes de super-heróis veiculados no cinema com sucesso de bilheteria. A adaptação, como o nome já indica, é a transposição de uma película cinematográfica para o suporte impresso *gibi* -, com características temáticas, estilísticas e composicionais advindas das histórias em quadrinhos.

Isso poderia nos levar a pensar que se trata “apenas” de uma variante de HQ, contudo assumimos que o gênero ‘adaptação’ se trata de um novo gênero por

configurar uma atividade de linguagem em um contexto específico, com finalidades específicas e com características específicas. Assim, trata-se, ao nosso ver, de um novo gênero que conquistou seu espaço, sendo facilmente identificável visualmente, pois sua composição é bem estável.

No seu *plano global textual* (BRONCKART, 2003, p.119), podemos perceber que o formato do gibi é sempre o mesmo (26 por 17 cm), a sua impressão é de altíssima qualidade, em sua capa sempre vem focalizada uma cena do filme em que aparece o super-herói; o nome do filme que foi adaptado para os quadrinhos, aparece na lateral esquerda, normalmente na parte superior da capa, a logomarca ou logotipo da produtora da HQ do super-herói se encontra no canto superior esquerdo; na parte inferior, centralizada, aparece a expressão “adaptação oficial do filme” que vem, às vezes, acompanhada por outra expressão “em quadrinhos”.

Com o intuito de caracterizar as especificidades centrais desse gênero discursivo, recorreremos às adaptações oficiais de outros filmes de super-heróis, como ilustram as figuras abaixo, mas não esquecendo que estes exemplos são variantes do processo, uma vez que nosso interesse se dá apenas na adaptação do filme do Homem-Aranha II para os quadrinhos.

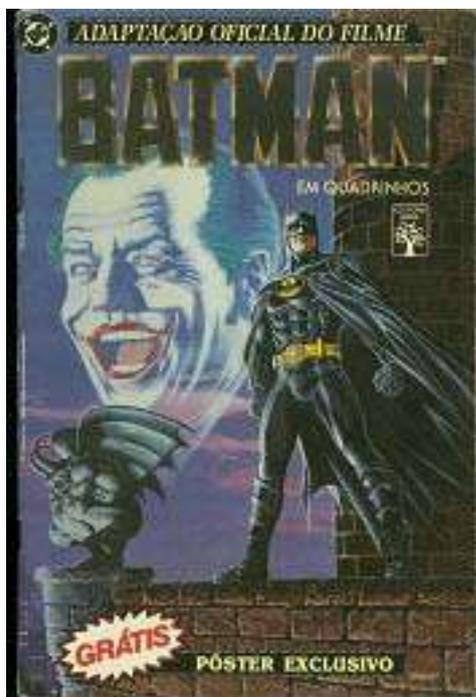


Ilustração 1 – Adaptação Oficial do Filme

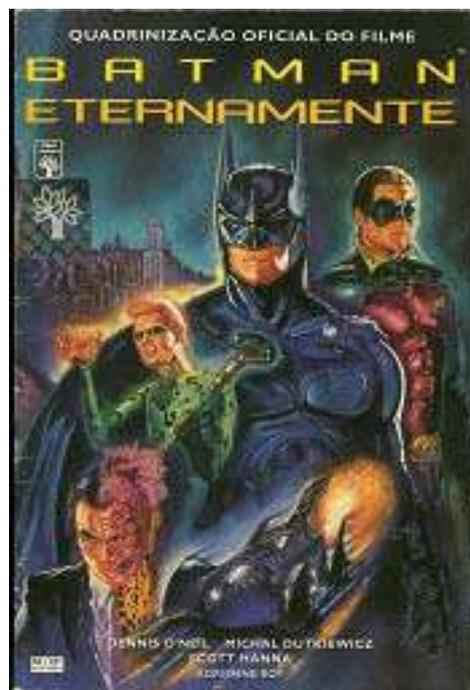


Ilustração 2 – Quadrinização Oficial do Filme

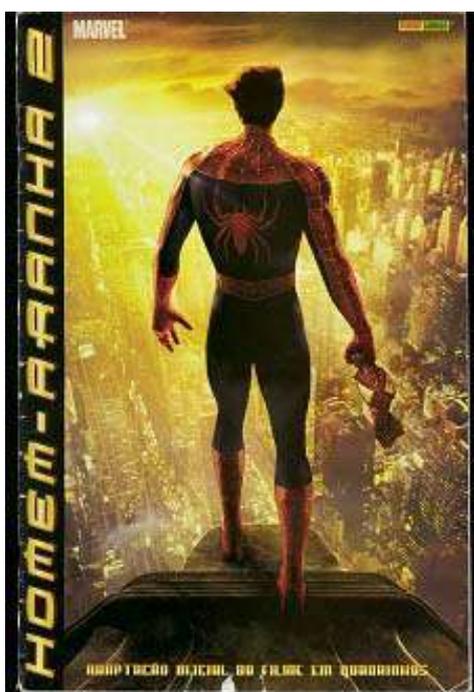


Ilustração 3 – Adaptação Oficial do Filme

Homem Aranha II em Quadrinhos - 2004

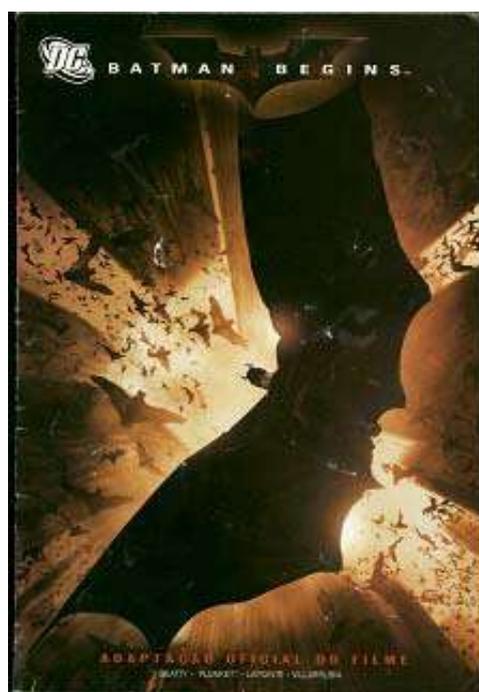


Ilustração 4 – Adaptação Oficial do Filme

Batman Begins em Quadrinhos - 2005

Na antecapa, novamente vem em destaque o título do filme na parte superior e logo abaixo ao título são apresentadas indicações sobre o roteirista, o adaptador, o desenhista, o tradutor, os encarregados da arte final e das cores da adaptação, como também indicações dos nomes de todos aqueles envolvidos na produção cinematográfica. Na última página desta HQ, novamente, aparecem informações sobre a equipe técnica da adaptação e do filme.

Como pudemos ver, um texto tende a ser inteiramente construído dentro das convenções de um gênero, por isso o novo não significa necessariamente o inédito.

Portanto, o gênero “adaptação” vai receber o mesmo tratamento que uma história em quadrinhos, uma vez que nos remete ao seu gênero-matriz.

Quanto ao mundo discursivo, ou seja, ao plano da enunciação e à operação psicológica em que se baseia (BRONCKART, 2006)<sup>1</sup>, como a maioria das HQ, o gênero adaptação configura um discurso na ordem do narrar, apresentando um desvio forte em relação ao mundo ordinário da ação de linguagem, pois veicula um narrar totalmente ficcional, que corresponde ao arquétipo psicológico que Bronckart (op. cit.) denomina de narração.

Dolz & Schneuwly (2004), autores afiliados à vertente mais didática do interacionismo sociodiscursivo, buscaram contribuir para a construção de instrumentos que pudessem auxiliem o professor a planejar as atividades didáticas baseadas nas práticas de linguagem, apresentam uma proposta para o enfoque de agrupamentos de gêneros.

De acordo com a proposta dos autores, o gênero “adaptação” pode ser incluído no *agrupamento de gêneros* do narrar, tendo em vista os critérios apresentados pelos autores: 1. quanto ao domínio social de comunicação, a adaptação é um gênero que pertence à cultura literária ficcional; 2. quanto às capacidades de linguagem dominantes, a adaptação se apresenta com um discurso da ordem do narrar em que se configura a mimeses da ação através da criação de intriga.

Além de *tipo de discurso*, para Bronckart (2003, p. 217), outro elemento fundamental da infra-estrutura textual é a forma de organização sequencial ou linear dos textos. Considerando o discurso da ordem do narrar que predomina no gênero adaptação, outra características discursiva da adaptação é a predominância

---

<sup>1</sup> A discussão sobre *gêneros textuais* e *tipos de discurso* pode ser conferida em Bronckart (2006, p. 121-160). O autor se refere a essas duas “etiquetas” como “propiciadoras de desenvolvimento”, ao enfatizar a importância da análise das características do agir não verbal (agir geral) ao agir de linguagem pelo ângulo das atividades de linguagem, realização que se dá sob a forma de textos que se diversificam em *espécies*. Assim, o autor faz a opção de reservar a noção de gênero somente aos textos – *gêneros de texto/gêneros textuais*, utilizando, em outros níveis, as fórmulas “espécies de atividades de linguagem”, ou “espécies de discurso” .

de seqüências narrativas e dialogais em sua constituição, apresentando uma linguagem verbal bem próxima da coloquial em sua modalidade oral, apoiada por uma linguagem não-verbal (visual).

## 2.1. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO ADAPTAÇÃO DO FILME

Acrescentando mais um argumento que corrobora com a tese de que a “adaptação oficial de filme em quadrinhos” constitui um novo gênero discursivo é que, na transposição de textos oriundos do cinema para os quadrinhos, podemos observar que as HQs têm uma narratividade mais peculiar se comparadas à mídia cinematográfica, uma vez que são mais condicionadas pelos aspectos pertinentes à sua linguagem, resultantes do ritmo e fluxo narrativos e pela decomposição, em segmentos seqüenciados, dos eventos presentes no enredo.

Na arte seqüencial, esses segmentos são os próprios quadrinhos, que encontram seus paralelos nas seqüências e planos da linguagem cinematográfica, não havendo, portanto, uma correspondência direta dos quadros das HQs com os quadros cinematográficos.

Os quadrinhos, por comporem um “audiovisual impresso” que têm à disposição um espaço menor para exposição de imagens, têm capacidade e necessidade de sínteses maiores que o cinema, compondo-se numa linguagem que requer, além do texto escrito, que o próprio traço do desenho traga em si uma escritura, que tem por função se aproximar daquele do qual se originou.

A tradução<sup>2</sup>, conforme Plaza (2001, p.30-32), é por definição criadora, pois mantém uma íntima relação com o original, mas trilha seu próprio caminho, gerando novas realidades, novas formas, novas imagens, novos conteúdos o que faz da adaptação a (re) criação de uma nova realidade.

---

<sup>2</sup> Nesse particular, além dos recursos do texto e imagem, o cinema conta com o movimento, com a ação direta de seus personagens, o que lhe permite maior exploração das estruturas de imagem. Assim, a escritura significada pela tela torna-se bem menos dependente do textual, do verbal.

No caso da adaptação do filme Homem-Aranha II , tradução interssemiótica em que focamos a nossa reflexão, embora o sujeito produtor da produção impressa tenha atropelado algumas passagens importantes da aventura cinematográfica, procurou ser o mais fiel possível. Certamente, deveria estar consciente de que construir uma história muito extensa iria, além de encarecer a sua produção, desviar o interesse da publicação, o que acabou sendo responsável pela simplificação do roteiro.

Outro fato importante a se considerar em relação às condições de produção desse gênero é que os quadrinhos não conseguem outorgar aos seus personagens qualidades interpretativas que acentuem determinados aspectos da personalidade, além daquilo que o próprio traço definiu de maneira geral.

Por isso, em alguns momentos, fora excluído completamente da versão em “quadrinhos” o efeito dramático construído por Sam Raimi ao longo da produção cinematográfica e que o diferenciava dos demais filmes de super-heróis, caracterizando-o como sendo um longa-metragem de aventura com um tom dramático acentuado.

Nas telas de cinema, a construção do personagem é definida pelo diretor e mediada pelo autor, a partir de um quadro referente que orienta o que de fato se pretende extrair de determinadas situações e temas, constituindo-se, assim, a situação de produção do filme.

Não podemos deixar de mencionar que as HQs são um desenho, portanto, não são uma “cópia fiel” da realidade. De acordo com Barthes (1982, p.35), “a operação do desenho (a codificação) obriga imediatamente a uma certa partilha entre significante e insignificante: o desenho não reproduz tudo, e muitas vezes até bem poucas coisas, sem deixar, contudo de ser uma mensagem forte”.

A história em quadrinhos veicula uma mensagem que se constitui a partir dos valores da cultura em que está inserida e promove um efeito de realidade, o que a torna passível de ser aceita como parte de nosso arcabouço sociocultural. Nesse caso, a concepção fica a cargo do desenhista e do escritor

como consequência do seu “olhar” interpretativo e avaliativo sobre o objeto, mas também dentro das possibilidades técnicas das quais dispõem.

Os desenhos, nas histórias em quadrinhos, têm um grafismo específico, que se notabilizam por terem que construir uma imagem num primeiro momento inanimada, congelada, que não ganha vida e movimento pela simples vontade do desenhista, mas, sim, quando percebida na ação receptiva do leitor. Isso implica em se reconhecer uma certa “limitação” de ordem da continuidade nessa escritura quadrinhística que pode ser relacionada aos conceitos de corte, planos - imagem e planos - seqüência.

É o corte que opera e se familiariza muito mais com as obras filmadas – que é determinado, imposto e invariante à linguagem da HQ em suas qualidades intrínsecas, por sua própria natureza, visto que a cada quadro do desenho aparece obrigatoriamente realizado um corte, a chamada elipse.

Assim como fazem os elementos de corte cinematográficos, o desenhista precisa proporcionar ao leitor a continuidade fluida do enredo que tem em mãos e isso requer habilidade do “sujeito-autor-criador”, pois não podemos esquecer de que o gênero textual adaptação oficial é um “produto” que tem como finalidade promover o filme a partir da sua transposição para a mídia impressa.

## 2.2. O HOMEM-ARANHA: UM SUPER-HERÓI ÀS AVESSAS

As primeiras aventuras envolvendo ficção científica apareceram no final da década de 20, pois até então as tiras publicadas pelos jornais tinham sempre um caráter humorístico. Com essas histórias de aventura veio também a tendência naturalista nos quadrinhos, que aproximou os desenhos de uma reprodução mais fiel de pessoas e objetos, ampliando o seu impacto junto ao público leitor.

Em 1960, é lançado o Homem-Aranha. Criado pelos americanos Stan Lee e Steve Ditko, esse super-herói surgiu quando Peter Parker, um adolescente americano,

recebera uma picada de aranha radioativa. A partir desse acidente, o rapaz começou a ter super-poderes.

Apesar de sua criação como herói ser do tipo clássico, a carga de seus problemas pessoais nada tinha de tradicional, no que diz respeito aos quadrinhos. Esse super-herói nasceu com a marca dos tempos atuais, em que os super-heróis tornaram-se mais humanizados, passaram a refletir sobre suas angústias, medos e dúvidas.

Em sua identidade secreta, o Homem-Aranha se preocupa cotidianamente com problemas comuns de sobrevivência. Trabalhando para um jornal e morando em companhia de uma velha tia, com ele se identifica boa parte da classe média, vendo-o constantemente atrapalhado por causa de dinheiro, e sem que isso seja resolvido pelo fato de ser ele o Homem-Aranha, com poderes super humanos.

O Homem-Aranha que parece se caracterizar mais como um herói às avessas, um antípoda, vive no filme Homem-Aranha II uma grande crise existencial: ser ou não ser super-herói. Fato que nos influenciou e nos fez escolher a adaptação impressa desse filme como objeto de nossa pesquisa. Além de ter sido um sucesso de bilheteria, causou uma grande polêmica entre espectadores fanáticos pelo super-herói e, por isso, teve uma grande repercussão na imprensa dos países em que a película foi exibida.

Essa produção cinematográfica quebrou o paradigma de filmes de super-heróis: ao invés de apresentar muita ação como de costume, surpreendeu a todos quando dedicou praticamente metade do tempo de exibição da película a questões de cunho intimista.

### 3.A ADAPTAÇÃO IMPRESSA: UM GÊNERO SINCRÉTICO

Dentre os sistemas visuais abrigados por pela adaptação impressa, a imagem, enquanto forma da expressão, é manifestada no papel por recortes chamados planos. Os enquadramentos ou planos, no sentido cinematográfico do termo,

representam a forma como uma determinada imagem foi representada, limitada na altura e largura, da mesma forma como ocorre na pintura, na fotografia.

Os quadrinhos ora focados estão formatados em planos, tipos de cortes que se constituem em elementos de uma espécie de gramática de textualização e que podem ser entendidos como fatores determinantes da forma da expressão no caso da construção visual do texto. Os diversos planos são nomeados conforme se referirem à representação do corpo humano: plano geral; plano médio ou aproximado; plano americano; primeiro plano; plano de detalhe; pormenor ou close-up.

Dessa forma, como que em câmera objetiva, aquela que assume posição do olho de um observador onipresente e onisciente, mas do ponto de vista de quem está fora da ação (no caso o destinatário), podemos mencionar os planos mais usados com frequência na adaptação do filme do Homem-Aranha II.

Podemos observar que dos duzentos e setenta e um quadrinhos que compõem essa HQ, o modo de existência passional que caracteriza Peter Parker aparece reiterado em noventa e seis quadrinhos pelo imbricamento do visual com o verbal - tanto a expressão facial como corporal de Peter, mas também pelos os planos e ângulos utilizados pelo enunciador e que denunciam o estado de espírito do adolescente.

De todos os planos que compõem a organização visual desse gênero veiculado na mídia impressa, o plano médio é o mais utilizado por seu textualizador, pois enquadrando os atores da metade do tórax para cima, os diálogos entre os personagens são mais evidenciados, característica predominante do filme e, em consequência, da adaptação do filme “Homem-Aranha II” em quadrinhos.



Ilustração 5 – Adaptação Oficial do Filme Homem Aranha II em Quadrinhos

(p. 5)

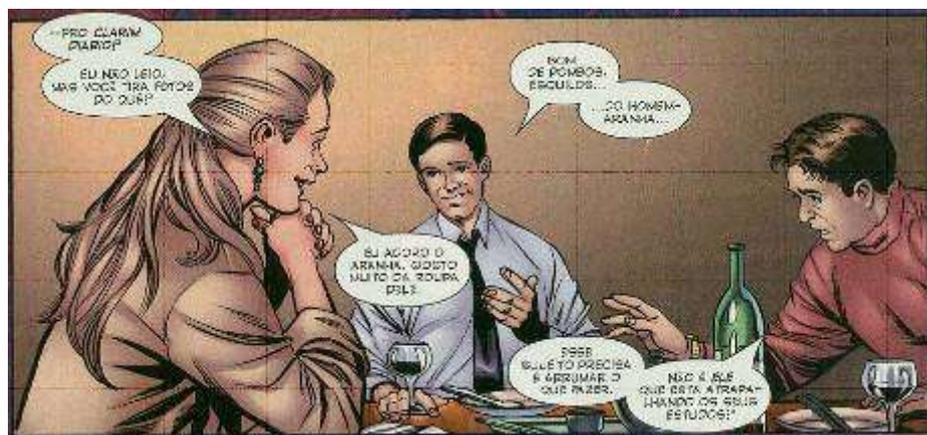


Ilustração 6 e 7 - Adaptação Oficial do Filme Homem-Aranha II em quadrinhos –

(p.10)

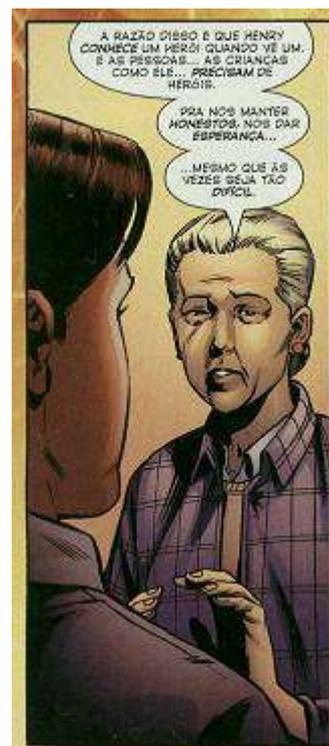


Ilustração 8 – Adaptação Oficial do Filme Homem Aranha II em Quadrinhos -

(p.35)

Percebemos que, em muitos quadrinhos, é utilizado o primeiro plano para tornarem nítidas as expressões faciais de Peter Parker e revelarem seus sentimentos com

mais força dramática na tentativa de inserir o destinatário na “alma” do personagem. Afinal, o que mais marcou essa aventura do Homem-Aranha foi a mescla de drama e ação: o fio condutor narrativo ao invés de ser utilizado apenas como pano de fundo para as cenas de luta entre o super-herói e seu inimigo “Dr. Octopus”, como normalmente acontece, foi ponto de destaque.



Ilustração 9 Adaptação Oficial do Filme Homem Aranha II em Quadrinhos

(p.28)



Ilustração 10 Adaptação Oficial do Filme Homem Aranha II em Quadrinhos

(p.41)



Ilustração 11 Adaptação Oficial do Filme Homem Aranha II em Quadrinhos

(p. 47)



Ilustração 12 Adaptação Oficial do Filme Homem Aranha II em Quadrinhos

(p.48)



Ilustração 13 Adaptação Oficial do Filme Homem Aranha II em Quadrinhos

(p.49)



Ilustração 14 Adaptação Oficial do Filme Homem Aranha II em Quadrinhos

( p.3)

Na verdade, Peter Parker é o ator central, quase que exclusivo da narrativa; ocupa, assim, simultaneamente, inúmeras posições distintas. Destacado da ação, flutuando na incerteza, interroga-se sobre sua identidade, avalia e interpreta suas percepções, é um sujeito sensível e passional, já que experimenta dor, tristeza e indiferença.

Observando os quadrinhos da adaptação do filme Homem-Aranha II, em princípio destaca-se, pela maneira de se expressar e de agir, a figura de Peter - ator que se constitui pela não-alegria. Peter, o sujeito de busca de nossa narrativa, é marcado no enunciado pelo desânimo, tristeza e desolação.

Para enfatizar esse “estado de alma” do rapaz, o narrador (textualizador) coloca no enunciado uma série de figuras de caráter somático - atitudes, gestos, proxêmica, expressão facial e corporal que, infelizmente, nos quadrinhos, fica menos visível que no cinema, mas que dão conta do processo de “degradação emocional” provocado pela própria crise existencial pela qual passa o jovem no desenrolar da narrativa.

É a linguagem visual a serviço da verbal, utilizada a fim de se compor sincreticamente as características do sujeito passional Peter, que permanece em quase toda narrativa cabisbaixo, com os olhos semicerrados, a boca fechada ou arqueada para baixo e os ombros reclinados para frente na prostração do desânimo. Tal “estado de alma” por se apresentar tão recorrente aponta para o seu modo de existência: um rapaz “tenso” e “infeliz”.

Como dissemos anteriormente, os quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por duas semióticas que atuam em constante interação (sincreticamente): a visual e a verbal. Cada uma delas ocupa um papel especial, reforçando uma a outra e garantindo que o enunciado seja entendido em plenitude.

Entretanto, outros têm na linguagem visual a sua fonte de transmissão, como é o caso das projeções de pessoas no discurso que estão sincretizadas, principalmente, por outros sistemas produtores de significação, considerados secundários ou acessórios e que remetem a formas de linguagem conotativa e social, consideradas grandezas lingüísticas e pertencentes à gestualidade, à proxêmica que atuam diretamente como recursos de caracterização dos personagens.

Nas histórias em quadrinhos, apesar do texto estar aparentemente ancorado na linguagem escrita, os efeitos de sentido são constituídos e construídos pelas estratégias de enunciação, a partir das articulações entre as diferentes unidades dos sistemas de linguagens que aí engendram o sentido.

A característica de um enunciado discursivo como esse, em que se manifesta uma multiplicidade de sistemas, é tratada pelas chamadas semióticas sincréticas (GREIMAS & COURTÉS, 1991, p.233). Essas abordam seus objetos de análise como um todo de significação e o sentido é construído pelas diferentes linguagens abrigadas e imbricadas no mesmo suporte. Essas articulações entre sistemas semióticos são responsáveis pela constituição do sentido produzido na HQ.

Na história da semiótica de Greimas, segundo Barros (1986, p. 32), “a necessidade de explicar os sistemas semióticos sincréticos, como o cinema, os quadrinhos ou a canção popular e a linguagem poética e plástica, levou os estudiosos a se voltarem para o plano da expressão”

As primeiras pesquisas com o discurso visual foram realizadas, em 1968, por René Lindeken no domínio da análise semiótica da imagem fotográfica. Anos mais tarde, em busca de um mesmo ideal vieram Jean Marie Floch, o Groupe  $\mu$ , e outros que deixaram uma grande contribuição à Semiótica do Visual.

Floch (1988; 1990; 1991; 1995; 1997) empenhou-se em precisar a noção de sincretismo e estabelecer propostas de abordagem para os textos sincréticos. Para tanto, utilizou os pares conceituais forma/substância e expressão/conteúdo, desenvolvidos por Louis Hjelmslev<sup>3</sup> (1943) a partir de propostas de Ferdinand Saussure (1916).

---

<sup>3</sup> L. Hjelmslev definiu o signo como sendo a conjunção da forma de expressão com a forma do conteúdo – denominada semiose ou função semiótica. Os estudos do professor dinamarquês coincidem com a linha de pesquisa de seu colega suíço, F. Saussure, que encontrava no signo uma relação de pressuposição recíproca entre o significante e o significado. Entretanto, a sua grande inovação foi dissociar os dois planos da linguagem (expressão vs conteúdo). A dicotomia expressão/conteúdo foi utilizada por Hjelmslev para distinguir os dois planos da linguagem, seguindo o pensamento saussureano que definira o signo como a combinação de um significado (conceito) e um significante (imagem acústica). Expressão e conteúdo são, portanto, análogos aos conceitos de significante e significado: é a reunião desses dois planos da linguagem que permite explicar a existência de enunciados providos de sentido (GREIMAS e COURTÉS, [s.d.], p. 81). A dicotomia forma/ substância, empregada por Saussure a fim de distinguir a estrutura significante (por exemplo, a língua) da realidade semântica ou material (por exemplo, os sons), em que a língua se projeta, foi empregada por Hjelmslev, que a ampliou aos dois planos da linguagem (expressão/conteúdo), com o que distinguiu quatro categorias: substância da expressão e forma da expressão, substância do conteúdo e forma do conteúdo.

Nessa linha, o autor definiu as semióticas sincréticas como aquelas em que o plano da expressão constitui-se de uma pluralidade de substâncias (por exemplo, sonora, visual, plástica), mas que possibilita a manifestação de uma forma única de linguagem (FLOCH, 1988, p. 234).

Dessa forma, a sincretização resulta da presença de uma pluralidade de linguagens num contínuo discursivo, conforme as referências de Floch (1991, p.233), portanto, o enunciado não se separa em enunciações de diferentes naturezas, mas se manifesta acionado pelas várias linguagens.

Com suas pesquisas, Floch muito contribuiu para o campo da visualidade, pois agregou conhecimentos lingüísticos aos visuais, a fim de descrever os textos sincréticos em sua globalidade.

Por isso, quando partimos para o estudo dos mecanismos enunciativos utilizados pelo autor da adaptação impressa, devemos levar em consideração que, no gênero adaptação impressa, o significado se instaura por meio do imbricamento de diferentes sistemas de linguagem – o verbal e o imagético.

#### **4. OS MECANISMOS ENUNCIATIVOS**

Bronckart (2003, p.319) afirma que é na abordagem do nível dos mecanismos enunciativos que podemos reconhecer as operações de linguagem responsáveis pelo “estabelecimento da coerência pragmática do texto [...] as avaliações que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático, assim como as instâncias que as assumem ou que se ‘responsabilizam’ por elas”.

Podemos pensar que, nas histórias em quadrinhos, a responsabilidade das operações de linguagem não sejam da competência exclusiva do autor empírico do texto, parece que a construção desse enunciado requer uma linha de produção formada por uma equipe enorme de profissionais.

---

Na antecapa da HQ vem a identificação dessas instâncias de responsabilidade: o autor, o roteirista, o adaptador, o desenhista (responsáveis pelas cores e pela arte final), assim como de todos aqueles envolvidos na produção. Isso em termos comerciais acrescenta valor ao que se veicula. Ao evidenciar os nomes de sucesso como o da *Marvel*, o da *Columbia Pictures*, por exemplo, a editora procura agregar qualidade e prestígio a seu produto.

Já no exame do gerenciamento das vozes enunciativas, devem ser observados alguns procedimentos discursivos ligados à delegação de voz e aos efeitos da enunciação decorrentes disso.

Na adaptação do filme do “Homem-Aranha II”, pela utilização do discurso em 1ª pessoa do singular, o narrador <sup>4</sup> procura produzir um efeito de subjetividade em seu discurso, delegando a voz a Peter. Assim, do ponto de vista interno, ele assume o controle da narrativa, o dever e o poder narrar o discurso está em suas mãos.

Peter Parker é ao mesmo tempo o sujeito explicitamente localizado da fala e o sujeito incerto de um discurso indireto livre. Ele, como sujeito da instância da enunciação simulada, ocupa o lugar de narrador, o que nos leva a pensar que há uma narrativa dentro de outra.

Nas HQs, a voz do narrador é apresentada em forma de legendas, que são dispostas normalmente no canto superior esquerdo e são destacadas ou não pela utilização de cores. No caso de nossa adaptação, as legendas aparecem assinaladas em azul, como podemos observar abaixo.

---

<sup>4</sup> Recorrendo ao procedimento analítico de Bronckart (2003, p. 320) ao se referir às instâncias enunciativas o autor considera as instâncias do autor, do narrador e das vozes enunciativas, estas definidas como as entidades que assumem , ou às quais são atribuídas a responsabilidade do que é enunciado.



Ilustração 15– Adaptação Oficial do Filme Homem Aranha II em Quadrinhos

(p.29)

Essas legendas representam a voz de Peter e são utilizadas para nos situar no tempo e no espaço, indicando qualquer mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, assim como as expressões de sentimentos ou percepções dele.

Por sua vez, em relação às vozes enunciativas, percebemos que são gerenciadas pelo narrador que delegada voz aos personagens e simula o diálogo entre eles. No caso da adaptação do filme, essa delegação é realizada por meio dos balões, que não só representam que a palavra foi cedida aos interlocutores, mas também aumentam o efeito de verdade pretendido pelo narrador/textualizador (BRONCKART, 2003, p. 328), uma vez que o discurso direto dá ao destinatário a ilusão de estar ouvindo o próprio discurso do “outro”, já que são bastante nítidas,

até graficamente, as fronteiras entre o discurso do enunciador e o discurso do outro, pois uma voz não contamina a outra.<sup>5</sup>

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa concluímos que a “adaptação oficial de filme em quadrinhos” trata-se de um novo gênero da mídia impressa, que surgiu da necessidade de se atrair aqueles que assistiram a um determinado filme de super-herói, mas que nem sempre tiveram o hábito de ler suas revistas em quadrinhos.

Com as mesmas características do seu gênero de origem, as histórias em quadrinhos, mas com um tema específico que são os filmes de super-heróis veiculados no cinema com sucesso de bilheteria, esse novo gênero consiste na transposição de uma película cinematográfica para o suporte impresso gibi.

Pudemos constatar que o trabalho com gêneros textuais verbo – visuais, como a adaptação do filme, impõe vários desafios ao analista, uma vez que implica na verificação de como os sentidos foram construídos a partir do imbricamento de vários sistemas de linguagem.

O limite entre a linguagem verbal e a visual se apresentou extremamente tênue em determinados momentos. Mesmo que lexicalizadas, as figuras do visual se fizeram imprescindíveis ao tentarmos analisar a construção da imagem do sujeito Peter Parker. O enunciador recorreu muito mais à linguagem visual, a fim de se compor sincreticamente o percurso do sujeito passional Peter, que propriamente à verbal.

---

<sup>5</sup> Os balões também fazem a vez dos verbos de elocução da linguagem verbal, servem para caracterizar outra semiótica presente - os elementos relativos à oralidade (elocução, entoação, intensidade da voz, etc). Os balões são o resultado de uma convenção no seio da linguagem das HQs, o continente do balão, ou seja, a linha que o delimita, também informa várias coisas ao leitor: Por exemplo, as linhas tracejadas transmitem a idéia de que o personagem está falando em voz baixa.

Pudemos constatar, analisando os mecanismos enunciativos da adaptação, que a crise de identidade e os sentimentos passionais de Peter Parker são comedidos demais. O caráter demasiadamente humano, que esta aventura enfatiza, caracteriza-se pelo artificialismo e superficialismo, pois mesmo estando decepcionado, angustiado e aflito com a vida que leva, Peter Parker não rompe com aquilo que lhe foi tacitamente instituído: a missão de proteger a população de Nova York da ação de malfeitores. Acima de tudo, ele é um super-herói nos modelos clássicos, em que o “bom mocismo” deve prevalecer acima de qualquer coisa.

Dessa análise, concluímos que, no nível do parecer (de leitura superficial), o filme “Homem-Aranha II” e, portanto, a adaptação para os quadrinhos constitui-se em uma nova proposta de aventura de ficção científica, envolvendo super-herói. Entretanto, em sua essência (de leitura mais profunda), constatamos que essa película e sua adaptação seguem os padrões clássicos das histórias em quadrinhos de super-heróis.

Na verdade, colocar em discurso valores e imagens que refletem a imagem daquele para quem se fala, dos valores em vigência na sociedade a que pertence, constitui nada mais que uma estratégia do textualizador.

Como sabemos, o autor faz escolhas ao construir seu enunciado sempre de acordo com as representações que faz de seu destinatário e os valores que quer colocar em discurso. Resgatar, então, em um texto, os valores que regem a dinâmica da vida social e determinam a *práxis* sócio-cultural de um povo é, em certa medida, desvelar como os sujeitos se reconhecem e afirmam a própria identidade.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Tanto o filme como sua adaptação impressa são considerados como um produto da indústria cultural de massa que, enquanto artefatos midiáticos, são capazes de gerar bens simbólicos que permeiam o imaginário social. Bronckart (1999, p.322), “[...] a ação de linguagem se traduz por uma ‘reposição em circulação’, no campo das representações sociais cristalizadas no intertexto, de representações já dialógicas, que têm sua sede no autor. Esse confronto das representações pessoais com as representações dos outros não pode se efetuar apenas no ‘espaço mental’ do autor: ele exige a criação de um espaço mental comum ou coletivo”

## 6.REFERÊNCIAS

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

BARROS, D. L. P. de. Texto e imagem. *Linguagens – Revista da Regional Sul*, Porto Alegre, n.1, p. 29-38, 1986.

BARTHES, R. *Retórica da imagem*. O óbvio e o obtuso. Lisboa: Edições 70, 1982.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CHEVELLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 1996. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexão sobre uma experiência francófona. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

FLOCH, J. M. *Petites mythologies de l'oiel et l'espirit*: pour une sémiotique plastique. Paris: Hadés-Benjamins, 1991.

\_\_\_\_\_. J. M. *Une lecture de tin tin au Tibet*. Paris: PUF, 1997.

\_\_\_\_\_. Quelques positions pour una sémiotique visuelle. *Le Bulletin*, Paris, Groupe de Recherches Sémio-Linguistiques, v. 1, n. 4-5, p. 1-16, 1988.

\_\_\_\_\_. *Sémiotique, marketing et communication*. Paris : Presses Universitaires de France, 1990.

\_\_\_\_\_. *Identités visuelles*. Paris : Presses Universitaires de France, 1995.

GREIMAS, A. J. Semiótica figurativa e semiótica plástica. *Significação – Revista Brasileira de Semiótica*, Araraquara, n.4, p. 18-46, 1991.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, [s.d.].

GROUPE  $\mu$ . *Traité du signe visuel*. Paris : Seuil, 1992.

HJELMSLEV, L. *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris: Minuit, 1943/1971.

PLAZA, J. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva; Brasília: CNPq, 2001.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.

## **FONTE DAS ILUSTRAÇÕES**

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

## O GÊNERO TEXTUAL CONTO FANTÁSTICO

Adiane Fogali Marinello  
(Mestre, Universidade de Caxias do Sul, [afmarine@ucs.br](mailto:afmarine@ucs.br))

**RESUMO:** Neste artigo, apresentam-se os pressupostos teóricos que norteiam o estudo dos gêneros textuais e, a seguir, conceitua-se e caracteriza-se o conto fantástico. Esse gênero de cunho literário mostra uma realidade não lógica, apresentada dentro de uma lógica; liga-se à ficção e à realidade, e é narrado de tal forma que o leitor se integra ao mundo das personagens e tem uma percepção ambígua dos acontecimentos. Após, expõe-se uma análise ilustrativa do gênero. O trabalho faz parte das pesquisas sobre gêneros textuais desenvolvidas na Universidade de Caxias do Sul, Campus Universitário da Região dos Vinhedos.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino; conto fantástico; gênero textual.

**ABSTRACT:** This paper presents the literature review that defines the study of text genres and afterwards fantastic tales are conceptualized and characterized. This literary genre shows a non-logical reality, portrayed within certain logic; it is related to fiction and reality, and it is narrated in such a way that the reader is integrated into the world of the characters and has an ambiguous perception of the events. Next, an illustrative analysis of the genre is introduced. This work is part of the research on text genre developed at Universidade de Caxias do Sul, Campus Universitário da Região dos Vinhedos.

**KEY WORDS:** teaching; fantastic tale; text genre.

### 1 Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e um número significativo de produções científicas defendem a necessidade de o ensino de língua materna estar centrado na leitura e produção de textos na perspectiva dos gêneros textuais. É consenso entre os estudiosos que essa abordagem contribui para a formação de usuários competentes da língua, pois contempla as diversas situações comunicativas em que eles a empregam como mecanismo de interação social.

Essa proposta propicia ao aluno o domínio progressivo de uma quantidade cada vez maior de recursos da língua. Desse modo, gradativamente, ele terá condições de adequar a estrutura, o

conteúdo e a linguagem do texto ao provável interlocutor, ao próprio gênero e à situação comunicativa como um todo, atribuindo os efeitos de sentido apropriados e concretizando seu propósito comunicativo. Com isso, ele ampliará sua compreensão da realidade e suas possibilidades de participação social como cidadão, através do uso da linguagem.

Para que essa proposta metodológica se concretize e alcance resultados satisfatórios, torna-se necessário que o discente tenha contato permanente com os diversos gêneros textuais de uso social. Conseqüentemente, o professor precisa aproximar-se da prática textual e da realidade dos seus alunos e tornar-se um especialista nos diferentes gêneros de circulação social, apropriando-se de subsídios teóricos sobre o assunto.

O objetivo deste artigo é abordar o conto fantástico. É importante estudar esse gênero textual, pois ele desperta o interesse dos estudantes pela leitura ao explorar o contraste entre o real e o fantástico. Geralmente, os alunos gostam de assistir a filmes de suspense, e o conto fantástico aproxima-se desse gênero cinematográfico por criar no leitor uma sensação de insegurança e perplexidade, marcada pela surpresa, estranhamento, dúvida, incômodo, angústia ou aversão.

A hesitação que esse gênero causa pode derivar da falta de sentido de acontecimentos do cotidiano, de imagens aterrorizantes oriundas de delírios, loucuras ou pesadelos, bem como da presença de figuras sobrenaturais, como monstros ou fantasmas. Esses elementos geram um clima de ambigüidade, em que o racional contrasta com o sobrenatural, a crença opõe-se à descrença, e fatos inusitados e incoerentes podem ocorrer.

A exploração do conto fantástico, em sala de aula, além de ser prazerosa, propicia a ampliação do repertório textual dos alunos como leitores e um significativo progresso na leitura e escrita. Por conseguinte, ao familiarizar-se com o gênero, o leitor passa a ter conhecimento das regularidades que o caracterizam.

Neste artigo expõe-se, inicialmente, a fundamentação teórica que direciona o estudo dos gêneros textuais e, em seguida, procura-se definir e caracterizar o conto fantástico. Após, apresenta-se uma análise ilustrativa do conto fantástico *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe. Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), Marcuschi (2002), Giardinelli (1994), Soares (1997) e Todorov (1975) fundamentam este trabalho.

## **2 Os gêneros textuais**

O ensino de leitura e produção de textos centrado nos gêneros não despreza as tipologias textuais tradicionalmente exploradas nas escolas. Ao contrário, as incorpora numa perspectiva mais abrangente, concebendo-as como ferramentas essenciais a serviço dos gêneros textuais.

Assim, torna-se necessário fazer uma distinção terminológica entre gênero e tipologia textual, de modo a deixar clara a orientação teórica adotada.

Atualmente, a maioria dos estudiosos concebe a língua como atividade social, histórica e cognitiva, e, em decorrência disso, o gênero textual é visto como um meio social de produção e recepção do discurso. Logo, é inviável comunicar-se verbalmente sem o uso de um *gênero textual*.

Para Bakhtin, qualquer estrutura da língua existe em função da interlocução que se estabelece entre dois ou mais indivíduos. O autor concebe os gêneros como tipos *relativamente estáveis* de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana (1992, p. 127).

Verifica-se, pois, que alguns fatores orientam a escolha do gênero mais adequado àquela situação de interação verbal por parte do locutor: quem fala, sobre que assunto fala, com qual intenção comunicativa, com quem fala. Por exemplo, se o usuário da língua objetiva contar a um sujeito próximo eventos particulares de sua vida, poderá utilizar a carta pessoal; caso pretenda narrar uma experiência vivida, poderá valer-se do relato.

Bronckart coloca que os textos são produtos da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais. Estas elaboram diversas espécies de textos em função de seus objetivos, interesses e questões específicas; apresentam características relativamente constantes e ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados para os contemporâneos e as gerações posteriores (1999, p. 137). Portanto, o autor situa os gêneros dentro de grupos da atividade social.

Por sua vez, Marcuschi afirma que os gêneros são os textos dos quais o usuário da língua se vale nas diferentes situações comunicativas cotidianas. As designações dos gêneros abrangem um conjunto aberto e ilimitado de denominações, definidas pelo conteúdo, canal, propriedades funcionais, estilo e composição peculiar (2002, p. 23). São exemplos de gêneros textuais, a carta, a reportagem, a notícia, a fábula, o telefonema, o sermão, o romance, o bilhete, a aula expositiva, a reunião de condomínio, o aviso, o comunicado, o edital, o e-mail e o ofício, entre outros.

Podemos afirmar, assim, que todo o texto se organiza dentro de um gênero textual específico. Normalmente, os gêneros são tipologicamente heterogêneos. As tipologias textuais, segundo Marcuschi, são constructos estabelecidos teoricamente por propriedades linguísticas presentes no interior dos enunciados que constituem os gêneros. Definem-se pela *natureza linguística* predominante de sua composição (modalidade, aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo, organização do conteúdo etc.) (2002). Segundo Bronckart, em geral,

os tipos textuais abrangem as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (1999). Desse modo, no conto fantástico, foco deste trabalho, predomina a narração, contudo outras sequências tipológicas se fazem presentes.

### **3 O que é conto fantástico?**

Seres humanos comuns ficam transtornados diante de fatos estranhos e, a princípio, incompreensíveis, como feitiçarias e metamorfoses; partes do corpo que passam a ter vida própria; aparição de fantasmas, vampiros, monstros, lobisomens, seres invisíveis, mortos-vivos e outros elementos sobrenaturais; ou ainda situações assustadoras oriundas de pesadelos, alucinações e psicoses. Em meio a esses acontecimentos obscuros e inesperados, o leitor perplexo questiona-se: trata-se de ficção ou realidade? Cria-se, assim, um clima de suspense e dúvida que envolve o leitor, e este é desafiado a encontrar a sua própria explicação para o que está observando.

Esse contexto temático é comum no gênero textual denominado conto fantástico. Se consultarmos o dicionário Aurélio, constataremos que o vocábulo *fantástico* designa tudo que somente tem existência na fantasia, ou seja, aquilo que resulta do imaginário. Por sua vez, *real* é tudo aquilo que de fato existe, que não é fictício e ninguém duvida que seja verdadeiro. Portanto, o *fantástico* opõe-se ao *real*.

Já o vocábulo *conto* vem de *computus*, do latim, que significa cômputo, conta. Assume também o sentido de ordenar a narrativa em unidades, colocando em destaque os detalhes. De acordo com Mempo Giardinelli, o conto é "indefinível". Mesmo assim, o escritor argentino aventura-se a afirmar que o gênero consiste no relato de uma breve série de incidentes, em que interessa apenas o que está acontecendo, de modo que o supérfluo é excluído. Para ele, no conto são fundamentais o argumento, o assunto e os incidentes (1994).

Como se observa, o conto enfatiza apenas o essencial, não se detendo em análises aprofundadas e complexas. É um gênero narrativo literário de curta duração, que trata de um só assunto, com um número limitado de personagens, e que apresenta uma situação condensada e completa. Diferencia-se da novela e do romance, pois, conforme Soares, ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, objetivando abarcar a totalidade, se constitui em uma amostragem, um flagrante instantâneo, um episódio singular e representativo (1997, p. 54).

O conto fantástico, portanto, consiste num gênero textual narrativo de cunho literário que alia o fantástico e o real; liga-se à ficção e à realidade. Nesse gênero, os eventos inusitados,

estranhos, incomuns ou aparentemente sobrenaturais surpreendem o leitor, pois o texto faz com que o indivíduo mantenha a noção da realidade presente em todos os momentos.

Portanto, a hesitação do leitor constitui a primeira condição para a concretização do gênero. Perante os fatos narrados e o mundo das personagens, o interlocutor oscila entre a explicação natural e a sobrenatural dos acontecimentos. Conforme Todorov, “o fantástico dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se o que percebem depende ou não da 'realidade', tal qual existe na opinião comum” (1975, p. 47). É possível afirmar que, nesse gênero, o real e o fantástico são indissociáveis; ligam-se de tal modo que é impossível separá-los. O texto alude à existência concreta ao apresentar fatos cotidianos, da vida comum, mantendo a noção da realidade. Porém, constrói também um ambiente de irrealidade, marcado pelo inverossímil e pelo absurdo, ao narrar acontecimentos incompreensíveis, inacreditáveis, surreais e que causam um amplo efeito de estranhamento nos indivíduos.

O conto fantástico revela uma realidade não lógica, apresentada dentro de uma lógica. O narrador expõe um acontecimento fantástico de tal maneira que o leitor imerge no mundo das personagens e tem uma percepção ambígua dos fatos.

Para Todorov, o fantástico consiste na hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural; a fé absoluta, assim como a incredulidade total, levam para fora do fantástico; é a hesitação que dá vida ao conto. Segundo o autor, no mundo que conhecemos, sem diabos, fantasmas, nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar. O sujeito que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, fruto da imaginação, ou então o acontecimento de fato ocorreu, é parte integrante da realidade, mas, neste caso, esta realidade é regida por leis desconhecidas (1975, p. 30-36). Podemos dizer, assim, que os contos fantásticos apresentam uma perspectiva que anula a racionalidade e a lógica.

No conto fantástico, como no modelo tradicional, prevalece a sequência narrativa de curta duração, com um único episódio e número limitado de personagens. Por conseguinte, o gênero apresenta-se estruturado da seguinte forma: apresentação, complicação, clímax e desfecho (SOARES, 1997).

Destacam-se pela produção de contos fantásticos os escritores brasileiros Aluísio de Azevedo (*Demônios*), Carlos Drummond de Andrade (*Flor, telefone, moça*), Machado de Assis (*O espelho*) e Murilo Rubião (*O ex-mágico da Taberna Minhota*). Entre os autores estrangeiros, citamos Jorge Luis Borges, Franz Kafka, Júlio Cortázar e Gabriel García Marquez.

#### 4 Uma análise ilustrativa do conto fantástico

##### O RETRATO OVAL

*Edgar Allan Poe*

- 1 O castelo surgira à nossa frente como uma tábua de salvação. Eu estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, meu criado não hesitara em forçar a entrada.
- 2 A construção sólida, imponente, misturava o grandioso ao sinistro.
- 3 Parecia abandonado, pois não aparecera ninguém à nossa chegada. Mas, se abandonado, o fora há pouco, ou talvez por pouco tempo. Tudo estava arrumado, limpo, suntuosamente mobiliado. Escolhemos um dos aposentos menores e decorado com mais modéstia. Situava-se numa torre larga e mais baixa, afastada dos demais aposentos. Esta peça, embora mais simples, ainda assim era ricamente decorada. Objetos antigos, preciosos, paredes recobertas de luxuosa tapeçaria. Tudo porém desbotado, usado pelo tempo. Escudos, troféus e um número extraordinariamente grande de pinturas modernas, muito vivas, metidas em moldura douradas. Esses quadros, não sei se por sua originalidade ou pelo contraste que faziam com o ambiente, despertaram em mim profundo interesse. Eu estava fascinado. Apesar de ferido, meu entusiasmo me excitara de tal forma que eu já me dispusera a me manter acordado, estudando, pesquisando. E assim foi.
- 4 Ordenei a Pedro, meu criado, que fechasse os pesados postigos. Já era noite fechada.
- 5 Pedro acendeu as velas de um enorme candelabro que estava na cabeceira do meu leito. Foram abertas as cortinas que velavam a cama.
- 6 Eu me dispus, então, à contemplação das telas e ao exame de um pequeno volume que encontrara sobre o travesseiro. Ali estavam a descrição e a crítica daqueles quadros.
- 7 Li longamente. Li muito. E contemplei todos eles devotamente, com toda a atenção. As horas voaram e eu não senti. Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou sem que eu visse.
- 8 A posição do candelabro incomodava-me. Afinal, eu já estava cansado. Meu criado adormecera e eu não queria perturbar-lhe o sono. Estendi a mão e troquei a posição da luz, de modo que se lançasse, em cheio, sobre o livro.
- 9 Meu gesto produziu, porém, efeito inteiramente imprevisto. Os raios luminosos das inúmeras velas caíram sobre um nicho existente no quarto, que estivera, até então, oculto pela sombra de uma das colunas do leito.
- 10 Vi assim, à plena luz, uma tela que ainda não havia notado.
- 11 Era o retrato de uma jovem. Mais parecia uma adolescente.
- 12 Olhei o quadro e fechei os olhos, em seguida. Procurei dentro de mim o motivo por que estava agindo assim. Vi então que aquele fora um movimento impulsivo para ganhar tempo de pensar. Queria certificar-me de que a vista não me havia enganado. Tranquilizar e dominar minha imaginação.
- 13 Pouco depois, com serenidade e mais certeza, contemplei fixamente o quadro.
- 14 Bem, não podia agora duvidar. Eu estava acordado, meus olhos já se haviam habituado à luz das velas que incidiam sobre a tela.
- 15 O retrato, como já disse, era de uma jovem. Cabeça e ombros. Para baixo, o resto do busto tornava-se imperceptível, jogado no vago sombreado que constituía o fundo. Ali desapareciam também as pontas louras do cabelo.
- 16 A moldura era oval, em filigrana dourada.

- 17 Como arte, nada podia ser mais admirável do que aquela pintura. Mas não fora a execução da obra, nem a imortal beleza do rosto. Nem o trabalho de minha imaginação, despertada de seu quase adormecimento pela semelhança daquela cabeça com a de uma pessoa viva.
- 18 Meio sentado, meio deitado, fiquei, talvez, uma hora com os olhos presos ao retrato.
- 19 Só consegui deitar-me depois de chegar ao segredo do fascínio que o quadro despertara em mim. Afinal, entendi. Descobri. Mas a descoberta me confundiu, me aterrorizou. E foi debaixo de um profundo horror que repus o candelabro na posição anterior. Assim ficava oculto o nicho. E a causa de minha intensa agitação.
- 20 Apanhei o volume que contava a história das pinturas. Busquei com ansiedade o número do retrato oval, aquele que, com sua absoluta aparência de vida, me causara tamanho impacto.
- 21 E lá estava a história.
- 22 Sim, era muito jovem o modelo do retrato. Jovem, alegre, feliz. Um dia viu, amou e casou-se com o pintor. O artista daquela obra maravilhosa. Ele, porém, já possuía outra noiva que o absorvia inteiramente: sua arte.
- 23 Ela amava a vida. Animava tudo com seu entusiasmo jovem e feliz. Amava tudo menos aquela rival: a Arte. E odiava e temia os pincéis, a paleta que a privavam do amado.
- 24 Assim, foi terrível, para ela, ouvir o desejo dele de fazer o seu retrato. Mas era humilde e obediente.
- 25 Durante semanas e semanas, sentou-se no mal-iluminado quarto da torre larga e isolada. Ali a luz vinha apenas de cima.
- 26 Ele, o pintor, apaixonou-se pelo trabalho. E prosseguia hora após hora. Dia após dia. Seu amor à arte, a obsessão pelo trabalho, seu delírio de artista o impediam de notar que a esposa empalidecia e que sua saúde murchava aos poucos. Todos notavam, menos ele. E ela sorria. Não se queixava, não mudava a expressão. Pelo contrário, também se animava, vendo-o trabalhar dia e noite, inteiramente tomado pela obra. Ela o amava muito. Mas a cada dia tornava-se mais fraca e sem vida.
- 27 Os que viam o retrato maravilhavam-se. Ele estava fazendo sua obra-prima.
- 28 Quando a obra se aproximava do fim, ele não permitiu a entrada de outras pessoas na torre. Só ele e o modelo. Tornara-se um selvagem. E raramente desviava o olhar da tela. Nem mesmo para contemplar o rosto da esposa. Se o fizesse, veria que as cores que espalhava sobre a tela eram tiradas da face daquela que estava à sua frente.
- 29 Muitas semanas se passaram. Pouca coisa restava a fazer. Faltavam um toque na boca e um colorido nos olhos. Foi feito o toque e foi dado o colorido.
- 30 O espírito da jovem, como a chama de uma vela, parecia tremular, despedindo-se.
- 31 O pintor parou deslumbrado, diante da obra que acabara de executar. Enquanto a contemplava, pálido, emocionado, tremia. E, alto, gritava:
- 32 -Isto é a própria vida! É a vida mesmo!
- 33 Voltou-se, então, para ver o modelo, sua esposa.
- 34 Estava morta.

(POE, Edgar Allan. O retrato oval. In: \_\_\_\_\_. *Histórias extraordinárias de Allan Poe*. Trad. Clarice Lispector. 9. Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996)

*O retrato oval* constitui um conto fantástico, visto que acontece algo inexplicável no âmbito do real: a vida de uma mulher vai sendo consumida pela dedicação à Arte de seu esposo. Há

uma hesitação do leitor, pois ocorre o confronto entre a realidade e o que é narrado, ou seja, diante de um acontecimento sobrenatural, o sujeito acredita no que está presenciando: as cores que o pintor “espalhava sobre a tela eram tiradas das faces daquela que estava à sua frente”, sua mulher, e o resultado final foi uma representação tão realista da jovem que equivalia à “própria vida”.

No conto, cuja temática é arte e morte, há duas tramas: a do narrador-personagem, seriamente ferido, que conta como foi sua noite num castelo abandonado; a da jovem do retrato oval que serviu como modelo para o marido pintor, cuja vida foi consumida pelo quadro.

Na apresentação da primeira história (parágrafos 1-9), há o equilíbrio: o narrador-personagem ferido se refugia num castelo abandonado, acompanhado por seu empregado Pedro. O narrador dirige-se a um dos quartos com o intuito de dormir e depara-se com diversas pinturas. Fascinado, fica contemplando as telas por muito tempo, e interessa-se por um pequeno livro que contém a descrição e a crítica daquelas pinturas.

Passa a ler a obra, e afirma ter estado envolvido com isso até a meia-noite: “afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou sem que eu visse”. No mundo ocidental, esse horário traz consigo uma simbologia ligada à magia. Por exemplo, à meia-noite, o conde *Drácula* ataca suas vítimas. Portanto, essa indicação temporal contribui para criar um ambiente fantástico.

Nesse sentido, observa-se que a caracterização do espaço também colabora para a constituição desse contexto fantástico. O narrador-personagem descreve o castelo como uma “construção sólida, imponente”, que “misturava o grandioso ao sinistro”, e apresenta muitos detalhes da peça em que se encontra: “era ricamente decorada. Objetos antigos, preciosos, paredes recobertas de luxuosa tapeçaria. Tudo porém desbotado, usado pelo tempo. Escudos, troféus e um número extraordinariamente grande de pinturas modernas, muitos vivos, metidas em molduras douradas”.

Nota-se ainda que a escuridão da noite fechada reforça o ambiente sombrio do castelo abandonado, tornando-o mais lúgubre e aterrorizante. Apenas o candelabro que estava na cabeceira do leito iluminava o local, e a luz provavelmente das velas não se espalhava de maneira uniforme, fazendo com que alguns espaços ficassem ocultos pelas sombras.

A complicação do primeiro enredo (parágrafos 10-19) inicia quando o narrador-personagem impressiona-se com um retrato oval, pois representa uma jovem com tal perfeição que ela parece estar viva.

Envolvido pelo ambiente fantástico, ele explicita sua visão. Diz que, num determinado momento, a luz das velas incidiu sobre um nicho do quarto, que, até então, estava oculto pela

sombra, e vislumbrou uma tela que ainda não havia notado: “era o retrato de uma jovem. Mais parecia uma adolescente”.

O narrador explica que olhou o quadro e, em seguida, fechou os olhos para certificar-se de que a visão não resultava de sua imaginação. Nesse primeiro momento, atribui ao seu estado físico debilitado a causa da impressão que teve ao vislumbrar a obra, já que se encontrava ferido e podia estar num delírio febril. Além disso, ao se deparar com o quadro, está praticamente adormecido.

Entretanto, ao observar atentamente o retrato, a impressão se mantém e a “semelhança daquela cabeça com a de uma pessoa viva” deixa o narrador-personagem muito intrigado. Portanto, a verossimilhança da fisionomia retratada, a princípio, o amedronta, deixando-o perplexo, e, depois, causa-lhe horror.

Extremamente admirado com a expressão realista da pintura, ele passa a folhear o livro que aborda as histórias dos retratos em busca da origem da imagem que o intrigava. Nesse momento, temos o clímax da primeira narrativa (parágrafo 20). O desfecho dessa trama (parágrafos 21) acontece quando o narrador-personagem descobre a história do retrato oval.

No parágrafo 22, inicia o segundo enredo. Na apresentação (parágrafos 22-23), o narrador-personagem conta que o modelo era uma jovem de uma beleza incomum que se casou com um pintor talentoso. Entretanto, entre a esposa e o pintor havia uma clara oposição: ele era apaixonado e obcecado por sua arte; ela, por sua vez, odiava a arte e a concebia como uma rival, pois esta a privava da convivência com o marido.

A complicação da segunda história (parágrafos 24-30) tem início no momento em que o narrador-personagem informa que foi terrível para a jovem ouvir o desejo do marido de fazer o seu retrato. Relata que o artista produziu o retrato em um processo demorado e cansativo, que foi debilitando sua esposa e consumindo suas forças. Seduzido pela perfeição de sua obra, ele não notou que as cores que utilizava na tela eram oriundas das faces de sua mulher. À medida que a pintura ia adquirindo mais vida, a mulher ia ficando mais fraca e sem vida.

Na sequência, o narrador-personagem conta que “o espírito da jovem, como a chama de uma vela, parecia tremular, despedindo-se” (parágrafo 30). Ou seja, a mulher estava morrendo. Essa situação constitui o clímax da segunda narrativa.

O desfecho dessa trama (parágrafos 31-34) acontece quando, ao findar a pintura, o artista fica deslumbrado, pois ela era uma representação tão realista que se equiparava à “própria vida”. Porém, ao olhar para sua mulher, verifica que ela está morta. A partir disso, o leitor tenta chegar as suas próprias conclusões em relação à explicação dos fatos narrados: eles teriam

uma causa natural, a sonolência do narrador-personagem, ou resultariam de um fenômeno sobrenatural?

Numa leitura mais atenta, percebe-se que, ao longo do enredo, há alguns indícios que antecipam esse desfecho trágico. O esposo “possuía outra noiva que o absorvia inteiramente: sua arte”, e esta era vista como uma rival por sua mulher. A obsessão pelo trabalho do pintor privavam a jovem do convívio com o amado, e o delírio do artista o impedia de “notar que a esposa empalidecia e que sua saúde murchava aos poucos” (parágrafo 22-26).

Todavia, esses prenúncios do final trágico são cuidadosamente disfarçados para que o leitor não desconfie do desfecho. Ele só percebe que há uma grande probabilidade de o texto acabar de forma funesta quando lê o final.

No desfecho do conto, não temos nenhuma informação acerca do que teria ocorrido com o narrador-personagem, após ter lido a história do retrato oval. Essa ausência de informações contribui para a concretização de um clima fantástico.

Como se vê, o foco central desse conto é a perturbação provocada pela pintura de uma jovem, cuja expressão é tão realista que ela parece estar viva. Restam algumas dúvidas: a fisionomia retratada é tão verossímil porque o pintor teria se apropriado da vida de sua mulher, que serviu de modelo? A jovem teria morrido para o mundo real e ressurgido no retrato oval? Ou, simplesmente, o pintor preocupou-se tanto em retratar artisticamente a beleza do rosto de sua esposa, que deixou de dar-lhe atenção, não percebendo que empalidecia e sua saúde se debilitava aos poucos.

## **5 Considerações finais**

Para que o ensino de leitura e escrita na perspectiva dos gêneros textuais se transforme numa possibilidade de melhoria da prática pedagógica em Língua Portuguesa, atendendo às atuais exigências das interações comunicativas, torna-se necessário que se amplie a investigação sobre os gêneros, especialmente o conto fantástico. É importante também que se oportunize ao aluno atividades que lhe permitam apropriar-se dos diversos gêneros de circulação social e compreender as condições de produção e recepção desses textos. Teremos, assim, um ensino de língua materna que favorecerá o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que contemplará os diferentes usos da linguagem em conexão com a prática da cidadania. Com este estudo, espera-se contribuir para o aperfeiçoamento da atividade pedagógica dos docentes em geral, sobretudo dos que ministram aulas de língua materna.

## **Referências**

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- GIARDINELLI, Mempo. *Assim se escreve um conto*. Trad. Charles Kiefer. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- POE, Edgar Allan. O retrato oval. In: \_\_\_\_\_. *Histórias extraordinárias de Allan Poe*. Trad. Clarice Lispector. 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. São Paulo: Ática, 1997.
- TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/dicionario.php?P=Fantastico>>. Acesso em: 22 maio 2009.



## O gênero *verbetes* no ensino

PORSCHE, Sandra Cristina. Ms. Universidade de Caxias do Sul. ([scporsch@ucs.br](mailto:scporsch@ucs.br))

BATTISTI, Elisa. Dra. Universidade de Caxias do Sul ([ebattist@ucs.br](mailto:ebattist@ucs.br))

DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. Dra. Universidade de Caxias do Sul  
([gomdcorn@ucs.br](mailto:gomdcorn@ucs.br))

POZENATO, Maria Helena Menegotto. Dra. Universidade de Caxias do Sul  
([mhmpozen@ucs.br](mailto:mhmpozen@ucs.br))

**RESUMO:** O gênero verbete, presente em dicionários, glossários e enciclopédias, é raramente explorado na escola como um recurso didático, principalmente pela falta de conhecimentos específicos por parte dos professores, a quem geralmente cabe a tarefa da seleção do dicionário escolar. Propõe-se uma sequência didática a alunos da disciplina Língua Portuguesa para Licenciaturas da Universidade de Caxias do Sul, com o objetivo de subsidiá-los com conhecimentos necessários para a elaboração de verbetes, para que, em sua futura atividade docente, possam aplicar esses conhecimentos em propostas pedagógicas de leitura e escrita. Promove-se reflexão sobre o papel do léxico nas diferentes disciplinas, bem como sobre o dicionário, sua estruturação e seu potencial de uso na vida escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Verbetes. Dicionário. Glossário. Gênero textual. Licenciaturas.

**ABSTRACT:** An entry is a text genre that is present in dictionaries, glossaries, encyclopedias. In school, the dictionary is rarely used as a pedagogical tool. We have developed a didactic sequence and used it in the Portuguese for Teacher Formation courses at Universidade de Caxias do Sul, with the objective of providing the necessary background for producing entries, so that students may apply this knowledge in their future career as teachers in reading and writing tasks. They have also reflected on the role of the lexicon in different areas, as well as on the dictionary, its structure and its potential use in school.

**KEY-WORDS:** Entry. Dictionary. Glossary. Text genre. Teacher formation.

## 1 INTRODUÇÃO

É bastante comum encontrarmos, na lista do material escolar a ser adquirido antes do início do ano letivo, um *dicionário escolar* ou um *minidicionário* da Língua Portuguesa, já desde as séries iniciais. A partir daí, os “dicionários fazem parte da nossa vida, pelo menos desde que entramos para a escola e alguns de nós (estudantes, professores, tradutores, jornalistas,...) temos necessidade de os consultar com relativa frequência” (CORREIA, 2009, p. 15). Também presentes na vida escolar estão as enciclopédias, mesmo que os grandes volumes tenham sido substituídos por consultas *on-line*. Não é raro, também, à medida que fazemos leituras mais especializadas, encontrarmos obras que já trazem, em suas últimas páginas, um pequeno glossário composto pelas palavras que o autor julgou poderem apresentar problemas de compreensão ao leitor. O que têm em comum esses três tipos de obras, dicionários, enciclopédias e glossários? Todas possibilitam consulta, investigação do léxico e trazem como elemento composicional básico o *verbetes*.

Em seu *Dicionário de gêneros textuais*, Costa (2008, p. 176) define *verbetes* como uma entrada de dicionário, enciclopédia ou glossário, que se caracteriza “pelo conjunto das acepções, das definições, exemplos e outras informações específicas.” Ou seja, ao buscar um dicionário, enciclopédia ou glossário, estamos na verdade buscando os verbetes ali contidos, que se destinam a oferecer ao consulente informações específicas a respeito do item consultado.

Muito mais que um elemento de composição, o *verbetes* pode hoje ser estudado como um gênero textual (ou gênero do discurso) à parte, devido a suas características formais e sua função. Na definição de Trask (2004), gênero é uma variedade de texto historicamente estável, com traços característicos, lugar definido na cultura do povo usuário e forma exterior tão importante quanto o conteúdo.

Embora cada *verbetes* em uma obra lexicográfica ou enciclopédica seja único, obedecerá a certos padrões de elaboração, correspondendo ao que Bakhtin (1992, p. 262) chama de um *tipo relativamente estável de enunciados* nos diferentes campos de utilização da língua. Neste caso específico, estamos nos referindo ao campo da lexicografia, em seu aspecto teórico (os princípios que permitem descrever o léxico) e prático (os critérios adotados para a montagem de um dicionário) (BORBA, 2003, p. 15).

Como explica Marcuschi (2002, p. 19), “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Desse modo, será o *verbetes* o que possibilitará a

realização de certas atividades na escola – como a busca do significado de uma palavra nova, constante em um texto, pela consulta a um dicionário.

Da mesma forma, como os gêneros são “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2002, p. 19), não será se não através dos verbetes que esse tipo de consulta será realizado. Isto é, ao necessitar saber a definição de certo vocábulo, o estudante/aluno não buscará uma ata de assembléia, um bilhete de sua mãe para a professora ou uma história em quadrinhos. Será aceita como válida, para esses fins acadêmicos, apenas a definição dada no dicionário. Deste modo, ao mesmo tempo em que os verbetes nos falam *sobre* a língua, contribuem para que essas informações sejam reiteradas e seu conhecimento, mantido. Para Krieger (1993, p. 15), “o dicionário representa o espaço de legitimidade do léxico de uma língua”. Ou, como nos diz Correia (2009, p. 16), a “par das gramáticas, os dicionários constituem os meios privilegiados de preservar, desenvolver e disseminar qualquer língua.”

A autora prossegue ressaltando que os dicionários

[...] são usados no âmbito do ensino, particularmente das línguas, e da tradução, mas também para a descodificação de termos difíceis, geralmente científicos ou técnicos, ou de palavras que caíram em desuso. Além disso, usamos os dicionários sempre que necessitamos de expressar-nos com maior propriedade e rigor, sobretudo através da escrita, simplesmente para esclarecer dúvidas concernentes ao uso da língua, ou por mera curiosidade. (CORREIA, 2009, p. 15).

Considerando-se a importância – e a frequência – do uso do dicionário no dia-a-dia e nas escolas, a utilização do verbete como gênero textual no contexto escolar é ideia que vem sendo defendida recentemente por linguistas aplicados (DIONISIO, 2002). Apesar disso, por uma infinidade de razões, a escola nem sempre se mostra um local de fácil aplicação de novas tendências, permanecendo como um ambiente de reprodução de práticas pedagógicas tradicionais.

Este trabalho relata uma experiência realizada em duas turmas da disciplina de Língua Portuguesa para Licenciaturas na Universidade de Caxias do Sul, envolvendo propostas de atividades – sequências didáticas – que sensibilizassem licenciandos de diferentes áreas para a potencialidade do gênero verbete como instrumento auxiliar em atividades de leitura e produção textual nos níveis Fundamental e Médio. O relato inclui desde o levantamento de informações sobre os hábitos de consulta a dicionários dos licenciandos, até a apresentação detalhada das atividades desenvolvidas.

## 2 OBJETIVOS

A experiência procurou responder a duas questões: como deve ser a formação dos professores de Língua Portuguesa e de outras disciplinas escolares para o trabalho com o gênero *verbete*? E quais são as implicações dessa formação na proposição de sequências didáticas que contemplem produção e recepção de textos e envolvam o uso de dicionários?

Partimos do pressuposto de que o uso do dicionário é prática social que precisa ser ensinada, que necessita ter lugar na escola, associada ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Segundo Krieger (2007), não se aproveita plenamente o potencial didático do dicionário de língua no âmbito escolar pelo desconhecimento dos professores sobre características da obra dicionarística. Boa parte dos docentes acredita que os dicionários à venda distinguem-se apenas pela quantidade de entradas que comportam. Além disso, desconhecem a existência de uma estrutura subjacente aos verbetes, como também o papel do *front e back matter* – respectivamente, páginas introdutórias e finais dos dicionários, que informam a disposição das informações na obra, definem o perfil do consulente, orientam a consulta, acrescentam informações conformes ao público-alvo (como paradigma de flexão verbal em dicionários escolares, por exemplo).

O desconhecimento demonstrado pelos professores sobre dicionários e seu potencial uso didático decorre da formação insuficiente por eles recebida. Em estudo anterior (BATTISTI et al., 2008), constatou-se que quase 60% dos próprios docentes admite não ter recebido instrução sobre como usar dicionários ou esclarecimentos sobre a obra dicionarística em si. Essa constatação relaciona-se a outras práticas dos professores verificadas no estudo: eles não dispõem de critérios para selecionar os dicionários a serem indicados aos alunos, tampouco clareza sobre o espaço de trabalho que o dicionário pode ocupar na sala de aula. Aqui se chega a um ponto crucial de nossa reflexão: é preciso integrar o trabalho com gênero à formação do próprio docente, para que ele um dia, como implicação de todo o processo que culminará em seu licenciamento para a atuação docente, faça uso do dicionário na sala de aula, proponha ele mesmo sequências didáticas que, em práticas de leitura e escrita, motivem para o uso do dicionário, permitam ao aluno perceber características constituidoras da obra que, fundamentando estratégias, otimizem a consulta.

Entendemos, portanto, que a formação de docentes em diferentes Licenciaturas deve incluir reflexão e prática sobre o uso do dicionário. Essas, por sua vez, devem oportunizar vivências que permitam aos licenciandos, ora no papel de consulentes, ora no de elaboradores de glosas, compreender os elementos envolvidos na confecção da obra e dos verbetes, depreendendo daí

critérios para seleção de dicionários e subsídios para, futuramente, conceber sequências didáticas que se beneficiem do uso do dicionário.

Outro aspecto relevante à nossa reflexão, e que vai ao encontro da segunda questão enunciada acima, diz respeito a sequências didáticas. A proposição de uma dessas, enquanto conjunto de atividades de aprendizagem organizadas sistematicamente em torno do gênero *verbete*, é objeto do presente estudo. Como se pode depreender do que vai acima, está implícita em nossa reflexão a ideia, na linha de Antunes (2008), de que o professor forma-se à medida que vivencia os processos de construção de conhecimento. Ele não apenas necessita ser informado sobre como propor a sequência didática, mas precisa experimentar as atividades nela reunidas para, assim, construir conhecimento. Em estudo anterior (BATTISTI et al., 2008), propôs-se que o dicionário, em sala de aula, apoiasse o processo de leitura e que atividades envolvendo conceituação, que levassem à exploração de características do verbete, seriam um caminho de movimentação do aluno entre textos. Aí está a dimensão de uso da linguagem afeta ao caráter discursivo dos gêneros de texto: a construção de sentidos pela leitura, que envolve fatores sociais. No exercício que se faz no presente trabalho, acresce-se a essa proposta a necessidade de o professor em formação experimentar também a produção textual, não apenas *com* verbetes, mas *de* verbetes.

Assim, este estudo não se configura como mera proposta de trabalho, e de trabalho com o gênero *verbete* na recepção textual, apenas. Elaborou-se uma sequência didática para investigar as repercussões imediatas do investimento no gênero *verbete* na formação de professores, ao vivenciarem processos de leitura e escrita em que o dicionário estivesse presente. Analisam-se tanto as características da sequência proposta quanto a condução das atividades e, conforme o ponto de vista dos próprios licenciandos, o conhecimento construído no processo de execução dessas atividades.

### 3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O verbete, enquanto gênero textual, encontra-se não somente nas obras dicionarísticas mas também na mídia escrita, nos livros didáticos, entre outros. Dentro da esfera escolar, várias são as atividades com verbete que se podem propor.

Na instituição onde as atividades foram desenvolvidas, os acadêmicos de cursos de licenciatura dispõem de uma capacitação comum, que inclui Língua portuguesa. São 840 horas-aula de disciplinas nesse conjunto, dentre as quais estão disciplinas pedagógicas, de formação geral (antropologia, sociologia, psicologia, entre outras), e Língua Portuguesa para Licenciaturas. O programa desta disciplina, desenvolvido em 60 horas-aula, inclui o gênero

verbetes. Considerando-se o tempo disponível e todo o conteúdo a ser tratado, o trabalho com “verbetes” não pode estender-se. As atividades planejadas, então, compõem uma sequência didática a ser desenvolvida parte presencialmente, parte a distância.

As atividades presenciais foram planejadas para um encontro (quatro horas-aula), complementadas com uma a distância, a ser desenvolvida em duas semanas. O tema abordado nessas atividades foi *alfabetização e letramento*, pela relação com a formação da maioria dos licenciandos.

Contou-se com uma aula zero, para que o professor solicitasse aos alunos que trouxessem na semana subsequente um dicionário para consulta. Não se pensou e solicitar nenhum dicionário específico; os alunos poderiam, então, usar aquele de que dispusessem em casa.

A primeira aula sobre o verbete foi assim planejada:

- a) Discussão introdutória, elicitando o conhecimento prévio dos alunos sobre alfabetização e letramento. Algumas perguntas: Existe alguma diferença entre alfabetização e letramento? Qual? As observações feitas pelos acadêmicos são anotadas no quadro negro.
- b) Leitura do texto “O que é ser alfabetizado e letrado?” de Maria da Graça Costa Val (anexo 1) que trata de diferenciar os dois conceitos. A atividade é conduzida de modo a que os estudantes busquem no texto apoio o que se discute inicialmente.
- c) Discussão sobre o conteúdo do texto e as definições de alfabetização e letramento nele constantes.
- d) Comparação da definição de alfabetização e de letramento no dicionário com a definição dos termos no texto.
- e) Esclarecimentos (prestados pelo professor) sobre os tipos de definição (lógica, substancial, relacional, participativa, híbrida, sinonímica e morfossemântica) conforme Gianni (1993) e Biderman (1993) e sobre a estruturação do verbete, além dos elementos constituintes das obras dicionarísticas.
- f) Análise de dicionários, pelos alunos, para explorar as diferenças entre os verbetes, a apresentação gráfica do material (como o uso de dedeiras ou de cores, ilustrações, capas, encadernações), bem como o conteúdo de *front matter* e *back matter* que essas obras disponibilizam aos leitores.
- g) Elaboração pelos alunos, em duplas, de seus próprios conceitos de alfabetização e letramento para entregar ao professor.

Para a aula seguinte, que constitui a segunda parte dos trabalhos, os alunos ficam encarregados de trazer um texto de sua área de estudos (conforme a licenciatura à qual pertencem, como Geografia, História, Letras, Química, Pedagogia) que possa ser explorado pelos alunos de Ensino Fundamental ou Médio.

A primeira metade da aula da semana seguinte foi assim programada:

- a) Agrupar os alunos por afinidade de licenciatura. Nos grupos, os alunos devem especificar qual série consideram mais adequada para a utilização do texto selecionado.
- b) Os grupos selecionam palavras-chave dos textos, que virão a compor um glossário para atividades de leitura e compreensão textual de seus futuros alunos de Ensino Fundamental ou Médio.
- c) Os grupos apresentam e explicam aos demais colegas sua seleção de palavras-chave.

Como tarefa a distância, solicita-se aos licenciandos que elaborem, com o auxílio de dicionários, um glossário em que constem essas palavras-chave. O glossário deve ser entregue ao professor de Língua Portuguesa para Licenciaturas no prazo de duas semanas.

A seguir descrevem-se os resultados do levantamento feito pelos questionários aplicados antes e após as atividades.

#### 4 PERFIL DOS ALUNOS LICENCIANDOS

Antes do início da atividade propriamente dita, aplicou-se um questionário aos alunos com o objetivo de recolher informações relevantes sobre a composição da amostra. O questionário teve por fim levantar dados como idade, cidade de residência, entre outras informações sobre histórico de ensino e utilização do dicionário, atualmente e no período escolar pré-universidade.

Das atividades propostas participaram 62 sujeitos, alunos de cursos de Licenciatura, especificamente dos cursos de Pedagogia, História, Matemática, Letras e Química, matriculados em duas turmas distintas.<sup>1</sup> Apenas um aluno é do Curso de Administração de Empresas.

Quanto à faixa etária, há uma predominância de pessoas entre os 17 e 22 anos (43 sujeitos), com 12 sujeitos na faixa etária de 24 a 30 anos e 9 sujeitos com mais de 30 anos. A maioria dos alunos reside em Caxias do Sul (46 sujeitos) e são pessoas recém formadas no Ensino Médio predominantemente em escolas de Ensino Estadual.

---

<sup>1</sup> Agradecemos à professora Morgana Rossetti pela condução da sequência didática em uma das turmas.

Para a pergunta “Na sua vida escolar você utilizava o dicionário?” houve 37 respostas positivas, 7 disseram que o utilizavam às vezes, 12 afirmaram que o utilizavam muito pouco e 6 responderam que nunca o utilizaram. É significativo o fato de 18 alunos terem dito que utilizavam o dicionário poucas vezes ou nunca. Considerando o total da amostra, isso representa 29%, ou seja, aproximadamente 1/3 deles. Saber que pessoas passem pela vida escolar sem utilizar, necessitar ou receber informações sobre essa importante ferramenta que é o dicionário foi uma surpresa. Quando perguntados sobre as finalidades da utilização do dicionário na escola, 43 alunos responderam que o objetivo era procurar significados, 6 responderam que a finalidade era conferir a ortografia, entre outras respostas como utilizar o dicionário para procurar sinônimos e antônimos ou somente sinônimos, para realização de exercícios ou de produções textuais, para ampliar o vocabulário, para elaborar textos, por solicitação da professora, para fazer provas de história e português e por instrução e conhecimento. Um dos sujeitos afirmou ter utilizado o dicionário nas aulas de didática para saber ensinar os alunos.

Com relação ao recebimento de orientações para a utilização do dicionário, 42 dos alunos responderam que foram orientados a localizar palavras em ordem alfabética; 12 afirmaram não terem recebido orientações, 7 disseram ter recebido poucas orientações, e um não lembrava se as havia recebido. Como se percebe, há uma predominância de alunos que afirmou ter sido ensinado a procurar as palavras pela ordem alfabética. Juntamente com essas respostas, apareceram informações sobre terem recebido instrução das siglas que acompanham o dicionário, para encontrar palavras que se adequassem ao contexto, para memorizar a grafia das palavras, sobre a finalidade do dicionário, etc. Ressaltamos que isso é indicativo do que acontece nas escolas, visto que o dicionário não é muito utilizado como ferramenta para atividades diversas, conforme já apontado na literatura.

Os alunos também disseram que atualmente utilizam o dicionário (39 sujeitos). Quatro alunos responderam que utilizam o dicionário às vezes e 16 responderam que o utilizam pouco ou raramente. A utilização do dicionário é feita com os objetivos de procurar significados (33 alunos), saber a ortografia (17 alunos), procurar sinônimos e antônimos (5 alunos), realizar tarefas da Universidade (4 alunos) e outros objetivos, como escrever melhor, para se tornar mais letrado, para aumentar o vocabulário. Dois alunos afirmaram que utilizam o dicionário no seu trabalho, um mencionou utilizar o dicionário para auxiliar os alunos quando não compreendem o significado de determinadas palavras, outros afirmaram que utilizam o dicionário para a leitura, escrita e estudo.

## 5 DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA PARTE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A primeira tarefa realizada com os alunos mostrou-se produtiva, pois, para poder debater as questões propostas, houve necessidade de fornecer definições sobre os termos *alfabetização* e *letramento*. Os alunos não tiveram muitas dificuldades para sugerir definições de *alfabetização*, embora *letramento* tenha suscitado mais debates. Essa atividade pré-leitura permitiu que os alunos ficassem motivados para compreender o significado de *letramento* para o qual seria apresentada uma definição no texto de Val (anexo 1), cuja leitura silenciosa foi feita em seguida pelos alunos. No texto em questão encontra-se a definição dos termos, conforme segue:

De início pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. [...] Já letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo. (VAL, 2006, p.19).

Em seguida à leitura, professor e alunos dialogaram sobre o conteúdo textual, apontando ideias importantes presentes no excerto e relacionando o texto lido com a realidade do analfabetismo funcional, o papel da escola no ensino da leitura, possibilidades didáticas para a sala de aula, entre outros.

Como passo seguinte, os alunos procuraram as definições das palavras *letramento* e *alfabetização* nos dicionários que haviam trazido para a aula. Os alunos perceberam algo interessante: vários dicionários, embora de editoras e com nomes diferentes, apresentavam a mesma definição para ambos os termos. A ação também lhes permitiu verificar que havia diferenças entre verbetes; alguns eram mais eficazes em fornecer uma definição e outros apresentavam definições insuficientes para a compreensão do significado. Foi possível estabelecer comparações entre as formas de definir.

Esses procedimentos permitiram criar a motivação e o interesse necessários para introduzir as diferentes formas de definir. O professor apresentou aos alunos uma folha com exemplos dos diversos tipos de definição (lógica, substancial, relacional, participativa, híbrida, sinonímica e morfossemântica, conforme GIANNI, 1993, e BIDERMAN, 1993), dando explicações a respeito de cada um. Para a definição lógica (ou *aristotélica*), o professor solicitou aos alunos

que procurassem algumas palavras para verificar se a definição era clara o suficiente para esclarecer o significado. Por exemplo, ao procurar pelo termo *leão*, em uma das turmas, houve definições que foram avaliadas como insuficientes para a compreensão do significado, como vemos no verbete transcrito abaixo:

LEÃO, s.m. Quadrúpede carnívoro da família dos felídeos; (fig.) homem valente; signo do zodíaco. (Fem. Leoa; dimin. Leãozinho; leãozete, leúnculo.) (BUENO, 1996, p. 390).

Miranda e Beneduzzi (2004/2005) apresentam uma análise dos principais problemas encontrados nas definições de quatro importantes dicionários brasileiros e alertam para a necessidade de o professor ter parâmetros para avaliar os verbetes, pois a qualidade maior ou menor da obra depende da disposição das informações nele contidas.

Apenas a título de ilustração, vale destacar o comentário de uma aluna que disse ter sido deixado de fora o que era mais importante para distinguir *leão*: possuir juba. Isso ilustra bem que, do ponto de vista da definição clássica, em que há o termo a ser definido, a cópula, a classe à qual o termo pertence e as características que o distinguem dos demais, temos de fato uma falha na descrição das características distintivas do leão dos outros animais quadrúpedes da família dos felídeos. Para melhor compreensão das definições foi solicitado aos alunos que imaginassem ser um estrangeiro e desconhecer o significado. Afinal, como também aponta nossa sondagem, o objetivo de maior frequência no uso do dicionário é justamente saber o significado das palavras. Essa atividade lhes permitiu perceber que os dicionários nem sempre são de boa qualidade e nem sempre apresentam definições suficientes. Houve envolvimento dos alunos, que solicitavam para lerem verbetes que fossem submetidos à análise do grupo.

Foi possível, então, fazer uma reflexão sobre alguns dos conhecimentos que são importantes para o professor, principalmente o professor de línguas, pois geralmente cabe a ele a escolha do dicionário escolar, sem que possua parâmetros para orientar a seleção da obra. É consenso entre os lexicólogos no Brasil que há uma carência teórico-metodológica na elaboração das obras dicionarísticas. Krieger (2004/2005) aponta que o mercado lexicográfico pedagógico e didático está em franco crescimento, tanto que o Ministério da Educação, através do programa PNLD, instituiu critérios para a aquisição dos dicionários escolares. Entre os critérios que devem ser considerados pelos docentes na seleção do dicionário escolar encontra-se a informação apresentada no verbete (KRIEGER, 2007). Portanto, essa discussão possibilitou aos alunos compreender melhor o gênero verbete e sua relação com a qualidade do dicionário. Em seguida, os alunos foram solicitados a examinar os outros elementos do verbete que não fossem a entrada nem a definição. Depois, procuraram a parte do dicionário em que se

encontravam as explicações sobre esses elementos (abreviações e siglas) e compararam os dicionários quanto ao modo de apresentação dessas partes (*front matter / back matter*). Em alguns dicionários, a lista de abreviações e siglas encontra-se no início, em outros, no final. Outras ações foram sendo solicitadas pelo professor, como a verificação de existência de dedeiras ou de exemplos, do uso de ilustrações, entre outros. Os alunos puderam perceber os elementos distintos nos dicionários.

Finalmente, os alunos redigiram, em grupos, uma definição para o termo *letramento* e outra para o termo *alfabetização*. O material foi recolhido pelo professor, lido e devolvido aos alunos, com comentários. Alguns alunos escreveram verbetes inadequados, como: “Letramento: indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita; responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.” Nessa definição, não é o termo *letramento* que está sendo definido, mas, em partes, o termo *letrado*. Salientamos que, por limitações de tempo, não foi possível propor atividades que tivessem por objetivo melhorar a redação de definições. Certamente, caso a sequência didática fosse continuada, esse seria um dos possíveis desencadeadores de outra atividade focada no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita com base no gênero verbete.

Abaixo apresentamos dois verbetes elaborados pelos alunos, que ilustram um pouco as suas produções:

Alfabetização é o ato de aprender ou ensinar a decifração do código escrito e a ortografia necessária para ler e escrever com autonomia.

Letramento é a prática de leitura e uso da escrita no meio de comunicação e integração social. Processo contínuo que caminha paralelo à alfabetização e aprimora o nível de cultura de um indivíduo.

## 6. DESENVOLVIMENTO DA SEGUNDA PARTE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como já descrito acima, a segunda parte consistiu da tarefa de elaboração de um glossário, a partir de um texto, com fins de possível aplicação didática em sala de aula para alunos de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Os alunos, em grupos de quatro ou cinco, selecionaram um dos textos trazidos pelos componentes do grupo, conforme possibilidades de exploração didática para alguma das séries do EF e EM. Fizeram cópia do texto selecionado para cada integrante, leram esse texto com o objetivo de destacar as palavras-chave que pudessem oferecer dificuldades para a compreensão textual por desconhecimento do significado, apresentaram aos demais colegas informações sobre as palavras escolhidas e foram orientados a elaborar, a partir dessas palavras, um glossário, como tarefa de casa a ser

realizada em um prazo de quinze dias. Os alunos se mostraram muito motivados ao explicar para os colegas as razões de terem selecionado aquelas palavras, havendo discussão nos grupos e com o professor sobre a adequação das escolhas.

Novamente ressaltamos que, por falta de tempo, não foi possível aplicar atividades que dessem continuidade à tarefa da produção textual de modo a melhorar a escrita de definições.

No anexo 2, encontra-se um dos glossários elaborados pelos alunos.

O professor recolheu as atividades, analisou-as e devolveu aos alunos com comentários. Muitas propostas poderiam ter sido feitas a partir dessa produção textual, como seleção de um dos textos e seu glossário para análise da redação das definições e discussão sobre a pertinência ou não do termo para a compreensão do texto, reescrita do glossário, aplicação em aula na turma de EF ou EM selecionada, etc.

Para a escrita do glossário, os alunos consultaram seus dicionários. Foram alertados para que não copiassem as informações, mas, se necessário, fizessem paráfrase da definição. Do ponto de vista da produção textual acadêmica, tarefas de sequência também poderiam ser pensadas para tratar da questão da elaboração de texto com base em fontes de pesquisa de forma ética, sem recorrer à cópia, tão constante em atividades acadêmicas.

## 7 AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Um segundo questionário foi aplicado aos alunos ao término das atividades propostas em aula. Dessa vez, o objetivo era recolher informações sobre a percepção dos alunos quanto às orientações recebidas para o desenvolvimento das atividades, sua avaliação sobre o próprio desempenho, sobre as possíveis aprendizagens decorrentes das atividades e sobre as possibilidades de servirem como base para a prática docente futura.

As orientações recebidas para as atividades foram avaliadas como “muito bom” por 44 alunos e como “mais ou menos” por cinco alunos. Nenhum aluno avaliou as orientações como ruins, mas houve 7 alunos que não avaliaram as orientações recebidas e, sim, as atividades. Algumas respostas não estavam claras e, portanto, não foram consideradas no levantamento.

Para a pergunta “O que você aprendeu sobre o uso de dicionário com essa atividade?” os alunos destacaram várias aprendizagens como: compreender as diferenças entre as definições e a estrutura do verbete, ler melhor o dicionário, reconhecer que há dicionários diferentes, compreender as siglas e reconhecer as diferentes acepções. Vários alunos apontaram que esse tipo de aprendizagem sobre o dicionário e o verbete é muito importante e que isso não lhes foi oportunizada na escola. As respostas encontram-se no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Aprendizagem sobre o uso do dicionário com as atividades desenvolvidas

| Aprendizagens                                        | Número de alunos |
|------------------------------------------------------|------------------|
| Classificação                                        | 3                |
| Tipos de definição e estrutura do verbete            | 18               |
| Símbolos                                             | 9                |
| Implicações didáticas                                | 1                |
| Diferenças entre as obras dicionarísticas            | 8                |
| Utilização do dicionário                             | 11               |
| Existência de diferentes acepções para o mesmo termo | 10               |
| outros                                               | 12               |

Na auto-avaliação do desempenho, 34 alunos consideraram bom o seu desempenho nas tarefas e 11 consideraram seu desempenho regular. Estes últimos relacionaram tal desempenho às dificuldades no próprio uso da língua (quatro alunos), à falta de compreensão do conteúdo trabalhado, e a dificuldades de concentração no trabalho em grupo. Porém, a grande maioria avaliou seu desempenho como bom. Alguns destes alunos acrescentaram comentários à questão, dizendo que haviam aprendido a interpretar melhor os significados no dicionário, que aumentaram seus conhecimentos sobre as obras dicionarísticas e que aprenderam um modo diferente de trabalhar com o dicionário.

Por fim, como resposta à questão “Como essa aprendizagem poderá ajudá-lo na sua (futura) atuação docente?”, muitos alunos apontaram que a sequência os ajudará a orientar seus alunos em atividades com o uso do dicionário (29 sujeitos). Outras respostas importantes referem-se ao emprego adequado de palavras ao falar e escrever (8 sujeitos), à elaboração de explicações aos alunos, à preparação de atividades de produção textual e ao reconhecimento de diferentes acepções de palavras (cinco sujeitos cada). Todas as respostas encontram-se no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2: Auxílio da aprendizagem na (futura) atuação docente

| Respostas                                             | Número de alunos |
|-------------------------------------------------------|------------------|
| Na orientação a alunos em atividades com o dicionário | 29               |
| No emprego adequado de palavras ao falar e escrever   | 8                |
| Na elaboração de explicações para alunos              | 5                |
| No reconhecimento de diferentes significados          | 5                |
| Em atividades de produção textual (glossário)         | 5                |
| No manuseio do dicionário                             | 3                |
| Em tudo                                               | 3                |

| Respostas                                      | Número de alunos |
|------------------------------------------------|------------------|
| Na pesquisa sobre assuntos                     | 2                |
| Na conferência da ortografia                   | 1                |
| Na indicação ou escolha de obra dicionarística | 1                |
| Pouco ou nada                                  | 1                |

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois questionários semi-estruturados aplicados para a coleta de informações dos sujeitos comprovam, essencialmente, que o dicionário foi e continua sendo utilizado na vida escolar desses sujeitos. Contudo, o dicionário é/foi utilizado predominantemente como ferramenta de consulta de significados e ortografia e, em grau muito menor, para outras atividades como a consulta de sinônimos e antônimos, para a execução de tarefas de leitura e escrita nas aulas, para a ampliação de vocabulário, para a realização de provas e para o desenvolvimento de conhecimentos.

Nossa sondagem está de acordo com os achados de Fernández (2007), que, ao fazer um levantamento muito semelhante ao nosso, em maior escala, sobre a opinião de alunos a respeito da utilização dos dicionários, entre outros, constata que, apesar das múltiplas possibilidades de uso da obra, os investigados limitavam-se a utilizá-lo para a consulta de significados, de ortografia e de sinônimos e antônimos somente.

O fato de um número de 42 alunos, dos 62 sujeitos da pesquisa, terem indicado que a única instrução recebida na escola sobre o dicionário foi referente à localização das palavras por ordem alfabética também aponta a pouca exploração do dicionário como ferramenta didática, conforme observado por Krieger (2007). Embora esse estudo não tenha focado apenas a instrumentalização do aluno licenciando para a sua futura prática docente, mas oportunizado a realização de tarefas de leitura e escrita para o desenvolvimento da conscientização sobre o dicionário como ferramenta para o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e de habilidades cognitivas, o número de alunos que indicou que as atividades desenvolvidas o auxiliarão em sua futura prática docente é significativo (29 entre 62 alunos). Isso mostra que é importante subsidiar o licenciando com conhecimentos que lhe possibilitem explorar o dicionário nas salas de aula com fins que não se restrinjam apenas a consultas pontuais sobre o significado das palavras. Uma infinidade de tarefas pode ser desenvolvida a partir do uso do dicionário com fins de aumentar a competência léxica e comunicativa do aprendiz, integradas a atividades de leitura e produção textual. É importante salientar que, assim como aponta

Krieger (2007), o dicionário também é importante nas várias disciplinas, por oferecer informações conceituais sobre termos, servindo de suporte cognitivo para a aprendizagem. Assim, atividades e propostas de fundamentação teórica e prática para futuros docentes de todas as licenciaturas servirão como propulsores às futuras ações pedagógicas desses profissionais nas diversas disciplinas escolares e não apenas nas disciplinas de língua materna ou estrangeira.

A percepção que os alunos tiveram sobre as aprendizagens a partir das atividades indica que houve importantes construções de conhecimento, tais como utilizar com mais adequação o dicionário, reconhecer que as palavras podem ter diferentes acepções, reconhecer as diferenças entre as obras dicionarísticas, entre outras. De certo modo, como nosso estudo deu ênfase à estrutura do verbete e aos tipos de definições, procurando mostrar as inconsistências de certas obras quanto à definição dos termos, os alunos lidaram com algo de fato desconhecido. Isso se evidencia nas respostas de 18 dos alunos, indicando terem aprendido a estrutura do verbete. Apesar de não ser um percentual muito elevado (menos de 25% dos alunos), ainda assim acreditamos que essa sensibilização foi válida e que a experiência deve se repetir em outros semestres.

Pelas limitações de tempo impostas a nosso estudo, não foi possível dar sequência à produção textual dos alunos, mas certamente nossa proposta serviu para o aluno compreender a importância do léxico para as atividades de leitura e produção textual e lhe permitiu praticar a produção de texto de definição com atenção à estrutura do verbete.

Por fim, cabe dizer que nosso estudo insere-se no que Fernández (2007) classifica como lexicografia didática, e esperamos que ele possa contribuir para outras propostas que visem à formação docente.

## 6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATTISTI, E. et al. O Verbetes no Ensino de Língua Portuguesa. In: FINGER, I.; COLLISCHONN, G. (Orgs.) *Anais do CELSUL 2008*. Pelotas: EDUCAT, 2008.

BIDERMAN, Maria Teresa. A definição lexicográfica. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.10, p. 23-43, jul. 1993.

BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: UNESP, 2003.

BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD: LISA, 1996.

CORREIA, Margarita. *Os dicionários portugueses*. Lisboa: Caminho, 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DIONÍSIO, Angela P. Verbetes: um gênero além do dicionário. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M. Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FERNÁNDEZ, Dolores Azorín. La investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Orgs.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. 3. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p.169-191.

GIANNI, Eliana. O paradigma definicional lexicográfico e terminográfico. In: *Cadernos do IL* 10, p.45-55, jul. 1993.

KRIEGER, Maria da Graça. A obra e o fazer dicionarísticos. *Cadernos do IL* 10, p.9-16, jul. 1993.

\_\_\_\_\_. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Orgs.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v.3. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 295-309.

\_\_\_\_\_. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. *Revista língua e literatura*. v. 6 e 7, n. 10/11, p. 101-112, 2004/2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MIRANDA, Felix. Bugueño; BENEDUZI, Renata. Aprendendo a ler um dicionário: análise de verbetes substantivos. *Revista Língua e Literatura*. v. 6-7, n.10-11, p.17-31, Frederico Westphalen, 2004/2005.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. São Paulo: Contexto, 2004.

VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Orgs.). *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

## Anexo 1

### EXCERTO DE

VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (orgs.). *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

#### 1.2.1. Conceituação

A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. A partir da compreensão dessa complexidade é que se tem falado em alfabetização e letramento, como fenômenos diferentes e complementares.

De início, pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

Já letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo.

O termo letramento foi criado, portanto, quando se passou a entender, que nas sociedades contemporâneas é insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que se integrar socialmente hoje, envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”. Essa nova palavra veio para designar “essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita”, a qual se constitui de um “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais” (cf. Batista, 2003).

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas. Essa condição, embora freqüente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares. Ou mesmo inviabiliza esse aprendizado.

Por isso é que se tem afirmado que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis. O desafio que se coloca hoje para os professores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Entretanto, o surgimento do conceito de letramento, bem como a difusão e o emprego desse termo têm suscitado polêmicas e equívocos (por exagero ou por simplificação), que é bom tentar esclarecer.

Pode-se dizer que a fonte desses equívocos e polêmicas é a não compreensão de que os dois processos são complementares, e não alternativos. Explicando: não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar: trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, descuide-se do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos, o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente lingüística do “código”, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão lingüística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento.

Considerando-se que os alfabetizados vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Por outro lado, deixar de explorar a relação extra-escolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a plena integração social e o exercício da cidadania.

Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. No próximo item, vamos apresentar, rapidamente, algumas possibilidades de se desenvolver esse trabalho integrado em sala de aula.

Anexo 2

**GLOSSÁRIO ELABORADO POR ALUNOS DA DISCIPLINA LÍNGUA  
PORTUGUESA PARA LICENCIATURAS**

Grupo de alunos do Curso de Licenciatura Plena em Letras, UCS, primeiro semestre de 2009,  
turma do horário 38-39

Texto de origem: sobre poema lírico e épico (MOISÉS, Massaud. *A criação literária: poesia*.  
11. ed. São Paulo: Cultrix, 1989)

**Egocentrismo:** é a manifestação de demasiada preocupação com os próprios interesses.

**Narcisismo:** é a supervalorização da imagem e personalidade próprias;

**Magna:** relativo a magno, importante, digna de admiração;

**Solilóquio:** conversa com si mesmo, monólogo.

**Tribuna:** é um local elevado, parte mais elevada reservada a um orador.

**Épico:** estilo de poema que descreve feitos heróicos

**Descortinar:** ato de abrir as cortinas, desvendar.

## O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A AUTORIA

**Lezinete Regina LEMES**

(Mestrado, ICEC/ICE/UFMT, lezinetelemes@yahoo.com.br)

**Resumo:** O presente artigo é parte de uma pesquisa de Mestrado intitulada *O discurso autoral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio: análise linguística*, cujo objetivo é desvelar a constituição da autoria discursiva em relação à análise linguística, presente nos livros didáticos e nos seus respectivos Manuais do Professor. Neste artigo, são discutidos dois conceitos importantes para a compreensão da autoria em uma obra didática: gêneros discursivos (BAKHTIN, 1952-53/1979) e tripartição autoral – autor-herói, autor-ouvinte e autor-contemplador – (BAKHTIN (1922-24/1979). Trata-se de um tema relevante, haja vista que os LDP são enunciados concretos em que a cada momento sócio-histórico refletem e refratam questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna.

**Palavras-chave:** livro didático, língua portuguesa, autoria

**Abstract:** This present article is part of a master research named *The authority speech on the educational Portuguese Language books (PLB) from high school: linguistics analyze*, whose main objective is to present the authority building's speech in connection to linguistics analyze, on the educational books as well the Teacher's Guide. On this article we discuss two important concepts to the authority understanding in a educational book: speechful in kind (BAKHTIN, 1952-53/1979) and authority into three different parts – author hero, auditor author and taker care author – (BAKHTIN (1922-24/1979). This work treat with a relevant article, because the PLB are specific enunciator in which each social-historical moment they reflect and break questions related to teaching-learning from mother tongue.

**Keywords:** educational book, mother tongue, autoral.

### 1 Notas introdutórias

Discorrer sobre autoria é uma tarefa não muito fácil, porque envolve conceitos que estão no âmbito da Literatura, em que temos dois sujeitos atuando ao mesmo tempo: o autor-pessoa é o componente da vida social, destituído de uma atividade criadora, ou seja, ele “é o

acontecimento ético e social” (BAKHTIN,1922-24/1979; e o autor-criador é aquele que se faz reconhecer pela sua obra, uma vez que ele se inscreve nela, como diz Bakhtin, “o autor deve ser compreendido, acima de tudo, a partir do acontecimento da obra, em sua qualidade de participante, de guia autorizado” (1922-24/1979).

Nesse sentido, nosso objetivo neste artigo é mostrar que esses dois conceitos são recorrentes em nosso meio social. Para isso, tomaremos o livro didático de Língua Portuguesa enquanto gênero discursivo, por acreditarmos que, no processo de elaboração, ele sofre influências dos agentes mais imediatos e dos mais distantes. Isso acaba sendo representado na atividade textual pelo autor-criador, precisamente pelo seu estilo individual, em que ele manifesta sua subjetividade, sua apreciação valorativa, enfim, o autor-criador torna-se único, pelo desenvolvimento de seu projeto discursivo.

Para compreendermos a constituição do sujeito-autor nos livros didáticos de língua materna, primeiramente, apresentaremos a releitura do livro didático de Língua Portuguesa enquanto gênero do discurso segundo Bunzen (2005, 2007), Bunzen e Rojo (2005), Padilha (2005), Barros-Mendes (2005). Após, apresentaremos o conceito de autoria, segundo Bakhtin (1922-24/1979).

## **2 Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**

Batista e Rojo (2005), após um estudo sobre o estado da arte no que tange a pesquisas relacionadas ao livro didático (LD), chegaram a conclusão de que é necessário que a literatura escolar considere-o como um objeto de investigação, tendo em vista que ele envolve diferentes dimensões (econômicas, técnicas, sociais, políticas e educacionais) e não apenas “um meio para o estudo de conteúdos e de metodologia de ensino” (2005, p. 43). Rangel (2001), em seu artigo *Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado*, cujo título é bastante sugestivo, considera importantes os novos olhares que têm sido dados ao LD. Segundo ele, houve um período em que o LD era visto como o “responsável pelos insucessos da escola em relação a suas funções essenciais” (2001, p.14). Outro pensamento a ser superado é o desprestígio que cerca os estudos sobre LD, apesar das mudanças ocorridas nas abordagens temáticas e do surgimento de linhas de pesquisas direcionadas para este objeto de investigação.

Considerando as novas abordagens em relação a este “utilitário da sala de aula”<sup>1</sup>, Bunzen

---

<sup>1</sup> Esta terminologia pertence a uma das classificações postas por Alain Choppin (1922) para distinguir quatro tipos de livros escolares: “a) *os manuais ou livros didáticos* - utilitários da sala de aula, obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina [...]; b) *os livros paradidáticos ou paraescolares* - obras complementares que tem por função resumir, intensificar ou aprofundar conteúdos específicos do currículo de uma disciplina [...]; c) *os livros de referência* - dicionários, atlas e gramáticas, destinados a servir de apoio

(2005) postula que o livro didático de Língua Portuguesa (LDP) é um gênero discursivo, cuja definição está embasada na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo. Segundo o pesquisador, o LDP é um gênero que pertence a determinadas esferas da atividade humana, circunscritas a um momento sócio-histórico. O gênero LDP procura, na medida do possível, “refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem e de circulação” (BUNZEN, 2005, p. 27).

Bunzen e Rojo (2005, p. 86), ao argumentarem que LDP é um gênero discursivo, afirmam que ele possui

unidade discursiva, autoria e estilo, proporcionada via fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de textos e gêneros diversos e que tal processo indicia muito mais a produção de enunciados em um **gênero do discurso** do que um conjunto de textos num **suporte**, sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria [grifo dos autores].

Para Barros-Mendes (2005, p. 26), o LDP está constituído por “diferentes discursos e espaços discursivos imbricados em seus campos de produção e de circulação.” Aceitamos este posicionamento da pesquisadora, por entendermos, também, que o LDP assume discursos de outras esferas (jornalística, acadêmica, científica, escolar etc.), os quais estarão presentes durante a produção e posterior circulação. Um exemplo é a consideração dos gêneros discursivos como objeto de ensino, pois a intenção é, na medida do possível, trabalhar a língua materna na perspectiva dos gêneros. Esse propósito está de acordo com os documentos oficiais, que acabam por homologar essa prática de ensino nos LDP.

Padilha (2005) acredita que, na elaboração de um livro didático, há três elementos que atuam de forma indissociável: o autor (autor-criador), o herói (objeto) e o ouvinte (contemplador). O primeiro elemento é caracterizado como sendo aquele responsável pelo desenvolvimento do projeto autoral, isto é, “a seleção dos textos, os recortes, as adaptações a formulação das atividades, a escolha teórico-metodológica, as diferentes propostas, o projeto gráfico” (PADILHA, 2005, p. 81). Seguindo esta linha de pensamento, Padilha (2005, p. 88) considera que “o autor, assim, como no romance, insere outros gêneros, que servem, no caso do livro didático, ao propósito pedagógico, assim como cartas e outros gêneros inseridos no romance servem aos propósitos do enredo, da sequencialização dos conteúdos, na narrativa extensa.” O segundo elemento está relacionado aos objetos de ensino que serão escolhidos e didatizados. Caberá ao autor todo processo de didatização para os conteúdos selecionados por ele, segundo suas concepções de língua(gem) ou conforme outras interferências, a saber: os documentos oficiais, as práticas escolares já difundidas etc.

A atuação do autor-criador, nesse momento, não é uma das tarefas mais fáceis, tendo em

vista que ele deverá responder a um projeto discursivo autoral pré-determinado, o qual será materializado por meio dos objetos de ensino priorizados por ele, a sua didatização, as relações entre esses objetos com a concepção de ensino do autor e do que é difundido no cenário acadêmico.

E o último elemento, segundo Padilha (2005, p. 83), diz “respeito às formas de estruturação das obras tendo em vista os seus leitores: os alunos e o professor, bem como outros interlocutores, como os avaliadores do PNLD”. Esse ponto de vista é corroborado por Bunzen (2005, p. 42- 43), quando diz:

[...] podemos afirmar que as formas que o LDP vai adquirindo, se levarmos em consideração a relação gênero/atividade humana, são resultantes das concepções sobre as atividades de ensino e aprendizagem formal e sobre seus agentes (professores e alunos). É uma relação dialógica que se instaura entre a seleção de objetos de ensino e sua apresentação, levando em consideração determinados interlocutores e determinadas concepções de ensino-aprendizagem.

Bakhtin (1952-53/1979, p. 301) fala-nos da importância dos parceiros da comunicação (destinatários) na interação verbal numa dada esfera:

Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência do enunciado — disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. **Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.** [grifo nosso].

Em virtude disso, é possível fazermos uma analogia entre o LDP e o romance, por percebemos que seus autores orquestram diferentes vozes, buscando estabelecer conexão entre elas. Assim como o autor do romance, eles procuram deixar que seu discurso seja notado, como também os discursos dos documentos oficiais, dos pareceristas do MEC, dos professores, numa clara demonstração de que esses discursos configuram sua composição.

Outro dado relevante é dizer que o LDP constitui-se enquanto gênero, testemunhando as mudanças sofridas no ensino de língua materna, por conta das variadas concepções de língua(gem) que norteiam o cenário educacional de nosso país. Ao afirmarmos isso, estamos partindo do pressuposto de que os autores de livros didáticos, na medida do possível, estão redefinindo seus objetos de ensino a fim de estabelecer um diálogo mais estreito com as atuais concepções de ensino-aprendizagem em relação à língua(gem) como também negando outras com as quais trabalhavam. Para Bunzen (2005, p. 37),

enfocar o LDP como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas observar suas

---

excertos, as edições de obras clássicas [...]” *apud* Batista e Rojo (2005, p. 14-15) [grifo dos autores].

contínuas transformações que tem uma forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas.

Nesse sentido, o LDP é um gênero discursivo tendo em vista que mantém diálogo com diferentes interlocutores como também ressoa vozes não apenas dos interlocutores mais imediatos como também de outros momentos. É um jogo de forças sociais que faz com que a autoria de um livro didático seja vista como uma produção conduzida, tendo em vista que o contexto social é um fator preponderante na elaboração de um LD.

Bakhtin/Medvedev (1928) dizem, em relação ao romance, que o meio externo é, ao mesmo tempo, interno e externo à obra literária. Segundos os pensadores russos, essa interação da obra com o meio social acaba por refletir e refratar o meio ideológico do qual faz parte. E, de forma análoga, podemos pensar que o livro didático também passa por essa situação, embora saibamos que há diferenças quanto às proposições e valores de uma obra artística e de uma obra didática.

A obra didática está inscrita na esfera editorial e, ao mesmo tempo, na esfera oficial e escolar<sup>2</sup>. Em cada uma dessas esferas, notamos que o LDP não sofre transmutação como sofre um romance, isto porque o livro didático deve seguir certos parâmetros para estabelecer e manter contato com as esferas sociais com as quais pretende dialogar. Esta ligação estreita com as esferas acaba delimitando e configurando o gênero LDP com seus interlocutores, pois é um enunciado concreto, pleno de eco e de ressonâncias provenientes da esfera oficial (PCN, PCN+, PCNEM, PNLEM, OCEM, LDB, DCNEM) como também da esfera escolar. Todos esses enunciados estão subjacentes ao todo do enunciado do LD, configurando sua tríade (forma composicional, estilo, tema).

Bakhtin (1952-53/1979, p. 297) afirma: “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”.

Dessa forma, reafirmamos que o livro didático de Língua Portuguesa é um gênero discursivo numa instância pública (esfera editorial, oficial, escolar) em que os três elementos constitutivos do gênero se fazem presentes: o conteúdo temático são os objetos de ensino selecionados para as aulas de língua materna, isso é, a transmissão, explicação e a produção

---

<sup>2</sup> Entendemos por esfera Editorial o lugar de produção do livro didático, por Federal, os agentes envolvidos na avaliação do livro e os pareceristas do MEC e por Escolar, os interlocutores do livro didático — professor e alunos.

de conhecimentos e saberes, os quais recebem uma determinada apreciação valorativa dependendo da concepção de língua(gem) dos autores<sup>3</sup>.

Já a forma composicional relaciona-se às divisões que o LDP apresenta: texto de apresentação, sumário, unidades, seções etc.

Em relação ao estilo, dividimo-lo em estilo do gênero e estilo do autor. Este é reconhecido pela configuração dada pelo autor ao seu LDP, o qual individualizará sua produção. Por exemplo, um LDP destinado ao Ensino Médio, dependendo do estilo individual de cada autoria, possui uma configuração diferenciada, em que o autor pode abordar os objetos de ensino por meio de unidades temáticas, temas transversais, gramaticais, em relação à prática de leitura e produção de texto na perspectiva dos gêneros discursivos e/ou textuais.

E o estilo do gênero permite que um enunciado concreto torne-se único, apresentando um estilo próprio, que o diferenciará de outros gêneros. Por exemplo, o LD “tem uma finalidade didática de ensinar, instruir, conduzir”, o que justifica a existência de “ordens, instruções, explicações, exposições” no LDP (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 90), ou seja, é o estilo didático do gênero, que pode ser transmissivo, dedutivo, indutivo, construtivo, informativo ou injuntivo.

Sendo assim, os autores têm um projeto discursivo autoral e, juntamente com outros agentes das situações mais próximas (editores, revisores, diagramadores, leitores críticos etc.) e mais distantes (especialistas do MEC, professores, os alunos etc.), que estão igualmente, porém de forma indireta, envolvidos em sua elaboração, determinarão o processo de edição, seleção, negociação dos objetos de ensino e de distribuição destes objetos ao longo do livro, determinando a configuração das unidades didáticas<sup>4</sup>.

Segundo o pesquisador Bunzen, em virtude desse movimento dialógico, o LDP é um gênero escolar, porque assume uma função social de “re(apresentar) para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (BUNZEN, 2005, p. 27).

### **3 Tripartição autoral da teoria bakhtiniana nos LDP**

Iniciamos esta seção com esta fala de Bakhtin (1922-1924/1979, p. 37): " Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida."

---

<sup>3</sup>Neste sentido, reafirmamos o pensamento de Bakhtin/Volochinov (1929), quando diz que há apreciação valorativa em qualquer produção. Isso é perceptível no projeto autoral dos livros didáticos. Cada autor tem seu estilo e acredita numa concepção de ensino e aprendizagem de língua materna.

<sup>4</sup>Entendem-se por unidades didáticas os capítulos ou lições que compõem o livro [Carbone (2003) *apud* Bunzen (2005, p. 27)].

Sabemos que ler as obras do Círculo de Bakhtin é enveredarmos num plano teórico em que se consideram as relações sociais, ou, como bem colocou, “nossa própria vida”. Esse outro que se faz presente em todas as instâncias públicas e privadas, por onde nossos discursos circulam, são revozeados, em se tratando de Bakhtin, é “uma concepção de linguagem, uma concepção que pressupõe também uma concepção de homem e de mundo” (TEZZA, 2007, p. 234).

Considerando esse movimento dialógico, trazemos para discussão o conceito de autoria de Bakhtin, um tema que foi pensado para a produção artística, e com o qual buscaremos dialogar, a fim de estabelecer vínculos com a autoria de livro didático de Língua Portuguesa (LDP).

Vale ressaltar que *O autor e herói* (1922-1924) de Bakhtin é um texto inacabado, em que se encontram trechos “mutilados” desde a parte inicial. Além disso, o texto conta “com vários trechos ilegíveis ou suprimidos e, o menos importante, não ter sequer um título” (TEZZA, 2007, p. 231). Apesar dessa problemática, buscaremos transpor aqui nossa compreensão acerca da autoria para Bakhtin. Para isso, o LDP será apresentado em conjunto com a terminologia usada por Bakhtin para designar os elementos constituintes na autoria, cujo propósito é facilitar a compreensão desse tema emblemático. Nesse sentido, corroboramos a afirmação de Tezza (2007, p. 234) e tomamos para nós também, quando diz que “*O autor e herói* é uma bela viagem teórica — e certamente difícil, de modo que nossa primeira leitura, diga-se desde já, não tem a mais remota pretensão de esgotá-la.” Após essa breve contextualização, discutiremos a seguir a tripartição autoral na obra bakhtiniana.

Bakhtin (1922-1924) no texto *O autor e herói* critica aqueles que insistem em relacionar o assunto da obra com a vida do autor. Essa visão biografista é estabelecida quando são extraídos “trechos que pretendem ter um sentido e, com isso, esquece-se completamente o todo do herói e o todo do autor, o que faz que se escamoteie o essencial: a forma da relação com o acontecimento, a forma como este é vivido no todo constituído pela vida e o mundo.” (1922-1924, p. 30)

Com base nessa afirmação de Bakhtin, nosso objetivo é compreender a autoria nos livros didáticos de Língua Portuguesa, tendo em vista que o autor (pessoa física) é reconhecido muito mais pelos seus interlocutores (professores e alunos), pela sua atividade textual, pelo todo da sua obra didática. Portanto, há de se considerar o autor-criador.

Podemos dizer que essa atitude responsiva dos interlocutores coloca em evidência o dialogismo, conceito amplamente discutido nas obras do Círculo de Bakhtin. Segundo Clark e Holquist (2004, p. 91), “Bakhtin concebe a outridade como fundamento de toda a existência e o diálogo como a estrutura primacial de qualquer existência particular, representando uma

constante troca entre o que é e o que não é ainda."

Bakhtin postula que o todo de uma obra está relacionado à reação que esse todo suscita no autor, englobando tanto o objeto quanto a reação do herói ao objeto. Em virtude disso, o autor-criador assume diferentes perspectivas para seu herói. Nesse sentido, o que interessa ao autor-criador não é todo do homem, mas seus atos isolados que, em boa medida, nos permitem confrontá-los, uma vez que eles nos pertencem também. Para Bakhtin (1922-1924, p. 34), "[...] o autor sabe e vê mais que ele, não só na direção do olhar de seu herói, mas também nas outras direções, inacessíveis ao próprio herói; é esta precisamente a postura que um autor deve assumir a respeito de um herói [...]"

Cabe-nos, então, rerepresentar a tripartição autoral, pois, na seção anterior, abordamos este conceito quando falamos da elaboração do livro didático: autor-criador (autor), autor-herói (objeto) e autor-ouvinte (contemplador).

Esse conceito teórico sobre autoria foi produzido levando em conta as obras literárias. Mas reconhecemos que é possível transpô-lo para um livro didático. Segundo Padilha (2005), a tripartição na obra didática é visível, na medida em que o autor-criador é o responsável diretamente pelo projeto autoral de uma determinada editora, pois caberá a ele a responsabilidade de transpor e didatizar diferentes objetos de ensino, desde a seleção dos objetos a escolha teórico-metodológica, que norteará o desenvolvimento do seu trabalho. Bakhtin (1922-1924, p. 28) acredita que o autor é "a única fonte da energia produtora das formas, a qual não é dada à consciência psicologizada, mas se estabiliza em um produto cultural significante". O trabalho do autor-criador, neste caso, a obra didática, será transformado em um produto que remeterá a ele.

Em relação ao autor-criador, Bakhtin (1922-1924, p. 28) assinala:

[...] a reação ativa do autor se manifesta na estrutura, que ela mesma condiciona, de uma visão ativa do herói percebido como um todo, na estrutura de sua imagem, no ritmo de sua revelação, na estrutura de entonação e na escolha das unidades significantes da obra.

O excerto acima nos evidencia que, no processo de elaboração de uma obra didática, o autor-criador pode ser visualizado ao longo de sua obra, seja no projeto gráfico adotado, na divisão dos capítulos, na disposição dos conteúdos, na concepção de língua(gem) assumida etc.

O autor, durante a produção, pensa apenas no acabamento da sua obra. O processo para o autor não interessa, o que é importante é o produto criado, o que colabora para que remetamos à sua obra. O herói como vemos está no todo da obra. Segundo Bakhtin (1922-1924, p. 32), "**O autor é o depositário da tensão exercida pela unidade de um todo acabado, o todo do herói e o todo da obra**, um todo transcendente a cada um de seus constituintes considerado

isoladamente [...] [grifo nosso].

Conforme Padilha (2005), a expressão autor-herói está relacionada ao ponto de vista da estética, em que existe um “eu” e um “outro”, elementos fundamentais para se compreender a autoria no LDP.

O autor-herói é reconhecido quando se procura dar mais importância ao objeto de criação, procurando “discutir o herói como se tratasse de um autor, como se fosse possível discutir ou aprovar o que existe e ter-se-á esquecido a refutação estética” (BAKHTIN, 1922-1924, p. 30). Em vista disso, dizemos que autor-herói são os objetos de ensino a serem escolhidos, transpostos e didatizados. É importante dizer que há um imbricamento entre autor-criador e autor-herói, uma vez que este está diretamente ligado ao primeiro. Para Tezza (2007, p. 239), “[...] o discurso do herói sobre si mesmo está impregnado do discurso do autor-criador sobre o herói.”

Acreditamos que se não houvesse a figura do autor-criador, não teríamos a formatação que o LDP adquiriu ao longo de sua história, pois como bem afirmou Bakhtin (1922-1924), o autor-criador é quem determina os valores que serão assumidos pelos heróis. Afirmamos, ainda, que “a obra pedagógica será constituída e acabada pela força motriz que é a posição valorativa do autor e todos os elementos que a compõem estarão alinhavados e intermediados pelo discurso autoral” (PADILHA, 2005, p. 81).

O último elemento, autor-contemplador, são os interlocutores imediatos (os professores, os alunos, os avaliadores do PNLEM) e mais distantes (a Academia, os pesquisadores em geral) do autor-criador.

Segundo Bakhtin (1922-1924), é necessário que o autor busque o outro, a fim de que possa ter um todo na sua obra. Para isso, ele busca em situações cotidianas exemplificar a presença do outro para que assim o autor-contemplador possa ter atitude responsiva em relação à sua produção. Analogamente, dizemos que o autor-ouvinte se faz presente na obra didática, precisamente, no Manual do Professor e no texto de Apresentação no livro do aluno. Em cada um destes textos, o discurso do autor-criador põe em evidência seu autor-contemplador.

No Manual do Professor, o autor-contemplador são os professores como também os avaliadores do PNLEM. Isso porque há um movimento discursivo que os projeta. Quando se observa atentamente o manual, precisamente na sua estrutura, há uma sequência de informações que são colocadas, como exemplo, a concepção de ensino-aprendizagem de língua(gem), a metodologia, a avaliação, a organização, a bibliografia etc. Já, no texto de apresentação, o diálogo é direto com os alunos, usuários do livro didático, em que se busca conquistá-lo, dizendo que o livro didático está atento às mudanças que tem sofrido o ensino

de língua como também afirmar que é importante estudar a língua materna.

Os três elementos expostos ao longo deste texto evidenciaram que a autoria para Bakhtin está no todo arquitetônico, em que autor-criador, autor-herói e autor-contemplador permitem a atividade artística tanto uma visão ética quanto estética<sup>5</sup>.

Nesse sentido, reconhecemos que assumirmos sua concepção de autoria é enveredar por mundos dialógicos, já que para ele, nossos enunciados são sempre dialógicos, em que o outro nos constitui.

### Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. ([1952-53]1979). Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_ (1922-1924). O autor e o herói. In:\_\_\_\_\_ (1979). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_ (1922-1924). O autor e o herói. In\_\_\_\_\_ (1979). *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_ (1919). Arte e responsabilidade. In:\_\_\_\_\_ (1979). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, V. N (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. M./MÉDVEDEV, P. N (1928). El método formal en los estudios literários - introducción crítica a una poética sociológica. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

BARROS-MENDES, A. N. N. *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos*: algumas reflexões. São Paulo, SP: PUC 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_; PADILHA, S. J. Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades. In: COSTA VAL, MARCUSCHI (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In ROJO, R H. R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

---

<sup>5</sup>A visão ética e a estética são elementos intrínsecos à obra literária. Entendemos que a visão ética são os valores sociais que mediam as ações do artista e a visão estética é o trabalho de ressignificação do artista para um determinado tema que ele queira retratar em sua obra. Por exemplo, se pensarmos na questão social que assola o nosso país, cada um de nós tem um ponto de vista, uma visão de mundo para essa problemática (visão ética). Quando essa questão é retratada do ponto de vista artístico, ela recebe toda a apreciação valorativa do artista, tornando-se única, um todo acabado. Um bom exemplo são as fotografias de Sebastião Salgado. Cada imagem retratada, cada manifestação, particular (BAKHTIN, 1922-24, p. 4) é fundamental para caracterizar “esse todo como elemento da obra.”

BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Campinas, SP:UNICAMP, 2005. (Mestrado em Estudos da Linguagem), do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. *O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*. Disponível em <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos.html>>. Acesso em 10 nov. 2008.

\_\_\_\_\_; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, MARCUSCHI (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. Mikail Bakhtin. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

PADILHA, S. J. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativa discursiva*. São Paulo, SP: PUC 2005. (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. O autor entre autores. In: Revista *Polifonia*. Instituto de Linguagens [da] Universidade Federal de Mato Grosso. Ano 5, n° 04. Cuiabá: Editora Universitária, 2002.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

TEZZA, C. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.). *Diálogos com Bakhtin*. 4.ed. Curitiba: UFPR, 2007.

## O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (LDP): A VARIAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Lovani Volmer (Mestre em Letras – FEEVALE – lovaniv@feevale.br)

Flávia Brocchetto Ramos (Doutora em Letras - UNISC/UCS - ramos.fb@gmail.com)

**RESUMO:** O livro didático de português (LDP) é, no geral, norteador das leituras realizadas pelos alunos em nossas escolas. Nesse sentido, convém analisar esses livros com o intuito de averiguar que gêneros textuais são veiculados por eles, se literários ou não literários, uma vez que as práticas leitoras no espaço escolar resultam desse recurso, bem como a forma como são abordados. Assim, esta comunicação tem como objetivo analisar quais gêneros são apresentados e como, qual a preocupação dos organizadores no que diz respeito ao processo de leitura e às propostas de exercícios apresentadas nas atividades de pré-leitura, análise, compreensão e interpretação do texto, assim como de pós-texto, visando à instrumentalização do leitor iniciante, especialmente das narrativas, que são tão complexas quanto ricas de significações, que se o leitor não for atento pode deixar de “viver” experiências fantásticas. Os textos analisados estão inseridos no LDP *Português para todos*.

**Palavras-chave:** livro didático de português. gêneros textuais. leitura

### ABSTRACT

A Portuguese textbook is, generally, guiding the student readings in schools. So, those books should be checked in order to ascertain if textual genres are whether literary or non-literary, once reading practicing in school as well as how they are dealt is a result of this feature. Thus, this kind of communication aims to analyze which and how genres are presented and, also, what the organizer concerning, regarding the reading process, is and the exercises proposed in the pre-reading activities, analysis, text comprehension and interpretation as well as the post-text, aiming the instrumentation of a beginner reader, referring, especially, the narratives, which are as complex as meaningful interpretative, which may make a non-attentive reader

leave fantastic experiences to live behind. The texts analyzed are included in Portuguese textbooks, named '*Português para todos*'..

**Keywords:** Portuguese textbook. text genres. reading

[...] os professores não adotam livros didáticos; eles são adotados pelos livros didáticos. (João Wanderlei Geraldi)

## **Introdução**

A escola é a instituição incumbida da responsabilidade de promover o contato da criança com os livros e de contribuir para que os alunos se tornem leitores autônomos e proficientes. O professor, por sua vez, é o responsável pela seleção do livro didático e, conseqüentemente, dos textos trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, acreditamos que um estudo mais aprofundado dos gêneros que compõem o livro didático, assim como a forma como estes são apresentados, além da preocupação dos organizadores no que diz respeito ao processo de leitura e às propostas de exercícios apresentadas nas atividades de pré-leitura, análise, compreensão, interpretação do texto e atividades pós-texto possam ser de grande relevância para a ação docente, tanto no momento da seleção do livro didático quanto do estudo com textos narrativos.

### **1. O livro didático (LD): uma breve contextualização**

Julga-se necessário, num primeiro momento, apresentar brevemente como e em que contexto surgiu o livro didático, essa obra, segundo Batista & Rojo (2005), produzida com o intuito de “auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais” (p. 15). Além disso, averiguar como se transformou, em muitos contextos, num objeto indispensável para a efetivação do ensino-aprendizagem, pois, pela história e na história, acredita-se ser possível uma compreensão crítica a esse respeito e, conseqüentemente, acerca do que hoje compõe esse material.

O uso do livro como recurso didático no processo ensino-aprendizagem não é prática nova. Aliás, não seria equivocado afirmar que, desde a invenção da imprensa por Johann Gutenberg, no final do século XV, a educação passou a contar com a impressão de obras para

fins didáticos. No Brasil, a definição de “livro didático” deu-se pela primeira vez no Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p. 12 apud OLIVEIRA et al., 1984, p. 22).

Foi nessa época, pois, em que se buscou desenvolver no Brasil “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG, 1993, p. 12), que se consagrou o termo “livro didático”, entendido até os dias de hoje como sendo o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares.

O mesmo decreto supracitado, com o objetivo de regulamentar uma política nacional do livro didático, criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), marcando, assim, a primeira iniciativa governamental nessa área de política educacional. Vale lembrar que isso ocorreu em pleno período de Estado Novo, ou seja, em um momento político autoritário que buscava garantir, sobretudo, a Unidade/Identidade Nacional. À tal comissão, dentre outras responsabilidades, cabia a tarefa de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, concedendo ou não autorização para o seu uso nas escolas, isto é, controlar a adoção dos livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os critérios para as avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos. Oliveira (1984) destaca que dos impedimentos estabelecidos pela CNLD para a utilização do livro, a maioria relacionava-se à questão político-ideológica e apenas uma minoria dizia respeito à didática propriamente dita; aspectos morais, cívicos e políticos sobrepunham-se, então, aos aspectos didático-metodológicos.

Em virtude da “centralização do poder, do risco da censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionada com o livro didático” (FREITAG, 1993, p. 14), essa comissão solidificou-se apenas em 1945, via o Decreto-lei 8.460, que consolidou a legislação 1.006/38 e dispôs sobre a organização e o funcionamento da CNLD. Nesse período e nos anos subseqüentes, muitas foram as críticas emitidas à comissão, principalmente em relação à política, altamente centralizadora. Cabe destacar, ainda, que, para piorar um pouco mais a situação, nessa época, o livro didático transformou-se em um produto de mercado muito lucrativo, o que fez surgir, no já complicado cenário educacional, uma crescente especulação comercial.

Durante os anos 60, estabeleceu-se a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), pelo acordo MEC/USAID<sup>1</sup>, firmado em 06/01/67, com o objetivo de tornar disponíveis gratuitamente cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos (FREITAG, 1993). Essa mesma autora destaca que o acordo contava com farta disponibilidade financeira e propunha, ainda, um programa de desenvolvimento que incluía a instalação de bibliotecas e cursos de treinamento para instrutores e professores. A princípio, uma proposta adequada à política educacional brasileira, mas muitos críticos da educação denunciaram que, por trás do acordo, havia um controle americano das escolas brasileiras e dos livros didáticos, especialmente no que dizia respeito ao conteúdo. Após muitos protestos, principalmente do movimento estudantil, e de denúncias de irregularidades, a COLTED foi extinta, em 1971, quando a responsabilidade de desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático ficou a cargo do Instituto Nacional do Livro (INL), criado pelo Decreto-lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937. A esse programa cabia “definir diretrizes para formulação de programa editorial e planos de ação do MEC e autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros” (OLIVEIRA, 1984, p.57).

Em 1976, o Decreto-lei nº 77.107 transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade do Programa do Livro Didático e sua política sofreu nova redefinição. Freitag (1993) explica que a FENAME deveria

[...] definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns. (FREITAG, 1993, p. 15).

Ainda segundo essa autora, foi a partir dessa época que surgiu explicitamente a vinculação da política governamental do livro didático com a criança carente; assim como havia programas de assistência social para a distribuição de leite e merenda escolar, por exemplo, os alunos passaram a receber livro didático gratuitamente.

No início da década de 80, o Governo, por meio de uma política centralizadora e assistencialista, passou à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) a incumbência de gerenciar, dentre outros, o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), o que resultou, de acordo com Freitag (1993), em alguns problemas, tais como dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos

---

<sup>1</sup> MEC/USAID é o nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados entre o Brasil e os Estados Unidos, a partir de 1964, durante o regime militar, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), com o objetivo de implantar o modelo norte-americano no sistema educacional brasileiro. (DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2007).

órgãos estatais responsáveis e autoritarismo implícito na tomada de decisões pelos responsáveis no governo. Por outro lado, a indústria livreira proliferou no Brasil, durante esse período, de maneira excepcional. Quantidade, entretanto, não é sinônimo de qualidade; muitos livros de qualidade duvidosa foram enviados às escolas, tornando evidente o descaso e a falta de rigor com que haviam sido elaborados e avaliados. Esse problema tornou-se especialmente grave quando atentamos para o fato de que, para muitos alunos, o livro didático era o único livro com o qual tinham contato.

Diante disso, com o intuito de garantir uma política de regulamentação do livro didático mais competente e eficaz, o governo, novamente por meio de decreto<sup>2</sup>, criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Estabeleceu-se, então, como meta do Programa, o atendimento a todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas do país, com prioridade para Matemática e Comunicação e Expressão.

Em 1996, a FAE foi extinta e suas atribuições no que diz respeito ao PNLD ficaram a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com recursos oriundos, principalmente, do salário-educação. Nesse período, deu-se a produção e a distribuição dos livros didáticos de forma contínua e massiva; todos os alunos do Ensino Fundamental passaram a receber livros didáticos de todas as disciplinas. A partir daí, o Programa solidificou-se cada vez mais, principalmente, de acordo com Imenes e Lellis (1999), devido a dois fatores:

[...] primeiro, o processo articulou-se com a elaboração e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse vínculo vem conferindo ao livro didático um papel importante na implantação de políticas educacionais [...]. Segundo, essa avaliação está tendo reflexos significativos no mercado de livros didáticos. (IMENES & LELLIS, 1999, p.47).

Em 2004, através da Resolução 38/2004 do FNDE, foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), que definiu o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do Ensino Médio de todo o Brasil. O PNLEM é mantido pelo FNDE com recursos financeiros provenientes do Orçamento Geral da União e do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED).

O PNLEM segue basicamente as mesmas regras do PNLD, que distribui livros aos alunos do Ensino Fundamental, ou seja, assim que é publicado no Diário Oficial da União o edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático, as editoras inscrevem seus livros, que passam por uma primeira triagem para analisar se esses se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. A seguir, as obras aprovadas são encaminhadas para a

---

<sup>2</sup> Decreto-Lei nº 91.542, de agosto de 1985.

avaliação pedagógica, realizada por especialistas selecionados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), órgão ligado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), responsáveis por elaborar as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia do livro didático, disponível na internet e enviado às escolas cadastradas no censo escolar. Quando esse material chega às escolas, os professores analisam, escolhem os livros que serão utilizados, devendo selecionar dois títulos, um em primeira e o outro em segunda opção, necessariamente de editoras diferentes, e enviam o formulário, ou via correio ou via internet. A partir daí, iniciam as negociações entre o FNDE e as editoras<sup>3</sup>. Findo esse processo, o FNDE firma o contrato com as editoras e informa as quantidades a serem enviadas a cada uma das escolas. Quando inicia o ano letivo do ano seguinte, os títulos escolhidos devem estar nas escolas, onde será distribuído um exemplar para cada aluno. Cabe destacar que o livro deve ser reutilizado, no mínimo, por três anos consecutivos, beneficiando, dessa forma, mais de um estudante.

### **1.1 O livro didático de português (LDP)**

Para tratar do livro didático de português (LDP), faz-se necessário resgatar algumas de suas características ao longo da história, uma vez que existem diferentes modos de entender a linguagem e cada um constitui uma teoria que embasa as propostas dos livros didáticos. Além disso, concordamos com Silva (1998), quando afirma que é “exatamente pela história e na história da educação brasileira que podemos buscar uma compreensão crítica sobre como esse objeto ganhou tanta força no contexto do nosso magistério, perdendo seu caráter de *meio* para se transformar num *fim em si mesmo* nos ambientes formais de ensino” (p. 44).

Os manuais ou gramáticas, como conhecemos hoje, não existiam antes dos anos 40. Nos anos 60, de acordo com Fregonesi (1997), havia dois tipos de materiais didáticos: uma antologia, com coletânea de textos sem indicações metodológicas nem exercícios, e uma gramática, com exercícios, elaborada especialmente para os alunos. Esse mesmo autor destaca que os conteúdos programáticos que deveriam ser observados para a produção dos livros didáticos foram inicialmente estabelecidos pela Portaria Ministerial nº 170, de 17/07/42, a qual estabeleceu o Programa Oficial de Língua Portuguesa. Em 1951, com a reforma do ensino, a programação oficial passou a ser elaborada por professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e, conforme a Portaria Ministerial de 02/10/51, deveria ser adotada em todo o território nacional. Aos professores do Colégio cabia não só indicar textos de leitura e exercícios de linguagem oral e redação, mas também sugerir a metodologia a ser

---

<sup>3</sup> Esse processo, conforme o art. 25 da Lei 8.666/96, combinada com os arts. 28 e 30 da Lei 9.610/98, não tem licitação, pois os livros são escolhidos pelos professores.

utilizada (FREGONESI, 1997). Nessa época, ensinar a língua significava, basicamente, ensinar teoria gramatical.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 4.024, de 10/12/61, os programas para o ensino de língua portuguesa tomaram um novo rumo: as “Instruções” (Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português), que apresentavam recomendações para o desenvolvimento de atividades relativas à expressão escrita e à gramática expositiva, ficaram a cargo do governo.

As mudanças mais expressivas, porém, aconteceram a partir de 1971, com a entrada em vigor da Lei nº 5.692, que alterou, inclusive, o nome da disciplina de *língua portuguesa* para *comunicação e expressão*. Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, o governo federal estabeleceu que cada unidade da Federação deveria elaborar suas propostas de ensino. A concepção que regia a maioria das propostas educacionais era a behaviorista; acreditava-se que a aprendizagem acontecia por meio de numerosas e insistentes repetições. As práticas pedagógicas priorizavam as estruturas isoladas; acreditava-se que, dessa forma, se estaria desenvolvendo tanto a expressão oral quanto a escrita. Os livros didáticos, assim, conquistaram o seu auge; os manuais traziam uma infinidade de exercícios com o objetivo de fazer os alunos reproduzirem modelos, ao professor cabia apenas controlar a “aprendizagem”. Vale ressaltar que essa proliferação do livro didático contou com total apoio e incentivo governamental. Silva (1998) destaca que essa foi a forma encontrada “de impedir reflexão política nas escolas e, ao mesmo tempo, de calar a voz dos professores” (p. 45), que apenas exerciam a tarefa de instrutores, ou seja, a eles cabia dizer em que página os alunos deveriam abrir o livro e quais exercícios deveriam realizar, ou melhor, quais modelos deveriam seguir.

Cabe destacar, ainda, a democratização do ensino, nos anos 60, o que aumentou deliberadamente o número de alunos nas escolas. Com mais alunos, precisava-se também de mais professores, que foram “rapidamente” preparados para exercer essa função, ou seja, seguir uma cartilha, o livro didático. Nesse contexto, surgem, então, os títulos organizados por coleções de volumes, de acordo com um programa curricular, com conteúdos definidos por séries, ou seja, cada volume corresponde a uma série específica.

A partir dos anos 80, os avanços em pesquisas na área da lingüística colaboraram, e muito, para uma revisão nos objetivos do ensino da língua portuguesa. Com o surgimento de novos paradigmas de análise da linguagem, que levam em consideração sua inserção em contextos sociais e suas diversas formas de representação e manifestação, passou-se a rejeitar o dogmatismo do ensino da gramática tradicional, totalmente descontextualizada e fragmentada. Essas mudanças podem ser constatadas nos Parâmetros Curriculares de Língua

Portuguesa (PCNLP), que se concentram nas atividades de produção e compreensão de textos, visando a permitir a expansão das possibilidades do uso da linguagem, relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever (PCNLP, 1998).

Atualmente, os avaliadores dos livros didáticos que constarão no Guia têm como referência básica o atendimento aos PCNLP, o que equivale a dizer que deveriam apresentar um tratamento da língua voltado para uma concepção interacionista da linguagem. Com base nesses critérios, Marcuschi (2007) destaca alguns aspectos a serem observados pelos autores de livros didáticos de língua portuguesa:

- a) adoção do texto como unidade básica de ensino;
- b) produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados;
- c) noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados, tanto na fala quanto na escrita;
- d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas destacando a relevância da reflexão sobre a língua;
- e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral;
- f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico;
- g) clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação lingüística.

Rangel (2002) menciona que esse “controle” pretende garantir que o livro didático contribua para o alcance dos objetivos do ensino de língua portuguesa: o discurso, a língua oral, a variação lingüística, a textualidade, as diferentes gramáticas de uma mesma língua, dentre outros.

Nessa breve trajetória do livro didático, fica claro que a seleção desta ou daquela obra permeia não só questões voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, mas também políticas; o livro é uma mercadoria do mundo editorial, sujeito às influências sociais, econômicas, técnicas, políticas e culturais, como qualquer outro produto que percorre os caminhos da produção, distribuição e consumo. Esse fator, no entanto, de acordo com Freitag (1993), nem sempre é observado pelos professores, ou seja, o conteúdo ideológico é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica; é como se o professor fosse um mero porta-voz dos discursos veiculados pelos livros didáticos. Vale destacar, ainda, que, muitas vezes, é a única referência para o trabalho do professor, passando a assumir até mesmo o papel de currículo e de definidor de estratégias de ensino. Nesse sentido, Dionísio (2000, p. 125) afirma que o livro didático possui papel importante ao constituir práticas de leitura que

podem servir de “base de sustentação de outras práticas mais alargadas no tempo”.

Assim, se a escola se preocupar com a formação de um leitor proficiente, deverá instrumentalizá-lo de forma a perceber as sutilezas da narrativa, do modo de narrar, da natureza do fictício. A análise das narrativas presentes nos livros didáticos de língua portuguesa, portanto, tem muito a contribuir, tanto no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de cada aluno como na análise da ideologia aí presente. O narrador desses textos, igualmente, desempenha papel decisivo; é ele quem mostra ou esconde as informações do leitor.

## 2 O lugar das narrativas no LDP

O livro a ser analisado, *Português para todos*<sup>4</sup>, faz parte de uma coleção, composta por quatro volumes, para alunos de 5ª a 8ª séries, e é, atualmente, o mais usado, na 5ª série, da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, cidade do Vale do Rio dos Sinos, RS. Os autores da coleção alertam que partem do conceito de que “linguagem é forma ou processo de interação [...], o que significa que o indivíduo, ao utilizar a linguagem, não quer apenas transmitir informações ou exteriorizar seu pensamento; na verdade pela linguagem ele realiza ações e atua sobre o interlocutor” (NICOLA, 2004, p. 7).

Nessa coleção, a proposta de ensino está organizada em três unidades temáticas<sup>5</sup>, cada qual com quatro capítulos. De acordo com o supervisor pedagógico da coleção, José de Nicola, os manuais visam a proporcionar ao aluno o contato com uma imensa gama de textos, oferecendo diversos gêneros textuais, retirados de diferentes suportes e com as mais distintas finalidades, desde os textos literários aos não literários, incluindo verbais e não verbais.

As unidades são organizadas em seções, que seguem a mesma lógica, independentemente do gênero textual apresentado. Na abertura dos capítulos, há textos curtos, tais como: pinturas, fotos, quadrinhos, gráficos, notícias,...., seguidos da seção *Para começo de conversa*, que, segundo os autores mencionam, quando da apresentação da obra, servirá de “motivação para [...] começar a pensar no assunto tratado. [...] É um ‘bate-bola’, uma conversa ligeira para deixá-los (os alunos) prontos para as outras atividades” (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 8).

*Hora do texto* é a seção seguinte e apresenta o texto a ser lido. Em *Expressão oral*, os alunos são desafiados a “exercitar a habilidade de expressar-se oralmente nas mais variadas

---

<sup>4</sup> TERRA, E. & CAVALLETE, F. *Português para todos*: 5ª série. São Paulo: Scipione, 2004.

<sup>5</sup> De acordo com Costa Val e Castanheira (2005), existe uma predominância nos LDP da organização em unidades temáticas, o que, segundo as autoras, poderia ser alternado com outras possibilidades, tais como: projetos de ensino, objetivos didáticos, gêneros ou tipos textuais, questões de reflexão gramatical.

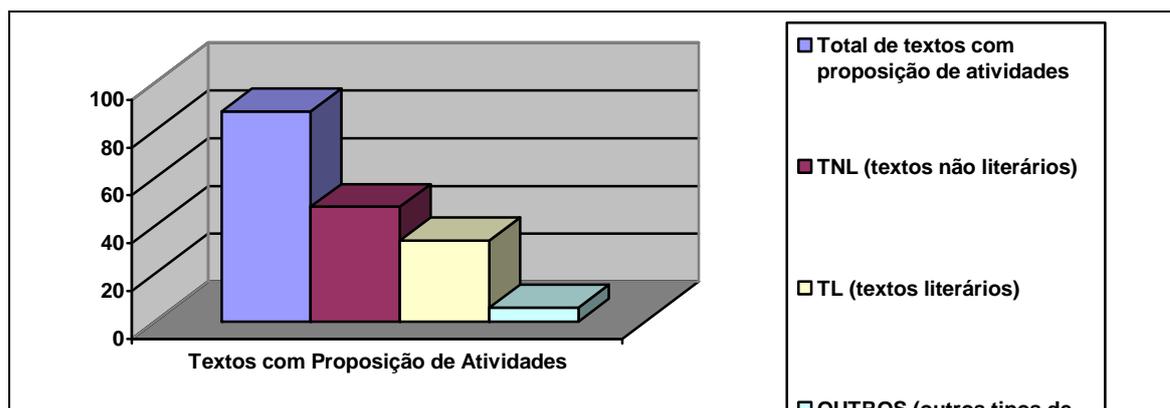
situações” (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 9), sendo que a proposta sugere estabelecer algum tipo de relação com o texto lido anteriormente. A seguinte é a seção *Expressão escrita*, que objetiva “refletir sobre o texto para compreendê-lo melhor”, através de “questões relativas a sua estrutura, compreensão e interpretação” (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 9). *Estudo do vocabulário* apresenta, segundo os autores, “atividades variadas e sempre ligadas a situações concretas de uso”, com o intuito de “melhorar sensivelmente seu (do aluno) vocabulário, possibilitando-lhe usar a linguagem com mais eficiência” (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 9).

Em *Gramática no texto*, a seção seguinte, o aluno “entrará em contato com aspectos gramaticais significativos presentes nos textos lidos. O objetivo dessas atividades é fazê-lo(a) compreender que a gramática está presente nos textos e que saber manejá-la vai ajudá-lo(a) a ler e escrever melhor” (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 9). *Para além do texto* são veiculadas “sugestões variadas de atividades de enriquecimento” (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 9), tendo como ponto de partida a temática do texto lido em *Hora do texto*. Além dessas, há, ainda, *Sugestões para leitura*, que apresenta, com base na temática da unidade, uma listagem de livros, em sua maioria, literários, o que vem a comprovar o que Cosson destaca: “[...] nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura” (2006, p. 21).

*Conhecimentos gramaticais* tem como objetivo “conhecer melhor um dos aspectos gramaticais dominantes do texto” (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 10), com o intuito de tornar o aluno consciente dos mecanismos da língua para, assim, “ser um bom leitor e um bom produtor de textos” (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 10). *A linguagem dos textos* objetiva “trabalhar com os diversos aspectos relacionados aos textos” (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 10), levando em consideração que cada texto é construído de acordo com a sua intenção. Em *Produzindo texto*, o aluno, finalmente, será convidado a escrever. “Para tal atividade sempre haverá uma proposta diferente, adequada a uma situação de uso, a fim de ajudá-lo(a) (o aluno) a sair-se bem em qualquer situação de escrita” (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 11). Após a produção escrita, os autores propõem *Exercitando a crítica*, que prevê a correção do texto por um colega, sugerindo que, se o texto tiver problemas, seja refeito, pois o “objetivo é aprender!” (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 11). Por fim, *Diário de bordo* sugere que cada aluno relate, a seu modo, tudo o que julgar importante/interessante na unidade trabalhada. Cabe destacar que, por vezes, algumas seções mudam de ordem, mas elas sempre constam em todas as unidades.

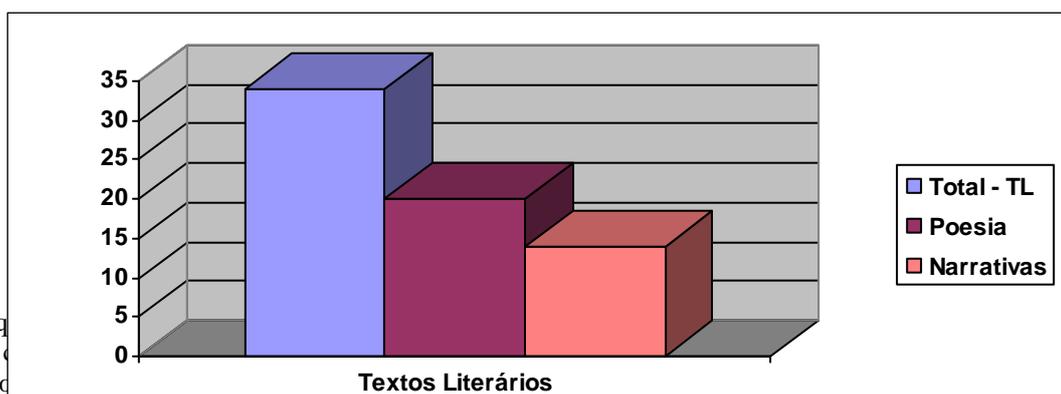
No livro da 5ª série, as unidades temáticas são: a comunicação nos dias de hoje, o mundo da imaginação e cenas do dia a dia. As unidades 1, 2 e 3 de *Português para todos* são compostas de 88<sup>6</sup> textos<sup>7</sup>, entre literários e não literários, verbais e não verbais, conforme os gráficos que segue.

**GRÁFICO 1**



Como podemos perceber no gráfico 1, os textos não literários são maioria neste LDP. Isso, possivelmente, deve-se ao fato de os autores explorarem gêneros textuais<sup>8</sup> diversos, em consonância com o que consta no PCNLP, independentemente de serem literários ou não.

**GRÁFICO 2<sup>9</sup>**



<sup>6</sup> Aq  
<sup>7</sup> O  
dade  
que

ariamente  
book texts  
Mas, mais  
ainda, na textos que não supõem absolutamente a utilização da linguagem verbal: a imagem em todas as suas formas, o mapa geográfico, as partituras musicais, o próprio território devem ser considerados como *non verbal texts*. O que autoriza a designar como “textos” essas diversas produções é o fato de que são construídas a partir de signos, cuja significação é fixada por convenções, e de que elas constituem sistemas simbólicos propostos à interpretação. A linguagem verbal, escrita ou oral, não é a única a obedecer a um funcionamento semântico. Por isso, a extensão da categoria de texto” (CHARTIER, 2002, p. 244).

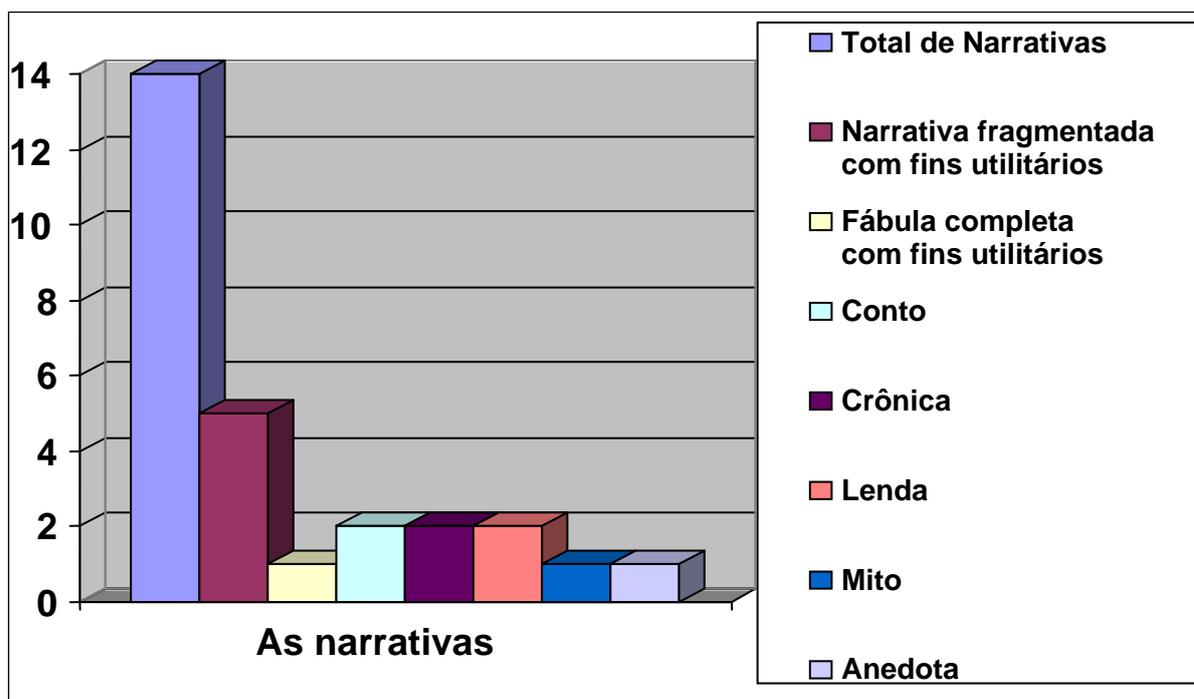
<sup>8</sup> De acordo com Koch e Elias (2006), os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional e, além disso, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo. “Trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 107).

<sup>9</sup> Com o intuito de poder visualizar a totalidade de narrativas em relação aos outros textos literários, elas não foram categorizadas em gêneros textuais, o que consta no Gráfico 3.

Ao analisarmos o gráfico correspondente aos textos literários, chama-nos atenção o expressivo número de poesias, textos, infelizmente, não muito frequentes em LDP. Ao observarmos as atividades propostas, entretanto, o gênero é pouco explorado, ou seja, a poesia, por exemplo, é submetida, no geral, a fins utilitários.

O gráfico 3 contém as narrativas presentes neste LDP. Se o professor que o adotou trabalhar apenas os textos que nele veiculados, o aluno vai ler, durante o ano todo, apenas 14 narrativas, sendo que de 6, lerá somente fragmentos, utilizados para fins utilitários e não explorados como ficção. Das demais narrativas, 8 estão completas, mas uma teve seu título alterado “para fins didáticos”, outra aparece apenas como atividade de preenchimento de adjetivos e uma terceira como atividade de cópia ortográfica, ou seja, na totalidade, são analisadas apenas 5 narrativas completas neste LDP, sendo que uma não apresenta as seções “Para começo de conversa”, “Expressão oral” e “Para além do texto”, pois não é o texto de abertura do capítulo.

**GRÁFICO 3**



É importante salientar que os textos fragmentados são resultado da leitura do autor do manual que fez os “cortes”, não possibilitando uma visão do todo, submetendo-os a fins

utilitários. A seleção textual feita pelos autores dos LDP poderá determinar a relação que a criança estabelecerá com o texto literário e, sobretudo, a relação que será estabelecida além dos muros da escola (PAIVA & MACIEL, 2005).

Essa constatação dialoga com Chartier (1999), quando afirma que

[...] todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância. (CHARTIER, 1999, p. 70).

### **Tecendo algumas considerações**

Analisando as narrativas veiculadas no LDP *português para todos*, podemos inferir que estão integradas ao projeto proposto, o que, a princípio, parece ser positivo. Essa “amarração”, entretanto, acaba guiando também a leitura do aluno, que é realizada sob esse viés; a leitura, na maioria das vezes, acaba sendo pressuposto para introduzir ou, então, retomar algo já visto/estudado. Assim, acreditamos que os autores, ao selecionarem as narrativas que integram essa obra, não levaram em consideração o papel humanizador do texto literário nem o leitor, tampouco o processo de compreensão textual e o fato de um aluno de 5ª série ser, ainda, no geral, um leitor incipiente, mas uma sequência de conteúdos preexistente.

Ainda em relação às narrativas, essas são, no geral, de natureza ficcional, ou seja, propiciam ao leitor a vivência do literário. No que diz respeito às questões de compreensão e interpretação propostas, entretanto, é possível perceber que privilegiam questões fundadas exclusivamente no texto, não possibilitando ao aluno uma análise textual mais aprofundada nem dos aspectos pertinentes à história (o que é narrado) nem ao discurso (como é narrado), de forma a instrumentalizá-lo para perceber as sutilezas da narrativa, do modo de narrar, da natureza do fictício.

Por fim, cabe salientar que não se pode afirmar que a promoção da distribuição e o uso de LDP de melhor qualidade nas escolas, com textos de atividades pedagogicamente adequados para favorecer a autonomia do leitor possa, por si só, levar à formação de cidadãos conscientes e participativos em diferentes espaços sociais. Por outro lado, se o LDP está na sala de aula e nela ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de, cada vez mais, ampliar a sua qualidade. É com esse sentimento que se encerra o presente estudo.

### **Referências**

BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C. & MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-45.

CHARTIER, R. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. Tradução de R. de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA VAL, M. das G. & CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e língua portuguesa. In: COSTA VAL, M. das G. & MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (DIEB). Disponível em <http://www.educabrasil.com.br>. Acesso em 17/04/2007, às 10h 05min.

DIONÍSIO, M. de L. da T. **A construção escolar de comunidade de leitores: leituras do manual de português**. Portugal: Almedina, 2000.

FREGONESI, D.E. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M.R.F.V. & LEONEL, M.C.M. (Orgs.). **O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas**. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997, p.127-145.

FREITAG B. et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

IMENES, L. M. & LELLIS, M. **Avaliação do livro didático: o caso da matemática**. Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre. ano 3. n 9. p. 46-8. maio/junho de 1999.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_ **O papel da lingüística no ensino de línguas**. Disponível em [http://www.marcosbagnio.com.br/for\\_marcuschi.htm](http://www.marcosbagnio.com.br/for_marcuschi.htm). Acesso em 17/04/2007, às 16h 15min.

NICOLA, J. de. Assessoria pedagógica. In: TERRA, E. & CAVALLETE, F. **Português para todos: 5ª série**. São Paulo: Scipione, 2004.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 13-20.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura**. Ensaios. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TERRA, E. & CAVALLETE, F. **Português para todos: 5ª série**. São Paulo: Scipione, 2004.

## O papel da escola na interação e aplicação dos gêneros orais na escola: “Repórter mirim na era do rádio”

Thaís Hoffmann dos Reis

Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

thadosreis@ig.com.br

**Resumo:** O gênero oral é utilizado diariamente por todos nós, contudo, percebe-se no cotidiano escolar, a priorização do gênero escrito. Sabe-se que tanto o gênero escrito como oral, são de fundamental relevância para indivíduo na interação com o seu contexto sócio-histórico-cultural. Contudo, cabe a escola, como espaço constituinte de relações de ensino e aprendizado, mediar a interação dos alunos com os saberes formais, de maneira que estes conhecimentos sejam relevantes para o educando e oportunizem novas situações de interação sócio- culturais. No município de Novo Hamburgo, existe um projeto da Secretaria Municipal de Educação (Smed), chamado “Repórteres mirins na era do rádio”, que visa oportunizar aos alunos momentos de interação com os acontecimentos da sua escola, do seu município, culturais, sociais e da sua comunidade; esse grupo é coordenado por um professor responsável. A pesquisa propõe o resgate do gênero oral dentro de uma escola da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo. Para tanto, far-se-á através de seqüências didáticas sobre os gêneros aplicados no cotidiano da rádio, buscando aprimorar as edições desta, pois se espera que os alunos sejam capazes de estabelecer relações com os gêneros orais e a aplicabilidade dos mesmos no desenvolvimento da rádio.

**Palavras-chave:** gêneros orais; seqüência didática; rádio; escola

**Abstract .** The oral gender is used daily by all of us, however, it is noticed in the daily school, the priorização of the written gender. It is known that so much the gender written as oral, they are of fundamental relevance for individual in the interaction with his partner-historical-cultural context. However, the school fits, as constituent space of teaching relationships and learning, to mediate the students' interaction with you know them formal, so that these knowledge are relevant for the student and and oportunizem new situations of interaction partner - cultural. In the municipal district of Novo Hamburgo, a project of the Municipal General office of Education (Smed) exists, called little "Reporters in the era of the radio", that it seeks oportunizar to the students moments of interaction with the events of her school, of his municipal district, cultural, social and of her community; that group is coordinated by a responsible teacher. The search proposes the rescue of the genus oral within a school in the municipal school system of

*Novo Hamburgo. For both, shall be through sequences didactic on genders applied in daily radio, seeking meliorate editions this, because it hopes that the students are able to establish relations with the genders oral and their applicability in the development of the radio.*

**Word-key:** *verbal sorts; didactic sequence; radio; school*

## **1. Situando o estudo**

Neste artigo<sup>1</sup>, pretendo resgatar no contexto escolar os gêneros orais através da didatização do gênero oral entrevista radiofônica. Na tentativa de concretizar esse resgate, proponho desenvolver uma seqüência didática, com alunos da quarta série do Ensino Fundamental de oito anos para que esses consigam apropriar-se do gênero e utilizá-lo nas esferas sociais nas quais circulam. Irão participar da pesquisa 10 alunos dos terceiros e quartos anos do ensino fundamental que participam da rádio da escola.

Este trabalho não se limita a uma mera reprodução e/ou aplicação de atividades, mas a elaboração de uma proposta constituída sobre os alicerces interacionistas sociodiscursivos que prevêm a concepção do texto do aluno como *unidade comunicativa*, ou seja, como um instrumento que proporciona uma *interação social* do aluno com o meio e com os demais sujeitos, ao contrário da prática tradicional ainda vigente em muitas salas de aula de língua portuguesa, onde a produção textual é vista apenas como mero instrumento de avaliação produzido pelo aluno para que o professor o avalie.

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa de *pesquisa-ação*, muito utilizada no âmbito educacional, não somente por proporcionar uma investigação entre as teorias e as práticas educacionais, mas também por ser constituída como uma forma de pesquisa participativa e colaborativa, visando ao aprimoramento destas práticas (KEMMIS, 1997).

Quando penso no resgate e na pluralização dos gêneros orais na escola e conseqüentemente proponho uma seqüência didática como artifício propulsor para a ressignificação do gênero como *mega-instrumento*, estou refletindo a ação pedagógica e pesquisando de forma investigativa minha experiência de prática didática em Língua Materna, propondo a transformação desta, através da pesquisa ação-reflexão no contexto do qual se insere.

Assim como Marcuschi (2001, p.15), acredito que não é possível estudar os fenômenos relacionados aos gêneros orais e escritos da língua sem se referir ao papel dessas duas práticas na sociedade atual e sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Vale salientar, ainda, que esses dois gêneros são efetivados pelo uso em diferentes situações e, por isso, são regidos por características próprias e naturezas diversificadas. Embora não sejam tidos como dois sistemas lingüísticos diferentes, oralidade e escrita fazem parte de um *continuum* interativo e complementar, sobretudo no tocante às práticas escolares.

No município de Novo Hamburgo, existe um projeto da Secretaria Municipal de Educação (Smed), chamado “Repórteres mirins na era do rádio”, que visa oportunizar aos alunos momentos de interação com os acontecimentos da sua escola, do seu município, culturais, sociais e da sua comunidade. O grupo de repórteres mirins é coordenado por um professor

---

<sup>1</sup> Excerto da dissertação do Mestrado em Lingüística Aplicada – UNISINOS/RS, em fase de aplicação.

responsável, que organiza as pesquisas, entrevistas, reivindicações, recados, avisos entre outros assuntos que serão apresentados na rádio da escola. Esse projeto tem a parceria da rádio ABC900 (AM) de Novo Hamburgo. Não são todas as escolas que participam do projeto, pois é dada a liberdade de escolha para a adesão no mesmo.

Na escola onde atuo como coordenadora pedagógica, há a “Rádio Papagaio” que semanalmente é apresentada para todos os alunos, funcionários e professores. O projeto envolve 10 alunos, que se reúnem no turno da tarde com a professora responsável pela coordenação do projeto. O grupo reúne-se na biblioteca da escola para elaborar os recados, entrevistas, solicitações e as matérias culturais que serão divulgadas nas edições da rádio. Percebo, no entanto, que as matérias trazidas pelos repórteres são muito mecanicistas e “presas ao papel”. Acredito que falta um trabalho direcionado para a compreensão, construção e aplicação dos gêneros orais, tão presentes no rádio. Com certeza, há a necessidade de elaborar textos que organizem e norteiem a programação da rádio, no entanto, é de fundamental importância que os alunos construam e desenvolvam conhecimentos e habilidades dos gêneros orais, para melhor elaboração e condução das entrevistas radiofônicas, das reivindicações, dos avisos, dos debates. Dessa maneira, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

A utilização de uma proposta com enfoque sociointeracionista possibilita que os estudantes, e toda a comunidade escolar, participem ativamente do processo implementação da Rádio, atuando como produtores e ouvintes, no resgate da oralidade para o espaço escolar.

## **2. Articulação Teórica**

As orientações do novo referencial teórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de fundamentar o ensino de língua nos gêneros do discurso, desencadearam um elevado número de atividades de pesquisa visando tanto à descrição de gêneros como também a sugestões didáticas para sua utilização em sala de aula. A base teórica e a linha de investigação que sustentam essa pesquisa “amarram-se” naquilo que propõem autores como Bakhtin, sendo desenvolvido por Bronckart, Schneuwly, Dolz, Marcuschi, Vigotsky e outros.

### **2.1 – ISD – Interacionismo Sociodiscursivo**

Situo, inicialmente, o ISD - Interacionismo Sociodiscursivo, como um grupo que se sustenta na idéia de que as ações humanas devem ser tratadas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas, considerando a linguagem como principal característica da atividade social dos homens, que interagem no intuito de se comunicar, por meio de atividades (coletivas) e ações (individuais) de linguagem, concretizadas por intermédio de textos de diferentes gêneros. Dentro desse quadro, o termo agir é utilizado para designar toda a forma de intervenção orientada de um ou vários seres humanos no mundo. O interacionismo sóciodiscursivo é, pois, um quadro teórico que entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”. (BRONCKART, 1997, p.13)

O ISD define *atividade de linguagem* como um fenômeno coletivo de elaboração e prática de circulação de textos, cujo objetivo é estabelecer uma compreensão do contexto e das propriedades das atividades em geral; trata-se de uma meta-atividade que (re) semiotiza as representações humanas no quadro das possibilidades disponíveis de uma língua natural.

Quanto à noção de *ação de linguagem*, o ISD a define como uma parte dessa atividade, cuja responsabilidade é imputada a um ator singular.

A noção de *texto da qual se utiliza o ISD* se assemelha à noção bakhtiniana de enunciado/texto/discurso, ou seja, trata-se da unidade comunicativa verbal: oral ou escrita, gerada por uma ação de linguagem, que se acumula historicamente no mundo das obras humanas, que os indivíduos utilizam para interagir uns com os outros nos diferentes ambientes discursivos da sociedade. Os textos, de acordo com suas características estruturais e funcionais, como unidades de interação verbal humana, podem ser classificados em gêneros textuais, o que garante sua indexação no inventário geral historicamente construído pela interação humana denominada arquiteito. Esse inventário é atualizado cada vez que ocorre uma ação de linguagem e, portanto, sempre suscetível de uma carga de novo. A produção de um novo texto empírico sempre modifica o inventário histórico já construído dos gêneros textuais, e a sua textualização leva em conta mecanismos de coerência temática: conexão, coesão e posicionamento enunciativo (modalização e voz). (BALTAR, 2008).

Os pressupostos teórico-metodológicos do ISD (SCHNEUWLY e colegas, 1988) permitem focar o estudo da produção de textos na escola como um processo de comunicação e interação social, e não como uma mera atividade escolar avaliativa. Segundo Machado (2005, p. 93),

O ISD pode ser definido como uma abordagem transdisciplinar das condições do desenvolvimento humano, que desenvolve trabalhos teóricos e empíricos, focalizando o papel fundamental da atividade discursiva nesse desenvolvimento, dentro de uma tradição teórica que tem sua origem básica nas concepções de Spinoza, Marx e Vygotsky. (...) Assim, compreendemos que é nos textos que se materializam os diferentes gêneros, e que é por meio desses mesmos textos que o homem age nas mais diversas atividades sociais (BAKHTIN, 1992). Dessa forma, consideramos que os gêneros, tomados como unidades de ensino (SCHNEUWLY, 1994), e quando realmente apropriados pelos aprendizes, podem possibilitar a efetivação de ações de linguagem em diferentes atividades.

É com base nessa mesma perspectiva interacionista sociodiscursiva que Bronckart (1999) considera o texto como uma unidade comunicativa, ou seja, uma produção de linguagem com função de veicular uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário. Ainda de acordo com Bronckart (1999), “as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações”. Isso (re)significa a atividade de produção textual como um ato de comunicação, através da linguagem. Se tomada essa abordagem, o aluno poderá entender, dentro das esferas constitutivas de um gênero de texto pré-determinado, que essa produção escrita não é um simples trabalho escolar com objetivo avaliativo, punitivo ou de premiação, mas sim, uma “atividade de linguagem”, através da qual ele pode interagir em diferentes esferas sociais, de acordo com as dimensões propostas pelo gênero de seu texto.

A partir do momento em que o professor passa a ter contato com as teorias que permeiam o ISD - como o gênero de texto e a seqüência didática, que serão tratadas mais adiante - ele deve mudar sua concepção acerca do texto, seja no ato da leitura ou da produção escrita. Nesse enquadre teórico de atividade escolar com fins específicos (avaliação, por exemplo), o texto passa a ser uma atividade de linguagem, através da qual o aluno desenvolve sua habilidade dentro do propósito comunicacional do gênero de texto a ser trabalhado em aula, interagindo com o meio social no qual este mesmo gênero transita. O docente, de posse desse conhecimento, pode desenvolver propostas de produção textual que estejam mais próximas da realidade do aluno e que estabeleçam, assim, uma relação de sentido entre a produção escrita

e seu(s) destinatário(s). Isso proporciona, ainda, a apropriação das características específicas de cada gênero por parte do aluno, que passa a perceber em seu texto não um “fim”, mas sim um “meio”, através do qual ele pode interagir com o outro.

## 2.2 – Os Gêneros Textuais

Nesta pesquisa irei utilizar o conceito de *gênero de texto* (Bronckart, 1999/2007) que é equivalente aos *gêneros do discurso* de Bakhtin (1992/2006). Então, defini-se aqui como *gênero de texto*

tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sóciohistoricamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos. Seu estudo deve, obrigatoriamente, considerar usos e funções numa situação comunicativa. (BRONCKART, 2003, p.101-102)

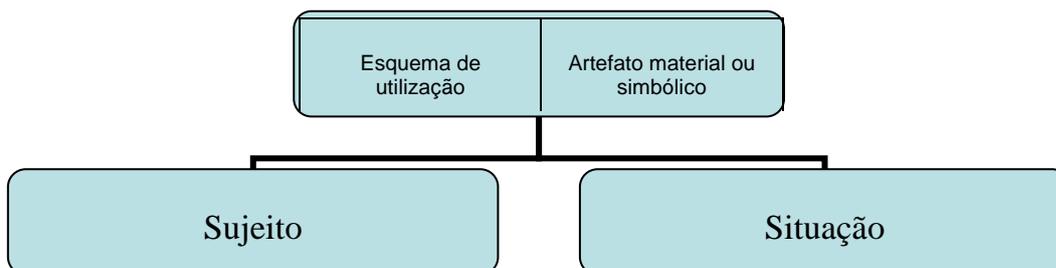
Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são entendidos como uma forma característica de enunciação em que a palavra acaba por assumir uma expressão única, específica. Estão ligados a situações características de comunicação verbal, nas quais há uma profunda relação entre o significado das palavras e a realidade, o momento em que são empregadas, ou seja, o momento sócio-histórico de sua produção.

Em relação ao ensino formal, Dolz e Schneuwly (2004, p.51), fazendo uma releitura da teoria do discurso de Bakhtin, partem do princípio de que comunicar oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente e progressivamente por meio de uma estratégia chamada *seqüência didática*, ou seja, “uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Tendo em vista a diversidade dos gêneros e buscando fornecer aos alunos os instrumentos necessários para sua progressão, esses autores propõem os *agrupamentos de gêneros* em cinco domínios sociais: o do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações. No âmbito da discussão de problemas sociais controversos, na esfera do argumentar, agrupam alguns gêneros como o diálogo argumentativo, a carta do leitor, o debate regrado, a resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, o editorial, o ensaio entre outros.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), *gênero pode ser considerado um instrumento psicológico no sentido vygotskiniano do termo (...)*. (p.22). Desta maneira, podemos dizer que,

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age (...). a intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá a atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma (...) as maneira de nos comportarmos numa situação. (Schneuwly; Dolz, 2004, p.23)

Schneuwly e Dolz (2004, p.25), trazem uma figura que representa a *tripolaridade do instrumento*:



**Figura 1. Esquema da Tripolaridade do Instrumento**

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros não só “regulam”, organizam, como também significam toda interação humana, são eles que orientam todo ato de linguagem<sup>2</sup>. Para o falante, os gêneros constituem-se como parâmetros sociais para a construção de seus enunciados (quem sou eu que falo, quem é meu interlocutor, qual o propósito da minha fala, etc.). Para o interlocutor, os gêneros funcionam como um lugar de significação, pois dão “pistas” de como se processará a interação:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992, p. 302)

Dessa forma, o domínio de um gênero permite ao falante estabelecer sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara.

Uma abordagem voltada para o ensino dos gêneros textuais possibilita a abertura de oportunidades para os alunos refletirem sobre o modo como os gêneros se organizam. Além disso, aprender sobre a organização dos gêneros possibilita uma compreensão dos eventos que se realizam no contexto social, pois uma idéia clara das características de um determinado gênero facilita a realização de atividades comunicativas com sucesso.

### **2.2.1 Gênero oral: entrevista radiofônica**

*Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas.*(SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p.7)

Contudo, a escola, na intenção e na “angústia” de ensinar a ler e escrever, acaba por focar seu trabalho pedagógico, principalmente nos gêneros escritos, negligenciando e muitas vezes até “esquecendo” dos gêneros orais, tão presentes no nosso cotidiano. Torna-se necessário que a escola cumpra seu papel de mediadora das relações entre os conhecimentos sócio-histórico-culturais e os “formais”, estabelecendo relações significativas entre estes.

A entrevista é uma modalidade muito especial de interação verbal, pois, segundo Marcuschi (2003a), tem características que a afastam de um uso oral prototípico da língua, como no caso da conversação espontânea, envolvendo um certo nível de pré planejamento. Seu objetivo é sempre o inter-relacionamento humano, mas os direitos dos participantes não são os mesmos,

---

<sup>2</sup> A linguagem, apresenta-se neste trabalho, como articuladora essencial das práticas didático-pedagógicas estabelecidas em sala de aula e em outros espaços de aprendizagem.

o entrevistador faz as perguntas e oferece, em seguida, o turno ao entrevistado. Na verdade a relação de poder entre eles deixa-os em condições de participação no diálogo. (FÁVERO, 2000, p.79-80).

Enquanto gênero jornalístico, a entrevista pode ser definida como uma técnica eficiente na obtenção de respostas pré-pautadas por um questionário, que atende ao anseios do público visado – destinatários - e não dos interlocutores diretamente envolvidos na interação.

Uma entrevista consiste, em fazer falar uma pessoa *expert* em determinado assunto, esclarecendo as dúvidas de um *terceiro*. Diferentemente da conversa, a entrevista estrutura-se de maneira formal, procurando informar os *destinatários* (ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, 1984; KERBRAT-ORECCHIONI, 1990).

O gênero textual entrevista é visto como “uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos. Assim, teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego, etc.” (HOFFNAGEL, 2003, p.180)

Hoffnagel (2003, p.181), citando Marcuschi (2003b), pontua as diferenças existentes entre os diversos tipos de entrevistas: há eventos que parecem entrevistas por sua estrutura geral de pergunta e resposta, mas distinguem-se muito disso. É o caso da ‘tomada de depoimento’ na Justiça ou do inquérito policial. Ou então um ‘exame oral’ em que o professor pergunta e o aluno responde. Todos esses eventos distinguem-se em alguns pontos (em especial quanto aos objetivos e a natureza dos atos praticados) e assemelham-se em outros.

Seguindo os preceitos de Marcuschi, pode-se dizer que esse gênero possui itens gerais comuns a todos os subgêneros, a saber: 1) sua estrutura será sempre caracterizada por perguntas e respostas, envolvendo pelo menos dois indivíduos – o entrevistador e o entrevistado; 2) o papel desempenhado pelo entrevistador caracteriza-se por abrir e fechar a entrevista, fazer perguntas, suscitar a palavra ao outro, incitar a transmissão de informações, introduzir novos assuntos, orientar e reorientar a interação; 3) já o entrevistado responde e fornece as informações pedidas; 4) gênero primordialmente oral, podendo ser transcrito para ser publicado em revistas, jornais, *sites* da Internet (HOFFNAGEL, 2005, p.181). Entretanto, os itens que diferenciam um subgênero de outro estão relacionados com o objetivo, a natureza, o público-alvo, a apresentação, o fechamento, a abertura, o tom de formalidade, entre outros.

O gênero oral de *entrevista radiofônica*, sendo esse “*um gênero jornalístico de longa tradição que diz respeito a um encontro entre um jornalista (entrevistador) e um especialista ou uma pessoa que tem um interesse particular num dado domínio (entrevistado)*”. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p.13)

Como sua organização é *altamente padronizada*, ela espera dos interlocutores, funções específicas, como um *jogo de papéis*, ou seja,

(...) o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas. Geralmente, os dois interlocutores ocupam papéis públicos institucionalizados; a natureza da relação social e interpessoal condiciona fortemente a relação que se instaura entre os dois. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p.13).

Pensando na entrevista radiofônica, como um meio de desenvolver e construir novos conhecimentos e saberes, compreendendo a mediação e a relevância de seu papel nos mais variados contextos, além da *co-gestão* e da regulação da conversa informal, torna-se importante apresentar as três dimensões apresentadas por Schnewly e Dolz como essenciais para a compreensão desse gênero:

1. O estudo do papel do entrevistador, concebido como mediador numa situação de comunicação entre um entrevistado, especialista num domínio particular, e um público destinatário, geralmente iniciante, constitui um meio para desenvolver o comportamento interativo verbal dos alunos. Nesse caso, o ensino organizado da entrevista contribui para a construção de uma representação de um papel público diferente da identidade privada dos interlocutores. Desta forma, os alunos começam a tomar consciência do papel e das funções do entrevistador, do entrevistado e do público numa entrevista radiofônica. Aprender a viver o papel de entrevistador supõe a interiorização do papel dos outros dois atuantes. Procura-se, assim, estabelecer instâncias internas de regulação que permitem ao aluno conduzir, com discernimento, a tarefa de entrevistar.

2. O estudo da organização interna da entrevista: as diferentes partes que compõem a estrutura canônica global de uma entrevista (abertura, fase de questionamento ou núcleo e fechamento) e a planificação da fase de questionamento permitem uma aprendizagem de algumas características essenciais do gênero entrevista, aliadas ao papel de entrevistador.

3. O trabalho sobre a regulação local, no decurso da entrevista, dos turnos, a formulação de questões e a utilização, da parte do entrevistador, de intervenções rápidas permitem dar corpo, continuidade e retomada ao tema abordado pelo entrevistado com novas questões ou comentários. (1999, p.13-4)

A entrevista radiofônica, que apresenta uma relativa simplicidade do ponto de vista contextual e da demarcação dos papéis, facilita o acesso a outros gêneros e constitui-se de acordo com Schnewly e Dolz (1999), *um lugar que permite o distanciamento do aluno*, ou seja, “o aluno aprende a tratar e a interiorizar um papel social para si próprio e o papel dos outros parceiros” (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p.14)

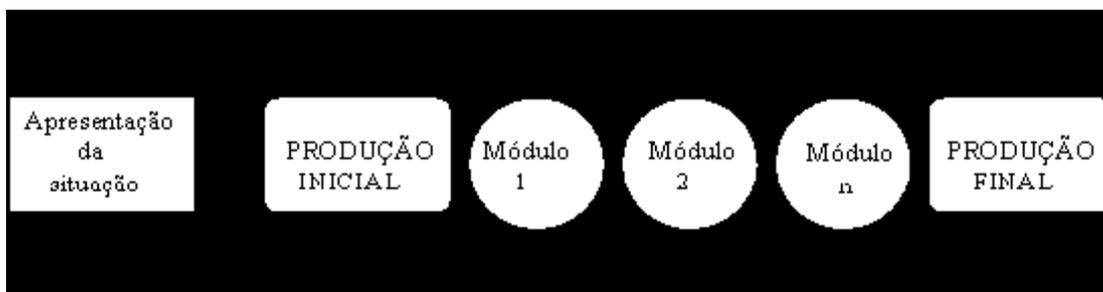
### **2.3 – Seqüência Didática**

Embasada no aporte teórico apresentado pelo ISD, a seqüência didática surge como uma unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas a partir de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto.

De maneira mais simples, Schnewly e Dolz (2004, p.97) conceituam a seqüência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Partindo das definições teóricas citadas acima, podemos definir a *seqüência didática* como um conjunto de atividades, ou oficinas, que são organizadas a partir de um gênero de texto escolhido e que têm como objetivos primordiais apresentar “um projeto de apropriação das dimensões que constituem o gênero” e propor “uma série de atividades e exercícios que segue uma ordem determinada para resolver, progressivamente, as dificuldades dos alunos.” (AZEVEDO e CORDEIRO, 2004, P.74).

Ainda seguindo a explanação de Schneuwly e Dolz (2004) a respeito da constituição de uma seqüência didática - que, nesta proposta, tem o objetivo de caracterizar e produzir entrevistas radiofônicas no Ensino Fundamental – a estrutura de base de uma seqüência didática é constituída pelos seguintes passos: *apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final*, como demonstra o esquema abaixo (Dolz e Schneuwly (2004, p. 98):



**Figura 2. Esquema de Seqüência Didática**

Cada uma destas etapas tem papel fundamental na elaboração de uma seqüência didática. Seguindo a ordem do esquema, apresentar-se-á uma breve explicação de cada uma, com base na pesquisa de Schneuwly e Dolz (2004).

Apresentação da situação: nessa etapa, o professor deve descrever de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que o aluno deverá desenvolver. Ela os prepara para a produção inicial. Portanto, é o momento em que o grupo constrói uma representação da situação comunicativa.

Produção inicial: possibilita ao professor avaliar (sem dar nota) as habilidades já constituídas pelo educando, e adequá-las às atividades e os exercícios previstos na seqüência didática, ou seja, é a visão real das dificuldades e possibilidades da turma.

Módulos: são os exercícios propostos, que fornecerão os instrumentos necessários para abordar e trabalhar o gênero escolhido<sup>3</sup>. Essas atividades, abordam de maneira sistemática e aprofundada, os problemas colocados pelo gênero. O movimento geral da seqüência didática vai do complexo ao simples. Desde a produção inicial aos módulos, cada etapa trabalha uma ou outra capacidade necessária para o domínio do gênero.

Produção final: momento em que o aluno pode colocar em prática os conhecimentos adquiridos, bem como, é também o momento do professor olhar a produção do educando e analisar/constatar se houve o progresso desejado. Se o professor desejar, poderá constituir dessa etapa, uma avaliação do tipo somativa.

Os objetivos gerais da Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental (PCN, p. 32), situam, como principal objetivo, a condução de o aluno “utilizar a linguagem, na escuta e produção de textos orais, bem como na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, bem como considerar as diferentes condições de produção do discurso.

---

<sup>3</sup> Cabe ressaltar que o professor deve avaliar as condições e possibilidades da turma ao escolher um gênero, oral ou escrito.

Para Dolz e Schneuwly (2004), as Sequências Didáticas<sup>4</sup> são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular. Esses autores (2004, p.52) comentam que a criação de uma sequência de atividades deve permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos, para que estes dominem um gênero e que devem ser consideradas questões como as complexidades de tarefas, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais dos estudantes.

As seqüências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schenuwly (2004), têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas. Ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam a vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever.

### **2.3.1 - A seqüência didática**

#### APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Objetivos

Compreender o contexto de produção de uma entrevista radiofônica.

Demonstrar a importância ao conjunto de atividades que serão desenvolvidas.

Apresentar questões sobre uma entrevista radiofônica.

Ressaltar a importância da mesma para o bom desempenho da Rádio da escola.

Na apresentação da situação, a professora irá apresentar de maneira sucinta o gênero a ser desenvolvido.

#### PRODUÇÃO INICIAL

Solicitar aos alunos que entrevistem um colega sobre por quê escolheu participar do projeto Repórter Mirim na era do rádio. A atividade será gravada em áudio no estúdio da rádio na escola, o qual encontra-se instalado na sala da coordenação.

Nesta primeira produção, os alunos serão apresentados à pesquisa da qual fazem parte e produzirão sua primeira entrevista radiofônica. A entrevista será realizada em duplas.

As entrevistas serão produzidas sem que os alunos recebam explicações ou informações técnicas a respeito de suas características textuais.

#### OFICINA 1

---

<sup>4</sup> Seguindo os conceitos explicitados acima, foi proposta uma seqüência didática para o trabalho do gênero textual *entrevista radiofônica* em uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública. Está em fase de aplicação.

## Objetivos

Pesquisar nos dicionários o vocábulo entrevista. Comparar as definições de dois minidicionários distintos.

Compreender o léxico relacionado ao gênero entrevista radiofônica.

Externar conhecimentos prévios sobre o gênero entrevista radiofônica.

## Atividades a serem desenvolvidas:

Num primeiro momento o grupo será dividido em dois, um (grupo A) receberá o dicionário “Saraiva Júnior: dicionário de Língua Portuguesa Ilustrado” e o outro (grupo B) receberá o “Moderno dicionário escolar”. Os alunos deverão responder (oralmente) o significado que atribuem, de acordo com o seu artefato lexical, ao vocábulo entrevista (essas informações serão registradas). Após, cada grupo deverá procurar o vocábulo no dicionário que dispõem e registrar todas as informações encontradas, de forma a perceber as informações que o dicionário traz sobre aquele verbete (entrada, aceção, gramática, etc).

No segundo momento, cada aluno deverá responder um questionário sobre o gênero entrevista radiofônica.

| Reconhecendo a Entrevista Radiofônica                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Não se preocupe em acertar de cara! As perguntas a seguir têm a intenção de ver o que você já sabe a respeito da entrevista radiofônica, para que possa vir a aprender o que ainda não sabe. Acertar não é o mais importante agora. Então, mãos a obra! |
| 1- Você escuta rádio? Qual? Em qual frequência?                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2- Você já ouviu alguma entrevista no rádio? Diga sobre o que ela “falava”:                                                                                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 3- Para você, entrevista é tudo igual? Por quê?                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 4- Qual é a principal característica da entrevista radiofônica?                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 5- Você saberia dizer qual é a diferença entre a entrevista e a conversa?                                                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                         |

## OFICINA 2 -

Escutar uma entrevista radiofônica.

### Objetivos

Familiarizar-se com entrevistas radiofônicas elaboradas e conduzidas por adultos.

Refletir em grupos sobre o assunto abordado na entrevista.

Atividades a serem desenvolvidas:

Esta oficina será organizada em três encontros, onde os alunos ouvirão a transmissão ao vivo do rádio, na estação e programação pré-determinada. Em todos os encontros, os alunos deverão responder os seguintes questionamentos (oralmente) ao término dos programas:

- Qual o assunto da entrevista?
- Quem participa da entrevista?
- Como ela está organizada? (noção de turnos de fala)
- Podemos afirmar que há interação entre os participantes na entrevista radiofônica?

No primeiro encontro, a professora irá sintonizar a estação ABC900 (AM), no horário das 8h10m, no programa “*Ponto e Contraponto*”. O programa sempre trás uma entrevista com algum especialista.

No segundo encontro, ouviremos o programa “*Gaúcha atualidade*”, transmitido semanalmente de segunda e sexta-feira, as 8h10 na rádio Gaúcha (AM 600 ou FM 93.7); trazendo entrevistas com “nomes nacionais de destaque da cultura e economia”.

No terceiro encontro, ouviremos o programa *Comando Maior*, da rádio Farroupilha (AM680), que ocorre das 7h às 13h. este programa diferencia dos demais, pois não foca apenas na entrevista, e normalmente os entrevistados não são especialistas.

No último encontro, iremos retomar as três programações ouvidas no rádio e discutiremos as seguintes questões:

- Quais as características de cada programa?
- Para qual público é destinado?
- Com qual deles você identifica-se mais?
- São todos iguais?
- E as entrevistas, foram conduzidas da mesma forma?
- Por que será que há diferença nas entrevistas?

## OFICINA 3

Escutar uma entrevista gravada da rádio da escola e uma apresentada por um adulto.

### Objetivos

Perceber as diferenças existentes nas entrevistas.

Apontar aquilo que se destacou em ambas.

Identificar nas entrevistas o momento da abertura, a fase dos questionamentos e o fechamento dessas.

Confrontar as opiniões, elaborando a constatação do grupo.

Atividades a serem desenvolvidas

A professora irá apresentar ao grupo, a gravação (em áudio) de uma edição da “*Rádio Papagaio*” e uma edição da rádio ABC900 (AM). Após ouvirem as edições, a professora questionará os alunos quanto às características de cada entrevista. Analisar se é possível perceber em ambas o momento em que é feita a abertura, a fase de questionamentos e o fechamento dos textos desse gênero.

Os apontamentos dos grupos serão verificados coletivamente, a fim de elaborarmos um texto consensual.

#### OFICINA 4

Analisar um texto do gênero entrevista.

Objetivos

Observar o texto (antes de lê-lo), pontuando suas características “imediatas”.

Ler o texto identificando os itens abordados na oficina 2.

Registrar as informações em ficha fornecida pela professora.

Atividades a serem desenvolvidas:

Os alunos receberão a entrevista, retirada da revista eletrônica *ComCiência*, sobre “MPB para crianças”, do músico Paulo Tatit (anexo).

No primeiro momento, deverão observar o texto, que informações gerais são possíveis encontrar (título, foto do entrevistado, organização através de perguntas e respostas). Após a professora mediará o questionamento de pré-leitura do texto, sendo ele composto pelas seguintes questões (discussão oral):

- 1- Em um primeiro momento, observe o título do texto (“MPB para crianças”) e diga quais são as palavras que lhe vêm à mente quando você pensa em MPB e criança?
- 2- Agora observe a foto e tente inferir qual é o propósito dela em relação a todo o texto?
- 3- Neste momento, leia a frase de abertura. Em sua opinião, qual será o assunto do texto?
- 4- Observando toda a estrutura do texto, você consegue dizer qual é o gênero textual?
- 5- Diga algumas características que você sabe sobre esse gênero textual.

Após a reflexão do momento de pré-leitura, os alunos deverão ler a entrevista. Ao término da leitura, será solicitado que preencham a seguinte ficha:

|                                      |
|--------------------------------------|
| Título da entrevista:                |
| Entrevistador:                       |
| Entrevistado:                        |
| Tema/assunto da entrevista:          |
| Fonte informadora:                   |
| Data da entrevista                   |
| Explique como a entrevista acontece: |

|                                                        |
|--------------------------------------------------------|
|                                                        |
| Para qual público é destinado o assunto da entrevista: |
|                                                        |
| O que chamou a sua atenção na entrevista:              |
|                                                        |
|                                                        |
|                                                        |

Um terceiro momento dessa oficina, consiste em relacionar as informações contidas na ficha respondida anteriormente sobre o texto trabalhado, respondendo o seguinte questionário:

- 1) Após a leitura de todo o texto, você consegue dizer qual é o assunto abordado nessa entrevista?
- 2) Após o título e a frase de abertura, aparece um parágrafo que introduz a entrevista em si. Qual é o objetivo da parte introdutória? Como você poderia justificar sua resposta?
- 3) Sabemos que, para uma entrevista ser chamada como tal, deve constar de um entrevistador e um entrevistado, podendo este ser uma só pessoa ou um grupo. Você saberia identificar quem é o entrevistador e o entrevistado no texto em que estamos trabalhando?
- 4) Para as opções a seguir, escreva E para entrevistador e EN para entrevistado, levando em consideração o papel que cada um exerce numa entrevista:
  - ( ) faz perguntas;
  - ( ) suscita a palavra ao outro;
  - ( ) responde às perguntas;
  - ( ) orienta a conversa para a discussão de determinados assuntos;
  - ( ) fornece as informações pedidas;
  - ( ) abre e fecha a entrevista.

## OFICINA 5

Escutar uma entrevista radiofônica na rádio ABC900 (AM).

### Objetivos

Perceber e apontar os papéis discursivos existentes na entrevista, ou seja, compreender as características do entrevistado e do entrevistador.

Descrevê-los nas suas especificidades.

Observar se houve domínio do assunto por parte do entrevistado, bem como, se o entrevistador, conseguiu estabelecer o papel de mediador e articulador das informações trazidas, satisfazendo o público ouvinte.

Atividades a serem desenvolvidas:

Com base nas reflexões e aprendizados da oficina anterior, os alunos após ouvirem o programa da rádio ABC900(AM), deverão num primeiro momento responder oralmente sobre o tema da entrevista, falar do entrevistador e do entrevistado, explicitando suas funções no discurso interativo. Após, cada aluno deverá preencher a ficha abaixo:

|                                                        |
|--------------------------------------------------------|
| Assunto da entrevista:                                 |
| Entrevistador:                                         |
| Entrevistado:                                          |
| Fonte informadora:                                     |
| Data da entrevista:                                    |
|                                                        |
| Para qual público é destinado o assunto da entrevista: |
|                                                        |
| O que chamou a sua atenção na entrevista:              |
|                                                        |

#### OFICINA 6

Assistir ao depoimento de um radialista.

##### Objetivos

Convidar um radialista da cidade de Novo Hamburgo, para conversar com os alunos sobre a estrutura de uma entrevista radiofônica.

Valorizar o trabalho do radialista.

Anotar informações sobre o radialista e a rádio na qual trabalha.

Elaborar perguntas a partir das informações trazidas pelo radialista e questioná-lo (improvisação) .

##### Atividade a ser desenvolvida

Um profissional do meio radialista será convidado para falar sobre sua profissão. O grupo formulará seus questionamentos com base nas informações obtidas pela fala do convidado.

#### OFICINA 7

Visitar a rádio ABC900 (AM) de Novo Hamburgo.

##### Objetivos

Conhecer o espaço onde os programas de rádio são transmitidos.

Compreender o processo de formulação, elaboração e execução de uma entrevista radiofônica.

##### Atividade a ser desenvolvida

Visitar o estúdio da rádio ABC900(AM), para conhecer e observar como são organizados os programas de entrevistas radiofônicas.

## OFICINA 8

Construir uma entrevista.

Objetivos

Conhecer o projeto CineArt da escola pesquisada.

Pesquisar assuntos relevantes na comunidade e/ou espaço escolar que estão sendo abordados no projeto CineArt.

Coletar documentos de referência.

Documentar-se.

Preparar as questões para entrevista radiofônica.

Ficcionalizar a entrevista radiofônica com o colega da dupla, exercendo o papel de entrevistado e entrevistador.

Atividades a serem desenvolvidas

Após o estudo feito sobre o gênero entrevista radiofônica, os alunos deverão elaborar em duplas suas próprias entrevistas, observando a estrutura que compõe um texto deste gênero. O tema de escolha estará relacionado ao projeto CineArt da escola MMPG, que trata das questões culturais e identidades dos bairros onde está inserido. Esse por sua vez, apresenta-se como um tema de relevância na comunidade na qual estão inseridos, bem como, com o contexto escolar. Os alunos optarão em elaborar uma entrevista para a professora responsável pelo projeto ou para um dos alunos que o integram.

Apresentá-la ocupando os dois papéis discursivos o de entrevistador e o de entrevistado, lembrando que para isso é necessário conhecer o tema e abordagem da entrevista.

## PRODUÇÃO FINAL

Entrevistar a professora do projeto CineArt ou um dos alunos integrantes. A entrevista será gravada em áudio e vídeo.

Objetivos

Escutar as gravações da produção inicial e da produção final, comparando-as.

Fazer apontamentos sobre as produções.

Escolher uma entrevista do grupo, a qual será apresentada na rádio ABC900 (AM) e as demais na rádio da escola (Rádio Papagaio).

Atividades a serem desenvolvidas:

As duplas deverão entrevistar as pessoas selecionadas (ver oficina anterior), deslocando-se aos locais onde essas residem e/ou trabalham.

O grupo elegerá uma entrevista que será divulgada na rádio ABC900(AM), e as demais serão apresentadas na Rádio Papagaio

### 3. Considerações finais

Os Gêneros orais estão presentes no nosso cotidiano, mas é através das práticas escolares, que temos a oportunidade sistematizá-los, pois a escola constitui-se em um espaço de comunicação.

Neste estudo, busca-se ressignificar os gêneros orais no contexto escolar, que nesse momento<sup>5</sup> preocupa-se em refletir sobre as concepções de gêneros a partir de autores como Bakhtin, Bronckart, Schneuwly, Dolz, Marcuschi, e outros.

A proposta de SD, para o grupo de alunos da “Rádio Papagaio”, está na sua fase inicial de aplicação, dessa forma não é viável apresentar resultados, mas torna-se interessante dizer que o grupo envolvido demonstra-se motivado, e a interação entre todos é muito visível. Pois o grupo está buscando alternativas que oportunizem a aprendizagem, através das relações que estão estabelecendo entre a rádio, os gêneros, bem como, a função que exercem como interlocutores e mediadores desse processo de reflexão junto aos colegas em sala de aula.

*Então, quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem.* (Schneuwly e Dolz, 1999, p.15)

### 4. Referências Bibliográficas

AZEVEDO, I.M. e CORDEIRO, G.S. 2004. O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com seqüências didáticas e analisar as produções dos alunos de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópico*. 2 (2): 73-81

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BEZERRA, M. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. IN: DIONÍSIO, A., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.

BORTOLOTTI, N. A interlocução na sala de aula. São Paulo; Martins Fontes, 1998.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, texto e discursos*. São Paulo: EDUC, 2006. 2ª ed.

CAMPANI, D. *Questões para além da didatização do gênero: um olhar para o ensino de pontuação em seqüência didática sobre o gênero textual conto humorístico infantil*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

DIONÍSIO, A., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

GUIMARÃES, A. M. M. O desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v.2, n.02, p.67-72, jul./dez. 2004.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2002.

---

<sup>5</sup> A dissertação que originou esse artigo.

\_\_\_\_\_. & MORAES, S.E. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

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

MEC/SEF. Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J; Colaboradores. Gêneros orais e escritos/ tradução o organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Revista Brasileira de Educação*. N.º11, p. 5-16, maio/jun/jul/ag., 1999.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004

## O PERFIL DO PROFESSOR DE INGLÊS A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE ENTREVISTADORES SOBRE A *ENTREVISTA DE EMPREGO*<sup>1</sup>

**Gabriela Quatrin Marzari** (Mestre em Lingüística Aplicada, Centro Universitário Franciscano, [gabrielamarzari@gmail.com](mailto:gabrielamarzari@gmail.com))

### RESUMO

Analisando as concepções de quatro entrevistadores sobre a *entrevista de emprego* como uma etapa do processo de seleção de professores de Inglês em cursos livres de línguas, pretendo: 1) identificar as exigências do mercado de trabalho em relação à atuação de professores de Inglês nos respectivos contextos de ensino, de modo a descrever o perfil do profissional atualmente requerido por escolas de línguas em geral; 2) dimensionar o papel da *entrevista de emprego* como parte do processo de seleção de professores de Inglês nessas instâncias de ensino; e 3) buscar subsídios para a compreensão da configuração textual e contextual do gênero discursivo *entrevista de emprego*, a partir de uma análise das percepções dos participantes deste estudo acerca do processo de seleção e suas diferentes etapas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cursos livres de línguas, entrevista de emprego, perfil do professor de Inglês.

### ABSTRACT

The teachers' profile of private language courses comprises teachers distinctively qualified, being the formal education in Letras only one feature among others which are possible. Concerning this profile, along the study, I intend to: 1) investigate the role of the *job interview* while an instrument of English teachers' selection at private language courses in Santa Maria, based on the interviewers' conceptions on the genre; 2) identify the market requirements in relation to the English teachers' profile required nowadays by the contexts investigated. Thus, I intend to demonstrate the criteria considered indispensable for the selection of a given candidate as stated by the interviewers' discourse. The development of this study comes from the presupposition that, being taken as an instrument of English teachers' selection, the *job interview* points to the real market needs, which are materialized in its participants' discourse. Therefore, an analysis on the interviewers' representations concerning the discourse genre *job interview* has allowed me to identify the topics discussed along the event, analyze the roles assumed by its participants, and define the English teachers' profile usually absorbed by four private language courses in Santa Maria.

**KEYWORDS:** private English courses, job interview, English teacher's profile.

---

<sup>1</sup> Texto resultante de minha dissertação de Mestrado, desenvolvida sob orientação da professora Désirée Motta-Roth, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

## 1 INTRODUÇÃO

A atuação de professores de Inglês, no contexto de cursos livres de línguas, evidencia certa instabilidade quanto aos critérios geralmente adotados durante processos seletivos destinados à avaliação dos candidatos. Na maioria dessas instâncias de ensino de línguas, transparece a inexistência de critérios previamente definidos voltados à seleção de professores de Inglês (DAMIÃO, 1994; GERVAI, 1996, CHIMIM, 2003). Conforme destaca Chimim (idem, p. 02), “(...) enquanto algumas [escolas de idiomas] exigem a licenciatura em Letras, outras se interessam apenas por fluência e dinamismo, ignorando a questão da habilitação específica”. Posto desse modo, essa instabilidade e/ou aparente carência de critérios motiva uma investigação mais aprofundada que se efetiva ao longo desta pesquisa.

O desenvolvimento do presente estudo está relacionado, pois, à idéia que prevalece atualmente entre alunos do sétimo e oitavo semestres dos cursos de Letras, particularmente entre alunos desta instituição de ensino, de que a formação específica garante a atuação de professores de Inglês no mercado de trabalho. Entre eles, estabelece-se a crença de que somente candidatos licenciados na área estão habilitados para o exercício da docência. Essa concepção, embora encontre respaldo no texto de Celani (2001, p. 24), onde a autora afirma que “(...) [p]rofessores são *obrigatoriamente* pessoas com formação acadêmica (...)” (grifo meu), é geralmente ignorada durante processos de seleção de professores de Inglês realizados em cursos livres de línguas de Santa Maria.

Parece consenso entre os responsáveis pela seleção de professores de Inglês, sobretudo nos cursos investigados, que uma das primeiras perguntas endereçadas ao candidato no momento da *entrevista de emprego* é “Do you have any experience abroad?”, o que revela grande preocupação quanto à experiência do candidato fora do contexto brasileiro. Sob essa perspectiva, a formação específica desse candidato estaria relegada a plano secundário, quando não totalmente desconsiderada. Nesse sentido, o presente trabalho constitui-se numa tentativa de desvelamento e compreensão de questões aparentemente indefinidas e contraditórias relativas à seleção de professores de Inglês, especificamente os critérios adotados pelos entrevistadores de quatro cursos livres de línguas de Santa Maria durante o processo.

## 2 CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto pesquisado compreende quatro cursos livres de línguas localizados na cidade de Santa Maria. Visando ao levantamento de informações acerca de tais contextos instrucionais, elaborei algumas questões destinadas aos entrevistadores atuantes nos cursos examinados. Baseando-me nos dados obtidos sobre os quatro cursos, apresento uma descrição mais específica acerca do(s) contexto(s) onde este estudo se desenvolve.<sup>2</sup>

O curso “A” pertence à Manuela. Trata-se de uma instituição própria, localizada no centro de Santa Maria e considerada pela própria administradora uma escola de pequeno porte, que está no mercado há cerca de 10 anos. O curso “B” é administrado pela professora Denise. Trata-se de uma instituição franqueada de médio porte, localizada no centro de Santa Maria, que está no mercado há mais de 15 anos. O curso “C” pertence à Laís e localiza-se no centro de Santa Maria. É considerada pela proprietária uma escola de pequeno porte, que está no mercado há mais de 15 anos. O curso “D”, do mesmo modo que o curso “B”, é uma instituição franqueada, embora de grande porte, que existe há mais de 15 anos no mercado e localiza-se no centro da cidade.

### **3 REVISÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Nesta seção, apresento os pressupostos teóricos norteadores do presente estudo, basicamente, as noções de texto e contexto, sob a perspectiva sócio-semiótica de Halliday (1985, 1994), e as relações existentes entre tais noções, considerando as variáveis do contexto e as metafunções lingüísticas; justifico a importância da Análise Crítica do Discurso (ACD) para a análise e interpretação das concepções dos entrevistadores pesquisados; e retomo alguns estudos sobre formação de professores de Inglês em cursos de Letras, a fim de estabelecer uma comparação entre os atributos desses profissionais e as atuais exigências dos cursos livres de línguas pesquisados em relação ao perfil do candidato atualmente requerido.

#### **3.1 Variáveis do contexto e metafunções lingüísticas: o texto pelo contexto e vice-versa**

---

<sup>2</sup> Devido a questões éticas, os nomes das referidas instituições de ensino não serão mencionados ao longo deste estudo e serão identificadas como curso “A” (Manuela), curso “B” (Denise), curso “C” (Laís) e curso “D” (Getúlio).

Nesta subseção retomo aspectos da teoria lingüística de Halliday (1985, 1994), definida como sócio-semiótica, e apresento algumas das contribuições desse estudo para a presente pesquisa, especificamente, para a análise do *texto*, aqui constituído pelos depoimentos de entrevistadores e suas representações sobre o gênero discursivo *entrevista de emprego*, e para a análise do *contexto* que caracteriza esse evento comunicativo. Desse modo, a análise tanto do texto quanto do contexto relativos à *entrevista de emprego* está condicionada às concepções de entrevistadores sobre esse gênero do discurso e, particularmente, às representações de empregadores, neste caso, os próprios entrevistadores, sobre o candidato ao emprego como professor de Inglês nos contextos investigados.

Visando, pois, à investigação das concepções de entrevistadores sobre a *entrevista de emprego* enquanto instrumento de seleção de candidatos nos quatro cursos livres de línguas investigados, busco suporte teórico nos estudos de Halliday (1985, 1994), que adota uma perspectiva sócio-semiótica de análise do texto e do contexto. Sob esse ponto de vista, o sistema lingüístico, enquanto sistema de significação, medeia as práticas sociais, estruturando-as discursivamente (HALLIDAY, 1985, p. 04). Nessa concepção, o sistema lingüístico destaca-se entre os demais sistemas de significação existentes entre nós, pelo fato de que as formas lingüísticas - léxico e gramática - serão consideradas simultaneamente sob a perspectiva do uso e da função.

A gramática de Halliday (1994), em combinação com a Análise Crítica do Discurso, conforme esclareço na seção 3.2, possibilita a análise do texto porque considera o uso efetivo da língua e o significado que subjaz às escolhas lingüísticas feitas pelos interlocutores durante eventos específicos. A esse respeito, Jorge e Heberle (2002, p. 181) declaram que:

(...) a gramática sistêmico-funcional de Halliday (GSF) apresenta-se como um dos recursos instrumentais lingüísticos mais adequados para se desenvolver uma análise crítica do discurso, pois fornece subsídios pertinentes para a análise de textos em relação ao contexto de situação, às funções e aos significados que os interlocutores desejam dar a suas interações verbais.

Quanto à relação existente entre texto e contexto de situação, Halliday (1985, p. 29) defende a correlação entre as variáveis contextuais - *campo*, *relação* e *modo* - e as metafunções lingüísticas - *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. A esse respeito, o autor (idem, p. 38) chama atenção para o fato de que “[q]ualquer fragmento de texto, longo ou curto, falado ou escrito, carregará consigo indicações de seu contexto”. Desse modo, Halliday (idem, p. 10) enfatiza a importância da análise do(s) contexto(s) para a compreensão do texto: “[a] situação na qual a

interação acontece fornece aos participantes uma grande quantidade de informação sobre os significados que estão sendo trocados e os significados que provavelmente serão trocados”.<sup>3</sup>

Nesses termos, a análise de determinado texto resulta da investigação de aspectos tanto gramaticais e semânticos quanto contextuais, havendo uma correspondência necessária entre ambos (idem, p. 34): “[é] essa correlação entre as características do texto e as características da situação que justifica nossa análise da situação no que se refere aos conceitos de campo, relação e modo”.<sup>4</sup> Desse modo, segundo Halliday (idem, p. 38), é possível recuperar o contexto de situação analisando o texto que dele resulta: “(...) nós reconstruímos, a partir do texto, certos aspectos da situação, certas características do *campo*, da *relação* e do *modo*. Dado o texto, nós reconstruímos a situação a partir dele”.<sup>5</sup> É, portanto, com base nessas considerações acerca da relação dialética entre texto e contexto que a análise da *entrevista de emprego*, sob a perspectiva de entrevistadores, se efetiva ao longo desta investigação.

Pela análise das metafunções lingüísticas e das representações dos entrevistadores participantes deste estudo sobre a *entrevista de emprego* e o perfil do professor de Inglês (que atualmente atende aos interesses de cursos livres de línguas de Santa Maria), faço uma projeção do *contexto de situação* que caracteriza esse gênero do discurso. Nesses termos, busco uma definição quanto: 1) aos tópicos abordados pelos entrevistadores ao longo da *entrevista de emprego*, portanto, quanto ao que se fala numa entrevista de emprego (*campo*); 2) aos participantes deste evento e como se dá a interação entre entrevistadores e entrevistados (*relação*); 3) ao papel da linguagem neste evento e como ela é organizada pelos participantes da interação para atender aos seus propósitos. Em outras palavras, como o sistema da língua possibilita a realização das duas primeiras metafunções (*modo*). Partindo dos questionamentos propostos, acredito que o estudo das metafunções, sustentado pelos pressupostos teóricos de Halliday e Hasan (1985), possibilitará uma definição quanto à Configuração Contextual (CC) que caracteriza o gênero discursivo *entrevista de emprego*.

### 3.2 Análise Crítica do Discurso (ACD): uma proposta de investigação

<sup>3</sup> The situation in which linguistic interaction takes place gives the participants a great deal of information about the meanings that are being exchanged, and the meanings that are likely to be exchanged.

<sup>4</sup> It is this correlation between the features of the text and the features of the situation that justifies our analysis of the situation in terms of these concepts of field, tenor, and mode”.

<sup>5</sup> Any piece of text, long or short, spoken or written will carry with it indications of its context. (...) This means that we reconstruct from the text certain aspects of the situation, certain features of the field, the tenor, and the mode. Given the text, we construct the situation from it.

Nesta subseção justifico a contribuição da ACD como uma alternativa de análise do discurso voltada à interpretação das concepções de entrevistadores sobre a *entrevista de emprego* e, conseqüentemente, à identificação de suas representações acerca do candidato atualmente requerido nos cursos livres de línguas investigados. Para fins deste estudo, atendo-me especificamente ao conceito de discurso enquanto prática socialmente produzida, uma vez que, segundo Fairclough (2001, p. 91):

(...) contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Com base nessa caracterização de discurso, o autor (*idem, ibidem*) chega a duas conclusões importantes: a primeira, de que o discurso constitui-se tanto numa forma de *ação*, porque permite ao ser humano agir sobre a realidade que o circunda, principalmente sobre os demais seres humanos, quanto de *representação*, ao representá-la lingüisticamente; a segunda, de que a prática do discurso implica uma relação dialética entre prática e estrutura sociais: ao mesmo tempo em que demonstra influência sobre tais estruturas é determinado por elas, possibilitando tanto mudanças sociais quanto a permanência de determinadas situações sociais.

A adoção da ACD como perspectiva de análise é válida também na medida em que considera o poder construtivo tríplice do discurso. Desse modo, o discurso é visto como uma ferramenta capaz de: 1) produzir e reproduzir conhecimentos e crenças; 2) estabelecer relações sociais; e 3) criar, reforçar ou reconstituir identidades. E esses três efeitos construtivos do discurso estão relacionados às metafunções lingüísticas previamente discriminadas (FAIRCLOUGH, *idem, ibidem*).

Considerando, pois, os efeitos construtivos do discurso, acredito que a ACD representa uma possibilidade de análise pertinente aos objetivos deste estudo, visto que o discurso é concebido sob uma perspectiva crítica, portanto, como uma espécie de prática político-ideológica (FAIRCLOUGH, *idem, p. 94*). Conforme destaca Fairclough (*idem: ibidem*), enquanto prática política, o discurso “estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (...) entre as quais existem relações de poder”; enquanto prática ideológica, o discurso “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder”.

Portanto, conforme anteriormente explicitado, além da gramática de Halliday, busco fundamentação teórica na ACD, pois, segundo Fairclough (idem, p. 31), esta perspectiva teórica revela “(...) como o discurso é moldado pelas relações de poder e ideologias, e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença”, geralmente não tão aparentes aos usuários do sistema lingüístico.

Nesses termos, creio que uma análise que alie os pressupostos teórico-metodológicos da GSF aos da ACD forneça uma descrição crítica quanto às escolhas lingüísticas, advindas de características sociais, políticas e ideológicas, feitas pelos participantes deste estudo ao revelarem suas concepções sobre a *entrevista de emprego*.

### **3.3 Formação de professores de Inglês nos cursos de Letras frente às atuais demandas do mercado de trabalho**

Nesta subseção, trato de questões relacionadas à formação pré-serviço de professores de línguas estrangeiras, neste caso, a Língua Inglesa. Mais especificamente, abordo as dificuldades geralmente apontadas quanto à formação de professores, destacando as competências esperadas desses profissionais. É bastante significativo o número de pesquisas sobre formação de professores de línguas estrangeiras, especialmente, a Língua Inglesa (VIEIRA-ABRAHÃO e PAIVA, 2000; ALMEIDA FILHO, 2000; CELANI, 2001; VOLPI, 2001; CASTRO, 2001; LEFFA, 2001; ARAÚJO, 2003; BARCELOS *et alli*, 2004).

Tais pesquisas estão voltadas à avaliação do processo de preparação dos futuros professores nos cursos de formação e, muitas vezes, chamam atenção para as carências de competências desses profissionais para dar conta da diversidade e da complexidade dos atuais contextos de ensino. Como principais causas desse despreparo, segundo Barcelos *et alli* (2004), retomando Vieira-Abrahão e Paiva (2000) e Almeida Filho (2000), estão: 1) a reduzida carga horária destinada ao ensino da língua-alvo; 2) o currículo dos cursos de Letras e ausência de disciplinas importantes, tais como Informática e Educação (VIEIRA-ABRAHÃO e PAIVA, 2000) e Lingüística Aplicada; e 3) o estágio e a prática de ensino sob orientação de um professor apenas, geralmente, no último semestre.

Diante de tais restrições, a capacitação de futuros professores torna-se ameaçada; há “perdas” no que se refere ao perfil do candidato atualmente requerido. Mas que perfil seria esse? Segundo Moraes e Amarante (1989 *apud* BARCELOS *et alli*), o perfil do professor esperado

pelo mercado de trabalho envolve pelo menos três aspectos, definidos como: desempenho lingüístico, especialmente no que se refere à oralidade; desempenho didático-pedagógico, que diz respeito à capacidade do candidato tomar decisões de aspecto pragmático e metodológico; e, finalmente, desempenho interpessoal, que envolve, entre outros aspectos, criatividade, paciência, dinâmica e perspicácia por parte do futuro professor.

Na concepção de Almeida Filho (2000) e Volpi (2001), o professor de Língua Inglesa precisa apresentar algumas competências ao ensinar a língua-alvo. É importante que o professor – candidato ao emprego – apresente uma formação que abranja as seguintes competências: 1) lingüístico-comunicativa, conhecimentos na e sobre a língua; 2) aplicada, aplicação de teorias e conceitos à prática diária; e 3) formativo-profissional, representações que o professor faz sobre si mesmo enquanto profissional (ALMEIDA FILHO, *idem*, p. 42-3).

Ao investigar as concepções de futuros professores de língua estrangeira sobre o processo de formação, Araújo (2003) constatou que, na opinião da maioria, o desenvolvimento da competência lingüística e a formação pedagógica estão entre os principais quesitos necessários à capacitação desses profissionais. Segundo Araújo (*idem*: 89), as concepções dos participantes do estudo podem ser agrupadas nas seguintes categorias: 1) necessidade de teoria para a formação lingüística e pedagógica; 2) necessidade de integração entre teoria e prática; e 3) necessidade afetiva e de identificação com a profissão.

Nesses termos, Leffa (2001) argumenta que a formação do professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, essencialmente, o domínio da língua que ensina e da ação pedagógica necessária à assimilação desse conhecimento. Sob essa perspectiva, o autor (*idem*, p. 334) sustenta que a formação competente do futuro professor nessas duas áreas – língua e metodologia – define-se mais como uma questão política do que acadêmica, uma vez que o perfil do profissional atualmente visado vai ao encontro das expectativas e demandas da sociedade.

Durante a análise e discussão dos resultados, apresento os critérios geralmente considerados pelos entrevistadores durante os processos seletivos de professores de Inglês nos cursos livres de línguas investigados, caracterizando, assim, o perfil do profissional atualmente requerido nos referidos contextos de ensino.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Para fins organizacionais, desenvolvo esta análise considerando dois momentos específicos. Primeiramente, identifico os principais critérios adotados pelos entrevistadores pesquisados ao longo de processos seletivos. Feito isso, apresento uma proposta de sistematização da CC do gênero *entrevista de emprego*, concebida como uma etapa recorrente no processo de seleção de professores de Inglês nos contextos investigados.

#### **4.1 Quais são os principais critérios considerados durante a seleção de professores de Inglês nesses contextos?**

Nesta subseção apresento os principais critérios considerados pelos entrevistadores durante processos de seleção de professores de Inglês nos cursos livres de línguas investigados. Uma análise das concepções dos entrevistadores revela que há consenso entre eles no que diz respeito a critérios como: formação específica (graduação), competência lingüístico-comunicativa, comprometimento e adequação do candidato à instituição, especialmente, à metodologia de ensino nela adotada. Outro grupo de critérios apontados, embora de forma menos expressiva, inclui: competências teórico-pedagógica, experiência no exterior, exclusividade, flexibilidade, disponibilidade, comportamento, dinamicidade e empatia.

Finalmente, numa escala ainda menos representativa, estão: a experiência do candidato como aluno numa escola de idiomas, a relevância das informações disponibilizadas no CV, a possibilidade de permanência do mesmo na instituição, e uma postura criativa, autoconfiante e humilde por parte do candidato. A questão da referência/indicação<sup>6</sup> de outrem é igualmente considerada e, dependendo das circunstâncias, pode determinar a contratação de determinado candidato.

Definidos os critérios geralmente considerados pelos entrevistadores no processo de seleção de professores de Inglês nos cursos livres de línguas investigados, apresento agora os principais argumentos mencionados pelos participantes deste estudo sobre o critério *Formação Específica*.

#### **Formação específica do candidato**

---

<sup>6</sup> Conforme revela este estudo, o critério “indicação/referência” é geralmente adotado no intuito de agilizar o processo de seleção de modo que certas etapas sejam suprimidas.

Analisando as concepções dos entrevistadores sobre o processo de seleção de professores de Inglês, parece que a formação específica está entre os critérios citados, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência teórico-pedagógica do candidato. Na concepção dos entrevistadores, o candidato que apresenta formação específica estaria, em princípio, habilitado teórico-pedagogicamente para o ensino (de línguas).

Em vista disso, Manuela destaca que, na instituição onde atualmente exerce as funções de proprietária, entrevistadora e professora, somente estudantes da área de Letras, tanto formados quanto formandos, estão sujeitos à seleção. A respeito dos graduandos, entretanto, a entrevistadora faz duas ressalvas importantes: uma no que se refere ao semestre de atuação do candidato e outra, ao conhecimento lingüístico do mesmo. O Excerto 1 ilustra claramente essas considerações:

**Excerto 1**

(...) tem que ser aluno de Letras, ou já formado, então, ser estudante da área de Letras; (...). (...) Então a gente considera muito importante esse embasamento teórico. Tanto consideramos que não contratamos professor que não tenha já a formação ou em andamento. (...) pode tá em andamento. Depende do semestre, é claro, e depende do conhecimento de língua dele, mas (eu) acredito que a partir da metade do curso. (...) Então, tem que ter toda a formação e a gente sente que o aluno valoriza isso, né, porque não adianta saber a língua, ter uma fluência ótima, mas não ter tido nenhum embasamento teórico. (...).

Ainda considerando a formação específica, quando questiono Manuela sobre o candidato que jamais contrataria, ela afirma: “[n]ão contratamos, como professor, aquele que faz uma outra faculdade e sabe Inglês e quer usar o seu tempo, quer ganhar um dinheirinho extra, dando aula de Inglês. Só porque teve um ano no exterior e volta, acha que pode dar aula de Inglês. Esse nós não contratamos, de forma alguma”.

Desse modo, a formação específica é vista como um critério importante, uma espécie de pré-requisito, para a contratação de determinado candidato no curso de Manuela. A formação do candidato em uma área que não a das Letras não possibilitaria a seleção do mesmo, antes reforçaria a crença de que concebe o ensino de Inglês como um “bico” apenas. Do mesmo modo, a competência apenas lingüístico-comunicativa do candidato na língua-alvo não garantiria sua contratação.

No segundo encontro, entretanto, Manuela demonstra certa preocupação quanto à formação específica como critério de seleção, no sentido de que a Universidade não estaria preparando profissionais “adequados” às atuais necessidades do mercado de trabalho, especificamente,

de cursos livres de línguas. A entrevistadora avalia negativamente a contribuição da Universidade na formação dos futuros professores, sobretudo, no que se refere ao conhecimento lingüístico, conforme revela o Excerto 2:

**Excerto 2**

**O que a gente questiona é o conhecimento lingüístico. (...) infelizmente existe talvez um estereótipo da formação de professores nas faculdades no que se refere ao conhecimento de língua.** (...) E, e, e eu não consigo entender, não consigo visualizar ainda o porquê que a universidade, o curso de Inglês não proporciona isso, ou não incentiva os seus alunos a desenvolverem a parte lingüística. Eu, eu vejo muito ainda a realidade dessa forma: **eles saem sem ter conhecimento, uma fluência de língua necessária pros cursos de idiomas.**

O Excerto 2 reforça uma das crenças de Manuela de que a formação de professores de língua inglesa é responsabilidade da Universidade. Suas concepções, nesse sentido, vão ao encontro do que diz Volpi (2001, p. 130), por exemplo, ao considerar a Universidade como a principal instância responsável pela formação do professor:

[e]m nossa opinião, essa é uma incumbência específica da Universidade, já que esta é a instituição capaz de realizar o que Llobera (1993, p. 139) considera uma “formação bem articulada de professores de língua estrangeira”: concreta, prática, adequada às necessidades de atuação dos docentes e que permita a integração dos conhecimentos teóricos com a prática, possibilitando ao futuro professor a realização de seu trabalho com segurança e competência.

Todavia, essas concepções de Manuela, embora ratificadas no texto de Volpi (idem) e Llobera (idem), chocam-se com o que defendem outros especialistas da área, tais como Leffa (2001) e Paiva (1997). Segundo Leffa (idem, p. 341):

[a]char que um profissional de Letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (...). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade.

A esse respeito, contudo, Manuela chama atenção para o fato de que não sabe até quando a formação específica permanecerá entre os principais critérios de seleção de candidatos na sua instituição, uma vez que a universidade não está preparando seus futuros profissionais para a realidade de cursos livres de línguas.

Para Laís, a formação específica não representa apenas uma etapa formalmente instituída, necessária à habilitação do candidato enquanto docente, mas serve como uma espécie de “garantia” para uma atuação mais comprometida, visando a sua profissionalização. A entrevistadora destaca que, enquanto instituição, investe no desenvolvimento desse candidato, para que o mesmo constitua carreira dentro do curso, exercendo uma profissão, não meramente uma ocupação.<sup>7</sup> Por isso, durante processos de seleção, a entrevistadora afirma inicialmente procurar um candidato que tenha formação na área.

Ainda sob essa perspectiva, o discurso de Laís revela certa preocupação quanto à atuação do candidato apenas como “bico” dentro da instituição. Enfatizo, todavia, que essa preocupação é consenso entre os entrevistadores pesquisados e, nesse sentido, talvez, a formação específica sirva como garantia de uma prática mais engajada/comprometida do candidato na instituição. O Excerto 3 reforça a idéia de que a formação específica, embora não essencial, contribui significativamente para o aperfeiçoamento de determinado candidato:

**Excerto 3**

**(...) como eu tinha pouco tempo, eu preferi me agarrar, digamos assim, com uma pessoa que já tinha alguma experiência didática, que é o caso dela, né, e tá, tá dentro de uma universidade, tá tentando, tá terminando, tá fazendo faculdade, né.** Até por uma questão de tempo, né. Não vou, não posso te dizer assim que aquela pessoa<sup>8</sup> não possa ser uma excelente professora, mas eu, como eu não tinha tempo pra avaliar isso, **eu preferi ficar com uma pessoa que tinha formação, né, ou estava em formação.**

Durante o segundo encontro, entretanto, Laís faz algumas considerações no que se refere à formação específica no sentido de que ela não serve como garantia de uma boa atuação por parte do candidato, talvez pelo fato de a própria entrevistadora não apresentar graduação em Letras. A entrevistadora chama atenção para o fato de que é possível se tornar um bom professor de Inglês mesmo sem a Licenciatura e, além disso, argumenta que a qualidade dessa atuação só depende da disposição e do interesse de cada indivíduo.

Na perspectiva de Denise e Getúlio, a formação específica é concebida diferentemente durante a escolha de professores de Inglês. Para Denise, geralmente, a “boa” atuação do candidato no contexto de cursos livres de línguas está relacionada a fatores diversos, sendo a formação específica na área de Letras apenas mais uma possibilidade dentre tais fatores.

<sup>7</sup>Celani (2001, p. 22) esclarece as noções de profissão e ocupação, assinalando que, enquanto aquela é sinônimo de “atividade ou ocupação especializada, da qual se podem retirar os meios de subsistência”, esta pode ser entendida como “ofício, trabalho, emprego, serviço”.

<sup>8</sup> Refere-se a uma candidata que, embora falante nativa do idioma, não apresentava formação específica na área.

Durante o primeiro encontro, Denise chama atenção para o fato de que, alguns anos atrás, a Universidade não preparava professores fluentes e proficientes na língua-alvo, neste caso, o Inglês. Desse modo, segundo ela, a Universidade não atendia as necessidades de cursos livres de línguas.

Considerando tais aspectos, Denise acrescenta que há pessoas que, mesmo não apresentando formação específica na área, são extremamente eficientes no contexto de sala de aula e demonstram excelente desempenho como professores de Inglês. Denise acredita que esse desempenho seja resultado da capacidade inata de alguns candidatos, uma vez que há aqueles que, mesmo formalmente habilitados/certificados para o exercício da docência, mostram-se incapazes de desempenhá-lo satisfatoriamente.

Durante o segundo encontro, Denise reitera essa questão quando afirma que: “(...) pode acontecer de eu ter, como eu te disse, eu tenho pessoas aqui que dão aulas maravilhosas e que não são formadas em Letras, mas têm paixão pela coisa, né, se interessam, têm paixão”. A entrevistadora chama atenção ainda para a questão da predisposição, retomando, desse modo, a idéia de que certas pessoas estão mais propensas a aprender e a ensinar determinado idioma: “(...) tem gente que chegou que: “[o]lha, eu não fiz Letras, eu faço, sei lá, Educação Física, mas eu morei fora, eu estudei muito tempo Inglês”. Tem pessoas que estudaram, fizeram cursos de Inglês e que têm uma super facilidade, que falam com perfeição, né, que não fizeram a faculdade de Letras. Nada”.

A análise dessa citação me leva a uma outra consideração, já difundida por Celani (2001) e retomada por Chimim (2003): a de que o contexto de cursos livres de línguas é invadido por profissionais de áreas diversas, algumas vezes, por indivíduos destituídos de qualquer formação acadêmica. Nas palavras da própria autora (2001, p. 33), “[a] profissão, e particularmente a profissão de ensinar línguas estrangeiras, é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor”.

Na concepção de Denise, pelo menos nesse primeiro momento, a formação não está entre os principais critérios de seleção de professores de Inglês de cursos livres de línguas, uma vez que a fluência apresentada por grande parte dos candidatos, geralmente, não satisfaz as necessidades desses contextos de ensino. Logo, o importante é que o candidato seja fluente no idioma, cabendo à formação específica uma função consideravelmente menos relevante.

Todavia, essa concepção de Denise de que a formação específica não é critério determinante para a seleção de determinado candidato, expressa no primeiro encontro, parece ter sido alterada ao longo do segundo, quando propus questões mais específicas à entrevistadora. O discurso de Denise sofreu algumas modificações nesse sentido, sobretudo, em relação à

licenciatura como critério de seleção do candidato ao emprego na instituição onde atua. Conforme esclarece a própria entrevistadora:

**Excerto 4**

**Hoje já dá pra tu rever, eu já estou revendo isso no sentido assim de que, se eu tenho um candidato que é formado em Letras, que é fluente no idioma, que é, tá apto a dar aula e que um não é formado, obviamente, que esse formado vai me interessar mais, né.** Então, eu não posso te dizer assim “olha, não, nunca mais vai acontecer”. **Mas, com certeza, a prioridade hoje é pras pessoas formadas, até porque são, é, é a minha área.** Acho que eu tenho que, eu tenho que “puxar a brasa pro meu assado”, digamos assim.

Durante esse segundo encontro, a entrevistadora sugere as razões responsáveis pela alteração de suas concepções. Primeiramente, Denise chama atenção para o fato de que candidatos com formação em Letras estarão, automaticamente, mais comprometidos com o seu trabalho na instituição, já que esta é a profissão que escolheram seguir. Portanto, o ensino da língua-alvo não se configura como uma tarefa que visa ao lucro apenas, definida pelos entrevistadores como “bico”, mas uma atividade que exige constante aperfeiçoamento, responsabilidade e engajamento da parte dos professores.

Outro motivo que fez com que Denise passasse a dar prioridade a candidatos com habilitação em Letras está relacionado à permanência dos mesmos na instituição, depois de selecionados. A entrevistadora ressalta que a rotatividade dos professores nos cursos livres de línguas é muito grande. Segundo ela, esse problema poderia ser amenizado se apenas profissionais da área de Letras fossem selecionados, evitando assim problemas de adaptação e de custo à escola.

Uma terceira justificativa para as mudanças verificadas nas concepções de Denise quanto à importância da formação específica para a seleção de determinado candidato está relacionada às “cobranças” que lhe serão feitas posteriormente. No ponto de vista de Denise, é possível exigir mais daquele candidato que apresentar formação em Letras do que daquele que atua em outra área.

As exigências de que fala Denise estão relacionadas à formação e ao aperfeiçoamento constantes do candidato que, segundo ela, se for das Letras, terá interesse em participar de eventos desse universo. Por outro lado, se esse mesmo candidato for graduando ou graduado em outra área, obviamente, não terá interesse em participar de cursos voltados aos profissionais das Letras. Denise acrescenta que a seleção de professores de Inglês, geralmente

não graduados na área de Letras, no curso que administra é consequência direta do despreparo desses profissionais pela Universidade enquanto principal instituição formadora.

A respeito da contribuição da Universidade na preparação de professores de Inglês tendo em vista as necessidades do mercado, Getúlio apresenta uma concepção bastante semelhante à de Manuela e Denise. Embora afirme que a formação é muito importante, cabendo a todo o indivíduo que atua nessa área qualificar-se, chama atenção para o fato de que há uma lacuna entre os interesses do mercado e aquilo que a Universidade oferece aos alunos de Letras, futuros professores de línguas. Portanto, na concepção de Getúlio:

**Excerto 5**

**(...) a formação dentro da universidade, eu creio que ela seja muito, mas ela não dá o enfoque necessário, o enfoque necessário que o mercado precisa.** Eu acho que o enfoque, dentro da universidade, ele vai muito mais nas questões teóricas, nas questões que, que são as questões de aquisição de linguagem, as teorias de aquisição de linguagem, que são coisas muito importantes (...). Porém, não é o que basta. **Então, tem muitas pessoas que tem muita teoria, além de não ter prática de ensino, elas são muito fracas, elas têm muitos defeitos, muitos aspectos que são difíceis de serem corrigidos, mesmo passando oito semestres dentro da universidade, mesmo trabalhando em laboratórios, mesmo se intitulado ou sendo intituladas professoras, eles não têm capacidade pra assumir e tudo o mais uma turma [num curso livre de línguas] (...).**

Ao longo do segundo encontro, entretanto, Getúlio esclarece seu ponto de vista, afirmando que a formação específica é importante, mas não funciona como pré-requisito para a seleção de determinado candidato: “[a formação específica é considerada], mas não é um pré-requisito. Quer dizer, eu não vou descartar ninguém por não ser formado na universidade, ou por não estar em formação na universidade. Isso não é um pré-requisito. É uma coisa que pesa, mas não é um pré-requisito”. Na concepção de Getúlio, portanto, a formação específica é importante porque contribui para o comprometimento e/ou engajamento do candidato dentro da instituição, mas não é garantia de uma *performance* excelente por parte do mesmo enquanto professor da língua-alvo.

Concepção semelhante à de Getúlio, no que se refere à qualidade da formação dada pela universidade aos futuros professores de Língua Inglesa, é verificada em um estudo desenvolvido por Moraes e Amarante (1989), conforme destacam Barcelos *et alli* (2004), ao investigarem as crenças, as expectativas e as dificuldades dos alunos de Letras. Nesse sentido, segundo Barcelos *et alli* (idem, p. 13):

(...) há críticas quanto ao perfil esperado dos professores de língua estrangeira e o que é esperado pelo mercado de trabalho. De acordo com Moraes e Amarante (1989), a formação inicial de professores de língua estrangeira em Cursos de Letras não está atendendo às exigências do mercado, que busca profissionais qualificados e que venham atuar, futuramente, de forma satisfatória no ensino de línguas.

O “despreparo” desses professores diante das necessidades do mercado se deve, basicamente, a três obstáculos existentes na formação de professores (VIEIRA ABRAHÃO e PAIVA, 2000; ALMEIDA FILHO, 2000), conforme recuperados por Barcelos *et alli* (idem, p. 12-3). Resumidamente, como causas dessa carência, estão: a pouca carga horária no ensino da língua estrangeira nos cursos de Letras e a falta de disciplinas importantes no currículo, tais como Informática e Educação (VIEIRA-ABRAHÃO e PAIVA, idem) e Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, idem). Desse modo, conclui que a formação específica é concebida pelos entrevistadores como critério de seleção, embora não esteja entre os principais, no sentido de que contribui para o desenvolvimento da competência teórico-pedagógica do candidato. Contudo, no que diz respeito à competência linguístico-comunicativa do mesmo, não está atendendo às expectativas reais de ensino, conforme revelou o discurso dos entrevistadores pesquisados.

#### 4.2 A CC da *entrevista de emprego*: uma proposta de sistematização

| SITUAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | TEXTO: COMPONENTES FUNCIONAIS DO SISTEMA SEMÂNTICO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="text-align: center;"><b>CAMPO</b></p> <p>Entrevista para admissão de professores de Inglês, no contexto de cursos livres de línguas de Santa Maria, que valoriza determinados aspectos, dentre os quais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Informações pessoais;</li> <li>✓ Formação do candidato;</li> <li>✓ Experiências profissionais;</li> <li>✓ Perspectivas;</li> <li>✓ Experiência no exterior;</li> <li>✓ Expectativas quanto à instituição;</li> <li>✓ Concepções e crenças relacionadas ao ensino da língua-alvo;</li> <li>✓ Disponibilidade;</li> <li>✓ Escolha da profissão;</li> <li>✓ Conteúdo do CV.</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><b>SIGNIFICADOS IDEACIONAIS/EXPERIENCIAIS</b></p> <p><b>1) Informações pessoais: questões relacionadas à rotina e ao “comportamento” do candidato</b><br/>         (...) eu vou conversando com a pessoa, né, pra saber um pouco dessa pessoa: que coisas que ela gosta, se é casado, se é solteiro, se tem filhos, se estuda, se trabalha, se já morou fora, sabe. Normalmente, essa primeira parte é feita em português. <b>(Denise)</b></p> <p><b>2) Formação específica e formação continuada: aperfeiçoamento do candidato na área de Letras</b><br/>         (...) [a gente conversa um pouquinho sobre] o que que ele lê, o que ele costuma ler, pra ver se ele tá por dentro do que está acontecendo no mundo, né, (...). [A gente questiona] que aspectos do ensino de Inglês como LE ele gostaria de estudar mais, ou fazer pesquisa sobre, (...). <b>(Manuela)</b> A gente conversa um pouco (...) sobre como ela vê essa questão do ensinar, né, do aprender, (...) um pouco de repente até sobre a formação, aonde que ela fez faculdade e tal, como é que ela via o curso. <b>(Laís)</b></p> <p><b>3) Experiências profissionais anteriores do candidato</b><br/>         A gente conversa um pouco sobre a experiência dela, né, (...). <b>(Laís)</b><br/>         (...) ou eu peço pra pessoa me contar a, as experiências e, e aonde que ela já trabalhou, o que que ela fez, e (...). <b>(Getúlio)</b></p> <p><b>4) Perspectivas do candidato para o futuro</b><br/>         (...) [a gente conversa um pouquinho sobre] os planos pros próximos anos, pra ver se ele não quer ficar aqui apenas um semestre e depois vai nos abandonar, né. Então, muitas vezes, a gente contrata já sabendo dos planos dele, mas optou porque é um bom profissional, né, (...). <b>(Manuela)</b></p> <p><b>5) Experiência do candidato no exterior</b><br/>         (...) se tem experiência no exterior, que ele fale um pouquinho dessa experiência, que a gente já vê a questão da culturalidade, né, ou seja, de que forma ele encara a cultura estrangeira e a nossa aqui, né, (...). <b>(Manuela)</b> (...) a gente começa a falar Inglês na hora que começa a falar mais da parte profissional, né, “ah, tu já falou toda a tua parte pessoal, tudo. Ok, so let’s speak English now: talk about your experience with English, have you ever broaden anywhere? or have you ever lived abroad?” <b>(Denise)</b></p> <p><b>6) Expectativas do candidato no que se refere à escola</b><br/>         (...) por que que ele decidiu se inscrever pra ser professor aqui, se candidatar a uma vaga aqui, a gente quer saber por que, né. [A gente questiona] quais as qualidades de uma boa escola de línguas, né, então, o que que ele espera em relação à nossa instituição <b>(Manuela)</b>.</p> |

| RELAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | SIGNIFICADOS INTERPESSOAIS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>✓ <b>Entrevistadores:</b><br/>proprietários/administradores de cursos livres de línguas;</p> <p>✓ <b>Entrevistados:</b> candidatos ao emprego como professores de Inglês.</p> <p>A relação entre os interlocutores é de natureza hierárquica (Hasan, 1985: 57), pois a maioria das questões feitas aos candidatos parte dos interesses dos entrevistadores, determinando, portanto, o curso da interação. Nesse sentido, a atuação dos entrevistados restringe-se à apresentação de respostas aos questionamentos dos entrevistadores. Uma segunda justificativa para a natureza hierárquica dessa relação está relacionada à possibilidade de contratação do(s) candidato(s) pelo sujeito que o entrevista. O candidato está numa posição de solicitante do emprego, portanto, subordinado às regras do processo de seleção, estas definidas pelos próprios entrevistadores. Finalmente, considerando que o grau de proximidade existente entre os entrevistadores pesquisados e seus respectivos interlocutores é quase nulo, entendo que a distância social entre eles é praticamente máxima (Hasan, idem: 57). O uso constante de modalidade categórica (deôntica) no discurso dos entrevistadores justifica a relação assimétrica existente entre os interlocutores da <i>entrevista de emprego</i>.</p> | <p><b>1) Formação específica (graduação)</b><br/>(...) <b>tem que</b> ser aluno de Letras, ou já formado, então, ser estudante da área de Letras; (...). <b>(Manuela)</b></p> <p><b>2) Competência lingüístico-comunicativa</b><br/>(...) o conhecimento lingüístico, <b>claro</b>, (...) a gente supõe que tenha, né, a partir do curso que faz, então, o conhecimento lingüístico, <b>realmente</b>, de língua, de ter fluência bastante na língua; (...). <b>(Manuela)</b> <b>Tem que</b> ser uma pessoa assim ó: que, como eu te disse, fale Inglês corretamente, né, (...). <b>(Denise)</b></p> <p><b>3) Experiência como aluno(a) numa escola de idiomas</b><br/>(...) <b>é importante</b> que o professor tenha estudado Inglês também como aluno, numa escola de Línguas. Se é só a faculdade, a gente fica na dúvida, né, qual é o conhecimento lingüístico, né, (...). <b>(Manuela)</b></p> <p><b>4) Exclusividade</b><br/>A gente não, como é que eu diria, a gente não, a gente entende a questão, né, só que a gente vai <b>sempre</b> dar prioridade pra aquele professor que puder ficar só com a gente, né. <b>(Manuela)</b></p> <p><b>5) Comportamento</b><br/>(...) se eu tenho um perfil, a minha colega tem um perfil, a gente <b>difícilmente</b> vai contratar uma pessoa com um perfil completamente diferente, quer seja no aspecto de vestir, até fumante, que a gente não gosta de fumantes, né, tanto que a gente tem um sinal ali de “não fume”, né, então, não é ser preconceituoso, <b>jamaís</b>, (...). <b>(Manuela)</b><br/>Ela <b>tem que</b> ser uma pessoa assim que se vista legal. Não que eu quero que venha de terno e gravata, mas <b>tem que</b> ser uma pessoa, sabe, os homens sempre barbeadinhos, as mulheres nada de muito, sabe. <b>(Denise)</b></p> <p><b>6) Comprometimento</b><br/>Eu <b>preciso de</b> uma pessoa que seja a fim da coisa, a fim de... . Aquela velha história de vestir a camiseta, né, que eu acho extremamente piegas isso, mas é, funciona. É isso mesmo. É vestir a camiseta, é está a fim de trabalhar nos eventos da escola, de ter idéias, de dá uma aula divertida, de tá, sabe. (...) Eu sempre digo pra eles: “ó, os problemas, é da porta pra fora. Aqui dentro é outra história. (...) Então, o professor <b>tem que</b> tá sempre pra cima. <b>(Denise)</b></p> <p><b>7) Flexibilidade</b><br/>A pessoa <b>tem que</b> ser maleável, <b>tem que</b> ser flexível, <b>tem que</b> ser, tá a fim de aprender também novas coisas, né, novos métodos e tudo. <b>(Denise)</b></p> |

| MODO                                                                                                                                                                                                                                                                | SIGNIFICADOS TEXTUAIS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O papel da linguagem, ao mediar a interação entre entrevistadores e entrevistados, é constitutivo. Nesse sentido, este evento comunicativo só se realiza por meio da linguagem. O canal é fônico, e o meio, falado, com contato visual (Hasan, idem: 58-59).</p> | <p>A entrevista, ela é em Inglês e ela tem 2 objetivos bem claros: é verificar a postura, a atitude, as idéias do candidato sobre itens pedagógicos e de sala de aula, né, relacionado ao desenvolvimento das aulas, e testar o conhecimento lingüístico, é ver bem como que é o Inglês desse professor, né, se ele é fluente, se tem vocabulário. <b>(Manuela)</b></p> <p>A gente tem um roteiro de entrevista oral e, nesta entrevista, a gente checa não só a habilidade na língua do candidato, mas também essa atitude, essa postura e esse comprometimento dele. (...). (...) se a gente não faz uma entrevista oral, a gente não consegue saber o quanto ele é fluente, o quanto ele tem condições de se virar na língua porque infelizmente existe talvez um estereótipo da formação de professores nas faculdades no que se refere ao conhecimento de língua. <b>(Manuela)</b></p> <p>(...) todos nós sabemos que, no momento em que tu te encaminha pra uma <i>entrevista de emprego</i>, qualquer que seja o ambiente, existe um código de ética de vestir, né. Então, se ele colocar, vamos supor, se ele usar uma certa roupa na entrevista, a gente, né, vai ver qual é o estilo dele. E a gente, pela experiência, a gente sabe que o aluno, a gente enquanto aluno gosta de ter um professor bem vestido, não finamente, vamos dizer assim, mas dentro do padrão, dentro do padrão, né. (...). Então, a apresentação pessoal conta sim. (...). Então, a gente preza realmente o código de vestir, vamos dizer assim, né. (...). Não é uma pergunta que a gente tenha também, né, mas eu acho que entraria no critério de seleção, sim, né, aquele profissional que chegar de repente muito distante daquilo que a gente acredita ser o correto no vestir, tá. <b>(Manuela)</b></p> <p>(...) a segunda etapa, que é a parte da entrevista, né, que normalmente ela começa em português e aí, sabe, eu vou <b>conversando</b> com a pessoa, né, pra saber um pouco dessa pessoa: que coisas que ela gosta, se é casado, se é solteiro, se tem filhos, se estuda, se trabalha, se já morou fora, sabe. Normalmente, essa primeira parte é feita em português. E aí, em seguida, a gente já passa pro Inglês. Daí começo a <b>conversar</b>, normalmente já, tá, então agora vamos <b>falar</b> em Inglês, sabe (...). Agora vamos <b>conversar</b> em Inglês, então. Me <b>conta</b> da tua viagem pra Londres agora, tá. Aí já começo a <b>falar</b> em Inglês com ela e aí eu já <b>vejo</b>, porque tem muita gente, como eu te falei antes, que se formou, que tá fazendo pós, tá fazendo enfim... e não sabe, não fala. <b>(Denise)</b></p> <p>Tem que ser <b>uma pessoa assim que se vista legal</b>. Não que eu quero que venha de terno e gravata, mas tem que ser uma pessoa, sabe, os homens sempre barbeadinhos, as mulheres nada de muito, sabe. Tive já uma professora aqui que eu tive que botar pra rua porque ela usava umas roupas que não dava. <b>(Denise)</b></p> |

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados revela que o candidato atualmente requerido pelos cursos livres de línguas de Santa Maria é aquele que apresenta competência lingüístico-comunicativa, atua de maneira integrada e comprometida na instituição, se adapta à proposta de ensino desenvolvida nesse contexto e, preferentemente, apresenta formação específica, não pelo fato de que esta servirá como garantia de uma atuação “positiva” no que se refere à fluência e à proficiência na língua-alvo, mas pelo fato de que exige dele uma atuação mais comprometida, já que esta é a profissão que escolheu seguir.

Entre outros critérios considerados, embora de forma consideravelmente menos expressiva, estão: a experiência do candidato como aluno numa escola de idiomas; a pertinência do conteúdo apresentado no CV do candidato; e atributos como criatividade, autoconfiança/segurança e humildade. Parece não haver preocupação por parte dos entrevistadores, contudo, quanto à formação continuada dos candidatos, envolvendo cursos de pós-graduação, à produção acadêmica desses candidatos, enquanto autores de textos, artigos e demais materiais didáticos.

Embora elencados os principais critérios de seleção de professores de Inglês, considerados durante processos seletivos nos cursos investigados, o que geralmente se verifica nesses contextos de ensino é uma diversidade de perfis compondo o quadro docente. Essa diversidade, segundo Chimim (2003, p. 39), deve-se à inexistência de uma legislação que prevê a formação básica para professores de Inglês de cursos livres de línguas, cabendo à administração de cada instituição fazer escolhas quanto ao perfil do candidato que deseja.

Nesse sentido, a grande contribuição deste estudo para professores/futuros professores de Inglês está na identificação das principais necessidades do mercado de trabalho, especificamente dos cursos livres de línguas, e na busca de aperfeiçoamento constante por parte desses candidatos a fim de atendê-las. Para os proprietários/administradores desses contextos de ensino, a necessidade de repensar qual o perfil do professor de Inglês que de fato atende aos interesses dos aprendizes e da instituição, partindo de uma avaliação prévia dos critérios de seleção geralmente adotados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs). **Aspectos da Lingüística**

**Aplicada:** Estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p. 33-47.

ARAÚJO, A. D. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade:** formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

BARCELLOS, A. M. F.; BATISTA, F. de S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de Inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira:** experiências e reflexões. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, Arte Língua, 2004, p. 11-29.

CASTRO, S. T. R. Formação da competência do futuro professor de Inglês. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 293-306.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 21-37.

CHIMIM, R. O fazer, o saber e o ser: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas. **Dissertação de Mestrado.** São Paulo: PUC/SP, 2003.

DAMIÃO, S. M. Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo. **Dissertação de Mestrado.** LAEL – PUC/SP, 1994.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Tradução: MAGALHÃES, Izabel. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GERVAI, S. M. S. Formação de professores no contexto de uma escola de línguas. **Dissertação de Mestrado.** São Paulo: PUC/SP, 1996.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text:** aspects of language in a social semiotic perspective. Geelong, VIC (Australia): Deakin University Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text:** aspects of language in a social-semiotic perspective. Geelong, VIC (Australia): Deakin University Press, 1985, p. 1-49.

\_\_\_\_\_. **An Introduction to Functional Grammar.** London: Edward Arnold, 1994.

HASAN, R. Part B. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text:** aspects of language in a social-semiotic perspective. Geelong, VIC (Australia): Deakin University Press, 1985, p. 51-118.

JORGE, S.; HEBERLE, V. Análise crítica do discurso de um fôlder bancário. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas:** subsídios para o ensino da linguagem. São Paulo: EDUSC, 2002, p. 177-198

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 333-355.

LLOBERA, M. Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera. In: MIQUEL, L.; SANS, N. **Didáctica Del español como lengua extranjera.** Madrid: Fundación Actilibre, 1993, p. 139-149.

MORAES, T.; AMARANTE, M. F. S. Projeto Pedagógico do Instituto de Letras. In: **Revista do Instituto de Letras**. Campinas: PUCCAMP, 1989, p. 123-141, v. 8.

PAIVA, V. L. M. de O. A identidade do professor de inglês. In: **Ensino e Pesquisa – Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: APLIEMGE, 1997, p. 9-16.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; PAIVA, V. L. M. de O. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Org.). **TELA** [CD-ROM]. Pelotas: EDUCAT, 2000.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 125-133.

## **O processamento discursivo numa perspectiva interdisciplinar: a perspectiva sócio-cultural e as crônicas jornalísticas impressas.**

Onici Claro Flores  
Doutora em Letras (PUCRS)  
Professora do Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)  
([oflores@unisc.br](mailto:oflores@unisc.br))

### **RESUMO**

A presente comunicação embasa-se em uma perspectiva sócio-cultural do conceito de gênero, entendendo-o como uma categoria aberta, aplicável a toda e qualquer produção textual (BAKHTIN, 2000). Esta perspectiva alinha o presente estudo à posição sócio-interacionista, pois entende que a cognição não é algo estritamente individual, fechado dentro do indivíduo, mas, ao contrário, se alimenta da vida em sociedade, da visão do grupo, das crenças e dos valores compartilhados socialmente. Como o homem é um ser social e de linguagem, desde seu nascimento compartilha experiências com seus pares. São essas experiências que, aos poucos, e em conjunto com as características individuais, constituem aquilo que se costuma chamar de cognição. Todo esse complexo modo de constituição individual e social da cognição gera determinadas formas de concepção da vida, bem marcadas culturalmente. Em vista disso, as culturas diferem grandemente, mas os indivíduos de uma comunidade determinada apresentam modos similares de avaliar e entender a vida. Por outro lado, emprega-se a expressão gênero discursivo ao invés de gênero textual, por se entender que esse emprego traduz melhor a concepção bakhtiniana, uma vez que conceitualmente o ponto de vista enunciativo e o enquadramento histórico-social da língua, ou seja, as noções de relatividade e de maleabilidade, têm primazia sobre os aspectos formais nas reflexões de Bakhtin, seu ideador (MARCUSCHI, 2005). Assim, parte-se do entendimento dos gêneros discursivos, como sendo formas culturais e cognitivas de ação social, as quais se caracterizam por sua concretude e contextualização. As crônicas publicadas diariamente em jornais são bons exemplos do que seja gênero discursivo porque essas

produções linguístico-cognitivas são, ao mesmo tempo, integrantes e constitutivas dos processos mentais e da realidade discursiva. De fato, busca-se destacar que o jornal impresso, como esfera comunicativa, corporificou historicamente um conjunto de gêneros, entre eles, a crônica. O que se evidencia, então, é que as crônicas traduzem a apropriação de um projeto textual construído socialmente (ROJO, 2001). Nessas circunstâncias, o gênero seria menos um modelo a ser seguido do que um projeto de dizer socialmente situado. Em suma, as várias formas através das quais o dizer das crônicas se expressa, permitem ver que esse gênero funciona como uma possibilidade de marcar uma posição discursiva e, também, de fazer uma avaliação do fato que está sendo narrado, contestado, elogiado, rejeitado etc. Desse modo, tomando-se a crônica por base, pode-se assegurar que o gênero discursivo concretiza-se em resposta a situações sociais determinadas e nele não interessam apenas os aspectos estruturais e a análise imanente, mas, sobretudo, o papel dos indivíduos na construção dos sentidos, tanto o daquele que escreve, assumindo o seu dizer, como daqueles que leem, interpretando o texto lido.

**Palavras-chave:** Gêneros Discursivos. Mídia impressa. Crônica jornalística.

## **ABSTRACT**

The discursive processing in an interdisciplinary perspective:

The social-cultural perspective and the printed journalistic chronicles.

The present communication is based on a social-cultural perspective of the genre concept, understanding it as an open category, applicable to all and any textual production (BAKHTIN, 2000). This perspective aligns the present study to the social-interacionist position, because it understands that the cognition is not something strictly individual, closed inside of the individual, but on the opposite, it is fed by the life in society, by the group vision, the faiths and the values shared socially. Once the man is a social and of language being, since his birth he shares experiences with his pairs. It is such experiences that, little by little, and together with the individual characteristics, constitute that which is called cognition. That whole complex way of individual and social constitution of the cognition generates certain forms of conception of the life, culturally well marked. In view of that, the cultures largely differ and the individuals from a certain community present manners to evaluate and to understand the life of similar ones. On the other hand, the expression

discursive genre is used instead of textual genre, because we understand that such use better translates the bakhtinian concept, once that conceptually the enunciative point of view and the historic-social framing of the language, in other words, the relativity and malleableness notions, have primacy over the formal aspects in Bakhtin's reflections, its creator (MARCUSCHI, 2005). So we start from the understanding of the discursive genre as being cultural and cognitive forms of social action, which are characterized by their concreteness and contextualization. The chronicles published daily in newspapers are good examples of what the discursive genre is because those linguistic-cognitive productions are, at the same time, integral and constituent of the mental processes and of the discursive reality. In fact, it is searched to highlight that the printed newspaper, as communicative sphere, historically embodied a group of genres, among them, the chronicle. What is evidenced, then, is that the chronicles translate the appropriation of a textual project socially built (ROJO, 2001). In those circumstances, the genre would be less a model to be followed than a project of saying socially situated. In short, the several forms through which the saying of the chronicles is expressed, allow to see that that genre works as a possibility of marking a discursive position and, also, of doing an evaluation of the fact that is being narrated, contested, complimented, rejected etc. This way, being taken the chronicle by base, we can state that the discursive genre is rendered in response to certain social situations and in it y do not count only the structural aspects and the immanent analysis, but, above all, the individuals' role in the construction of the senses, as much of the one who writes, assuming his/her saying, as of those who read, interpreting the read text.

**Keywords:** Discursive Genres. Printed Midia. Newspaper chronicle.

## INTRODUÇÃO

A investigação concernente a gêneros discursivos vem sendo insistentemente retomada, fazendo convergir o interesse de críticos literários, , filósofos, sociólogos, psicólogos cognitivistas, pesquisadores das ciências da cognição, linguistas, analistas do discurso e assim por diante. A insistência traduz “a importância de estudar a vida social a partir de redes de práticas, instrumentos e instituições específicas, onde a ação humana se desenvolve” (ROJO, 2008, p. 74), posição defendida pela maioria dos estudiosos envolvidos. Assim, o entendimento de que os gêneros são, na verdade, rotinas sociais tem-se mostrado

atraente e produtiva, atenuando a tendência pertinaz de engessar o conceito, tratando-o como modelo rígido ou como estrutura estática. A primeira consequência dessa tomada de posição foi uma maior concentração das pesquisas na dinamicidade inerente ao conceito.

Contudo, dizer que os gêneros não são modelos cristalizados não é o mesmo que afirmar que uma carta pessoal é uma crônica, ou que tanto faz como fez, pois os discursos obedecem a regras de composição em vigor nas comunidades em que são produzidos, quanto à sua organização interna (uma notícia não se confunde com um texto expositivo), duração ou extensão, suporte e funções desempenhadas. De fato, eles são elementos constitutivos das atividades sociais que, como tais, incluem em seu todo fala ou escrita, ou fala e escrita, conjuntamente. Em suma, os gêneros são “fenômenos históricos, [...], estreitamente dependentes da vida social” (ASSIS, 2002, p. 134), à qual se enlaçam contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Portanto, é certo que existem limites socialmente estabelecidos para os gêneros, de modo geral, embora haja variação.

Importa destacar, ademais, que os gêneros possuem *identidade*, condicionando as escolhas de suporte, de grau de formalidade, de vocabulário, de temática e tudo o mais. Não há como ignorar, ainda, que a flexibilidade e a dinamicidade não eliminam do conceito nem de seu funcionamento, o caráter limitador que a categoria impõe à ação de fala ou de escrita, ou de ambas. Nem tudo pode ser dito ou escrito da mesma forma em todo o lugar, pois cada rito social tem suas próprias exigências, de acordo com a função social que se destina a cumprir.

Dessa forma, como a variação não é livre, em primeiro lugar, o gênero precisa ser utilizado e identificado como parte de uma atividade social, eis porque a pesquisa envolvendo a categoria deve atentar para os seus dois polos constitutivos: o *social* e o *linguístico*, apesar da tendência comprovada de privilegiar o linguístico em detrimento do social.

Em vista disso, de acordo com Miller (1994, p.152), a definição mais adequada de gênero deve embasar-se “não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é usada para executá-lo”, observação que traduz a atual mudança de foco da forma para a prática social. Dizendo de outro modo, mais do que uma estrutura textual típica, o gênero é parte de uma ação social e ganha relativa estabilidade dada à recorrência da situação que o mobiliza, costumeiramente, tornando-o publicamente reconhecível. No caso, o que mais pesa é a

reiteração da prática social com um propósito definido e não a forma textual abstraída do nicho em que foi gestada e produzida.

É indispensável, pois, para início de conversa, reconhecer o caráter inconstante das configurações genéricas, enquanto artefatos culturais que combinam *repetição* e *inovação* em doses muito variáveis. Em seguida, faz-se necessário ter bem claro que as características mais marcantes do gênero não são nem a rigidez e nem a pureza. O que conduz à constatação seguinte: participar socialmente de um dado evento, lançando mão de um gênero determinado, é um modo de atuar típico de uma dada cultura, e não apenas um modo de produzir textos, já que, essencialmente, os gêneros são táticas de ação usuais, próprias, de cada ambiente social (BHATIA, 1993). Essa circunstância especial determina que, ao tomar parte em um acontecimento social qualquer, o sujeito precise mobilizar um gênero X ou Y, o que o conduzirá a selecionar previamente o material falado ou escrito a ser usado, o suporte, o modo de dizer, e tudo o mais de que necessitar para ter chances de alcançar os objetivos que pretende.

Com o conceito de gênero, alterou-se de modo radical a concepção do que seja a manifestação comunicativa como um todo, uma vez que, anteriormente, a abordagem mais influente preconizava a primazia da imanência textual. Essa preocupação única foi ultrapassada, passando os investigadores a considerar já de início que a ação linguística é social por natureza, emergindo enquanto gênero, porque este combina em si o social e o linguístico, num todo, constituindo-se num ritual interativo, historicamente datado. O resultado do deslocamento foi a possibilidade de analisar o entrecruzamento entre a organização textual, a situação de comunicação e o dispositivo de enunciação específico – o gênero – que provém ao mesmo tempo do verbal e do institucional. (MAINGUENAU, 2008).

### **Plasticidade e diversidade dos gêneros discursivos**

Inicialmente, há que considerar que o conceito de gêneros do discurso pressupõe a existência de critérios sócio-comunicativos prévios que os caracterizem enquanto atividades culturais regradas, tais como *função*, *organização textual*, *conteúdo*, *formas de circulação*, *participantes*, *atividades discursivas*, *enquadre sócio-histórico* e, ainda, *atos retóricos* constitutivos (MARCUSCHI, 2005), todos eles envolvendo a cena interativa em seu conjunto.

Alguns gêneros são básicos, sendo conhecidos e utilizados por praticamente todos os grupos sociais de uma dada sociedade. Em geral, dão forma à vida comunitária, regulamentando-a. Para exemplificar, pode-se citar a certidão de nascimento. De modo geral, os gêneros mais comuns costumam ser formatados e estáticos, aceitando pouca variação. Outros gêneros, porém, são mais específicos de determinados grupos, circunscrevendo-se a esferas sociais determinadas, como, por exemplo, as notícias dos jornais, os artigos científicos e assim por diante. Há também aqueles gêneros mais criativos, inovadores até na distribuição e forma das letras, misturando linguagens – icônica e verbal -, como a propaganda. Alguns dispensam a identificação autoral, outros lhe conferem proeminência – crônica jornalística impressa.

Chama a atenção, em todo caso, a tremenda plasticidade dos gêneros em uso. Por plasticidade entenda-se a possibilidade de variação de um mesmo gênero, em suas diferentes versões, como também dos gêneros entre si, observando-se, pois, variação intra e intergenérica, distribuindo-se as possíveis configurações num contínuo - rigidez/fluidez - movediço e inconstante.

Por outro lado, o acesso à internet aumentou grandemente a participação social na produção de textos pertencentes a alguns gêneros, típicos do suporte digital. É certo que a população mais jovem incrementou sua produtividade e participação, infestando o espaço virtual, dentre outras possibilidades, com seus blogs. Há blogueiros e mais blogueiros. Mesmo assim, a produção escrita não foi democratizada, como se poderia pensar, um tanto precipitadamente, já que aqueles que não têm computador nem internet continuaram excluídos. Marcuschi (2005, p. 31) comenta ainda que, de modo geral, “as comunidades de baixo nível de letramento, mais consomem do que produzem gêneros e mesmo assim são gêneros minimalistas”. Ao fim e ao cabo, o que se constata inequivocamente, na verdade, é que da mesma forma que a gramática organiza as formas linguísticas, os gêneros gerenciam a fala e a escrita (BAKHTIN, 2000).

### **Mídia impressa**

De acordo com Bonini (2005, p. 61), “O estudo dos gêneros jornalísticos (bem como dos demais gêneros que compõem o conjunto mais amplo das manifestações da comunicação

de massa) apresenta uma grande relevância social”. A ponderação é, sem dúvida, pertinente, pois não há como ignorar a comunicação massiva no mundo atual, além do que a importância do jornal, enquanto veículo de comunicação, é inquestionável. De fato, é até mesmo interessante registrar o número de linguistas e analistas do discurso que investigam a respeito desses textos, apenas para avaliar bem a questão em jogo.

De outra parte, como bem o pondera Marcuschi (2003, p. 25), o jornal é “nitidamente um suporte com outros gêneros”, acrescentando esse autor, ainda, que alguns dos gêneros, cujo habitat é o jornal, são bastante típicos, dele herdando algumas características, como a brevidade, por exemplo. Ou seja, o condicionamento gênero-suporte é recíproco, de vez que nem o suporte é neutro nem o gênero lhe é indiferente. Em vista disso, o autor define suporte como o “lôcus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (op.cit.). Dentre os gêneros jornalísticos, interessa-nos discutir a *crônica jornalística impressa* pelo que de peculiar tem, expressando exemplarmente a tensão entre padronização e inovação. Na crônica, fica evidente o enredamento entre informar, opinar, relatar, argumentar o que traduz, de um lado, a busca de cumplicidade com o leitor, estratégia bem clara nas temáticas abordadas que funcionam como iscas para os leitores; de outra parte, fica patente a regulação exercida pelo público, já que o que vem à tona nas crônicas é o dizível nessas situações, a vontade enunciativa do cronista e o estilo que suas apreciações valorativas imprimem ao texto.

A literatura a respeito da crônica impressa em jornais e revistas, destaca em vários trabalhos que ela é um gênero híbrido, situando-se entre o jornalismo e a literatura (TUZINO, 2009; ASSIS, 2002). Essa opinião não é aceita unanimemente, como o comprova a discussão presente no estudo de Rossetti e Vargas (2006). Há autores, por exemplo, que enfatizam os vínculos da crônica com a história (REY, 2002), posição a qual nos filiamos.

Há que considerar, por outro lado, a presença das novas tecnologias que introduziram modificações muito grandes no modo de funcionamento dos meios de comunicação. Digamos, apenas para exemplificar, que hoje há jornais impressos, mas também jornais on-line e muitas pessoas leem os cronistas de sua predileção e as notícias diárias, na “telinha”. Há inclusive, o que é bem típico das etapas de transição histórica, versões impressas e on-line do mesmo jornal, que acaba sendo lido na tela do computador, como se fosse impresso, reproduzindo o leitor o movimento de folhear, como nos adverte muito providencialmente

Zilberman (2009). Sem dúvida, McLuhan (1964, p.84) já nos alertara a respeito disso, ao afirmar que “[...] novos meios e tecnologias pelos quais nos ampliamos e prolongamos constituem vastas cirurgias coletivas levadas a efeito no corpo social com o mais completo desdém pelos anestésicos. Ao se operar uma sociedade com uma nova tecnologia, a área que sofre a incisão não é a mais afetada. A área de incisão e do impacto fica amortecida. O sistema inteiro é que muda”. Sem dúvida, a vida social mudou muito e, é certo, continuará mudando.

Para concluir esta seção, aditamos que nossa hipótese é a de que, hoje, a crônica jornalística impressa agregou uma função social de cunho pedagógico muito peculiar, passando o cronista a exercitar o bilinguismo funcional, em seu idioma, de vez que se propõe a dialogar tanto com seus pares quanto com um público mais amplo e heterogêneo, ao empregar uma linguagem mais acessível, buscando, ao mesmo tempo, não perder de vista o senso crítico e a necessidade de reflexão sobre o humano, propriamente.

Observa-se, de outra parte, um notável incremento da produção de artigos de divulgação científica, e, em concomitância, o aumento do número de crônicas especializadas em diversas áreas de conhecimento, em geral, abordando temas que propiciam exercícios de criticidade. Esses dois gêneros parecem ter-se aliado, dando apoio e estímulo sistemático à divulgação e circulação dos achados da ciência, à análise de questões socialmente polêmicas e à reflexão. A intervenção do cronista e do pesquisador na produção intensiva dos dois gêneros discursivos citados bem mostra a busca de aproximação por parte dos setores intelectualizados da sociedade – universidade, jornalismo literário - do leitor comum, traduzindo-se essa tendência na adequação do discurso a diferentes situações e expectativas e na diversificação de formas de atuação discursiva de acadêmicos e jornalistas.

### ***O gênero crônica jornalística e sua inserção situacional e sociocultural***

A abordagem do gênero crônica jornalística implica, num primeiro momento, estar ciente de que essa produção genérica se ancora no contexto situacional, isto é, enquanto gênero a crônica é tanto algo produzido quanto algo produtor da realidade social que se mostra por meio dela, sendo, pois, contextualizada cognitivamente, enquadrando-se nas molduras social, cultural, histórica e em todos os demais fatores que porventura interfiram no seu processo de produção/recepção.

Embora, esse gênero, como os demais, tenha suas raízes no momento histórico que lhe serve de berço, o que distingue a crônica da notícia e da reportagem, por exemplo, é a busca de cumplicidade cronista/leitor. O cronista, ao fazer um recorte preciso no tecido social, produz uma visada panorâmica do momento vivido, quase como numa foto. A crônica não se centra, então, segundo o concebemos, nem sobre virtualidades nem sobre ficcionalidades. Sua vertente é a *história*, sendo ela que lhe fornece material para a produção de imagens e narrativas do cotidiano de um dado tempo, não como fatos ou dados, porém como construções linguísticas.

Analisar uma crônica implica considerar, a um só tempo, as relações semânticas existentes entre os elementos no interior do próprio texto - relações co-textuais - e o seu entorno – situacionalidade. A crônica, sem dúvida, não se reduz à sua gramática, sendo imprescindível considerar o contexto. Sem situá-la, inserindo-a culturalmente, nós a condenaríamos ao “limbo”, ao desenraizamento, pois é a situação histórico-social que permite que o texto faça sentido, daí que “todo sentido é sentido situado”. (MARCUSCHI, 2008, p. 87)

O que é verdadeiro para todos os demais textos ganha uma dimensão peculiar no que se refere à crônica, pois ela nasce do momento social experimentado pela comunidade da e na qual emerge. Sua produção tem lugar no embricamento entre o social e o linguístico, entre o individual e o institucional. Para ler uma crônica, é preciso, então, resguardar a raiz social do texto, mantendo-o vinculado a seu nicho de produção para que as relações entre texto e situacionalidade possam ganhar clareza para o leitor.

### ***A crônica em análise***

Em primeiro lugar, a crônica é um gênero textual que informa “através do enfoque autoral, subjetivo, opinativo, parcial”. (TUZINO, 2009) e, para assim fazê-lo, transita pelo real, pelo virtual e pelo ficcional, pelo noticioso e pelo literário, ao mesmo tempo. O cronista pode lançar mão do que lhe aprouver, porém o que intenta fazer, de fato, através desse gênero, é debruçar-se sobre um “retalho” do real, dando-lhe uma dimensão histórica e social vultosa. É como se olhasse para a vida social com uma lente de aumento, detectando detalhes, aparentemente, insignificantes do cotidiano, para redimensioná-los, tratando-os como questões cruciais para uma dada comunidade humana. Valer-se do virtual, do ficcional, tudo é

possível, mas a intenção comunicativa, a busca de interlocução parece centralizar-se em expor alguma beleza ou mazela social do momento. O instante capturado pela atenção do cronista é o que lhe permite fornecer uma fotografia ampliada do real sobre o qual discorre.

Dada a sua natureza, a crônica é uma “catadora” de leitores, angariando parcerias para promover reflexão, para desencadear debates e confrontos, para expor pontos de vista, para posicionar-se e conseguir adeptos. Naturalmente, institui-se como um ponto de encontro de simpatizantes. Os leitores assíduos procuram seus cronistas prediletos, na página e nos dias em que costumam publicar, a fim de tomar conhecimento das questões focalizadas por eles, a cada edição do jornal.

É notório, ainda, que, tradicionalmente, a crônica tem sido considerada à luz de sua etimologia, até porque, em grego, a palavra relaciona-se a *chronos*, tempo. Massaud Moisés (1978, p. 101) define o vocábulo como a seguir:

“(...) o vocábulo “crônica” designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em sequência cronológica. Situada entre os anais e a história, limitava-se a registrar os eventos sem aprofundar-lhes as causas ou tentar interpreta-los.”

Modernamente, contudo, a palavra ganhou outra acepção, passando a circular a partir do séc. XIX com matiz literário, revestindo-se de um sentido anteriormente inexistente, daí a ênfase em sua relação com a literatura.

No Brasil atual, entretanto, a crônica tem o sentido inequívoco de texto breve, enfocando o dia-a-dia. Sua temática relaciona-se ao momento histórico vivido sendo usualmente publicada em jornal ou revista. Interessante é que há registro explícito de que foram os leitores a exigir a presença das crônicas em jornais. Beltrão (1980) reporta que os leitores de jornal, de fato, reivindicaram a presença de textos opinativos assinados, exigindo ter acesso a opiniões abalizadas, querendo inteirar-se do que fulano ou beltrano pensava ou como se posicionava sobre um assunto de seu interesse. Segundo Beltrão, é incontestado o interesse dos leitores por aquelas seções do jornal que abordam temas polêmicos, ou que respondem a outros desígnios mais íntimos do ser humano, procurando eles também variedade de temas, o que determinou que as empresas jornalísticas contratassem ou convidassem pessoal habilitado para atender essa demanda do público. Antônio Cândido, por

sua vez, acrescenta um comentário interessantíssimo em *A Vida ao Réis-do-chão* (1984, p. 5) assegurando que a crônica “fica perto de nós”. E complementa: “Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia”.

Resta aditar que na ótica de Rossetti e Vargas (2006), a crônica ganhou feições peculiares no Brasil, enquanto gênero autônomo, registrando-se, dentre nós, dois distintos modos de produção. Segundo os autores citados, o primeiro deles é aquele da crônica pautada no tempo cronológico, que justapõe os acontecimentos de acordo com sua ordem de ocorrência. Já o segundo tipo, mais criativo, “reinventa os fatos para narrá-los de forma poética, para traduzir verdades que a mera reprodução dos fatos não poderia expressar” (ROSSETTI e VARGAS, 2006, p. 8-9). A crônica *Em Amnésia*, de Luis Fernando Veríssimo, que apresentamos a seguir, é do segundo tipo.

### **Em Amnésia**

*Num país sem memória onde tudo é faz de conta, o passado pode ser o que a gente escolher.*

### **Luis Fernando Verissimo**

Existem a Polinésia, a Indonésia e, pouca gente sabe, a Amnésia, um pequeno arquipélago no Pacífico cuja principal indústria é a fitinha para amarrar no dedo e lembrar o que não se quer esquecer, que os amnesianos costumam usar nos 10 dedos da mão, inutilmente, pois nunca se lembram por que estão usando. Quem acha que o Brasil é o país mais sem memória do mundo não conhece a Amnésia, que inclusive se classificou para as finais da última Copa do Mundo mas esqueceu de ir, ao contrário do Brasil, que foi mas esqueceu o futebol.

A profissão mais valorizada na Amnésia é a de historiador-romancista. Como ninguém se lembra de nada por mais de 15 minutos, os historiadores inventaram uma história grandiosa para o país que inclui até uma guerra contra os Estados Unidos, que ganharam, vários reis malucos e ditadores divertidos e heróis nacionais como o inventor do *spray* nasal e um amante da Rita Hayworth, além de muitos recordistas olímpicos e cinco vitórias na Copa do Mundo. A capital de Amnésia, cujo nome ninguém se lembra, tem dezenas de estátuas e monumentos homenageando atletas, generais, cientistas e filósofos que nunca existiram mas estão nos livros de história.

Segundo os historiadores, Amnésia já construiu sua bomba atômica, só esqueceu onde a botou.

Amnésia também é conhecida como exportadora de garçons. Quase todos os imigrantes de Amnésia que você encontra no mundo são garçons. É fácil reconhecê-los porque são os que esquecem o seu pedido. Em Amnésia isto não era um problema porque quem pedia sempre esquecia o que tinha pedido e aceitava o que o garçom trouxesse, mas em outros países garçons amnesianos têm ouvido alguns desaforos. Que logo esquecem.

Em Amnésia não há adultério. Ou há, mas os traídos esquecem a traição com a mesma rapidez com que os adúlteros esquecem seu juramento de jamais repeti-la, e volta a paz. Uma velha tradição do país – segundo os historiadores – é o duelo pela honra. Quando os desafetos se encontram para resolver tudo com espada ou pistola ninguém se lembra mais da causa do duelo, e apesar da tradição nenhum duelo jamais foi realizado em Amnésia. Pelo menos que alguém se lembre.

Os políticos em Amnésia são todos corruptos. Os escândalos se repetem mas as comissões parlamentares reunidas para investigá-los começam, invariavelmente, com seu presidente perguntando “Alguém se lembra por que estamos reunidos aqui?”. Como ninguém se lembra as comissões são desfeitas, até o escândalo seguinte, quando ocorre a mesma coisa. Já houve a sugestão de se formar as comissões antes dos escândalos, que são previsíveis, pois acontecem com a mesma regularidade com que são esquecidos. A sugestão foi aceita e logo esquecida. Há pouca renovação entre dirigentes e parlamentares amnesianos porque o público esquece o que eles fizeram e os reelege. Políticos que estão no poder há anos fazem campanha com o *slogan* “Finalmente uma cara nova” em todas as eleições e levam o voto do eleitor insatisfeito mesmo que não lembre bem com o quê. Leis são promulgadas, esquecidas, nunca exercidas e muitas vezes promulgadas de novo – e esquecidas de novo. Em Amnésia os computadores têm memória, mas ninguém se lembra pra que serve.

É bom viver no pequeno arquipélago de Amnésia, onde ninguém cobra dívidas, guarda rancor ou tem o que contar ao psicanalista, a não ser que invente. Os historiadores-romancistas providenciam as lembranças que ninguém tem. Se Amnésia se classificou para as finais da Copa – pelo menos tem quase certeza que se classificou, faz tanto tempo – e esqueceu de ir, por que não botar na história que foi e ganhou? Num país sem memória onde tudo é faz de conta, o passado pode ser o que a gente escolher.

Fonte: Jornal “Zero Hora” 12/10/2008.

A crônica *Em Amnésia* foi escolhida a dedo para este artigo e, como ponto de partida analítico, tomamos a ponderação de Beaugrande e Dressler (1997), os quais afirmam tachativamente que o texto não possui sentido, mas é uma proposta de construção desse sentido, articulando três aspectos indissociáveis, enquanto evento comunicativo:

- 1 - aspectos linguísticos
- 2 - aspectos sociais
- 3 - aspectos cognitivos (conhecimentos)

Da crônica *Em Amnésia*, vamos abordar os itens 2 e 3, referentes aos aspectos sócio-cognitivos apontados pelos autores citados. O cronista, na verdade, aborda um tema muito em voga - “a cognição” -, mais especificamente, a memória. Esse tema é pesquisado por milhares de investigadores mundo afora e circula na esfera científica, intensivamente. Ele é da maior seriedade e de sua investigação dependem inclusive melhores condições de vida para a parcela da população que apresenta alguma espécie de dificuldade de funcionamento mental. A diferença é que o cronista entra no assunto de modo aparentemente descompromissado,

tratando a questão de forma extremamente casual, divertida até. Isso, se, e somente se, como o afirma Sírio Possenti (2001), o humor puder tanto nos fazer encarar nossas dificuldades para discuti-las, quanto nos fazer rir de nós mesmos, sadicamente. E, faz pensar. A temática tratada, é claro, não diz respeito a um indivíduo isolado. Ela é partilhada socialmente, sendo uma preocupação contemporânea que permeia todas as relações humanas existentes, sobretudo nos círculos acadêmicos. Basta lembrar que o meio científico internacional deu prioridade ao estudo do cérebro (córtex cerebral), dedicando-lhe especialmente os anos 90.

Portanto, *Em Amnésia* não é um tema banal, ocorrido acidentalmente ao cronista. Ele, L.F.V., como todos os demais cidadãos que acompanham o que vai pelo mundo, se envolve e é envolvido pelos assuntos que circulam na sociedade contemporânea. A temática interessa, pois, a todos os que acompanham o que acontece por aqui e no mundo inteiro. Tanto está na cabeça de cada leitor, quanto está no centro dos interesses mundiais, no meio social circundante.

Para alguém que trabalhe com o texto em si e por si mesmo, pode ser difícil entender e explicar que não há um dentro e um fora do texto, em termos de sentido, pois o que de imediato concentra a atenção na leitura do texto são as palavras nele presentes, sua estrutura e constituição. Só que as palavras falam do mundo e para entendê-lo, tanto é necessário que o indivíduo processe as palavras, frases, e parágrafos, quanto entenda a importância do que está sendo dito para ele e para os demais. Isso, exatamente, porque o texto é muito mais do que a soma daquilo que ele traz escrito, fazendo-se necessário considerar o que circula socialmente, as ideias, as crenças, os modos de ver a realidade, tudo o que integra o modo de entender o real de quem lê e de quem escreve. O real vivido socialmente é partilhado, sendo uma construção conjunta, sócio-cultural. Assim, contexto e co-texto não são duas realidades distintas, as duas unem-se, e o resultado é uma mescla do que o sujeito entendeu, e daquilo que todos os demais leitores entenderam, uma conversa comprida, muito comprida, já que o texto não é um produto acabado, no sentido de que ele sempre pode prosseguir, sempre pode ser diferente, nele interferindo a história vivida pelo grupo social em que o texto emergiu.

Considerando, pois, o texto como uma atividade sistemática através da qual se atualiza o discurso, na forma de um dado gênero, de imediato, constatamos que o que interessa ao cronista também é uma preocupação de seus possíveis leitores. O texto não surge do nada, ele surge como parte de um processo coletivo de produção do conhecimento. A forma como o

cronista aborda uma temática tão cara a cientistas e não cientistas de hoje em dia faz parte de uma conversa ininterrupta, sempre em andamento, entre os membros da sociedade. E esta crônica específica constitui-se na contribuição do cronista ao diálogo em curso.

Ela nos chama atenção para a nossa falta de memória e para o nosso descaso pela histórica. Ela nos alerta para nossos esquecimentos voluntários e, por vezes, interesseiros. Senão, vejamos. No lead, o cronista faz com que o leitor mobilize o conceito de *país*. Em seguida, menciona dois países existentes: Polinésia e Indonésia. Duas ilhas no Pacífico. País é um conceito amplo – hiperônimo – que inclui os conceitos mais específicos – os hipônimos – Polinésia e Indonésia. Prosseguindo, o cronista menciona um outro lugar Amnésia. Provavelmente, o leitor usual de L.F. Verissimo perceba o recurso usado para despertar riso e fazer ironia. Não é certo, porém, que leitores inexperientes consigam apreender que Amnésia não é, de fato, um lugar, um país, mas falta de memória, esquecimento involuntário, doença. Em todo caso, na crônica, Amnésia é um lugar fictício que, logo a seguir, é comparado com o Brasil. Se Amnésia é o lugar mais desmemoriado que há, e o Brasil só perde para ele em termos de falta de memória, somos tachados de desmemoriados; mais ainda, já que, ao não registrar o que acontece, ao não armazenar o que ocorre à nossa volta, não se aprende, o que se infere é que não se aprende também. Não aprendemos com os nossos próprios erros. Assim, padecemos de falta de memória crônica. E, sabidamente, dependemos de nossa memória de longo, médio e curto prazo para tudo, além de termos de considerar como estamos gerenciando o ir e vir das informações, tarefa realizada pela memória de trabalho.

A analogia proposta pelo autor se funda na existência de uma “doença” ou falha no funcionamento mental do brasileiro, em geral, com relação a questões e valores importantíssimos, culturalmente falando: futebol, políticos e política, vida familiar. Como bem o atesta Izquierdo (2006), somos o que somos porque nossa memória funciona bem, se ela funcionar mal, nada em nossa cognição funcionará bem. Em suma e para concluir: não consegui rir. A crítica ao comportamento do brasileiro é ácida, mas todo mundo continua contente. Talvez seja conveniente... Por que afinal lembrar?

### **Encerrando**

A temática gênero discursivo, para alguns, é mero modismo; que não é nenhuma panaceia é certo, e não é ela, isoladamente, que poderá alterar os péssimos resultados dos

estudantes brasileiros nas avaliações em leitura, em nível nacional e internacional. Porém, em nossa ótica, sua abordagem permite fazer uma ponte entre aquilo que é interno ao indivíduo e aquilo que aparentemente lhe é externo. Entre o modo como ele entende alguma coisa e o modo como o seu vizinho de porta a entendeu. É preciso descobrir de algum modo que a cognição não se esgota fechada dentro do indivíduo, que ela pode ser expandida, que se pode aprender com o outro, cooperativamente. É necessário entender que a cognição também é social, pois fazemos coisas importantes em conjunto, cada qual mostrando ao outro o quê e como fazer determinada coisa, que sozinhos não conseguiríamos. Talvez a difusão do conceito de gênero discursivo e a sua operacionalização contribuam para uma melhor apreensão de como funciona a mente humana e os processos cognitivos, relacionando-os aos gêneros discursivos e, em decorrência, acabemos por alcançar um melhor entendimento do processamento textual. É o que se espera e aquilo em que se aposta.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, J. A. Gêneros Textuais, tecnologia e textualização. *SCRIPTA*. Belo Horizonte: Editora da Puc/Minas, v. 6, n. 11, 2002, p. 134-151.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.
- BELTRÃO, L. *Folkcomunicação: A comunicação dos marginalizados*. São Paulo: Cortez, 1980.
- BHATIA, V.K. *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman, 1993.
- BONINI, A. *Gêneros Textuais e Cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.) *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- CÂNDIDO, A. A Vida ao Rés-do-chão. In: *Para Gostar de Ler*. v. 5 - Crônicas. São Paulo: Ática, 1984.

- FARACO, C.A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- IVAN, C. Crônica jornalística: um espelho para a história do cotidiano? Disponível em: <[www.fag.edu.br/advérbio/v5/artigos/crônica\\_jornalistica](http://www.fag.edu.br/advérbio/v5/artigos/crônica_jornalistica).> Acesso em 07/04/2009
- IZQUIERDO, I. *Questões sobre memória*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: CAVALCANTE, M.; FARIA, E. *DLCV: língua, lingüística e literatura*. João Pessoa: Idéia, 2003.
- \_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.) *Gêneros Textuais : Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- McLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1964.
- MILLER, C. R. Rhetorical Community: The cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994.
- MOISÉS, M. *A criação literária - Prosa*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- POSSENTI, S. Humor negro? Disponível em [www.primapagina.com.br](http://www.primapagina.com.br) em 07/03/2001. Acesso em 13/04/2009.
- REY, L. R. S. As dificuldades e o fascínio da crônica jornalística. Disponível em <[www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=465A2L002](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=465A2L002). Acesso em: 07/04/2009.
- ROJO, R. Gêneros de discurso/ Texto como objeto de ensino de Línguas: um retorno ao TRIVIUM? In: SIGNORINI, I. et al. (Orgs.). *(RE)DISCUTIR TEXTO, GÊNERO E DISCURSO*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ROJO, R. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In: *Rev. ANPOLL*, n.11, p. 235-262, jul./dez 2001.
- ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J.; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da vitória, PR: Kayganguê, 2005.
- ROSSETTI, R.; VARGAS, H. A recriação da realidade na crônica jornalística brasileira. *UNIrevista*, v. 1. n. 3, p. 1-10, 2006.

TUZINO, Y. M.M. Crônica: uma intersecção entre o jornalismo e Literatura. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/tuzino-yolanda-uma-interseccao.pdf>. Acesso em 07/04/2009.

ZILBERMAN, R. A leitura no mundo digital. *Signo*, n. 56, v. 34 , 2009 ( prelo).

O processo de ensino-aprendizagem do gênero *antipropaganda*: o impacto da proposta do livro didático de português (LDP) e da atuação do professor<sup>1</sup>

Sílvio Ribeiro da Silva (Doutor em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí, [shivonda@gmail.com](mailto:shivonda@gmail.com)).

**RESUMO:** Neste texto, apresento uma reflexão sobre como é proposto no 8º ano o ensino de produção escrita da *antipropaganda*, observando se há colaboração para a sua aprendizagem, visando à formação de produtores de textos argumentativos. Busco responder como o gênero é trabalhado na produção escrita de um LDP, bem como que reflexos do seu ensino são percebidos nos textos dos alunos. Para respondê-las, apresento um estudo interpretativista, focalizando o processo de uso da linguagem no ensino de língua. O *corpus* de análise é constituído pela proposta de produção escrita do LDP, pelas aulas e textos dos alunos. A base teórica é Perelman & Olbrechts-Tyteca ([1958]2005), Toulmin ([1958]2006) e Schneuwly (1988). A análise dos dados aponta que os alunos conseguem produzir a *antipropaganda*, levando para seu texto reflexos do conhecimento extra-escolar sobre sua produção, tendo em vista marcas estilísticas e temáticas detectadas nos textos não ensinadas pelo LDP nem pela professora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro Didático de Português; Ensino Aprendizagem de Língua Materna; Gênero do Discurso

**ABSTRACT:** This paper presents a reflection on how 8<sup>th</sup>-year writing production of *anti-propaganda* texts is developed in order to train pupils to be argumentative-text producers. We aim to describe how genres are worked in the writing production of a Brazilian Portuguese text-book, as well as what perceptible effects there are in pupils produced texts. Research data are instructions for writing production proposed by the Brazilian Portuguese text-book, writing production classes and texts produced by pupils. The paper theoretical basis is proposals by Perelman & Olbrechts-Tyteca ([1958]2005), Toulmin ([1958]2006) and Schneuwly (1988). Data analysis shows students to be able to produce *antipropaganda* texts, and also that they bring to the text influences of extra-school knowledge about the text proposed for writing production. The basis are stylistic and thematic elements detected in the texts that are not being taught by teachers working with writing production.

**KEYWORDS:** Brazilian Portuguese Text-book; Mother Tongue Teaching; Speech Genre

## Introdução

---

<sup>1</sup> Este estudo contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a língua desenvolvidas pelos integrantes do Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino (UFG/CNPq) e do grupo de pesquisa Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação (UNICAMP/IEL/CNPq).

Neste artigo, apresento uma reflexão acerca de como o livro didático “Português – Linguagens” e o professor propõem o ensino de produção escrita do gênero argumentativo *antipropaganda* numa sala de aula de 8º ano do Ensino Fundamental (7ª série) de uma escola pública do interior de Goiás. Trata-se de uma pequena parte das considerações que fiz referentes aos estudos de doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

A reflexão intenciona observar se o ensino proposto pelo livro didático de Português (LDP) e pelo professor colabora para a formação de produtores de textos argumentativos. As perguntas motivadoras são: (i) Como o gênero *antipropaganda* é trabalhado nas atividades de produção escrita de um LDP? e (ii) Que reflexos do ensino do LDP e do professor são percebidos nos textos escritos pelos alunos? Para respondê-la, apresento um estudo baseado nos procedimentos metodológicos da Linguística Aplicada (LA) com base interpretativista, focalizando o processo de uso da linguagem. O *corpus* de análise é constituído pela proposta de produção escrita apresentada pelo LDP, pelas aulas em que a professora desenvolveu as atividades relacionadas a essa proposta de produção e por recortes dos textos escritos pelos alunos. Convém explicar que a proposta da *antipropaganda* é desenvolvida no LDP após considerações a respeito do *texto publicitário*. Por essa razão, na seção em que falo acerca da abordagem do LDP e do encaminhamento dado pela professora apresento alguns comentários a respeito do *texto publicitário*.

A escolha por um estudo usando o LDP “Português – Linguagens” como um dos geradores dos dados foi feita tendo em vista que, segundo dados da assessoria pedagógica (zona rural e urbana) da Secretaria Municipal de Educação do município onde fica a escola pesquisada, 100% das escolas do Ensino Fundamental (séries/anos finais) adotaram este LDP até o final de 2007, ano em que os registros foram gerados. Já na esfera estadual, segundo a subsecretaria da rede, 91% das escolas o adotavam.

Os registros equivalentes às aulas ocorreram a partir da sua gravação em áudio, quando foi trabalhado pela professora o capítulo equivalente à produção de texto em análise. Essa gravação, bem como a coleta dos textos dos alunos, foi feita pela professora, a quem agradeço<sup>2</sup>.

A escolha por uma escola pública se deveu ao fato de que a maior parcela da população estudantil se encontra em instituições de ensino dessa natureza. Além disso, tendo em vista as condições dessas instituições, variados problemas podem ser lá detectados, o que, para mim,

---

<sup>2</sup> Convém deixar claro que, apesar de ter gravado aulas, a interação na classe não é meu interesse neste estudo.

motiva uma série de pesquisas que dizem respeito tanto à organização estrutural e funcional do trabalho docente nessas escolas quanto aos conhecimentos por ela propostos, mediante suas práticas pedagógicas (cf. estudos de FRANCHI, [1986]2002 e SOARES, 1986, dentre outros).

Para atingir o objetivo proposto, apresento este artigo em quatro partes. Inicialmente, apresento uma pequena discussão acerca da redação e da entrada da noção de produção de texto em substituição ao termo usado anteriormente. Em seguida, mostro como o LDP em observação traz para o aluno a proposta de produção escrita da *antipropaganda* e mostro o encaminhamento dado pela professora para essa proposta. Feito isso, trago a discussão do texto produzido pelos alunos a partir da proposta do LDP e do encaminhamento didático da professora para, no final, mostrar a que conclusões cheguei com o estudo.

As considerações sobre os textos dos alunos foram feitas a partir de algumas categorias de análise, a saber: apresentação de opinião/ponto de vista, apresentação de justificativa para a opinião/ponto de vista, uso de dêiticos de pessoa (pronomes indicativos de pessoalidade), referência ao leitor/interlocutor e modalização (deôntica e apreciativa).

### **A escrita na escola: *redação escolar e produção de texto***

O uso do termo *redação*, iniciado no Colégio Pedro II, primeira escola do Brasil a incluir a Língua Portuguesa como disciplina escolar, se deu com mais ênfase até os anos 80 do século passado, sendo substituído por *produção de texto*, especialmente a partir da apresentação de propostas para o encaminhamento do ensino de Língua Portuguesa por João Wanderley Geraldi. Essa *redação* se resumia ao desenvolvimento de atividades de escrita as quais incluíam os três tipos textuais canônicos e hegemônicos: narração, descrição e dissertação; *autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos* (SCHNEUWLY & DOLZ, [1997]2004, p. 77).

O que diferencia a *redação* da *produção de texto*, segundo Costa Rios (2005), é que nesta existe uma necessidade real de comprometimento e reflexão por parte do aluno que precisa atender à exigência de uma audiência autêntica. Já naquela, o aluno tão somente cumpre uma tarefa solicitada pelo professor, sem muitas possibilidades de manifestação pessoal livre<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Fernandes (2006) esclarece que, conforme Chervel (1985), nos anos finais do século XIX, na França, e não muito diferente no Brasil, a *redação* era desenvolvida em todas as matérias e consistia em o aluno escrever em casa o que fora dado pelo professor naquele dia em classe, acrescentando informações que ele deveria buscar em

Geraldi (1993) nos diz que a *produção de texto* e a *redação* correspondem, respectivamente, à produção feita *na escola* e a produção feita *para a escola*. Nas palavras de Dolz & Schneuwly ([1996]2004) a *redação* é puramente um produto escolar para o qual não há verdadeiras referências textuais exteriores. Segundo Geraldi (1993, p. 137), para a produção de um texto é imprescindível que “Se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha a quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; se escolham as estratégias para realizar os passos anteriores”. A mudança da concepção de *redação* para *produção de texto* conferiu à atividade escolar de escrita uma importância fundamental. Nas aulas de *redação* os alunos tão somente escreviam sobre temas descontextualizados do assunto (COSTA RIOS, 2005). O objetivo da *redação* era apenas servir como um produto, cuja finalidade era a correção da gramática, sem abordar demais aspectos constituintes do texto. Em geral a *redação* estava desvinculada de qualquer necessidade real de interação<sup>4</sup>.

As mudanças implantadas no ensino de escrita de textos não foram somente em relação à mudança de foco dado pela atividade de *redação* em comparação com a atividade de *produção de texto*. A implantação dos PCN de Língua Portuguesa instaurou a inclusão da noção de gênero do discurso, na perspectiva de Bakhtin, além das discussões teórico-metodológicas propostas por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, especialmente a partir da apresentação da proposta provisória de agrupamento de gêneros.

Com a introdução da noção de gênero do discurso no ensino de escrita, motivada pela publicação dos PCN de Língua Portuguesa e a inserção da *produção de texto* em lugar da *redação*, o texto deixou de ser simplesmente artefato para a avaliação de aspectos formais, sobretudo os gramaticais. Começaram a ter relevância outros interlocutores do texto (além do professor), bem como as atividades de revisão e refação passaram a ser priorizadas como etapas inerentes ao processo de escrita (MARCUSCHI & CAVALCANTE, 2005). A partir disso, surgiram atividades de produção de texto no LDP que colocam os alunos da classe como leitores críticos, ao lado do professor. A eles, de certa forma, cabe a função não de avaliar os aspectos formais do texto, mas de, na condição de supostos interlocutores reais, perceber se a apresentação de opinião, por exemplo, está suficientemente bem elaborada a ponto de modificar um posicionamento. Mas, conforme Marcuschi & Cavalcante (2005), com

---

livros complementares à discussão do assunto. A boa ou má avaliação desse texto dependia da fidelidade do aluno ao que fora dito pelo professor em classe e pelo que era expresso nos livros.

<sup>4</sup> A pertinência da interação na produção de texto é indiscutível. Ela garantirá a construção da significação, a qual, para Bakhtin/Volochínov ([1929]1981, p. 132), *é como uma fâsca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos* (locutor e interlocutor).

quem concordo, a função dessa atividade na classe é a pedagógica. É justamente essa função pedagógica, constitutiva da escola, que, nas palavras das autoras, faz com que ela seja uma escola.

Segundo os PCN (1998, p. 58), a *produção de textos* escritos deve considerar suas condições de produção, ressaltando sua finalidade, a especificidade do gênero, os lugares preferenciais de circulação e o interlocutor. Além disso, na elaboração do texto deve ficar claro o estabelecimento de um tema, o levantamento de idéias e dados acerca do que será escrito. Costa Val (2003, p. 122) nos diz que ao produzir um texto *escolhemos um determinado gênero discursivo e esta escolha se faz em função de para que se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido*.

A adoção da idéia da *produção de texto* foi bastante disseminada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>5</sup>. No guia de livros didáticos do PNLD<sup>6</sup>, aparecem considerações do programa sobre o que se espera de um LDP em sua abordagem sobre a produção de textos escritos. O PNLD espera que o LDP traga propostas que visem ao desenvolvimento da proficiência em escrita, não deixando de considerar seu uso social, levando em conta o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita. As propostas devem ainda explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades apresentando e discutindo as características discursivas e textuais dos gêneros ou tipos abordados, sem se restringir à exploração temática unicamente.

### **O gênero *antipropaganda* no LDP “Português: linguagens” e a abordagem da professora**

A *antipropaganda* é proposta aos alunos no Capítulo I, Unidade III (p. 150), junto com as considerações acerca do texto publicitário. O estudo proposto pelo LDP categoriza o gênero *antipropaganda* como sendo argumentativo, ligado ao campo da convicção. Seu estudo foi feito em classe nos dias 20 e 21 de junho de 2007, em duas aulas geminadas.

---

<sup>5</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do MEC. Seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o programa desenvolve, a partir de 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras neles inscritas, coordenado pela COMDIPE (Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (BATISTA, 2003).

<sup>6</sup> O Guia de Livros Didáticos é uma publicação do MEC/PNLD dirigida aos professores da rede pública de ensino, servindo para subsidiá-los na escolha da coleção com a qual deverão trabalhar por três anos consecutivos. O guia retrata, por meio das resenhas elaboradas pelos pareceristas, o perfil das coleções aprovadas e apresenta como e por que estas foram consideradas de qualidade (PEDROSA, 2006).

A proposta feita pelo LDO é para a produção de uma *antipropaganda*, um anúncio que assuste o interlocutor para que abandone um hábito desagradável, como fumar ou beber, ou um produto prejudicial à saúde, como o cigarro ou a bebida alcoólica. Esta proposta poderia gerar textos nos quais o aluno pudesse mostrar seu conhecimento acerca de como usar argumentos de maneira eficiente para convencer alguém, trazendo-o para junto de si, fazendo com que mude de atitude.

Dentre as orientações do LDP, uma delas é a seguinte.

(1)

(p. 150)

(...)

b) Tenha em mente os leitores da sua *antipropaganda*: colegas de sua classe e de outras, professores, funcionários da escola, pais, amigos e os demais convidados para a Feira de consumo, proposta no capítulo Intervalo desta unidade.

(...)

O LDP, na questão anterior, chama a atenção do aluno para o destinatário a quem o texto se refere, o que levaria os alunos a considerarem o nível cultural desse destinatário. Essa questão me remete a Bakhtin ([1952-53]1979, p. 322), quando este afirma que *nas esferas da vida cotidiana ou da vida oficial, a situação social, a posição e a importância do destinatário repercutem na comunicação verbal de um modo todo especial*. Essa observação quanto ao destinatário é imprescindível, uma vez que ele determina a estrutura e o estilo do enunciado<sup>7</sup>. Apesar de o LDP não ter oferecido nem ao aluno nem ao professor (no *Manual do Professor*) maiores esclarecimentos sobre que dispositivos argumentativos deveriam ser usados no momento de elaborar os textos, a *antipropaganda* foi uma produção em que os alunos usaram esses recursos, como poderá ser visto quando discuto as produções dos alunos.

Antes de a professora tratar do gênero em estudo, ela faz algumas abordagens acerca do *texto publicitário*, procurando esclarecer para os alunos do que se trata. A professora começou indagando os alunos se eles sabiam o que era um *texto publicitário*.

(1)

1 Pr: Turma, vocês sabem o que é um texto publicitário? Quem sabe o que é um texto publicitário?

2 Al: Ah, eu acho que é tipo uma propaganda, né? Tá certo?

---

<sup>7</sup> Segundo Bakhtin ([1952-53]1979, p. 324), *A concepção que o locutor (ou o escritor) faz do destinatário do seu discurso é um problema importantíssimo na história da literatura. Cada época, cada movimento literário, cada estilo artístico-literário, cada gênero literário, nos limites de uma época e de um movimento, se caracteriza por sua concepção particular do destinatário da obra literária, por uma percepção e uma compreensão particulares do leitor, do ouvinte, do público, da audiência popular.*

3 Pr: Tá certo, agora não é só isso, tá? O texto publicitário também pode oferecer serviços, entende? Assim, não apresentando somente manifestação comercial, sabem como é?

A professora explicou, seguindo as indicações do LDP (p. 150), que eles deveriam elaborar a parte escrita dos anúncios publicitários. Como o LDP, ao apresentar uma segunda proposta, solicita a elaboração de uma *antipropaganda*, ela perguntou se sabiam do que se tratava, por ter considerado a explicação do LDP insuficiente<sup>8</sup>.

(2)

4 Pr: Vocês entenderam o que é a antipropaganda aí que o livro fala?

5 Al: Mais ou menos.

6 Pr: Alguém quer falar? (ninguém se manifesta) Ó, na propaganda a gente, quem faz a propaganda, né? A agência de publicidade, tenta convencer a pessoa a comprar o produto, aquilo que vocês falaram na aula passada, lembra? Que eles usam meios de convencer a gente a comprar o negócio, né? Então, como diz o nome, a antipropaganda faz o contrário, entende? Eles têm que convencer a gente, só que a não consumir, entende? Então o que vocês devem fazer é usar meios de fazer a pessoa não querer consumir alguma coisa, entendeu?

A explicação da professora é mais eficiente que a do LDP, por ela afirmar para os alunos que a *antipropaganda* deve sim convencer o interlocutor, mas a não consumir algo, diferente da *propaganda*, em que o convencimento, ou a persuasão, é para o consumo de algo. Quando o LDP afirma que a *antipropaganda* deve assustar ao invés de convencer dá a entender que assustar não é também convencer, o que não se aplica.

Ela retomou as instruções do LDP sobre a produção dos textos apenas revozeando-as. Na leitura e explicação dessas instruções, a professora não percebeu a confusão do LDP sobre o que é *convencer* e o que é *persuadir*<sup>9</sup>. Na publicidade, o trabalho que se faz é muito mais persuasão do que convicção, uma vez que, segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca ([1958]2005), a persuasão é ação, e a convicção é inteligência. Como dito antes, na persuasão a tentativa que se faz é de seduzir outrem através de apelos emocionais e sentimentais, atuando diretamente sobre a vontade de alguém (ação, nas palavras de Perelman & Olbrechts-Tyteca), como faz a publicidade a partir de imagens, fotografias e alusão aos sentidos (tato, olfato, paladar, visão, audição). A persuasão é uma consequência natural de uma ação sobre a vontade (irracional). Já a convicção é inteligência. Na convicção, o que se pretende é obter uma mudança de postura através do apelo à razão, ao uso de argumentos. Outra consideração

<sup>8</sup> O LDP define a *antipropaganda* (p. 150) como sendo um texto que, em vez de convencer o interlocutor, o assuste.

<sup>9</sup> Tal confusão pode ser notada numa das questões acerca do *texto publicitário*: Ao escrever os textos publicitários, siga estas instruções: a) Crie primeiramente uma frase curta, que estimule o interlocutor a continuar lendo o anúncio. Depois, amplie essa frase com outras informações e argumentos, procurando convencer o interlocutor a visitar o Ceará e a Mostra do Redescobrimento (p. 149-150).

que cabe fazer diz respeito ao LD enfatizar a elaboração de uma frase, reduzindo o *texto publicitário* a tão somente o *slogan*. Solicitar que o aluno não use gírias é outra instrução do LD que tende a induzi-lo a deixar de usar os recursos para alcançar a persuasão, uma vez que a gíria pode cumprir um importante papel na construção da persuasão, um dos objetivos da proposta de produção. Na seção em que discorro sobre os textos produzidos pelos alunos, será visto que alguns deles não seguiram esta última instrução, usando a gíria como maneira de persuadir o leitor.

Finalmente, os alunos iniciaram a produção na classe.

### **Os textos produzidos pelos alunos**

Inicialmente convém esclarecer que a etapa de geração dos textos produzidos pelos alunos não se deu longitudinalmente. Por conta disso, não houve escolha por somente alguns textos de determinados alunos. O que apresento são recortes de vários textos elaborados por diferentes alunos. O número de recortes varia pelo fato de que são mostrados somente aqueles que apresentam elementos analisáveis, sendo caracterizados como argumentativos, apresentando, no mínimo, ponto de vista, justificativa e conclusão.

O LDP propõe duas produções: (1) A parte verbal dos anúncios publicitários mostrados na página 149, os quais trazem (a) a imagem de uma praia do Ceará e (b) a imagem de algumas pinturas, uma escultura e um adorno brasileiros que fizeram parte da Mostra do Redescobrimento, no ano 2000, quando o Brasil completou 500 anos; (2) Uma *antipropaganda* que assuste o interlocutor, escolhendo um produto considerado prejudicial à saúde física ou mental das pessoas.

Com a *antipropaganda*, os alunos deveriam levar o leitor a abandonar o vício daquele produto prejudicial à saúde, dando ao texto um viés de convicção.

Foram entregues pelos alunos 28 textos, o total de alunos da classe. Todos fizeram a produção naquele dia. Como o LDP sugeriu que fosse escolhido um produto prejudicial à saúde física e mental, os alunos se dividiram, espontaneamente, em grupos de escolha desses produtos. Porém, não foram todos que escolheram produtos, alguns escolheram ações, ou objetos, como mostro na tabela a seguir.

**Tabela 1: Produtos escolhidos pelos alunos para a antipropaganda**

| Ocorrências | Valor percentual |
|-------------|------------------|
| 1. Cigarro  | 43%              |
| 2. Álcool   | 25%              |

|              |             |
|--------------|-------------|
| 3. Drogas    | 21%         |
| 4. Violência | 7%          |
| 5. Armas     | 4%          |
| <b>Total</b> | <b>100%</b> |

Por se tratar a *antipropaganda* de um texto focado na convicção, cuja intenção era fazer com que o auditório mudasse sua opinião e atitude, o texto produzido pelos alunos deveria apresentar pontos de vista que levassem a isso. Achei surpreendente que 61% dos textos trouxessem o ponto de vista dos alunos, pelo fato de eles só conhecerem os males do fumo e do álcool por visualizá-los em terceiros. As ocorrências mais marcantes foram.

| Ocorrências                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Diga não às drogas, porque só dá prejuízo para você. Pode até dar lucro, mas o lucro é sujo (...)              |
| 2. (...) Se você quer morrer, beba!                                                                               |
| 3. Se você quer morrer, fume, mas depois não reclame, porque quem vai ficar com problema de saúde é você, não eu. |
| 4. (...) A violência acaba com a vida de qualquer pessoa.                                                         |
| 5. (...) A vida é feita para viver. Se beber, não dirija.                                                         |
| 6. Fume! Porque fumar emagrece (...) e faz você descansar em paz.                                                 |
| 7. Quer ser alguém na vida? Não use drogas.                                                                       |
| 8. Na consuma drogas. Não acabe com sua vida. Seja livre. (...)                                                   |
| 9. Não beba. Não dirija alcoolizado, porque você vai ter sérias conseqüências. (...)                              |
| 10. (...) Não fume, pois você estará se destruindo aos poucos.                                                    |
| 11. (...) Se fumar morre!                                                                                         |

**Figura 2: Opinião dos alunos sobre o assunto**

Na apresentação dessas opiniões, 18% dos textos as mostram através da indicação de que fumar ou beber é bom para saúde, usando, para isso, a ironia, numa tentativa de convencer o auditório a abandonar os vícios, atendendo perfeitamente à proposta do LDP. Os 82% restantes ressaltam os pontos negativos do vício, da violência e do uso de armas, mas de maneira convencional. Sobre a ironia, é pertinente afirmar que, segundo Sperber & Wilson (*apud* KOCH, 1996), ela pode ser descrita como uma menção, em geral implícita, de proposições, interpretada como o eco de um enunciado ou de um pensamento cuja falta de pertinência ou inexatidão o locutor pretende sublinhar. O foco da ironia é a pessoa a quem ela faz eco, no caso aqui a pessoa que fuma e/ou bebe.

Na *antipropaganda*, as justificativas apresentaram regularidade. Estavam ligadas à afirmação de que não se deve fumar nem beber porque isso leva à morte em 61% dos casos. 14% dos alunos dizem que fumar e beber traz prejuízo (moral ou financeiro), por isso são hábitos que devem ser abandonados. 7% dos alunos justificam que não se deve beber nem fumar para não ficar doente. 11% dos textos não trazem qualquer justificativa, apenas a afirmação de que não se deve beber nem fumar e 7% usam de ironia, afirmando que se deve beber e fumar, por serem hábitos que fazem bem à saúde. Em todos os casos, na *antipropaganda*, as justificativas foram convincentes, por indicar o que de fato pode acontecer com quem bebe ou fuma, por outro lado estiveram ligadas ao senso comum, o que as torna frágeis.

Já esperava não haver muitos dêiticos de pessoa, tendo em vista o objetivo de convencer o leitor a não consumir o produto anunciado. Como a *antipropaganda* “anuncia” ‘produtos’ que os alunos desconhecem, era previsível o fato de que não usariam o *nós* e o *nosso/a*. Culturalmente sabem que fumar e beber são hábitos mal vistos pela sociedade. Sendo assim, era de se esperar que não usassem os pronomes (*meu/minha/nosso, eu/nós*) indicando a prática dos hábitos ruins.

Dos textos produzidos, somente 02 trazem um dêitico de pessoa. Em um dos casos, o aluno se coloca numa posição de superioridade em relação ao fumante, afirmando que não terá problemas de saúde, porque não fuma: *Se você quer morrer fume. Mas depois não reclame, porque quem vai ficar com problema de saúde é você e não eu!* A força argumentativa nesse exemplo foi marcante, uma vez que o aluno dá a indicação de que vai acontecer algo desagradável com a pessoa que quiser fumar. No outro caso, o aluno não se coloca numa posição de superioridade propriamente, mas também indica o que acontecerá com o fumante, mostrando uma força argumentativa marcante, da mesma forma que no outro exemplo: *Fume, te vejo no céu.*

Esperava encontrar várias ocorrências de referência ao interlocutor, por conta da intenção de convencer o auditório. Para isso, a menção direta ao interlocutor seria essencial, apesar de o LDP e a professora não terem feito maiores comentários específicos acerca disso. Apesar da falta de explicitação de ambos sobre a importância de se referir ao interlocutor no texto que intenciona a convicção, muitos alunos fizeram isso, certamente pelo conhecimento extra-escolar que têm do direcionamento feito pela publicidade ao público consumidor. Somente 7% dos textos não fazem qualquer referência ao interlocutor.

Naqueles que fazem referência ao interlocutor, a mesma ocorre com *você(s)* em 89%. Nas orientações do LDP para a produção da *antipropaganda* aparecem orientações acerca da ao

leitor/interlocutor. Com isso, percebe-se que o uso do  *você*  não ocorre com mais frequência quando o LDP solicita que o aluno pense no leitor.

Outra referência muito usada pelos alunos ocorreu com o pronome  *seu/sua* . Ele foi usado em 29% dos textos. A maioria das ocorrências para o  *seu/sua*  foi em relação à própria vida, ou à morte.

Minha expectativa era de que a modalização fosse muito presente. Digo isso por conta do foco na convicção precisar da modalização apreciativa, tendo em vista que o aluno precisa convencer o leitor de que certos produtos são prejudiciais à saúde e por isso devem ser evitados ou abandonados. É bom lembrar o que dizem Perelman & Olbrechts-Tyteca ([1958]2005) sobre a convicção. Na convicção, o que se pretende é obter uma mudança através do apelo à razão, ao uso de argumentos. Quanto a isso, os alunos que modalizaram o fizeram de forma razoável, apesar de os argumentos não terem saído do lugar comum.

Na  *antipropaganda*  a modalização apreciativa ocorre em 18% dos textos, com as seguintes ocorrências.

| Ocorrências                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Beba, beber <i> faz bem </i> à saúde.                                                                              |
| 2. Sempre use drogas e você verá sua saúde <i> muito boa </i> . A droga vai tornar você <i> rico em felicidade </i> . |
| 3. Quem bebe vive menos: <i> menos complicado, menos nervoso, menos para a vida (...)</i>                             |
| 4. (...) <i> fumar emagrece, descansa, faz repousar em paz! </i>                                                      |
| 5. Diga não às drogas, porque <i> só dá prejuízo para você (...)</i>                                                  |

**Figura 5: Modalização apreciativa**

Não houve casos de modalização deôntica.

### **Considerações finais**

Um aspecto positivo no trabalho do LDP para a proposta do texto em observação diz respeito a chamar a atenção do aluno para a pessoa a quem o texto se destinava. Sobre isso, convém lembrar as idéias de Perelman & Olbrechts-Tyteca ([1958]2005), para quem o discurso argumentativo consistiria em um espaço em que se busca um efeito imediato sobre a audiência (o auditório), de modo a levá-la a concordar com os pontos de vista apresentados. Assim, é imprescindível que o orador tenha uma imagem adequada do auditório.

Quando solicitou atenção do aluno para o interlocutor, de certa forma, o encaminhou à apropriação da imagem desse interlocutor, bem como da força que ele tem sobre o enunciado. Esses são fatores que determinam a composição e o estilo do enunciado. Segundo Bakhtin ([1952-53]1979, p. 325), cada gênero do discurso, elaborado em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão da pessoa a quem se destina, sendo que esta pessoa é quem determina o enunciado enquanto gênero.

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.

A respeito das aulas, percebi que poucas contribuições foram trazidas pela professora em relação ao que o LDP já apresentava, especialmente a respeito da ampliação dos assuntos apresentados. A forma como ela abordou o assunto em discussão na aula não chegou a propiciar uma reflexão mais detida acerca das instâncias (política, ideológica, social) que ele podia suscitar. Sua função foi a de organizadora do contexto pedagógico, dando as coordenadas sobre que atividade do LDP os alunos deveriam fazer e como desenvolvê-la a partir das instruções dele.

Em sua aula, a professora se prendeu mais à exploração dos aspectos estruturais e composicionais do texto argumentativo, semelhante ao que fez o LDP. Um ponto a ser destacado diz respeito às suas tentativas em estimular nos alunos a construção do conhecimento.

No tocante aos textos escritos pelos alunos, de maneira geral, seus produtores demonstraram capacidade para sua construção, havendo apresentação de ponto de vista, justificativa, conclusão e tentativa de interlocução com o leitor/interlocutor.

Alguns alunos demonstraram que a escrita parece ter a única finalidade de cumprir uma tarefa escolar e não desempenha as funções maiores de comunicação e interação. Houve consideráveis ocorrências de textos iguais, um copiado do outro, e de textos que não passavam de cópia de partes do texto-base apresentado pelo LDP. O que esses alunos acabaram realizando foi uma atividade de escrita, uma redação escolar, mas não uma atividade de produção de texto.

Alguns alunos demonstraram, também, dificuldade na construção de um texto argumentativo escrito. Isso não significa que esse percentual de alunos não sabe argumentar. Certamente eles elaboram textos argumentativos orais (gêneros primários do discurso) eficientemente, mas ainda encontram dificuldade na sua produção escrita. Essa dificuldade para a escrita

pode ser decorrente de certa ineficiência do LDP e da abordagem da professora no momento de oferecer aos alunos condições de produção eficientes para a elaboração de um bom texto argumentativo escrito.

Mesmo alguns alunos sendo capazes de argumentar, convém enfatizar que é na escola que eles mais podem refletir sobre estratégias diversificadas para apresentação e defesa de ponto de vista (LEAL & MORAES, 2006). É na escola, também, que eles devem aprender e desenvolver outras estratégias argumentativas, ampliando o seu letramento; estratégias essas que sejam adequadas às variadas finalidades que nos exigem a elaboração de textos em diversas esferas de atividade humana.

Para que a escola consiga ampliar as capacidades argumentativas do aluno, não é necessário apenas um LDP qualificado. Compartilho do pensamento de Pedrosa (2006), para quem um material didático qualificado não produz efeitos positivos se o professor não souber ensinar os objetos apresentados por ele. É preciso investir na formação do professor, para que ele saiba “o que fazer em sala quando se deparar com desafios de qualquer ordem” (PEDROSA, 2006, p. 210) e para que saiba ampliar as orientações do LDP a fim de desenvolver os letramentos do aluno para a produção e consumo de variados gêneros do agrupamento do argumentar (Dolz & Schneuwly [1996]2004). Seria preciso a implantação de um programa de formação acadêmica e continuada que produzisse efeitos na qualidade da prática do trabalho do professor, como o PNLD produz na qualidade do material enviado às escolas.

Acredito que este estudo aponta o fato de que muito do conhecimento sobre argumentação que o aluno mostra no texto não vem da contribuição direta do LDP, nem do professor. Vem de suas experiências extraescolares. Esta afirmação encontra suporte nos pressupostos de Van Dijk & Kintsch (1983), para quem os processos interacionais nos quais o sujeito se encontra envolvido o tornam capaz de produzir textos coerentes e bem estruturados linguisticamente. Nesses processos interacionais, um conjunto de habilidades sobre os variados textos vai sendo construído. Essas habilidades dizem respeito à superestrutura e ao funcionamento discursivo específico de cada um desses textos, incluindo aí os argumentativos, os quais, neste estudo, demonstraram o frágil desenvolvimento da sua aprendizagem na escola.

## **Referências**

- BAKHTIN, M. (1952-53). Os gêneros do discurso. In \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-326.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R. H. R. & BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.
- BRASIL (SEF/MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998. 107 p.
- BRASIL (MEC). **Guia de livros didáticos 2005**, v. 2: língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004. 286 p.
- CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. (1998). **Português – linguagens: 5ª à 8ª séries**. São Paulo: Atual, 2002.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1985.
- COSTA RIOS, E. R. da. **A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos**. 2005. 193 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.
- COSTA VAL, M. da G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. In ROJO, R. & BATISTA, A. A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- FERNANDES, G. **Composição de textos na escola brasileira: em busca de uma história – do Ratio Studiorum aos manuais de estilo do final do século XIX**. 2006. 156 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2006.
- FRANCHI, E. (1986). **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.

LEAL, T. F. & MORAIS, A. G. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCHI, E. & CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G. & MARCUSCHI, B. (orgs). **O livro didático de língua portuguesa – letramento, inclusão e cidadania.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 237-260.

PEDROSA, M. C. N. S. **As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português:** caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos. 2006. 230 f. Dissertação (Mestre) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2006.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958). **Tratado da argumentação: a nova retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant – la production des textes informatifs et argumentatifs.** Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola,** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.

TOULMIN, S. E. (1958). **Os usos do argumento.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension.** Nova Iorque: Academic Press, 1983.

## O PROCESSO DE ESCRITURA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS: PRODUÇÃO DO JORNAL EM SALA DE AULA

Lourdes Cividini CASSAROTTI – Mestre em Ciências da Linguagem (Unisul) – Secretária de Estado da Educação (lourdscividini@hotmail.com)

**RESUMO:** Este estudo faz parte de um projeto que está sendo desenvolvido com alunos de Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública de Curitiba. A experiência partiu-se de um jornal local: Gazeta do Povo. Nessa proposta, trabalhei com os gêneros jornalísticos, que teve como fundamentação teórica a perspectiva sócio-retórica de análise em gêneros (Swales, 1990). Além disso, busquei subsídios de estudos de gêneros, que possibilitou a construção do jornal, conforme apontam alguns pesquisadores. O projeto tem como objetivos: levantar dados que permitam o entendimento da natureza dos gêneros; produzir subsídios que alimentem o debate sobre a relação entre gêneros e jornal; aprimorar conhecimento de escrita; fazer com que os alunos interajam com a escola e a comunidade; valorizar os alunos e os acontecimentos da escola e da comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero, Reportagem, Resenha e Crítica de cinema

**ABSTRACT:** This study is part of a project that is being developed with students of elementary and high Public School of Curitiba. This experience, comes from of newspaper, Gazeta do Povo. In that proposal, I worked with the journalistic genres, the theoretical framework was based on the social-rhetoric perspective of analysis of genre, purposed by Swales (1990). In addition, the study had as support in studies in genres, which allowed the construction of the newspaper, as some researchers propose. The project aims are: raising information to allow understanding the nature of genres; production subsidies that feed the debate on the relationship between genre and newspaper; improving knowledge of writing;

making students interact with school and community; valuing students and events of school and community.

**KEY-WORDS:** Genre, report, book review, movie of critic.

## **1 INTRODUÇÃO**

No que tange ao ensino de língua(s), tem sido considerada de suma importância a abordagem baseada em gêneros textuais. De modo geral, ainda são ensinadas categoriais abstratas e tradicionais (dando-se ênfase à gramática, coesão, coerência, etc.), mas os debates sobre gêneros textuais mostram que há um leque de atividades possíveis de serem trabalhadas em sala de aula, conferindo a essas práticas de ensino-aprendizagem valor individual e social.

Nesta comunicação, apresento o relato de uma experiência realizada em sala de aula com alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Para que tal experiência se realizasse, utilizei os seguintes materiais como apoio: os jornais Folha de São Paulo, Gazeta do Povo, um jornal local que circula no Estado do Paraná, obras literárias da biblioteca da escola, além das revistas Istoé e Veja, que circula semanalmente na escola.

Nesta pesquisa, procuro me orientar, pela perspectiva sócio-retórica iniciada por Swales (1990) e Bathia (1993). Procuro, de acordo com a abordagem sócio-retórica, trabalhar com alguns resultados de alguns gêneros analisados, conforme apontam os pesquisadores resenha (MOTTA-ROTH, 1995), a reportagem (KINDERMANN, 2003), a carta-consulta (SIMONI, 2004), a tira em quadrinhos (INOCENTE, 2005) e a crítica de cinema (CIVIDINI, 2006) e (FIGUEREDO, 2003). Estas pesquisas apontam estruturas composicionais que apresentam à exploração das características dos gêneros, o propósito comunicativo, bem como à conceituação de gêneros textual.

O artigo está organizado em três núcleos expositivos. Primeiramente, faço uma breve revisão da literatura sobre análise de gêneros e sobre o gênero em estudo. Em um segundo momento, apresento o relato da experiência; e, finalmente, em um terceiro momento, apresento os resultados da experiência realizada.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para que este trabalho se realizasse, orientei-me nos trabalhos de Swales (1990), e de Bhatia (1993), ao tratar busca a compreensão dos padrões organizacionais retóricos

responsáveis pela realização prática de um discurso. Seu trabalho está estritamente relacionado ao ensino-aprendizagem, na área de línguas para fins específicos (habilidades comunicativas), de falantes nativos ou não de inglês. Por isso, as análises desenvolvidas nesta perspectiva procuram mostrar o modo como os textos de determinado gênero (exemplares desse gênero) são construídos.

O autor emprega em seu trabalho três conceitos centrais – comunidade discursiva, gênero e tarefa. Swales (1990, p. 9) explica as comunidades discursivas como redes sócio-retóricas que se formam com a finalidade de atuar em um escopo comum. E acrescenta que os membros dessas comunidades discursivas possuem familiaridade com os gêneros que lhe são próprios e que usam para alcançar metas comunicativas.

O conceito de comunidade discursiva é definido em oposição de comunidade de fala (SANTOS, 1998, p. 19). Este último conceito está ligado à comunidade de origem do falante, pressupondo regras operacionais e um mesmo padrão cultural de interpretação e criação textual (SWALES, 1990, p. 23-24), ao passo que a comunidade discursiva, é formada por um grupo de indivíduos que interagem e se identificam mutuamente. Swales (1992) aponta ainda que comunidade discursiva pode ser vista como um veículo de controle para a produção e administração dos gêneros, e teoricamente é apontado pelo autor também como um constructo social robusto, ou seja, os membros ativos de uma comunidade que a constituem atuam e interagem

De acordo com Swales (1990), a comunidade troca informações, tem mecanismos participativos, detém gêneros específicos e também uma terminologia especializada, sendo que seus componentes compartilham informações e práticas discursivas e suas metas são de comum interesse. Além do propósito comunicativo, as convenções, o estilo, o público alvo, a terminologia e a linguagem utilizada por uma dada comunidade são também definidores do gênero, uma vez que se esses critérios são satisfatórios, uma determinada prática será considerada prototípica pela comunidade discursiva (ARAÚJO, 2000).

Mais tarde Swales, (1998) procura reforçar a noção de comunidade discursiva como um grupo típico de pessoas que trabalham juntas e compartilham de uma mesma proposta, tem um mesmo compromisso com os diversos tipos de ação dos discursos, que tem um senso comum. Desta forma, uma comunidade permite dar condições aos principiantes iniciarem suas atividades, apontando padrões de trabalho, assim os novatos podem iniciar um caminho dentro das suas práticas discursivas.

A tarefa, para Swales (1990), diz respeito a um conjunto de atividades que se relacionam à aquisição de gêneros em uma determinada situação. A aquisição de habilidades

relacionadas a determinado gênero está atrelada ao conhecimento prévio de mundo e, portanto, aos esquemas de textos anteriormente experienciados.

Considerando forma e conteúdo como constitutivos de um texto, e voltando sua atenção especialmente aos propósitos comunicativos, o autor formula também sua própria definição de gênero. Ele levanta, desse modo, uma série de características que possibilitam definir e identificar o gênero, quais sejam:

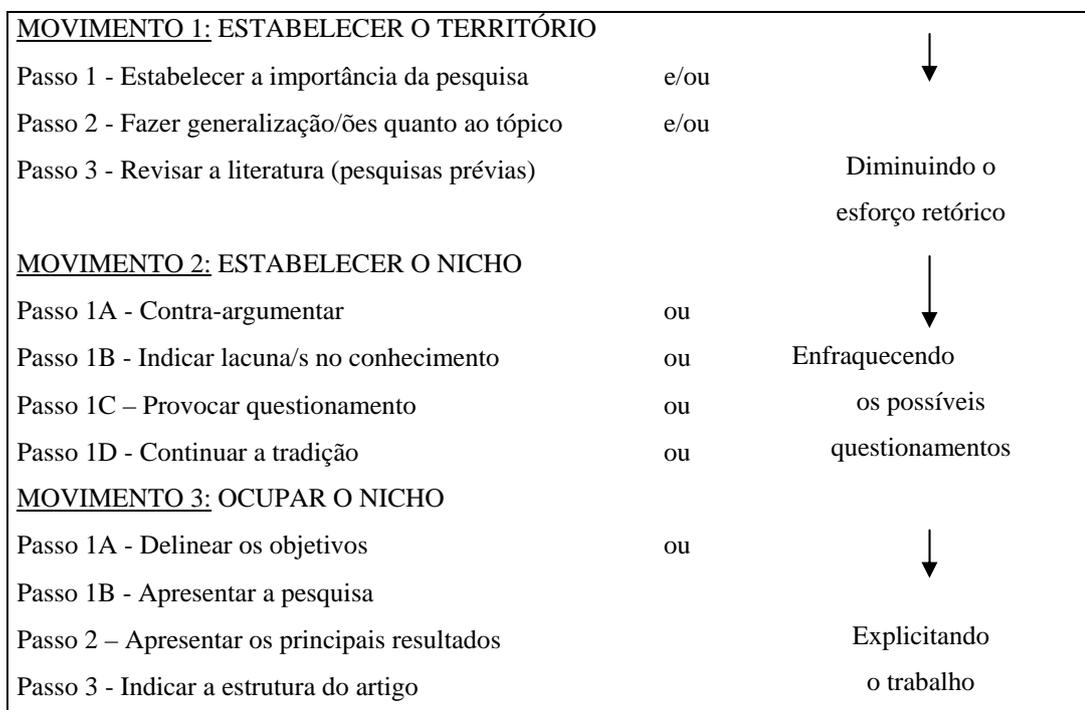
- a) Um gênero é uma classe de eventos comunicativos;
- b) O que transforma um conjunto de eventos comunicativos em um gênero é um conjunto compartilhado de propósitos comunicativos;
- c) Exemplos de gêneros variam em sua prototipicidade;
- d) O conjunto de razões (rationale) que subjazem um gênero estabelece limites quanto a probabilidades em termos de seu conteúdo, posicionamento e forma;
- e) A nomenclatura dos gêneros que a comunidade discursiva estabelece é uma importante fonte de intuições para que o pesquisador defina o gênero.

Dentro do que é estabelecido por Swales, é possível entender como os elementos de interação são utilizados por uma comunidade discursiva. Os gêneros tem com base para sua produção um propósito comunicativo, sendo que o falante nativo ou não de uma língua também leva em consideração subsídios como o público alvo, restrições relativas á forma e nomenclatura. Assim, um gênero tem características organizacionais bem definidas dentro do escopo de uma comunidade, têm uma função específica, ou seja, quanto mais um conjunto de textos tiver características similares, mais facilmente podemos defini-lo como gênero.

Segundo esse autor (1990, p. 21), o gênero é um elemento palpável que nasce na interação comunicativa, em uma determinada comunidade discursiva. Diz respeito à estrutura/forma e também ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e às metas sociais de seus usuários. Relatar atividades referentes aos gêneros, segundo o autor, é falar da retórica situada nos anseios comunicativos de uma comunidade.

Assim, podemos dizer que os textos de qualquer natureza, literários ou não, tanto na forma oral como na escrita, são caracterizados por funções específicas e uma organização retórica peculiar. São reconhecíveis por suas características operacionais e organizacionais, exigidas pelos contextos onde são utilizados.

Swales criou um modelo para analisar ao gênero artigo de pesquisa, que foi por ele denominado CARS (*create a research space*). A estrutura retórica do gênero é assim apresentada:



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

De acordo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), foram dois os trabalhos que deram origem a esse modelo. A primeira análise ocorreu em um *corpus* de 48 introduções de artigos científicos; a segunda foi efetuada em 110 exemplares de introduções de três áreas distintas. A primeira versão do modelo CARS surgiu com o resultado desta pesquisa, apontando quatro *moves* ou movimentos (grandes ações retóricas) e passos (pequenas ações retóricas que constituem os movimentos). Swales, mais tarde (1990, p. 140), modifica os movimentos um e dois, pois os pesquisadores encontravam dificuldades para separá-los. Desta modificação é que resulta modelo exemplificado no [quadro 1].

Esse modelo foi utilizado, de forma adaptada, por vários pesquisadores brasileiros. Entre eles se pode citar Motta-Roth. Sua análise da resenha acadêmica (1995) resultou em um modelo [quadro 2] que serviu também de base para a presente pesquisa.

|             |                                      |       |
|-------------|--------------------------------------|-------|
| Movimento 1 | APRESENTANDO O LIVRO                 |       |
| Passo 1     | Definindo o tópico geral do livro    | e/ ou |
| Passo 2     | Informando sobre a virtual audiência | e/ ou |
| Passo 3     | Informando sobre o/a autor/a         | e/ ou |
| Passo 4     | Fazendo generalizações               | e/ ou |
| Passo 5     | Inserindo o livro na área            |       |
| Movimento 2 | ESQUEMATIZANDO O LIVRO               |       |

|             |                                         |       |
|-------------|-----------------------------------------|-------|
| Passo 6     | Delineando a organização geral do livro | e/ ou |
| Passo 7     | Definindo o tópico de cada capítulo     | e/ ou |
| Passo 8     | Citando material extratexto             |       |
| Movimento 3 | RESSALTANDO PARTES DO LIVRO             |       |
| Passo 9     | Avaliando partes específicas            |       |
| Movimento 4 | FORNECENDO AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO     |       |
| Passo 10A   | Recomendando/desqualificando o livro    | ou    |
| Passo 10B   | Recomendando o livro apesar das falhas  |       |

Quadro 2 – Descrição esquemática da organização em resenhas acadêmicas (MOTTA-ROTH, 2002, p. 93).

No modelo proposto por Motta-Roth [quadro 2], assim como no modelo CARS, os conjuntos de movimentos e de passos, moldados pelo propósito comunicativo, compõem blocos textuais de informações que vão distinguir a estrutura interna de um determinado gênero.

O modelo CARS tem sido visto como uma ferramenta apropriada para as investigações de gêneros acadêmicos, devido ao fato de poder ser facilmente adaptado e de ter um potencial considerável para análises de outros gêneros de escrita acadêmica. Swales propõe uma análise de convenções genéricas em alto nível, evitando as meras investigações estatísticas de elementos lingüísticos ou a pura discussão de problemas sociológicos na comunicação acadêmica. Ao mesmo tempo, o autor consegue combinar o exame da organização superestrutural e as características mais localizadas (ou microestruturais) com uma reflexão nas tradições dos discursos nas comunidades acadêmicas.

Dudley-Evans (1994) chamam a atenção para a importância de definir movimentos retóricos de outros gêneros além do artigo de pesquisa e de entender as expectativas que os membros de disciplinas específicas têm em relação a exemplos de um dado gênero.

No Brasil, temos vários estudiosos que utilizaram o modelo CARS em suas pesquisas, como Biasi-Rodrigues (1998), que aplicou o esquema em resumos de dissertação de mestrado. As contribuições de Bhatia (1993) partem da mesma definição de gênero sugerida por Swales. Bhatia, ao analisar dois gêneros (uma de promoção de produto e outra de candidatura a um emprego), se preocupa em criar um modelo de análise do discurso que leve em conta explicações sócio-culturais, institucionais e organizacionais (VIAN JUNIOR, 1997, p. 45).

Bhatia (1993) segue a mesma linha de pensamento de Swales, ao considerar elementos como: estrutura composicional, propósito comunicativo, comunidade discursiva. Ao propor uma definição de gênero, contudo, Bhatia (idem) prioriza um destes elementos, que é o propósito comunicativo: [Genre is] a recognizable communicative event characterized by a set of

communicative purpose(s) identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it is highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value. These constraints, however, are often exploited by the expert members of the discourse community to achieve private intentions within the framework of socially recognized purpose(s) (Bhatia, 1993, p.13).

De acordo com Bhatia (1993) os membros de uma comunidade profissional ou acadêmica possuem maior conhecimento dos propósitos convencionais, construções e usos de gêneros específicos do que aqueles que não são especializados. Assim sendo, os escritores de gêneros especializados parecem ser mais criativos no uso de gêneros que lhes são familiares. Pelo mesmo motivo, repórteres de jornal muitas vezes conseguem impor suas perspectivas às reportagens, tirando, assim, vantagens dos padrões de objetividade jornalística.

No que tange a área de comunicação, busquei em Melo (1985) e Coutinho (1987), um suporte para que essa pesquisa se realizasse. Para Melo, a necessidade que as pessoas tem de obterem informações fez com que o jornalismo se articulasse em função da **informação** e da **opinião**. Com isso, o relato do discurso jornalístico assume duas modalidades: a descrição dos fatos e a versão dos fatos, necessitando desta forma estabelecerem fronteiras entre a descrição e a avaliação do real. Resultando assim no **jornalismo informativo**: a nota, notícia, reportagem, entrevista e o **jornalismo opinativo**: o editorial, o comentário, o artigo, a resenha, a coluna, a crônica, a caricatura e a carta.

No que tange aos estudos linguístico, ainda que haja certa recorrência a os textos jornalísticos, existem poucas abordagens destes gêneros. De acordo com Kindermann (2005), grande maioria dos trabalhos está atrelada às questões microestruturais da língua e não vinculadas á instância enunciativa.

Bonini (2003) argumenta que ainda, falta uma explicação geral dos princípios da organização do jornal e dos seus gêneros, ainda que muitos pesquisadores da área jornalística já tenham elaborado algumas tipologias. Para o autor, faltam de forma sistemática, respostas a questões como o que é um gênero e como este se constitui.

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

- a) provém de pauta planejada ;
- b) envolve pesquisa em fontes e temas além dos limites relacionados ao ato da notícia;
- c) detém estilo livre, rompendo a rigidez da técnica jornalística e podendo ser mais pessoal.

E ainda de acordo com a autora a reportagem caracteriza-se por variados subgêneros, quais sejam: reportagem de aprofundamento da notícia, reportagem a partir de entrevista, reportagem de pesquisa e reportagem retrospectiva. Tais subgêneros encontram-se em Kindermann (2003), e a reportagem entrevista como mostra o [quadro 3].

A reportagem a partir da entrevista – neste subgênero, de acordo com Kindermann (2003) é usada como técnica de coleta de informações para suprir a reportagem. Sendo também caracterizada ao apresentar o fato motivador da reportagem, conforme pode ser visualizado no [quadro 3].

---

MOVIMENTO 1: Fornecer pista para que o leitor identifique a reportagem

Passo 1 – citar aspecto mais saliente

Passo 2 – complementar informações do título

Passo 3 – citar nome do repórter

MOVIMENTO 2: Introduzir o relato da entrevista

Passo 1 – citar o fato motivador

Passo 2 – generalizar a partir da/s entrevista/s

Passo 3A – apresentar posicionamento do entrevistado sobre o fato motivador

Passo 3B – sumarizar o conjunto de posicionamento do entrevistado sobre o fato motivador

Passo 4 – apresentar contradições da fala em relação à relação à opinião

MOVIMENTO 3: Retomar o fato motivador

Passo 1 – descrever o fato motivador

Passo 2 – relatar histórico do fato motivador

MOVIMENTO 4: Descrever o/s entrevistado/s

Passo1A – descrever o posicionamento de diversos entrevistados sobre o fato motivador      OU

Passo1B – descrever a opinião do entrevistado

Passo 2 – descrever o posicionamento/s do entrevistado em relação a outro/s fato/s

Passo 3 – descrever os dados que sustentam a opinião do entrevistado

MOVIMENTO 5: Descrever o/s entrevistado/s

Passo 1 – descrever dados da relação do entrevistado com o fato motivador

---

Quadro 3 – Estrutura composicional do subgênero reportagem a partir da entrevista (KINDERMANN, 2003, p. 55).

Quanto ao gênero resenha à perspectiva sócio-retórica, procuro, portanto, lançar um outro olhar sobre essa distinção. O que me interessa é ver como os gêneros se constituem como peças funcionais-comunicativas das comunidades discursivas envolvidas (a jornalística e a acadêmica).

De acordo com Melo, o gênero jornalístico resenha corresponde à apreciação das obras de arte ou de produtos culturais, com o intuito de orientar o leitor ou o consumidor. Como diz

Beltrão “o jornalismo não se dirige a um individuo isolado, mas sim à coletividade” (1992, p.71).

A distinção de Melo, portanto, está no sentido de que a crítica é uma atividade enquanto a resenha é uma espécie de texto. Já Coutinho (1987) propõe uma distinção com base em outro critério: o público que consome esta espécie de texto.

No entanto, Bonini (2005) apresenta ainda alguns critérios de identificação ao se posicionar quanto ao trabalho de Machado (1996). Conforme o autor é importante ressaltar a denominação do gênero; e a organização do gênero.

De acordo com Cividini (2007), a resenha e crítica, embora, sejam dois gêneros distintos. A resenha é um gênero voltado para avaliação de livros (tanto no meio acadêmico quanto no jornalístico), enquanto a crítica tem como fundo a avaliação de outras expressões artísticas (cinema, teatro, exposições) e é um gênero textual próprio do jornal. A crítica como tal aparece na academia como atividade, mas vai ser expressa em outros gêneros da esfera acadêmica: o artigo científico e (principalmente) o ensaio.

No modelo proposto por Motta-Roth [quadro 2], assim como no modelo CARS, os conjuntos de movimentos e de passos, moldados pelo propósito comunicativo, compõem blocos textuais de informações que vão distinguir a estrutura interna de um determinado gênero.

O modelo de crítica de cinema aponta a caracterização de seis movimentos retóricos e 26 passos [quadro 4].

---

|            |                                                                      |      |
|------------|----------------------------------------------------------------------|------|
| Movimento1 | FORNECER PISTAS PARA QUE O LEITOR IDENTIFIQUE UMA CRÍTICA ESPECÍFICA |      |
| Passo 1    | Citar nome do filme                                                  | e/ou |
| Passo 2    | Citar a conclusão geral da crítica                                   | e/ou |
| Passo 3    | Citar um aspecto relevante do filme                                  |      |
| Passo 4    | Ilustrar o texto com fotografia/s                                    |      |
| Passo 5    | Citar o nome do crítico                                              |      |
| Movimento2 | APRESENTAR O FILME                                                   |      |
| Passo 1    | Fazer generalização/ões                                              | e/ou |
| Passo 2    | Noticiar o filme                                                     | e/ou |
| Passo 3    | Informar sobre atores/atuação                                        | e/ou |
| Passo 4    | Informar dados do diretor/direção                                    |      |
| Movimento3 | DESCREVER/ANALISAR PARTES DO FILME                                   |      |
| Passo 1    | Apresentar a história do filme                                       | e/ou |
| Passo 2    | Descrever o processo criativo do filme                               | e/ou |
| Passo 3    | Citar cena marcante do filme                                         | e/ou |
| Passo 4    | Fazer comparações com outros filmes atuais e/ou anteriores           | e/ou |

---

|            |                                                   |      |
|------------|---------------------------------------------------|------|
| Passo 5    | Interpretar aspectos e/ou elementos do filme      |      |
| Movimento4 | OPINAR SOBRE O FILME                              |      |
| Passo 1    | Avaliar aspectos e/ou partes do filme             | e/ou |
| Passo 2    | Fornecer avaliação geral do filme                 |      |
| Movimento5 | ORIENTAR O ESPECTADOR                             |      |
| Passo 1    | Recomendar ou desqualificar o filme               |      |
| Passo 2    | Cotar o filme                                     |      |
| Movimento6 | FORNECER DADOS DA FICHA TÉCNICA                   |      |
| Passo 1    | Fornecer o título do filme                        | e/ou |
| Passo 2    | Fornecer o título original do filme               | e/ou |
| Passo 3    | Fornecer dados da produção                        | e/ou |
| Passo 4    | Fornecer dados da direção                         | e/ou |
| Passo 5    | Fornecer nomes dos atores                         |      |
| Passo 6A   | Fornecer nome do local e data da estréia do filme | ou   |
| Passo 6B   | Fornecer dados de distribuição                    | e/ou |
| Passo 7    | Fornecer dados técnicos do DVD ou VHS             |      |

Quadro 4 - Descrição esquemática da organização textual em críticas de cinema. (Cividini, 2006)

Os seis movimentos identificados nas críticas são denominados também de blocos textuais. Estes são realizados de diversas formas e com uma frequência estável nas críticas, embora se constate que há uma grande variação na utilização dos movimentos retóricos no que se refere à ordem. Eles podem ser sequenciais ou podem estar em parágrafos diferentes, ou, ainda, os movimentos podem aparecer mais de uma vez em uma única crítica. Estes movimentos, como no caso das críticas de livros estudadas por Carvalho (2006), podem ser denominados de “canônicos, podendo ser complementados com outras informações”.

## RELATO DA EXPERIÊNCIA

O jornal começou há três anos, devido um estudo realizado em meu mestrado. Quando terminei o estudo, comecei a aplicar a teoria em sala de aula, pois percebia as dificuldades que os alunos tinham em escrever. Com base nas estruturas composicionais citadas acima, procedeu-se um projeto sobre estudos dos gêneros textuais que circulam nos jornais em sala de aula. As atividades propostas constituem um jornal, o qual foi denominado pelos alunos de **Informe Pinheiro**. Para dar início ao projeto, foram selecionadas três turmas, sendo duas turmas de 8ª série do Ensino Fundamental, e duas turmas do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Pinheiro do Paraná da cidade de Curitiba, Estado do Paraná, situada no bairro de Santa Felicidade. Este projeto teve início no ano de 2006 e continua em andamento.

Para que tal experiência se realizasse, foi realizado um trabalho de leitura com os alunos em sala de aula e na biblioteca da escola. Tivemos como suporte para as aulas de leitura de obras literárias do acervo da biblioteca e obras pertencentes aos alunos, além disso, os alunos tinham acesso aos jornais Folha de Paulo (doação de pais de alunos) e a Gazeta do Povo (doação de professores), e a revistas Veja, e revista Istoé, (revistas que a escola recebe semanalmente).

Primeiro passo: no que tange ao trabalho de leitura, foram desenvolvidas atividades com os jornais e revistas. Foi pedido aos alunos para selecionarem notícias, reportagens e entrevistas que lhes mais interessavam dos jornais e revistas. Os alunos tinham de realizar a leitura nas aulas de língua portuguesa em período de aula, sendo as aulas geminadas. Logo em seguida os alunos tinham que compartilhar o que tinham lido como os colegas.

Essa atividade foi bem divertida e interessante, pois os alunos sempre me surpreendiam ao compartilharem as leituras e a cada processo realizado, ficava cada vez mais e mais interessante, pois os alunos apreciavam as e ficavam bem informados das notícias da semana, principalmente as notícias pertinentes. Este trabalho foi realizado durante o período de um mês.

Segundo passo: foi proposto aos alunos que pesquisassem as definições sobre gêneros textuais que iriam ser estudados durante o projeto, tais como: reportagem, entrevista, notícia, crítica e resenha e história em quadrinho, e charge. Para esta pesquisa foi indicado o dicionário de comunicação e alguns manuais de redação e estilo. Após esta atividade realizada pelos alunos, com relação à reportagem e a notícia, com base nas informações obtidas por eles, foi traçado um paralelo no quadro negro da reportagem e da notícia, escrevendo as principais características dos dois gêneros, como pode ser visualizado no quadro a seguir:

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

Quadro 5 – Paralelo entre reportagem e noticia (Kindermann, 2003)

Com o paralelo traçado, os alunos já mostravam familiarizados com as características da reportagem e da notícia, pois de certa forma essas características corroboravam com as definições dos gêneros pesquisados. Pedi aos alunos que se reunissem em grupos. Entreguei exemplares dos jornais (Gazeta Povo e Folha de São Paulo), para cada equipe e solicitei a eles a seguintes atividades: a) verificar quantos cadernos o jornal possuía; b) relacionar os títulos dos cadernos com as matérias neles apresentados; c) selecionar notícias e reportagens.

Ao trabalhar as diferenças da reportagem e da notícia, pude notar o interesse dos alunos em ler e fazer algumas anotações. Além disso, começaram a comentar o que eles iriam publicar no jornal, quais seriam os acontecimentos que iriam escrever. Falei com os alunos que a partir daquele momento eles tinham que ficar atentos aos acontecimentos e às atividades realizadas na escola, e assim as visitas técnicas e os eventos realizados na escola começaram a ser relatados por eles.

Terceira fase do projeto: trabalhando com atividades de leitura novamente, só que nesta etapa, foram propostas atividades com obras literárias; sugeri aos alunos alguns autores, e também deixei-os livres para que escolhessem os autores preferidos. Foi interessante observar que os alunos já tinham preferências por alguns autores, alguns escolheram obras de Shakespeare, alguns obras de Machado de Assis, outros escolheram Paulo Coelho e outros, obras de Harry Potter. Depois do prazo estabelecido para a leitura os alunos compartilharam com os colegas as leituras realizadas; percebi que nem todos tinham lido, e que os que não leram ficaram chateados. Nesta fase, foi trazido para a escola também um contador de história; este momento foi bem interessante, fez com que os alunos percebessem a importância de compartilhar a leitura.

Na quarta fase do projeto, foi mostrada através de transparência a descrição esquemática da organização em resenhas acadêmicas (MOTTA-ROTH, 2002, p. 93) como mostra [quadro 2] e um modelo de resenha com os movimentos e os passos retóricos. Após a explanação, pedi aos alunos que se reunissem em grupos. Entreguei exemplares do jornal (Gazeta Povo e Folha de São Paulo), entreguei também exemplares das revistas VEJA e ISTOÉ para cada equipe e solicitei-lhes as seguintes atividades: a) ler as resenhas; b) discutir com os colegas quais são as informações mais pertinentes de uma resenha e que poderiam interessar ao interlocutor; c) classificar matérias dos jornais e revistas que se enquadrasse no o gênero resenha.

Após esta explanação, foi pedido aos alunos que compusessem uma resenha, conforme as que foram apresentadas. Foi entregue uma estrutura composicional a cada aluno, a qual serviu de guia para a composição da resenha. Os alunos tiveram um prazo estabelecido de duas aulas

para elaborarem o gênero. Ao ler as resenhas, observei que alguns seguiram o modelo outros não entenderam muito bem, e fizeram a resenha de acordo com seu entendimento.

Na quinta fase do projeto, foi trabalhado com filmes, com base no conhecimento de mundo sobre filmes que os alunos possuíam. Foi sugerida uma lista de alguns filmes, e também deixei-os à vontade para que pudessem escolher filmes que eles apreciavam. Os alunos mostraram um grande interesse, alguns assistiram o mesmo filme, e outros, filmes diferentes. Nesta fase, foi apresentada aos alunos a estrutura composicional (CIVIDINI 2006), conforme pode ser visualizado [quadro 4]. Este reforçou as características da crítica que os alunos já tinham pesquisado. Além dessa proposta foi apresentada uma crítica com os movimentos e os passos retóricos, apresentada em lamina aos alunos, salientei os movimentos e passos mais pertinentes da crítica. Dando sequência à pesquisa, devido à semelhança entre a crítica e a resenha, foi traçado também um paralelo no quadro negro de resenha e crítica de cinema, o qual apontam algumas características semelhantes entre os dois gêneros, como pode ser visualizado no quadro a seguir:

| <b>RESENHA</b>                                                                                                                   | <b>CRITICA</b>                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Proporciona conhecimento sobre o que está em circulação no mercado cultural;                                                     | Nas críticas encontram-se o nome do autor ou diretor ,alguns elementos relevantes e a conclusão do objeto examinado                                                   |
| Aponta algumas notas sobre o autor e sua produção anterior.                                                                      | A crítica implica a compreensão do processo de criação de uma obra artística: suas técnicas, significados, propostas e importância no âmbito de um contexto cultural. |
| Apresenta uma orientação ao público na escolha dos produtos em circulação no mercado.                                            | Propicia ao leitor um conjunto de impressões, idéias e sugestões, enriquecendo a informação original                                                                  |
| Define o que é novo, distinguindo dos produtos tradicionais dos lançamentos.                                                     | Analisa, opina sobre alguns aspectos do objeto cultural, fornecendo uma avaliação geral do filme.                                                                     |
| Orienta o leitor dando alguns parâmetros da organização geral do livro, e também aponta alguns dados do tópico de cada capítulo. | A crítica é também uma atividade criativa, na medida em que reinterpreta intelectualmente o objeto examinado                                                          |
| Ressalta partes específicas do livro, avaliando-as.                                                                              | A crítica deve ser clara e precisa ao apresentar argumentos sobre história do objeto em questão, ao fazer comparações com obras anteriores.                           |
| Recomenda o livro e desqualifica o.                                                                                              | Deve permanecer acessível ao leigo, sem ser banal.                                                                                                                    |
|                                                                                                                                  | A crítica deve ser fundamental em argumentos claros.                                                                                                                  |
|                                                                                                                                  | Orienta o espectador ao processo quanto o processo da                                                                                                                 |

## Quadro 6– Paralelo entre crítica e resenha

Ao partir do paralelo traçado, os alunos formaram equipes e foi distribuído críticas da revista ISTOÉ para que pudessem reforçar as características do gênero crítica, e foram propostas as seguintes atividades aos alunos: a) assistir um filme; b) apresentar a história do filme assistido à sala de aula; c) apresentar a cena que eles mais gostaram do filme; d) recomendar ou desqualificar o filme, conforme a perspectivas deles; e e) apontar a ficha técnica.

Ao trabalhar essa fase da experiência, pude notar apreciação, devido esta atividade ser uma atividade lúdica, sendo a mais prazerosa na concepção dos estudantes. De certa forma, houve uma sociabilização com as características da crítica e os trabalhos expostos e os alunos tiveram facilidade em entender os movimentos e os passos retóricos. Após esta explanação, foi pedido aos alunos a composição da crítica de um filme que eles tinham assistido.

As atividades propostas aos alunos deram suporte à constituição do jornal. Os alunos tiveram um entusiasmo maior em escrever e relatar todas as atividades extras classe desenvolvidas no colégio, e também começaram a fazer entrevistas, fazer reportagem sobre os acontecimentos do bairro. Enfim, tudo é motivo para escrever para o jornal. Além disso, alguns alunos que gostam de poesia e de criar charges e histórias em quadrinhos. O jornal dá a oportunidade de apresentar suas atividades ao jornal. Com isso começou a constituição do nosso jornal, que se divide em oito cadernos, os quais são: Comportamento, Entretenimento, Meio Ambiente, Cultura, Esporte, Saúde, Educação e Turismo (devido nossa escola ter o curso Técnico em Turismo). O Jornal apresenta notícias reportagens, entrevistas, contos charges, tiras em quadrinhos, notícias, relatórios, pesquisas, enfim um trabalho árduo, mas que vale a pena. O jornal Informe apresenta notícias, reportagens e artigos sobre temas propostos pelos professores do Pinheiro do Paraná, e muitos temas abordados pelos nossos alunos.

## RESULTADOS DA PESQUISA

As atividades propostas nessa pesquisa, as quais tiveram como suporte pesquisadores (MOTTA-ROTH, 1995), (KINDERMANN, 2003), (SIMONI, 2004), (INOCENTE, 2005), (CIVIDINI, 2006), apontam estruturas composicionais que puderam fornecer subsídios para os alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio constituíssem o jornal intitulado Informe Pinheiro, que circula em período bimestral para a comunidade escolar.

Pode-se afirmar que a produção deste Jornal tem apresentado uma grande eficácia, uma vez que está valorizando os trabalhos desenvolvidos na escola e pelos alunos, pois desenvolve as

habilidades comunicativas e enunciativas dos estudantes e ainda habilita-os em produzir textos legítimos nas diversas instâncias. De acordo com Baltar (2003), a construção de uma competência implica um longo percurso de ensaios e erros, nesse sentido a pesquisa procura demonstrar um desejo de saber apreender.

Além disso, mostra que o ato de ler e escrever nunca ocorre no vazio, mas realiza-se nas diferentes esferas da atividade humana, nas quais o locutor constrói seu discurso em função da identidade dos interlocutores, dando finalidade ao ato comunicativo, do tema a ser explorado e das circunstâncias materiais em que insere esse ato.

Nesse contexto, a pesquisa aqui realizada sobre atividades atreladas em gêneros textuais em que aponta a relação à organização textual e ao papel desse gênero no jornal fornece subsídios, tanto ao ensino de produção textual quanto ao de leitura e escuta. Cabe salientar, contudo, que o trabalho com esse modelo em sala de aula exige certa adaptação por parte do professor, uma vez que se trata de algo substancialmente complexo para alunos de educação básica. Embora, os trabalhos realizados com alunos de Ensino Fundamental e Médio apontam que experiência tem se mostrado eficaz, conforme mostram alguns dos textos que já foram publicados e criados para o Jornal Informe Pinheiro (em anexo). Esse modelo também deve ser pensado sempre no interior de práticas. O uso prescritivo fatalmente poderá engessar e gramaticalizar o gênero e, portanto, impedir a prática autêntica dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- BALTAR, M..A.R. **A competência discursiva através dos gêneros textuais**: uma experiência com o jornal em sala de aula. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BELTRÃO, Luiz, **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre, Sulina, 1980.
- BHATIA, V. K. **Analysing genre**: language use in professional settings. New York: Longman, 1993.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **Estratégias de condução das informações em resumos de dissertações**. Florianópolis, 1998. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- BONINI, Adair **Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil?** Linguagem em (dis)curso, v. 4, n. 1, p. 205-231, 2003.
- CARVALHO, G. **Críticas de livro**: um breve estudo da linguagem da avaliação. Linguagem em (Dis)curso, v. 6, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0602/02.htm> Acesso em 10 de agosto de 2006
- CASSAROTTI Cividini, Lourdes. **Crítica de cinema no jornal folha de São Paulo**: um estudo do gênero. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) – Programa de Pósgraduação em Ciências da linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- DUDLEY- EVANS, Tony. 1994 Genre Analysis: an approach to text analysis for ESP. **Advances in written text analysis**. Malcon Coulthard (ed).219-228 London: Routledge
- JORNAL Informe Pinheiro. **Manual de redação**. 2ª. ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 1987.
- INNOCENTE, Lenaide Gonçalves. **A tira em Quadrinhos no jornal do Brasil e no Diário Catarinense: Um estudo do gênero**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da linguagem, Universidade do Sul de santa Catarina.
- FIGUEREDO, L. F. **A nota jornalística no jornal do Brasil: Um estudo do gênero textual e de sua função no jornal**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da linguagem, Universidade do Sul de santa Catarina.
- HEMAIS, Barbara; BIASI Rodrigues, Bernadete. A Proposta sócio retórica de John M. Swales. Para o estudo de gêneros textuais 2005. In: Meurer, J.L.; Mota- Roth, D.; Bonini[Orgs]. **Gêneros teorias métodos e debates**. São Paulo: Parábola.
- KINDERMANN, Conceição Aparecida. **A reportagem jornalística no Jornal do Brasil: desvendando as variantes do gênero**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da linguagem, Universidade do Sul de santa Catarina.
- \_\_\_\_\_. **O jornal na sala de aula: Produção textual a partir do gênero reportagem**: In CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Londrina: Kayganguê, 2005.
- MACHADO, Anna Rachel. **A organização seqüencial da resenha crítica**. The specialist, v. 17, n. 2, p. 133-149, 1996.
- MELO, J. M. de. **A Opinião no Jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Gêneros jornalísticos na Folha de São Paulo**. São Paulo: FTD. 1992.
- MOTTA-ROTH, D. **A construção social do gênero resenha acadêmica**. In: MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, Desirée. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem**. Bauru: Edusc, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Rhetorical features disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in Linguistics, Chemistry, and Economy**. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- SANTOS, V.B.M.P. **Padrões interpessoais no gênero de carta de negociação**. Tese de mestrado. São Paulo: Lael PUC, 1998.
- SIMONI, M. S. **Uma caracterização do gênero carta-consulta nos jornais o Globo e Folha de S ao Paulo**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da linguagem, Universidade do Sul de santa Catarina.
- SWALES, J. M. **Other floors, other voices: a textography of a small university building**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Re-thinking genre: another look at discourse community effects**. In Re-thinking genre colloquium. Ottawa; Carleton University, 1992. (Repensando genreos: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursive. Tradução Benedito Bezerra: projeto (PROTEXTO). Calerton University, 1992. (mimeo).
- \_\_\_\_\_. SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research Settings**. Cambridge: CUP, 1990.
- VIAN JÚNIOR, O. **Conceito de gênero e análise de vídeos institucionais**. Tese de mestrado, LAEL - PUCSP, 1997.

## **ANEXOS:**

### **Texto 1**

#### **DE OLHO NO MEIO AMBIENTE**

#### **ALUNOS DO COLÉGIO PINHEIRO DO PARANÁ FAZEM CAMPANHA PARA MANTER O BOSQUE AO LADO, LIMPO.**

##### **E agora vem a pergunta....**

Será que a comunidade do Jardim Pinheiros esta de olho neste trabalho?

A preservação do bosque está sendo realizado há alguns anos pelo colégio Pinheiro. Muitos alunos dedicaram as suas horas de estudo limpando-o, mas sempre as pessoas da comunidade o poluem, não dando valor ao desempenho dos estudantes. Dentro do Bosque, foi construída uma trilha que leva as pessoas ao meio dele, e há também um espaço para ser utilizada como 'sala de aula' ao ar livre pelos professores e alunos. Este lugar não tem sido l mais utilizado pela sua precariedade. E os alunos observando essa situação tomaram consciência, de iniciar novamente a limpeza do bosque. O que já sendo feito com freqüência.

Eles colocaram placas, pedindo para que as pessoas não poluam um lugar que é direito de todos. E estão confiantes que agora podem contar com a comunidade para preservá-lo. Com a preservação do bosque, Colégio Pinheiro, seria muito mais protegido, e também todos o olhariam com outros olhos, pois este espaço tem sido utilizado por usuários de drogas, sabendo que aquele matagal, (como muitas pessoas da comunidade o chamam), deixa de ser um sonho e se transforme em uma realização.

**(Informe Pinheiro- Caderno meio ambiente p. 2 Curitiba, outubro de 2008)**

## TEXTO 2

### GINCANA ECOLÓGICA

*Por Joice Mengardo*

O professor de química Hebert Sato trabalha em nossa escola com vários projetos ecológicos, e uma das atividades realizadas no ano de 2007 foi a coleta de pilhas. Uma destas etapas foi trabalhada em forma de gincana para comemorar o Dia da Árvore, no dia 21 de setembro.

A gincana ecológica tinha os seguintes objetivos: conscientizar as crianças e os adolescentes sobre a importância da preservação do meio ambiente e a qualidade de vida; mostrar também que as pilhas e baterias velhas não devem ser jogadas em lixo comum.

Para a execução do projeto, dois alunos foram incumbidos de visitarem as salas para conscientizar os outros acerca dos problemas que as pilhas causam ao meio ambiente, e também explicar que esse material não deve ser jogado em lixo comum. Todos os dias os alunos passavam de sala em sala para recolher as pilhas e baterias velhas. As pilhas recolhidas foram levadas ao posto de coleta especial da prefeitura (local onde se destinam tipos de lixo tóxicos). No final da gincana, os alunos que trouxeram mais pilhas ganharam prêmios. Este evento aconteceu na semana de 21 a 28 de setembro, com a ajuda dos alunos do 2º ano, turma da tarde.

Com a colaboração de todos, a gincana foi um sucesso!

Foram arrecadadas 1087 pilhas e muitas baterias, sendo que somente a sala vencedora trouxe 292 pilhas, e um aluno da mesma sala colaborou trazendo 143 pilhas.

Dando seqüência ao projeto, no dia 3 de outubro os alunos do 2º ano, junto com o professor Hebert, foram até a sala vencedora, 6ª C, e parabenizaram os alunos pelo sucesso da gincana.

A entrega dos prêmios foi feita em duas etapas: a primeira etapa foi um sorteio de prêmios arrecadados (cartilhas educativas, vídeos da mata ciliar, camisetas, e demais brindes). Na segunda etapa, os alunos vencedores, juntamente com o 2º ano, plantaram 50 mudas de árvores, sendo elas: Ipê, Aroeira, Pau-brasil, Araçá e Pitangueira. Essas mudas foram doadas pela Secretaria do Meio Ambiente. Para a plantação das árvores foram organizados alguns grupos com o auxílio do professor e sua equipe.

A plantação foi muito divertida para todos! Certamente a aprendizagem que os alunos tiveram nunca será esquecida, pois participante deixou o seu nome gravado em uma tabuleta sendo responsável pelos cuidados da muda. Essa gincana ecológica mostrou que, com o apoio e a boa vontade de todos, podemos tornar o melhor lugar do mundo.

**(Informe Pinheiro- Caderno meio ambiente p. 2 Curitiba, dezembro de 2007)**

### **TEXTO 3**

#### **TARDE LÚDICA NO COLÉGIO COM O CONTADOR DE HISTÓRIAS CARLOS DAITSCHMAN**

Por Fernanda Caroline Zimkovicz e

Andressa Weigert Leme do segundo ano da tarde

Na quarta-feira dia 04 de Junho de 2008, o contador de histórias Carlos Daitschman a convite da professora Renata Jardim Bonet, proporcionou aos alunos do Colégio Estadual Pinheiro do Paraná, uma tarde lúdica com a contação de histórias. Várias histórias foram representadas em diferentes versões, entre elas: *Chapeuzinho Vermelho (versão Punk)*, *Cinderela*, *Lobisomem*.

Carlos conta histórias como voluntário desde 1995, pois diz que gosta muito de contar histórias para a diversão de crianças e adultos, pois cada um tem uma reação diferente. Ele percorre diferentes locais como universidades, hospitais, empresas e shoppings.

Após a apresentação foi realizada uma pesquisa com os alunos participantes. Destes 90% dos espectadores, não só assistiram como também apreciaram as histórias contadas. O contador de histórias relatou que obteve um grande resultado satisfatório e disse que gostaria de voltar em breve ao colégio para contar novas história.

(Informe Pinheiro- Caderno educação p. 5 Curitiba, dezembro de 2008)

## **TEXTO 4**

### **ALUNOS PARTICIPAM DE CAMPANHA DE LIVROS**

**Por Yasmim – 2º ano**

O evento “Livro Vivo” promovido em parceria da Prefeitura de Curitiba com a Editora Paulus. O encerrou com uma festa para as crianças, com a presença de cinco escolas municipais, a presidente da Fundação de Ação Social (FAES), Fernanda Richa, entre voluntários, como alunos do 2º C da nossa escola. No total foram doados 72 mil livros para escolas da rede municipal da cidade. A entrega simbólica desses livros foi feita pela aluna Jaiane Darcy Silva 11 anos, aluna do contraturno do Piá Vila Torres, unidade da Prefeitura no Jardim Botânico. As crianças tiveram a distribuição de cachorro quente, bolo, pipoca, algodão doce e refrigerante. Além da animação feita por um palhaço e brinquedos (jogos de tabuleiro, cama elástica e disponibilidade do espaço para futebol e outros esportes. Dentre os cinco volumes doados as crianças estão os títulos: “Brincado com Adivinhas”, “Mani, a origem da Mandioca”, “O negrinho do Pastoreio”, Brincando com provérbios populares”, “O menino, seu avô e a árvore da vida”, “Clara como o sol, escura como a noite”. O entrevistado foi Omar Akle, arquiteto e administrador regional da Matriz da Secretaria Municipal do Esporte e Lazer, desde 2005.

Informe Pinheiro: Com surgiu a idéia do projeto “Livro Vivo”?

Omar Akle: A idéia surgiu em São Paulo, com a Editora Paulus e foi se expandindo para as grandes cidades como Curitiba através de ONGs.

Alunos do 2º ano C, liderados pela professora Lourdes

IP: Qual o objetivo desse projeto?

OA: A idéia é permitir que cada criança tenha o seu próprio livro, possibilitando que cada uma cuide de um material que é seu, e que a criança possa consultar do seu próprio livro, sem precisar emprestar da escola ou de algum colega que tenha condições de comprar seus próprios livros de histórias.

IP: Qual a importância que o senhor vê no projeto?

OA: Tenho certeza que melhorar a cultura e a educação é um passo para melhorar a sociedade em que vivemos. Por isso apóio iniciativas que proporcionem a convivência entre as crianças de diferentes lugares como o que está ocorrendo aqui hoje.

IP: Por que e como estas foram às escolas selecionadas para participarem do evento?

OA: As escolas foram escolhidas por estar próximas a Matriz da Secretaria de Esporte e Laser de Curitiba e por indicação de entidades próximas a Matriz que atuam nessas escolas. Outros fatores também foram pensados para a escolha dessas crianças como a idade, por exemplo.

Queríamos crianças que estivessem iniciando a prática da leitura, pois os livros são para essa faixa etária de 6 e 7 anos, que precisam de leitura de fácil compreensão.

IP: O que projeto como esses podem proporcionar na vida dessas crianças?

OA: Pode proporcionar a elas uma nova visão de se freqüentar as aulas. Mostra a ela que a leitura é uma coisa importante e que elas estão tendo a oportunidade de usufruir desse benefício, pois muitas crianças não têm acessos a livros ou qualquer material de leitura.

IP: Quantas pessoas estão envolvidas nesse projeto?

OA: São dez funcionários da Secretaria de Esporte e Lazer, quatro da Fundação Cultural, seis professores e mais de quinze voluntários.

IP: O senhor está satisfeito com o resultado até agora?

OA: Está melhor do que eu esperava! As crianças estão aproveitando bastante e os professores também. Nenhum imprevisto que prejudicasse o dia aconteceu até agora, como chuva ou outra coisa. Espero que continue assim até o fim do dia.

Após a entrevista com o administrador da Matriz da Secretaria Municipal do Esporte e Lazer, houve ainda uma breve entrevista com o representante da Editora Paulus em Curitiba, Daniel Luis Worsh.

IP: A Editora Paulus faz mais trabalhos desse tipo?

DW: Sim. Temos mais trabalhos desse tipo, pois a Editora Paulus é uma instituição filantrópica. Dentro dos trabalhos da melhoria na sociedade temos entregas de cadeiras de roda, mas que não é aqui.

IP: E por que não?

DW: Não há estrutura para administrar as filiais. É mais viável administrar projetos envolvendo livros, como a distribuição deles.

IP: Quando surgiu a idéia do Projeto “Livro Vivo” para a Editora Paulus?

DW: A idéia surgiu em 2003, em São Paulo. E teve um bom resultado por lá. Veio aqui para Curitiba através de ONGs e também está tendo um bom resultado.

**(Informe Pinheiro- Caderno meio ambiente p. 3 Curitiba, dezembro de 2008)**

## TEXTO 5

### COMPANHIA DE TEATRO CAPIXABA APRESENTA A PEÇA “HOJE TEM ESPETÁCULOS” ÀS ESCOLAS PÚBLICAS

#### **Os alunos dos Colégios Estadual Pinheiro do Paraná avaliaram o estilo da linguagem utilizada na peça**

A Cultura e a Arte estão inteiramente ligadas à educação e ao processo de aprendizagem. Portanto, podemos dizer que teatro é cultura, interação, comunicação e formação social de crianças, adolescentes e adultos. Quem nunca fez teatro, é como se nunca tivesse ido à escola.

A apresentação da peça teatral “*Hoje tem espetáculo*” aconteceu no dia 09/10/2007, pela Cia. de teatro Capixaba, para todos os alunos do Colégio Estadual Pinheiro do Paraná. Uma peça bem elaborada, porém, alguns alunos do Colégio reclamaram, devido à utilização de palavras impróprias. Foi realizada uma enquete pelos alunos Rafael, Francielle, Vanessa e Greice, do, Ensino Médio, pesquisando como os alunos avaliavam a peça – “*Você gostou da peça?*”.

Alguns estudantes do Colégio Pinheiro que estudam à tarde responderam que sim, outros não e alguns responderam que estava razoável. Entre 12 alunos, quatro não gostaram, dois gostaram, e seis acharam razoável a apresentação.

Os integrantes deveriam ter o cuidado na utilização do vocabulário, pois teatro de qualidade tem que trazer à escola cultura e lazer, tem que ser educativo em todos os sentidos.

No dia da apresentação também foi realizada uma entrevista com o elenco da peça. Informe Pinheiro-

#### **Qual o objetivo de vocês apresentarem esse espetáculo para os colégios?**

**Oto** - Bom, nós estamos fazendo esse projeto, chamado PROJETO ESCOLA, e para fazer uma “*comentacao*” teatral, nos estávamos vendo que no teatro tinha pouco público interessado em teatro de qualidade. Então começamos a levar espetáculo às escolas para dar uma injeção cultural onde estava sendo necessário.

**João Paulo** – Formação de platéia né, adolescentes, crianças, para que eles cresçam com a cabeça de teatro.

**Helen** – Exatamente, porque a nossa companhia acredita que a educação e a cultura andam sempre juntas, por isso do teatro nas escolas.

**Informe pinheiro-** *Sabendo que vocês já apresentaram em vários estados do Brasil, e também fora do país, onde vocês mais gostaram de apresentar?*

**João Paulo** – Em Curitiba foi bastante prazeroso.

**I.P.** – *Por quê?*

**João Paulo** – Porque tem mais cultura, história. Em Cuba também foi prazeroso.

**Helen** – Não tem nenhum estado preferido, depende da escola. Tem escolas que não estão interessadas, ou não sabiam o que era teatro direito, então foi muito mais difícil passar que teatro não é bagunça. A gente não está na “oba, oba”, é pra trabalhar mesmo. Gostei muito de estar ensinado o que é cultura, o que é teatro. Os prazeres da vida não se resumem só no cinema, porque todo mundo fala do cinema e esquece do teatro.

**I.P.** – *Para onde vocês vão depois de Curitiba?*

**Oto** – Nós vamos fazer uma temporada no Rio de Janeiro, em 2009. Pretendemos ficar aqui até março de 2009, para aproveitar os dois festivais de teatro que vão acontecer aqui em Março de 2008, e em Março de 2009.

**I.P.** - *E aqui em Curitiba, onde vocês estão apresentando a Peça? Tem um lugar específico?*

**Oto** – Sim. Vamos começar a apresentar no dia 09/10 no Teatro Cultura do Lago da Ordem, todas as terças e quartas-feiras às 21 horas, até 12 de dezembro. Esperamos vocês lá também “A Gente não tá no “oba, oba”; a gente tá pra trabalhar mesmo”.

(Informe Pinheiro- Caderno educação p. 8 Curitiba, setembro de 2007)

## O SISTEMA DE GÊNEROS DA SELEÇÃO DE CANDIDATOS A EMPREGO NO CONTEXTO EMPRESARIAL

**Janete Maria De Conto**

Mestre - UFSM/UNICRUZ

[jm.conto@gmail.com](mailto:jm.conto@gmail.com)

**CO-AUTORIA: Désirée Motta-Roth**

Doutora – UFSM

[dmroth@terra.com.br](mailto:dmroth@terra.com.br)

**RESUMO:** O presente estudo diz respeito ao sistema de gêneros (BAZERMAN, 2005; DEVITT, 1991) de um processo seletivo para contratação de vendedor autônomo, realizado em uma empresa cooperativa do interior do Rio Grande do Sul. Esse sistema de gêneros acomoda: Anúncio de Emprego, Carta de Apresentação, Curriculum Vitae e Entrevista Pessoal. O objetivo é investigar o sistema de gêneros da seleção a emprego a partir da perspectiva de linguagem como prática social, com ênfase nas práticas relacionadas às esferas do trabalho. A análise é realizada a partir de propostas da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; 2004; HALLIDAY e HASAN, 1989). São identificados os padrões de organização dos textos, classificados os processos das orações, conforme o Sistema de Transitividade, identificados os propósitos comunicativos e o perfil dos participantes. A discussão aponta à compreensão de como se dá a interação, caracterizada por propósitos específicos em uma situação profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Sistêmico-Funcional, Transitividade, Configuração Contextual, Estrutura Potencial do Gênero, elementos léxico-gramaticais.

**ABSTRACT:** The present study approaches the system of genres (BAZERMAN, 2005; DEVITT, 1991) adopted in the selective process for hiring a salesperson, conducted by a

cooperative company in the state of Rio Grande do Sul. This system of genres comprises: Want Ad, Presentation Letter, Curriculum Vitae and Interview. The objective is to investigate the system of genres for job application from the perspective of language as social practice with a focus on practices circumscribed to the work sphere. The analyse use the framework of Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994; 2004; HALLIDAY & HASAN, 1989). The texts are analyzed in their organizational patterns and clauses are classified considering the type of processes, according to the System of Transitivity, the communicative purposes as well as the characterization of the participants in the activities system are identified. The results offer an understanding of the interaction as characterized by specific aims in a particular professional sphere.

**KEYWORDS:** Systemic-Functional Linguistics, Transitivity, Contextual Configuration, Generic Structure Potential, lexico-grammatical features.

## **1 Introdução**

Estudos em Análise de Gênero têm sido desenvolvidos a fim de explorar a tipificação de gêneros de diferentes contextos, como o do trabalho, e interpretar suas funções de acordo com as comunidades discursivas em que operam. A Análise de Gênero considera a contribuição da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1994; 2004) por ela fornecer recursos para a descrição do texto inserido em determinado contexto.

A teorização sobre gêneros do/no trabalho tem ligação com a minha própria prática pedagógica desenvolvida em um curso de nível pós-médio em secretariado que prepara profissionais para atuarem no contexto empresarial e para enfrentarem a concorrência no mercado de trabalho. Para angariar subsídios para a minha prática, busquei investigar o sistema de gêneros de um processo seletivo para vendedor autônomo, realizado em uma empresa cooperativa do interior do Rio Grande do Sul. Tal sistema de gêneros é constituído por Anúncio de Emprego (AE), Carta de Apresentação (CA), Curriculum Vitae (CV) e Entrevista de Pessoal (EP).

A presente pesquisa está ligada ao Grupo de Pesquisa CNPq *Linguagem como Prática Social* do Laboratório de Leitura e Redação da Universidade Federal de Santa Maria e está centrada na investigação de como os textos: AE, CA, CV e EP se inter-relacionam, constituindo um sistema de gêneros, e na análise textual e contextual desses gêneros.

## **2 Gêneros Textuais e Sistema de Gêneros**

Gêneros são resultados de um uso comunicativo da língua na sua realização dialógica, de forma que os indivíduos, quando se comunicam, não trocam orações nem palavras, porém trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua, com a gramática e com o léxico (BAKHTIN, 1992, p. 279). Os gêneros textuais não se manifestam de maneira isolada, mas em inter-relação dinâmica com outros gêneros.

Na perspectiva de Bazerman (2005), “um sistema de gêneros captura as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas” (p. 32), a fim de atingirem certos propósitos na interação. Ao considerar o “sistema de gêneros”, juntamente com o “sistema de atividades, que é organizado de forma central em torno de documentos escritos”, é possível “focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo” (ibidem, p. 34).

## **3 Alguns Princípios da Linguística Sistêmico-Funcional**

Para realizar investigações e interpretações sobre gêneros, a LSF (HALLIDAY, 1994; 2004) tem se mostrado uma área fértil de estudo da linguagem, por considerar os sentidos subjacentes ao texto inserido em um contexto específico.

A LSF propicia a análise de como os textos se estruturam para construir significados em contextos específicos. Para essa perspectiva é possível que as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelo indivíduo sejam motivadas pelo contexto no qual ele está inserido. Por isso, (re)conhecer a situação em que as pessoas estão envolvidas é imprescindível para compreender a relação entre o contexto e “o discurso nele produzido” (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 5).

### **3.1 Variáveis do Contexto e Metafunções da Linguagem**

O estudo das Metafunções e das Variáveis do Contexto possibilita especificar os elementos textuais e contextuais, e suas respectivas funções, que compõem determinado gênero. As Variáveis do Contexto: “campo, relação e modo” são realizadas por meio das Metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual da linguagem respectivamente, sendo que esses significados estão “simultaneamente presentes em uma oração”. As três variáveis constituem a Configuração Contextual (CC), que é “a representação de uma atividade social”, cujas

características podem ser usadas para “fazer previsões” acerca do texto (HALIDAY e HASAN, 1989, p. 56). As três Metafunções constituem a Estrutura Potencial do Gênero (EPG).

No Quadro 01, apresento a organização das Variáveis do Contexto e das Metafunções da Linguagem.

| <b>Variáveis do Contexto</b>                                                                                        | <b>Metafunções da Linguagem</b>                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Campo</b><br/>Natureza da atividade social.</p>                                                               | <p><b>Metafunção Ideacional</b><br/>Escolhas léxico-gramaticais dos interlocutores.</p>                               |
| <p><b>Relação</b><br/>Papéis desempenhados pelos participantes.<br/>Relações existentes entre os participantes.</p> | <p><b>Metafunção Interpessoal</b><br/>Maneira como os interlocutores usam a linguagem para interagir socialmente.</p> |
| <p><b>Modo</b><br/>Natureza do meio de transmissão da mensagem.</p>                                                 | <p><b>Metafunção Textual</b><br/>Tessitura do texto: relacionada à coesão e à coerência do texto.</p>                 |

Quadro 01 – Configuração Contextual e Estrutura Potencial do Gênero, elaborado com base em Halliday e Hasan (1989, p. 12) e Motta-Roth e Heberle (2005, p. 16 e 17).

A CC tem a função de descrever o contexto onde se dá a interação. Enquanto que a EPG diz respeito à sequência e recorrência de elementos textuais que permitem verificar os estágios do gênero em termos de obrigatoriedade.

### **3.2 Metafunção Ideacional e Sistema de Transitividade**

A Metafunção Ideacional está ligada ao uso da língua enquanto “representação”. Essa Metafunção, com seu Sistema de Transitividade, conta com três elementos de análise: “os participantes, os processos e as circunstâncias” (HALLIDAY, 2004, p. 169). O “processo” é representado por “um grupo verbal” e é a ação propriamente dita. Já os “participantes” são representados por “grupos nominais”, que realizam a ação e, também, são afetados por ela. As “circunstâncias” são representadas por “grupos adverbiais”, sua função é adicionar informações ao processo (IBIDEM, p. 177). A Figura 01 apresenta os tipos de processos.



Figura 01 – A Gramática da Experiência: tipos de processos (conforme HALLIDAY, 2004, p. 172)<sup>1</sup>. As categorias gramaticais *fazer* são as de Processos Materiais; os Processos Mentais estão relacionados ao verbo *sentir*. Os componentes de classificação e identificação são os Processos Relacionais. Entre o Material e o Mental estão os Processos Comportamentais, que representam “manifestações exteriores de atividades internas” (IBIDEM, p. 174). Entre o Mental e o Relacional estão os Processos Verbais, que são as relações simbólicas construídas na consciência e efetivadas na língua como: *dizer* e *significar*. No limite entre o Relacional e o Material, estão os Processos de existência, os Existenciais, pelos quais os fenômenos são reconhecidos como *ser*, no sentido de *existir* (IBIDEM, p. 175). Cada tipo de processo está ligado a um tipo diferente de significado, desse modo, os participantes realizam funções diferentes na oração, conforme Quadro 02.

| Processos                                   | Categoria de Significado               | Participantes                                                                                  |
|---------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Material                                    | Fazer                                  | Ator, Meta, Beneficiário, Extensão                                                             |
| Comportamental                              | Comportar-se                           | Comportante, Extensão                                                                          |
| Mental:<br>Percepção<br>Afeição<br>Cognição | Sentir<br>Ver<br>Sentir<br>Saber       | Experienciador, Fenômeno                                                                       |
| Verbal                                      | Dizer                                  | Dizente, Alvo, Verbiagem, Receptor                                                             |
| Relacional:<br>Atributivo<br>Identificativo | Ser / estar<br>Atribuir<br>Identificar | Portador–Atributo, Identificado–<br>Identificador, Valor–Característica,<br>Possuidor–Possuído |
| Existencial                                 | Existir                                | Existente                                                                                      |

Quadro 02 – Processos, Significados e Participantes, traduzido e adaptado de Halliday (1994, p. 143), embasado em Lima-Lopes (2001, p. 40) e em Ikeda e Vian Jr. (2006, p. 41).

<sup>1</sup> Agradeço a Fábio Santiago Nascimento (Labler/UFSM), pela adaptação e digitalização da Figura 01. A tradução para a língua portuguesa, solicitada pela banca, foi adaptada na Figura 1 por Elton Saldanha (Masa).

Há, também, elementos nas orações que representam as diferentes circunstâncias dos acontecimentos (IBIDEM, p. 259). As circunstâncias realizadas por grupos adverbiais ou sintagmas preposicionais podem ser de nove tipos diferentes: extensão, localização, maneira, causa, contingência, acompanhamento, papel, assunto ou ângulo (IDEM, 2004, p. 262-3).

Os elementos circunstanciais podem ocorrer com todos os tipos de orações, sendo que alguns ocorrem mais comumente do que outros, como tempo e espaço em comparação a ponto de vista, por exemplo.

#### **4 Gêneros e Contexto Empresarial**

Os gêneros do contexto empresarial possuem denominações próprias e são reconhecidos pelos participantes da comunidade empresarial, pois “a existência de um nome conhecido para um gênero dentro de uma esfera de práticas sugere que isso é realmente um conhecimento comum às pessoas envolvidas naquelas práticas” (BAZERMAN, 2005, p. 42). Gêneros como AE, CA, CV e EP são recorrentes nas etapas de seleções de candidatos à vaga de emprego, e são reconhecidos pelas pessoas envolvidas nos contextos empresariais.

##### **4.1 O Gênero Anúncio de Emprego**

O AE, publicado em mídia escrita, tem sido um dos recursos utilizados no contexto empresarial para divulgar a abertura de um processo seletivo de candidatos a uma determinada vaga de emprego (SOUZA, 1997, p. 57). Os AEs apresentam uma organização retórica constituída por “identificação da empresa, vaga disponibilizada, requisitos necessários aos candidatos, benefícios oferecidos pela empregadora e procedimentos para a candidatura dos interessados” (IBIDEM, p. 57).

##### **4.2 O Gênero Carta de Apresentação**

A CA constitui-se em uma “carta de negociação”, na qual o candidato fornece suas informações, “vendendo sua imagem” ao selecionador e, ao mesmo tempo, organizando uma “resposta ao AE” (SOUZA, 1998, p. 213).

As concepções de Bhatia (1993), assim como as de Borchardt (2000), apontam para a organização retórica das CAs em: identificação do local e data da emissão, e saudação, ocorrem comumente em qualquer tipo de carta, porém o destinatário e a introdução da oferta

ou motivo caracterizam as “cartas de negócios”, tanto as de “ofertas de produtos”, por exemplo a mala direta, como as “ofertas de serviços” ou “de pedido de emprego” (BHATIA, 1993, p. 49).

### **4.3 O Gênero Curriculum Vitae**

Bazerman (2005), ao analisar documentos de contextos profissionais afirma que, assim como outros gêneros, o CV é uma forma tipificada e, do mesmo modo que as pessoas tipificam formas, são levadas a “tipificar as situações” nas quais elas se encontram (p. 29). Tipificação é o “processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias” (IBIDEM, p. 29-30).

A pessoa que deseja conquistar uma vaga em uma determinada profissão precisa “preparar um currículo vitae para enumerar todos os fatos relevantes e realizações profissionais” de sua vida, além de ressaltar suas “qualidades mais desejáveis para o empregador em potencial”. A padronização desse documento direciona a pessoa “no sentido de qual informação apresentar, como, o endereço, a formação acadêmica e as experiências anteriores” e a como apresentar essas informações. “Seguir um formato padronizado ajuda igualmente o empregador a encontrar e interpretar a informação” (IBIDEM, p. 30). O propósito comunicativo do CV é o mesmo da CA: candidatura a emprego.

### **4.4 O Gênero Entrevista Pessoal**

A EP, enquanto evento comunicativo, “permite a ambos os envolvidos uma (re)definição quanto aos seus papéis e objetivos no discurso face-a-face”. E, porque “representa uma dentre as formas de interação mediadas pelo sistema da língua, revela as concepções, os objetivos e as perspectivas de entrevistadores a respeito do entrevistado” (MARZARI, 2005, p. 30).

Os propósitos comunicativos da EP em seleções de emprego limitam-se à obtenção de informações sobre o candidato à vaga de emprego, por parte do selecionador. Em relação ao candidato, o propósito comunicativo limita-se ao fornecimento dessas informações visando à contratação. Nessa interação, o “objetivo do selecionador é traçar o perfil do profissional e identificar o candidato que mais se aproxima do perfil exigido pela empresa”, isso implica no estabelecimento de critérios de avaliação dos candidatos (YANAGI Jr. e MELLO, 2000, p. 13).

## **5 Metodologia da Pesquisa**

O universo de análise deste estudo diz respeito ao contexto empresarial e compreende o sistema de gêneros nas etapas de uma seleção a emprego ocorrida em uma empresa cooperativa agrícola mista do interior do RS.

Para acompanhar um processo seletivo constituído por essas etapas, obtive a liberação da empresa, porém a responsável pelo setor de recursos humanos (doravante selecionadora) não me permitiu acesso às EPs com os candidatos, mas se disponibilizou a responder meus questionamentos sobre essa etapa. O propósito dessa seleção a emprego era contratar os serviços de um vendedor autônomo.

O *corpus* foi composto por 55 textos escritos: 36 AEs, 07 CAs e 11 CVs dos candidatos, e a transcrição da entrevista com a selecionadora. Para a comparação de AEs, coletei 35 AEs da área de vendas, além do AE que divulgou a vaga desse processo seletivo, publicados em dois jornais da região: Jornal Diário Serrano e Zero Hora, nos últimos três anos (2005-2008).

Primeiramente, identifiquei o encadeamento dos textos, descrevi sua organização no sistema dos gêneros (DEVITT, 1991; BAZERMAN, 2005) que caracterizam a seleção de candidatos à vaga de vendedor autônomo: AE, CA, CV e EP.

Depois, busquei identificar a organização retórica de cada um dos gêneros constituintes desse processo seletivo. Classifiquei os tipos de processos, os participantes e as circunstâncias dessas orações, de acordo com pressupostos de análise do Sistema de Transitividade da Metafunção Ideacional (HALLIDAY, 1994; 2004).

Especificamente no caso da EP, a entrevista semi-estruturada com a selecionadora serviu para coletar indícios sobre como esse gênero se realiza. A análise contextual foi feita por meio da visita à empresa e se baseou na entrevista semi-estruturada com a selecionadora sobre a seleção.

Mediante a análise textual e contextual, tracei o perfil do profissional exigido pela empresa e o perfil apresentado pelos candidatos. Por fim, procurei analisar em que medida a linguagem foi determinante para que um candidato se sobressaísse em relação aos demais e fosse selecionado a ocupar a vaga de vendedor autônomo.

## **6 Sistema de Gêneros da Seleção para Vendedor Autônomo**

Os participantes do processo seletivo sob análise são: a empresa cooperativa agrícola mista do interior do estado, representada pela selecionadora, e os candidatos à vaga. Os gêneros integrantes desse sistema são: AE, CA, CV e EP, que se inter-relacionam, constituindo um sistema.

Na Figura 02<sup>2</sup>, procuro representar esse sistema de gêneros com os participantes e os textos recorrentes no processo seletivo para vendedor autônomo.



Figura 02 – Sistema de Gêneros e Participantes do Processo Seletivo de Candidatos à vaga de Emprego no Contexto Empresarial.

A concepção de Bazerman (2005) e Devitt (1991) sobre sistema de gêneros dá suporte à afirmação de que o AE, a CA, o CV e a EP constituem o sistema de gêneros do processo seletivo a emprego, pois são documentos ou textos produzidos e utilizados por pessoas que interagem de forma organizada.

## 6.2 Primeira Etapa do Processo Seletivo: Anúncio de Emprego

A vaga de emprego dessa seleção foi divulgada em forma de AE e circulou na mídia escrita de Cruz Alta, Pejuçara e Palmeira das Missões, em 16.03.2007. No Quadro 03<sup>3</sup>, fragmentei o AE conforme os Movimentos retóricos que o constituem.

| Movimentos retóricos                           | Texto: AE              |
|------------------------------------------------|------------------------|
| <b>Movimento 1</b><br>Identificação da empresa | Empresa de Médio Porte |
| <b>Movimento 2</b>                             |                        |

<sup>2</sup> Agradeço a Roséli Gonçalves do Nascimento (Labler/UFSM) pela organização e digitalização da Figura 02.

<sup>3</sup> Doravante os espaços preenchidos com pequenas listras, nos Quadros demonstrativos da organização retórica dos gêneros, significam que não há texto referente àquele Movimento.

| Vaga disponibilizada                                        | Seleciona Vendedor Autônomo                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Movimento 3</b><br>Requisitos necessários à candidatura  | Pré-requisitos: - Formação Técnico em Agropecuário - Possuir carro - Atuar na região de Cruz Alta, Pejuçara e Palmeira das Missões                            |
| <b>Movimento 4</b><br>Benefícios oferecidos ao profissional |                                                                                                                                                               |
| <b>Movimento 5</b><br>Procedimentos para a candidatura      | Interessados deverão entrar em contato pelo email <a href="mailto:rh@...a.com.br">rh@...a.com.br</a> ou telefone 054 3324 6666, ramal 232, até o dia 20/03/07 |

Quadro 03 – Descrição esquemática da organização retórica no Anúncio de Vaga para Vendedor Autônomo, embasado em Souza (1997, p. 57 e 58).

A fim de conferir a organização da estrutura nesse gênero, selecionei trinta e seis AEs e identifiquei os Movimentos obrigatórios e os opcionais na sua organização retórica. A seleção dos AEs, para estabelecer o paralelo com o AE para vendedor autônomo, partiu do princípio de que as empresas deveriam estar divulgando uma vaga para vendedor ou para profissões similares a de vendedor.

Em relação aos Movimentos obrigatórios e opcionais, Souza (1997, p. 104-106) observou em seu estudo sobre AEs e sobre “cartas de pedido de emprego” que alguns Movimentos considerados “obrigatórios não ocorrem em todos os documentos”, mas podem estar subentendidos na atividade.

Dos cinco movimentos, nos exemplares analisados, dois podem ser considerados obrigatórios nos AEs: a vaga disponível e os procedimentos para candidatura, pois ocorreram em todos os AEs analisados e são imprescindíveis à realização do propósito comunicativo. Os benefícios oferecidos ao profissional ocorreram em 26 dos AEs analisados. Ao observar os 36 AEs, constatei que os benefícios mais divulgados dizem respeito à remuneração, aos planos de saúde, às ajudas de custo, às premiações, aos treinamentos e aos planos de carreira ou às perspectivas de crescimento.

Para investigar o modo pelo qual a empresa se representa, recorro à identificação do processo e dos participantes na oração que condiz à oferta de emprego do AE (Excerto 01).

**Excerto 01:**

Empresa de Médio Porte **seleciona** Vendedor Autônomo.

O Processo Material *seleciona* contribui para a caracterização da empresa como o participante Ator, que *faz* (HALLIDAY, 2005, p. 174) a seleção de candidatos à vaga de vendedor autônomo. Esse processo apresenta-se no tempo presente. A oração está organizada na voz ativa e, nesse evento comunicativo, essa construção enfatiza que a empresa possui o comando, fornece orientações, exercendo um papel discursivo superior ao do candidato. O tempo

presente indica que a seleção já está em andamento a partir da publicação do AE. O verbo *seleciona* determina o outro participante: Meta.

A função de Ator é atribuída à empresa por meio da personificação. Esses casos são considerados personificações porque coisas ou objetos, ao serem classificados como Atores de Processos Materiais, estão ocupando um lugar que é associado, normalmente, a pessoas. O efeito desse recurso para a linguagem é a atribuição de características humanas aos objetos e coisas (LIMA-LOPES, 2001, p. 78). O substantivo *empresa* representa a equipe dos responsáveis por ela; nesse caso quem pratica a ação de *selecionar* é a selecionadora, como representante da equipe de responsáveis pela empresa.

### 6.3 Segunda Etapa do Processo Seletivo: CA e CV

#### 6.3.1 Candidaturas à Vaga: CAs

A CA “segue a sequência” (BAZERMAN, 2005, p. 25) do AE e esse conjunto de atividades colabora para a organização do sistema de gêneros da seleção para vendedor autônomo. No Quadro 04, apresento a organização retórica de uma CA desse processo seletivo a fim de comprovar a recorrência dos Movimentos nesse exemplar.

| Movimentos retóricos                                                           | Exemplar de CA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Movimento 1</b><br>Local e data da emissão<br>Destinatário                  | Cruz Alta – RS, 19 de Março de 2007.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Movimento 2</b><br>Saudação inicial e motivo:<br>introduzindo a oferta      | Prezado(s) Senhor(es):De acordo com anúncio de vaga, divulgado no jornal Diário Serrano, venho solicitar uma oportunidade no quadro de funcionários dessa conceituada empresa.                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Movimento 3</b><br>Caracterização do candidato:<br>apresentando credenciais | Julgo-me capacitado e apto a preencher a vaga disponível, pois possuo boa experiência em vendas, sei trabalhar em equipe e tenho muita facilidade para me comunicar com as pessoas. Sou formado em Técnico Agrícola e conheço e gosto da área agropecuária.<br>Além disso, conheço bem as rodovias do RS. Não tenho empresa de representação em meu nome, mas coloco-me à disposição para registrá-la para poder prestar-lhes serviços de vendedor autônomo. |
| <b>Movimento 4</b><br>CV em anexo: incluindo documento                         | através do meu currículo,                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Movimento 5</b><br>Disponibilidade para entrevista:<br>solicitando contato  | Ficarei agradecido se me for proporcionada uma entrevista para informações complementares.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Movimento 6</b><br>Apelo:                                                   | Minha intenção é colaborar para o bom andamento e para a prosperidade da empresa, demonstrando resultados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                                        |                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| utilizando táticas de pressão                                                          | positivos através de um trabalho sério e comprometido com os objetivos e com os ideais da companhia.                                           |
| <b>Movimento 7</b><br>Fechamento e remetente:<br>finalizando com expressões de polidez | Aguardo uma resposta e, desde já, agradeço pela atenção.<br> |

Quadro 04 – Descrição esquemática da organização retórica em Carta de Apresentação, adaptado de Bhatia (1993, p. 48 e 49) e de Borchardt (2000, p. 36).

A identificação do local e da data de emissão do documento é recorrente no gênero carta de qualquer situação. Já a exposição do destinatário é facilmente observável em cartas do contexto empresarial, como o subgênero ofício, por exemplo. A saudação e o motivo que desencadeou a produção da CA podem representar a tentativa de diminuir a distância entre os participantes e de encadear esse gênero a um de circulação anterior, o AE.

Nessa CA, o candidato representa-se como um profissional competente, com experiência e com a formação necessária à vaga. Apresenta habilidades e competências necessárias ao cargo. Assim, esse conjunto de informações da CA sobre o candidato parece estar compatível com o esperado pela empresa e com o divulgado no AE.

Na organização retórica das CAs, a concepção de Souza (1997) sobre a não ocorrência de Movimentos obrigatórios em um determinado gênero é mais evidente do que no AE. Nenhuma das CAs desse *corpus* apresenta todos os Movimentos. Por outro lado, saudação inicial e motivo: introduzindo a oferta, caracterização do candidato: apresentando credenciais, e CV em anexo: incluindo documento, podem ser caracterizadores do gênero, pois apresentam ocorrência em todas as CAs que integraram esse processo seletivo.

Em todos os exemplares de CAs deste estudo, os candidatos expõem sua subjetividade, caracterizando-se positivamente. Em uma boa apresentação, evita-se passar uma impressão negativa.

### 6.3.2 Processos na Representação dos Candidatos e em suas Solicitações de Emprego

As CAs dessa seleção são caracterizadas por processos marcados pela presença do participante em primeira pessoa do singular, geralmente no tempo presente, caracterizando a exposição da imagem do candidato. Os exemplares de CAs que constituem o *corpus* do presente estudo não são padronizados e apresentam características próprias na sua organização retórica. Em virtude disso, a materialização do propósito comunicativo e a exposição da imagem dos candidatos também ocorrem de maneiras distintas em cada exemplar.

Apresento as orações da CA 1 referentes ao Movimento 2 (candidato oferece seus serviços à empresa e solicita o emprego) (Excerto 02) e ao Movimento 3 (candidato se caracteriza e apresenta suas credenciais) (Excerto 03). Classifico os processos a partir do Sistema de Transitividade (HALLIDAY, 1994; 2004).

**Excerto 02:**

Movimento 2: Conforme **conversamos** por telefone, **estou enviando** meu currículo para **colocar-me** profissionalmente à disposição dessa empresa, em resposta ao anúncio de vaga para Vendedor Autônomo, publicado hoje, 16/03/2007, no jornal Diário Serrano.

No Excerto 02, verifiquei a incidência de oração com um Processo Material (*estou enviando meu currículo*), articulado com dois tipos de circunstâncias: a) causa-razão (*conforme conversamos por telefone*), b) causa-propósito (*para colocar-me profissionalmente à disposição dessa empresa, em resposta ao anúncio de vaga para Vendedor Autônomo, publicado hoje, 16/03/2007, no jornal Diário Serrano*).

Os participantes desse Processo Material são: Ator [*eu*] elíptico no processo e Meta *meu currículo*. O significado desse processo reside na própria Extensão.

**Excerto 03:**

Movimento 3: **Possuo** boa experiência no ramo de vendas, empresa constituída e carro próprio. **Sei** trabalhar em equipe e **tenho** facilidade para interagir com as pessoas. **Sou** dinâmico e habilidoso em tomadas de decisão e **sei vender**.

Esse Movimento foi organizado em 5 orações. *Possuo e tenho* são Processos Relacionais de Atribuição e identificam uma relação de propriedade. Esses processos contam com dois participantes: Possuidor [*eu*] e Possuído: *boa experiência no ramo de vendas, empresa constituída e carro próprio, facilidade para interagir com as pessoas*. O Processo Relacional de Atribuição (*sou*) conta com dois participantes: o Portador [*eu*] e o Atributo (*dinâmico e habilidoso*). Enquanto *sei* é um Processo Mental. De modo geral, as orações representam as habilidades e predicados do candidato.

Nos Excertos 04 e 05, apresento as orações da CA 2, pelas quais o candidato solicita o emprego e se representa à empresa.

**Excerto 04:**

Movimento 2: Em busca de nova proposta de trabalho, **apresento-lhes** meu currículo em anexo.

**Excerto 05:**

Movimento 3: Minhas características básicas **são:** adaptabilidade, bom humor, dinamismo, responsabilidades, perfeccionismo, auto-exigência, dedicação ao trabalho e bom relacionamento em geral. Informo ainda que **estou** disponível para viagens, de acordo com a necessidade da organização.

No Excerto 04, verifiquei a ocorrência de um Processo Material (*apresentar*). Seus participantes são: Ator [*eu*], Beneficiário [*lhes*], Meta (*meu currículo*), e Circunstâncias de Maneira (*em anexo*) e de Causa (*em busca de nova proposta de trabalho*). Nessa CA, os Processos Relacionais Atributivos se evidenciam. Há presença de qualificadores para enfatizar os Atributos do candidato, como *bom humor, dinamismo, perfeccionismo, auto-exigência, dedicação ao trabalho, bom relacionamento, facilidade de trabalhar em equipe e de relacionamento com outras pessoas, e disponível para viagens*. Tais atributos conferem um caráter avaliativo ao perfil que o candidato constrói de si mesmo.

Os Excertos 06 e 07 apresentam as orações de pedido de emprego e apresentação do candidato da CA 3.

**Excerto 06:**

Movimento 2: De acordo com anúncio de vaga, divulgado no jornal Diário Serrano, **venho** [...] **solicitar** uma oportunidade no quadro de funcionários dessa conceituada empresa.

**Excerto 07:**

Movimento 3: **Julgo-me** capacitado e apto a preencher a vaga disponível, pois **posso** boa experiência em vendas, **sei** trabalhar em equipe e **tenho** muita facilidade para me comunicar com as pessoas. **Sou** formado em Técnico agrícola e **conheço** e **gosto** da área da agropecuária.

No Excerto 06, ocorre um Processo Verbal, constituído de verbo auxiliar (*venho*) e verbo principal (*solicitar*), seus participantes são: Ator [*eu*] e Meta (*uma oportunidade no quadro de funcionários dessa conceituada empresa*). Identifiquei, também, Circunstâncias de Maneira (*de acordo com anúncio de vaga*), e de Localização (*no jornal Diário Serrano*).

A CA 3, Excerto 07, apresenta Processos Mentais de Cognição (*julgo, sei, conheço*) e de Emoção (*gosto*). Há, também, Processos Relacionais de Atribuição (*posso e tenho*). Essa mistura de tipos de processos para se representar, ora como Experienciador ora como Portador, caracteriza um discurso descritivo do candidato em relação a si mesmo, especialmente valorativo no sentido de enfatizar as boas qualidades próprias. Os Excertos 08 e 09 foram transcritos da CA 4.

**Excerto 08:**

Movimento 2: **Estou enviando** meu currículo para **concorrer** a vaga de vendedor autônomo da

**Excerto 09:**

Movimento 3: **Sou** [...], 20 anos, solteiro, futuro técnico em agropecuária pela Escola Estadual Técnica Celeste Gobatto de Palmeira das Missões. Obs: carro próprio.

O Excerto 08, da CA 4, é similar ao da CA 1. Aqui também verifiquei a ocorrência de oração com um Processo Material (*estou enviando meu currículo*), articulado com circunstância de

causa-propósito (*para concorrer à vaga de vendedor autônomo*), cujos participantes são Ator [*eu*] elíptico no processo e Meta (*meu currículo*). No Movimento 3 dessa CA, identifiquei Processos Relacionais de Atribuição (*sou*), de maneira explícita e elíptica em [*sou*] *solteiro*. Outra forma elíptica é *tenho*, como em [*tenho*] *20 anos* e [*tenho*] *carro próprio*. É interessante notar o padrão de identificação dos participantes em CAs: um Portador [*eu*] e diversos Atributos: *20 anos*, *solteiro*, *futuro técnico em agropecuária (...)* e *carro próprio*. Nos Excerto 10 e 11, identifico os processos pelos quais o candidato solicita a vaga e se representa na CA 5.

**Excerto 10:**

Movimento 2: **Sou** candidato à vaga existente em seu quadro de pessoal para vendedor autônomo, formado em Técnico Agrícola, conforme anúncio no jornal Diário Serrano, edição do dia 16 último.

**Excerto 11:**

Movimento 3: **Sou** [...], formado em Técnico Agrícola, [...], minha experiência profissional é toda voltada à área agrícola, considerando minha formação profissional no Colégio Agrícola de Frederico Westphalen em 1999. **Tenho** facilidade de trabalhar em equipe e de relacionamento com as pessoas. **Fiz** estágio profissional na própria escola onde cursei o Técnico Agrícola, onde aprendi muito, complementando os meus estudos

Nessa CA, o candidato descreve suas qualidades por meio de atributos, ligados ao Portador por Processos Relacionais de Atribuição (*sou*, *é* e *tenho*), no presente, de modo a torná-los mais vívidas e intensas. Em contraste, o Processo Material (*fiz*) é usado no pretérito para representar ação já completada, um estado de coisas já conquistado pelo candidato (Extensão) no passado.

Os processos identificados na CA 6 estão transcritos nos Excertos 12 e 13.

**Excerto 12:**

Movimento 2: Em busca de nova proposta de trabalho na área agrícola, assistência e venda, **apresento**-lhe meu currículo anexo.

**Excerto 13:**

Movimento 3: **Sou** Técnico Agrícola, com experiência adquirida através da participação de intercâmbio, organizado pela IFAA – Internacional Farmers Aid Association (Associação de Fazendas Norte Americanas) em companhia americana, na cidade de Albion, Estado de Indiana-EUA, durante o período de 14 meses, nas áreas de agricultura, suinocultura e algumas atividades na parte bovinocultura. Entre minhas características básicas **encontram**-se: responsabilidade, seriedade, dedicação, trabalho, bom relacionamento e dinamismo.

Os processos identificados nessa CA são: *apresento*, que é classificado como um Processo Material, *sou*, classificado como Relacional de Atribuição. O processo *encontram* é normalmente classificado como Material, porém nesse caso, procurei entendê-lo semanticamente em relação aos seus participantes e acredito que sua classificação deve ser de

Processo Relacional de Atribuição, substituindo-o por *são*, já que enumera os atributos do candidato a fim de qualificá-lo como um bom profissional.

Nos Excertos 14 e 15 identifico os processos recorrentes na CA 7.

**Excerto 14:**

Movimento 2: **Gostaria** de **colocar** meus préstimos profissionais disponíveis para esta Cooperativa.

**Excerto 15:**

Movimento 3: **Sou** [...], **tenho** 49 anos e **sou** experiente no ramo de vendas. **Sou** natural de Ibirubá e boa parte dos meus familiares residem nesse município. Também, **sou** bastante conhecido no comércio local pelo meu trabalho com vendas, junto aos pecuaristas pelo meu trabalho de vendas de ração para suínos, bovinos e eqüinos e junto aos agricultores pela venda de implementos agrícolas.

A oração do Excerto 14 apresenta um Processo Mental (*gostaria*), em que o Experienciador expõe o desejo de se candidatar para trabalhar naquela empresa. Esse processo evidencia a subjetividade do participante e representa avaliação positiva numa linguagem menos objetiva do que *coloco*. Novamente o Movimento 3, por meio do qual o candidato se caracteriza e apresenta suas credenciais, realizado no Excerto 15, tem Processos Relacionais de Atribuição (*sou* e *tenho*) para introduzir as qualidades julgadas pelo candidato como relevantes para a sua candidatura.

A grande incidência de Processos Relacionais de Atribuição se deve ao fato dos candidatos se representarem por meio de seus Atributos, na tentativa de vender à selecionadora uma imagem positiva, compatível com o cargo que estão pleiteando.

Em relação ao participante, a maior incidência é de Portador, devido aos Processos Relacionais de Atribuição. Isso constata a preocupação do candidato em adequar-se ao perfil que os responsáveis pela empresa descrevem no AE.

A CA é um gênero caracterizado pelo participante representado por pronomes da primeira pessoa do singular, muitas vezes elípticos, em virtude de o texto ser explicitamente sobre o próprio candidato. As qualidades dos candidatos são realizadas e organizadas de forma a destacar a experiência profissional e as habilidades que ele (candidato) acredita serem necessárias ao cargo, além das exigidas no AE.

### 6.3.3 Candidaturas à Vaga: Curriculum Vitae

A organização dos CVs integrantes do *corpus* deste estudo varia bastante. A fim de comprovar a ocorrência e como estão organizados os Movimentos retóricos neste CV, no

Quadro 05, elaborei um quadro, no qual apresento os tipos de Movimentos retóricos e exemplifico-os com fragmentos do exemplar de CV 7.

| Movimentos retóricos                                                                   | Exemplar de CV                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Movimento 1</b><br>Identificação do candidato                                       | [REDACTED]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Movimento 2</b><br>Objetivo conciso /<br>Expectativas                               | Cargo de VENDEDOR AUTÔNOMO da Cooperativa Triticola [REDACTED] para Cruz Alta e região.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Movimento 3</b><br>Resumo das qualificações                                         | carro próprio – residência fixa em cruz alta – experiência comprovada na área de vendas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Movimento 4</b><br>Formação/ Escolaridade                                           | 2006 – Atual UNICRUZ Direito Cruz Alta - RS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Movimento 5</b><br>Resultados obtidos em<br>decorrência das habilidades<br>técnicas | Vendedor Comissionado – Cruz Alta e região<br>Aumentou as vendas, de R\$ 25.000,00 para R\$ 48.000,00.<br>Aumentou a Carteira de Clientes em 30% .<br>Metas atingidas com sucesso em 95 % dos bimestres.<br>Representante regional de vendas – Cruz Alta e região<br>Aumentou as vendas regionais de R\$ 15.000,00 para R\$ 50.000,00. Gerenciou 12 vendedores na região de Cruz Alta.<br>Implementou curso de treinamento para novos vendedores — aumento da lucratividade. <i>Vendedor Comissionado</i> . Expandiu as vendas e ampliou o mercado. |
| <b>Movimento 6</b><br>Experiências profissionais<br>mais relevantes                    | - 2004 - Atual Massey Ferguson SA Cruz Alta RS<br>- 1996 – 2004 LGG Representações de Rações Ltda Cruz Alta<br>- RS - 1993 – 1996,RS Embalagens Ltda Cruz Alta - RS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Movimento 7</b><br>Pontos fortes                                                    | [REDACTED]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Movimento 8</b><br>Conhecimento adicionais:<br>informática e / ou línguas           | Informática, Cursos de Aperfeiçoamento na área de Direito.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Quadro 05 - Descrição esquemática da organização em Curriculum Vitae, adaptado de Leonardi e Porto (2005, p. 04), Fernandes (1995, p. 25) e Yanagi Jr. e Melo (2000, p. 32).

É comum as pessoas tentarem tornar seus CVs diferentes e memoráveis, a fim de distingui-los dos demais. Talvez, por isso, identifiquei uma incidência elevada de variáveis nesse gênero.

A análise demonstra que os movimentos mais recorrentes nesses exemplares são: a identificação do candidato e a formação, seguidas das experiências profissionais relevantes, em empregos anteriores. Essa incidência reafirma as práticas do meio: a formação é o atributo mais valorizado num processo de seleção de emprego. Para Bazerman (2005), apresentar informações como endereço, formação acadêmica e as experiências anteriores direcionam o produtor aos formatos padronizados, esses formatos são igualmente interessantes ao empregador ou selecionador por ajudá-lo a encontrar e interpretar as informações. A maioria

dos CVs foi organizado em tópicos ou “enumeração” (IBIDEM), porém os que apresentaram orações possibilitaram a classificação dos processos.

#### 6.3.4 Processos na Representação dos Candidatos e em suas Solicitações de Emprego no CV

Nos CVs, constatei a baixa incidência de formas verbais. Apenas quatro CVs foram produzidos com pequenos textos, semelhantes aos das CAs, localizados em pontos distintos, que apresentam orações. Os CVs 5 e 6 estavam acompanhados de CAs, os demais não estavam. No CV 5, no tópico intitulado *Breve descrição das funções desempenhadas*, o candidato expõe sua experiência anterior e faz um apelo à selecionadora, justificando seu interesse em trabalhar na empresa (Excerto 16).

**Excerto 16:**

Após ter adquirido Experiência Profissional nas áreas de Cooperativa e Cooperativismo, Administração de Empresas, Extensão Rural, Vendas e Pós – vendas, durante sete (7) anos de minhas atividades técnicas profissionais, **sinto-me** apto a pleitear uma vaga nesta cooperativa, já que é meu sonho profissional fazer parte da equipe técnica desta unidade agrícola. E poder, aprender e contribuir para o fortalecimento da cooperativa e do meio rural.

O Processo Relacional de Atribuição (*sinto*) e os participantes, representados por pronomes, dizem respeito à primeira pessoa do singular [*eu*] e *me*. O uso desse recurso diminui a distância e a formalidade entre o candidato e a selecionadora e introduz um apelo, que está de acordo com o contexto em que se realiza a seleção. Nele, o candidato se compromete a beneficiar a empresa e o *meio rural* com o seu trabalho (*sinto-me apto a pleitear uma vaga nesta cooperativa*), mas não esclarece como pretende efetivar isso. No Excerto 17, apresento as orações do CV 6.

**Excerto 17:**

**Possui** Habilitação Nacional e Habilitação Americana (Operation Driver License Transaction) e computador próprio (notebook). **[Possui]** Disponibilidade para viagens e residir em outra cidade.

No CV 6, o candidato se descreve de maneira impessoal, como se estivesse se referindo a outra pessoa. As duas orações apresentam Processos Relacionais de Atribuição (*possui*) (expresso na primeira oração e elíptico na segunda oração) e representam os Atributos do candidato para concorrer à vaga, como *habilitações, disponibilidade para (...)*. Ao expor *sua disponibilidade para viagens e para residir em outra cidade*, o candidato demonstra a sua preocupação em se adequar ao pré-requisito sobre a abrangência da região de trabalho, exposta no AE. A fim de verificar os processos nas orações do CV 7, apresento o Excerto 18.

**Excerto 18:**

**Aumentou** as vendas, de R\$ 25.000,00 para R\$ 48.000,00. **Aumentou** a Carteira de Clientes em 30%. Metas atingidas com sucesso em 95% dos bimestres. **Aumentou** as vendas regionais de R\$ 15.000,00 para R\$ 50.000,00. **Gerenciou** 12 vendedores na região de Cruz Alta. **Implementou** curso de treinamento para novos vendedores — aumento da lucratividade. **Expandiu** as vendas e ampliou o mercado.

A mesma situação criada pelo candidato no CV 6 ocorre no CV 7, em que ele utiliza os processos na terceira pessoa do singular. A diferença é que o primeiro usa o tempo presente nos Processos Relacionais de Atribuição e o segundo utiliza o passado nos Processos Materiais que introduzem a narrativa do que ele realizou em trabalhos anteriores. A partir desses processos, ele se representa com um bom desempenho nas suas realizações, um profissional pró-ativo que atinge e supera metas com suas ações. Os participante são: Ator [eu] e Meta (as vendas, a Carteira de clientes, 12 vendedores e curso). O Excerto 19 apresenta as orações identificadas no CV 8.

**Excerto 19:**

Por que **desejo trabalhar** nesta instituição? Porque **quero adquirir** experiência e prática profissional. Porque **pretendo demonstrar** o que sei e **contribuir** para o progresso da empresa.

O CV 8 apresenta Processos Mentais Desiderativos (*quero, pretendo*). Os processos são marcados pelo tempo presente, representando positivamente que ele sabe o que deseja. Essa determinação conciliada à sua formação técnica poderia torná-lo um candidato apto a participar da EP, porém em seu apelo, o candidato expõe benefícios próprios, como *adquirir experiência e prática profissional*, o que revela sua pouca experiência profissional. Por outro lado, táticas de pressão devem estar centradas nos benefícios que aquele profissional proporcionará à empresa.

#### 6.4 Terceira Etapa do Processo Seletivo: a Entrevista Pessoal

Os selecionados para a EP foram o *Candidato 2*, o *Candidato 3* e o *candidato 6*. Os demais, segundo a selecionadora, não apresentaram os pré-requisitos ao cargo exigidos pela empresa. Os três candidatos representaram-se com a formação técnica exigida. O *Candidato 2* e o *Candidato 6* expuseram disponibilidade para viagens, enquanto o *Candidato 3* informou, no CV, que “*conheço bem as rodovias do RS*”, mas não esclareceu se possui carro próprio. O *Candidato 6* representou-se como qualificado à vaga, também, ao informar, no CV, que possui Habilitação nacional e internacional, mas não se referiu ao carro próprio. E, por fim, os

três candidatos identificaram suas residências nos municípios de abrangência da região na qual o vendedor atuará.

#### 6.4.1 A Entrevista Pessoal

Nessa EP, o histórico profissional e os conhecimentos e habilidades foram mais explorados pela selecionadora do que os demais. A EP, nesse caso específico, possibilitou à selecionadora a construção de um perfil voltado às características da personalidade, do caráter de cada candidato a partir da sua subjetividade.

No Excerto 20, apresento as perguntas realizadas aos candidatos pela selecionadora, durante a EP.

##### **Excerto 20:**

a) Você **acredita ser** um forte candidato para ocupar a vaga?, b) O que **faz** você acreditar nisso?, c) Você **acredita preencher** os pré-requisitos necessários à vaga?, d) O que você **sentiria** se estivesse no meio de uma negociação e recebesse um chamado urgente da escola do seu filho?, e) Como você **acha** que deveria ser o seu emprego ideal?, f) O que você mais **admira** em você? Por quê?, g) O que você mais **odeia, detesta** em você? Por quê?, h) Se você pudesse mudar algo em você, o que você **mudaria**?, i) O que é mais importante pra você, o dinheiro ou a realização profissional?, j) Por que você **decidiu** concorrer à vaga?, k) O que você **pensa** de trabalhar como autônomo? **Há** mais vantagens ou desvantagens?, l) Como **foi** a sua infância?, m) Você **gosta** de animais?, n) **Convive** com animais?, o) **Gosta** de atividades com a terra?, o) O que o **levou** a fazer o curso técnico em agropecuária?, p) Você **acha** que tem habilidade com vendas? Por quê?, q) **Conte-me** um fato ou algo de sua vida que o faz acreditar nisso.

Nessas perguntas, há o predomínio de Processos Mentais de Cognição (*acredita, acha, pensa*) e de Emoção (*odeia, detesta, admira, gosta*), seguidos de Relacionais de Identificação (*foi*), Materiais (*convive*) e Existencial (*há*). Essa predominância de Processos Mentais pressupõe que as respostas dos candidatos possibilitam à selecionadora a construção dos seus perfis a partir de como eles se representam mentalmente, o que implica na exposição da subjetividade de cada um.

#### 6.4.2 De quem é a vaga? Por quê?

O *Candidato 6* foi considerado o capacitado para ocupar a vaga de Vendedor Autônomo nessa empresa. O procedimento discursivo desse candidato durante a EP foi definidor para a contratação. O Excerto 21 refere-se às afirmações da selecionadora sobre o candidato.

##### **Excerto 21:**

O que chamou muito a atenção nele foi por **ele ser um rapaz jovem que demonstra muita**

**maturidade**, sabe? [...] **Ele é motivado** e na venda isso é ... é muito importante. Um vendedor desanimado não vende. [...] Ele **demonstrou saber** e, principalmente, aquilo que chamou mais a minha atenção, é que ele **demonstrou que gosta muito de tudo isso. Gosta de animal, gosta do meio rural, gosta de lidar com gente da colônia**, sabe? Dos três, ele foi o que demonstrou **gostar realmente da realidade agrícola e pecuária**, né? Ele demonstrou **conhecer as atividades da lavoura...** e... eu percebi que ele **gosta realmente de animais de grande porte...** Sabe? Ele vai vender ração, implemento agrícola... Ele vai viver isso todo dia... **Tem que gostar... Ele é filho de agricultores... Se criou vendo o pai trabalhar nisso e cresceu ajudando o pai**, né? Então, isso foi o diferencial, entende?... Para a contratação.

Segundo a selecionadora, o *Candidato 6*, além de atender aos pré-requisitos divulgados no AE, demonstrou, na EP, **conhecer bem e gostar** da área agrícola e pecuária, pois realizou um intercâmbio nessas áreas nos Estados Unidos, é filho de agricultores e viveu sua infância e adolescência tendo contato com a terra, com animais e com pessoas ligadas às atividades do contexto rural. Isso evidencia que a etapa determinante para a contratação foi a EP.

## 7 Conclusões

Os textos aqui estudados podem ser definidos como gêneros, pois constituem uma classe de eventos comunicativos; compartilham propósitos comunicativos, abrangem exemplos que variam em sua prototipicidade, apresentam uma lógica reconhecida pelos participantes da comunidade e fazem uso de uma terminologia elaborada e reconhecida pelos participantes da comunidade discursiva em que circulam.

A discussão que apresento sobre o sistema de gêneros da seleção a vendedor autônomo pode auxiliar os professores que ensinam gêneros, como CA, CV, a fim de priorizarem os critérios de produção, circulação e avaliação desses textos em contextos profissionais. Acredito, também, que os resultados deste estudo possam contribuir para o esclarecimento do sistema de gêneros de uma seleção a emprego, especificamente no que se refere aos propósitos comunicativos e aos padrões de interação recorrentes no contexto investigado.

## Referências

ABARCA, E. B.; MORENO, R. G. **Letters of Rejections: the Unwelcome News**. The Specialist, São Paulo, vol. 27, nº 1, 2006, p. 21-42.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Tradução: A. P. DIONÍSIO; J. C. HOFFNAGEL. São Paulo: Cortez, 2005.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BHATIA, V. K. **Worlds of Written Discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Analysing Genre: Language Use in Professional Setting**. London: Longman, 1993.
- BORCHARDT, J. K. **Career Management for Scientists and Engineers**. Oxford: University Press, 2000.
- DIÁRIO SERRANO. **Anúncio de Emprego**. Cruz Alta, RS: Jornal Diário Serrano, várias datas.
- DEVITT, A. Intertextuality in tax accounting: Generic, referential and functional. In: BAZERMAN, C. e PARADIS, J. (Eds.). **Textual Dynamics of the Professions**. Madison: University of Wisconsin Press, 1991.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Pinter Publishers, 1994.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Tradução: I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities**. *Discourse & Society*, vol. 4, nº 2, 1993, p. 133-168.
- FERNANDES, A. J. **Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos Acadêmicos e Científicos**. Porto, Portugal: Universidade do Porto, 1995.
- FUZER, C. e BARROS, N. C. **Processo Penal como Sistema de Gêneros**. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, nº 1, jan. / abr. 2008. p. 43-64.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 3a. ed., revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.
- \_\_\_\_\_. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Explorations in the Functions of Language: Explorations in Language Study**. London: Edward Arnold, 1973.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma Conversa Controlada. In: A. P. DIONÍSIO; A. R. MACHADO; M. A. BEZERRA. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 180-193.

IKEDA, S. N.; VIAN Jr., O. A Análise do Discurso pela Perspectiva Sistêmico-Funcional. In: V. J. LEFFA. (Org.). **Pesquisa em Lingüística Aplicada: Temas e Métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 31-69.

KRESS, G.; FOWLER, R. Interviews. In: R. FOWLER et al. **Language and Control**. London: Routledge & Kegan Paul Ltda, 1979, p. 63-80..

LEONARDI, J. M. e PORTO, T. H. **Profissional Estratégico na Empresa Moderna: Preparação de Currículo e Entrevista**. III Semana de Secretariado Executivo. Londrina, PR: UNIFIL, 2005. Disponível em <http://www.unifil.br/secretariado>. Acesso em 22/04/2007.

LIMA LOPES, R. E. **Estudos de Transitividade em Língua Portuguesa: o Perfil do Gênero Cartas de Venda**. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUC/SP, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: A. P. DIONÍSIO; A. R. MACHADO; M. A. BEZERRA (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: A. M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K. S. BRITO. (Orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygange, 2005b, p. 17-33.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse – Meaning beyond the Clause**. London, New York: Continuum, 2003.

MARZARI, G. Q. **“Do you have any experience abroad?” O Gênero Entrevista de Emprego em Cursos Livres de Línguas**. Dissertação de Mestrado. UFSM/RS, 2005.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. Introdução. In: J. L. MEURER & D. MOTTA-ROTH. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 09-14.

MOTTA-ROTH, D. **A Gramática no Ensino de Língua Estrangeira** (o ensino comunicativo), Palestra Ministrada no Curso de Aperfeiçoamento de Ensino de Línguas, UNICRUZ/RS, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Produção Textual com Base em Atividades Sociais e Gêneros Textuais**. Linguagem em (Dis)curso, vol.6, nº3, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/07.htm>. Acesso em 28/02/2008.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. O Conceito de “Estrutura Potencial do Gênero” de Ruqayia Hasan. In: J. L. MEURER, A. BONINI, e D. MOTTA-ROTH. (Orgs.) **Gêneros: Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-28.

PINTO DOS SANTOS, V. B. M. **Genre Analysis of Bussiness Letters of Negotiation**. English for Specific Purposes, vol. 21, nº 2, 2002, p. 167-199.

\_\_\_\_. **Padrões Interpessoais no Gênero de Cartas de Negociação.** Dissertação de Mestrado. LAEL, PUC/SP, 1996.

SOUZA, S. M. P. **As Máximas de Grice no Contexto Empresarial.** The Specialist, São Paulo, vol.18, nº 2, LAEL, PUC/SP, 1998, p. 211-255.

\_\_\_\_. **A Organização da Mensagem em Anúncios e Cartas de Pedido de Emprego: um Estudo Transcultural.** Tese de Doutorado. LAEL, PUC/SP, 1997.

SWALES, J. M. **Research Genres: Exploration and Applications.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_. **Genre analysis: English in Academic and Research Settings.** New York: Cambridge University Press, 1990.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar.** London: Arnold, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e Apresentação de Monografias, Dissertações e Teses: MDT.** Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2006.

VIAN Jr., O; LIMA-LOPES, R. E. de. A Perspectiva Teleológica de Martin para a Análise dos Gêneros Textuais. In: J. L. MEURER; A. BONINI e D. MOTTA-ROTH. (Orgs.). **Gêneros: Teorias, Métodos e Debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.29-45.

O uso do interacionismo sociodiscursivo e das capacidades de linguagem nas reflexões sobre a implementação do ensino da Língua Espanhola no currículo de Ensino Médio

Natalia Labella-Sánchez (mestre - CAP-UFRGS – natalia.labella@yahoo.com.br)

Henry Daniel Lorencena Souza (mestre – CAP-UFRGS – hdl@uol.com.br)

**RESUMO:** É frequente a discussão sobre os efeitos que alguns exames podem ter sobre o ensino regular brasileiro. No caso do Ensino Médio, as provas de vestibular – incluindo as de espanhol - muitas vezes servem de parâmetro para a elaboração de materiais, objetivos de ensino e/ou metodologia de trabalho em sala de aula. Considerando a iminente implementação da oferta do ensino de espanhol no Ensino Médio (devido à Lei 11.161/05), a nossa pesquisa pretende refletir sobre até que ponto a nossa proposta é assumir uma relação entre o vestibular e a sala de aula. Para isso, estudamos as concepções de linguagem de duas universidades às quais os nossos alunos têm maior acesso (UFRGS e PUC-RS) utilizando o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). Focamos mais os aspectos relativos às capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY; 1998; 2004) e comparamos o perfil de candidato-leitor exigido por essas instituições à nossa proposta didático-pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** interacionismo sociodiscursivo, ensino médio, vestibular, espanhol.

**RESUMEN:** Frecuentemente se discute acerca de los efectos que algunos exámenes pueden generar sobre la enseñanza regular brasileña. En el caso de la Enseñanza Media, las pruebas de ingreso a la universidad, el “vestibular” – incluyendo las de español - muchas veces sirven como parámetro para la elaboración de materiales, objetivos de enseñanza y/o metodología de trabajo en el aula. Considerando la inminente implementación de la oferta de la enseñanza de español en la Enseñanza Media (debido a la Ley 11.161/05), nuestra investigación se propone a reflexionar sobre hasta qué punto nuestra propuesta es asumir una relación entre el “vestibular” y el aula. Para eso, hemos estudiado las concepciones de lenguaje de dos universidades a las que nuestros alumnos tienen mayor acceso (UFRGS y PUC-RS) utilizando el interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). Enfocamos más los aspectos relacionados a las capacidades de lenguaje (DOLZ; SCHNEUWLY; 1998; 2004) y comparamos el perfil de candidato-lector que esas instituciones exigen a nuestra propuesta didático-pedagógica.

**PALABRAS CLAVE:** interaccionismo sociodiscursivo, enseñanza media, selectividad, español.

## 1. Introdução

Com a iminente inclusão do ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio, em cumprimento da lei 11.161/05, e considerando a importância de uma reflexão mais ampla sobre a entrada

definitiva dessa língua nas salas de aula de Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp-UFRGS), procuramos subsídios teóricos que nos permitissem refletir sobre o papel que essa língua terá dentro do currículo e sobre quais os objetivos que queremos alcançar dentro do processo de ensino e aprendizagem.

O contexto dessa reflexão é bastante amplo, visto que são necessários a definição e o estabelecimento de objetivos educativos, didáticos e pedagógicos num nível de ensino que muitas vezes está ligado a resultados exigidos na suposta etapa seguinte: o ensino superior<sup>1</sup>. Essa ideia de ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio como algo importante para o ingresso do aluno na universidade é apoiada, inclusive por documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 20) e as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006, p.111). Além disso, é frequente a discussão sobre os efeitos que algumas provas ou exames podem ter sobre o ensino regular brasileiro (SCARAMUCCI, 1999; 2004). No caso do Ensino Médio, as provas de vestibular – incluindo as de espanhol – muitas vezes servem de parâmetro para a elaboração de materiais, objetivos de ensino e/ou metodologia de trabalho em sala de aula.

Diante dessa realidade, consideramos um caminho interessante entender melhor o perfil das duas instituições de ensino superior mais procuradas não só pelos alunos do CAp-UFRGS, mas também por alunos de toda a região metropolitana de Porto Alegre: a própria UFRGS e a PUC-RS. Compreender a concepção de linguagem dessas instituições, no tocante à prova de Língua Espanhola, oferece-nos maiores subsídios sobre o tipo de aluno-leitor esperado e se os conhecimentos exigidos estão além ou aquém de nossa proposta de ensino. Dois pontos serão importantes nesta nossa reflexão: a apresentação de nossa proposta de ensino da Língua Espanhola no Colégio e se, realmente, consideraremos aspectos das provas de espanhol dos vestibulares.

De modo a facilitar nossas reflexões, organizaremos este texto da seguinte forma: a) primeiro contextualizaremos o ensino da Língua Espanhola no CAp-UFRGS por meio de um breve histórico; b) abordaremos a relação entre as propostas oficiais de ensino de línguas no Ensino Médio (mais especificamente o espanhol) e o vestibular; c) analisaremos as provas de espanhol dos vestibulares da UFRGS e da PUC-RS entre os anos de 2006 a 2008 utilizando o referencial teórico do ISD, focando-nos mais nas capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEWLY, 2004); e d) teceremos considerações sobre o resultado dessa análise, apontando

---

<sup>1</sup> Neste momento, existe uma proposta de mudança – em nível nacional – voltada à transferência de resultados do vestibular para as provas do ENEM como parâmetro para a entrada nas universidades públicas brasileiras. Levando em conta que esse é um debate recente e sem resultados definitivos até o momento, neste artigo consideraremos apenas a íntima relação existente, muitas vezes, entre o Ensino Médio e o vestibular.

ponto de dissonâncias e congruências entre a realidade dessas provas de espanhol e a nossa proposta de ensino para o Ensino Médio do CAP-UFRGS.

## **2. Um breve histórico sobre o ensino da Língua Espanhola dentro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

O Colégio de Aplicação foi fundado em 1954, funcionando inicialmente como escola-laboratório da então Faculdade de Filosofia. Nessa época, o currículo era composto de Ginásio e Ensino Médio e a língua estrangeira ensinada era a Língua Inglesa. A forma de ingresso era através de prova de seleção e o perfil do aluno correspondia às exigências dessas provas.

A partir de 1977, iniciou-se uma discussão visando uma abordagem mais plural do ensino de línguas estrangeiras e, como resultado, os alunos de 7ª e 8ª séries passaram a optar por uma segunda língua, podendo ser esta o Alemão ou o Francês, porém sempre mantendo o inglês como primeira língua estrangeira obrigatória.

Em 1982, a forma de ingresso de alunos no Colégio mudou para sorteio público, objetivando democratizar o acesso às vagas. Somente em 1996, junto com a mudança do Colégio para um novo prédio localizado no Campus do Vale, no bairro Agronomia, Porto Alegre, também foi incluída – como disciplina obrigatória – a Língua Espanhola. Até o ano de 2007, os alunos estudavam Espanhol da 5ª a 8ª série, não tendo o vestibular como meta.

Em 2008, em virtude da inclusão da 9ª série, o Colégio passou por uma reavaliação no seu currículo, momento no qual a Área de Línguas Estrangeiras reavaliou sua atuação na escola, passando a incluir o ensino de Inglês e Espanhol a partir do primeiro ano do Ensino Médio. Essa determinação já previa a inclusão da Língua Espanhola no Ensino Médio a partir de 2009, atendendo assim as novas disposições legais. Deste modo, a partir deste ano, os alunos passaram a optar pela língua estrangeira de sua preferência no Ensino Médio, ou seja, puderam escolher entre o Inglês ou o Espanhol.

O Colégio vem intensificando seus esforços no sentido de inovar suas práticas pedagógicas, tornando o ensino de línguas mais significativo para o aluno e ampliando o tempo de ensino, não apenas estendendo seu acesso a outras séries, mas também ampliando a carga horária.

Como proposta da Área, as línguas estrangeiras no Colégio de Aplicação visam propiciar ao aluno a competência nas quatro habilidades linguísticas (ouvir, ler, falar e escrever), capacitando-o para o uso efetivo de uma língua nas mais diversas situações. Para tanto, os trabalhos desenvolvidos na sala de aula, tiveram como base os estudos realizados durante o

ano letivo de 2007, quando foram sugeridos e estudados alguns referenciais teóricos e sua relação com os PCNs. Esses estudos acabaram redefinindo a proposta da Área no Colégio de Aplicação, a qual passou a defender uma postura plurilíngue voltada para uma metodologia baseada nos aspectos comunicativos. Como conclusão desses estudos, definiram-se os objetivos das disciplinas de línguas estrangeiras, sendo estes:

- a. ampliar o conhecimento da diversidade linguística e cultural;
- b. favorecer a percepção da natureza da linguagem;
- c. compreender o funcionamento da língua;
- d. aguçar a consciência do funcionamento da língua materna;
- e. estabelecer relações entre as diferentes estruturas linguísticas com o objetivo de compreender a própria língua, gerando uma reflexão consciente sobre o processo de aquisição e aprendizagem;
- f. apreciar costumes e valores de outras culturas;
- g. favorecer a reflexão sobre a própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s);
- h. oportunizar o contato direto com a produção de pensadores, escritores e artistas significativos para o desenvolvimento da arte, da literatura e da ciência no mundo;
- i. acessar informações de diversas áreas do conhecimento;
- j. propiciar o encontro das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento;
- k. ampliar as possibilidades de se agir discursivamente no mundo;
- l. integrar o cidadão no mundo.

O Colégio de Aplicação tem como referência o ensino que compreende a interação professor-aluno como base, em uma perspectiva dinâmica. Procura desenvolver uma pedagogia a partir da análise de problemas, que visa à conscientização de valores humanos, à vivência constantemente recriada de conteúdos culturais universais e busca formas democráticas de interação social. Esse conjunto de propostas leva a ideia de processo na construção curricular, com o objetivo de atender às especificidades de cada grupo e das pessoas envolvidas num dado momento histórico.

Busca-se, assim, incentivar a investigação por parte do aluno, a capacidade de perguntar e não apenas de responder, tornando-o centro do processo educativo de forma a valorizar os diferentes estilos de inteligência, bem como os diferentes estilos cognitivos e culturais.

Destaca-se que o ensino de línguas no CAP sempre teve um lugar de destaque na formação geral dos alunos, assumindo e possibilitando condições diferenciadas que permitissem melhores condições de ensino. Entre um dos diferenciais de nosso Colégio está a divisão das turmas, permitindo um número máximo de 17 alunos por aula. A concepção do horário permite-nos que tenhamos dois períodos contínuos, duas vezes por semana, nos quais metade da turma tem aula num idioma no primeiro período, enquanto a outra metade tem aula de outra língua. No período seguinte os grupos se invertem, permitindo assim que os grupos reduzidos tenham dois períodos de língua por semana, em duas línguas diferentes, podendo ser estas o Inglês e o Espanhol, além do Francês ou do Alemão.

### **3. A relação atual entre o vestibular e a leitura em Língua Espanhola**

Há alguns anos as provas de espanhol dos vestibulares das instituições públicas passaram a avaliar os conhecimentos dessa língua prioritariamente por meio da leitura. De maneira geral, as mudanças significativas iniciaram a partir da publicação dos PCNs (1998) e PCNEM (1999). Em pesquisa anterior, Labella-Sánchez (2004) procurou observar em que medida e de que maneira essas provas sofreram alterações. Comprovou-se por meio dos dados que, gradativamente, houve transformações na forma de avaliar o candidato. Diminuiu-se sensivelmente o foco da avaliação que abordava somente os conhecimentos metalinguísticos descontextualizados e a leitura em Língua Espanhola passou a ser o meio de mensurar o conhecimento do candidato, atendendo – até certo ponto – a proposta dos novos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio. De certa forma, isso demonstrou que os vestibulares acabaram modificando significativamente o seu estilo de prova devido às novas orientações oficiais.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, sugeriram-se novas diretrizes de trabalho para todas as disciplinas, inclusive para as línguas estrangeiras modernas. Estes documentos passaram a defender o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas, porém sugeriram que pelo menos uma delas fosse priorizada: a leitura. Isso porque

os únicos exames formais em Língua Estrangeira (**vestibular** e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o **domínio da habilidade de leitura**. Por tanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. (BRASIL, 1998, p. 20) (grifo nosso)

As pesquisas sobre leitura realizadas no Brasil e voltadas para o seu ensino nas salas de aula do **Ensino Fundamental e Médio** apresentam uma perspectiva teórica baseada fundamentalmente nos pressupostos teóricos dos PCNs e dos PCNEM, ou seja, ancoradas no **sócio-interacionismo**. Muito provavelmente isso se deva ao fato de que esses documentos orientam o processo educacional e oferecem sugestões de trabalho para as disciplinas, entre elas, as línguas estrangeiras. Junger (2005) resume os seus principais aspectos, demonstrando como a ênfase no ensino da leitura está presente nos dois documentos:

- PCNs: propõem o trabalho com as quatro habilidades, sempre buscando atender as “características da comunidade, aplicações da LE no grupo social em questão, recursos humanos e materiais, número de alunos, etc. Entretanto, destaca-se no documento que o mínimo a que tem direito o alunado é ao **desenvolvimento da compreensão leitora**” (JUNGER, 2005, p. 33) (grifo nosso) Segundo os PCNs, a ênfase mínima à compreensão escrita justifica-se, já que “o contato com uma LE se fará através de textos escritos – em livros para pesquisa ou na Internet, por exemplo” (JUNGER, 2005, p. 33-34). A base teórica sugere um trabalho a partir da perspectiva da leitura interativa em que se rejeita fortemente a leitura como decodificação em favor da leitura como negociação de significados entre leitor e texto.
- PCNEM: o foco é dado à competência comunicativa, enfatizando-se os mecanismos de produção do discurso. Com relação à leitura, Junger (2005, p.34) comenta que o documento considera “a leitura como uma habilidade importante, principalmente quando se relaciona aos estudos mais avançados (nível universitário) e à **preparação de exames**”, nos quais estão incluídos também os vestibulares. Além dessa característica, os PCNEM objetivam fazer propostas que levem o indivíduo a atuar com desenvoltura tanto na sociedade quanto no trabalho e para isso também é necessário o desenvolvimento das outras habilidades.

Além do fato de que os PCNs e os PCNEM exerceram certa influência sobre o estilo das provas de espanhol no vestibular, fazendo com que as avaliações passassem a priorizar a leitura, os seus pressupostos teóricos influenciaram também a forma de ver o ensino e a aprendizagem da leitura na escola<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> As pesquisas que refletem sobre o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de leitura no Ensino Fundamental e Médio consideram os pressupostos teóricos do sócio-interacionismo. Os trabalhos são em

#### **4. Fundamentando teoricamente a análise das provas de espanhol**

Retomando a questão de que, muitas vezes, sugere-se, interpreta-se ou até mesmo se exige que os alunos sejam preparados, no Ensino Médio, para realizar as provas de vestibular – sugeridos inclusive pelos documentos oficiais, como vimos anteriormente ou exigido, por vezes, da escola, dos próprios alunos e até mesmo dos pais ou responsáveis –, parece-nos importante traçar um perfil do aluno esperado pelas duas instituições de ensino superior mais procuradas pelos alunos do CAP-UFRGS: a UFRGS e a PUC.

Para a obtenção do perfil dessas duas instituições, consideramos – portanto – as provas de espanhol aplicadas nos anos de 2006, 2007 e 2008. Utilizaremos o referencial teórico do ISD, pautando-nos mais especificamente nas capacidades de linguagem, já que a proposta de conceituação dessas capacidades permite, segundo Labella-Sánchez (2008), baseada em Dolz e Schneuwly (2004), observar as características formais tanto na produção quanto na compreensão escrita dos textos. Com isso, as capacidades de linguagem tornam-se um instrumento de análise que levam a observação dos principais conhecimentos exigidos em provas que aferem conhecimentos por meio da leitura de textos.

##### **4.1. *Gênero de textos e vestibulares***

Para a análise das provas de espanhol dos vestibulares da UFRGS e da PUC-RS, consideramos o fato de que as questões são elaboradas tomando por base um texto pertencente a um determinado gênero textual. Ou seja, os exames das duas instituições utilizam esses textos como meio de avaliar o conhecimento sobre a Língua Espanhola. Como vimos anteriormente, após a publicação dos PCNs e PCNEM, grande parte das questões passou a priorizar a avaliação dos conhecimentos de espanhol por meio da leitura.

Como a análise das questões será realizada considerando as capacidades de linguagem avaliadas na prova, é necessário entender qual a sua relação com os gêneros de texto. Neste trabalho, compreendemos os gêneros de texto dentro da perspectiva teórica do interacionismo sociodiscursivo, que por sua vez baseia-se nas definições bakhtinianas: os gêneros textuais permitem ao homem comunicar-se em diferentes esferas de atividade humana, adaptando o seu enunciado ao contexto no qual está inserido (Bakhtin, 2003). Para Bronckart (2003), os

---

grande número, principalmente os produzidos pelas universidades do Rio de Janeiro. Para citar apenas alguns, podem-se mencionar Daher, Aguiar e Quitete (2001), Giorgi (2004), Junger (2005) e Rola (2006).

textos são uma unidade de produção verbal veiculadora de uma mensagem linguisticamente organizada, ou seja,

produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando que sejam chamadas de **gêneros de texto**) (BRONCKART, 2003, p. 137) (grifos do autor)

Assim, para o ISD o gênero de texto é “aquilo que sabemos que existe nas **práticas de linguagem** de uma sociedade ou aquilo que sabemos que seus membros usuais consideram como objeto de suas práticas de linguagem” (MACHADO, 2005, p. 242) (grifo nosso).

#### ***4.2 Os Gêneros de Texto e as Capacidades de Linguagem***

Ao considerarmos a definição teórica de gêneros textuais dentro do quadro do ISD, devemos levar em conta que este “não toma os gêneros de texto como sua unidade de análise” (MACHADO, 2005, p. 237). Contudo, o seu referencial teórico serve como base para várias pesquisas que objetivam a intervenção direta na educação. Dentro da perspectiva de que o gênero não é um objeto de ensino, mas quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam, “o objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que dominadas constituem as **capacidades de linguagem**” (MACHADO, 2005, p. 258) (grifo nosso).

Os gêneros textuais, para Schneuwly e Dolz (2004), são um suporte para a atividade de linguagem. Baseiam-se em Bakhtin (2003) ao considerarem o gênero como instrumento semiótico de comunicação em que a situação de linguagem - característica daquele gênero - vai comportar uma determinada ação de linguagem. Os autores demonstram que aprender e compreender a linguagem dentro das práticas e das atividades de linguagem permite ao aprendiz utilizar os gêneros textuais de maneira mais consciente.

Para que o agente realize as suas ações dentro da prática de linguagem em que está inserido, ele utiliza a sua capacidade de linguagem. Como forma de analisar, observar e tornar isso “ensinável”, os autores propuseram a distinção de três ordens de capacidades de linguagem requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada: a **capacidade de ação**, a **capacidade discursiva** e a **capacidade linguístico-discursiva**.

A **capacidade de ação** (CA), segundo Dolz e Schneuwly (1998, p. 77), refere-se à adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial. Envolve as situações de

interação de uso da linguagem no contexto compartilhado pelos falantes, permitindo que ele adapte a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto. No caso do falante ou leitor, este é capaz de estabelecer: a) representações relativas ao meio físico onde se realiza a ação (lugar e momento onde o texto é produzido), presença ou ausência de receptores; b) representações relativas à interação comunicativa, ou seja, a posição social dos participantes, o lugar social no qual se realiza a interação, o objetivo da interação; e c) conhecimentos de mundo armazenados na memória e que podem ser mobilizados na produção de um texto.

A **capacidade discursiva** (CD) está relacionada com a forma como o falante/produtor seleciona e organiza um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem. Para esta capacidade, Bronckart (2003) propõe a escolha da infraestrutura geral de um texto, já que cada gênero é constituído de variantes discursivas e de sequências textuais encaixadas ou justapostas. O sujeito deve saber escolher essas variantes e sequências dentro das características dos gêneros que está produzindo ou tentando compreender. Além disso, a produção de um texto implica a contínua escolha e elaboração dos conteúdos, já que os gêneros se transformam e se organizam quando são enunciados em um momento particular.

Quanto à **capacidade linguístico-discursiva** (CLD), ela está relacionada à arquitetura interna do texto, referindo-se mais precisamente às operações linguísticas que estão implicadas na produção de um texto. Essa produção envolve quatro tipos de operações:

- a) **as operações de textualização**, as quais incluem *as operações de conexão* que são os diferentes níveis de organização do texto (organização entre as partes, segmentos do discurso, intervenções, separações, integração entre os discursos, etc.); *as operações de coesão nominal* que introduzem argumentos e organizam a retomada na sequência do texto (através da utilização de anáfora); *as operações de coesão verbal*: restabelecem retomadas entre séries de predicados ou de sintagmas verbais, incluindo a escolha dos verbos e das flexões verbais que darão sentido à coerência temática;
- b) **as operação de construção de enunciados**, em que se considera a entonação como parte do contexto físico, pois isso faz com que a frase ganhe vários significados. Uma frase, por mais simples que seja, só revela o seu real significado dependendo do contexto onde é produzida;
- c) **as vozes enunciativas**, realizadas através de dois tipos de operações. São elas as diferentes vozes enunciativas presentes nos textos (autor, personagem, outros) e as expressões de modalizações comentadas e avaliadas dentro do conteúdo temático pelo

autor e personagens. Essas modalizações podem imprimir um valor de verdade, exprimir obrigação, direito, norma, apreciação; e

- d) **as escolhas lexicais**, que são palavras com variações semânticas dotadas de propriedades sintáticas e fonológicas precisas. Constituem um conjunto de operações em forte interação com outros níveis, já que os elementos lexicais se organizam na memória dos locutores e são as operações de coesão nominal que as colocam em maior evidência.

Levando em conta essas capacidades de linguagem, consideramos que o uso concomitante das três permite a produção de significado e sentido nas interações comunicativas (orais ou escritas) e, no caso específico da leitura, o uso dessas três capacidades resultam em uma leitura como prática social, ou seja, prática consciente de produção de sentidos e interação social.

No próximo item, apresentaremos a metodologia utilizada para avaliar os conhecimentos exigidos pelas provas de espanhol da UFRGS e da PUC-RS, utilizando as capacidades de linguagem como instrumento de análise, além de observarmos os tipos de textos e a temática selecionados para comporem as provas.

## **5. Metodologia**

Para que tivéssemos dados suficientes sobre as características das provas de espanhol dos vestibulares escolhidos para essa pesquisa, analisamos as três provas aplicadas pela UFRGS e pela PUC-RS entre os anos de 2006 e 2008. A partir daqui, as duas instituições terão seus nomes substituídos, aleatoriamente, por Instituição A e Instituição B. Cada uma das provas de Língua Espanhola da Instituição A apresentou três textos. Em 2006 a avaliação continha 30 questões, contudo nos dois anos seguintes as provas apresentaram 25 questões cada. Quanto às provas da Instituição B, todas apresentaram dois textos e 10 questões em cada avaliação. Com isso, analisamos – no total – seis provas de espanhol, totalizando 15 textos e 110 questões.

Como forma de classificação dessas questões, utilizamos a associação das capacidades de linguagem como instrumento de avaliação de exames que testam a capacidade de leitura, proposta por Labella-Sánchez (2008, p. 209)<sup>3</sup>. Assim, procuramos organizar as questões dentro das seguintes características:

---

<sup>3</sup> Essa associação considera as características individuais de cada capacidade de linguagem apontadas por Dolz e Schneuwly (1998) e Bronckart (1993).

| <b>Tipo de capacidade de linguagem exigida</b>                                             | <b>Característica desse tipo de questão</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Capacidade de ação (CA)                                                                    | Esse tipo de questão pode exigir que o candidato: a) <i>analise informações para realizar inferências ou tirar conclusões</i> , ou seja, a questão pode exigir que ele: compreenda a ideia geral ou o tema central do texto, analise um frase do texto considerando o contexto de produção mais amplo, analise informações explícitas do texto realizando inferências para a produção de sentido e significado considerando pontos mais específicos apontados pelo enunciado da questão; b) <i>realize inferências sobre a intenção dos envolvidos no contexto de produção</i> ; c) <i>realize inferências a partir de seu conhecimento de mundo ou conhecimento prévio</i> .                      |
| Capacidade de ação + capacidade discursiva (CA + CD)                                       | Aqui o candidato é convidado a analisar a infraestrutura textual de um gênero (exemplo: charge, diálogo, crônica jornalística, carta do leitor,...) e a partir dessa análise e do reconhecimento do funcionamento comunicativo dessa infraestrutura realizar inferências ou chegar a conclusões considerando a forma como o conteúdo se encadeia naquela infraestrutura.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Capacidade de ação + capacidade linguístico-discursiva (CA+CLD)                            | Por meio de sua capacidade de ação, principalmente no tocante a sua capacidade de inferir ou tirar conclusões ao considerar o conteúdo do texto, esse tipo de questão procura aferir a capacidade que o candidato tem de relacionar a arquitetura interna do texto relativa a operações implicadas em sua produção. Esse tipo de questão avalia se o candidato conhece as operações linguísticas implicadas na produção do texto. Esse tipo de questão é completamente diferente de questões que exigem conhecimento metalinguístico desvinculado do propósito de compreensão e interpretação do texto.                                                                                            |
| Capacidade de ação + capacidade discursiva + capacidade linguístico-discursiva (CA+CD+CLD) | Nessa associação, as questões exigem que o candidato mobilize todas as capacidades concomitantemente, considerando as relações entre as representações e características do contexto, as características da infraestrutura textual e a importância e significação dos recursos linguístico-discursivos. São questões que exigem do vestibulando a compreensão do contexto geral, a realização de inferência considerando as vozes enunciativas que se articulam no texto, a intenção do produtor, a forma como a infraestrutura geral do texto influencia na veiculação das informações, o papel de elementos linguístico-discursivos e seu significado comunicativo e pragmático dentro do texto. |

Quadro 1 – Associações de capacidades de linguagem que podem ser exigidas numa prova que afere conhecimentos por meio da leitura.

Apesar dessa proposta de análise, consideramos que nem sempre as questões se encaixam na descrição do quadro acima, sendo possível encontrarmos outra categoria de questões em que a leitura é aferida sem nenhuma mobilização de capacidades de linguagem. Segue o quadro descrevendo-as:

| <b>Tipo de conhecimento exigido</b> | <b>Característica desse tipo de questão</b>                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leitura como decodificação          | São questões que levam o candidato simplesmente a buscar e localizar determinada informação no texto e não há a necessidade de sintetizar, reinterpretar ou atribuir, à leitura, novos sentidos. As alternativas das |

|                                                    |                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                    | questões são, normalmente, uma paráfrase simplificada das informações do texto.                                                                                                                                                            |
| Conhecimento de gramática teórico-normativa        | Exigem conhecimento das mais diversas regras gramaticais, englobando também nomenclatura das classes gramaticais ou de tempos verbais, conhecimento sobre ortografia ou a conjugação de verbos em diferentes tempos e modos, entre outros. |
| Conhecimento lexical descontextualizado e tradução | Essas questões exigem um conhecimento de vocabulário sempre de modo desarticulado das informações do texto ou as sugestões de substituição de léxico dificilmente pode ser inferidos.                                                      |

Quadro 2 – Outros tipos de conhecimentos que podem ser exigidos numa prova que afere conhecimentos por meio da leitura.

Outros aspectos que nos pareceram importante observar dizem respeito a quais gêneros de texto pertencem os textos seleccionados para as provas, de onde foram retirados e sobre quais assuntos eles versavam, já que isso também revela o tipo de leitor que as universidades esperam.

## 6. Resultados e discussão dos dados

Com base na metodologia descrita anteriormente, realizamos a análise e classificação de todas as questões das seis provas de espanhol envolvidas nesta pesquisa. Os resultados obtidos com relação à prova de espanhol da Instituição A foram os seguintes:

|                                   | Tipo de conhecimentos exigidos                     | Instituição A 2006 | Instituição A 2007 | Instituição A 2008 | Média Parcial | Total de conhecimentos exigidos por grupo |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------|-------------------------------------------|
| Capacidades de linguagem exigidas | CA                                                 | 16,66              | 8                  | 12                 | 12,23         | 37,11                                     |
|                                   | CA+CLD                                             | 26,66              | 24                 | 24                 | 24,88         |                                           |
|                                   | CA + CD                                            | ----               | ----               | ----               | 0             |                                           |
|                                   | CA+ CD + CLD                                       | ----               | ----               | ----               | 0             |                                           |
| Outros conhecimentos exigidos     | Leitura como processo de decodificação             | 16,66              | 24                 | 16                 | 18,88         | 62,89                                     |
|                                   | Conhecimento de gramática teórico-normativa        | 23,36              | 24                 | 20                 | 22,46         |                                           |
|                                   | Conhecimento lexical descontextualizado e tradução | 16,66              | 20                 | 28                 | 21,55         |                                           |

Quadro 3 – Conhecimentos exigidos nas provas de Espanhol da Instituição A.

Quanto às provas de espanhol da Instituição B, seguem os dados:

|                                   | Tipo de conhecimentos exigidos | Instituição B 2006 | Instituição B 2007 | Instituição B 2008 | Média Parcial | Total de conhecimentos exigidos por grupo |
|-----------------------------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------|-------------------------------------------|
| Capacidades de linguagem exigidas | CA                             | 40                 | 40                 | 50                 | 43,33         | 63,33                                     |
|                                   | CA+CLD                         | 30                 | 10                 | 20                 | 20            |                                           |
|                                   | CA + CD                        | ----               | ----               | ----               | ----          |                                           |
|                                   | CA+ CD + CLD                   | ----               | ----               | ----               | ----          |                                           |

|                               |                                                    |      |      |      |       |       |
|-------------------------------|----------------------------------------------------|------|------|------|-------|-------|
| Outros conhecimentos exigidos | Leitura como decodificação                         | ---- | ---- | ---- | ----  | 36,67 |
|                               | Conhecimento de gramática teórico-normativa        | 10   | 40   | 20   | 23,33 |       |
|                               | Conhecimento lexical descontextualizado e tradução | 20   | 10   | 10   | 13,34 |       |

Quadro 4 - Conhecimentos exigidos nas provas de Espanhol da Instituição B.

Observando os dados dos Quadros 3 e 4, percebemos que a Instituição A e a Instituição B exigem conhecimentos opostos de seus candidatos.

A primeira instituição, embora avalie o candidato por meio da leitura, não prioriza um leitor que consiga realizar inferências ou estabelecer relações a partir das informações dos textos. Podemos verificar que as questões são elaboradas de modo a avaliar conhecimentos linguísticos e lexicais descontextualizados, ou seja, o candidato não precisa do texto para decidir pela resposta correta. Vejamos um exemplo de questão avaliando conhecimento de gramática teórico-normativa:

57. As palavras *matriz* (l. 15) e *análisis* (l. 16) seguem, respectivamente, a mesma regra de formação do plural nas palavras

- (A) lápices e rubíes.
- (B) vértices e tesis.
- (C) luces e crisis.
- (D) meses e bisturis.
- (E) Reales e cursis

Fonte: extraído da prova da Instituição A (2007)

O próximo exemplo avalia se o candidato sabe ou não traduzir palavras que aparecem no texto, dando prioridade aos falsos cognatos:

55. As melhores traduções para as palavras *expertos* (l. 11), *quirófano* (l. 21) e *taller* (l. 21) são, respectivamente:

- (A) espertos, sala de emergência e oficina.
- (B) técnicos, centro cirúrgico e escritório.
- (C) pesquisadores, maca e oficina.
- (D) especialistas, centro cirúrgico e ateliê.
- (E) expertos, pronto atendimento e ateliê.

Fonte: extraído da prova da Instituição A (2007)

Quanto à segunda instituição, os dados mostraram que apesar de as provas apresentarem algumas questões relacionadas ao conhecimento gramatical ou lexical descontextualizados, a Instituição B prioriza um candidato-leitor que tenha capacidade de analisar informações disponíveis no(s) texto(s) para realizar inferências, tirar conclusões e estabelecer relações. Chama a nossa atenção que em algumas das provas analisadas há uma questão específica que leva o candidato a relacionar as informações dos dois textos escolhidos para comporem essa prova. A questão exige que o candidato estabeleça as relações ou as diferenças entre esses dois textos. Segue um exemplo (traduzido por nós já que a questão estava em espanhol).

INSTRUÇÃO: Responder a questão 60 com base nos dois textos e nas alternativas apresentadas abaixo.

Os dois textos

- I. rejeitam mudanças no modo de receber informações.
- II. defendem à prática de leitura.
- III. propõem estratégias inovadoras para a informação na rede.
- IV. incluem comentários sobre a tecnologia da comunicação.

60) A análise das afirmativas permite concluir que estão corretas somente

- A) I e II
- B) I e IV
- C) II e III
- D) II e IV
- E) III e IV

Fonte: extraído da prova da Instituição B (2006)

No exemplo anterior, chamamos a atenção para o enunciado da questão. O candidato deve considerar as informações de dois textos diferentes, contudo com uma temática parecida e deve ser capaz de comparar as informações de ambos e estabelecer quais são os pontos comuns entre eles.

No tocante aos textos selecionados para comporem as provas, observamos o seguinte:

|                                 | Texto | Temas                                                                                                                 | Gêneros de Texto   | Fontes                                                                              |
|---------------------------------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Instituição A<br/>(2006)</b> | 1     | Histórico dos estudos sobre o buraco na camada de ozônio.                                                             | Artigo científico  | Site chileno<br><a href="http://ozono.dcsc.utfsm.cl">http://ozono.dcsc.utfsm.cl</a> |
|                                 | 2     | O hábito de deixar tudo para depois (a procrastinação) e sua relação com as características psicológicas das pessoas. | Artigo informativo | Revista argentina <i>El Clarín</i>                                                  |
|                                 | 3     | História de uma briga judicial entre os filhos de uma falecida multimilionária norte-                                 | Reportagem         | Revista jornalística chilena <i>Qué pasa</i>                                        |

|                             |   |                                                                                             |                    |                                                                                                                                          |
|-----------------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |   | americana e seu último marido.                                                              |                    |                                                                                                                                          |
| <b>Instituição A (2007)</b> | 1 | Forma de trabalho dos paleontólogos junto a ossadas encontradas (conservação e transporte). | Artigo informativo | Revista espanhola <i>Planeta Humano</i> : focada em reportagens sobre ciências, meio ambiente, cultura, história, política, arqueologia. |
|                             | 2 | Lenda sobre o surgimento do Martim Pescador.                                                | Lenda              | Revista espanhola <i>Planeta Humano</i> (idem ao anterior)                                                                               |
|                             | 3 | A arquitetura renascentista de Andrea Palladio.                                             | Relato histórico   | Revista jornalística chilena <i>Qué pasa</i>                                                                                             |
| <b>Instituição A (2008)</b> | 1 | Últimos dados sobre a destruição da selva amazônica                                         | Notícia            | Site de notícias espanhol: <a href="http://www.20minutos.es/noticias">www.20minutos.es/noticias</a>                                      |
|                             | 2 | Trecho do livro de Pio Barojas. <i>Las inquietudes de Shanti Andía</i> .                    | Romance            | Livro de BAROJAS, Pío. <i>Las inquietudes de Shanti Andía</i> .                                                                          |
|                             | 3 | Texto sobre a futilidade das figuras da mídia e sobre o interesse do público sobre elas.    | Texto de opinião   | Revista online argentina focada na cultura e mídia: <i>7 Días de la Semana</i> .                                                         |

Quadro 5 – Temas, gêneros de texto e fontes de onde foram retirados os textos que compõem as provas de espanhol da Instituição A.

|                             | Texto | Temas                                                                                                                  | Gêneros de Texto   | Fontes                                                                                                     |
|-----------------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Instituição B (2006)</b> | 1     | O aumento da leitura devido ao uso da internet                                                                         | Artigo de opinião  | Jornal <i>El País</i>                                                                                      |
|                             | 2     | A necessidade de os jornais impressos se modernizarem com relação ao mundo virtual para atrair mais “jovens” leitores. | Artigo de opinião  | Jornal argentino <i>El Clarín</i>                                                                          |
| <b>Instituição B (2007)</b> | 1     | As variantes da língua espanhola no mundo hispanofalante.                                                              | Artigo informativo | Revista <i>Mensajes</i> , dedicada à filosofia, religião, política, arte e cultura da congregação jesuíta. |
|                             | 2     | Diversidade cultural na era da informação                                                                              | Artigo científico  | <i>Scielo</i> : site de divulgação científica de artigos. Origem: Chile.                                   |
| <b>Instituição B (2008)</b> | 1     | Formas adequadas dos pais criarem os seus filhos.                                                                      | Artigo de opinião  | Jornal espanhol <i>La Vanguardia</i>                                                                       |
|                             | 2     | As vantagens de se conseguir ter um pensamento positivo desde uma ótima psicológica.                                   | Artigo científico  | Jornal argentino “La Nación”.                                                                              |

Quadro 6 - Temas, gêneros de texto e fontes de onde foram retirados os textos que compõem as provas de espanhol da Instituição B.

Ao observarmos os dados dos Quadros 5 e 6, percebemos que há uma variedade temática significativa nas provas de ambas as instituições. As fontes também são variadas e a maioria dos textos é retirada de jornais ou revistas informativas.

Contudo, considerando o real perfil dos alunos que realizam essas provas, ou seja, alunos provenientes do Ensino Médio, um aspecto que parece não importar muito aos examinadores das provas analisadas é o papel do leitor que vai realizar esses exames. Pode parecer óbvio, pois se pensarmos que a grande maioria dos alunos é oriunda do Ensino Médio, é fácil deduzir que o alvo dessas provas sejam os adolescentes. Porém, quando analisamos os assuntos abordados nos textos selecionados para comporem as provas de espanhol, observamos a predominância de temáticas distantes do leitor juvenil, já que muitos desses textos têm origem em publicações dirigidas a outras faixas etárias. Aqui salientamos a necessidade de uma adequação das leituras a esse público, como forma de poder tornar as aulas de língua mais atraentes e que possam vir a contribuir na formação dos jovens leitores. A adequação à faixa etária não exclui a abordagem de temas relacionados com os temas transversais sugeridos pelos PCNs, por exemplo, ou temas sugeridos pelas próprias Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Não estamos defendendo uma simplificação das temáticas selecionadas para comporem as provas, mas sim uma adequação ao tipo de leitor que realiza essa prova. O programa da prova de língua estrangeira da Instituição 1 afirma que a seleção de textos para a elaboração das questões será baseada “em textos atuais, não-especializados, extraídos de livros, revistas ou periódicos, **devidamente adaptados**, se for o caso.” (grifo nosso). A pergunta que nos fazemos, diante dos dados obtidos, é: o que significa exatamente a proposta “devidamente adaptados”? Seria uma referência a facilitar a linguagem do texto?

Outro ponto que nos chama a atenção no programa da Instituição 1 é quanto a escolha de textos “não-especializados”. Contudo, por vezes os textos das provas procuram abordar as mais diferentes questões, podendo inclusive dar uma falsa ideia de interdisciplinaridade, porém com uma linguagem formal e rebuscada, importada de textos informativos, muitas vezes de publicações técnicas, feitas para um público muito diferente daquele que vai fazer um exame para conquistar uma vaga no Ensino Superior.

Imaginamos que a questão pode ser explicada da seguinte forma: já que as dificuldades do aluno falante de português são previsíveis e sempre recorrentes, talvez uma das formas encontradas pelos elaboradores das questões seja complicar e expor o candidato-leitor a textos que estão fora de sua gama de interesses e talvez, por isso, a Instituição A, por exemplo, tenha quase das questões centradas em avaliar conhecimento lexical e gramatical descontextualizados.

## **Conclusões**

Sendo o objetivo principal do processo de ensino e aprendizagem conseguir que os alunos estabeleçam uma comunicação eficiente na língua estrangeira, é necessário desenvolver sua competência comunicativa de forma total, trabalhando tanto a expressão oral e escrita quanto a compreensão auditiva e de leitura, ou seja, as quatro habilidades linguísticas em determinados contextos sociais e culturais. Assim, a aquisição e o desenvolvimento da competência comunicativa se centram na ação do falante ou leitor como ser social na língua estrangeira. Este objetivo implica, entre outros, os seguintes aspectos:

- desenvolvimento das quatro dimensões – gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica – que formam a competência comunicativa;
- consideração do aluno como núcleo principal de interesse no processo de ensino e aprendizagem;
- valorização da aprendizagem significativa e do desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas.

As atividades, tanto de aprendizagem quanto de comunicação, são o meio encontrado para que os alunos ativem seus recursos linguísticos e não linguísticos. A nossa proposta curricular é de que as atividades de aprendizagem preparem o estudante para poder realizar as atividades de comunicação que possam resultar numa maior autonomia no emprego da língua, podendo o aluno usá-la nos mais diferentes contextos, inclusive num exame de ingresso à universidade. Caso uma escola queira centrar seus esforços no ensino de espanhol, visando principalmente, senão unicamente, a preparação para o vestibular, correrá o risco de afugentar os alunos, pois terá que trabalhar em aula com uma variedade de textos que, independente do gênero, não serão atraentes ou o suficientemente interessantes para motivar a aprendizagem de uma língua estrangeira da forma como queremos no CAp-UFRGS.

Concentramos nossas questões metodológicas na formação do aluno como cidadão. Não se pretende que ele estude espanhol durante três anos somente visando sua aprovação no vestibular. O que se pretende é que a aprendizagem da língua contribua para a sua formação como leitor, mas promovendo a leitura a um estágio diferenciado, que recupere o prazer de ler e de formar seres mais críticos. Acreditamos que, incentivando o aluno a se familiarizar com os textos em espanhol, lendo textos adequados a sua faixa etária, logo poderá dominar o léxico e as estruturas, adquirindo no Ensino Médio as ferramentas básicas para o desenvolvimento de sua autonomia enquanto usuário da língua. Quando chegar o momento deste aluno realizar uma prova de vestibular, possivelmente ele terá condições de interpretar

os textos de acordo com o nível de exigência dessas provas, sem ter que lidar – durante três anos – com a leitura de textos que, decididamente, não foram escritos originalmente para ele.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª ed. São Paulo: Educ, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua Estrangeira Moderna. Brasília, 1999. p. 146-153.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Conhecimento de línguas estrangeiras. Conhecimento de Espanhol. Brasília, 2006. p. 87-164.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998.

DAHER, María del Carmen González; AGUIAR, Talita Barreto; QUITETE, V. S. ¿Enseñanza de la lectura? Un estudio en las escuelas públicas de la Municipalidad de Rio de Janeiro. In: CONGRESO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL, 9, 2001, Fortaleza. Actas... Brasília: Consejería de Educación: Embaixada da Espanha, 2001. p. 83-92. 1CDROM

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. Les capacités orales de apprenants. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. Paris: EFS éditeur, 1998. cap. 3, p. 75-89.

GIORGI, Maria Cristina. Espanhol como língua estrangeira: a noção de intertextualidade. In: CONGRESSO DE BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 3., 2004, Florianópolis. Anais... Disponível em: <[http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos\\_lingua/Maria%20Cristina%20Giorgi.doc](http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Maria%20Cristina%20Giorgi.doc)>. Acesso em: 10 nov. 2006.

JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Brasília, n. 15, p. 27-46, 2005.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. **PCN e apostilas de espanhol pré-vestibular: a busca de um caminho comum.** 2004. 57 p. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2004. (inédito)

\_\_\_\_\_. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008. p. 201-220.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 11, p. 237-259.

ROLA, Ana Paula Carneiro. O uso da leitura em aulas de espanhol como língua Estrangeira. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, n. 2, v. 9, jul.-dez., p. 57-77, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, n. 43, v. 2, jul.-dez., p. 287-226, 2004.

\_\_\_\_\_. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, n. 34, jul.-dez. 1999, p. 7-20.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. cap. 3, p. 71-91.



## OS GÊNEROS DO HUMOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DOS PCN À SALA DE AULA

Maria Aparecida Resende Ottoni (Doutora em Linguística; UFU; [cidottoni@gmail.com](mailto:cidottoni@gmail.com))

**RESUMO:** Neste trabalho, apresento um recorte de minha pesquisa de doutorado realizada com base na Análise de Discurso Crítica, na Linguística Sistêmico-Funcional e nos estudos e teorias sobre gêneros discursivos. Ela foi desenvolvida em uma escola pública brasileira, com turmas de 6ª e 7ª série, e complementada em uma escola portuguesa, com turmas do 8º ano. Durante parte da pesquisa, investiguei quais são os gêneros do humor incluídos em dois livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizados no Brasil, e em um usado em Portugal, como esses gêneros são abordados e a opinião dos sujeitos participantes sobre isso. Os resultados mostram que, no contexto português, os GHs são praticamente ignorados por professores/as e produtores/as de material didático. Já no contexto brasileiro tem ocorrido uma mudança quanto à inserção desses gêneros no livro didático de Língua Portuguesa em função da demanda oriunda da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros; humor; livro didático; ensino.

**ABSTRACT:** I present a part of my doctoral research whose theoretical bases were: Critical Discourse Analysis, Systemic-Functional Linguistics and the studies and theories about genre. It was performed in a Brazilian school, with 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade classes, and complemented in a Portuguese school, with 8<sup>th</sup> grade classes. In this research, I investigated the genres of humor included in two Portuguese language schoolbooks and classes, used in Brazil, and one used in Portugal, how they are approached and the opinion of the participants of the research about this. The results of this work show that, in Portuguese context, the humor genres are almost ignored by teachers and by the producers of the schoolbooks. In Brazilian context, on the other hand, a change with the insertion of these genres on the Portuguese language schoolbooks has occurred due to the demand derived from the publication of the National Curriculum Parameters.

**KEYWORDS:** genres; humor; schoolbooks; teaching.

### 1. Considerações iniciais: traçando um panorama geral da pesquisa

Como neste trabalho apresento um recorte pequeno de minha pesquisa de doutorado, considero importante iniciá-lo fornecendo uma visão geral da pesquisa em seu todo para contextualizar melhor o recorte e para que os/as leitores/as possam situá-lo como parte de um conjunto maior e, assim, possam também melhor entendê-lo.

A pesquisa, intitulada Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica, foi desenvolvida em uma escola pública brasileira, com turmas de 6ª e 7ª série, e complementada em uma escola portuguesa, com turmas do 8º ano<sup>1</sup>. Ela foi realizada

---

<sup>1</sup> Correspondente à 7ª série na escola brasileira onde desenvolvi a pesquisa.

com base nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica – ADC - (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003), da Linguística Sistêmico-Funcional – LSF - (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004), nos estudos e teorias sobre o humor (RASKIN, 1985a e b, 1987a e b; ATTARDO e RASKIN, 1991; TRAVAGLIA, 1989/90; POSSENTI, 1998) e sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000; HALLIDAY & HASAN, 1989; FAIRCLOUGH, 2001 e 2003). Como metodologia de coleta de dados, adotei a Etnografia Crítica (THOMAS, 1993, IVANIC, 1998, CAMERON *et al.*, 1992).

Durante a pesquisa, observei aulas com o objetivo de investigar se os gêneros do humor (GHs) eram usados nas aulas de Língua Portuguesa (LP) e como, examinei livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs) adotados em uma escola brasileira e em uma portuguesa para verificar se havia GHs inseridos nesses livros e como eram abordados, apliquei questionários e fiz entrevistas semi-estruturadas a fim de saber a opinião dos/as participantes acerca da abordagem dos GHs nos LDLPs e nas aulas de LP e de conhecer como concebem o humor e com quais GHs têm mais contato no dia-a-dia. Depois disso, elaborei, em conjunto com as professoras participantes, uma Proposta Piloto de leitura crítica do gênero piada e, após a conclusão dessa proposta, elaborei, também em conjunto, uma Proposta Final de leitura crítica de diferentes gêneros do humor.

Para a análise dos GHs utilizados nessas propostas, das representações identitárias construídas nesses GHs e a partir deles pelos/as participantes da pesquisa e para a análise dos discursos dos sujeitos participantes acerca das propostas desenvolvidas, apoiei-me nos arcabouços da ADC, na LSF e, para a descrição da composição dos GHs charge, cartum, piada e charge animada, nos estudos sobre gêneros e humor.

Para este artigo, fiz um recorte correspondente a um dos objetivos dessa pesquisa: investigar quais são os GHs incluídos nas aulas de Língua Portuguesa e em LDLPs, como esses GHs são abordados nos livros e pelos/as professores/as em sala e qual a opinião dos/as alunos/as e das professoras acerca dessa abordagem.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, teço algumas considerações acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da sua influência na produção dos LDLPs. Na segunda, apresento dados coletados referentes aos GHs presentes em dois LDLPs adotados em uma escola pública da cidade de Uberlândia e em um LDLP adotado em uma escola pública da cidade de Lisboa, Portugal. Nela discorro ainda sobre esses gêneros no espaço da sala de aula e mostro, por meio de dados coletados junto a alunos/as e professores/as, qual é a opinião desses sujeitos sobre o trabalho com os GHs. Na última parte, são tecidas as considerações finais.

## 2. Os PCN, os gêneros discursivos e o livro didático de Língua Portuguesa

Com a publicação dos PCN (BRASIL, 1997, 1998), vem crescendo no Brasil o número de pesquisas em que se discutem essas diretrizes e sua relação com outras iniciativas oficiais, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Como a proposta dos PCN é fundamentar o ensino de língua materna nos gêneros discursivos, nesse documento preconiza-se a diversidade na seleção de gêneros que circulam na sociedade. Em consequência disso, percebe-se uma preocupação dos/as autores/as de LDLPs, os quais passaram a ser produzidos com base nessas diretrizes, em favorecer ao/à aluno/a o contato com um número diversificado de gêneros com os quais se tem contato na sociedade.

Dessa forma, diferente dos livros de décadas atrás, compostos quase exclusivamente por textos literários clássicos<sup>2</sup> e restritos a um texto principal e dois ou três complementares (quando há), os LDLPs, a partir dos anos 90, têm apresentado uma ampla diversidade de gêneros, o que é uma resposta aos PCN.

Nessa revisão dos LDLPs, à luz dos paradigmas dos PCN, observa-se que, em meio a essa diversidade, os GHs têm estado cada vez mais presentes nesse material didático, na tentativa de “enquadramento” à proposta desse documento. Em pesquisa sobre um dos gêneros do humor, a história em quadrinhos (HQ), Mendonça (2002) afirma que até os anos 70 raramente havia HQs nos LDLPs, mas, a partir dos anos 90, praticamente todos os LDLPs apresentam esse gênero entre os selecionados. Entretanto, ela ressalta que, “ainda assim, as seções destinadas às HQs permanecem sendo as menos ‘importantes’, do tipo ‘Divirta-se’, ‘Só para ler’ ou ‘Texto suplementar’, sendo raríssimos os casos de uma HQ figurar como texto central de unidade didática em um LDP” (*idem*, p. 203).

Dessa forma, entende-se que a seleção dos diferentes gêneros a serem inseridos nos LDLPs e a forma de abordá-los parecem seguir alguma espécie de regulação. Essa regulação pode ser associada, a meu ver, a três conceitos importantes na sociologia crítica da educação, ligados entre si: classificação, poder e código (BERNSTEIN, 1996).

---

<sup>2</sup> Sobre isso, ver entrevista concedida a *Salto para o Futuro*, pela pesquisadora e autora de livros didáticos de Língua Portuguesa, Magda Soares, disponível em [http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda\\_soares.htm](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm). Acesso em 05/03/07.

Segundo Bernstein, a classificação diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo; ela é uma expressão de poder. Por isso, o poder está essencialmente ligado à classificação; e ambos têm papel regulador. Da mesma forma, o código “não deve ser visto simplesmente como um regulador de orientação cognitiva; ele regula propensões, identidades e práticas, na medida em que essas se formam em instâncias oficiais e locais de ação pedagógica (escola e família)” (*idem*, p. 14). Esse conceito, conforme Bernstein (*op. cit.*: p. 29), “é inseparável dos conceitos de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe, assim, uma hierarquia nas formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos seus critérios”. O código regula o “quê” e o “como” dos significados: quais significados podem ser legitimamente postos juntos e como eles podem ser legitimamente realizados.

Isso significa que a classificação, o poder e o código atuam na regulação de quais gêneros devem compor um LDLP, onde devem ser apresentados nesse material e de como devem ser abordados. E essa seleção dos textos, a sua transformação e recontextualização<sup>3</sup> nos materiais didáticos, de acordo com Bernstein, constituem meios pelos quais o posicionamento dos sujeitos é revelado, reproduzido e transformado.

Antes de apresentar a seleção dos gêneros do humor feita em 02 (dois) LDLPs, da 7ª série, adotados na escola brasileira em que desenvolvi esta pesquisa, e em 01 (um) LPLP, do 8º ano, adotado na escola portuguesa onde observei algumas aulas e fiz algumas entrevistas com alunos/as e professora, quero esclarecer como os gêneros são concebidos nesta pesquisa.

Os gêneros são entendidos como “o aspecto especificamente discursivo de modos de agir e interagir no curso de eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65). Nesse sentido, os gêneros são definidos pelas práticas sociais a que se relacionam e pelas formas como elas são articuladas. Uma mudança na articulação das práticas implica mudança nos gêneros que, por sua vez, inclui uma mudança em como os diferentes gêneros são combinados. Por meio dessa combinação de gêneros existentes se dá o desenvolvimento de novos gêneros. Com relação aos gêneros do humor, considero que eles são constituídos fundamentalmente pelo tipo humorístico e se inscrevem num modo de comunicação não-confiável. Esse modo de comunicação, conforme Travaglia (2007, p. 1298),

“se estabelece por meio do imbricamento de mais de um ‘mundo textual’, e estes se alternam na compreensão do texto a partir de um indicador no próprio texto (chamado

---

<sup>3</sup> A recontextualização é um conceito desenvolvido na sociologia da educação (BERNSTEIN, *op. cit.*) e diz respeito à apropriação de elementos de uma prática social dentro de uma outra, colocando a primeira dentro do contexto da última e a transformando de formas particulares no processo (BERNSTEIN, *op. cit.*; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Sobre o conceito e sua influência nos gêneros do humor, ver Ottoni (2007).

por muitos de ‘gatilho’), que ‘pega de surpresa’ o interlocutor ou alocutário do texto, que é obrigado a uma reversão na sua hipótese de compreensão do texto”.

### 3. Os gêneros do humor em livros didáticos e no espaço da sala de aula no Brasil

Mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias, o livro didático (LD) continua sendo uma peça importante no ensino. Em função de fatores como a formação inadequada de professores e as precárias condições de trabalho docente, em se tratando do Brasil, o LD tornou-se elemento definidor do trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, estabelecendo seu currículo efetivo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais; organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula (BATISTA, 2001). Ele se constitui, em muitas escolas públicas brasileiras, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, como destaca Bezerra (2002). Por isso, a importância de se investigar esse material.

A seguir, apresento os dados referentes aos GHs presentes em dois LDLPs adotados no Brasil. O primeiro tem como título “Linguagem Nova”, é de Faraco e Moura (2000) e foi adotado até 2004<sup>4</sup>. Ele é composto por 15 (quinze) unidades constituídas das seguintes seções/partes: Ponto de partida, Texto, Estudo do texto (vocabulário e ponto de vista), Texto complementar, Gramática, Redação, Divirta-se, Revisão<sup>5</sup>, Sugestões de atividades complementares. Além dessas unidades, no final do livro tem uma parte intitulada Atividades com jornal, rádio e televisão<sup>6</sup>.

Nesse primeiro livro, há 20 (vinte) textos humorísticos. Somente em uma das unidades do livro, a unidade 12, não são incluídos gêneros do humor. Em todas as outras, há pelo menos um GH. Os 20 (vinte) textos são pertencentes aos seguintes GHs: **cartum, charge, quadrinhos e tira**, sendo 06 (seis) quadrinhos, 09 (nove) cartuns, 03 (três) charges e 02 (duas) tiras.

<sup>4</sup> Apesar de ter sido adotado outro LDLP em 2005, na escola uberlandense, o livro Linguagem Nova ainda continuava a ser utilizado pelas professoras como complemento, quando necessário.

<sup>5</sup> Esta seção/parte aparece apenas em duas unidades.

<sup>6</sup> De acordo com os autores do livro, “essas atividades estão reunidas no final do volume por uma questão de opção metodológica, visando a flexibilizar o trabalho do/a professor/a, que poderá empregá-las sempre que julgar conveniente.” (FARACO & MOURA, 2000, p. 14 do Manual Pedagógico que vem ao final do livro)

Esses dados demonstram um espaço considerável no LD para os GHs. Como afirmou um/a aluno/a, “antigamente, nas séries anteriores, os livros didáticos não apresentavam humor, mas agora mudou” (questionário respondido em 2003 por alunos/as de 7ª série).

Com relação às seções nas quais os textos aparecem, veja os dados no quadro a seguir:

| SEÇÕES                                   | GÊNERO                                    | NÚMERO DE TEXTOS |
|------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------|
| Ponto de Partida                         | Cartum                                    | 02               |
| Revisão                                  | Tira                                      | 02               |
| Divirta-se                               | 06 quadrinhos<br>06 cartuns<br>02 charges | 14               |
| Atividades com jornal, rádio e televisão | cartum<br>charge                          | 02               |
| TOTAL                                    |                                           | 20               |

**Quadro 1: Relação das seções do livro Linguagem Nova nas quais aparecem gêneros do humor**

Quanto à abordagem desses gêneros, no quadro seguinte apresento os tipos de atividades propostas para cada texto e o número de textos e gêneros relacionados a cada tipo.

| TIPOS DE ATIVIDADES/<br>GÊNEROS DO HUMOR | LEITURA<br>(interpretação) | GRAMÁTICA | SOBRE O GÊNERO<br>ESPECÍFICA<br>MENTE | NENHUMA |
|------------------------------------------|----------------------------|-----------|---------------------------------------|---------|
| CARTUM (09)                              | 02                         |           | 01                                    | 06      |
| CHARGE (03)                              |                            |           | 01                                    | 02      |
| QUADRINHOS (06)                          |                            |           |                                       | 06      |
| TIRAS (02)                               |                            | 02        |                                       |         |
| TOTAL                                    | 02                         | 02        | 02                                    | 14      |

**Quadro 2: Relação dos tipos de atividades propostas no livro Linguagem Nova e dos gêneros do humor a eles associados**

Os dados desses dois quadros confirmam o que Mendonça (2002) identificou acerca do gênero história em quadrinhos em LDLPs. Os GHs estão mais presentes nos LDLPs mas são inseridos em seções consideradas menos importantes pelos/as professores/as, o que acaba levando-os/as a não utilizar esses gêneros. Como se pode ver, pelos dados expostos, 70% dos textos de humor estão inseridos na última seção de cada unidade: “Divirta-se”.

Por outro lado, sem dúvida, configuram uma inserção do humor nesse material didático e uma transformação positiva na produção de LDLPs, uma vez que os GHs são incluídos no LD em análise também para estudo do gênero, especificamente, e para interpretação de texto. Porém, pelo que pude perceber durante o período de observação participante, os/as professores/as geralmente não utilizam os textos de humor que os LDLPs apresentam. Em 02

(dois) meses de observação de aulas, em turmas de 6ª e 7ª série, em que assisti a 29 aulas, não houve nenhum trabalho com GH do LDLP ou de outra fonte.

É importante destacar que a inserção de grande parte dos GHs na última seção de várias unidades, de acordo com os autores do livro didático, é por eles proposta por considerarem que o humor pode ser um excelente instrumento para reflexão. Entretanto, o próprio título da seção, Divirta-se, contribui para que os GHs ali incluídos sejam vistos apenas como objeto de entretenimento. Ademais, como na prática de sala de aula, muitos/as professores/as não chegam ao final de todas as unidades, a inserção desses gêneros, na maioria das vezes, na última seção da unidade, contribui para que eles sequer sejam lidos em sala, muito menos utilizados para reflexão.

Penso que se os GHs cumprissem o propósito de leitura como entretenimento e fossem efetivamente usados para esse fim, seria já um avanço. Porém, o que acontece na prática, segundo alunos/as e professoras afirmaram em entrevistas, é que normalmente nem para isso eles são usados, pois não se exploram as unidades do livro até a seção Divirta-se.

Durante entrevistas realizadas com alguns dos/as participantes da pesquisa, fomos observando cada texto de humor presente nessa seção e fui-lhes perguntando se ele era explorado em sala de aula. A resposta recorrente foi ‘não’, como exemplificado no trecho a seguir:

(2) PESQ<sup>7</sup>: (...) eu queria ver com você esse texto, neste livro aqui, por exemplo, p. 32, tem Divirta-se, (...) o professor trabalhou com isso?

G: Não.

[...]

PESQ: Ok! Tem aqui também na p. 55 outra seção Divirta-se, também com desenho, você se lembra de ter trabalhado isso (...)?

G: Esse também não. (**Entrevista com G, da 6ª A, em 17/05/04, durante a etapa de observação participante**).

Isso nos mostra que, mesmo estando inseridos no material didático, os GHs raramente são abordados em sala de aula e que o fato de a maioria ser incluída na última seção das unidades contribui para isso, pois os/as professores/as, muitas vezes, não chegam a ela. Há, dessa forma, certo descompasso entre o que os PCN propõem, o que o LDLP traz e o que é colocado em prática na instituição escolar. Isso nos mostra ainda que a diversidade de gêneros presentes nos LDLPs atuais, em resposta aos PCN, não é garantia de que na sala de aula ela esteja realmente sendo levada em consideração.

---

<sup>7</sup> Usei, nas transcrições, “PESQ” para me referir à pesquisadora e, para me referir aos/as alunos/as, utilizei letras seguidas ou não de números.

A seguir, apresento os dados referentes ao segundo livro **Português: Linguagens**, adotado a partir de 2005, de autoria de Cereja e Magalhães (2002). Esse livro é bem diferente do primeiro e dos demais já adotados na escola pública brasileira onde desenvolvi minha pesquisa<sup>8</sup>. Das 04 (quatro) unidades que o compõem, com 03 capítulos cada, num total de 12 capítulos, uma – a primeira – tem o humor como foco. Os três capítulos que a compõem são assim intitulados: Cap. 1 – Humor e Crítica; Cap. 2 – Humor como Jogo; Cap. 3 – Humor e Reflexão. Além desses capítulos voltados para o humor, nas outras unidades também são apresentados outros textos humorísticos.

As seções que compõem cada capítulo da obra são: Texto de abertura, Estudo do texto, Produção de texto, Para falar e escrever com expressão e adequação<sup>9</sup>, A língua em foco, Divirta-se. Em três capítulos, há ainda uma outra seção intitulada Lendo textos do cotidiano, logo após a seção Estudo do texto. E, ao final de cada unidade, há também duas outras seções: uma chamada Passando a limpo e outra chamada Intervalo. Esta é composta por duas subseções: De olho na imagem e Projeto.

O resultado da investigação deste livro causou-me uma surpresa. Confesso que nunca encontrara um LDLP com a quantidade de textos de humor que nele encontrei: 62 (sessenta e dois); tampouco um que destinasse uma unidade ao humor. Observei que, em todas as unidades do livro, há textos de humor. Esse diferencial também foi percebido pelos/as alunos/as, como exemplificado em:

- (3) “há textos que expressam o humor, e até uma unidade específica para isso”/“No livro tem até capítulo sobre humor” (SIs, 7ª A, **questionário respondido em 21/03/05**).

Os 62 (sessenta e dois) textos nele presentes são pertencentes aos seguintes gêneros: **anedota, cartum, charge, crônica**<sup>10</sup>, **peça teatral, tira e quadrinhos**, sendo 08 anedotas, 10 cartuns, 01 charge, 04 crônicas, 01 peça teatral, 03 quadrinhos e 35 tiras. Diferente do livro analisado

<sup>8</sup> Afirmo isso por conhecer os livros adotados desde 1997 na escola. Ver, por exemplo, livro *Oficina de Textos: leitura e redação*, de Riche e Souza (1998).

<sup>9</sup> Em alguns capítulos, essa seção é destinada somente à fala e, em outros, somente à escrita. Da mesma forma, em uns, ela é voltada para a expressão e, em outros, para a adequação. Em alguns capítulos, ainda, ela é denominada Para escrever com coerência e coesão.

<sup>10</sup> Os gêneros crônica e peça teatral não são tradicionalmente reconhecidos como sendo humorísticos. Eles podem ser configurados por vários tipos textuais e podem estar vinculados a vários domínios. Por se valerem do humor e serem engraçados, os textos desses gêneros são apresentados no livro didático como sendo humorísticos.

anteriormente, neste está incluído um dos gêneros apontados pelos PCN como adequado para o trabalho com as linguagens oral e escrita: a anedota<sup>11</sup>.

Alguns dados chamaram-me a atenção na análise deste segundo livro. Nele, identifiquei, ao final da primeira unidade, uma proposta de desenvolvimento de um projeto voltado para a produção de diferentes gêneros do humor e uma preocupação em se trabalhar não só com os gêneros escritos como também com os orais, em conformidade com as diretrizes dos PCN. No trabalho com o gênero anedota, na primeira unidade, por exemplo, o autor e a autora do livro propõem atividades de contação de anedotas e de relato de episódios engraçados para e por professores/as e alunos/as. Isso é muito positivo, a meu ver, pois desconstrói um imaginário segundo o qual os textos de humor só são vistos como fonte de entretenimento e se despreza seu potencial de crítica e de denúncia e seu potencial para reforçar estereótipos e discriminações. Desconstrói, também, um imaginário segundo o qual os gêneros orais não precisam ser objeto de ensino.

Com relação às seções nas quais os textos aparecem, veja o quadro abaixo:

| SEÇÕES                               | GÊNERO                                 | NÚMERO DE TEXTOS |
|--------------------------------------|----------------------------------------|------------------|
| A língua em foco                     | Tira, anedota, cartum, quadrinhos      | 25               |
| Divirta-se                           | Tira, quadrinhos, cartum               | 05               |
| Estudo do texto                      | Cartum, tira,                          | 04               |
| Estudo do texto e Produção de texto  | Peça teatral                           | 01               |
| Intervalo                            | Cartum                                 | 01               |
| Lendo textos do cotidiano            | Charge                                 | 01               |
| Para escrever com adequação          | Anedota, tira                          | 10               |
| Para escrever com coerência e coesão | Tira, cartum, anedota                  | 03               |
| Para escrever com expressividade     | Quadrinhos, cartum, tira               | 03               |
| Para falar com expressão             | Anedota, crônica                       | 03               |
| Para falar e escrever com adequação  | Anedota, cartum, crônica               | 01               |
| Passando a limpo                     | Tira                                   | 02               |
| Projeto                              | Proposta de produção de diferentes GHs |                  |
| Texto de Abertura                    | Cartum                                 | 02               |
| Texto de Abertura e Estudo do Texto  | Crônica                                | 01               |
| TOTAL                                |                                        | 62               |

**Quadro 1: Relação do número de textos de humor em cada seção do livro Português: linguagens, de Cereja e Magalhães (2002).**

Uma análise baseada apenas nos títulos das seções e nos números de textos poderia levar a uma conclusão de que os GHs estão sendo utilizados no livro, de maneira proporcionalmente igual, para leitura, produção de textos e para o ensino da gramática, uma vez que se pode verificar que esses gêneros estão inseridos em seções cujos títulos remetem à leitura (Divirta-

<sup>11</sup> Considero que anedota e piada são termos sinônimos. Sobre isso, ver seção 1.4.2.1 do capítulo 1 e seção 2.4.2 do capítulo 2 de Ottoni (2007).

se, Estudo do Texto, Lendo textos do cotidiano, Texto de Abertura), à produção (produção de texto, Para escrever com..., Passando a limpo) e à gramática (A língua em foco).

Porém, por meio de uma investigação mais minuciosa das atividades propostas para o trabalho com cada texto, em cada seção<sup>12</sup>, identifica-se que atividades voltadas para a gramática estão presentes também nas seções intituladas Para escrever com adequação e Passando a limpo e não só na seção A língua em foco. Isso evidencia um foco na abordagem gramatical no trabalho com os textos de humor no livro didático em análise. Dos 62 (sessenta e dois) presentes no livro Português: linguagens, para 35 (trinta e cinco) são apresentadas atividades de gramática, como se pode ver no quadro 2 exposto logo adiante.

No quadro a seguir, mostro os diferentes tipos de atividades presentes na abordagem dos textos de humor e os associo ao número de textos que são acompanhados por cada tipo e aos gêneros. Para facilitar a organização dos dados, agrupei as atividades propostas em 06 (seis) categorias: a) leitura (incluindo compreensão, interpretação, leitura oral e/ou silenciosa, leitura expressiva); b) produção de textos orais e/ou escritos; c) gramática; d) sobre o gênero especificamente; e) outras (incluindo aquelas em que só há atividade centrada no vocabulário, uso do negrito, da entonação, da ambiguidade); f) nenhuma (para os textos aos quais não há nenhum tipo de atividade proposta). A soma dos totais no quadro 2 não coincidirá com o total de 62 textos presentes no segundo livro, uma vez que, para um mesmo texto, muitas vezes, é apresentado mais de um tipo de atividade. Veja:

| TIPOS DE ATIVIDADES/ GÊNEROS DO HUMOR | LEITURA | PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E/OU ESCRITOS <sup>13</sup> | GRAMÁTICA | SOBRE O GÊNERO ESPECIFICAMENTE | OUTRAS | NENHUMA |
|---------------------------------------|---------|------------------------------------------------------|-----------|--------------------------------|--------|---------|
| ANEDOTA (08)                          | 05      | 02                                                   | 04        | ----                           | 01     | ----    |
| CARTUM (10)                           | 04      | -----                                                | 02        | -----                          | 01     | 04      |
| CHARGE (01)                           | 01      | -----                                                | ----      | 01                             | ----   | ----    |
| CRÔNICA (04)                          | 02      | 01                                                   | 01        | ----                           | ----   | ----    |
| PEÇA TEATRAL (01)                     | 01      | 01                                                   | ----      | ----                           | ----   | ----    |
| QUADRINHOS (03)                       | ----    | -----                                                | 01        | ----                           | 01     | 01      |
| TIRAS (35)                            | 05      | -----                                                | 27        | ----                           | 03     | 03      |
| TOTAL                                 | 18      | 04                                                   | 35        | 01                             | 06     | 08      |

**Quadro 2: Relação das atividades que acompanham cada um dos GHs presentes no livro Português: linguagens de Cereja e Magalhães (2002).**

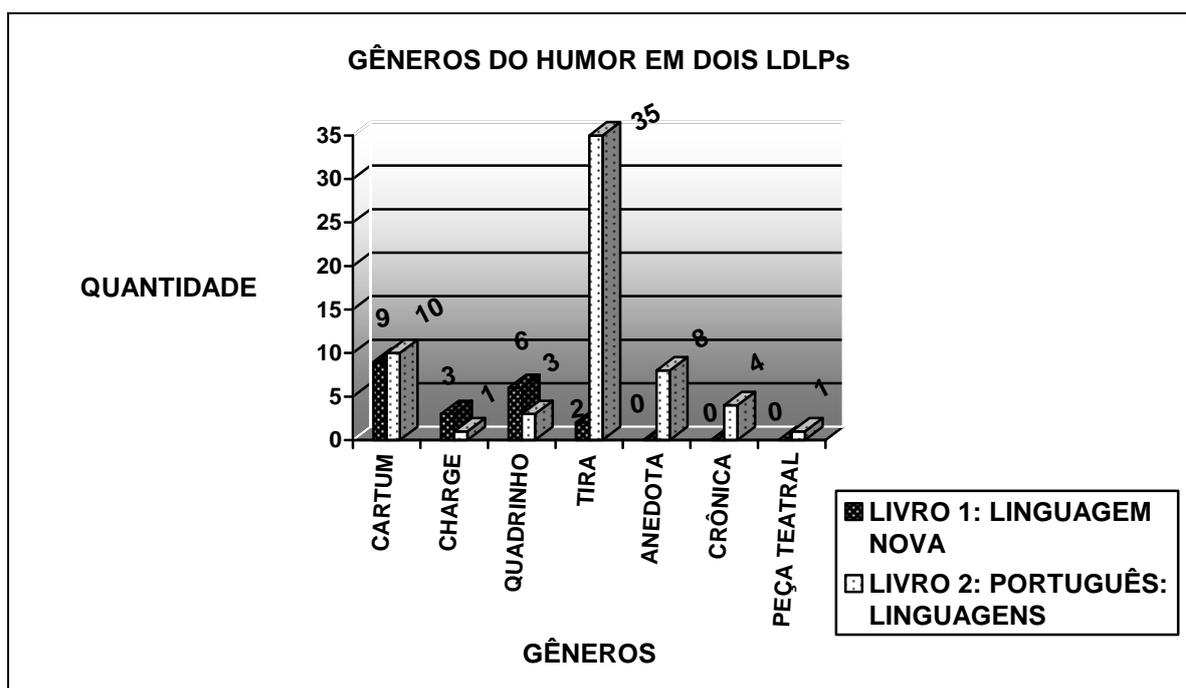
<sup>12</sup> Em Ottoni (2007), apresentei quadros nos quais listei quantos e quais gêneros do humor estão incluídos nos livros analisados, os capítulos, as páginas e as seções dos livros nos quais eles se encontram e o tipo de atividade proposta para cada texto.

<sup>13</sup> Como uma das propostas faz parte de um projeto exposto no livro de produção de diferentes gêneros, ela não estará associada a nenhum gênero neste quadro, pois eles não aparecem no livro diretamente associados à proposta e não foram utilizados para esse fim.

Este quadro constitui uma representação da preocupação do autor e da autora do livro 2 com uma abordagem diversificada dos GHs, uma vez que são elencados diferentes tipos de atividades. Nele, um dado que se destaca é a grande oposição estabelecida entre os números relativos às atividades de gramática e às atividades sobre o gênero especificamente. Enquanto para os 62 textos só há um proposta do segundo tipo, há 35 do primeiro tipo. Percentualmente representando, temos mais de 56% para atividades de gramática em oposição a menos de 2% para o que deveria ser priorizado no trabalho com os diferentes gêneros, ou seja, para atividades centradas no funcionamento do próprio gênero.

Um outro dado que chama a atenção no quadro 2 diz respeito à utilização do gênero tira primordialmente para a abordagem de tópicos gramaticais. Ao contrário de Silva (2008), que afirma que nos livros didáticos as tiras têm aparecido com bastante frequência, atuando como desencadeador de reflexões sobre o funcionamento da língua e atividade de compreensão textual, o que identificamos é uma restrição na abordagem desse gênero ao tratamento da gramática. Perde-se, assim, a possibilidade de explorar a riqueza do gênero no tocante, por exemplo, ao trabalho com as formulações implícitas – potencial do gênero destacado por Silva (2008).

A seguir, para uma melhor visão dos dados relativos aos dois livros analisados, e, para possibilitar uma comparação, exibo dois gráficos. No primeiro, estão dados referentes aos GHs presentes nos dois LDLP; no segundo, os referentes aos tipos de atividades propostas.



**Gráfico 1: Os gêneros do humor presentes em dois livros didáticos de Língua Portuguesa adotados em escola pública brasileira.**

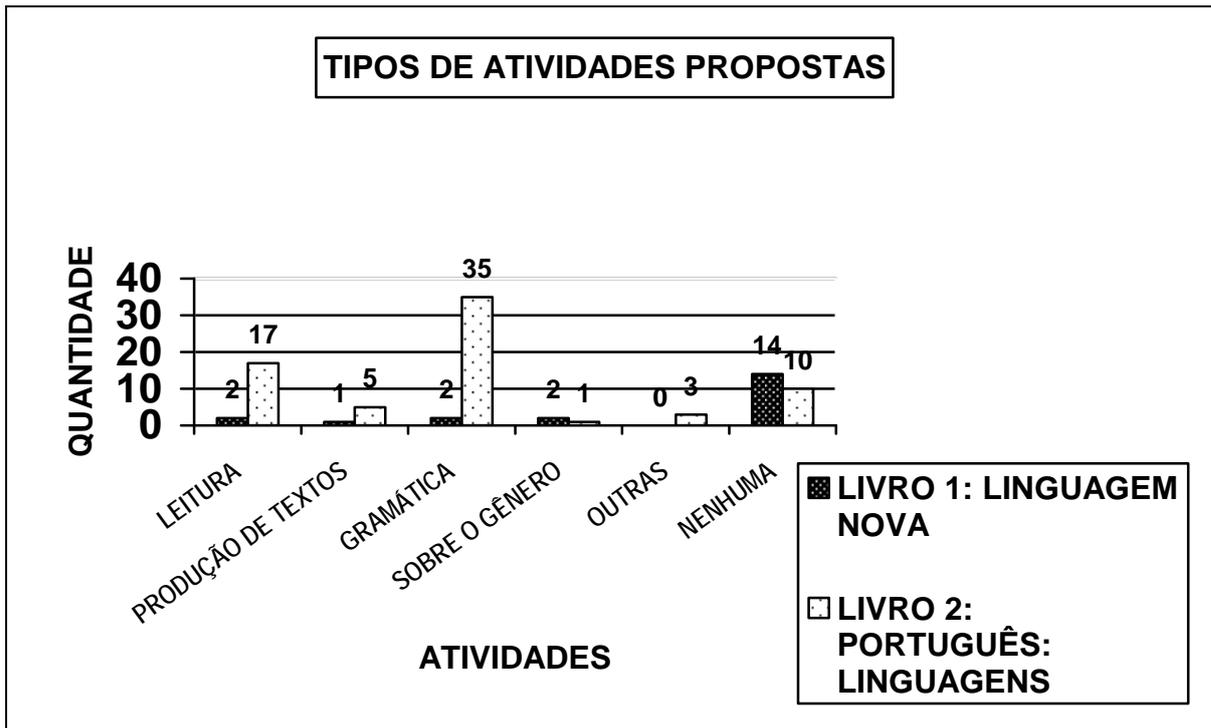
Pelo gráfico, nota-se mais claramente que no livro 2 há uma maior diversidade de gêneros do humor, o que deve estar relacionado ao número também maior de textos de humor nele presentes. Enquanto no livro 1 há 04 (quatro) gêneros diferentes, no livro 2, há 07 (sete). Os gêneros comuns às duas obras são: cartum, charge, quadrinhos e tira, que parecem ser os GHs mais evidenciados em materiais didáticos no geral.

É importante atentar para o grande número de tiras no segundo livro. Ele corresponde a quase 50% do total dos textos de humor presente neste livro. Isso representa uma mudança, pois, como afirma Silva (2008, p. 1),

Durante muito tempo, as tiras em quadrinhos, de maneira especial, foram vistas como objeto de leitura pernicioso e alienante por diversos intelectuais, portanto banido da esfera educativa. Geralmente, a leitura deste gênero se dava no dia-a-dia de maneira espontânea e intuitiva, por meio de jornais e revistas em quadrinhos, no espaço privado. O leitor se divertia com as piadas encontradas nas tiras, sem se preocupar com os mecanismos que o autor utilizava para produzir o humor.

Porém, como já comentamos, há ainda que se operar mudanças outras nesse processo, pois, à quase 60% das tiras correspondem atividades voltadas para o ensino da gramática.

No gráfico 2, são exibidos os números concernentes aos tipos de atividades propostas nos dois LDLPs analisados. Esses tipos, como já explicitado, foram agrupados em 06 (seis) categorias.



**Gráfico 2: Os tipos de atividades propostas para o trabalho com os textos de humor no LDLP**

Três dados destacam-se neste gráfico: um que se refere à categoria “gramática”, outro, à categoria “nenhuma” e um outro, à categoria “sobre o gênero especificamente”. Quanto à primeira, pelo gráfico, identifica-se que, no livro 2, quase 57% dos textos de humor são acompanhados de exercícios direcionados para o estudo de tópicos gramaticais, o que justifica as queixas, apresentadas nos exemplos (04), (05) e (06), feitas por muitos/as alunos/as em resposta a uma das questões do questionário sobre a opinião deles/as acerca do que é proposto nos LDLPs para o trabalho dos GHs. No que diz respeito à segunda categoria, pelo gráfico 2, evidencia-se que, no livro 1, não há atividades vinculadas a 70% dos textos de humor nele presentes, enquanto que, no livro 2, isso só acontece com aproximadamente 16%. O número elevado identificado no livro 1 deve-se ao fato de, nele, os textos de humor figurarem, predominantemente, na seção Divirta-se, ao final das unidades. A justificativa para essa localização da maioria dos textos de humor no livro 1, apresentada pelos/as autores, como já havia dito, é a de que consideram que o humor pode ser um excelente instrumento para reflexão. Com relação a essa justificativa, cabe questionar: o que é bom para reflexão precisa ficar quase sempre em último lugar? Se é isso que realmente levou os/as autores/as a inserir a maioria desses textos na última seção de cada unidade, por que lhe atribuíram o título Divirta-se e não um título que remetesse à reflexão e pudesse motivar o professor/a a utilizá-lo. Conforme eu já havia afirmado, o próprio título da seção, Divirta-se, contribui para que os GHs nela incluídos sejam vistos apenas como objeto de entretenimento e “deixados” para

leitura, caso o/a aluno/a queira. Com relação à terceira categoria, chama a atenção o fato de que só há, em todo o livro 2, uma proposta de atividade direcionada para aspectos especificamente relacionados ao gênero. Apesar de no livro 1 terem sido incluídos menos textos de humor que no livro 2, mesmo assim, no primeiro livro há uma proposta a mais centrada nas especificidades do gênero que no segundo livro. Entendo que esse dado quanto a este tipo de atividade constitui uma representação de um problema que ainda pode ser percebido em muitos LDLPs e que não é só relativo aos GHs mas a vários diferentes gêneros: a ausência de tratamento do que é específico do gênero – sua função sociocomunicativa, seus propósitos, sua estrutura composicional e seu estilo. Nesse sentido, pesquisas como esta, podem auxiliar produtores/as de material didático a identificar uma lacuna que precisa ser preenchida nesse material, especialmente nos LDLPs.

É importante deixar claro que não tenho o interesse aqui de dizer que um livro é melhor que o outro. Também não estou querendo defender que, para todos os textos de humor incluídos em LDLPs, é preciso que seja apresentado algum tipo de questão para abordá-los em sala de aula. Isto, em minha opinião, seria unificar o tratamento do que não é igual, ou seja, dos diferentes gêneros e, sem dúvida, seria um equívoco.

O que acredito e defendo é que não basta inserir os GHs nos livros didáticos, assim como os outros diferentes gêneros que circulam na sociedade, apresentando alguns para leitura como fruição, por prazer, outros para serem interpretados e outros para serem produzidos, sem que se focalize o gênero. Se não discutimos a função dos diferentes gêneros, sua estrutura, as marcas linguístico-discursivas e semióticas que contribuem para a construção dos diferentes efeitos de sentido nos textos, estamos simplesmente participando de uma situação de “faz de conta que se trabalha com gêneros”. E, se acreditamos que os gêneros são uma forma de ação e interação social e que o conhecimento e o domínio de muitos diferentes gêneros podem contribuir para uma melhoria na nossa qualidade de vida, precisamos investir na transformação dessa situação.

Ademais, é preciso investir na formação dos/as docentes para que eles/as possam se sentir cada vez mais fortalecidos/as para enfrentar as muitas e diferentes mudanças socioeconômicas e culturais. Caso contrário, nos livros didáticos a diversidade de gêneros poderá ser contemplada, mas, na prática da sala de aula, eles continuarão sendo excluídos, pois no espaço da sala geralmente é o/a professor/a quem decide com o que trabalhará e como. Ele/a é o/a mediador/a do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, sem um investimento na sua formação, corremos o risco de ter legitimada, como adequada, a situação de faz de conta.

Não é possível ser ingênuo/a a ponto de acreditar que a questão da contemplação - não só em termos de número, mas de qualidade de abordagem - da diversidade de gêneros e textos nos livros didáticos e na sala de aula já esteja bem resolvida. Há ainda muito que se discutir, pensar e efetivamente fazer. De acordo com os dados e com os dizeres de vários/as participantes da pesquisa, verifica-se que, apesar da mudança na composição dos LDLPs, especialmente do segundo livro, o mais atual, e da presença maior de GHs, ainda há um foco no humor como pretexto para estudo da gramática. Esse foco foi destacado pelos/as alunos/as, ao opinarem sobre as atividades propostas sobre o humor nos diferentes LDLPs. Em suas respostas a uma das perguntas dos questionários aplicados, eles/as criticaram essas atividades, argumentando que elas não se relacionam aos textos, mas à gramática. Veja<sup>14</sup>:

- (4) “só tem o interesse gramatical”/ “precisam de grande melhora; não têm nada a ver com o humor, sim com a matéria da língua portuguesa”/ “ruins, pois o humor não é bem explorado” (SIs<sup>15</sup>, 7<sup>a</sup>. A, B e C, **questionário respondido em 2003**).
- (5) “Existem textos de humor, mas eu acho que não há atividades referentes ao humor do texto” (SIs, 7<sup>a</sup>. A, **questionário respondido em 2004**).
- (6) “A minha opinião é que eles colocam textos de humor, mas as atividades não estão relacionadas aos textos e é relacionadas à gramática, isso não é legal”/ “a maioria trabalha a gramática do texto e não o texto de humor” (SIs, 7<sup>a</sup>. A e C, **questionário respondido em 2005**).

Muitos/as alunos/as criticam a utilização dos textos de humor para fixação de conteúdo gramatical e destacam a necessidade de se propor atividades relativas ao estabelecimento do humor nos textos e aos temas abordados nesses textos, como em:

- (7) [é preciso] “que haja perguntas referente ao próprio texto humorístico”/“eu gosto, mas acho que deveriam ter mais atividades a respeito do assunto abordado pelo texto”. (SIs, 7<sup>a</sup>. A, B e C, **questionário respondido em 2003**).

Com relação às professoras que também responderam a um questionário, algumas avaliam de forma positiva as atividades propostas no LDLP relativas aos textos de humor:

- (8) “São boas. Geralmente tentam exteriorizar com graça e despudor os fatos sociais (esportivo, religioso, político...). Através das atividades propostas, os alunos, leitores, interpretam-nas com diversão e descontração, aprendendo a escrever esse tipo de texto”(SIs, professoras, **questionário respondido em 2004**).

E outras, de forma negativa, como em:

---

<sup>14</sup> A cada barra (/) tem-se a fala de um/a aluno/a diferente.

<sup>15</sup> SIs=sem identificações.

- (9) “em alguns livros, os autores não se preocupam em propor atividades de leitura em que os alunos possam refletir sobre a intenção do texto de humor”; “em geral, não apontam o humor como uma forma de expressar que visa despertar no leitor o espírito cômico; nem como um meio de ridicularizar comportamentos e costumes ou reforçar preconceitos”; “as atividades aparecem sem nenhum tipo de questão para interpretação ou outros estudos”. (SIs, professoras, questionário respondido em 2004).

Observa-se que os/as alunos/as e professoras criticam a ausência de uma abordagem voltada para o gênero especificamente e expressam a necessidade de se desenvolver um trabalho voltado para o que é característico do gênero. Considero relevantes os pontos negativos apresentados por elas porque, muitas vezes, o que se percebe, como já exemplificado pelos dados, é a inserção da diversidade de gêneros nos livros didáticos, mas sem um tratamento que leve em conta a especificidade de cada gênero, os recursos verbais e não verbais utilizados para a produção de sentido, e o caráter ideológico dos textos. E, no caso dos gêneros do humor, entendo que é fundamental uma abordagem voltada não só para o humor como instrumento de crítica e de contestação, como também para a discussão do humor como forma de reforçar diferenças, estereótipos, de ridicularizar alguns tipos, podendo atuar, neste sentido, na construção de identidades enfraquecidas.

Pode-se ver que as opiniões de alunos/as e professoras apontam para uma abordagem dos textos humorísticos nos LDLPs que deixa muito a desejar, pois não leva os/as leitores/as a refletirem sobre o texto, sobre seu caráter ideológico nem sobre especificidades do humor e, ainda, é centrada demasiadamente na gramática. Assim, o que se observa, por um lado, é que os GHs fazem parte da preferência dos/as alunos/as, mas, por outro, aquilo que se faz na instituição escolar com esses gêneros não agrada aos/às estudantes. E, talvez por perceberem que não agrada, os/as professores/as, muitas vezes, optem por não trabalhar com esse material e não buscar alternativas diferentes de trabalho com esses gêneros. Para muitos/as professores/as de LP, infelizmente, ainda é “perda de tempo” usar texto de humor em suas aulas. Em conversas informais com eles/as e entre eles/as, ouvem-se argumentos de que “é melhor explorar, por exemplo, a estrutura dos tipos que, provavelmente, serão cobrados nos processos seletivos para ingresso nas universidades - narrações, descrições e dissertações”, e de que, “com tanto conteúdo, não se pode perder tempo com texto de humor”.

Contudo, apesar dos problemas que ainda se enfrentam com relação a isso no Brasil, pode-se dizer que aqui estamos num estágio mais avançado, comparado à realidade portuguesa, no que diz respeito à diversidade textual nos LDLPs e à presença do humor nesse material e na sala de aula.

#### 4. Os gêneros do humor em livro didático e no espaço da sala de aula em Portugal

A problemática do uso de GHs no ensino da Língua Portuguesa em Lisboa/Portugal, pelo que pude observar em uma escola pública, é bem diferente do que se evidenciou no contexto brasileiro. Todavia, é importante salientar que não posso aqui fazer generalizações, pois observei poucas aulas em apenas uma escola e analisei apenas um LDLP, usado em várias escolas.

Durante o período em que observei aulas em turmas do 8º ano, do 3º ciclo, investiguei a presença de GHs no LDLP adotado, o qual tem como título **Língua Portuguesa Plural**. Diferentemente dos dois livros adotados no Brasil, em todo o livro usado na escola portuguesa, **há apenas 02 (dois) textos humorísticos de um mesmo gênero: tira**. Esse gênero é designado como banda desenhada (BD) em Portugal. As duas bandas desenhadas são de Bill Waterson. Uma aparece na página 40 do livro, no final de uma seção do capítulo 2, que é voltado para o que na obra é denominado como “tipo de texto”: a entrevista<sup>16</sup>. A outra BD é incluída na página 46, do mesmo capítulo. A primeira BD não é seguida de nenhuma proposta de atividade; já, com relação à segunda, são feitas as seguintes perguntas: “A tira do Calvin contém uma dupla crítica. O que é criticado? Quem é criticado?” (PINTO e BAPTISTA, 2002, p. 46). Apesar da escassez de textos de humor, não posso deixar de dizer que as perguntas apresentadas são pertinentes para o trabalho com a tira e focalizam um potencial do humor: a crítica.

Quando em entrevista com a professora NL<sup>17</sup>, cujas aulas observei, perguntei-lhe sua opinião sobre a presença mínima de GHs no LDLP e ela me disse que sequer sabia que no LDLP havia duas bandas desenhadas. Segundo ela, esse gênero aparece no LD só como “um texto recreativo” e como uma forma de abordagem para além do texto literário – foco do ensino no 8º ano. Para ela, é só uma “tipologia de texto a mais”.

De acordo com NL, o predomínio no LDLP e no espaço da sala de aula é do texto literário: “narrativo, poético, dramático”. O que se trabalha de não literário é “o texto informativo, notícias, carta dentro da tipologia de textos utilitários”. No 8º ano, exploram-se “a notícia, entrevista, crônica, texto utilitário; há os mais ligados à prática educativa, como consulta a dicionário, à internet”. Perguntei-lhe também se em suas aulas ela utilizava textos de humor. Ela me respondeu que não e acrescentou:

---

<sup>16</sup> Há equívocos quanto à denominação do que seja tipo e do que seja gênero no material didático.

<sup>17</sup> Para preservar a identidade da professora, as iniciais não correspondem às de seu nome.

- (10) “Em algum LD pode-se achar alguma preocupação com o texto humorístico, mas o aproveitamento é de televisivos. Há excertos de programas televisivos, basicamente mostrando o discurso professor x discurso do aluno, a professora fala uma coisa e o aluno entende outra, é um trocadilho. Mas é só isso. E é raro de encontrar. Eu não trabalho. E, quando acontece isso, o texto humorístico é usado para introduzir a teoria gramatical, como uma motivação. Eu acho que essa geração, para eles, o texto humorístico não desperta, não chama atenção esses textos humorísticos que tem por aí”. (Entrevista com a professora MJ, em Lisboa, Portugal, em 01/06/06).

Veja que seu dizer sinaliza uma semelhança com a realidade presente nos LDLPs, no Brasil: a utilização de textos de humor nesse material para introdução ou fixação de conteúdo gramatical. A professora procura legitimar sua prática de não utilização de GHs por meio da afirmação de que os alunos não têm interesse pelos GHs que circulam na sociedade. Porém, os/as alunos/as de uma das turmas em que observei algumas aulas, quando entrevistados/as, afirmaram que a escassez de textos de humor no LDLP é ruim e contribui para a monotonia das aulas, como se pode ver no trecho a seguir:

- (11) PESQ: (...)o que vocês acham de no livro de vocês ter somente esses dois textos humorísticos?  
 Alunos/as: que é mau.  
 PESQ: Mau, por quê?  
 A1<sup>18</sup>: Porque nunca percebemos uma piadinha.  
 A: é...  
 A2: Porque as aulas ficam sempre ((risos)) a mesma  
 A1: é, no manual não há textos com piadas<sup>19</sup>, só há textos [sem piadas  
 A2: [é, sem, não tem interesse, são textos sem interesse  
 nenhum  
 Alunos/as: é  
 A3: então.  
 Aa1: é, torna as aulas um bocado mais sem interesse, monótonas. (Entrevista com alunos/as do 8º. B, em 29/05/06).

Esses/as entrevistados/as afirmaram ainda que desde que estão na escola em que fiz a investigação nunca leram um texto de humor em sala de aula. Isso para mim foi uma surpresa. O que pude observar é que os textos mais presentes no material didático, mais lidos e discutidos em sala de aula, são do domínio literário. Os GHs são praticamente excluídos do contexto de sala de aula.

Dado o pouco tempo que fiquei em Lisboa e a demora para conseguir aprovação por parte de uma escola e de, pelo menos, um/a professor/a para fazer as observações e as entrevistas, não foi possível aprofundar a investigação no contexto português. Mas considero que é importante perscrutar outros LDLPs lá adotados e ampliar a observação em sala de aula para se obter mais dados e realizar uma análise mais acurada, a fim de se entender melhor a realidade

<sup>18</sup> Na transcrição da entrevista com alunos/as portugueses, optei por utilizar ‘A’ para me referir a estudantes do sexo masculino e ‘Aa’ para o sexo feminino. Os números 1, 2, 3... que sucedem a letra designam diferentes sujeitos.

<sup>19</sup> “Texto com piada” equivale a dizer texto engraçado.

portuguesa e o que fundamenta a visão de produtores/as de LDLPs e de professores/as portugueses/as acerca dos GHs no ensino de língua materna.

## **5. Considerações finais**

Por este pequeno recorte de minha pesquisa de doutorado, espero ter demonstrado que tem ocorrido, no Brasil, uma mudança quanto à inserção dos gêneros do humor em LDLPs em função da demanda oriunda da publicação dos PCN (BRASIL, 1997, 1998). Com esta publicação, os/as produtores/as de LDLPs procuraram adequar a sua produção à essa demanda imposta pelo poder estatal, por meio da inserção de uma diversidade de textos e gêneros no LD. Como vimos, os LDLPs apresentam anedotas, cartuns, charges, quadrinhos, tiras, dentre outros gêneros humorísticos.

Os dados mostraram que os GHs estão cada vez mais presentes em LDLPs e não se pode dizer que têm sido inseridos somente para abordagem de tópicos gramaticais ou apenas em seções à parte, nas unidades para leitura caso o/a aluno/a queira. Com relação a eles, são propostas atividades de leitura, de produção e de gramática. Entretanto, apesar dessa mudança e crescente inclusão dos GHs nos LDLPs, evidenciou-se, pela análise de dois LDLPs brasileiros e pelos dizeres dos/as participantes da pesquisa, que a maioria dos GHs é inserida em seções centradas na abordagem gramatical e em partes isoladas dos livros, sem qualquer tratamento aprofundado acerca dos sentidos neles e a partir deles construídos, e sem qualquer exploração e reflexão acerca do mundo neles representado e das identidades neles construídas. Não se atenta para as escolhas feitas para a produção do sentido humorístico nem para como elas constituem representações, relações sociais e identidades nos textos.

Portanto, há ainda um foco no trabalho com os GHs como pretexto para estudo da gramática no LDLP. E, dentro do contexto de aulas de LP, observou-se que, muitas vezes, nem para isso eles são utilizados. Isso indica que o processo de mudanças das concepções de linguagem e dos paradigmas de ensino da língua é lento. E, sem essas mudanças, dificilmente produtores/as de LDs e professores/as conseguem se afastar do que já está cristalizado e é consenso: o foco no texto como pretexto para estudo da gramática normativa e em textos extraídos de livros literários.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, todas as observações feitas em campo, as entrevistas e a análise dos livros didáticos levaram-me a elaborar, em conjunto com as professoras brasileiras participantes da pesquisa e com a participação dos/as alunos/as brasileiros/as, uma proposta de leitura crítica de diferentes gêneros do humor. Todos os meus

esforços foram no sentido de tentar encontrar um caminho para a abordagem dos GHs na escola, de modo que eles pudessem ser reconhecidos como gêneros que circulam na sociedade, com os quais os/as alunos/as têm contato constante e dos quais eles/as gostam, e, acima de tudo, como um bom material para o desenvolvimento de leitores/as críticos/as. Já no contexto português, este trabalho ainda está por ser feito.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, A. A. G. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Trad. T. T. Silva e L. F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002: 35-47.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa - Brasília: MEC/SEF, 1998.*
- CAMERON, D. *et. al. Researching language: issues of power and method*. Londres e Nova York: Routledge, 1992.
- CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens, 7ª. Série. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002.*
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge, 2003.
- FARACO, C. E. & MOURA, F. M. *Linguagem nova: 7a. série. 10 ed. 2a. impr. São Paulo: Ática, 2000.*

- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Londres, Nova York, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1978.
- \_\_\_\_\_. *An introduction to functional grammar*. 2 ed. Londres, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C.M.I.M.. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. Londres: Edward Arnold, 2004.
- IVANIC, R. *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002: 194-207.
- NEVES, M. H. de M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. de (org.). *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 52-73.
- OTTONI, M.A.R. *Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica*. Uberlândia, MG. Tese (Doutorado em Lingüística), Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2007.
- PINTO, E.C. & BAPTISTA, V. S. *Língua Portuguesa Plural, 8º ano do 3º. Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Lisboa Ed., 2002.
- POSSENTI, S. *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- RASKIN, V. *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht, D. Reidel Publishing Company. 1985a.
- \_\_\_\_\_. Jokes; a linguist explains his new semantic theory of humor. *Psychology Today*. Out. 1985b. Disponível em [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m1175/is\\_v19/ai\\_3957552](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1175/is_v19/ai_3957552). Acessado em 27/04/06.
- \_\_\_\_\_. Linguistic heuristics of humor: a “script”-based semantic approach. *Internacional Journal of the Sociology of Language*. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 65, p. 11-25, 1987a.
- \_\_\_\_\_. The interdisciplinary field of humor research. *Semiótica*. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 66 (4), p. 441-449, 1987b.
- SILVA, J. R. C. da. *O gênero tira de humor e os recursos enunciativos que geram o efeito risível*. 2008. Disponível em [http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos\\_completos/](http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/)

[O%20g%C3%AAnero%20tira%20de%20humor%20e%20os%20recursos%20enunciativos%20que%20geram%20o%20efeito%20ris%C3%ADvel%20-%20JOS%C3%89.pdf](#)

THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. Qualitative Research Methods – volume 26. Newbury Park, Londres, Nova Delhi: Sage, 1993.

TRAVAGLIA, L. C. O que é engraçado? - Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. *Leitura: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas* - CHLA – UFAL, 5/6, p. 42 - 79, janeiro/dezembro, 1989/90.

\_\_\_\_\_. Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. *Anais [do] 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (4º SIGET)*. Organizadores: Adair Bonini, Débora de Carvalho Figueiredo, Fábio José Rauen. - Tubarão: UNISUL, 2007, p. 1297-1306.

## Os gêneros jornalísticos na sala de aula

**Simone Silva Pires de Assumpção**, Doutora em Letras, Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, “simone.assumpcao@unipampa.edu.br”, e **Jaci Kieslich**, Mestra em Educação nas Ciências, UNIJUÍ, “jaci@unijui.edu.br”

**Resumo:** O presente trabalho propõe-se a discutir a importância do contato sistemático dos estudantes do ensino médio com gêneros jornalísticos, como forma de ampliar conhecimentos e desenvolver opinião própria. Também apresenta algumas propostas de atividades para aulas de língua portuguesa. A proposta baseia-se na teoria de gêneros textuais e tem como autores fundamentais Bakhtin, Bazerman, Bezerra, Dionisio, Marcuschi, Rojo, Schneuwly, Koch, Serafini, Fiorin, entre outros. O trabalho com gêneros textuais é uma oportunidade de lidar com a língua em seus usos autênticos. Os gêneros jornalísticos incluem notícia, reportagem, carta do leitor, entrevista, artigo de opinião, crônica esportiva e social, classificados, entre outros. O que todos têm em comum é a argumentação, um processo que consiste em explicar, interpretar, ordenar, justificar, relacionar idéias, convencer e persuadir. Uma proposta curricular que busca a formação de sujeitos críticos e reflexivos há que privilegiar o contato do educando com textos da ordem do argumentar.

**Palavras-chave:** ensino médio, português, gênero jornalístico

**Abstract:** This work aims at discussing the importance of continuous contact by high school students with journalistic genres, as a means of developing knowledge and opinion. It also presents some samples of activities which can be used in Portuguese classes. It is based on the theory of text genres and authors such as Bakhtin, Bazerman, Bezerra, Dionisio, Marcuschi, Rojo, Schneuwly, Koch, Serafini, Fiorin, among others. Working with text genres is an opportunity of dealing with language in its authentic usages. Journalistic genres include news reports, news articles, letters to the editor, interviews, opinion article, social and sports

columns, ads, among others. What they all have in common is argumentation, a process which consists of explaining, interpreting, ordering, justifying, relating ideas, convincing and persuading. A curricular proposal which seeks to educate students into reflexive and critical citizens must provide contact with argumentative texts.

**Keywords:** high school, Portuguese, journalistic genre

## **1 - Introdução**

Considerando que o objetivo maior do ensino da Língua Portuguesa nas escolas é o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, buscamos sugerir algumas propostas de leitura de textos jornalísticos embasadas na perspectiva da construção de sentidos e na formação de leitores que se constituam como sujeitos discursivos, autônomos e críticos, uma vez que ler e compreender textos é uma das competências mais exigidas para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Porém, de acordo com algumas pesquisas (SAEB, 2003; INEP, 2004), esta é uma das maiores dificuldades apresentadas pelos estudantes brasileiros.

A prática da leitura, bem como da produção textual, deveria ser organizada de modo a possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais, de modo a contextualizar significativamente o ensino-aprendizagem da língua. O uso do texto jornalístico em sala de aula vem atender à proposta dos PCNs, no que diz respeito ao desenvolvimento de temas transversais, como ética, cidadania, meio ambiente e outros.

Vivemos em um mundo no qual se faz imprescindível ler e compreender os mais diversos textos que circulam socialmente. Isso requer leitores autônomos e competentes que não apenas decodifiquem textos, mas que estabeleçam relações estruturais e contextuais para compreender e ampliar os sentidos dos diferentes textos. A concepção de gênero que embasa este trabalho decorre do interacionismo sócio-discursivo que postula a necessidade de se fornecer “ferramentas” para o processo ensino-aprendizagem, o que contribui para a formação de cidadãos capazes de interagir em diferentes situações comunicativas e em diferentes esferas sociais.

Para tanto, buscamos embasamento teórico principalmente em Bakhtin (1992), em Dolz e Schneuwly (2002) e Marcuschi (2002), no que se refere à concepção de gênero do discurso.

De acordo com esses referenciais, o trabalho com a leitura na escola que considere os gêneros textuais possibilita ao leitor perceber:

- as características dos enunciados, essenciais e indissociáveis: tema, forma composicional e estilo;
- as condições de produção: o lugar de quem fala/escreve, para quem fala/escreve, como fala/escreve, por que fala/escreve;
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma de composição); e
- as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma de composição do gênero (marcas linguísticas ou estilo).

Adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de acarretar a mobilização de gêneros de diversas instituições, pelos diversos participantes, para realizar a ação, assim o trabalho escolar pode vir a ser estruturado tendo essas competências como elemento estruturante; é a experiência em situações diversificadas da vida social que põe o educando no papel de sujeito produtor de conhecimento, de participante dos mundos do trabalho, do estudo e do lazer, de protagonista (cf. PCNEM, 1979). (KLEIMAN, 2006, p. 33)

Apresentamos a seguir algumas possibilidades de se abordar a leitura e a produção textual nesta perspectiva, focalizada em gêneros jornalísticos.

## **2. Conceito de leitura**

De acordo com Kleiman (1989), a leitura é um ato social que acontece entre dois sujeitos: o leitor e o autor, os quais interagem entre si, observando objetivos e necessidades socialmente determinados. Assim, a partir da década de 80, a leitura passa a ser conceituada como um processo social e interativo, pois fatores cognitivos, afetivos e sociais influenciam na compreensão de textos. Ao entender a leitura como um processo sócio-interativo, convém destacar que ler é desempenhar uma tarefa comunicativa com um propósito real, ou seja, se lê porque se tem objetivos para a leitura. Os objetivos da leitura são determinados socialmente pelas necessidades e pelos desejos o leitor.

Segundo os PCN(s), a leitura é um processo de construção de sentidos, ou seja, o leitor realiza um trabalho para construir sentidos a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre: o assunto, o autor, textos e a língua. Já para Rottava (1998, p. 82), a construção de sentidos é determinada pelos aspectos sociais e culturais do leitor e do autor que são situados sócio-culturalmente. Enfim, a leitura pode ser definida como um processo de construção de

sentidos, ou seja, uma relação dialógica que se estabelece entre leitor e autor, mediados pelo texto.

### **3. Objetivos de leitura**

Convém destacar que existem diferentes objetivos de leitura porque há uma grande diversidade de gêneros textuais, ou seja, de textos sociais que fazem parte do nosso cotidiano. Geralmente, a escola trabalha apenas uma forma de leitura, desconsiderando que o leitor da sociedade do conhecimento precisa lançar mão de estratégias de leitura diferentes para compreender a imensa variedade de uso da linguagem que vivemos diariamente.

Dentre a mais variada gama de gêneros textuais, escolhemos o gênero jornalístico, que por sua natureza informativa facilita a capacidade de ler e compreender.

### **4. Conceito de gênero textual**

Segundo Bakhtin (1979), gêneros do discurso seriam formas de dizer sócio-historicamente cristalizados, oriundos das necessidades produzidas em diferentes esferas da comunicação humana, ou seja, seria aquilo que os membros de uma sociedade reconhecem como objetos de suas práticas de linguagem. Ao nos comunicarmos nas mais diferentes circunstâncias, utilizamo-nos de inúmeros gêneros orais e escritos que possuem características próprias, os gêneros dão formas às interações verbais sociais.

Gêneros textuais são partes da vida, fazem parte da prática social. O uso da linguagem poderá funcionar como forma de emancipação, ao produzir sentidos. O sujeito não só faz uso da linguagem, mas relaciona-se com o contexto, pois os textos fazem parte das práticas sociais (aquilo que as pessoas fazem).

### **5. Por que trabalhar com o gênero jornalístico em sala de aula?**

Dentre outros aspectos, podemos destacar os seguintes:

- O exercício pleno da cidadania passa necessariamente pela garantia de acesso aos conhecimentos construídos e acumulados e informações disponíveis socialmente.
- Vivemos em uma sociedade letrada, orientada pela escrita, e ser letrado implica adquirir a habilidade de entender e de usar um número sempre crescente de funções e de gêneros da linguagem, pois a linguagem permeia todos os setores da nossa vida social.

- Entendendo que o jornal, devido aos seus diferentes objetivos, é constituído por diferentes gêneros textuais, cabe aos professores encorajar os sujeitos a se tornarem leitores, oradores e produtores críticos para tornarem-se pessoas e profissionais melhores.
- Para poder perceber que existe uma relação de “duas mãos” entre textos e estrutura social, os textos refletem rotinas sociais complexas e ao mesmo tempo os textos podem reforçar, reproduzir, desafiar e dar origem a acontecimentos sociais.
- Entender que o conhecimento e o uso da linguagem dão acesso aos bens culturais e possibilitam discutir a linguagem no meio social do qual ela emerge.
- Constatar que há uma co-construção entre ou moldagem recíproca entre textos e sociedade.
- Como nossa consciência opera no contexto da vida cotidiana, ao ler diferentes gêneros textuais passamos a perceber como as formas de participação e de poder estão realizadas nos textos.

## **6. O desenvolvimento da competência investigativa e compreensiva**

Os PCNs de Língua Portuguesa (1998) sugerem procedimentos (estratégias) que podem ser auxiliar na compreensão de textos e na formação de leitores autônomos.

Cabe ao professor estar consciente a respeito do processo de ensino-aprendizagem da leitura para ajudar os educandos no processo da construção de sentido de textos dos mais variados gêneros, uma vez que a leitura é indispensável em todos os componentes curriculares.

Leitura bem feita é formativa, no sentido de que reestrutura as idéias e expectativas, reformula horizontes. Nem toda leitura precisa ser assim tão séria, mas toda leitura bem feita ocorre sob o signo do questionamento, porque, quem não sabe pensar, acredita no que pensa. Mas, quem sabe pensar, questiona o que pensa. (DEMO, 2006, p. 27)

Sem dúvida, a formação de leitores competentes requer alguns procedimentos para que o educando não apenas reproduza as idéias, mas que se constitua um sujeito ativo construindo a competência leitora. Conforme Kleiman (2006, p. 25), “as nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam.”

No contexto em que estamos vivendo, a leitura de gêneros jornalísticos pode oferecer excelente oportunidade para desenvolver a habilidade de ler e de pensar. Para Demo (2006, p. 57), “[...] se pudéssemos inventar na escola gente que sabe pensar, ler, escrever, contar,

poderíamos configurar a habilidade de confronto social imprescindível para mudanças profundas. Esta habilidade, porém, não é fruto mecânico.”

Sendo assim, se o conceito de leitura que orienta a prática na escola é o de que ler é uma interação entre sujeitos em sociedade, sugerimos que sejam criados usos de linguagem que sejam mediados por textos sociais, quando se tem necessidade de buscar informações, de se aproximar do mundo imediato, por meio da leitura de jornais. A leitura de informação ajuda a formar leitores assíduos e interessados pelos fatos reais.

Jornais e revistas são importantes portadores ou veículos de comunicação escrita e cumprem também a função básica de produtores de conhecimento. Sendo a informação a matéria-prima do trabalho escolar, essas publicações deveriam ser lidas todos os dias na escola, em todos os Componentes Curriculares.

A exploração do texto jornalístico contribui para aproximar o mundo da vida com o mundo da escola, formando jovens mais críticos e com opiniões próprias, vivenciando e compreendendo o mundo. A formação de leitores competentes continua sendo prioridade e um grande desafio para a família e para a escola.

No que segue, apresentamos algumas sugestões para o trabalho com a leitura e produção textual a partir de gêneros jornalísticos.

## **7. Sugestões de atividades**

As atividades sugeridas a seguir baseiam-se na leitura de textos de jornais e revistas. Embora cada atividade focalize em um texto específico, é importante poder contar com um exemplar da revista ou do jornal para mostrar aos alunos em sala de aula. O meio em que o texto foi publicado também é importante, pois a página em que o texto está inserido, a distribuição dos demais textos no veículo, o tema da capa, entre outros aspectos, são relevantes para a leitura e compreensão do texto especificado.

### **ATIVIDADE 1 - ENTREVISTA**

A entrevista jornalística é um gênero textual que costuma despertar grande interesse público, registra por escrito um diálogo sobre determinado tema entre alguém que pergunta – o entrevistador – e alguém que responde – o entrevistado, difundida pelos meios de comunicação, orais e escritos, tais como o jornal da tevê, o rádio, o jornal escrito, a revista e a Internet. Geralmente, a entrevista tem a intenção de garantir uma aproximação maior com o

leitor, trazendo o depoimento de quem está diretamente envolvido com o tema/fato que é objeto da entrevista. A linguagem usada no gênero entrevista geralmente é a variedade padrão da língua mais próxima da linguagem oral, transparecendo a modalidade em que ela originalmente foi realizada. Antes de ser publicada em revistas ou jornais escritos, a entrevista é feita geralmente de forma oral, quando é gravada, sendo após transcrita para a linguagem escrita. Observe na entrevista extraída do jornal *Zero Hora*, de 14 de dezembro de 2008, p. 57 (Anexo 1):

- a) A introdução: tem a função de situar o leitor no contexto em que a conversa aconteceu.
- b) A entrevista propriamente dita: apresenta marcas especiais para orientar o leitor, como negrito para destacar a mudança de fala do entrevistador (a pergunta) para o entrevistado.

### **Atividades de Leitura, Análise e Produção de Texto**

#### **I – Pré-leitura: motivação/antecipação/ativação do conhecimento prévio**

Gênero textual: Entrevista

Título: “Bate-pronto/Heine Allemagne, inventor do spray”

*Focalizando o título e a fotografia:*

- A respeito do que o texto poderá tratar?

*Focalizando o autor a partir da introdução:*

- Quem é?
- O que inventou?
- Você já viu o produto em uso pela TV ou ao vivo?

#### **II – Leitura: interpretação do texto**

*Focalizando o texto:*

1. Uma entrevista, geralmente, é composta de duas partes: uma introdução e o corpo da entrevista, formado perguntas e respostas. Qual é o objetivo da introdução?
2. Qual a variedade linguística empregada pelo entrevistador e pelo entrevistado?
3. Releia a entrevista atentando para a forma como o entrevistador faz as perguntas.
  - a) As perguntas evidenciam se o entrevistador se preparou com antecedência? Por quê?

- b) Você acha que as perguntas do entrevistador abordaram bem o tema e representam o que os leitores gostariam de perguntar? Justifique.
5. Observe as respostas do entrevistado.
- a) Elas denotam segurança em relação ao produto?
- b) Elas são dirigidas a que tipo de público? Justifique sua resposta.
- c) O entrevistado se refere a instituições de âmbito nacional e internacional do futebol. Quais são elas e o que representam? Pesquise na Internet e descubra.
- d) O que é e para que serve uma patente? Pesquise na Internet e descubra.
- e) Você concorda com os argumentos do entrevistado em relação aos critérios de patente do seu produto? Por quê?
6. Qual é a relação entre Brasil e Argentina no futebol? O tom do entrevistador e entrevistado releva alguma avaliação dessa relação?
7. É possível afirmar que o entrevistado foi competente e convincente ao defender seu produto? Justifique.
8. Apresente, resumidamente, a temática do texto.
9. Releia a introdução. Entre na página da Internet citada e descubra como funciona o spray.

## **II – Pós-leitura**

*Focalizando a produção de texto:*

10. A partir da leitura, discussão e pesquisas, reúna-se com um colega para a produção de uma entrevista. A mesma será apresentada aos colegas e exposta no Jornal Mural.

## **ATIVIDADE 2 - CIÊNCIA PARA LEIGOS**

Esse gênero textual costuma aparecer em revistas científicas para o público leigo ou em jornais e revistas direcionados principalmente aos jovens. O texto sugerido foi extraído da revista *Superinteressante*, de junho de 2009, p. 30 (Anexo 2).

### **Atividades de Leitura, Análise e Produção de Texto**

#### **I – Pré-leitura: motivação/antecipação/ativação do conhecimento prévio**

Gênero textual: ciência para leigos

Título: “O dilema dos vírus”

*Focalizando o título, os subtítulos e a figura:*

- A respeito do que o texto poderá tratar?
- O que você sabe sobre a gripe suína?
- Você já pegou uma gripe forte?
- Quem é Babe?

*Focalizando autoria e público pretendido a partir dos subtítulos:*

- Quem escreve o texto?
- A quem se destina o texto?

## **II – Leitura: interpretação do texto**

*Focalizando o texto:*

1. Observe o desenho. Discuta com um colega a relação entre este e o texto escrito.
2. Que tipos de gripe são citados no texto e quais consequências tiveram para as pessoas?
3. Qual dos tipos citados você considera mais perigoso?
4. Que providências se pode tomar para evitar ser contaminado pelo vírus da gripe?
5. Qual é o dilema dos vírus citado no título?
6. Apresente, resumidamente, a temática do texto.
7. O que é a OMS? Pesquise e descubra.
8. Qual a diferença entre gripe e resfriado? Pesquise e descubra.
9. Qual a diferença entre pandemia e epidemia? Pesquise e descubra.

## **II – Pós-leitura**

*Focalizando a produção de texto:*

10. Reúna-se com seus colegas e monte um cartaz para a sua escola com precauções para evitar o contágio pela gripe entre os colegas.
11. Faça uma pesquisa sobre outras doenças contagiosas comuns e elabore uma lista de precauções que você, seus colegas e familiares podem tomar no seu dia a dia.

## **ATIVIDADE 3 - PROPAGANDA INFORMATIVA**

O gênero a seguir costuma aparecer em revistas e se propõe a, além de anunciar um produto ou instituição, informar o leitor e, às vezes, propor ações organizadas em prol de uma causa. O texto foi extraído da revista *Superinteressante*, de junho de 2009, p. 18-19 (Anexo 3).

### **Atividades de Leitura, Análise e Produção de Texto**

#### **I – Pré-leitura: motivação/antecipação/ativação do conhecimento prévio**

Gênero textual: propaganda informativa

Título: “Sacolas: porque optar pelas duráveis, como faziam nossos avós”

*Focalizando o título, os subtítulos e as figuras:*

- A respeito do que o texto poderá tratar?
- Você costuma fazer compras em supermercados ou acompanhar seus familiares nas compras da casa?
- Que tipos de sacolas são usados no transporte das compras até sua casa?
- O que é feito com essas sacolas depois que as compras são guardadas?
- Como você acha que as compras eram transportadas antes da invenção das sacolas de plástico?

*Focalizando autoria e público pretendido a partir dos subtítulos e figuras:*

- Quem escreve o texto?
- A quem se destina o texto?

#### **II – Leitura: interpretação do texto**

*Focalizando o texto:*

1. Observe o desenho. Discuta com um colega a relação entre este e o texto escrito.
2. O texto é uma propaganda ou um informativo?
3. Que instituições estão sendo anunciadas? Por quê?
4. O texto está organizado em cinco blocos. Aponte resumidamente o tema de cada bloco.
5. Quais informações apresentadas você já sabia?
6. Você já viu sacolas plásticas jogadas pela rua ou entupindo bueiros?

7. Que fim se pode dar às sacolas plásticas depois de utilizadas para que não agridam o meio-ambiente?
8. Qual seria a vantagem para sua comunidade de trocar as sacolas plásticas pelas duráveis?

## **II – Pós-leitura**

*Focalizando a produção de texto:*

9. Reúna-se com seus colegas, visite a página da Internet sugerida no texto e monte um cartaz para a sua escola com sugestões para preservar o meio-ambiente na escola e em casa.
10. Escolha uma das sugestões apresentadas no texto ou criada por você para pôr em prática.
11. A partir de discussões do grupo, dê continuidade a este início de reflexão “O problema do lixo em minha cidade...”.

## **ATIVIDADE 4 - NOTÍCIA**

O que caracteriza o texto jornalístico antes de tudo é a informação. A notícia não é simplesmente uma descrição dos fatos: é reconstrução da realidade. A notícia é composta de manchete (título principal), “olho” da notícia (espécie de pequeno texto-resumo), que pode funcionar como um subtítulo, bastante sintético, cuja função é desdobrar a informação do título. Lide (do inglês *lead*) é o primeiro parágrafo da notícia ou da reportagem e contém a síntese do que é mais importante, desenvolvendo as informações da manchete e do “olho”. Além disso, a notícia pode apresentar fotos que ampliam as informações. A notícia sugerida foi extraída do jornal *Correio do Povo*, de 17 de maio de 2009, p. 7 (Anexo 4).

### **Atividades de Leitura, Análise e Produção de Texto**

#### **I – Pré-leitura: motivação/antecipação/ativação do conhecimento prévio**

Gênero textual: notícia

Título: “Novas tecnologias agilizam a vida”

*Focalizando o título, o subtítulo e a foto:*

- A respeito do que o texto poderá tratar?
- Você conhece os termos usados no subtítulo? A que se referem?

- Em que tempo e modo verbal encontra-se o verbo empregado no título?
- Por que emprega-se esse tempo verbal nos títulos das notícias?

*Focalizando autoria e público pretendido:*

- Quem escreve o texto?
- A quem se destina o texto?

## **II – Leitura: interpretação do texto**

*Focalizando o texto:*

1. Qual é o objetivo desta notícia?
2. Os bons jornais e revistas buscam ser impessoais e objetivos. No caso da notícia em estudo, é possível se constatar isso? Justifique.
3. Em relação à linguagem usada no texto, que características ela apresenta?
4. Quem é Edgar Bortolini e por que foi escolhido para dar seu depoimento nessa notícia?
5. Qual a forma verbal predominante na notícia?
6. Observe a foto da notícia, o que aparece em primeiro plano?
7. Você já viu um rádio como esse?
8. Que tipo de aparelhos de comunicação você tem em casa?
9. Que meios ou aparelhos são citados na notícia e para que servem? Pesquise e descubra.

## **II – Pós-leitura**

*Focalizando a produção de texto:*

10. Faça uma visita a um museu de comunicação ou a uma loja de produtos eletrônicos e descubra quais tecnologias usávamos/usamos para nos comunicar.
11. Reúna-se com seus colegas e transforme informações em notícias, observando as questões fundamentais do jornalismo – *o quê* (fatos), *quem* (personagens/pessoas), *quando* (tempo), *onde* (lugar), como e por quê. Escolha um fato relacionado a novas tecnologias. Criem um título, não se esquecendo de colocar o *lead*, o “olho” da notícia, o corpo e a ilustração.

## **ATIVIDADE 5 - CRÍTICA DE FILME**

O gênero a seguir costuma aparecer em jornais e revistas. Trata-se de uma opinião a respeito de um livro, filme, peça teatral, entre outros. O que caracteriza esse gênero é a descrição breve da obra e comentários avaliativos do crítico. O texto sugerido para esta atividade foi extraído da revista *Aventuras na História*, de junho de 2009, p. 62 (Anexo 5).

### **Atividades de Leitura, Análise e Produção de Texto**

#### **I – Pré-leitura: motivação/antecipação/ativação do conhecimento prévio**

Gênero textual: crítica de filme

Título: “Um fantasma insistente”

*Focalizando o título, o subtítulo e a foto:*

- A respeito do que o texto poderá tratar?
- Observe a foto. Pelas roupas e pela postura das pessoas, onde você acha que elas estão?
- Quem está em primeiro plano? Quem está em segundo?
- Qual terá sido a intenção do fotógrafo com esses planos?
- O que significa a palavra “Führer”?

*Focalizando autoria e público pretendido:*

- Quem escreve o texto?
- A quem se destina o texto?

#### **II – Leitura: interpretação do texto**

*Focalizando o texto:*

1. Qual é o objetivo do texto?
2. O primeiro parágrafo cita o nome de uma música. Você já a ouviu? Pesquise na Internet e descubra a letra da música e sua tradução para o português. Relacione a música com a crítica do filme.
3. Em relação à linguagem usada no texto, que características ela apresenta? O autor é impessoal e objetivo? Por que?
4. O que é autocracia e ditadura? Pesquise e descubra.
5. O que você sabe sobre Hitler e o nazismo?

6. Por que “esquecer o passado é um erro gravíssimo”?
7. A que “passado” o texto se refere?
8. Qual é o fantasma citado no título e por que ele é caracterizado de insistente?
9. Que relação o texto faz entre a Alemanha nazista e o mundo de hoje?
10. Quais são as vantagens e as desvantagens de pertencer a um grupo social, político, religioso, entre outros?

## II – Pós-leitura

### *Focalizando a produção de texto:*

11. Assista ao filme e promova um debate em aula a respeito das questões tratadas pela trama.
12. Reúna-se com um colega, escolha outro filme que trate de temática semelhante e escreva uma crítica recomendando ou não o filme escolhido aos demais colegas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CEREJA, William Roberto. **Texto e interação**: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2005.
- CORREIO DO POVO, 17 de maio de 2009.
- DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- KLEIMAN, Angela B. et al. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 23-36.
- KLEIMAN, Angela B. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP; Pontes, 1989.
- MARCUSCHI, L. In; BEZERRA, M. Auxiliadora, et. al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19.
- REVISTA AVENTURAS NA HISTÓRIA, junho de 2009.
- REVISTA SUPERINTERESSANTE, junho de 2009.
- ROTTAVA, Lucia. A leitura e a escrita na pesquisa e no ensino. In: **Espaços na Escola**.
- ZERO HORA, 14 de dezembro de 2008.



## **ANEXO 1**

(Inserir figura “SIGET 2009 - Anexo 1.jpg”)

## **ANEXO 2**

(Inserir figura “SIGET 2009 - Anexo 2.jpg”)

### **ANEXO 3**

(Inserir figura “SIGET 2009 - Anexo 3-A.jpg”)

(Inserir figura “SIGET 2009 - Anexo 3-B.jpg”)

## **ANEXO 4**

(Inserir figura “SIGET 2009 - Anexo 4.jpg”)

## **ANEXO 5**

(Inserir figura “SIGET 2009 - Anexo 5.jpg”)

The logo for the 5th International Symposium on Genre Studies (SIGET) features the text 'V SIGET' in a large, bold, black sans-serif font. The 'V' is significantly larger than the other letters. The background of the logo is a light blue-grey color with a subtle pattern of icons related to education and technology, such as a globe, a book, and a computer monitor.

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies

— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## Os Gêneros Textuais em Livros Didáticos de Matemática

**Thaís Ludmila da Silva Ranieri**

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco / Professora da Rede Pública de Ensino do Município do Cabo de Santo Agostinho, PE / [thaisranieri@yahoo.com.br](mailto:thaisranieri@yahoo.com.br))

### Resumo

Desde a década de 90 no Brasil, alguns trabalhos e documentos oficiais, tais como os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), já evidenciavam a necessidade de uma relação entre a disciplina de Matemática e o cotidiano do aluno. Além disso, percebia-se a necessidade de uma maior integração entre as áreas da linguagem e a da Matemática (MACHADO, 1990). Tendo esses pontos como estímulos, surge, então, a proposta dessa pesquisa. O principal objetivo é fazer um levantamento e uma análise, através de uma coleção didática de Matemática do Ensino Fundamental, dos gêneros textuais que circulam no espaço discursivo da Matemática, uma vez que, entre um dos critérios de avaliação do PNLD de Matemática, há o da linguagem, em que se sugere *o emprego de vários tipos de textos* (PNLD, 2008). O presente trabalho procura, também, mostrar que o espaço de circulação e trabalho com gêneros na escola não são restritos às aulas de língua.

**Palavras-chaves:** gêneros textuais, livro didático de Matemática, linguagem.

### Abstract

Since the 90s in Brazil, some studies and official documents, such as the PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) and PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) has highlighted the need for a relationship between the discipline of mathematics and the everyday student. Also, understand the need for greater integration between the areas of language and of mathematics

(MACHADO, 1990). Taking these points as stimuli, it is then that the proposed research. The main goal is to make a survey and analysis, through a collection of teaching mathematics in elementary school, the textual genres that circulate in the discursive space of mathematics, since, among one of the criteria for assessment of PNLD of Mathematics, there is of language, which suggests the use of various types of texts (PNLD, 2008). This work aims also to show that the area of movement and work with gender in school are not restricted to lessons in language.

**Keywords:** textual genres, textbook of mathematics, language.

## **1. Apresentação**

Tal como acontece no ensino de Língua Portuguesa, os resultados obtidos através de avaliações oficiais, como por exemplo, o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), não são muito satisfatórios no que se refere ao ensino de Matemática nas escolas brasileiras. Entre os obstáculos abordados no ensino da disciplina, estão os de origem epistemológica, os de origem didática e, especialmente, os de origem lingüística (ALMOULOU, MELLO s/d).

Em contra partida, há poucas pesquisas vindas da ciência da linguagem voltadas para atender amenizar os problemas de ordem lingüística que surgem em outras áreas do conhecimento, em especial no campo das Exatas. Dessa forma, embora, haja um avanço na busca por propostas e soluções vindas da Matemática e da Educação, algumas lacunas tendem a perdurar, uma vez que dependem de estudos que atendem aos aspectos lingüísticos do problema. Até os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) trazem a associação entre as áreas como ponto importante no ensino de Matemática. Segundo os PCN's (1998), "os conhecimentos lingüísticos devem ser associados aos matemáticos para melhor desenvolver o objeto de estudo".

Nesse espaço, o livro didático aparece como um dos protagonistas. Nas salas de aula das escolas brasileiras, o professor o tem como suporte didático e, muitas vezes, como único material de apoio e de consulta (BATISTA, 2003). Além de ser um norteador na seleção dos conteúdos que serão ensinados na escola. Sendo assim, o presente trabalho busca fazer um reconhecimento dos gêneros textuais presentes no livro didático de Matemática através de uma seqüência de conteúdos trabalhados ao longo dos anos do Ensino Fundamental, Conceberemos gênero como

prática sócio-comunicativa e nossas realizações lingüísticas se dão através dessas estruturas (MARCUSCHI, 2004; KOCH, 2006) .

## **2. Acerca da Teoria**

A partir da década de 90, houve uma grande corrida em busca de novas propostas para o trabalho com língua em sala de aula. A velha fórmula do ensino através de uma abordagem metalingüística em que predominavam análises de estruturas soltas desvinculadas de um contexto real de uso da língua não dava mais resultados. O trabalho com os textos era pouco produtivo e muitas vezes aparecia como pretexto para o ensino de estruturas. Se não se podia ensinar a estrutura da língua, então o que iria para sala de aula? O ensino de língua estava posto em cheque.

Se pensarmos um pouco, veremos que esse ensino de cunho extremamente estruturalista, de uma maneira ou de outra, acabava também por trazer resultados negativos em outras disciplinas. Embora seja responsabilidade do professor de língua o ensino de leitura e produção de texto, essas atividades não ficam restritas ao universo do ensino de língua materna. Logo, os resultados negativos não se restringiam a disciplina de Língua Portuguesa.

Reflexões como estas já apareciam na área da Matemática, em destaque para a Educação Matemática. “Ainda na década de 70, vários projetos de investigação identificaram o texto dos problemas matemáticos como um locus de distúrbio lingüístico que podia causar efeitos sobre o raciocínio matemático” (MOREIRA, 1996: 83). No Brasil, influenciado por lançamentos de vários livros<sup>1</sup>, a necessidade de uma integração entre língua e matemática começava também a ser sentida (MACHADO, 1998). “Por isso, a solução para essa falha técnica é trabalhar essas duas disciplinas juntas e, assim, promover um aprendizado da matemática e do português com a mesma facilidade”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Nesse contexto destaca-se “Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua” de Nilson José Machado lançado em 1990.

<sup>2</sup> Entrevista dada pelo autor em 11 de fevereiro de 2008 e disponível no site [www.e-educador.com](http://www.e-educador.com).

Essa virada passa a dar um novo direcionamento no ensino de língua, com repercussões nas outras disciplinas. Aquela fórmula antiga dava seu lugar a propostas mais pragmáticas. O ensino de estruturas cedia espaço ao texto, que passava a lugar de destaque. Paralelamente começava a circular a noção de gênero (discursivo ou textual), uma vez que esta é a materialização de um texto (MARCUSCHI, 2003).

Assim, as reflexões caminharão para uma visão de língua como atividade social, histórica e discursiva (MARCUSCHI, 2003, 2004; KOCH, 2004), não negando, no entanto seus aspectos formais, realizada através de texto, que são materializados em gêneros e que pertencem a um domínio discursivo. Portanto, as discussões abaixo buscarão atender os conceitos de *texto*, detendo-se, no entanto, principalmente, no conceito de *gênero*.

## 2.1 Gênero (textual ou discursivo)

A partir da década de 60, com contribuições vindas de outros campos das ciências humanas, a ciência lingüística passa a se preocupar com fatores que são externos ao sistema. O contexto de produção, os sujeitos e nossas escolhas no processo de interação passam a ser levados em conta nas pesquisas lingüísticas. (...) “já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta (KOCH, 2004: 14). Ou como traz Weedwood (2003:144):

“Para retomar a metáfora saussuriana, em vez de se preocupar em conhecer a partitura seguida por diferentes músicos na execução de uma mesma peça musical, o lingüista quer conhecer precisamente **em quê** e **por quê** [grifo nosso] houve diferenças na execução, de que forma elas se manifestam e que efeito tiveram sobre o público ouvinte.”

Este novo momento dentro da Lingüística passa a ser conhecido como Virada Pragmática. Até então os trabalhos com textos restringiam-se ao nível da frase. Contudo, já não era suficiente, se deter apenas nos elementos internos da unidade textual. Assim, com a Virada, as pesquisas ganharam uma nova direção.

Primeiramente, passaram a conceber a unidade textual como *um conjunto de frases ampliadas*. Aparecia a necessidade de pesquisas que fossem além dos limites da frase. Neste momento, sob influência da corrente gerativa, procurou-se criar as chamadas gramáticas textuais. “Tais gramáticas constituíram, portanto, uma tentativa de descrição do texto como entidade uniforme, estável e abstrata, procurando-se detectar o sistema gerador subjacente como um sistema imanente” (KOCH, 2001:73).

A tentativa de postular uma gramática textual tal como acontecia com a gramática gerativa não deu muito certo. Percebeu-se que o projeto de elaboração das gramáticas não era viável e muito pouco produtivo.

Com o abandono do projeto e a percepção de que os estudos tinham de deixar de ver a unidade textual como um conjunto de frases, passaram, então, a explorá-la, indo além da estrutura. O funcionamento, a produção e a compreensão textual se tornaram os objetos de investigação dentro da Lingüística Textual. Dessa forma, o texto passou a ser considerado “o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH, 2004), “um evento comunicativo em que convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRAND apud MARCUSCHI, 2004), visto que as realizações lingüísticas dos falantes se dão através de unidades de sentidos, os textos, e não por meio de unidades isoladas. Ou como afirma Bezerra (2001:36), trata-se de uma “unidade lingüístico-pragmática, organizada com base em critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e outros, podendo ser oral ou escrita e possível de várias interpretações”.

Além das definições acima, hoje com contribuições vindas da Teoria Semiótica Social fortemente influenciadas pela Gramática Sistêmico-funcional de Halliday reforçam o conceito de texto com outro critério comentado por Dionísio (2005): a multimodalidade. Para a autora, “a multimodalidade é traço constitutivo a todos os textos e gêneros textuais”. Ou seja, “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc” (DIONÍSIO, 2005:161). Independente de a unidade textual se apresentar na modalidade escrita ou falada necessitará, como já comentado, de outra

representação para que se concretize. Posto assim, acompanhando a definição de texto, as concepções de gênero passam a ser discutidas.

Bastante em discussão hoje, os estudos de gênero, no entanto, são datados de pelo menos vinte e cinco séculos. As primeiras discussões surgiram na Grécia Antiga, desenvolvidos dentro da área da Retórica e da Poética, seguindo pela Idade Média, e, por fim, chegando a Modernidade. Durante esse tempo, o termo *gênero* ficou bastante associado aos estudos literários e diretamente ligado a poesia (MARCUSCHI, 2003, 2004). Chegou ao século XX, no entanto, precisando de reformulações. A teoria só atendia aos textos poéticos e pouco contribuía para os textos em prosa, bem mais presentes e corriqueiros em sociedade. Surgiu, portanto, a necessidade de outros parâmetros de análise.

Saindo da Literatura, hoje os estudos de gênero fazem parte de outras áreas das ciências como a Etnografia, a Sociologia, a Antropologia e a Linguística. Em Linguística, adota uma posição bem focada na relação língua – sociedade. Representa uma área dos estudos lingüísticos com fartas contribuições além de estar em bastante desenvolvimento. No caso da Linguística, as principais fundamentações teórico-reflexivas para o tratamento e estudos dos gêneros partem principalmente das contribuições vindas de Bakhtin (KOCH, 2006), conforme será observado abaixo.

De origem soviética, as reflexões desenvolvidas por Bakhtin só chegaram ao “mundo europeu” na década 70. Em oposição a um tipo de fazer linguístico com base estruturalista, a perspectiva por ele adotada concebe língua como “uma atividade social” marcada pelas relações dialógicas. “Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal” (WEEDWOOD, 2003: 152).

Dentro da Teoria dos Gêneros, o autor desenvolveu um conceito pautado na dialogicidade da linguagem, voltando-se mais para o uso e menos preocupado em uma classificação “ .... Bakhtin concebe os gêneros do discurso como tipos de enunciados criados dentro dos vários campos da atividade humana” (PINTO, 2003:48). Salienta-se que essa concepção agrega critérios não-lingüísticos, tais como “o conteúdo temático, o estilo de língua e a estruturação composicional” em sua definição.

Ainda dentro da perspectiva bahktiniana, por sua identidade dialógica, os gêneros podem ser enquadrados sob duas formas: primário e secundário. Não haveria aqui uma relação de superioridade, mas uma relação de complementação. O primeiro seriam gêneros da comunicação cotidiana e o segundo, de uma esfera comunicacional com características mais elaboradas. Entretanto, essa “tipologia” proposta por Bakhtin não deve ser vista como uma forma modeladora, visto que um gênero primário pode migrar para a esfera do gênero secundário.

No Brasil, os estudos sobre gênero ganharam impulso na década passada. Com resultados não muito satisfatórios e uma prática há muito deficitária, como já comentado anteriormente, necessitava-se de novas sugestões para o ensino de língua. Esse contexto foi bastante propício para a entrada de teorias que trouxessem contribuições para *combater* os efeitos negativos da antiga prática além de apresentar propostas novas.

A valorização de um ensino que buscava atender as necessidades de uso efetivo da língua deixava de lado o ensino de estruturas para então trabalhar com textos em sala. Segundo Rojo (2007: 11), “(...) passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) (...)”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) representam para esse momento um dos principais divulgadores da Teoria dos Gêneros, sobretudo nos espaços escolares. Influenciado pelo grupo de Genebra, a perspectiva adotada pelos PCN's vê o gênero como objeto de ensino de língua. “(...) o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é ao mesmo tempo, objeto de ensino – aprendizagem” (SHNEUWLY, DOLZ; 2004). Essa concepção fica bem clara no próprio documento, como pode ser observada.

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCN's, 1998: 22).

A proposta concebida nos Parâmetros busca subsidiar a prática docente, por isso adota uma definição mais didática. Não é negado, no entanto, que as reflexões de Bakhtin não contribuam para o trabalho em sala de aula,

Ainda que o grupo suíço tenha objetivos distintos, há alguns pontos em comum nas duas tendências.

Em primeiro lugar, tanto um como o outro pensam língua <sup>3</sup> como *prática social* e sua realização não se daria através de unidades isoladas, mas de textos organizados em *enunciados padrões*, os gêneros. Embora fique mais evidente nas definições do grupo suíço a preocupação quanto à forma, fica implícito que a concepção bakhtiniana de gênero não abandona a ideia de língua enquanto sistema e, conseqüentemente, os gêneros teriam sua concretização através de uma estrutura determinada pelo seu uso em sociedade. “(...) todos os nossos enunciados se baseiam em formas padrões e relativamente estáveis de estruturação de um todo” (BAKHTIN apud KOCH, 2004).

Já, em segundo lugar, a teoria desenvolvida pelo grupo de Genebra abraça a proposta bakhtiniana de abordar os gêneros em primários e em secundários. Para Shnewly (2007: 30), “os gêneros e, mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem”. Assim, inicialmente, as crianças em processo de escolarização teriam um primeiro contato com os gêneros do cotidiano, os primários, para depois ganharem uma *instrumentalização* e passarem a usar os gêneros mais complexos, os secundários, já que um pode se desdobrar em outro.

Complementando a discussão, finalizaremos com outra concepção bastante trabalhada e aceita, que não chega a formar exatamente um grupo, mas traz um outro ponto de vista com características mais gerais.

---

<sup>3</sup> Dentro do quadro teórico de Bakhtin, o objeto de estudo é a linguagem e não língua, indo além da estrutura verbal (Cunha, 2003). Assim, será trabalhada dentro das discussões a palavra língua, mas atendendo a concepção mais abrangente proposta pelo autor.

Também influenciado por Bakhtin, o grupo, formado principalmente pelos norte-americanos Miller Bazerman e Bronckart, estabelece uma definição de gêneros buscando uma espécie de equilíbrio teórico. As ações linguísticas são mais evidenciadas dentro dessa concepção, sem descartar, no entanto, a forma, a organização composicional do gênero, retomando aqui a visão bakhtiniana. “Quando denominamos um gênero textual não denominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MILLER apud MARCUSCHI, 2004:93). Tal como o pensador soviético, a língua aqui é vista como prática social e os gêneros também apresentam uma forma para sua realização.

Há ainda dentro da Linguística outras abordagens teóricas para o trabalho com gêneros. Algumas voltadas mais para os aspectos formais, outras mais preocupadas com o contexto de produção. A bibliografia é vasta e atende a diversos interesses e objetivos do trabalho. Entretanto não há como deixar de abordar as contribuições de Bahktin para os estudos de gêneros, como afirma Marcuschi (2004: 92), “Bahktin aparece como um bom senso teórico”.

### **3. Metodologia**

O corpus construído para o presente trabalho adota uma visão de língua como prática social, não negando, no entanto, a sua organização sistêmica. Visão que se refletirá ao longo das análises e no decorrer das discussões. Como bem enfatiza Marcuschi (2001), “é somente na relação com uma concepção de língua que se dá a explicitação da análise de fatos linguísticos.”

A pesquisa de cunho quantitativo - qualitativo se prestará a uma análise crítico - reflexiva, tendo como suporte a teoria dos gêneros, como já discutido.

Um dos objetivos principais é fazer um levantamento e um mapeamento dos gêneros presentes nos livros didáticos de Matemática através de uma seleção de conteúdos que são trabalhados de modo sequenciado ao longo do Ensino Fundamental. O conteúdo selecionado refere-se à *Teoria dos Conjuntos* que engloba o conjunto dos números naturais, inteiros, racionais e reais. Segue-se, na tabela abaixo, o volume, capítulo e páginas do livro e o assunto selecionado.

|  |
|--|
|  |
|--|

| Coleção “Tudo é Matemática” |                                         |                  |                   |                                             |                                     |
|-----------------------------|-----------------------------------------|------------------|-------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------|
| Assunto                     | Número naturais e sistemas de numeração | Números Inteiros | Números Racionais | Conjuntos Numéricos: dos naturais aos reais | Números Reais: potências e radicais |
| Volume                      | 1                                       | 2                | 2                 | 3                                           | 4                                   |
| Capítulo                    | 1                                       | 2                | 3                 | 2                                           | 2                                   |
| Página                      | 7-30                                    | 22-54            | 55 -78            | 25-47                                       | 18-45                               |

Pretende-se, também, catalogar os gêneros presentes, observar se há uma relação entre a presença de determinado gênero e o conteúdo vivenciado, verificando se há uma progressão dos gêneros no decorrer das séries.

Optou – se por uma coleção previamente analisada pelo PNLD (2008), já que entre um dos critérios (os aspectos teórico-metodológicos) adotados pelo Plano, faz-se presente o critério da linguagem, como observado abaixo, ressaltando o sub-critério 6.3, em que fica evidenciada a preocupação com a oferta de textos para o aluno:

#### 6. Linguagem

A linguagem utilizada na coleção é adequada ao aluno a que se destina quanto:

6.1 – ao vocabulário;

6.2 – à clareza na apresentação dos conteúdos e na formulação das instruções;

**6.3 – ao emprego de vários tipos de texto.** (grifo nosso)

(GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD: MATEMÁTICA, 2008: 24)

Assim, o *corpus* é constituído pela coleção “Tudo é matemática” que foi aprovada no último PNLD e escolhida pela rede municipal de ensino da Prefeitura do Cabo de Santo Agostinho entre as oferecidas pelo catálogo do Plano. Logo, é uma coleção que já foi devidamente avaliada dentro da perspectiva da Educação Matemática, tendo sua qualidade comprovada além do que se faz presente na rede pública de ensino.

## 4. Análise do corpus

A análise se dará a partir de três momentos supracitados: o levantamento quantitativo, a catalogação dos tipos de gêneros presentes e a identificação de uma relação entre o gênero e o conteúdo trabalhado, atentando para a existência de uma progressão no decorrer das séries.

Ao todo foram identificadas, nos capítulos analisados, 339 unidades textuais distribuídas em 16 tipos de gêneros distintos. No levantamento, foram levados em consideração alguns aspectos referentes ao espaço discursivo didático. Assim, não foi considerado para a contagem o texto explanativo dos conteúdos e nem os exercícios propostos. O trabalho levou em consideração os gêneros didáticos ou já didatizados e gêneros autênticos que são de outra instância discursiva. Seguindo essa divisão, passa-se então para a segunda parte da análise.

Entre os gêneros didáticos, houve uma maior quantidade de unidades textuais, entretanto agrupados em apenas cinco tipos de gêneros, como por exemplo, *ilustração, tabela, foto, gráfico, você sabia*<sup>4</sup>, *box informativo e legenda*, de acordo com a quantidade. Ressaltaremos, nesse momento, o gênero *ilustração* que foi o mais recorrente nos capítulos.

Além do critério da Linguagem, outra ressalva feita pelo PNLD é com relação aos aspectos editoriais, particularmente a presença de ilustrações.

#### Ilustrações

3.1 – Estão isentas de erros;

3.2 – Enriquecem a leitura dos textos, auxiliando a compreensão.

(idem, 2008: 24)

Posto assim, fica claro o porquê do grande número de ilustrações presentes no livro. No levantamento, correspondem a aproximadamente 55% dos textos presentes.

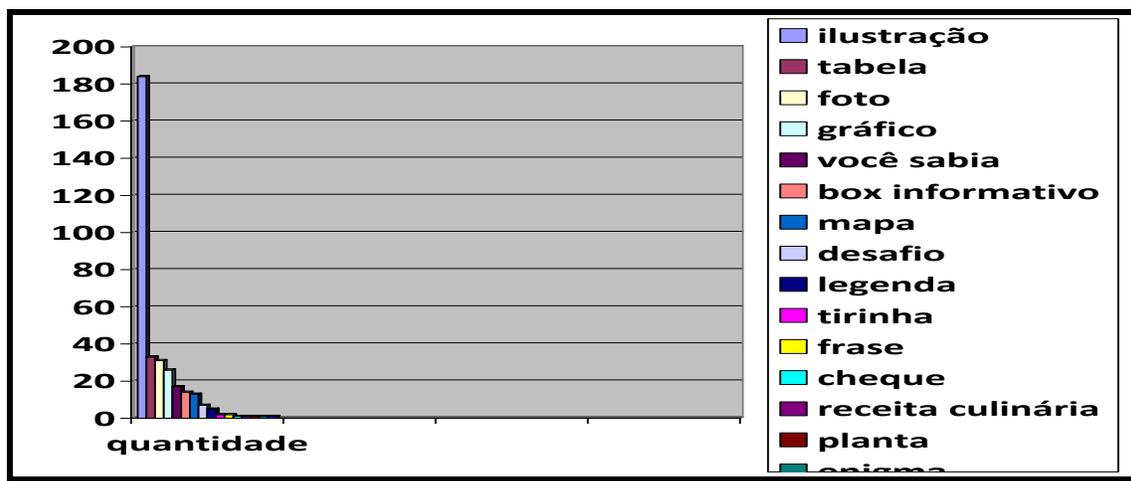
Indo para a os gêneros *autênticos*, estes representam bem menos da metade dos textos presentes e alguns estão diretamente associados a momentos bem particulares do livro. Aparecem como suporte para exercícios e como contextualizadores dos conteúdos, como será discutido mais adiante.

---

<sup>4</sup> Uma das dificuldades encontradas dentro dos estudos dos gêneros e a nomeação dos gêneros, dificuldade que foi encontrada da pesquisa, em particular, com o gênero catalogado com “você sabia”. Por exemplo, “Você sabia que... / ...um ano-luz é a distancia que a luz percorre em um ano?” (5ª série, 23).

Os gêneros são bem variados e, na maioria das vezes, só há uma recorrência ao longo dos capítulos. Foram levantados os seguintes: *mapa, desafio, tirinha, frase, enigma, notícia, receita culinária, planta de cidade e cheque*.

O gráfico abaixo apresenta os comentários firmados.



Depois do levantamento quantitativo e da catalogação dos gêneros, passaremos para o tratamento dos gêneros dentro do livro didático, seguiremos, agora, com a última parte.

Uma das propostas da Educação Matemática é fazer com que a disciplina passa a ser mais representativa para os alunos e que as situações do cotidiano sejam exploradas. Nesse contexto, o trabalho com os gêneros representa um passo importante para alcançar tais propostas. Entretanto, deve ficar claro que não é feito um trabalho em que se explorem os aspectos lingüísticos dos gêneros, mas um trabalho que explore o conteúdo matemático através de contato com textos reais, criando simulações para um contexto concreto. Sendo assim, pode-se observar a tentativa de contextualização dos assuntos, tendo como suporte os gêneros tanto na apresentação do conteúdo como também nos exercícios propostos, pontos anteriormente ressaltados.

No primeiro caso, os autores explorem os gêneros textuais, trazendo-os como exemplos, ao buscarem associar o assunto do capítulo com a realidade do aluno. Na coleção observada, primeiro se exploram os contextos reais, as possibilidades concretas em que serão indispensáveis os conhecimentos matemáticos para, em seguida, se chegar ao assunto propriamente dito. Ao

longo da coleção, os gêneros aparecem como uma ponte entre a disciplina e o *mundo real*, justificando, de uma maneira ou de outra, a necessidade de se estudar o assunto. Também, fica evidente a preocupação dos autores de atender às exigências tanto do PNLD como dos resultados da pesquisas desenvolvidas dentro da área da Educação Matemática.

A figura abaixo exemplifica bem isso. O assunto é *Número racionais*. Com esse conteúdo pretende-se que os alunos tenham contato com um tipo de número que pode ser escrito na forma de fração ou na forma de números decimais. Logo, o livro busca exemplos bem concretos para isso. Observe a figura 1:

*Neste capítulo você verá que muitas dessas situações podem também envolver números escritos na forma de fração, na forma mista ou na forma decimal.*

*Veja os exemplos:*



6ª série, p. 55.

Outra maneira de explorar os gêneros dentro dos livros é através dos exercícios, ressaltando o aparecimento, em maior número, dos *gêneros autênticos*. Os exercícios representam a *práxis*, a concretização do assunto estudado e uma representação de uma possível situação de uso dos assuntos estudados. Os exemplos abaixo representam muito bem a observação. O autor buscou dois gêneros com funções bem distintas para a realização dos exercícios. O primeiro seria um gênero bem do cotidiano do aluno, uma receita culinária, já o outro, a tirinha, pertence a um domínio discursivo bem característico, ao domínio do humor. Em ambos, necessita-se dos conteúdos estudados para realizar a atividade e para compreender o texto. O primeiro necessitará do conteúdo *Números inteiros* e o aluno precisará saber operar com números fracionários e o

segundo, com os *Números naturais* e, neste caso, o aluno terá de saber transformar números naturais em algarismos romanos. Observe:

**Figura 2**

9

Receita de biscoitinhos de aveia

Ingredientes:

- 125 g de manteiga
- 1 xícara (chá) de açúcar mascavo
- 1 ovo
- $\frac{1}{2}$  colher (chá) de canela em pó
- $\frac{3}{4}$  xícara (chá) de farinha de trigo
- 1 colher (chá) de fermento em pó
- $1\frac{1}{2}$  xícara (chá) de aveia

Rendimento: 48 biscoitinhos.



Em seu caderno, escreva essa mesma receita, mas com o rendimento de 96 biscoitinhos.

6ª série, p. 52.

**Figura 3**

39 Leia os diálogos dos quadrinhos e depois, usando o nosso sistema de numeração, escreva em seu caderno qual foi a resposta de Helga.



EU NASCI NO ANO DE 940 D.C. E BÓRIS NASCEU EM 925 D.C.

MUITO BEM...

QUANDO É QUE VOCÊ NASCEU, HELGA?

LXXXVI MAIS TORTA?

BOA RESPOSTA, BABY.

5ª série, p. 18.

## 5. Conclusão

O presente trabalho, embora abarque uma dimensão pequena, foi extremamente contribuidor para se dar um novo olhar para o trabalho com gêneros em sala de aula, visto que um trabalho bem feito repercutirá positivamente em outras disciplinas. Como já frisado, atividades de leitura e produção textual não são restritas às aulas de língua. Dessa forma, pode-se afirmar que os textos não são unidades apenas encontradas em aulas de língua, nem muito menos o trabalho com eles se restringe a elas.

Além disso, há um vasto campo a ser percorrido nessa relação linguagem –matemática, no intuito de trazer contribuições tanto para a área da Matemática quanto para a Linguística. Entretanto, deve ficar claro que não há como, de uma hora para outra, entramos de cabeça em um campo que até pouco tempo parecia ser bem distante do nosso. Faz-se necessário cautela para que surjam propostas sérias e proveitosas na esperança de ajudar a amenizar os problemas de linguagem que aparecem no processo de ensino – aprendizagem da Matemática.

## Referências Bibliográficas

**ALMOULOUD**, Saddo Ag; **MELLO**, Elizabeth Gervazoni Silva de. Iniciação à Demonstração Apreendendo Conceitos Geométricos. mimeo

**BATISTA**, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático. In **BATISTA**, Antônio Augusto Gomes, **ROJO**, Roxane. *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

**BEZERRA**, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção variada e atual. In: **BEZERRA**, Maria Auxiliadora; **DIONÍSIO**, Ângela Paiva (org.). O livro didático de Português. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

**CUNHA**, Doris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: **BEZERRA**, Maria Auxiliadora; **DIONÍSIO**, Ângela Paiva; **MACHADO**, Anna Rachel. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

**DANTE**, Luís Roberto. *Tudo é matemática*. São Paulo: Ática, 2007.

**DIONÍSIO**, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: **DIONÍSIO**, Ângela Paiva; **MARCUSCHI**, Luiz Antônio. *Fala e escrita*. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

**DOLZ**, Joaquim; **SCHEUWLY**, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

**Guia de livros didáticos PNLD 2008** : Matemática / Ministério da Educação. — Brasília : MEC, 2007. 148 p. (Anos Finais do Ensino Fundamental).

**KOCH**, Ingedore Vilaça. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

**KOCH**, Ingedore Vilaça. *Lingüística Textual: retrospecto e perspectivas*. In: **BRAIT**, Beth (org.). Estudos Enunciativos do Brasil. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001.

**MACHADO**, Irene. Gêneros Discursivos. In: **BRAIT**, Beth. *Bakhtin Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

**MACHADO**, Nilson José. *Matemática e Língua Materna: uma análise de uma impregnação mútua*. São Paulo: Cortez, 1998.

**MARCUSCHI**, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **BEZERRA**, Maria Auxiliadora; **DIONÍSIO**, Ângela Paiva; **MACHADO**, Anna Rachel. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

**MARCUSCHI**, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. Recife: Departamento de Letras, UFPE. 2ª versão, 2004, mimeo.

**MARCUSCHI**, Luís Antônio. Um corpus lingüístico para análise de processos na relação fala e escrita. Simpósio Corpus Lingüístico, 2001, mimeo.

**MOREIRA**, Darlinda. Educação, Matemática e Linguagem Natural. Revista da Língua Portuguesa: 1996, jul, nº 15.

**Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

**Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: português /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

**PINTO**, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: **BEZERRA**, Maria Auxiliadora; **DIONÍSIO**, Ângela Paiva; **MACHADO**, Anna Rachel. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

**ROJO**, Roxane; **CORDEIRO**, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

**SCHEUWLY**, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

**WEEDWOOD**, Barbara. *História Concisa da Lingüística*. São Paulo: Parábola, 2003.

## OS GÊNEROS TEXTUAIS EM UM NOVO SUPORTE: *SOFTWARES* EDUCATIVOS

Ana Cristina Barbosa da Silva<sup>1</sup> (doutoranda, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, kristinna@bol.com.br)

**RESUMO:** Esta pesquisa se refere à análise de quatro *softwares* educativos de Língua Portuguesa de dois portais educacionais. A escolha dos *softwares* se baseou naqueles que contemplassem atividades, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, de leitura e compreensão a partir de gêneros textuais. O objetivo foi verificar se os gêneros se apresentam com o uso de recursos multimídias ao serem inseridos nesse suporte e se as abordagens dos gêneros contemplam uma perspectiva sociointeracionista de ensino de língua. Assim, constatou-se que os textos não apresentam nenhum recurso multimídia, sendo expostos conforme as características de impresso e, em sua maioria, são apresentados na íntegra, mas não no suporte de origem. Há a indicação da fonte, autores e data de divulgação, no entanto, não há a abordagem das especificidades dos gêneros nem das condições de produção, aspectos que evidenciam a perspectiva sociointeracionista do ensino de língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** *software*, gênero, leitura, compreensão.

**ABSTRACT:** This paper refers to the analysis of four educational softwares for Portuguese Language teaching in two educational portals. The choice of the softwares was based on those that contemplated reading and comprehension activities under the light of discourse genres from 5th to 8th series of the fundamental teaching. The aim was to investigate whether discourse genres present multimedia resources when they are inserted in that support, and if the genre approach contemplates a socio-interactionist perspective on language teaching. It was verified that texts do not present any multimedia resource. The texts mostly appear in complete form, but do not appear in their original support. There is an indication of the source, authors and dates of publication, but there is not an account for characteristics of discourse genres nor for production conditions, aspects that evidence a socio-interactionist perspective on language teaching.

**KEYWORDS:** software, genre, reading, comprehension.

### 1. Introdução

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade de Pernambuco.

Ao se estudar os gêneros textuais, muitos aspectos de sua realização nos eventos comunicativos são levados em conta, pois são aspectos essenciais para sua existência. Nesta perspectiva, investigou-se como os gêneros textuais são apresentados nos *softwares* educativos de língua portuguesa, já que é constatado que, nesses materiais, há uma grande diversidade de textos.

Por esta razão, foram analisados quatro *softwares* educativos elaborados para o nível de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, de dois *sites* educacionais, considerando as atividades de leitura e compreensão textual, com o intuito de averiguar se os gêneros textuais sofrem transformações ao serem inseridos nesse novo suporte e se as abordagens dos gêneros contemplam uma perspectiva sociointeracionista.

Desta forma, tendo em vista que os *softwares* possibilitam a utilização de recursos multimídias diversos, analisou-se se os textos contemplam algum desses recursos e se sua fonte e/ou suporte são indicados, se os textos são apresentados na íntegra e se no trabalho com o gênero há a abordagem de sua especificidade e das condições de produção.

Por se tratar de *softwares* educativos de *sites* educacionais, ainda se fez necessário analisar e compreender melhor o contexto em que esses *softwares* estão inseridos através da relação que se estabelece entre ambos, com os recursos que o *site* disponibiliza, sua forma de organização e funcionalidade.

## **2. O ambiente dos *softwares***

Segundo Kress (apud BEZERRA, 2007), dentre outras características da *web*, duas influenciam a natureza dos textos: a multimodalidade<sup>2</sup> e o hipertexto. Este possibilita o leitor escolher a sua própria forma de leitura, através dos *links*, não permitindo, portanto, que haja apenas uma maneira de ler o texto e uma hierarquia de importância no caminho a ser percorrido no momento da leitura (pelo menos pré-estabelecido pelo autor do gênero textual). A *web* tem como principal interface os *sites* e a porta de entrada do *site* é a *homepage*, que, segundo Bezerra (2007), consiste no gênero virtual que introduz outros gêneros virtuais. No que diz respeito ao propósito comunicativo da *homepage*, há a análise bidimensional trazida por Askehave & Nielsen (apud BEZERRA, 2007): no *modo de leitura* que leva esse gênero a

---

<sup>2</sup> Multimodalidade está sendo tratada aqui com o mesmo sentido que hipermídia.

ser encarado como texto, acontecendo a leitura tradicional e o propósito comunicativo primeiro é introduzir/apresentar o *site*, tendo como secundários os propósitos de criar ou consolidar a imagem do proprietário do *site* e apresentar notícias; no *modo de navegação*, tendo a *homepage* como um meio, o caminho pelo qual o leitor percorre o *site* mas sem uma pré-determinação de grau de importância de navegação. É o próprio leitor que determina a sua estratégia de navegação através dos *links*.

Os *sites* educacionais pesquisados apresentam suas *homepages* – às quais todos os usuários da *web* podem ter acesso, bem como às páginas subsequentes de cada *link* – com diversas opções de navegação para os educadores de diversas áreas de ensino, os pais e os alunos.

No **portal 1**, para navegação nas páginas com os conteúdos e serviços propriamente ditos, os usuários devem ter uma senha e um *login*, pois, para esse acesso, o *site* é privado, disponibilizado apenas para as instituições que pagam pelo serviço.

As opções de *links*, na página inicial, levam os usuários às páginas de notícias comentadas, entrevista interativa, para cada nível de ensino: infantil, fundamental e médio tanto na barra de ferramenta como no centro da *homepage*. Aparecem outros *links*: de explicação do que se trata o portal, para uso dos professores, para os pais e de como se conveniar ao portal.

A *homepage* ainda conta com uma barra, à esquerda, de *links* relacionados aos serviços em geral do portal e que, colocando o cursor sobre eles, aparecem outros *links*: alguns apontam para páginas de livre acesso e outros a páginas de acesso restrito. Demonstração da *homepage* a seguir.

Para a realização deste trabalho a navegação prosseguiu para a página de 5ª a 8ª séries. Lá, encontra-se o *link* “conteúdo multimídia” que dá acesso à página nomeada de Conteúdo Multimídia, trazendo os *links* do fundamental 1 e 2 e médio com suas respectivas disciplinas. Para se chegar ao conteúdo, clica-se na disciplina “Língua Portuguesa” e se tem acesso à lista de conteúdos dessa disciplina. Esses conteúdos estão inseridos nos *softwares*.

(Imagens 1 e 2, lado a lado)

**Figura 1:** *Homepage* do portal educativo 1

O **portal 2** traz muito mais alternativa de navegação. No centro da *homepage* encontram-se a descrição dos parceiros do portal, *link* de convite ao professor para se conveniar, explicação do que se trata o *site*, seção de atualidade com uma barra de

rolagem com diversos *links*. À esquerda, encontra-se uma barra de menu com diversos *links* onde se pode encontrar diversas opções de navegação a todos os itens do portal. À direita, uma barra com *links* com funções diversas inclusive de informativos gerais e propaganda.

Na barra de *links* à esquerda, há a opção “Português”, clicando nesse *link* aparece a opção, dentre outras, de “software”, *link* que dá acesso aos *softwares* relacionados ao ensino de língua portuguesa. Veja-se a seguir a *homepage*.

(Imagens 3 e 4, lado a lado)

**Figura 2:** *Homepage* do portal educativo 2

### 3. Falando sobre suporte

Uma vez que o *software* aqui está sendo tratado como suporte, faz-se necessário explicar um pouco sobre esse assunto e quais questões subjazem a ele. De acordo com Marcuschi (2003, p. 7-8), o suporte é um portador do texto

mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, nem como um suporte estático e sim como um *locus* no qual o texto se **fixa** e que tem repercussão sobre o gênero que suporta. (...) um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como textos.

Para o autor o suporte firma ou apresenta o texto para que se tenha acesso a ele, no entanto, o suporte não deve ser confundido com o contexto, a situação, o canal em si, nem com a natureza do serviço prestado. Além do mais o suporte “**não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele**” (MARCUSCHI, 2003, p. 9).

O autor também afirma que o gênero é sempre identificado na relação com o suporte e o texto, é um processo e um produto que se realiza na relação com todos os aspectos do funcionamento da língua: situado, envolve produtores, receptores e condições de produção e recepção específicas bem como envolve aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos. Ainda sugere que se trate o suporte considerando o domínio discursivo, formação discursiva, gênero e tipo textual.

Os suportes textuais exercem influência também no modo da leitura pois dependendo do suporte a relação do leitor com o texto será diferente, pois o leitor não opera da mesma forma com os textos em suportes diferentes, no entanto, não são os suportes que veiculam conteúdos diversos para os mesmos textos, “mas nossa relação com ele, não só por permitir anotações, mas por manter um contato diferenciado com ele” (MARCUSCHI, 2003, p. 26)

O *software* é um suporte por dar característica de estilo ao gênero que suporta, já que o estilo é fator determinante do gênero, segundo Bakhtin (2003). Contrariando aqueles que tomam o *software* como serviço, Souza e Carvalho (2006, p. 3) concebem-no como suporte<sup>3</sup> de uma escrita virtual e esboçam as seguintes características do *software*:

- Função principal: dar característica de estilo ao gênero
- Comporta por funcionalidade
- Molda os gêneros
- Base hipertextual
- Criado com base em modelos anteriores de experiência do sujeito

Acrescenta-se a essas características do *software* a sua natureza hipermidiática porque aporta diferentes mídias: imagens paradas e em movimentos, animações, sons e vídeos.

Portanto, o uso do *software* prever a interação entre sujeitos sócio-historicamente constituídos mediada por signos e é nessa relação que se estabelecerá a construção de sentidos. Os signos constituem a interface do *software* e é a interface que leva “o sujeito a caminhos cognitivos singulares que precisam ser mais bem compreendidos, para que possamos responder, por exemplo, a seguinte pergunta: como um sujeito se localiza em um ambiente virtual?” (SOUZA & CARVALHO, 2006, p. 9).

#### **4. Os Gêneros Discursivos/Textuais**

No ensino de língua não se pode deixar de mencionar que os textos se manifestam através dos gêneros, pois é a partir dos textos materializados com funções sociais que se utiliza a língua. A língua se manifesta, segundo Bakhtin (2003), em forma de enunciados orais e escritos,

---

<sup>3</sup> Em trabalhos recentes os autores passaram a adotar a nomenclatura não mais de suporte, mas de organismo, uma vez que considera o *software* um suporte atípico.

concretos e únicos em esferas das atividades humanas. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera, através de três elementos: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*.

O primeiro tem a ver com o assunto a ser abordado no texto, pois o enunciado caracteriza-se pelo conteúdo preciso do objeto do sentido e a escolha da parte lingüística e dos gêneros de discurso “é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela idéia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais” (BAKHTIN, 2003, p. 289).

O estilo diz respeito à individualidade de quem fala (ou escreve), estilo individual, contudo nem todos os enunciados possibilitam um estilo individual: os mais propícios são os literários e os menos são os discursos que requerem uma forma mais padronizada. Mas o estilo também tem a ver com o aspecto lingüístico ou funcional que corresponde ao estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humanas, e em cada esfera, segundo Bakhtin (2003, p 266),

existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

O estilo é vinculado a unidades temáticas determinadas e a unidades composicionais. Havendo estilo, haverá gênero e ao passarmos o estilo de um gênero para outro, não haverá apenas modificação da ressonância desse estilo, graças a sua inserção em outro gênero, mas destruímos e renovamos o próprio gênero.

A construção composicional se refere ao tipo de estruturação e de conclusão, de um todo, tipo de relação de um locutor e os outros parceiros da comunicação verbal – relação com o ouvinte/leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro. Tem a ver com a organização das seqüências lingüísticas.

Os três elementos fundem-se no todo do enunciado e são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Segundo Bakhtin (2003, p. 262) “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Cada esfera de atividade humana comporta uma quantidade imensa de gêneros do discurso.

Outra questão sobre a natureza dos gêneros textuais é que são constituídos por sequências linguísticas, as quais, segundo Adam (apud Bronckart, 1999, p. 218-219) constituem **protótipos**, “modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos disporiam, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma”. Nos textos, a concretização desses protótipos se dá em **tipos lingüísticos** variados. As macroproposições “são geralmente realizadas por pacotes de proposições de dimensões muito diversas, mas podem, às vezes, ser realizadas também por uma única proposição”.

Para Adam há cinco tipos básicos de sequências linguísticas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, e é a partir das diferentes seqüências combinadas no texto e suas modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.) que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos.

Bronckart (1999), no entanto, traz um sexto tipo de sequência linguística, o injuntivo que, para ele, no que diz respeito às sequências que visam a *fazer agir* o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção, encaixa-se em outra especificidade não podendo ser contemplado na classificação das sequências descritivas, conforme defendia Adam.

## **5. Ensino da Língua Portuguesa**

Após esboçar algumas considerações a respeito dos gêneros discursivos/textuais, surge a necessidade de explicar, mesmo que brevemente, como o ensino de língua portuguesa no Brasil vem tratando esse assunto.

Há algumas décadas que o ensino de língua portuguesa tem sido voltado para o estudo do texto, no entanto, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 77), dentre as maneiras de se abordar o ensino da escrita e da fala, pode-se mencionar a forma de fazer desaparecer a comunicação, ou seja, o gênero não é tratado como um instrumento de comunicação, mas como uma forma linguística, e o seu domínio pelos alunos é o objetivo da escola. O gênero, então, é forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. Assim, entram em cena os gêneros escolares tais como a resenha, o resumo e o diálogo, “produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos”.

Por outro lado, pode-se mencionar que o texto também é utilizado como instrumento de comunicação na sala de aula para que os alunos aprendam a produzi-lo, de maneira

espontânea, através de atividades de leitura, produção e análise linguística. Mas nesta perspectiva, o texto, gênero, é apenas objeto de uso e não de ensino.

Há nesta última abordagem a preocupação com a identificação das informações explícitas e implícitas dos textos, na hora da leitura, e, na produção, a preocupação com a estrutura global (o tipo textual) e com a metalinguagem.

Estas foram as abordagens sobre os gêneros que perduraram por algum tempo e persistem até os dias atuais em alguns contextos escolares. Mas novas reflexões sobre o ensino dos gêneros estão acontecendo e vislumbrando novas perspectivas.

Dentre outros aspectos, pode-se constatar que há atualmente o enfoque no *funcionamento do texto e nos contextos de produção e de leitura*, evidenciando-se as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. Trabalham-se, portanto, as condições de leitura e de produção e circulação dos textos evocando-se a noção de gêneros discursivos<sup>4</sup>. Assim, são os gêneros discursivos o objeto de ensino e por isso as aulas devem contemplar grandes variedades desses construtos sócio-histórico. Marcuschi (2008, p. 208) vem mostrar a importância de se dominar os diversos gêneros, pois

a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, o que nos faz pensar o estudo sócio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua. Isto nos remete ao núcleo da perspectiva teórica dos estudos linguísticos sobre o texto e do texto aqui empreendidos, ou seja, a visão sociointeracionista.

Deste modo, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um ensino sistemático da escrita e da oralidade através de sequências didáticas, as quais possibilitam o confronto dos alunos com práticas sociais de linguagem historicamente constituídas, que são os gêneros textuais. Nesta perspectiva, os alunos terão a possibilidade de reconstruir as práticas e delas se apropriarem. Essa reconstrução se dá a partir da interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

Portanto, o trabalho escolar deve ser realizado considerando-se os gêneros, os quais se constituem como o instrumento de mediação “de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ & SCHNEUWLY,

---

<sup>4</sup> Vale mencionar que nesta perspectiva é preconizado o ensino da oralidade, considerando as diversas circunstâncias de uso. No entanto, este trabalho se aterá apenas à escrita.

2004, p. 51), tendo-se, portanto, como base as suas caracterizações. O gênero é como um (mega-) instrumento para agir em situações de linguagem.

As práticas de linguagem dizem respeito tanto a dimensões sociais como cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. O gênero na escola não é somente instrumento de comunicação, mas também um objeto de ensino-aprendizagem e, desta forma, a aprendizagem do gênero tem a ver com aprender a dominá-lo para melhor conhecê-lo, apreciá-lo, compreendê-lo, produzi-lo dentro e fora da escola e desenvolver capacidades além do gênero, transferíveis a outros gêneros. Para isto, é necessária uma transformação, mesmo que parcial, “do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 80-81).

## **6. Analisando os *softwares* no ambiente *web***

Sob as considerações tecidas nas seções anteriores a respeito das características dos *softwares* e algumas questões relacionadas aos gêneros discursivos e o seu tratamento na sala de aula, numa posição teórica sociointeracionista, será realizada nesta seção a análise dos *softwares* educativos dos portais mencionados.

No entanto, deve-se deixar claro que no primeiro portal – diferentemente do segundo que já denomina de *softwares* os elementos que suportam as atividades de língua portuguesa – as temáticas relacionadas ao ensino de língua portuguesa são chamadas de conteúdos multimídias presentes na página “lista de conteúdos de Língua Portuguesa” mas que vão ser consideradas *softwares*, pois suportam as atividades de leitura e compreensão textual.

Pode-se dizer que são *softwares* porque dão características aos gêneros suportados, gêneros estes da esfera pedagógica, tais como: a explicação textual, os exercícios escolares, as instruções de resolução dos exercícios, conforme afirma Marcuschi (2003) se referindo aos gêneros nos livros didáticos. Além do mais, esses suportes comportam por funcionalidade: função de ensino e aprendizagem; moldam os gêneros: estes estão de acordo com a interface dos *softwares*; tem base hipertextual e é criado de acordo com modelos anteriores de experiência do sujeito, características apontadas por Souza e Carvalho (2006).

Assim, nos *softwares* analisados, no que se refere as atividades propostas, as enunciações presentes nesse material, sofreram influência da esfera pedagógica quanto à forma de sua organização, pela temática, descrição e abordagem dos conteúdos.

Mas as enunciações também trazem as marcas do ambiente da *web* e sendo suportadas pelo *software*, sofreram influências desse suporte: apresentam características hipermidiáticas e hipertextual, trazendo uma interface que possibilita aos usuários, alunos e professores, interagirem com os conteúdos, contemplando multimídias como cores, imagens, além da hipertextualidade com a presença de *links* que remetem os usuários a outros textos verbais.

## 6.1 Os *softwares* do portal 1

A página “lista de conteúdos de Língua Portuguesa” contém 27 *softwares*, os quais aparecem com seus respectivos temas e uma descrição dos conteúdos abordados. Para cada tema aparecem imagens diferentes identificando-o. Ao lado da descrição dos conteúdos têm-se alguns ícones que correspondem aos recursos multimídias utilizados no *software*. Adiante será exibida a página com os *softwares*.

Para esta pesquisa foram escolhidos apenas dois *softwares* para análise das atividades de leitura e compreensão textual: “Charge” e “Texto jornalístico – interpretação”.

(Imagem 5)

**Figura 3:** Página do conteúdo de Língua Portuguesa

### *O software de Charge*

Esse *software* traz a descrição do conteúdo e a imagem da capa da seguinte maneira:

*Trata-se de uma atividade na qual o aluno deve interpretar as charges e as letras de música para responder às questões.*

(Imagem 6)

**Figura 4:** Capa do *software* charge

Ao clicar no *link* que dá acesso a outra página do *software*, têm-se logo as atividades de leitura e interpretação do texto. Na primeira atividade aparecem duas charges – não é mencionada a fonte do texto – para o aluno responder às seguintes questões:

*O que você precisa saber para entender estas charges?*

*A que conhecimento estas charges estão relacionadas?*

(Imagem 7)

Ao analisar a primeira questão de compreensão textual, percebe-se que não há a exploração dos recursos lingüísticos e das imagens para levar o aluno a inferir e construir sentidos para as charges em questão, utilizando-se, portanto, de uma pergunta muito geral e que pode remeter o aluno a várias respostas.

No que diz respeito à segunda questão, pode-se concluir que está muito próxima da primeira, mas se se pensar que esta pergunta está relacionada ao acontecimento social a que elas se referem, o aluno pode logo chegar à conclusão de que tem a ver com o que a atividade já traz como explicações. Estas, então, já seriam as respostas.

Na atividade posterior, tem-se a seguinte afirmação,

*Angeli, referindo-se à corrupção, utilizou, na charge abaixo, ironicamente as palavras ‘discriminação’, ‘segregação’, ‘crime’, ‘absurdo’, e ‘mal para a sociedade’. Observe a charge e tente responder às questões.*

*Que outras palavras têm a mesma formação de CORRUPCIÓNDROMO?*

(abaixo aparece uma caixinha interativa de “sugestão” que o aluno deve digitar sua resposta e clicar na palavra “sugestão” que aparecerá um quadro ao lado com várias palavras como sugestões de respostas)

Em ambas as atividades, não há abordagem sobre as especificidades do gênero, da charge extraída da Folha de S. Paulo, nem a reflexão sobre as práticas sociais nas quais o gênero circula. As relações entre as idéias do texto também não foram consideradas tampouco a relação da linguagem verbal com a não verbal, o que demonstra que o texto aparece apenas para servir de pretexto para o trabalho com a compreensão textual, de maneira

descontextualizada e, na segunda atividade, a preocupação com o significado da palavra no texto, fazendo relação com outras do dia-a-dia.

Em seguida, outras questões são levantadas a partir do texto, como as abaixo expostas:

*Há solução para a corrupção?*

*Justifique sua resposta baseando-se na charge.*

(outra caixinha interativa para o aluno digitar sua resposta e comparar)

Ainda nessa atividade aparecem transcritas essas expressões da charge e a seguinte questão:

***Isso é crime! Dá processo!***

*No Brasil, estão em andamento muitos processos por crimes políticos. Normalmente, qual o resultado desses processos?*

(aparece uma caixinha não interativa para se digitar a resposta)

Nesta questão, percebe-se a preocupação de se obter do estudante sua opinião a respeito de algo e não aparece a caixinha com resposta, o que possibilita respostas diversas, deixando os alunos utilizarem a sua criatividade de usuário da língua. Percebe-se que há a extrapolação das informações contidas no texto e a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, atividade pertinente para o desenvolvimento de habilidades leitoras e o reconhecimento de que os textos, realizados em gêneros discursivos, apresentam uma temática.

A última atividade diz respeito às letras de duas músicas, onde aparece o nome das mesmas e os autores, mas não a fonte, cujas questões relacionadas a elas são as seguintes:

*Leia com atenção as letras das músicas e observe as suas características. Qual o tema de cada uma? De que maneira os temas são expostos?*

As duas questões, de acordo com a organização da atividade, devem ser respondidas considerando as alternativas que seguem as perguntas. As alternativas devem ser marcadas de acordo com a numeração 1, para o primeiro texto, e 2, para o segundo texto. Essa marcação é interativa, pois o usuário vai buscar o número ao lado de uma figura, que, por sua vez, está ao lado do texto.

Percebe-se que houve a preocupação em solicitar do aluno a apreensão dos sentidos gerais a partir de informações de diferentes partes do texto. Além disso, as questões estão relacionadas ao desenvolvimento de leitura autônoma através da elaboração de inferências a partir de pistas que levam a subentendidos do texto e ainda estão ligadas à identificação de informações explícitas, pois as perguntas levam o aluno a localizá-las no texto.

Esse tipo de atividade é muito importante para a formação de leitores proficientes, mas ainda está separada da prática social da escrita, pois não há uma reflexão sobre o gênero nem sobre sua circulação.

Nenhuma das atividades contém a abordagem das especificidades de cada gênero que está sendo exposto nem a inclusão deles como prática social inseridos em esferas de atividade humana. Apesar do enunciado chamar a atenção para as características dos textos, em momento algum há a reflexão sobre as músicas e as charges enquanto gênero, nem aprofunda a discussão sobre as temáticas em evidência. Trabalha-se com o texto e não com o gênero.

#### *Texto jornalístico – interpretação*

A estrutura de organização dos *softwares* é igual, o que diverge é o quantitativo de recursos multimídia utilizados e a diversidade de atividade, a qual vai condizer com os objetivos a serem alcançados. Veja-se a descrição com o objetivo da atividade – objetivo subentendido – em seguida, a capa e o enunciado da atividade:

*O quanto você sabe sobre textos jornalísticos. Descubra isso lendo os textos e as charges e respondendo às questões.*

(Imagem 8)

**Figura 5:** Capa do *software* texto jornalístico – interpretação

*Os trechos seguintes foram retirados do jornal Folha de S. Paulo. Observe que eles tratam do mesmo assunto, porém com linhas diferentes de pensamento. Em que aspectos os dois textos se diferenciam?*

Subsequente ao enunciado acima, dois trechos de textos são expostos tendo como cabeçalho “Opinião”, mas cada texto tem os seguintes títulos: “Justiça no pedágio” e “É hora de baixar as tarifas” respectivamente. Ao final de cada trecho aparecem os nomes dos autores, suas

idades, profissões, quais cargos ocupam e quais já ocuparam, demonstrando ao leitor o grau de influência que cada autor exerce em seus textos e aos leitores. Um exerce cargo público, em ministério e já exerceu a prefeitura e o outro presidente e ex-diretor de órgãos relacionados ao transporte.

Após os quadros dos textos, é exposto um quadro de “observações” explicando o referente de um dos pronomes que aparece em um dos textos (ela), o significado das palavras “abusivos”, “proliferam” e “mentor”, levando o leitor a refletir sobre os significados das palavras no contexto. As perguntas de interpretação textual vêm em seguida tendo como enunciado:

*Responda às questões abaixo para entender melhor os trechos de textos jornalísticos.*

*Qual o assunto abordado nos trechos de ‘Justiça no pedágio’ e ‘É hora de baixar a tarifa’?*

(abaixo aparece uma caixinha não interativa para se digitar a resposta)

*Eliseu Padilha posiciona-se a favor ou contra o pedágio?*

*Qual o principal argumento para sustentar esse posicionamento?*

(aparece uma caixinha interativa para se digitar a resposta e comparar)

*Romeu Nercy Luft posiciona-se a favor ou contra o pedágio?*

*Qual o principal argumento apresentado para sustentar esse posicionamento?*

(outra caixinha interativa para se digitar a resposta e comparar)

*Como as referências dos autores dos textos justificam o posicionamento de cada um?*

(aparece uma caixinha não interativa para se digitar a resposta)

Estas questões não levam explicitamente o aluno a refletir sobre as especificidades do gênero tampouco a refletir sobre as práticas sociais em que circula. Além do mais não propiciam explicitar o que o aluno já sabe sobre o gênero, conforme afirma o primeiro comentário tecido no início do *software*, mas apenas a identificar o tema, a apreender o sentido geral do texto, a compreender e articular as ideias do texto em relação à argumentação e as justificativas, a elaboração de inferências a partir de pistas que levam a subentendidos do texto.

Quanto às informações que vêm logo abaixo dos textos sobre os autores, percebe-se que são muito importantes para a construção de sentido dos textos, mas em nenhum momento esse aspecto é alvo de exploração.

Passando-se à atividade seguinte, constata-se que mais uma vez o gênero não é explorado no intuito de levar o aluno a entendê-lo melhor, para saber lidar com ele nas práticas sociais de leitura e escrita. Veja-se o enunciado e as questões da atividade – a charge não será disponibilizada aqui. Ela contempla a fonte, local e data de publicação:

***Ao ler ou ouvir um texto, investigue os sentidos que esse pode ter.***

*Estas charges manipulam a linguagem com vistas a obter dubiedade, e assim, criticar certas posições do governo. Pense sobre os diferentes sentidos das manchetes. Como se consegue isso?*

Esta atividade não vai além do que está descrito acima e contempla o gênero textual charge que se configura como um gênero da esfera discursiva jornalística, condizendo com a temática do *software*. No entanto, não há uma abordagem consistente sobre o gênero nem instiga o aluno a refletir sobre o que aparece no texto, tornando a atividade uma abordagem superficial.

A atividade posterior inicia-se da seguinte forma:

***ABRAM OS OLHOS,  
APUREM OS OUVIDOS!***

*- Você acredita em tudo que ouve ou lê?*

*- Quando seu horóscopo aconselha não sair de casa, qual sua atitude?*

*- Ainda existe censura?*

Após esse seguimento de questões, o qual tem ao lado um boneco mostrando as orelhas para a escuta, aparece um trecho de um texto, com referência bibliográfica, falando sobre censura.

Em seguida, as questões:

*Responda às questões abaixo para entender melhor o texto acima.*

*Que informação do trecho justifica o uso da expressão ‘caos total’?*

(caixinha interativa para se digitar a resposta e comparar)

*(...) era uma coisa incrível porque fomos nos exaurindo.*

*Qual foi o motivo da exaustão?*

(caixinha interativa para se digitar a resposta e comparar)

*Compare as frases e escreva a diferença de sentido entre elas.*

*‘Éramos discriminados em tudo, tudo.’*

*‘Éramos descriminados em tudo, tudo.’*

(duas caixinhas interativas para se digitar as respostas e comparar)

Nesta atividade as questões limitam-se à identificação das informações explícitas a partir da localização no texto e identificação do significado de palavra a partir do contexto. Mais uma vez não há um trabalho consistente com o gênero textual tampouco a abordagem da esfera em questão, a jornalística, que serviu de título para o *software* despertando a expectativa de que seria alvo de exploração.

De modo geral, esse *software* também não contém a abordagem das especificidades dos gêneros expostos nem a inclusão deles como prática social inseridos em esferas de atividade humana. Contempla a identificação do tema, a apreensão do sentido geral do texto, a articulação de idéias, no que se refere à argumentação e as justificativas, a elaboração de inferências a partir de pistas que levam a subentendidos do texto e significados de palavras.

## **6.2 Os softwares do portal 2**

Nesse portal, pode-se encontrar uma página denominada de “SOFTWARES” contendo onze *softwares* entre Literatura, Português, Morfologia, O uso do porque e Porquê? Destes foram selecionados para análise os *softwares* “Português RE – 03” e “Português RE – 04” por contemplarem atividades de compreensão a partir de texto. O primeiro *software* apresenta questões de seleção<sup>5</sup>, do cefet, direcionado ao ensino fundamental e o segundo apenas duas questões desse tipo.

(Imagem 9)

**Figura 6:** Página com os *softwares* de Língua Portuguesa

*Português RE – 03*

---

<sup>5</sup> É importante mencionar que não é explicado em momento algum que muitas das atividades presentes nos *softwares* dizem respeito a questões de vestibular ou outro tipo de seleção.

Esse *software* em sua página inicial apresenta, na parte superior esquerda, a logomarca do portal e a expressão “reforço escolar”, ou seja, deixando claro ao usuário que se trata de complemento de atividades relacionada à leitura e compreensão de texto que, possivelmente, já se realizaram na sala de aula. Na barra inferior, têm-se os links de “sair” e “avançar”, este leva o usuário às atividades no interior do *software*. Veja-se a capa do *software*:

(Imagem 10)

**Figura 7:** Capa do *software* Português RE – 03

Ao navegar pelas páginas seguintes, aparecem atividades de compreensão textual que consistem em questões relacionadas ao texto. Vale lembrar que as questões foram extraídas de prova do cefet.

A primeira questão, bem como algumas subsequentes, deverá ser respondida a partir do TEXTO 1. A questão é de múltiplas escolhas com alternativas até a letra e, para ser assinalada a resposta correta e em seguida conferir no *link* da barra inferior. Após marcar a alternativa o usuário deve clicar em “conferir” para aparecer a alternativa correta. O *link* desaparece e continuam os de “sair”, “texto” e “avançar”. O *link* de texto pode ser acionado e imediatamente aparece o texto que deve ser lido para poder responder às questões.

(Imagens 11 e 12)

**Figura 8:** Exposição do texto e marcação da alternativa de resposta

Na primeira questão constata-se uma pergunta que leva o leitor a inferir a resposta a partir de pistas visíveis no texto. A questão está assim enunciada, em seguida veja-se o texto:

TEXTO 1

1. (cefet/PR) – *Através da leitura do texto (vide TEXTO), podemos concluir que a “atitude” citada pelo autor no início do texto pode melhor ser definida como:*

(em seguida, as alternativas de a a e)

(Imagem 13)

**Figura 9:** TEXTO 1

Percebe-se que há a exploração das informações implícitas no texto requerendo do leitor a inferência para se chegar à resposta correta, mas não há a abordagem do gênero ao qual pertence o texto nem sobre quem escreveu, em que circunstância. Vale salientar que é apenas exposto ao leitor o autor, a fonte e o ano de publicação, não expondo, portanto, o título do texto.

A segunda questão aparece da seguinte maneira:

2. (cefet/PR) – Assinale a alternativa correta em relação ao texto.

(em seguida as alternativas de a a e)

As alternativas dizem respeito a informações que podem ser extraídas do próprio texto, pois as mesmas se encontram explícitas. Aqui não há alternativa de inferência.

Na questão 3, a pergunta se refere a uma palavra anafórica, o pronome *esses*, a qual tem como referente diversas palavras. Esse tipo de pergunta ajuda a constatar se realmente o leitor compreendeu aspectos do texto, importante para a construção do sentido. Caso o leitor não tenha atentado para os referentes dessa expressão, vai ocasionar um mau entendimento da temática do texto, pois essa expressão introduz uma outra que aparece aspeada dando um tom de ironia na enunciação.

3. (cefet/PR) – No texto, a palavra em negrito “*esses*” NÃO se refere a:

(em seguida as alternativas de a a e)

A quarta questão vem justamente mencionar o efeito de sentido que a utilização das aspas na expressão “benfeitores da humanidade” provoca no texto. Esse tipo de atividade de compreensão leva o leitor a perceber que determinado recurso lingüístico, utilizado pelo autor, tem um propósito e que se o leitor não percebê-lo como intencional para produzir certo efeito pode ocorrer má compreensão.

4. (cefet/PR) – Leia as seguintes afirmações sobre o uso de aspas em “benfeitores da humanidade” e depois assinale a alternativa correta:

(aparecem as afirmações de I a III e em seguida as alternativas de a a e)

Na quinta questão, mais uma vez, constata-se a intenção de extrair as informações explícitas no texto, através de paráfrases de trechos nas alternativas, para se identificar aquela que se refere à informação condizente ao texto.

5. (cefet/PR) – Assinale a alternativa correta segundo o texto.

(em seguida as alternativas de a a e)

O texto 2 trata da temática do aborto em países onde essa prática é liberada e em países que não a permitem. No entanto, não é exposto o título do texto, apesar de citar a fonte e a data de publicação. Quanto ao gênero textual, este também não é mencionado. Caso fosse, levaria o leitor a fazer certas pressuposições sobre o texto.

## TEXTO 2

6. (cefet/PR) – Assinale a alternativa cujas idéias não correspondem ao texto (vide TEXTO).

(em seguida as alternativas de a a e)

A questão consiste em obter do leitor resposta extraída das informações explícitas e as alternativas parafraseiam as informações do texto.

(Imagem 14)

**Figura 10:** TEXTO 2

Na questão 7, pode-se perceber que algumas das afirmações da questão ultrapassam as informações do texto, requerendo que o leitor utilize as pistas do dito para inferir às respostas. Esse tipo de atividade é muito importante para a formação de leitores autônomos e proficientes, pois requer um nível maior de raciocínio para além do texto.

7. (cefet/PR) – Considere as afirmações:

(aparecem as afirmações de I a IV e em seguida as alternativas de a a e)

A oitava questão se apresenta de maneira diferenciada, coloca o leitor diante de construções de orações, com informações do texto, que possam ter o mesmo sentido. O leitor deve ficar atento para encontrar apenas a dupla de orações que traz o mesmo significado, conforme solicita o enunciado da questão. Duas alternativas serão expostas para melhor entendimento da proposta.

8. (cefet/PR) – Assinale a alternativa em que as duas afirmações apresentam o mesmo significado.

(em seguida as alternativas de a a e)

a.– A mulher paga pelo aborto, à revelia da lei, e sai ilesa.

– Com o apoio da lei, a mulher que paga pelo aborto sai sem se ferir.

Na questão 16<sup>6</sup>, evidencia-se o trato com a compreensão textual, mas com um trecho de texto enfocando tese e argumentação. Dentre as alternativas, apenas uma afirmação não pode funcionar como argumentação para a tese proposta no trecho. Apesar de mencionar a fonte, ano de publicação, não menciona o gênero do qual foi extraído e não aprofunda a abordagem de texto argumentativo.

16. (cefet/PR) – Assinale a alternativa que **NÃO** é um argumento para a tese do trecho em destaque:

“O Brasil está passando por um grande ajuste das contas externas, de uma magnitude provavelmente maior do que a do ajuste de 1999. No setor externo, o próximo governo vai pegar um país muito mais forte.” (Adaptado de O Estado de S. Paulo, 25/08/02, p. B2)

(em seguida as alternativas de a a e)

Para as questões 17 e 18, tem-se como referência o TEXTO 3, mas a questão 18 extrai trecho do texto para abordar sobre concordância, o que não é relevante para esta pesquisa. Assim, analisar-se-á apenas a questão 17, para o término da análise desse *software*.

### TEXTO3

17. (cefet/PR) – De acordo com o texto (vide TEXTO):

(em seguida as alternativas de a a e)

(Imagens 15 e 16, lado a lado)

**Figura 11:** TEXTO 3

---

<sup>6</sup> As questões de 9 a 15 são de literatura, não fazendo parte do objetivo deste trabalho analisá-las.

Nesta questão, ocorre novamente uma pergunta de encontrar no texto as informações explícitas para marcar a alternativa correta. Neste texto, o título, a fonte e data de divulgação são expostos, mas não há a preocupação em abordar o gênero.

Assim, constata-se que as atividades propostas pelo *software* não contemplam aspectos que levem o leitor a uma atitude crítica, de reflexão relacionada às condições de produção. Apresenta questões sobre referente, efeito de sentido a partir de uso de recursos linguísticos, identificação de orações com sentidos equivalentes, mas predominando questões de localização de informações explícitas e algumas de inferências.

### *Português RE – 04*

O *software* “Português RE – 04”, conforme o anterior, em sua página inicial, apresenta a logomarca do portal e a expressão “reforço escolar” e na barra inferior têm-se os links de “sair” e “avançar”, este leva o usuário às atividades no interior do *software*.

Na página da atividade de compreensão textual, encontra-se a primeira atividade a qual traz o seguinte enunciado:

*1. Assinale a alternativa correta a respeito do texto.*

(em seguida as alternativas de a a e)

Nesse *software*, as questões, quase que total<sup>7</sup>, não são relacionadas a nenhum tipo de seleção, pelo menos isso não vem mencionado. Portanto, pode-se concluir que se tratam de atividades elaboradas para compor especialmente o *software*.

A questão 1, de acordo com as alternativas propostas, é de localização de informações no texto, e não apresenta nenhuma menção ao gênero textual nem ao suporte, apesar de expor o autor, a fonte e data de publicação. Veja-se, a seguir a parte inicial e final do texto. Ele está comportado em seis páginas, não podendo ser demonstrado na íntegra.

(Imagens 17 e 18, lado a lado)

**Figura 12:** TEXTO 1

---

<sup>7</sup> Contém apenas duas questões de vestibular ao final do *software*.

A segunda, terceira e quarta questões são também de localização de informações no texto, como se pode verificar abaixo.

1. *Assinale a alternativa INCORRETA sobre o texto.*

(em seguida, as alternativas de a a e)

2. *Leia as seguintes afirmações sobre o texto e, depois, assinale a alternativa correta.*

(aparecem as afirmações de I a III e em seguida as alternativas de a a e)

3. *Leia as seguintes afirmações e, depois, assinale a alternativa correta.*

(aparecem as afirmações de I a III, com a expressão 'segundo o autor' e em seguida as alternativas de a a e)

A quinta questão trabalha com a paráfrase, utilizando-se das conjunções para interligar as orações, transformando três períodos em um único. Neste momento, percebe-se o estabelecimento de relações lógicas entre partes do texto, articulação de ideias, habilidades de leitor proficiente, pois consiste em uma atitude mais complexa no ato da leitura. Veja-se a demonstração:

4. *Assinale a alternativa que reescreve o seguinte trecho retirado do 3º parágrafo, unindo os três períodos em um só, mantendo a sua correção: “É que nos esquecemos sempre que o Brasil e Argentina tiveram, antes da ditadura militar, ditaduras civis. E estas não foram estigmatizadas. Ao contrário, foram mitificadas.”*

(em seguida as alternativas de a a e)

a. *É que nos esquecemos sempre que o Brasil e Argentina tiveram, antes da ditadura militar, ditaduras civis, porque não foram estigmatizadas, porém, foram mitificadas.*

Na questão 6, percebe-se a abordagem do significado da palavra dentro do texto, mas relacionado ao uso de conjunção.

5. *Assinale a alternativa que substitui corretamente a palavra sublinhada no trecho a seguir, mantendo o seu sentido original: “Para divisar cenários possíveis de fratura democrática*

*na Argentina não se deve olhar, portanto, para os militares, e sim para os civis.” (6º parágrafo).*

(em seguida as alternativas de a a e)

Na questão 7<sup>8</sup>, extraíram-se trechos do texto, com indicação do parágrafo, para a abordagem da regência verbal, o que não é alvo desta pesquisa. E na oitava questão, há o trabalho com o tema do texto, o seu sentido geral, através de sínteses, possibilitando que o aluno, antes de responder, atente para a alternativa que melhor convém marcar, pois por se tratar de um texto longo pode levar o leitor a confundir a temática.

8. *Assinale a alternativa que melhor resume o tema do texto.*

(em seguida as alternativas de a a e)

Neste *software*, foi possível verificar que há muitas questões de identificação de informações explícitas no texto, mas que também contempla questões de leitura e compreensão textual que leva o aluno/leitor a um nível mais complexo de raciocínio para respondê-las. Há abordagem da paráfrase, articulação das ideias de parte do texto, do significado da palavra dentro do texto e da temática.

## **7. Considerações finais**

Os portais educativos investigados têm um potencial alto de possibilitar a interatividade entre seus produtores, usuários, textos, *softwares* e suas interfaces. As páginas apresentam recursos multimídias e hipertexto bem diversificados e os signos utilizados nas interfaces promovem a dialogicidade entre si e com o usuário.

As *homepages* oferecem caminhos diversos para a navegação e grande explicitação sobre o que se pode encontrar nos portais, facilitando a decisão do usuário de prosseguir a sua leitura conforme seus interesses: o professor no trabalho pedagógico e os alunos inseridos nesse processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>8</sup> As questões de 9 a 15 e 20 são de literatura, da 16 a 19 análise linguística, não fazendo parte do objetivo deste trabalho analisá-las.

Quanto aos *softwares* do portal 1, estes oferecem recursos hipermidiáticos, hipertextuais vários e contêm uma organização que instiga os usuários a prosseguirem a navegação pelas suas páginas com o propósito de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

No entanto, no que se refere às atividades, os textos aparecem como pretexto para questões de leitura e compreensão, pois nenhum aspecto de condições de produção é focado. Em sua maioria, requerem do leitor a identificação de informações explícitas no texto, tendo aparecido poucas questões de inferência, de exposição de opinião do aluno, de significado de expressões no texto e uma questão de identificação do referente de uma palavra.

Nos *softwares* do portal 2, esses também apresentam o texto apenas para a realização de questões de compreensão, sem levar em conta a funcionalidade dos gêneros em questão nem aspectos relacionados às condições de produção. As questões, em sua maioria, são de localização de informações explícitas, contemplando, às vezes, comandos que requerem do leitor a inferência a partir de pistas no texto e identificação de orações que trazem o mesmo significado, o trabalho com os sentidos de conjunções – dentro do texto – contemplando as relações lógicas entre partes do texto, articulação de idéias e abordagem da temática.

No que se refere aos gêneros textuais, verifica-se que em todos os *softwares* eles se encontram conforme textos impressos, não apresentando recurso multimídia e nenhuma abordagem das suas especificidades. A exposição dos textos, quase total, contempla a fonte e/ou suporte e muitos são apresentados na íntegra.

De modo geral, no que se refere às atividades desenvolvidas em todos os *softwares*, não contemplam uma abordagem sociointeracional de linguagem, considerando as esferas comunicativas, os gêneros textuais para estudo, os seus suportes, as circunstâncias de uso e os interactantes. O que se pode constatar é que os textos vêm como pretexto para leitura e compreensão, mas não como gêneros com funções sociais.

Mas, vale mencionar que um dos *softwares* foi confeccionado tendo em vista questões de seleção pública, o que justifica a não preocupação com aspectos sociointerativos da linguagem. Contudo, vale ressaltar que esse *software* está situado em um portal educacional que deveria primar por um ensino que atenda as perspectivas sociais dos estudantes.

## **Referências**

BAKHTIN, Mikhail Mikpailobitch. **Estética de criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BEZERRA, Benedito G. Gêneros introdutórios mediados pela web: o caso da homepage. In: ARAÚJO, Júlio C. (org). **Internet & ensino: novos gêneros, outros deságios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 113-125.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDU, 1999.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, 71-91.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Recife: UFPE/CNPQ, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- SOUZA, A. G. & CARVALHO, E. P. M. Uma noção de suporte virtual. **Hipertextus Revista Digital** – NEHTE, UFPE. Recife: v 1. 2006. Disponível em <http://www.hipertextus.net/volume1.html>. Acesso em: 11 jan 2009.

## OS GÊNEROS TEXTUAIS NA CLÍNICA DA AFASIA

Júlia da Silva Marinho (Doutoranda em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)  
/ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), [julia\\_marinho@hotmail.com](mailto:julia_marinho@hotmail.com))

**RESUMO:** Este trabalho justifica-se pela necessidade de questionar o trabalho que vem sendo realizado na clínica fonoaudiológica com pacientes afásicos e oferecer subsídios teóricos que contemplem uma mudança de abordagem ao lidar com o resgate da linguagem, tanto na modalidade oral quanto na escrita, através do trabalho com os diversos gêneros textuais. Para tanto, adotamos a perspectiva sócio-interacionista defendida por Marcuschi, que percebe com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico. O presente estudo foi realizado considerando a análise dos dados lingüísticos de um afásico, participante do Grupo de Convivência de Afásicos da Universidade Católica de Pernambuco, cujas produções ocorreram em situações interativas e atividades em que foram trabalhados diferentes gêneros textuais. A partir do trabalho empreendido no Grupo, foi possível perceber que a dificuldade na manipulação e desenvolvimento de certos textos era relativamente proporcional ao grau de formalidade exigido pelo gênero textual trabalhado e a sua função social.

**PALAVRAS-CHAVE:** afasia; gêneros textuais; fala; escrita

**ABSTRACT:** This work is justified by the need to question the work being done in speech therapist clinical with aphasics patients and offer theoretical benefits that provide a change of approach in dealing with the redemption of language both in oral and in written form, through the work with the various textual genres. Thus, we adopted a social-interactionist perspective advocated by Marcuschi that more clearly understand the language as interactive and dynamic phenomenon. The research was carried out considering the analysis of linguistic data from an aphasic subject, participant in the group of aphasics of Universidade Católica de Pernambuco, where production occurred in interactive situations and activities that have worked in different textual genres. From the work undertaken within the Group, it was possible to see that the

difficulty in handling and development of texts was relatively proportional to the degree of formality required by gender textual work and its social function.

**KEYWORDS:** aphasia; textual genres; orality; writing.

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente trabalho pretende ampliar a visão, em muitos casos, ainda restrita, sobre os estudos da linguagem de pacientes afásicos e a relação de interdependência existente entre a fala e a escrita, bem como sua inquestionável importância no decorrer desse processo de reconstrução da linguagem.

Nesse sentido, enfatizamos a importância de focarmos mais detalhadamente nas questões do *continuum* fala /oralidade – escrita/letramento para uma melhor compreensão não apenas da semiologia da afasia, mas da relação sujeito/linguagem.

Acreditamos que ao trabalhar com o texto escrito na clínica fonoaudiológica, deve-se levar em consideração a forte relação existente entre oralidade e escrita em um *continuum* de produção de gêneros textuais, evitando, dessa forma, as dicotomias e permitindo uma seleção adequada dos textos que se vai trabalhar. Como postula Marcuschi (2001), o contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. Dessa maneira, a análise da relação fala/escrita baseada no *continuum* dos gêneros textuais, bem como uma proposta terapêutica norteada por estes princípios é de grande valia para a reconstrução da linguagem do afásico.

Concordamos com Bazerman (2006, p. 34) que levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo.

Assim, é necessário ainda que levemos em consideração, no trabalho com os gêneros textuais, as práticas e o letramento do indivíduo ao longo da vida a fim de que o trabalho seja realizado adequadamente e possa ter resultados positivos.

Para enfrentar a discussão pretendida, foi realizado um estudo de caso de um afásico que apresenta dificuldades predominantemente expressivas, embora mantenha a comunicação através da escrita.

## **2. A RELAÇÃO FALA/ESCRITA E O *CONTINUUM* DE GÊNEROS TEXTUAIS**

Os trabalhos realizados na clínica fonoaudiológica que se voltam para os aspectos relacionados à fala e escrita, em sua maioria, respaldam-se, ainda, na visão antiga da lingüística, em que a fala e a escrita eram vistas como pólos dicotômicos.

Desde os primeiros estudos sobre a afasia, a oralidade ocupa um lugar de destaque em relação à escrita, sendo esta vista apenas como simulacro da fala culta. Isso ocorria devido à concepção que se tem da escrita como representação da oralidade (SANTANA, 2002, p. 24).

Segundo Macedo (2005), ao investigar sujeitos com alteração de capacidades lingüísticas que se manifestam tanto na modalidade oral quanto na escrita, este princípio de primazia fica completamente deslocado. Isso porque, muitas vezes, nos deparamos com uma preservação maior de uma das modalidades. A relação destas duas modalidades de linguagem está sempre presente, de tal forma, que é difícil saber em que momento uma termina para a outra começar (neste caso, temos uma relação em que não se percebem rupturas).

Mas, Marcuschi (2007) postula que a escrita não pode ser tida como uma representação da fala. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia, graficamente representados.

Concordando com Marcuschi (2007) no que foi dito anteriormente, Barros (2006, p.74) afirma que a escrita não transcreve apenas a fala em outra substância de expressão. Ela utiliza recursos diferentes da fala para expressar, e de modo diferente, conteúdos que a fala exprime pela sonoridade da expressão.

Marcuschi (2007), em cuja abordagem teórico-metodológica se baseia este estudo, postula que mais do que uma simples mudança de perspectiva, essa nova visão de fala e escrita, a perspectiva sociointeracionista, representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais.

Tomando como base Koch & Oesterreicher (1990), Marcuschi (1995) afirma que é impossível investigar os fenômenos da oralidade e da escrita dessa forma, ou seja, lançando um olhar fragmentado, já que, tanto a fala quanto a escrita seguem o mesmo sistema lingüístico, embora com um uso diferenciado das condições contextuais de produção textual. De acordo com o autor, as relações entre oralidade e escrita se dão numa gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares.

Essa visão destaca que tanto a fala quanto a escrita acontecem em um *continuum* de variações, sem anular as diferenças, procurando localizá-las ao longo de dois contínuos sobrepostos. Isso equivale a dizer que tanto a fala como a escrita variam.

O que o autor defende não é uma noção de contínuo como “continuidade” ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, níveis de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante.

Uma explicitação exposta por Marcuschi (2007, p. 42) da hipótese aqui defendida e que contempla a relação fala e escrita numa visão não-dicotômica sob o ponto de vista sócio-interacional é assim formulada:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos.

Segundo Marcuschi (2001), gênero textual é uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. São formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Distribuem-se tanto pela oralidade como pela escrita.

Mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com

inovações tecnológicas, como por exemplo os novos gêneros textuais advindos dos textos digitais (MARCUSCHI, 2002).

Ainda de acordo com o autor, os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais (não subestimando a questão da forma, já que em muitos casos são as formas que determinam o gênero).

A abordagem de gêneros textuais na qual nos baseamos apóia-se, de certa forma, com aquela postulada por Bahktin (1997) que define os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. De acordo com o autor, os diversos tipos de gêneros constituídos na sociedade são, apesar da sua relativa estabilidade, estruturados em torno de três aspectos caracterizadores dos gêneros, os quais em geral são: a seleção de temas (conteúdos), a escolha dos recursos lingüísticos (estilo) e as formas de organização textual (construção composicional).

Em resumo, os gêneros são textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Assim, a relevância da investigação dos gêneros textuais apóia-se no fato de eles serem usados pelos participantes da comunicação lingüística como parte integrante de seu conhecimento comum (GÜLICH, 1986 *apud* MARCUSCHI, 1998). Não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas.

Essa perspectiva sociointeracionista, defendida por Marcuschi, e que, como já foi mencionado, será adotada para este estudo, tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala.

Esta visão orienta-se numa linha discursiva e interpretativa, que se preocupa com os processos de produção de sentido, tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias lingüísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade.

Por isso, é importante que se conheçam as vantagens e facilidades de cada uma das modalidades da língua na construção da comunicação, evitando, com isso, a preferência de uma em detrimento de outra e, conseqüentemente, uma análise baseada numa visão dicotômica.

Marcuschi (2007, p.42) ressalta que o sucesso da análise dependerá da concepção de língua que norteia a perspectiva teórica, bem como da idéia de *funcionamento de língua*. O autor, e o trabalho aqui defendido, parte da noção de funcionamento de língua como fruto também das *condições de produção*, ou seja, da atividade de produtores/receptores de textos situados em contextos reais e submetidos a decisões que seguem estratégias nem sempre dependentes apenas do *sistema lingüístico*. A língua, nesse caso, se realiza como um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto e discurso*.

O autor acrescenta que os sentidos e as respectivas formas de organização lingüística de textos se dão no uso da língua como atividade situada. Isto se dá na mesma medida, tanto no caso da fala como da escrita. Nas duas modalidades, tem-se a contextualização como necessária para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua.

Para exemplificar os aspectos levantados neste estudo, será realizada a análise das características lingüísticas de um paciente afásico com dificuldades expressivas. Para tanto, buscar-se-á focar a importância da escrita no processo de reabilitação na clínica fonoaudiológica, pela identificação e uso de estratégias que poderão contribuir para o planejamento de atividades no restabelecimento da oralidade, vista na sua relação com a escrita.

### **3. DADOS METODOLÓGICOS**

Os dados do estudo foram obtidos durante os encontros do Grupo de Convivência de Afásicos da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)<sup>1</sup>, no período de maio de 2007 a

---

<sup>2</sup> O Grupo de Convivência de Afásicos tem o objetivo de proporcionar e estimular as práticas discursivas, bem como atuar na identificação e uso de estratégias que visam a contribuir no restabelecimento da linguagem, além de oferecer momentos de lazer aos participantes. Os encontros têm a duração de três horas, quando são realizadas atividades, levando sempre em consideração as práticas lingüísticas, aspecto relevante para o afásico, que apresenta mais dificuldades quando colocado frente a atividades artificiais e fora de contexto.

dezembro do mesmo ano, com um intervalo no mês de julho, acompanhando o recesso da Universidade nesse período. Como atividade para o período de recesso, propôs-se um diário, em que os afásicos poderiam registrar os acontecimentos ocorridos durante o mês em que estivessem afastados e, para estimular a escrita, foram elaboradas algumas questões sobre sua vida pessoal para serem respondidas da forma que desejassem, com colagens, desenhos ou produção escrita.

As produções escritas propostas e realizadas por cada membro do grupo bem como aquelas produzidas individualmente pelo sujeito deste estudo com fins comunicativos foram datadas e anexadas aos dados lingüísticos e, posteriormente, digitalizadas para apresentação. Em todos os encontros, o quadro branco, principal instrumento de comunicação do afásico, foi registrado por fotografias em máquina digital.

Em seguida, foi feita a análise dos encontros do Grupo, levando em consideração a produção textual desse sujeito, enfocando os gêneros textuais.

### **3.1 O SUJEITO MA**

MA tem quarenta e quatro anos, é brasileiro, destro, freqüentou curso superior, mas não o concluiu (Física, na UNICAP); é divorciado, tem uma filha de vinte e um anos e trabalhava como responsável técnico de uma empresa de desinsetização e desratização. No dia vinte e um de julho de dois mil e cinco, aos quarenta e um anos, sofreu um Acidente Vascular Cerebral isquêmico e, de imediato, foi socorrido, após sentir uma forte dor no peito. De acordo com o laudo da ressonância magnética do encéfalo, há efeito de massa sobre o ventrículo lateral esquerdo e leve desvio das estruturas da linha média para a direita<sup>2</sup>.

Após esse episódio, apresentou bastante dificuldade para se comunicar. Segundo o pai de MA, muitas vezes não era possível compreender o que ele falava, o que o deixava bastante impaciente.

Em agosto deste mesmo ano, MA iniciou acompanhamento fonoaudiológico, que vem sendo realizado até o momento.

---

<sup>2</sup> O laudo da tomografia computadorizada não foi encontrado.

Apresenta como seqüela uma afasia de predomínio expressivo com dificuldades práxicas importantes. Assim, apresenta bastante dificuldade ao falar, em grande parte, devido à produção alterada dos movimentos articulatórios. Verificam-se também, algumas dificuldades de ordem compreensiva. Em alguns momentos, apresenta bom desempenho nas atividades, demonstrando que entendeu aquilo que foi dito, embora, em outras situações, apresente visíveis dificuldades, não obtendo êxito em alguma atividade ou na conversação, o que dificulta o processo interativo.

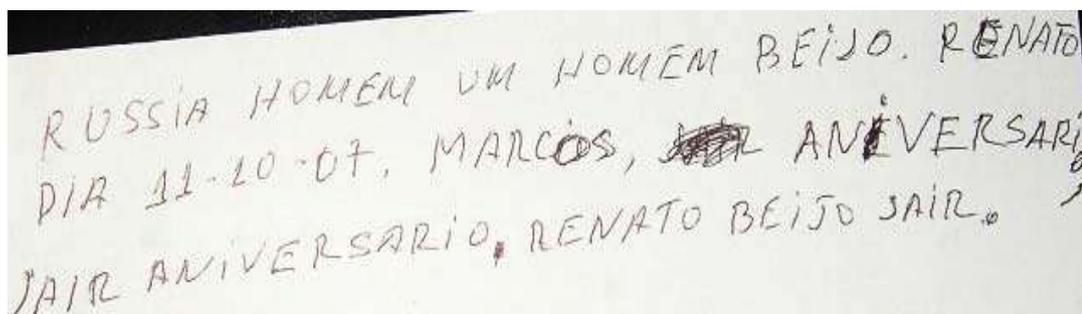
MA tem o hábito de ler jornais, de ouvir música e utilizar o computador para se comunicar e ler notícias. Para se expressar, utiliza quase que exclusivamente a modalidade escrita, expressões faciais e uso de gestos, ou seja, recorre a processos de significação não-verbais para melhor se fazer entender.

#### **4. A ANÁLISE DOS DADOS**

Levando em consideração a proposta de estudo aqui sugerida e, evidentemente, a abordagem metodológica utilizada, foi possível verificar algumas particularidades intrigantes na relação fala-escrita na linguagem do sujeito deste estudo.

O sujeito selecionado para o estudo que, como já foi mencionado, apresenta grande dificuldade de se comunicar através da fala, o faz de forma bastante satisfatória através da modalidade escrita. Em muitos momentos, é possível verificar características da fala em sua escrita, o que faz com que, em certas situações, perceba-se uma “mixagem” das duas modalidades.

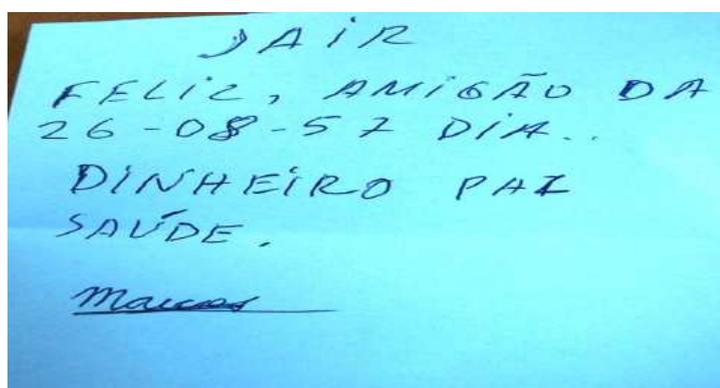
Ao analisar a produção textual de MA, considerando as questões da relação fala-escrita e, conseqüentemente, os gêneros textuais trabalhados e a manipulação realizada pelo afásico foi possível evidenciar que os gêneros textuais mais formais ou que exigiam uma maior elaboração da escrita, como pode ser visto na figura 01, foram, sem dúvida, mais difíceis de serem produzidos por MA. Aqueles que se afastavam da sua realidade social ou que exigiam um processo de abstração mais complexo, quando realizados, também foram feitos com bastante dificuldade.



RUSSIA HOMEM UM HOMEM BEIJO. RENATO  
DIA 11-20-07, MARCOS, ~~JAIR~~ ANIVERSÁRIO,  
JAIR ANIVERSÁRIO, RENATO BEIJO JAIR.

Figura 01 – Atividade escrita com o gênero textual Resumo.

Contudo, os que tinham um caráter mais comunicativo, conseqüentemente mais espontâneos e informais a exemplo da figura 02, foram muito bem empregados por MA, permitindo que, assim, conseguisse se comunicar e dizer o que estava pensando ou sentindo.



JAIR  
FELIZ, AMIGÃO DA  
26-08-57 DIA.  
DINHEIRO PAI  
SAÚDE.  
Marcos

Figura 02 – Foto do cartão de aniversário escrito por MA para JL, outro afásico integrante do grupo.

Seguindo o modelo do gráfico de representação do *continuum* dos gêneros textuais na fala e na escrita proposto por Marcuschi (1995), os gêneros textuais produzidos por MA, e, posteriormente, descritos e analisados, estão dispostos na Figura 03.

Observa-se que, apesar dos gêneros encontrarem-se na modalidade escrita, muitos vão se situar, no gráfico, mais próximos da modalidade oral, devido, justamente, à presença de determinadas características desses gêneros, quando na relação entre a fala e a escrita

constatada por Marcuschi e, ainda, em decorrência da prática social que esta escrita representa para MA.

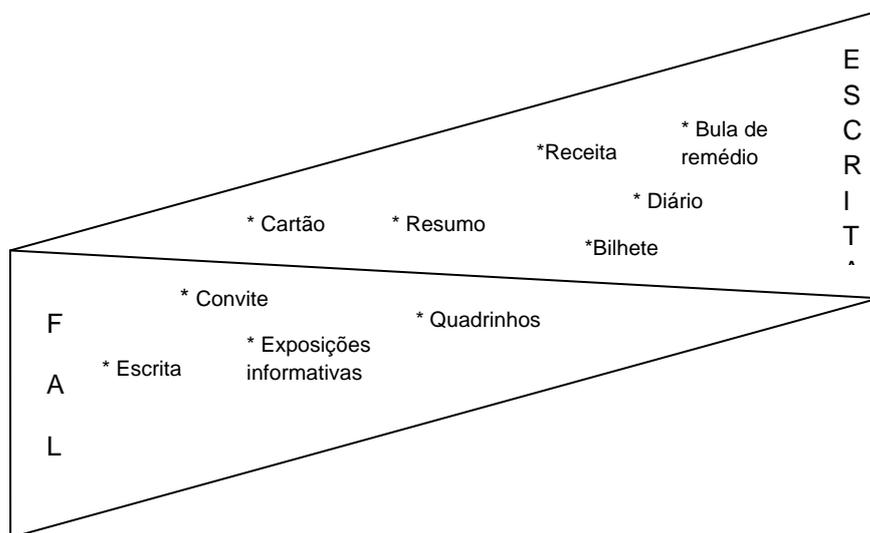


Figura 03 – Produções de MA na relação com o *continuum* de gêneros textuais proposto por Marcuschi (1995).

Dessa maneira, pode-se verificar que o gênero textual bula de remédio (figura 04), que é aquele que mais se aproxima da modalidade escrita, foi o que causou mais problemas de elaboração para MA. Apesar de se comunicar, quase que exclusivamente, através da escrita, este gênero causou certa dificuldade, possivelmente por exigir uma escrita mais elaborada e específica. O mesmo ocorreu com a receita e o diário, que também apresentam configurações específicas para a sua construção, devido a presença de certos elementos que identificam determinado gênero textual como a forma de organização do texto, a forma diferenciada da escrita e dos tópicos que compõem cada gênero especificamente.

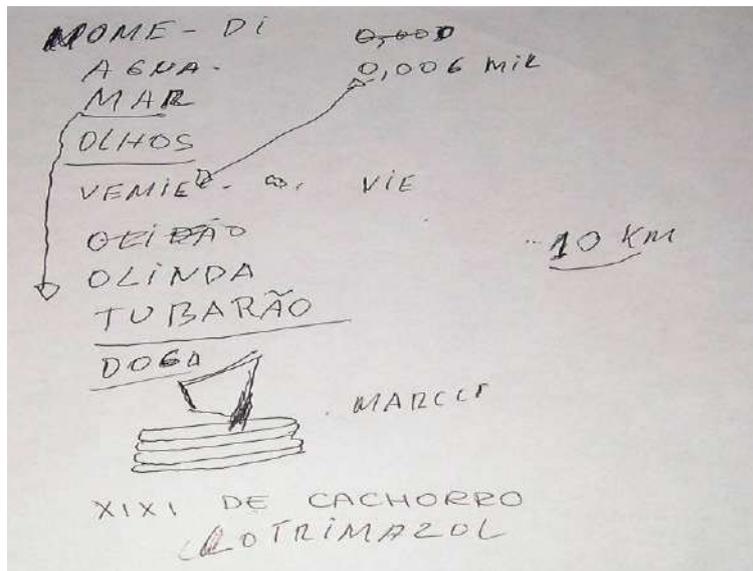


Figura 04 – Tentativa de produção do gênero bula de remédio realizada por MA.

Por outro lado, na escrita espontânea (figura 05), por ser um texto livre em que o sujeito pode usar sua criatividade e construí-la da forma que preferir, MA parece se sentir mais à vontade e o produz adequadamente sem grande dificuldade. Deve-se levar em consideração, também, o fato de ser o tipo de texto utilizado por ele para se comunicar com as outras pessoas, conseqüentemente, apresentando mais facilidade, possivelmente por usá-lo com mais freqüência.

A questão da contextualização constitui outro fator determinante para o sucesso na produção de um determinado gênero. Para MA, escrever para se comunicar faz parte de seu dia-a-dia, sendo uma tarefa essencial que faz, realmente, sentido para ele. O mesmo se dá com relação ao cartão de aniversário escrito para o seu colega do grupo. Naquele momento, existia um objetivo que lhe motivava a produzir aquele texto; já a produção de uma bula de remédio fictícia não lhe fazia sentido, e, provavelmente, por isso não se saiu tão bem.

O posicionamento dos gêneros textuais no *continuum* justifica também a presença ou ausência das marcas de oralidade em determinado gênero. A escrita espontânea, por exemplo, é utilizada por MA para se comunicar, funcionando realmente como a fala, podendo-se dizer, nesse caso, que as duas modalidades se confundem; não se sabe quando começa uma e termina a outra. Daí, uma grande quantidade de indícios da oralidade nesse tipo de texto. A exposição informativa também é um gênero textual que possui mais marcas da modalidade

oral em sua produção, o que justifica o fato de que, durante a sua produção, o interlocutor constrói o texto junto a MA, assemelhando-se, assim, a uma conversação.

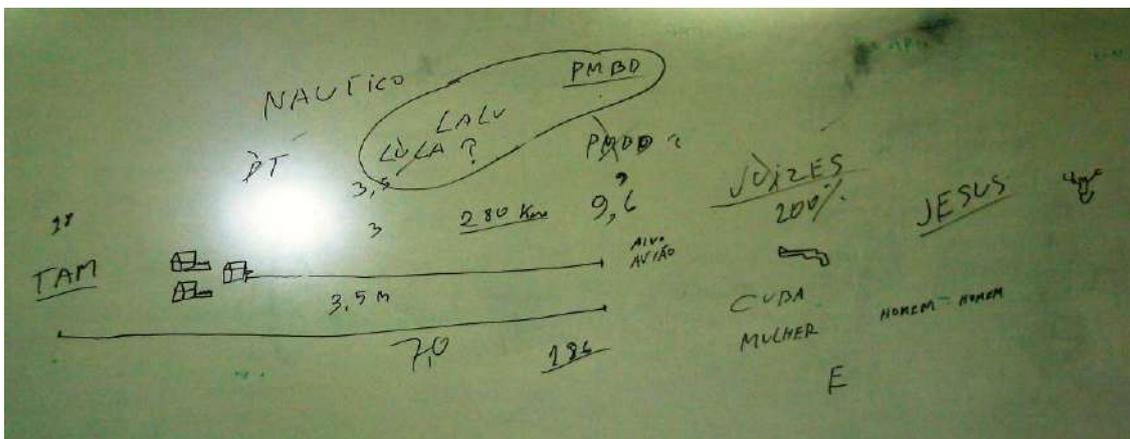


Figura 05 – “Conversa escrita” produzida por MA no retorno das atividades do grupo, para contar os fatos ocorridos durante o recesso.

Resulta daí a importância de se trabalhar a questão da relação fala-escrita, tomando como base a teoria do *continuum*, bem como a escolha dos gêneros e o modelo de análise adequada para a produção textual do afásico, levando em conta o contexto de produção e o objetivo da atividade proposta.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da relação fala/escrita baseada no *continuum* dos gêneros textuais, bem como uma proposta terapêutica norteadas por estes princípios é de grande valia para a reconstrução da linguagem do afásico. A partir do trabalho empreendido no Grupo de Convivência, foi possível perceber que a dificuldade na manipulação e desenvolvimento de certos textos era relativamente proporcional ao grau de formalidade exigido pelo gênero textual trabalhado e a sua função social.

Para o sujeito afásico MA, que tem a escrita como principal meio de expressão, o gênero “fala/escrita espontânea” é aquele mais utilizado e que possui mais facilidade para

desenvolver. E, possivelmente, por ser um dos gêneros menos formais e que dentro do *continuum* se confunde com a fala, também é aquele que apresenta mais marcas de oralidade.

Já em gêneros em cuja composição é necessário um texto dissertativo mais formal, ou seja, relacionados com uma escrita mais elaborada, MA apresenta visível dificuldade para sua construção, embora tente compensar com o uso exarcebado de pontuações e uma escrita mais linear do que aquela utilizada para “falar”, o que reflete a sua consciência sobre a formalidade exigida naquele tipo de texto.

Neste trabalho, chama-se a atenção para o trabalho com o texto escrito na clínica, levando-se em consideração a forte relação existente entre oralidade e escrita em um *continuum* de produção de gêneros textuais, evitando, dessa forma, as dicotomias e permitindo uma seleção adequada dos textos que se vai trabalhar. Para isso, é imprescindível, no momento da definição das atividades, a contextualização das propostas, trazendo à clínica textos que realmente façam sentido para o sujeito, além do conhecimento do seu grau de letramento.

Com base no modelo de proposta de trabalho para o resgate da linguagem do afásico, aqui utilizado, e de acordo com uma teoria que leva em consideração as relações existentes entre fala e escrita e a distribuição de seus usos na vida cotidiana, é possível reafirmar o que postula Marcuschi (2007, p. 15):

mais do que uma simples mudança de perspectiva, essa nova visão de fala e escrita representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais.

Espera-se, assim, que os profissionais da fonoaudiologia possam perceber as vantagens de se trabalhar a partir dessa perspectiva sociointeracionista, aproveitando todos os recursos utilizados pelo paciente afásico para o restabelecimento da sua linguagem.

## **REFERÊNCIAS**

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

BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A.P.; HOFFNAGEL, J.C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. – 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Vilaça. **A inter-ação pela linguagem** – 3ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MACEDO, H. O. **O Processo de Refacção Textual na Linguagem Escrita de Sujeitos Afásicos**. Campinas, SP: [s.n.], 2005. (*Tese de Doutorado em Linguística*, IEL, UNICAMP). 227 p.

MARCUSCHI, L. A. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita; *In: Anais do I Encontro de Língua Falada e Ensino*. Maceió: Ed. da UFAL, 1995, p.27-48.

\_\_\_\_\_. **Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais**. Versão provisória, revisto em setembro de 1998.

\_\_\_\_\_. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In: SIGNORINI, I. Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento*. 1. ed. - São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A (orgs.). Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

\_\_\_\_\_.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In: Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 13-30.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

MORATO, E. M. **Sobre as afasias e os afásicos** - subsídios teóricos e práticos elaborados pelo centro de convivência de afásicos (Universidade Estadual de Campinas). São Paulo, 2002. 62 p.

SANTANA, A. P. **Escrita e Afasia: o lugar da linguagem escrita na afasiologia**. – São Paulo: Plexus Editora, 2002. 155 p.



## OS SENTIDOS DE GRAMÁTICA E LINGUAGEM PARA EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS

**Liza Buttchevitz ( Mestranda em Educação, FURB, [liza05@terra.com.br](mailto:liza05@terra.com.br));**

**Dra. Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig (Orientadora, FURB).**

**[otilia.heinig@gmail.com](mailto:otilia.heinig@gmail.com)**

**RESUMO:** Este estudo delinea os sentidos de gramática e linguagem que se apresentam nos trabalhos realizados com os gêneros textuais. Tem como objetivo desvelar os sentidos atribuídos à gramática e à linguagem que perpassa o relatório de estágio de alunos de Letras de uma Universidade particular de Santa Catarina, relacionando-os com a Proposta Pedagógica da Instituição. O viés teórico-metodológico é o do círculo de Bakhtin que possibilita analisar a linguagem e o contexto social. Outro autor é Geraldí, que auxilia na compreensão das concepções de linguagem e gramática. Para a realização deste trabalho, observou-se a banca de alguns alunos de Letras, da referida instituição, e fez-se uso, inicialmente, de um diário de campo. Escolheram-se para esta pesquisa, as observações das bancas de dois alunos, cujo conteúdo contemplava um gênero textual. Buscou-se compreender os sentidos presentes nessas observações, nos relatórios de estágio dos sujeitos e na Proposta Pedagógica da Instituição mencionada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem. Gramática. Sentido.

**ABSTRACT:** This study outlines the meanings of grammar and language that is present in the work done with the textual genres. Aims to uncover the meanings attributed to the grammar and language that permeates the report stage of pupils from Lyrics of a particular University of Santa Catarina, relating them to the Project of Educational Institution. The theoretical and methodological bias is the Bakhtin circle, which allows to analyze the language and social context. Another author is Geraldí, which helps in understanding the concepts of language and grammar. For this work, there was a bank of some students of Arts, the said institution, and it was used, initially, a journal in the field. Chosen for this study, the observations of the bunkers of two students, whose contents include a textual genre. We tried to understand the meanings of those comments, the reports of subjects and training in the Project of Educational Institution mentioned.

**KEYWORDS:** Language. Grammar. Signification.

## 1 INTRODUÇÃO

*Pronominais*

*Dê-me um cigarro  
Diz a gramática  
Do professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom branco  
Da Nação Brasileira  
Dizem todos os dias  
Deixa disso camarada  
Me dá um cigarro*

*Mário de Andrade*

Optamos por iniciar esse artigo com o poema de Mário de Andrade para compreender o tema que se deseja desenvolver neste artigo: os sentidos de gramática e linguagem. O poeta desenrola uma situação em que as regras gramaticais parecem tomar lugar na fala do “professor e do aluno” e enuncia que a linguagem é uma forma de interação, pois se esquece das regras e volta-se o olhar para o sujeito, para a comunicação.

O que pretendemos é analisar os relatórios de estágio de dois sujeitos egressos do curso de Letras e também a Proposta Político Pedagógica da Instituição em que esse curso está inserido, para compreender os sentidos de linguagem e gramática que ali se apresentam.

A pesquisa está ancorada no viés enunciativo, nos estudos de Bakhtin. A análise, na perspectiva enunciativa, compreende que a linguagem é de caráter social. Essa perspectiva não trabalha com um método científico, pois está interessada na significação e, por consequência, na compreensão que dela é feita. O viés enunciativo, na visão de Bakhtin (2006), não foca o texto na sua materialidade lingüística, pois não está preocupado com a sintaxe, com os aspectos estruturais e formais da língua e sim, leva em conta o contexto do sujeito para que, a interpretação, a partir do não dito, ocorra.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativo. Justifica-se esta pesquisa como uma investigação qualitativa em educação, pois

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BOGDAN & BIKLEN, p.49).

Nesta pesquisa, dirigiremos nosso olhar para os sentidos encontrados nos relatórios de estágio e na Proposta Político Pedagógica, assim como nas anotações realizadas no diário de campo.

Os sujeitos desta pesquisas são duas mulheres, egressas de um curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina. Optamos por esses sujeitos, pois as duas trabalharam com algum gênero textual no projeto de Língua Portuguesa que desenvolveram. Para preservar a identidade dos sujeitos, criamos nomes fictícios para cada uma delas. Lara tem 20 anos. O projeto apresentado intitulava-se: *Gramática contextualizada: o ensino de verbos por meio de diferentes gêneros textuais*. Já Tamires, 22 anos, apresentou o projeto: *Vícios de linguagem e figuras de linguagem na produção textual*. Os dois sujeitos formaram-se no ano de 2008.

Para esta pesquisa, fizemos uso do diário de campo como instrumento de coleta de dados. O relatório de estágio e a Proposta Político Pedagógica da IES são considerados documentos e também nos auxiliaram na compreensão dos dados.

O diário de campo foi usado durante a realização da banca dos dois sujeitos desta pesquisa. “[...] todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrição das entrevistas[...]”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 150). Portanto, anotou-se neste instrumento, o título de trabalho, o objetivo e as considerações finais proferidas pelos sujeitos durante a apresentação do trabalho.

Os relatórios de estágio dos sujeitos egressos de Letras são um dos documentos que fazem parte do corpus desta análise. Acredita-se que em seu conteúdo há pistas lingüísticas, representadas pela escrita dos egressos. Além disso, revelam as concepções de linguagem e gramática através dos autores utilizados e do material formulado.

Por último, temos a Proposta Político Pedagógica do curso de Letras. Esse documento nos permite analisar a concepção de linguagem e gramática que fundamenta o

currículo do curso de Letras. O que encontramos nesse projeto, não são palavras neutras e sim, carregadas de sentidos, pois estão inseridas em um contexto específico.

## **2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS REGISTROS**

Como essa discussão trata das concepções de linguagem e gramática presente nos documentos já citados anteriormente, é necessário compreender o que é a linguagem, suas concepções, bem como as concepções de gramática.

Bakhtin (2003) concebe a linguagem como um processo de interação, uma prática social. Ela acontece e se desenvolve nas relações, por isso o seu caráter dialógico. “O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal.” (BAKHTIN, 2006, p. 127). O dialogismo é produto da interação que por sua vez realiza-se através da enunciação.

A linguagem, nos estudos de Bakhtin, é interação, de natureza social. Para o autor, a linguagem é vista “não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade axiologicamente saturada; não como um ente gramatical homogêneo, mas como um fenômeno sempre estratificado.” (FARACO, 2006, p. 55). A realidade axiológica, presente na citação de Faraco, diz respeito a uma teorização sobre valores. Constituímos-nos sempre num universo de valores. Bakhtin concebe a linguagem não como um conjunto de regras imutáveis, mas sim levando em conta que a linguagem é sempre heterogênea. A fim de aprofundar essa concepção, seguem dois trechos do Proposta Político Pedagógica do curso de Letras:

*[...] percebe-se que a prática em sala de aula deve ter como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem [...] (2003, p.51)*

*[...] é preciso haver diálogo, para entender o pensamento do outro, para construir um território comum onde o aluno possa perceber que não existem variedades lingüísticas boas ou ruins em si, nenhuma palavra ou construção em si é perfeita ou autêntica [...] (2003, p. 51)*

A partir desses discursos, compreendemos que a linguagem tem um caráter dialógico, social. No primeiro dizer é significativa a presença do modalizador *deve ter*. Ele imprime quase que uma obrigação, sinaliza que a prática precisa ter a linguagem como produto principal. A prática em sala de aula teria na linguagem seu ponto de partida, ou seja, o texto como objeto de estudo e discussão. Isso pressupõe uma prática focada, contextualizada, em que o texto não é usado como pretexto. O texto como pretexto pressupõe a utilização deste para estudar um conceito gramatical, circular palavras, esquecendo do emaranhado de sentidos que fazem parte de um texto. Outro modalizador presente no excerto da proposta acima é a expressão *é preciso haver*. Isso aponta que o termo *diálogo*, proferido logo após, é essencial para o processo de interação, para que a linguagem se manifeste também nas palavras do outro. Analisamos nesse dizer, que o diálogo é concebido como uma troca que acontece face a face. Segundo Bakhtin, “[...] pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (BAKHTIN, 2006, p. 127). O diálogo pode ocorrer do sujeito para ele mesmo e nessa troca também há interação, compreensão.

Podemos perceber a partir desses excertos da Proposta Político Pedagógica, que a linguagem é compreendida como *forma de interação*, o que Geraldi (2001) chama de terceira concepção de linguagem. Aqui, a linguagem é compreendida dentro da perspectiva da interação (GERALDI, 2001). Os sujeitos fazem uso da linguagem com a finalidade de interagirem e não apenas para a comunicação ou para a aprendizagem de regras gramaticais. Essa concepção, “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, 2001, p. 41). É através da linguagem que os sujeitos se constituem, pois a linguagem é dialógica e permite esse diálogo, essa troca entre os pares.

Ainda no segundo dizer da Proposta Político Pedagógica, é sinalizada a questão das *variações lingüísticas* que segundo Bagno (2002) são as variações, os modos de falar diferentes de cada região, existente no lugar onde o sujeito nasceu. Além dessas variações, o tempo em que o sujeito nasceu e viveu e a situação social em que estava inserido, também são fatores importantes com relação às variedades lingüísticas. Todos esses fatores constituem a identidade do sujeito usuário de uma língua. Segundo Silva (2007), nós fabricamos nossa identidade em decorrência do lugar em que vivemos, das relações sociais que assumimos. “Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação.

Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando.” (SILVA, 2007, p. 84). É justamente pelo fato de a linguagem escapar, ser líquida, que há as variações lingüísticas. Isso possibilita uma variação em determinado espaço, situação em que o sujeito se encontra.

Retomando o trecho da Proposta Político Pedagógica, isso sinaliza que a IES leva em consideração a bagagem lingüística adquirida pelos estudantes antes do ingresso em um curso superior. É a partir desses conhecimentos e concepções trazidas pelos sujeitos que as aulas de língua portuguesa são construídas.

A linguagem e a gramática, na perspectiva da Proposta Político Pedagógica da IES, são interacionistas, levando o sujeito á construção do conhecimento. Sendo assim, vejamos o que diz um trecho do relatório de estágio de Lara, egressa dessa IES:

*Lara: Numa sociedade letrada como a nossa é preciso que os alunos consigam inserção no mundo da escrita e que manifestem proficiência na interpretação e produção dessa escrita [...]*

No dizer desse sujeito é possível compreender, através dos termos *letrada* e *inserção*, o objetivo da terceira concepção de linguagem. O termo letrar ainda parece, para muitos, sinônimo de alfabetizar. Porém, nesse dizer, essa dicotomia fica clara: letrar, segundo o que concebe o sujeito, é inserir-se no mundo da escrita e da leitura. É interpretar os sentidos dos textos que nos são apresentados. Para Soares (2003) a alfabetização está preocupada com a aprendizagem do sistema de escrita, enquanto que o letramento ocupa-se das relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita. O letramento pressupõe muito mais do que o simples fato de saber escrever, ler. Pensa na relação que essa escrita tem com o indivíduo e com o meio social. O enunciado de Lara vai ao encontro da Proposta Político Pedagógica, pois esse sujeito fala do uso social da linguagem, o que pressupõe, assim como a Proposta Político Pedagógica, um sujeito social, em constante aprendizado e construção.

Analisando um trecho da Proposta Político Pedagógica a respeito da gramática, encontramos:

*O ensino da norma culta, da categorização das formas lingüísticas é essencial ao aluno, mas não pode ocorrer de forma descontextualizada (2003, p. 51)*

O excerto acima sinaliza a concepção de norma culta do curso de Letras da IES aqui estudada: gramática interacionista, ou ainda, reflexiva. O estudo da gramática é essencial para o desenvolvimento das competências lingüísticas de quem a estuda. Conhecer a gramática de uma língua implica usar de forma adequada, nos contextos excepcionais, a variedade padrão ou as suas variações. O termo *descontextualizada* sinaliza que a gramática precisa ocorrer em um contexto que faça sentido. É preciso estudá-la no texto, buscando a compreensão e os sentidos dos termos explorados. E isso é possível quando se tem como ponto de partida os conhecimentos prévios dos sujeitos. Dessa forma, a gramática passa a fazer sentido e é compreendida através das práticas lingüísticas realizadas pelos sujeitos.

A segunda concepção de linguagem apontada por Geraldi (2001) diz relação à linguagem como instrumento de comunicação. Aqui, o importante é se comunicar com os outros para que a linguagem se desenvolva. Porém, o sujeito ainda não tem vez e voz no meio em que está inserido.

O aluno, na primeira e segunda concepção, passa a ser receptor da própria língua, deixando de lado a construção do conhecimento. Além do mais, passa a conceber a língua como um processo fechado, sem brechas para a interação. Essa língua morta é representada pelas idéias do objetivismo-abstrato. A essa corrente interessa os signos, o sistema, a lógica. Ao sujeito, cabe aceitar passivamente um sistema pronto e acabado, pois os sentidos já estão prontos. Porém, se concebermos o sujeito como um ser social e em constante processo, podemos pensar que o sujeito constrói conhecimento, pois é interpelado pelas diferentes vozes sociais que se agregam a ele: a família, os amigos, o auditório social em que está inserido. Dessa forma, teria voz e vez para que pudesse romper com esse sistema fechado.

Analisando ainda a concepção de gramáticas, vejamos o que diz um trecho do relatório de estágio de Tamires:

*Tamires: [...] os alunos produziram um texto simples de linhas e logo depois eles tinham como objetivo identificar os vícios e as figuras que eles utilizaram no texto sem perceber, tendo como tarefa maior arrumar o texto sem a utilização dos vícios e das figuras [...]*

Nesse excerto, está sinalizada a preocupação com os erros gramaticais e não com os sentidos obtidos através dos vícios e figuras de linguagem. O sujeito sinaliza que é necessário *identificar* e logo após cita *arrumar*. Esse dois verbos sinalizam o caráter

imutável da linguagem e da gramática. Esses verbos não levam a identificar sentidos e sim a sinalizar palavras e erros no texto, concebendo a linguagem e a gramática como sistemas fechados, imunes de mudanças e deslocamentos. A gramática, nesse enunciado, é concebida como normativa. No ensino da gramática normativa, interessa o certo e o errado. Não há variações, apenas regras impostas. As palavras *identificar* e *arrumar* apontam para uma ação mecânica, onde não há construção de sentidos e de significados.

Já a segunda concepção de linguagem. Geraldi (2001) vê a linguagem como expressão do pensamento. Ou seja, o que é produzido pelo sujeito é consequência do que ele raciocina. A linguagem é ensinada com o objetivo de se aprender as normas da língua, as regras gramaticais. Essa é uma visão que os estudantes têm diante das aulas de Língua Portuguesa, aulas estas que valorizam apenas a apreensão de regras gramaticais, domínio da norma culta.

Fazendo uso do diário de campo, encontramos que o objetivo do projeto de Tamires era o de mostrar que os vícios de linguagem estão presentes no dia-a-dia de forma inadequada. Já no relatório de estágio, Tamires fala das figuras de linguagem:

*Tamires: Figuras de linguagem estão presentes no dia-a-dia, como evitá-las.*

Os enunciados do sujeito sinalizam que a linguagem é compreendida através do certo e do errado e não da interação. Quando o sujeito diz que os vícios de linguagem estão presentes no nosso dia-a-dia, chega a levar em conta que a linguagem é móvel, está presente no cotidiano. Porém, quando diz que está presente de *forma inadequada* deixa de lado o caráter social da língua e passa a ver a língua como um sistema de regras fechados e imutáveis. O verbo *evitá-las* remove qualquer possibilidade de se usar e de compreender o sentido dessas expressões. Podemos pensar que o sujeito que as usa não faz uso correto da sua língua; e o que as elimina da fala, tem domínio sobre as regras gramaticais que regem uma língua. O verbo *mostrar* também sinaliza a ausência da construção do conhecimento, pois pretende apenas apontar e não refletir sobre. Percebemos que a gramática é caracterizada como *gramática normativa*. A reflexão feita por esse tipo de gramática evidencia o certo e o errado. Trabalha com a classificação, com a identificação, com a memorização de regras. Travaglia (2003) diz que essas regras são estabelecidas a partir de critérios políticos, esperando que o sujeito se adeqüe a elas para inserir-se na comunidade.

No diário de campo, temos a fala de Tamires que diz que os livros didáticos trazem muita leitura e interpretação, esquecendo da gramática normativa. O sujeito menciona os livros didáticos, tipo de material utilizado por boa parte das escolas. Fala que esse instrumento de ensino traz muita leitura e interpretação e pouca gramática. Percebemos, neste dizer, que o sujeito preocupa-se com o prestígio da língua, com as normas sociais impostas pela sociedade como sendo “corretas” e “próprias” para a comunicação. A leitura e a interpretação fazem parte dos estudos da gramática. As habilidades não são estudadas e dadas de forma solitárias. Não se estuda leitura separada da interpretação e da gramática. Todas essas habilidades (leitura, escrita) se relacionam com a finalidade de se compreender o caráter mutável da linguagem e suas variações. Ler não é apenas decifrar palavras, frases, mas é uma apropriação, invenção, produção de significados (CHARTIER, 1999). Já a interpretação é ímpar, varia de sujeito para sujeito, pois cada um faz uma leitura diferente do texto que se apresenta.

Em contraposição a essa concepção de gramática, Larissa sinaliza, através do diário de campo que *todo o trabalho [de estágio] foi feito através dos textos, mostrando uma concepção interacionista do ensino de gramática.*

O sujeito sinaliza, neste dizer, o *texto*. Segundo Bakhtin (2003) o texto é a materialidade lingüística. A linguagem se manifesta dessa forma, de texto, organizado através de uma gramática, portanto “não há como trabalhar com textos sem trabalhar a gramática e vice-versa, já que a gramática da língua só funciona em textos.” (TRAVAGLIA, 2003, P. 11). O estudo das regras gramaticais não acontece entre palavras, mas entre enunciados, que se constituem a partir dos elementos lingüísticos. A concepção interacionista, citada pelo sujeito, leva o sujeito a compreender os mecanismos de uma língua e a construir significados. Concebe a linguagem como forma de interação e parte do pressuposto de que o sujeito possui conhecimentos e os constrói através do meio em que vive.

No dizer abaixo, Lara, em seu relatório de estágio, sinaliza novamente a importância do texto para se trabalhar a análise lingüística.

*Lara: Na proposta de produção de texto escrito é de maior valia priorizar a finalidade e a especificidade dos gêneros à medida que são trabalhados, fazendo também uma análise*

*lingüística com base nos textos, além de um estudos de recursos lingüísticos mais cabíveis ao texto [...]*

A análise lingüística é um processo de reflexão sobre a linguagem. Essa reflexão ocorre nas interações, em função dos interlocutores e do que o sujeito espera da interação. Pode acontecer na produção (oral ou escrita) e leitura de textos. A análise lingüística, segundo Geraldi, é um:

[...] conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 2003, p. 189).

Essas atividades citadas por Geraldi, dizem respeito a atividades que refletem sobre a linguagem, seus recursos expressivos (atividades epilingüísticas). Esse tipo de atividade produz uma linguagem que permite ao sujeito estudar sobre ela própria, que seriam as atividades metalingüísticas.

Diante das aulas de análise lingüística, os alunos, segundo Geraldi (2003), se dizem poucos conhecedores da língua por não saberes explicar ou usar a metalingüagem na análise da própria língua.

Quando o sujeito acima (Lara) fala sobre o texto e a análise lingüística, está pensando em uma prática contextualizada, em que o texto passa a ser objeto da análise feita. Percebemos isso também, quando ela fala dos recursos lingüísticos. Esses recursos são as atividades epilingüísticas. O sujeito trabalha e estuda uma linguagem em que o contexto forma, percebendo as variações lingüísticas existentes. Lara cita ainda, que esses recursos são estudados visando o texto. Compreendemos que o sujeito, em sua prática, leva o sujeito a perceber o texto como uma unidade de sentidos, em que os recursos usados levam o sujeito a interagir, através das expressões e termos que usa, com seus interlocutores.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema base deste artigo foram os sentidos atribuídos à gramática e à linguagem. Analisamos esses sentidos através dos dados encontrados no diário de campo, no relatório de prática de ensino de egressos de Letras e na Proposta Político Pedagógica de uma IES.

Partindo do objetivo deste texto que era o de compreender os sentidos atribuídos à gramática e à linguagem, foi possível analisar que a Proposta Político Pedagógica leva em consideração seus sujeitos, pois os consideradas sujeitos sociais, seres em construção. Pudemos compreender isso quando é citado o uso social da linguagem, a preocupação em construir com o sujeito uma prática contextualizada.

Olhando para os nossos sujeitos, analisamos que a linguagem, em alguns momentos, é compreendida como forma de comunicação, o que descarta a construção social do sujeito, não dando vez para que ele se constitua.

Além disso, observamos que, embora ainda haja uma preocupação com as regras gramaticais, com a norma culta, em alguns momentos os sujeitos já compreenderam a linguagem como forma de interação, pois falam das práticas sociais, de se construir os sentidos presentes nas produções escritas e nas análises lingüísticas.

Olhando para a Proposta Político Pedagógica e para os enunciados proferidos pelos sujeitos nos relatórios e no diário de campo, percebemos que em alguns momentos a concepção de linguagem e gramática trazida pela IES não condiz com a dos sujeitos. Os sujeitos não foram formados apenas pela universidade, mas trouxeram com eles o ensino que tiveram no ensino fundamental e médio, no tempo de escola. Os professores que os constituíram, o outro (BAKHTIN, 2006) fazem parte do repertório social desses sujeitos. Por isso a dificuldade de se adaptarem a uma concepção interacionista de gramática e linguagem.

Os sujeitos, por vezes, se aproximam do que diz Andrade, no início desta pesquisa, pois por ora se voltam para as regras gramaticais, ditadas, muitas vezes, pelos professores de língua portuguesa. Em outros momentos, esquecem esse emaranhado de normas e pensam a linguagem como interação e compreendem que a linguagem e a gramática fazem parte do cotidiano e da vida social das pessoas.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. 13.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BIKLEN, SARI Knoop; BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos.** [Trad. Maria João Alvarez]. Porto: Porto Editora, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** [Trad. Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

FARACO, C.F. As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

GERALDI, João Wanderley. (org.). O texto na sala de aula. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## **Os termos no texto: mecanismos de retomada em textos especializados em língua alemã e portuguesa**

Cristiane Krause Kilian

Doutora em Estudos da Linguagem – Teorias do Texto e do Discurso pela UFRGS

Professora do Instituto Goethe – Porto Alegre

[ckkilian@cpovo.net](mailto:ckkilian@cpovo.net)

### **RESUMO:**

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise comparativa de como certas unidades de significação especializada são retomadas em textos especializados escritos em língua alemã e portuguesa que têm a gestão de resíduos como tema principal. Analisando um *corpus* composto por textos nessas duas línguas, identificamos quais mecanismos são privilegiados por cada uma delas e procuramos caracterizar o uso das unidades em relação à repetição dos mesmos em um mesmo texto, bem como apontar quais conseqüências essas diferenças ou semelhanças encontradas trazem para o processo de tradução. Propomos uma integração dos modelos de coesão textual desenvolvidos dentro da Linguística Textual (HOYE, 1991; ANTUNES, 1996; KOCH, 2004) e das trabalhos sobre variação terminológica desenvolvidos na Terminologia (FAULSTICH, 2001; FREIXA, 2002; SUÁREZ, 2004; KILIAN, 2007).

**PALAVRAS-CHAVE:** textos especializados, coesão, mecanismos de retomada, variação terminológica, modalidades tradutórias

### **ABSTRACT:**

The objective of the present study is to analyze and compare how some specialized meaning units are recalled in specialized texts about waste management in German and Portuguese. By analyzing a corpus composed of texts in both languages we identified some mechanisms used to recall those units in the same text and also characterized their employment as to their

repetition within a text and the consequences of their differences or similarities in the translation process. We propose an integration between the models of textual cohesion from Textual Linguistics (HOYE, 1991; ANTUNES, 1996; KOCH, 2004) and terminological variation from the field of Terminology (FAULSTICH, 2001; FREIXA, 2002; SUÁREZ, 2004; KILIAN, 2007).

**KEYWORDS:** specialized texts, cohesion, recalling mechanisms, terminological variation, translation modalities

## 1. Introdução

Os termos e outras formas de expressar o conhecimento especializado precisam ser integrados ao todo que é o texto. Esses/os textos, por sua vez, estão inseridos numa cultura, num contexto, numa comunidade lingüística e são influenciados na sua estruturação por vários fatores. Conhecer as regras de organização e as peculiaridades em cada língua, ou seja, as convenções textuais é essencial para a redação de textos. Uma comparação das semelhanças e diferenças em diferentes línguas é essencial, por exemplo, para o trabalho do tradutor, já que a tradução de um texto envolve muito mais que a simples transposição de códigos lingüísticos.

Neste trabalho salientamos que, na tradução de qualquer texto, há três forças que interagem na organização do texto traduzido. São elas: a força da cultura e da língua de partida, a força da cultura e da língua de chegada e a força de ser um texto traduzido. Assim, o tradutor tem de conhecer o funcionamento dos termos, das unidades especializadas, das fraseologias e de outras formas de expressar conhecimento especializado, bem como as convenções textuais determinadas pela cultura, pela língua, pela disciplina e pelo gênero tanto na língua de partida quanto na língua de chegada para que possa, segundo a finalidade da tradução, ter um texto traduzido de acordo com seus propósitos.

Constitui o propósito desta pesquisa, numa primeira etapa, analisar como de fato as unidades de significação especializadas, escolhidas como objeto deste estudo, são retomadas ao longo de cada texto nas duas línguas de trabalho. Para levar a cabo a análise dessas unidades, propomos uma categorização dos mecanismos de retomada que aplicamos aos textos do nosso *corpus* comparável. Esse é constituído por um conjunto de textos sobre gestão de resíduos escritos originalmente em português e alemão e que não possuem traduções.

Numa segunda etapa, objetivamos verificar como as diferentes formas de retomada no texto original são retextualizadas no texto traduzido. Para tal, constituímos um *corpus* de textos

paralelos e, analisando os textos originais e suas traduções, observamos quais as modalidades tradutórias utilizadas. Essas são concebidas como o resultado das opções de tradução para unidades do texto e situam-se no nível microestrutural.

Para alcançarmos os objetivos acima, adotamos uma abordagem interdisciplinar que permite a descrição e a explicação dos mecanismos de retomada nos textos originais e traduzidos. Fazem parte do quadro teórico princípios e métodos da Lingüística Textual, da Terminologia e dos Estudos de Tradução. Da Lingüística Textual tomamos as abordagens sobre coesão, mais especificamente sobre as formas de retomada (p.ex. HOYE, 1991; ANTUNES, 1996; KOCH 2004), bem como estudos comparativos sobre textos especializados (p.ex. HOFFMANN, 1992; FERNÁNDEZ POLO, 1999). Das teorias de Terminologia, interessamos as que se ocupam do fenômeno da variação (FAULSTICH, 2001; FREIXA, 2002; SUÁREZ, 2004) e, dos Estudos da Tradução, valemo-nos das reflexões sobre a tradução de textos especializados (HORN-HELFF, 1999) e das noções de modalidade tradutória (VINAY, DARBELNET, 1977; BARBOSA, 1990; AUBERT, 1998; HURTADO ALBIR, 2001).

## 2. Unidades de análise

As unidades de análise estão relacionadas ao tema gestão de resíduos e constituem o tópico principal ou um dos tópicos dos textos. São consideradas unidades de significação especializada (USEs), que segundo Estopà (2000, p. 26) são unidades que adquirem valor especializado em uma área de conhecimento, representando e transmitindo esse conhecimento. Essas unidades podem apresentar realizações tanto lingüísticas quanto não lingüísticas. As USEs lingüísticas apresentam-se como estruturas terminológicas, fraseológicas e até oracionais.

As unidades de partida são unidades especializadas poliléxicas formadas por dois núcleos, um núcleo eventivo (NE) e um núcleo terminológico (NT). O núcleo eventivo é um substantivo deverbal (por exemplo, *disposição*) e expressa uma ação ou processo relacionado a resíduos. O núcleo terminológico é constituído, em português, pelo termo *resíduos* e, em alemão, por *Abfall* e suas variantes. As unidades selecionadas expressam alguma etapa do gerenciamento de resíduos ou, no caso de *gestão de resíduos*, englobam todas elas. As noções que tomamos como unidades de referência para a análise são:

|                            |                         |
|----------------------------|-------------------------|
| <i>gestão de resíduos</i>  | <i>Abfallmanagement</i> |
| <i>geração de resíduos</i> | <i>Abfallerzeugung</i>  |

|                               |                         |
|-------------------------------|-------------------------|
| <i>tratamento de resíduos</i> | <i>Abfallbehandlung</i> |
| <i>reciclagem de resíduos</i> | <i>Abfallrecycling</i>  |
| <i>disposição de resíduos</i> | <i>Abfallentsorgung</i> |

A partir de cada uma dessas unidades, analisamos todas as formas de realização da noção ao longo do texto, verificando se eram repetidas ou substituídas por outras formas.

Alguns critérios nortearam a escolha dessas USEs. Chamou-nos a atenção, na observação prévia dos textos, que essas unidades apresentavam algum tipo de variação dentro de um mesmo texto, ou seja, não eram retomadas sempre da mesma maneira.

Para a escolha das USEs, consideramos os seguintes critérios:

- constituem uma das etapas do gerenciamento de resíduos;
- são unidades poliléxicas formadas pelo NT *resíduos* e por um NE;
- por serem nomes deverbais, apresentam possibilidades de variação a nível textual que outras unidades especializadas de caráter nominal não apresentam;
- na forma nominal, os NEs apresentam algum tipo de variação lexical.

Em relação à frequência, estabelecemos que seriam selecionadas as USEs que atendessem aos requisitos acima e que:

- fossem as cinco mais frequentes e ocorressem em um maior número de textos;
- tivessem a ocorrência mínima de três vezes no texto.

Inicialmente, pretendíamos analisar apenas as ocorrências nominais. Entretanto, no decorrer da coleta dos dados, percebemos que estaríamos desconsiderando importantes segmentos que expressam o mesmo significado das USEs nominais e que podem apresentar dificuldades para a tradução. Na comparação dos textos originais e suas traduções, percebemos que as formas nominais nem sempre são traduzidas por outras formas nominais. Assim decidimos incluir na nossa análise:

- todas as formas derivadas que não apresentassem a mesma estrutura argumental, como *gerador* e *reciclável* e que não pudessem ser consideradas núcleos eventivos;
- a retomada por pronomes;

- formas mais discursivas, as quais chamamos de formas parafrásticas.

Metodologicamente, essa inclusão mostrou-se como uma dificuldade, já que ampliou as formas a serem extraídas e não poderíamos realizar uma busca totalmente automatizada sem níveis elevados de ruído e silêncio. Por essa razão, efetuamos igualmente uma busca manual das estruturas.

### 3. *Corpus* de estudo

O *corpus* de estudo é constituído por textos escritos em alemão e português na área da tecnologia ambiental, mais especificamente, sobre gerenciamento de resíduos. A temática central dos textos é o gerenciamento de resíduos, sendo abordados diferentes aspectos, como as diversas fases da gestão, os aspectos jurídicos e econômicos.

Há dois *corpora*: o *corpus* comparável e o *corpus* paralelo.

O *corpus* comparável é composto de dois *subcorpora*: um de textos escritos originalmente em alemão, sem tradução, e outro com textos em português, também sem tradução. Foram extraídos de revistas especializadas editadas respectivamente na Alemanha e no Brasil. Para o português temos quatro textos (TCP1, TCP2, TCP3 e TCP4) e para o alemão, cinco (TCA1, TCA2, TCA3, TCA4 e TCA5)<sup>1</sup>.

O *corpus* paralelo é constituído de textos originais e de suas traduções nas duas direções, ou seja, há textos escritos em português traduzidos para o alemão (TOP1, TOP2 e TOP3) e textos escritos em alemão traduzidos para o português (TOA1 e TOA2). São artigos e relatórios técnicos.

Na tabela abaixo, apresentamos a extensão do *corpus* de estudo.

**Tabela 1: *Corpus* de estudo**

| <i>Corpus</i>     | <i>tokens</i> | <i>types</i> | razão padrão | <i>bytes</i> |
|-------------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>Comparável</b> |               |              |              |              |
| Textos em al.     | 5.232         | 1.681        | 44,93        | 42.964       |
| Textos em port.   | 16.812        | 3.192        | 44,89        | 113.673      |

<sup>1</sup> Os textos foram identificados segundo o *corpus* ao qual pertencem e segundo a língua na qual foram escritos. Foi elaborada uma codificação para facilitar a identificação de cada texto, utilizando uma seqüência de três letras e um número. A primeira letra corresponde a texto (T), a segunda letra corresponde ao tipo de texto, ou seja, se é comparável (C), original (O) ou traduzido (T). A terceira letra diz respeito à língua em que foi escrito, alemão (A) ou português (P). O número após a sigla corresponde à ordenação dentro de cada grupo.

| <b>Paralelo</b>    |       |       |       |        |
|--------------------|-------|-------|-------|--------|
| Textos al. → port. | 3.005 | 1.186 | 42,93 | 24.175 |
| Textos port. → al. | 6.020 | 1.669 | 44,08 | 40.155 |

Quanto à situação de comunicação, os textos que constituem os *corpora* foram escritos por especialista e são dirigidos a um público que varia de especialista a semi-especialista. Alguns textos não se dirigem exclusivamente a especialistas na área de tecnologia ambiental, mas também a um público especializado constituído por executivos, administradores, economistas, diretores de empresas, que, de alguma forma, têm interesse na área de gerenciamento de resíduos.

#### **4. Mecanismos de retomada**

O texto é a unidade de comunicação. É um objeto complexo que integra vários níveis: o formal, o semântico, o pragmático e o funcional. Pode ser abordado em seus aspectos dinâmicos, referente à produção e à recepção, ou sob uma perspectiva estática, enquanto resultado. Na análise do texto, no entanto, dependendo da finalidade da investigação, pode ser privilegiado um ou outro aspecto, sem desconsiderar os demais, pois eles se condicionam mutuamente. Neste estudo, analisaremos o texto enquanto resultado e nos centraremos nos aspectos formais relativos aos mecanismos de retomada de certas unidades de significação especializada em textos sobre gestão de resíduos.

Para um texto ser de fato reconhecido como um texto e não apenas como uma seqüência de frases, é necessário que haja textualidade. Para tal, o texto deve apresentar uma condição básica: a coerência. Vale lembrar que, para de Beaugrande e Dressler (1981), a coerência, juntamente com a coesão, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade, representam os princípios constitutivos de textualidade. Por vários anos, essa concepção de textualidade foi tomada como modelo. Mais tarde surgiram, então, discussões sobre a hierarquia desses princípios. Questionou-se se são todos igualmente constitutivos da textualidade ou se a coerência ocupa um lugar de destaque frente aos outros critérios.

A relação entre as noções de coerência e coesão não é consenso na literatura, e há várias definições para tais conceitos. Metodologicamente opta-se com frequência por separá-las, tratando-as independentemente, mas no uso real, no texto, não acontece essa desvinculação. Nas palavras de Koch e Travaglia:

Na verdade, a coesão tem relação com a coerência na medida em que é um dos fatores que permite calculá-la e, embora do ponto de vista analítico seja interessante separá-las, distingui-las, cumpre não esquecer que são duas faces do mesmo fenômeno. (KOCH; TRAVAGLIA, 2003, p. 52)

Há coerência num texto quando há a possibilidade de estabelecer um sentido para esse texto. No entanto, a coerência não está somente no texto, mas na situação, no fato de os usuários poderem estabelecer um sentido para ele. Assim, para de Beaugrande e Dressler (1981), “coerência não é apenas uma característica de textos, mas sim o resultado de um processo cognitivo dos usuários de textos” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 7).

Os recursos coesivos existentes na superfície textual auxiliam na construção do sentido do texto. Esses recursos são agrupados por Koch (2004) em coesão remissiva ou referencial e coesão seqüencial.

A coesão remissiva ou referencial pode ser estabelecida através de elementos de ordem gramatical ou lexical. Essa relação se dá entre dois ou mais elementos da superfície textual que remetem a um mesmo referente. A coesão seqüencial refere-se aos procedimentos pelos quais são estabelecidas relações semânticas e/ou pragmático-discursivas entre segmentos do texto e que tem a função de fazer o texto progredir.

Para a formação das categorias de retomada das unidades de significação especializada, conciliamos as tipologias de coesão da Linguística Textual e as tipologias de variação da Terminologia. Nosso conceito de retomada textual engloba, portanto, todas as formas de expressar um mesmo conceito. Isso compreende a variação terminológica e também outras formas não contempladas nas teorias de variação, mas abordadas nos modelos de coesão, como fraseologias, pronomes e paráfrase.

Classificamos os mecanismos de retomada das USEs em duas categorias: mecanismos de repetição e mecanismos de substituição.

Na repetição, não há alteração da USE inicial, que chamamos unidade matriz; a USE ocorre na forma plena. No entanto, pode haver alterações:

1) no artigo: ausência ou presença

P.ex. *gestão de resíduos* e *gestão dos resíduos*

2) no número: singular ou plural

ocorre principalmente no alemão, em função das características morfológicas do composto, cujo determinante é registrado no singular. Na forma sintagmática, tem-se o registro no plural:

p. ex. *Abfallentsorgung e Entsorgung von Abfällen / Entsorgung der Abfälle*

Segundo Antunes (1996, p. 203), a função geral da repetição de um mesmo item é assegurar ao texto continuidade tópica. Dependendo do discurso, a repetição pode apresentar também outras funções. Em textos publicitários, esse recurso pode ser empregado de forma consciente como recurso estilístico, e a função predominante é geralmente a de persuasão. Em textos literários, a repetição tem funções específicas, como enfatizar e criar rimas e aliterações. No discurso político, por exemplo, a repetição também é usada como recurso retórico com função enfática. Provavelmente, essa função enfática não está presente em textos especializados. Já a função meta-enfática, definida por Antunes (1996) como aquela que tem a intenção de “confirmar, clarificar, explicar, reformular ou contrastar partes de enunciados prévios” (ANTUNES, 1996, p. 211), pode estar presente em textos especializados.

Na substituição, ocorre a retomada da unidade matriz com alterações diversas, de caráter ortográfico (sigla, forma composta com ou sem hífen), morfossintático (forma sintagmática ou composta, formas derivadas), lexical (variantes lexicais, nomes genéricos) ou discursivo (forma reduzida, forma pronominal, forma parafrástica).

Consideramos a substituição num sentido mais amplo do que o concebido por alguns autores. Antunes (1996), por exemplo, não inclui nessa categoria a retomada por pronomes, enquanto Fávero (1993) considera substituição apenas a retomada por pro-formas (pronominais, verbais, adverbiais e numerais), além da elipse.

A retomada textual por formas distintas além de ser uma estratégia para evitar a repetição, possibilita, em alguns casos, uma perspectivação distinta de um mesmo acontecimento. Essas alterações estão atreladas ao desenvolvimento do texto, aos diferentes encadeamentos condicionados pela estrutura textual.

Antunes (1996, p. 245) aponta a função estilística de recusa à repetição. Em manuais de estilo e redação, bem como no ensino em geral, a repetição de palavras numa mesma frase ou em frases próximas é geralmente vista de forma negativa, como algo que deve ser evitado, fato que, segundo Antunes (1996, p. 112), não está embasado em estudos empíricos e teóricos. A autora ressalta a falta de estudos dessa natureza para que se possa compreender melhor o fenômeno lingüístico da repetição e lhe dar a devida atenção no ensino.

Abaixo apresentamos as categorias de retomada que propomos para a análise dos textos do nosso *corpus*. Estão agrupadas quanto ao tipo de alteração: formal, léxico-conceitual e textual-discursivo. A seguir apresentamos brevemente algumas considerações sobre cada uma.

**Quadro 1: Categorias de retomada (Formal, Léxico-conceitual, Textual-discursivo)**

| Categorias de retomada textual                                      |                                       |                                                          |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Formal                                                              | Léxico-conceitual                     | Textual-discursivo                                       |
| 1. Ortográfico<br>Forma plena ou sigla<br>Composto com ou sem hífen | Variantes lexicais<br>Nomes genéricos | Forma reduzida<br>Forma pronominal<br>Forma parafrástica |
| 2. Morfossintático<br>Sintagma ou composto<br>Formas derivadas      |                                       |                                                          |

Sigla: É um recurso que contribui para a expressão das duas características atribuídas às linguagens de especialidade: a economia e a clareza. No entanto, essa forma de retomada é possível somente para alguns conceitos, geralmente para aqueles mais extensos e já consolidados (*RSS* → *resíduos de serviços de saúde*).

Forma composta com ou sem hífen: Em nosso *corpus*, há somente exemplos em língua alemã, na qual a junção dos elementos num composto ocorre geralmente sem espaços em branco entre os constituintes. Muitas vezes, no entanto, há hifenização entre os elementos, tornando mais clara a relação entre os constituintes. Geralmente esse recurso é empregado quando o composto é formado por mais de dois constituintes ou quando o seu significado ainda não está lexicalizado. É também usado quando um dos constituintes do composto corresponde a uma sigla (*FSM-Entsorgung* e *Frostschutzmittel-Entsorgung*).

Forma sintagmática ou forma composta: Essa alternância só é possível no alemão e diz respeito ao tipo de junção entre o NE e o NT. No composto, o NE e o NT estão unidos sem espaço em branco entre os constituintes, podendo, entretanto, haver elementos de ligação ou hífen (*Behandlung der Abfälle* e *Abfallbehandlung*).

Formas derivadas: Nesta categoria, encontram-se as variantes formadas pelo processo de derivação sufixal. Ao radical do verbo são acrescentados diferentes sufixos, modificando a classe gramatical. Fazemos a distinção entre as formas que apresentam a mesma estrutura argumental do verbo (verbo na voz ativa, na voz passiva, *nomina actionis*, participípio) e as que

apresentam estrutura argumental distinta (*nomina agentis*, adjetivo em *-vel* no português e *-bar* no alemão).

Variante lexical: Entendemos por variação lexical o que muitos autores chamam de sinonímia, ou seja, ocorrência de diferentes formas lexicais para um mesmo conceito e que apresentam a mesma categoria gramatical (*destino final* e *disposição final*).

Nome genérico: Enquanto na variação lexical a relação ocorre num mesmo nível, na variação por um nome genérico, a forma de substituição da USE se dá em um nível hierárquico superior. Ocorrências extraídas de nosso *corpus* para o NE são as retomadas por expressões como *processo*, *técnica*, *tecnologia*, *programa*, *sistema* etc. Para o NT, podemos exemplificar com a retomada através de *volume*, em português, ou *Menge*, em alemão.

Forma reduzida: Na variação por redução, há o apagamento de um ou mais constituintes da USE. A princípio não há dificuldade de compreensão, pois o constituinte elidido é recuperado pelo contexto e pelo co-texto. A redução pode ser classificada segundo o elemento apagado, podendo dar-se pela base ou pela extensão, o determinante. No nosso *corpus*, há redução em parte do NT (*gerenciamento de resíduos de serviços de saúde* → *gerenciamento de resíduos*) e no NT completo (*gerenciamento de resíduos de serviços de saúde* → *gerenciamento*).

Forma pronominal: Toda a USE, suas partes, o NE ou o NT, ou parte deles podem ser retomados por pronomes. Esse tipo de retomada não é abordado nos modelos de variação terminológica e não há muitos estudos que abordem essa forma de retomada em textos especializados. A retomada por pronominalização só é possível quando o antecedente e a forma pronominal se encontram em relativa proximidade, para se estabelecer a relação de correferência. Além de pronomes demonstrativos (p.ex. *estes*), encontramos nos textos também o pronome possessivo (p. ex *sua*) e os pronomes pessoais como sujeito da voz passiva.

Forma parafrástica: Nesta categoria agrupamos diferentes estruturas lingüísticas que não se incluem nas anteriores, mas que podem ser substituídas no texto por uma expressão mais prototipicamente terminológica ou especializada. A forma parafrástica possui no texto o mesmo valor discursivo de uma USE, podendo ser considerada uma reformulação da USE. Em relação a essas, a forma parafrástica apresenta um menor grau de fixação. Tem-se em geral uma estrutura mais analítica, constituindo uma explicação ou definição. Encontramos uma forma parafrástica para a USE *disposição final de resíduos de serviços de saúde* em *disposição final destes resíduos gerados nos diversos estabelecimentos de serviços de saúde*.

Consideramos também, como forma parafrástica, estruturas não analíticas e de caráter menos terminológico, consideradas, no texto, equivalentes semânticos da USE. É o caso de *obtidos*, que é equivalente a *gerados*.

Cabe salientar que algumas das formas de retomada acima descritas não acarretam variação conceitual, como por exemplo, a retomada por siglas, por formas reduzidas e por pronomes, sendo de fácil reconhecimento. Já outras formas, apesar de traços em comum, acrescentam traços distintivos. Ilustram essa ocorrência as formas da variação lexical, a retomada por nomes genéricos e por variantes que expressam um sentido mais específico. A retomada por variantes lexicais é a mais difícil de ser reconhecida. Nem sempre o contexto é claro a respeito da relação entre as unidades, sendo difícil estabelecer se podem realmente ser consideradas variantes no texto analisado.

As categorias de retomada descritas em nossa proposta podem afetar toda a USE ou apenas parte dela, ou seja, apenas o NE ou apenas o NT. Na tabela abaixo, especificamos as categorias e qual parte da USE elas podem retomar. Salientamos que essa caracterização diz respeito às unidades de análise do nosso estudo.

**Quadro 2: Categorias de retomada (USE, NE, NT)**

| <b>Categoria de retomada</b>           | <b>USE</b> | <b>NE</b> | <b>NT</b> |
|----------------------------------------|------------|-----------|-----------|
| Forma plena                            | X          | X         | X         |
| Sigla                                  | X          | X         | X         |
| Composto com ou sem hífen              | X          |           |           |
| Sintagma ou composto                   | X          |           |           |
| Formas derivadas                       |            |           |           |
| Verbo                                  |            | X         |           |
| Substantivo ( <i>nomina actionis</i> ) |            | X         |           |
| Substantivo ( <i>nomina agentis</i> )  |            | X         |           |
| Particípio                             |            | X         |           |
| Adjetivo agentivo                      |            | X         |           |
| Adjetivo modal ( <i>-vel, -bar</i> )   |            | X         |           |
| Variante lexical                       |            | X         | X         |
| Nome genérico                          |            | X         | X         |
| Forma reduzida                         |            |           | X         |
| Forma pronominal                       | X          | (X)       | X         |
| Forma parafrástica                     | X          | X         | X         |

Visto que as USEs estudadas são unidades complexas formadas por um NE e por um NT, há para cada USE a possibilidade de combinação de diferentes formas de retomada. Assim, na análise dos dados, optamos em especificar, as formas de retomada do NE e do NT.

## **5. Resultados dos mecanismos de retomada no *corpus* comparável**

Analizamos as realizações lingüísticas das USEs de cada noção encontradas em cada texto do *corpus* comparável. Elaboramos uma tabela com os resultados das formas de retomada utilizadas para cada noção, em cada texto. Em cada tabela, para os dados do *corpus* comparável, são apresentadas as formas empregadas, indicando a frequência e a porcentagem. No entanto, por razões de espaço, destacamos a seguir apenas os resultados mais relevantes e as especificidades encontradas.

### **5.1. Resultados das análises dos textos em português**

#### **5.1.1. Quanto à variação lexical do núcleo eventivo**

Em relação às variantes lexicais, constatamos que o NE da noção *gerenciamento de resíduos* variou entre *gerenciamento*, *gestão* e *manejo* em todos os textos. Apenas em TCP4 não se tem o uso de *manejo*.

Para a noção *geração*, constatamos variação lexical entre *geração* e *produção*. Nos textos TCP2 e TCP3, predomina o uso de *geração* e, no texto TCP4, há uma distribuição uniforme entre as duas variantes.

Para *tratamento*, não há possibilidade de variação lexical. No texto TCP3, no qual houve maior ocorrência dessa noção, foram empregados, para referir-se a *tratamento*, os nomes genéricos *alternativa*, *alternativa tecnológica* e *tecnologias*, com 29,6% das ocorrências.

A noção *reciclagem*, consta em apenas dois textos do *corpus*. Em um deles (TCP1) não houve variação; no outro (TCP4) foram empregadas as variantes nominais *reciclagem*, *reaproveitamento*, *reutilização* e houve uma construção na voz passiva com o verbo *utilizar*.

Para a noção de *disposição de resíduos*, verifica-se variação lexical em todos os textos. As formas encontradas são *disposição*, *destinação*, *destino*, *descarte* e também *disposição final* e *destinação final*.

#### **5.1.2. Quanto às formas derivadas do núcleo eventivo**

Por se tratar de um tipo de USE com uma estrutura na qual um dos componentes é um núcleo eventivo, objetivamos verificar em que medida essas USEs se valem de formas variantes derivadas do verbo. Da comparação dos usos entre o substantivo eventivo, que é a forma mais freqüente, e as formas verbais, chegamos aos seguintes resultados:

A noção *gerenciamento* foi empregada, na maioria dos casos, como substantivo. Há apenas três exemplos do verbo *gerenciar* na voz passiva e dois exemplos com o adjetivo: em *aspectos gerenciais* e *procedimentos gerenciais*.

Em relação à noção *geração*, do total de 56 ocorrências em todos os textos, apenas quatro se referiam ao agente *gerador*.

Para a noção *tratamento*, foi empregado com maior freqüência o substantivo. Houve sete construções com o verbo na voz passiva e, no texto TCP4, duas na voz ativa.

A noção de *reciclagem* apresentou, além das formas substantivas, apenas uma ocorrência do verbo na voz passiva, no texto TCP4.

Para a noção de *disposição de resíduos*, o substantivo deverbal é a forma predominante. Ocorreram apenas alguns casos de voz passiva (nove ocorrências) e particípio (duas ocorrências).

### **5.1.3. Quanto ao núcleo terminológico**

Em função de, em três dos quatro textos, termos considerado como NT toda a unidade *resíduos de serviços de saúde*, verificamos um comportamento diferente do NT *resíduos*.

Para o primeiro, há a sigla *RSS* (também *RSSS* em TCP3). Essa se mostrou, com 43 ocorrências, a opção mais usada nesses três textos, seguida da forma reduzida total, com 36 ocorrências.

No texto TCP4, no qual consideramos apenas o termo *resíduos* como NT, esse apresentou a preferência por formas plenas, tendo como segunda opção a forma reduzida.

Constatamos variação léxica do NT apenas em TCP4, no qual foram empregados os termos *rejeitos*, com duas ocorrências, bem como *produtos* e *materiais descartados*, com quatro e duas ocorrências, respectivamente. Também há alguns casos de variação lexical específica (*resíduos do grupo B, compostos*) e geral (*resíduos, resíduos domésticos*).

Do total de 307 ocorrências do NT nos quatro textos, em 132 segmentos (43,0%), o NT foi retomado através da forma plena, através da forma reduzida parcial ou ainda por alguma variante lexical. Em 61 segmentos (19,9%) utilizou-se a forma reduzida total. As siglas foram usadas em 43 segmentos (14,0%).

Cabe ainda mencionar alguns casos de formas parafrásticas, como em *resíduos gerados nos diversos estabelecimentos de serviços de saúde* (TCP1), o uso de pronomes e de nomes genéricos para retomar o NT.

## **5.2. Resultados das análises dos textos em alemão**

### **5.2.1 Quanto à variação lexical do núcleo eventivo**

A noção *Abfallmanagement* ocorreu em apenas um texto e não apresentou variação, sendo empregada a variante vernácula *Abfallwirtschaft*.

A noção *Abfallerzeugung* ocorre em três textos do *corpus*. O NE apresenta variação lexical entre formas derivadas de *erzeugen*, *produzieren* e *anfallen*, no TCA4, entre *erzeugen* e *anfallen* no texto TCA3, e entre as formas verbais de *anfallen* e *produzieren*, em TCA5. Verificamos formas verbais (voz ativa e passiva), Partizip 1 e o substantivo agentivo *Erzeuger*. Não há ocorrências dos substantivos eventivos *Erzeugung* e *Produktion*.

A noção de *Abfallbehandlung* ocorreu em apenas um texto, sendo empregada como substantivo eventivo e não apresenta variação lexical.

Em relação à noção de *Abfallverwertung*, em apenas um dos três textos, em TCA5, há variação lexical. Nesse, as formas variantes alternam entre *Verwertung*, *Recycling*, *Verwendung* e *Nutzung*, enquanto nos outros dois textos, TCA1 e TCA2, foi empregada apenas *Abfallverwertung*.

Quando utilizadas em um mesmo texto, as noções *Abfallentsorgung* e *Abfallbeseitigung*, apresentam um sentido distinto, a primeira um sentido mais amplo e a segunda um sentido mais restrito.

### **5.2.2. Quanto às formas derivadas do núcleo eventivo**

Para *Abfallwirtschaft*, verificamos apenas o uso do substantivo, que não deriva de verbo, mas é empregado como variante lexical de *Abfallmanagement*.

Em relação à noção *Abfallerzeugung*, a forma predominante é o substantivo agentivo *Erzeuger*. Há também vários exemplos de formas verbais, tanto na voz ativa (*anfallen*), quanto na voz passiva. Também é empregado o Partizip 1, principalmente com o verbo *anfallen*.

A noção de *Abfallbehandlung* ocorreu em apenas um texto do *corpus*, TCA2, e neste somente na forma substantiva.

Nos três textos, nos quais a noção *Abfallrecycling* está presente, o substantivo eventivo é predominante, ocorrendo também alguns exemplos com o verbo *verwerten* na voz passiva.

Para *Entsorgung* e *Beseitigung* predominou o uso do substantivo eventivo. Verificamos, no entanto, alguns casos de estruturas com os verbos *beseitigen* e *entsorgen*. O substantivo agentivo *Entsorger* também ocorreu.

### **5.2.3. Quanto ao núcleo terminológico**

Em relação ao comportamento do NT *Abfall* nos textos em alemão, destacamos os seguintes aspectos:

Quanto à variação lexical do NT, constatou-se que *Abfall* foi a forma preferida, sendo que em apenas um caso foi usada uma variante lexical, a saber, *Restmüll*, em TCA1. Como os textos tratam de resíduos em geral, constatamos, apenas em TCA5, referência a um tipo específico, como em *Chemikalienabfälle* e *Frostschutzmittel*, com a sigla correspondente *FSM*.

Do total de 182 ocorrências da USE, 95 (52,2%) foram através da forma plena e em 67 segmentos (36,8%) utilizou-se a forma reduzida.

Ocorreram apenas três retomadas com o pronome, na função de sujeito da voz passiva e apenas uma retomada através de nome genérico, ou seja, através do substantivo *Menge*, em TCA5.

### **5.2.4. Quanto à junção do núcleo eventivo e do núcleo terminológico**

Nos textos em alemão, analisamos também como se dá a junção dos constituintes, se por composição ou se aparecem na forma sintagmática. A escolha entre a forma composta ou a forma sintagmática é, em muitos casos, condicionada pelo co-texto imediato da USE.

Do total de 73 casos, nos quais o NE e o NT coocorrem, em 40 (54,8%) o NE e o NT formam um composto sem outro elemento. Em sete compostos, há a presença de ou outro constituinte além do NE e do NT (9,6%) e em 22 segmentos (30,1%) utilizou-se a forma sintagmática. Quando houve redução do NT, em geral, o NE formava um composto como outro elemento. O uso da forma sintagmática se deu em função da necessidade de especificar o NT.

## **6. Modalidades tradutórias**

Modalidade de tradução é a aplicação concreta de opções de tradução a unidades menores do texto, visíveis no resultado da tradução. São, portanto, mais centradas no produto, diferentemente do método e da estratégia, que estão relacionados ao processo tradutório. Segundo Hurtado Albir (2001, p. 257), as modalidades (ela as chama de técnicas) oferecem uma metalinguagem e uma catalogação das opções pontuais feitas pelo tradutor que servem para identificar e caracterizar o resultado da equivalência tradutora em relação ao texto original. Por conseguinte, servem como instrumento de análise para descrição e comparação de traduções ao lado de outras categorias textuais, contextuais e processuais (HURTADO ALBIR, 2001, p. 257, 268). A análise das modalidades situa-se no plano microestrutural do texto. No entanto, a opção de uso de uma ou outra modalidade está relacionada ao método, que corresponde a um plano mais abrangente.

Há uma confusão nas denominações e divergências nas categorizações, já que vários autores propõem novos critérios ou apenas rearranjos de classificações anteriores. Para a nossa categorização fizemos uma releitura dos modelos de Vinay e Darbelnet (1958/1977), de Barbosa (1990), de Aubert (1998) e de Hurtado Albir (2001).

O objetivo dessa etapa é analisar as modalidades para chegar às estratégias utilizadas pelo tradutor para solucionar a questão da variação terminológica encontrada no texto original, e verificar se há uma sistematicidade nas escolhas tradutórias.

Apresentamos a seguir nossa categorização, que contempla apenas as modalidades tradutórias que se aplicam às unidades de análise desta pesquisa.

## 6.1. Substituição terminológica

A substituição terminológica consiste no uso da USE que corresponde ao equivalente terminológico usado entre os especialistas da área na língua de chegada. Acontece no plano lexical ou sintagmático. Para estabelecer a equivalência terminológica, pode ocorrer:

tradução palavra por palavra: *Entsorgung von Abfällen* → *disposição de resíduos*

inversão na ordem dos constituintes: *Abfallentsorgung* → *disposição de resíduos*

Nesse último subtipo de substituição terminológica, ocorre a alternância entre a forma composta e a forma sintagmática da USE, quando NE e NT são expressos. Pode ocorrer na direção alemão → português, quando há alternância entre composto e sintagma, ou na direção tradutória contrária, ou seja, português → alemão, quando há alternância entre o sintagma e o composto. Quando no texto original em alemão há um composto, a inversão dos constituintes no texto traduzido é obrigatória. Por isso, ocorre com frequência na direção tradutória alemão → português. Acreditamos que a inversão dos constituintes é a modalidade mais usada para a tradução de unidades especializadas no par lingüístico português – alemão, quando é empregada a forma plena.

Nossa concepção de substituição terminológica corresponde à definição de Horn-Helf (1999). Essa autora, ao abordar a equivalência terminológica sob a perspectiva da tradução, faz distinção entre “tradução terminológica” e “substituição terminológica” (HORN-HELFF, 1999, p. 117-119). Na primeira, ocorre tradução palavra por palavra da unidade terminológica, que pode não corresponder necessariamente ao uso entre os especialistas na língua de chegada. Na segunda, toda a unidade é substituída por um equivalente empregado na área de especialidade na língua de chegada.

Inicialmente, pretendíamos distinguir quando a substituição terminológica se dá através de variantes lexicais. No entanto, essa distinção se mostrou não operacionalizável, pois não se aplica para alguns conceitos, já que não há uma simetria das formas lingüísticas na língua de partida e na língua de chegada. Por exemplo, para a noção de *geração/Erzeugung* há uma simetria entre *gerar* ↔ *erzeugen* e *produzir* ↔ *produzieren*. Se traduzíssemos *gerar* por *produzieren*, teríamos, então, um caso de substituição terminológica com variação. No entanto, se houver na língua de partida apenas uma opção e, na língua de chegada, duas opções, qual devemos considerar como equivalência sem variação? Para algumas noções não há essa simetria. Preferimos, assim, considerar todos os casos como substituição terminológica.

## 6.2. Transposição

A transposição consiste em alterar a categoria gramatical de um dos constituintes da USE. Nos textos do *corpus*, a alteração se dá entre as categorias substantivo, verbo, particípio, adjetivo e também pronome. Consideramos ainda transposição os casos de *geração* e *gerador*. Aqui, há alteração morfológica, no entanto, a classe gramatical substantivo permanece, sendo um substantivo eventivo (*nomina actionis*) e o outro substantivo agentivo (*nomina agentis*). A transposição também pode ser obrigatória ou facultativa.

*Como localidades no estado de São Paulo que dispõem de **tratamento** de RSS, pode-se mencionar São José dos Campos (SP) e Mauá, [...]. [TOP1, 13]*

*Als weitere Städte im Bundesland São Paulo, die die Abfälle aus dem Gesundheitswesen **behandeln**, können genannt werden: São José dos Campos und Mauá [...]. [TTA, 13]*

Consideramos igualmente como transposição, quando há alteração entre a voz ativa e a voz passiva, apesar de a categoria gramatical verbo permanecer, por exemplo, *geram* → *werden erzeugt*.

## 6.3. Acréscimo

Consideramos acréscimo, quando a USE ou parte dela (NE ou NT) não ocorre no texto original, mas o tradutor optou por explicitar essa informação no texto traduzido. A maioria dos exemplos do nosso *corpus* é de acréscimo do NT. No exemplo abaixo, a informação implícita *disposição* é explicitada, no texto traduzido, como *Entsorgung*:

*No Brasil, o parque industrial instalado experimenta uma intensa e constante mudança tecnológica e, conseqüentemente, uma grande alteração dos tipos e quantidades de resíduos gerados, levando os setores envolvidos a uma procura por soluções tecnológicas [Ø] que deve ser mantida na mesma intensidade das alterações introduzidas. [TOP3, 7]*

*Die in Brasilien ansässige Industrie erlebt eine intensive und beständige Technologieanpassung und somit auch starke Veränderungen in Art und Menge der anfallenden Abfallprodukte. Die beteiligten Branchen müssen nach entsprechenden technischen Lösungen der **Entsorgung** suchen, die mit den eingeführten Änderungen Schritt halten. [TTA3, 7]*

## 6.4. Apagamento

É a modalidade que está em oposição a modalidade de acréscimo. Ocorre quando algum constituinte da USE, geralmente o NT, é eliminado ou quando toda a USE é eliminada no texto traduzido. O que é apagado é recuperado no contexto, sendo assim não há perda de informação.

*Generell gilt, dass die Kompostierung von getrennt eingesammelten Küchen- und Gartenabfällen auch bei Einführung der mechanisch-biologischen Abfallbehandlung eine sinnvolle Verwertungslösung bleibt. [TOA1, 29]*

*Em geral, a compostagem de resíduos orgânicos e vegetais coletados seletivamente continua sendo uma solução conveniente, mesmo após a introdução do **tratamento** mecânico-biológico [Ø]. [TTP1, 29]*

## 6.5. Modulação

A modulação ocorre quando há uma mudança no ponto de vista em relação à formulação no texto original, sem, no entanto, afetar o sentido. Por exemplo, um objeto ou um conceito pode ser expresso privilegiando uma outra característica ou por meio de um enfoque distinto do expresso no texto original. O emprego da modulação pode ser obrigatório ou facultativo. A modulação obrigatória reflete necessariamente um modo diferente das línguas expressarem a realidade. Se for facultativa, expressa a opção do tradutor em alterar o enfoque dado no texto original.

Geralmente, faz-se a distinção entre modulação lexical e estrutural (por exemplo, HURTADO ALBIR, 2001, p. 270). Para a análise da modulação em textos especializados, especificamente para a tradução de termos e unidades especializadas, propomos ainda um outro subtipo de modulação, que denominamos modulação terminológica. A seguir, especificamos as três possibilidades.

### 6.5.1. Modulação lexical

Na modulação lexical, a alteração se dá no plano lexical ou terminológico. Ocorre quando uma USE é traduzida por uma palavra não terminológica ou não especializada ou por outra USE, embora não seja considerada variante terminológica da USE utilizada no texto original.

No segmento abaixo, temos um exemplo de modulação lexical facultativa:

*Cabe, no entanto, ressaltar que as destinações indicadas na Tabela 2, com base nas informações fornecidas pelos **geradores**, não implicam na adequação da solução adotada. [TOP3, 25]*

*Es muß indessen betont werden, daß die in Tabelle 2 nach den Angaben der **befragten Betriebe** aufgeführten Formen der Entsorgung nicht unbedingt auch angemessene Lösungen bedeuten. [TTA3, 25]*

### 6.5.2. Modulação terminológica

Há modulação terminológica quando, no texto original, não aparece a USE, mas uma palavra, uma expressão ou um segmento textual que transmite o mesmo significado da USE e que no texto traduzido é explicitado como USE ou parte dela. Trata-se da modalidade oposta à modulação lexical e à modulação sintática.

*Por não existir na maioria dos municípios um controle rigoroso da destinação desses resíduos sólidos municipais, torna-se também difícil o controle sobre os resíduos perigosos, que são muitas vezes **encaminhados** impropriamente junto com os demais resíduos do município. [TOP2, 15]*

*In den meisten Fällen wird die Beseitigung der festen urbanen Abfälle nicht streng kontrolliert, wodurch sich auch die Überwachung der gefährlichen Reststoffe schwierig gestaltet. So **werden diese** oft ungeeigneterweise zusammen mit dem normalen Müll der Stadt oder Gemeinde **entsorgt**. [TTA2, 15]*

### 6.5.3. Modulação sintática

Ocorre quando a USE é traduzida por um segmento textual com uma estrutura sintática distinta e não por uma palavra ou uma USE ou vice-versa.

*Não obstante as dificuldades e deficiências apontadas **no trato da questão dos resíduos no Brasil**, muitos resíduos perigosos de fontes específicas já contam com soluções encaminhadas a nível nacional ou que atendem pelo menos as regiões mais desenvolvidas do país. [TOP2, 17]*

*Ungeachtet der beschriebenen Schwierigkeiten und Mängel **bei der Abfallbehandlung in Brasilien** gibt es für zahlreiche Reststoffe besonderer Herkunft bereits Entsorgungsstrategien auf nationaler Ebene bzw. zumindest für die industriell besonders entwickelten Regionen des Landes. [TTA2, 17]*

Na categoria de modulação, seja lexical, estrutural ou terminológica, incluímos os casos de “inadequação” e “correção”, que, em alguns modelos, são considerados modalidades à parte. Como não é nosso objetivo avaliar se as escolhas tradutórias foram corretas ou não, preferimos incluí-las na modulação. Na inadequação, ocorre no texto traduzido uma tradução considerada “incorreta”, enquanto na modalidade de correção, há no texto original um segmento considerado inadequado, e o tradutor oferece uma solução para a melhoria do que considera errôneo ou inadequado.

## 7. Resultados dos mecanismos de retomada no *corpus* paralelo: modalidades tradutórias

Para a análise das modalidades tradutórias empregadas nos textos do *corpus* paralelo, tomamos cada noção e comparamos suas ocorrências no texto original e no texto traduzido. Destacamos aqui os resultados gerais encontrados.

### 7.1. Resultados do *subcorpus* de textos português → alemão

A modalidade mais usada foi a substituição terminológica. Cabe ressaltar que na tradução das USEs foi empregada no texto traduzido muitas vezes uma variante lexical, tanto para o NE quanto para o NT.

Para *reciclagem* e *tratamento*, não há variação lexical, nem no texto original nem no texto traduzido. Para *geração*, em apenas um dos textos originais (TOP3) foram empregadas variantes lexicais, enquanto nos textos traduzidos houve variação entre *Erzeugung*, *Produktion* e o verbo *anfallen*. Para *disposição*, encontramos maior uso de formas variantes, tanto no texto original quanto no texto traduzido. Não pudemos constatar uma correspondência de usos. Por exemplo, se foi usado *destinação*, então se usa *Entsorgung* ou se foi usado *disposição final*, então, usa-se *Deponierung*.

No texto traduzido para o alemão, são empregadas mais formas para referir-se ao NT, como por exemplo, *Abfall* e *Reststoffe*. No português, as únicas opções são *resíduos* e *lixo*, sendo que esse último é menos usado. Assim, no texto traduzido, reconhece-se uma estratégia de variar em relação a *resíduos* quando esse foi usado no texto original na forma plena.

No texto traduzido para o alemão, constatou-se um maior uso das formas plenas. Quanto às formas privilegiadas na tradução, em segmentos nos quais não ocorreram a forma plena, foram empregados pronomes ou a forma reduzida. Observa-se, para a tradução do NT, o emprego da modalidade de acréscimo, que se mostrou como sendo a segunda opção mais usada.

A estratégia que se pode observar em relação ao texto traduzido de usar a forma plena com mais frequência, pode ser explicada de duas maneiras: ou é típico da língua de chegada ou é típico de um texto traduzido.

## 7.2. Resultados do *subcorpus* de textos alemão → português

A modalidade mais usada foi a substituição terminológica, tanto para o NE quanto para o NT.

Quanto ao NE, verificamos que, no alemão, para alguns conceitos, mesmo aqueles que geralmente apresentam variação lexical como *Abfallmanagement*, optou-se, no TO, em manter apenas uma forma, como em *Abfallwirtschaft* (TOA1) e *Abfallverwertung* (TOA1). Nesses casos, a opção de tradução foi também não variar e optar por uma forma apenas.

Para os outros conceitos, verificou-se, no texto traduzido, o uso de variantes lexicais, também utilizada nos textos traduzidos para o português. Observa-se uma estratégia em optar pela variação quando, no texto original, também ocorria variação.

Quanto ao NT, verificou-se, no alemão, variação lexical, enquanto no português essa forma de variação é mais restrita. No entanto, constatamos mais casos de apagamento do NT no texto traduzido para o português. Nos casos, nos quais foi empregada a modalidade de acréscimo do NT, esse era obrigatório, pois o NE, que estava na forma de substantivo no texto original, foi “modulado” para a voz passiva, tornando a menção do NT obrigatória, como sujeito da voz passiva.

Observamos ainda, no texto em português, o emprego de pronomes possessivos ou demonstrativos antes do NE, quando, no texto em alemão, esse não ocorria.

A partir da análise das modalidades tradutórias empregadas nos textos do *corpus* paralelo nas duas direções, elaboramos a tabela abaixo com a frequência de cada modalidade.

**Tabela 2: Modalidades tradutórias empregadas nos textos do *corpus* paralelo**

| Modalidade                                  | Alemão → Português |       |           |       | Português → Alemão |       |           |       |
|---------------------------------------------|--------------------|-------|-----------|-------|--------------------|-------|-----------|-------|
|                                             | NE                 |       | NT        |       | NE                 |       | NT        |       |
| Substituição terminológica                  | 100                | 80%   | 109       | 87,2% | 96                 | 74,4% | 110       | 83,3% |
| Transposição                                | 13                 | 10,4% | 1         | 0,8%  | 6                  | 4,7%  | 5         | 3,9%  |
| Transposição de voz                         | ∅                  | ∅     | ∅         | ∅     | ∅                  | ∅     | ∅         | ∅     |
| Acréscimo                                   | 1                  | 0,8%  | 3         | 2,4%  | 9                  | 7,0%  | 9         | 7,0%  |
| Apagamento                                  | 3                  | 2,4%  | 7         | 5,6%  | 7                  | 5,4%  | 3         | 2,3%  |
| Modulação lexical                           | 2                  | 1,6%  | ∅         | ∅     | 2                  | 1,6%  | ∅         | ∅     |
| Modulação sintática                         | 1                  | 0,8%  | ∅         | ∅     | 1                  | 0,8%  | ∅         | ∅     |
| Modulação terminológica                     | ∅                  | ∅     | ∅         | ∅     | 5                  | 3,9%  | 2         | 1,6%  |
| Modulação sint. + terminol.                 | 5                  | 4,0%  | 5         | 4,0%  | 3                  | 2,3%  | ∅         | ∅     |
| <b>TOTAL</b>                                | <b>125</b>         |       |           |       | <b>129</b>         |       |           |       |
| <b>Total não-substituição terminológica</b> | <b>25</b>          |       | <b>16</b> |       | <b>33</b>          |       | <b>19</b> |       |

Os dados sintetizados na tabela acima indicam que a modalidade tradutória mais utilizada foi a substituição terminológica. Nessa modalidade, o NE e o NT que, no texto original, formam uma unidade especializada, são traduzidos por uma unidade especializada usada por especialistas na cultura da língua de chegada. Cabe ressaltar que estão incluídos nessa modalidade os casos de variação lexical.

Em relação às outras modalidades, podemos destacar os seguintes aspectos:

Para o NE, a segunda modalidade mais usada foi na direção tradutória alemão → português, a transposição e na direção português → alemão, o acréscimo.

Para o NT, a segunda modalidade mais utilizada foi para a direção tradutória alemão → português, o apagamento e para a direção tradutória português → alemão, o acréscimo. Se compararmos para o NT as modalidades de acréscimo e apagamento, nossas expectativas de que o alemão não reduz e que o português reduz foram confirmadas, apesar dos poucos casos dessas modalidades. Podemos reforçar essa confirmação, se incluirmos a modalidade de transposição para a direção tradutória português → alemão ainda na categoria de acréscimo, pois em todos os casos houve a tradução de um pronome por uma forma plena do NT. Cabe ainda destacar que a modalidade de transposição de voz não ocorreu, contrariando nossas expectativas.

Apesar de confirmadas nossas expectativas quanto ao uso da forma plena e da forma reduzida do NT, os dados acima nos permitem concluir que a tradução das USEs nas duas direções segue, de um modo geral, o texto original.

## **8. Considerações finais**

No que pudemos constatar acerca do texto traduzido, enfatizamos a idéia de que este é afetado por peculiaridades de três ordens. O processo de retextualização de um texto em outra língua é influenciado pela cultura e pela língua de partida, pela cultura e pela língua de chegada e ainda por ser um texto traduzido. Assim, pode-se reconhecer que há uma interação de aspectos ligados a essas três forças que se expressam no texto traduzido. A tradução do texto especializado também é determinada por esses condicionantes. Dessa maneira, não é tarefa fácil justificar as causas das opções de tradução encontradas para as unidades especializadas aqui analisadas.

Com base nos textos estudados, concluímos que, nos textos em alemão, há uma consciência maior quanto ao uso de diferentes formas lexicais para um mesmo conceito. Nos textos em português, essa preocupação não é tão acentuada. Esse fator corrobora a idéia de que a área estudada, a tecnologia ambiental, é ainda emergente em nosso país em comparação com a Alemanha. Sendo assim, trata-se de uma área cujo léxico especializado ainda está em formação e é menos estável do que em outras.

O tradutor, que, na maioria dos casos, não é especialista da área, nem sempre reconhece se as variantes se referem a um mesmo conceito ou não. Em algumas situações, mesmo que o uso de determinada variante não traga conseqüências para a compreensão do texto, essa pode não ser a forma mais aceitável pelos integrantes de uma cultura ou comunidade. Como essas unidades especializadas ocorrem com bastante freqüência nos textos especializados, consideramos ser importante ao tradutor estar atento a sua decisão em cada segmento do texto, verificando se a escolha influencia na coerência textual.

## **9. Referências bibliográficas**

ANTUNES, M. I. C. M. **Aspectos da coesão do texto:** uma análise em editoriais jornalísticos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.

AUBERT, F. H. Modalidades de tradução: teoria e resultados. **TradTerm**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 99-128, 1998.

BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução:** uma nova proposta. Campinas: Pontes, 1990.

BEAUGRANDE, R.-A.; DRESSLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik.** Tübingen: Niemeyer, 1981.

ESTOPÀ, R. **Extracción de terminología:** elementos para la construcción de un SEACUSE (Sistema de Extracción Automática de Candidatos a Unidades de Significación Especializada) Tese (Doutorado) - Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2000.

FAULSTICH, E. Aspectos de terminologia geral e terminologia variacionista. **TradTerm**, São Paulo, v. 7, p. 11-40, 2001.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FERNÁNDEZ POLO, F. J. **Traducción y retórica contrastiva**: a propósito de la traducción de textos de divulgación científica del inglés al español. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 1999.

FREIXA, J. **La variació terminològica**: anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient. Tese (Doutorado) - Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, 2002.

HOEY, M. **Patterns of lexis in text**. Oxford: Oxford University, 1991.

HOFFMANN, L. Vergleiche in der Fachsprachenforschung. In: BAUMANN, K-D.; KALVERKÄMPER, H. (Org.) **Kontrastive Fachsprachenforschung**. Tübingen: Narr, 1992. p. 95-107.

HORN-HELFF, B. **Technisches Übersetzung in Theorie und Praxis**. Tübingen: Franke, 1999.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y Traductología**: introducción a la Traductología. Madrid: Cátedra, 2001.

KILIAN, C. K. **A retomada de unidades de significação especializada em textos em língua alemã e portuguesa sobre gestão de resíduos**: uma contribuição para a tradução técnico-científica. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SUÁREZ, M. M. **Análisis Contrastivo de la variación denominativa em textos especializados**: del texto original al texto meta. Tese (Doutorado) - Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2004.

VINAY, J. P.; DARBELNET, J. **Stylistique comparée du français et de l'anglais**. Paris: Didier, 1977.

Pelas trilhas da escrita de professores – reflexões sobre a prática docente e a constituição das identidades profissionais no registro pessoal e no registro normatizado

Luiza Alves Ribeiro  
(Doutoranda em Educação UFRJ  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação UFRJ  
LEDUC – Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação -  
[luizarib@ig.com.br](mailto:luizarib@ig.com.br))

## RESUMO

Os professores da rede municipal carioca atualmente têm a obrigação de escrever o Registro de Classe, que se torna assim um documento oficial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Em nossa experiência docente e de gestora desta rede, conhecemos também suas práticas de escrita não obrigatória, as anotações dos professores expressas em cadernos pessoais. Nosso objetivo com este trabalho de pesquisa é estabelecer o contraponto entre as condições de realização destes dois tipos de escrita, efetivamente constituidora de práticas de letramento profissional destes professores cariocas. Destarte, o estudo de tipos diferenciados de registro é articulado à perspectiva bakhtiniana de linguagem, que lidera o fenômeno social da interação verbal, em que o outro desempenha um papel essencial na formação do significado, revelando as estreitas relações entre o linguístico e o social (BAKHTIN, 2006; GERALDI, 2003). Em nossa abordagem, consideramos que as práticas discursivas dos sujeitos da linguagem, dos professores, em seus registros e anotações, são sempre produzidas a partir de outros discursos, em geral de outros docentes, e assim são cindidas por várias perspectivas, marcadas pelos múltiplos sentidos da palavra. Associado aos textos comitentes dos registros pessoal e normatizado, um questionário, constituído de perguntas relacionadas à escrita destes registros, foi aplicado ao grupo docente de forma a subsidiar este estudo. O corpus foi analisado operando por enunciados

concretos escritos, relacionados ao campo da atividade docente. Encontramos em cada um dos registros uma ligação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero discursivo e pudemos assim apontar para certas relações entre as políticas públicas levadas adiante e a formação docente, também fruto de políticas do município ou outras dimensões mais amplas (estaduais e nacionais). As reflexões indicam que a construção destes textos, embora de função e natureza diversas, constitui-se como um caminho para estabelecer analogias entre os saberes dos professores, a sua própria identidade, suas experiências de vida, sua história profissional e relações com os alunos e demais atores escolares (TARDIF, 2006).

Palavras Chaves: registro de classe, escrita docente, gêneros discursivos, políticas públicas

#### ABSTRACT

The professors of the Carioca municipal schools currently have the obligation to write the Register of Classroom, that if becomes thus an official document of the City department of Education of Rio De Janeiro (SME-RJ). In our teaching experience and of manager of these public schools, we also know its practical of not obligator writing, the notations of the express professors in personal notebooks. Our objective with this work of research is to establish the counterpoint enters the conditions of accomplishment of these two types of writing, effectively made of practical of professional literacy of these Carioca professors. By this mean, the study of differentiated types of register is articulated to the bakhtinian perspective of language, that leads the social phenomenon of the verbal interaction, where the other plays an essential role in the formation of the meaning, disclosing the narrow relations between the linguistic and social (BAKHTIN, 2006; GERALDI, 2003). In our boarding, we consider that the practical discourse of the citizens of the language, of the professors, in its registers and notations, always are produced from other speeches, in general of other professors, and thus they are separated by some perspectives, marked for the sensible multiples of the word. Associated to the current texts of the registers personal and standardised, a questionnaire, consisting of questions related to the writing of these registers, it was applied to the teaching group of form to subsidize this study. The corpus was analyzed operating for concrete statements writings, related to the field of the teaching activity. We find in each one of the registers an organic and indissolvable linking of the style with the discourse sort and could thus point with respect to certain relations between the public politics taken ahead and the teaching formation, also fruit of politics of the city or other ampler

dimensions (state and national). The reflections indicate that the construction of these texts, even so of diverse function and nature, consist as a way to establish analogies knowing between them of the professors, its proper identity, its experiences of life, its professional history and relations with the pertaining to school pupils and too much actors (TARDIF, 2006).

Key Words: Register of Classroom, writing teaching, discourse genre, public politics

## **1. Introdução**

A história do Registro de Classe nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro confunde-se com a história dos registros de professores que não raro preenchiam cadernos avulsos, onde descreviam aspectos do desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos assim como anotavam e descreviam as atividades trabalhadas em sala de aula. Desta forma, cada professor registrava sua prática, de forma singular, em seu dia a dia.

Muitos destes cadernos tinham a função de recuperar a memória dos fatos vivenciados com a turma, registrar planejamentos de atividades, descrever possibilidades de trabalho pedagógico e ainda pequenas ocorrências de sala de aula, sendo validados, muito frequentemente, por toda a equipe escolar, como documento da história dos atores do processo educativo.

Embora as práticas de nossos professores e professoras estivessem voltadas, por muitos anos, para a oralidade, pouco a pouco, talvez por uma necessidade da própria experiência em sala de aula, ou até mesmo por uma exigência do mundo pós-moderno, complexo, atribulado e repleto de informações, docentes que ocupavam funções de “tomadores de decisão”, pensaram em resgatar os registros pessoais que muitos professores e professoras regentes já faziam os chamados “cadernos de planejamentos”, confeccionando um registro único para ser preenchido em todas as escolas municipais de nossa cidade. Neste processo, a Secretaria Municipal de Educação, através da Resolução de Avaliação nº 776, de 2003, estabeleceu o Registro de Classe, em sua primeira formatação, como instrumento de registro da avaliação de todos os alunos da rede pública municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

Acreditamos, assim, que a temática da constituição dos sujeitos professores nas práticas de registro normatizado por gestões públicas, mais especificamente o modelo de registro de classe utilizado nas escolas municipais do Rio de Janeiro, e o registro pessoal do professor configuram-se como um possível instrumento para conhecer as práticas discursivas dos docentes. Estas

escritas podem ser, todavia, um caminho para relacionar os saberes dos professores a sua própria identidade, suas experiências de vida, história profissional, relações com os alunos e demais atores escolares (TARDIF: 2006).

Nesta perspectiva, o professor teria, no Registro de Classe, o sentido da escrita que amplia a memória e historiciza o processo ensino-aprendizagem, tornando-o instrumento que possibilita a reflexão, concede autonomia e certifica a tomada de decisões? Seria o registro composto de palavras que constroem a identidade do professor, de seus alunos, da turma e da escola? De que forma a prática destas escritas constituem-se como práticas de letramento profissionais dos professores cariocas? Estas questões são o ponto de partida para esta pesquisa.

Seguindo pelas trilhas das práticas de escrita docente, em diferentes suportes, sejam eles documentos de políticas públicas, como o Registro de Classe adotado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, ou simples anotações em cadernos ou papéis avulsos, este artigo objetiva apresentar as primeiras reflexões que integram a pesquisa, em andamento no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Estão sendo observados os Registros de Classe e os registros pessoais de 16 professores de duas escolas municipais localizadas na Zona Oeste da cidade. Ambas as escolas têm turmas dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e situadas no âmbito da 8ª Coordenadoria Regional de Educação. A escolha de uma, doravante denominada Escola *Verbum*, justifica-se pelo fato de ser uma, entre as poucas escolas, onde os professores preenchem os dois tipos de registro e por ser, dentro da Coordenadoria, referência na utilização do Registro de Classe. A segunda, aqui designada Escola *Corpus*, além do preenchimento do Registro de Classe, apresentou o melhor índice no Sistema de Avaliação Básica (SAEB) 2005 e Prova Brasil 2007 entre todas as escolas da Coordenadoria. Acreditamos que, para investigar a construção das identidades dos professores, através dos discursos presentes nos dois tipos de registro, era necessário que os docentes a serem pesquisados escrevessem sobre seu fazer pedagógico e que os alunos apresentassem bom desempenho no processo ensino-aprendizagem.

Muito embora o levantamento aqui exposto ainda não tenha o caráter conclusivo, julgamos que a escrita e as articulações aqui apresentadas possam se estabelecer como meio de interlocução, onde a pesquisa se interliga ao processo de escrever e se constitui através de diferentes vozes e múltiplos ecos discursivos, refletindo e refratando visões sobre o dia a dia de sala de aula.

Optamos por utilizar alguns fragmentos das escritas dos professores através de imagens escaneadas e outros resolvemos transcrevê-los para tornar o texto mais legível.

Importante ressaltar, ainda, que o desenvolvimento da pesquisa vem se constituindo como um processo polifônico entre as vozes de pesquisadora, gestora e professora da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro há mais de vinte anos.

## **2. Registro de Classe – Escrita Oficial**

Em um primeiro momento, a Secretaria Municipal de Educação, através da Resolução 684, de 2000, já previa, em seu capítulo primeiro, o registro da avaliação dos alunos do Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro em um Relatório Individual e um Relatório-Síntese da turma. Estes dois relatórios já apontavam para uma tentativa do Poder Municipal em garantir, através da escrita, uma possível atitude reflexiva do grupo de docentes sobre o processo ensino-aprendizagem, passando pela tomada de consciência tanto das práticas pedagógicas como da aprendizagem destes mesmos alunos. Configurava-se, à época, mais uma ação governamental pautada no que o Núcleo Curricular Básico do Município do Rio de Janeiro para a Educação – Multieducação – já asseverava desde 1996: a necessidade de uma política educacional baseada na reflexão e na tomada de consciência das ações realizadas na e pela escola.

Somente em 2003, através da Resolução de Avaliação nº 776 é que se instituiu o Registro de Classe como documento oficial para as anotações dos professores em relação ao planejamento, descrição de atividades vivenciadas pelos alunos, frequência discente e avaliação da aprendizagem dos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro.

Atualmente, em sua última formatação, o Registro de Classe subdivide-se em: Registro de Classe I, destinado à Educação Infantil, I Ciclo de Formação, Períodos Inicial e Intermediário do II Ciclo de Formação, Educação Especial e ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos I (Blocos I e II) e Registro de Classe II, destinado ao Período Final do II Ciclo, ao III Ciclo de Formação e ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos II (Blocos I e II).

A Resolução de Avaliação nº 946, publicada em 2007, ratificou o Registro de Classe como

documento oficial da Rede Pública Municipal de Ensino, em todos os seus níveis e modalidades, para a anotação das ações pedagógicas e do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos pelos professores regentes (Resolução nº 946/2007, Cap. III Art. 20).

O Registro de Classe compõe-se de quatro partes:

I – Ação Pedagógica, que contém o Planejamento Pedagógico – diagnóstico da turma e proposta geral de trabalho – e o Replanejamento Periódico – necessidades percebidas no desenvolvimento do trabalho pedagógico com a turma e revisões do Planejamento Pedagógico;

II – Anotações Diárias, que traz a Relação dos Alunos, a Apuração da Frequência e o Registro das Vivências da Turma;

III – Registro sobre os alunos, que se destina a observações e reflexões significativas sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;

IV – Registro das Reuniões com os Responsáveis, contendo os assuntos tratados e a frequência dos responsáveis pelos alunos.

Entretanto, ainda em 2007, mais uma Resolução de Avaliação foi publicada, Res. SME nº 959/07, revogando a anterior, mas confirmando, mais uma vez, o Registro de Classe como documento oficial para registro da ação pedagógica, do planejamento, das anotações diárias e das observações sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, reproduzindo, na íntegra, os parágrafos que discorriam sobre o Registro de Classe na Resolução revogada.

Interessante perceber que o texto escrito sobre a prática docente, a avaliação do fazer pedagógico e dos alunos da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro sempre acompanhou o cotidiano de sala de aula, fosse através de relatórios para avaliação de alunos da Educação Especial, alunos da Educação Infantil e em qualquer outra situação onde se fizesse necessário.

### **3. Nossas palavras: as minhas e as alheias**

O estudo de tipos diferenciados de registro está sendo articulado à perspectiva bakhtiniana de linguagem constituída pelo fenômeno social de interação verbal, em que o outro desempenha um papel essencial na formação do significado, revelando relações entre o linguístico e o social (ANDRADE: 2004; BAKHTIN: 2006; CHARLOT: 2005; GERALDI: 2003). Nestas relações, a ideia é a de que as práticas discursivas dos sujeitos da linguagem, professores e seus registros, são produzidas a partir de discursos de outros docentes, cindidas por várias perspectivas, marcadas pelos múltiplos sentidos da palavra.

A prática do registro, a escrita do texto, a tessitura de sentidos de forma grafada, por outro lado, não pode ser entendida sem se considerar que o signo linguístico além de arbitrário é dinâmico e “a palavra é corpo modulada pela voz humana e, portanto, carregada de marcas corporais,

carregada de valor significativa. (...) A palavra narrada guarda uma inequívoca dimensão sensorial” (MENEZES: 1989). Assim também não é possível falar em língua materna e, mais amplamente, em linguagem, sem remeter às relações sógnicas.

Contraditoriamente, em nossas escolas, a Língua Portuguesa encontra-se descolada da realidade e de sua significação, desconsiderando o poder da língua enquanto sistema sógnico: “um signo, ou representamen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém” (PEIRCE: 1990:46). Levanto a hipótese de que o ensino da língua materna, que nem sempre contempla as necessidades de seus falantes e que ainda se encontra balizado na idéia de que é preciso entender a estrutura de um determinado sistema linguístico para se aprender a usar a língua com eficiência, permeia o ato de registrar de professores e professoras, cuja produção escrita, além de escassa, baseia-se em construções simples e não raramente constitui-se de simples narrativas de fatos e ocorrências em sala de aula. Este fato confirma-se nos questionários e nos registros analisados.

a. Acho que o registro precisa mudar. Não temos tempo para preencher e ainda por cima é pouco funcional (Questionário: Martha – Escola *Corpus*)

b. 20. - formação de palavras (b)  
- Cálculos

21 - formação de palavras  
- cálculos (subtração)

(Registro Pessoal – Atividades do mês de abril: Vânia – Escola *Corpus*)

c.

**NECESSIDADES PERCEBIDAS NO DESENVOLVIMENTO DO  
TRABALHO COM A TURMA – 1º bimestre 2009**

TURMA: 1102 PROFESSORA: \_\_\_\_\_

A turma precisa estar mais  
lentada. Parar para poder  
compreender o que é falado,  
o que é feito. Olhar ao  
redor e perceber o ambiente  
local e a rotina que é  
proposta no mesmo. É preciso  
comprometimento dos responsáveis  
no que tange a mais com  
participação do aluno. A parceria  
será fundamental para haver  
presença e desenvolvimento

(Registro de Classe – Necessidades percebidas no desenvolvimento do trabalho com a turma – 1º bimestre 2009 – 1º ano do Ensino Fundamental: Vânia – Escola *Corpus*)

Castro (2002) defende a tese de que existe um claro distanciamento entre o discurso e a prática do ensino da produção de textos em nossas escolas. A cultura escolar, o ensino de redação que impera em nossas escolas tende a apagar o sujeito e a conferir à escrita um *status* de atestado da verdade, reproduzindo-a e parafraseando-a, mas jamais a construindo. Desta forma, uma prática pedagógica que não se sustenta como aprendizagem não pode contribuir para que professores e alunos possam escrever e se inscrever na história.

A escrita pode e deve ser um canal, um veículo, um instrumento poderoso, mesmo decisivo, nesta busca de uma escola e de uma educação que preparam sujeitos para a vida sem pedir-lhes que parem de viver enquanto isto. Uma escola em que é legítimo escrever-se. (CASTRO, 2002, p.149)

Analisar o registro enquanto norma e enquanto práxis, produzido por professores, observando-se o fenômeno da linguagem e situando-a no meio social (BAKHTIN: 2006), parece ser um grande desafio. Algumas professoras descreveram, em seus questionários, sentirem-se pouco à vontade para escrever principalmente porque têm consciência do uso social desta escrita. Preocupações com a clareza e uso de palavras próprias ao mundo escolar também estão presentes :

d. ... encontrar as palavras certas que estejam de acordo com os meus pensamentos mas, ao mesmo tempo, que possam expressar aos outros leitores. (Questionário : Joana – Escola *Verbum*)

e. ... tenho um pouco de dificuldade para organizar as ideias para formar o texto completo. Preciso estar sozinha, sem barulhos por perto. (Questionário : Edith – Escola *Verbum*)

f. Só fico preocupada em usar termos técnicos ao falar, digo, escrever sobre meu aluno, para que o texto fique mais adequado. (Questionário : Kátia – Escola *Corpus*)

Por outro lado, a definição do registro enquanto norma imposta por uma gestão pública, evidencia-se, a cada dia, de forma mais consolidada, enquanto uma ação meramente burocrática,

sem qualquer valor funcional para o professor regente. E é este mesmo professor que se vê, ao mesmo tempo, entre abandonar o seu registro pessoal, reflexo e momento de reflexão sobre seu dia a dia em sala de aula, ou simplesmente deixar de cumprir uma exigência legal, principalmente em decorrência das inúmeras tarefas que os professores têm a executar diante de exaustivas jornadas de trabalho. Em muitas reuniões pedagógicas, é comum escutar professores defendendo a necessidade de preencher o Registro de Classe, mas evidenciando a falta de tempo para fazê-lo :

g. Não gosto do registro como é feito hoje, em alguns momentos virou boletim de ocorrência do aluno. Acho que o registro deve ser mais prazeroso. Em alguns momentos com o número excessivo de alunos em sala fica difícil de fazê-lo. Questionário : Joana – Escola *Verbum*)

h. Acredito ser de fundamental importância, pois é nele que anotamos tudo aquilo que trabalhamos no nosso dia a dia, mas digo também que é preciso de um tempo bem maior para poder organizá-los. (Questionário : Edith – Escola *Verbum*)

Será que nossos professores realmente estão sendo levados a relerem momentos fundamentais de sua prática, guardados na memória, desde as experiências mais simples até as mais complexas e elaboradas, em seu dia a dia, em seu fazer pedagógico? De que forma isso vem acontecendo uma vez que a formatação do Registro de Classe é extremamente rígida e os cadernos pessoais muitas vezes vêm sendo abandonados pelos docentes ?

A professora Kátia, da Escola *Verbum*, relatou que, quando trabalhava em outro sistema de ensino, fazia anotações sobre seus alunos, em caderno próprio, mas só iniciou a prática do registro após ingressar na esfera municipal de ensino há doze anos : "Comecei a fazer [anotações sobre as aulas] quando entrei no município". Também a preocupação com a reflexão sobre a prática encontra-se presente em seu questionário : "... refletindo sobre minha prática, faço com que ela se torne cada vez melhor, contribuindo assim para a formação do meu aluno". Este enunciado confirma-se na construção discursiva presente no Registro de Classe :

i. PROPOSTA DE TRABALHO

Iniciei o ano letivo incentivando os alunos a refletirem sobre sua postura em sala de aula, e assim pude mostrar a importância da participação deles para que o processo ensino-aprendizagem seja realidade na nossa turma.

Durante o decorrer do ano pretendo trabalhar de forma diversificada, através dos projetos de trabalho que serão desenvolvidos. Quero que minha prática incentive meus alunos a construírem os conhecimentos necessários para o período em que se encontram. Por isso

estarei mediando o processo ensino-aprendizagem, refletindo sempre sobre minha prática para que ela se torne cada vez melhor.

(Registro de Classe – Proposta de Trabalho para o ano letivo de 2009 - 3º ano do Ensino Fundamental : Kátia – Escola *Verbum*)

Em nossa abordagem, consideramos que as práticas discursivas dos sujeitos da linguagem, dos professores, em seus registros e anotações, são sempre produzidas a partir de outros discursos, em geral de outros docentes, e assim são cindidas por várias perspectivas, marcadas pelos múltiplos sentidos da palavra. É constante a presença de palavras relacionadas ao processo aprendizagem e aos discursos sobre Educação que circundam o universo docente.

j. A turma 1102 é formada por 14 meninas e 12 meninos. Total de 26 alunos. Grande parte dos alunos são oriundos de outras Unidades Escolares, porém de comunidades próximas. O grupo em sua maioria tem relacionamento amistoso e pouca aquisição de hábitos e atitudes. Conversam muito, e não estão acostumados a parar para ouvir.

Considerei de suma importância neste período priorizar o conhecimento das dificuldades de cada aluno, em todos os níveis, visto que em sua maioria são alunos oriundos de outras UE [Unidades Escolares]. No que tange a grade curricular priorizei a introdução dos fonemas b, c. A maioria dos alunos têm dificuldades em se concentrar, parar para ouvir e deter a atenção. Precisam de atividades curtas, objetivas e muito claras. Pequena parte dos alunos detem bom conhecimento do alfabeto, vogais e numerais.

(Registro de Classe – Diagnóstico 1º bimestre 2009 – 1º ano do Ensino Fundamental: Vânia – Escola *Corpus*)

Neste caso, percebemos vocábulos que são utilizados especificamente no Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, como “Unidades Escolares”, “grade curricular”, e ainda outras expressões presentes nos enunciados docentes, tais como “aquisição de hábitos e atitudes”, “conhecimento das dificuldades de cada aluno”. Ora, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, “as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo maior ou menor graus os tons e ecos dessas enunciações individuais” (BAKHTIN, 2003, p. 293). E são estes ecos que ressoam entre as vozes docentes:

k. A turma 1301 é formada por 31 alunos. Sendo 17 meninas e 14 meninos. Durante esse período pude perceber que a maior parte dos alunos se relacionam bem uns com os outros. O nosso relacionamento tem sido construído dia após dia. Tenho percebido a necessidade de colocar limites, pois alguns alunos têm demonstrado imaturidade para cumprir as regras de convivência.

Os conhecimentos revisados e desenvolvidos nesse período envolveram as disciplinas de Português e Matemática, através das atividades propostas no caderno de revisão da SME e das atividades dadas no caderno.

(Registro de Classe – Diagnóstico 1º bimestre 2009 – 4º ano do Ensino Fundamental: Perla – Escola *Verbum*)

l. A turma é formada por 18 meninas e 17 meninos e todos com exceção de um aluno, são alunos da UE e a maioria segue junta desde a Educação Infantil, por isso os laços de amizades são fortes e as desavenças acontecem frequentemente.

Alguns alunos apresentam dificuldade para se relacionar com os colegas. São autoritários, não aceitam a opinião dos outros e em algumas vezes têm dificuldade em acatar ordens.

(Registro de Classe – Diagnóstico 1º bimestre 2009 – 4º ano do Ensino Fundamental:  
Joana – Escola *Verbum*)

A preocupação com a escolha de formas linguísticas é clara nas escritas docentes, o que corrobora com ideia de que as palavras são selecionadas segundo a sua especificação de gênero (BAKHTIN: 2003). Escrever sobre a prática docente exige mais do que o domínio destas formas linguísticas, mas principalmente da constituição de um discurso coletivo (feito de muitos outros) artesanalmente construído no fazer pedagógico.

Poderíamos mesmo arriscar em um estilo docente que ora preocupado com a normatização e a documentação do trabalho pedagógico, ora utilizando-se dos enunciados como desabafo para as dificuldades cotidianas de sala de aula, (re)criam um elo indissolúvel entre a palavra e o ato responsivo da atividade de educar.

m. Não poderia deixar de registrar o apoio que a escola oferece ao trabalho desenvolvido com a turma. Mas gostaria de escrever sobre a minha angústia de ver uma turma com alunos que estão perdidos, precisando de ajuda, sabendo que nem sempre poderei atendê-los. Prometo que darei o meu melhor, fazendo o possível para contribuir na formação global dos meus alunos.

(Registro de Classe – Diagnóstico 1º bimestre 2009 – 4º ano do Ensino Fundamental:  
Perla – Escola *Verbum*)

Percebemos que, em seu registro, os professores manifestam, nas formas encontradas para escrever, nos vocábulos escolhidos e no sentido produzido pelas diferentes combinações estruturais, o caráter sógnico da linguagem, a ideologia que é produto e produtora de homem. Assim, não se pode conceber uma análise investigativa de um texto sem pensar, juntamente, na natureza dialógica da enunciação:

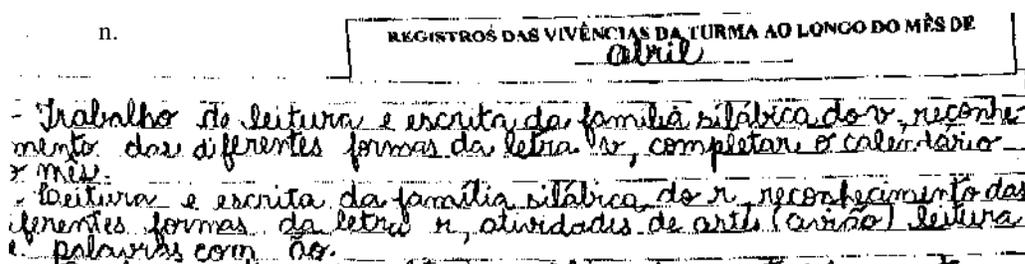
...os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 1986, p.34)

#### **4. Saberes, subjetividades, experiências e práticas docentes na relação com a escrita**

Levamos em consideração as identidades dos professores partindo das marcas, consideradas ideológicas, presentes em seus discursos e que revelam sua inscrição na cultura. Analisar a

linguagem produzida pelos professores, em seus registros pessoais e no Registro de Classe, levando em consideração espaço e tempo em que se encontram, social e historicamente, implica em considerar a língua como “uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (‘energia’), que se materializa sob a forma de atos individuais da fala” (BAKHTIN, 2006, p.74).

Em decorrência, podemos entender melhor, por exemplo, algumas falas de professores, encontradas em seus registros normativos e registros pessoais, traduzindo uma ideologia de ser professor e de ser aluno e sobre como se entende o processo ensino-aprendizagem. Nestes, poucas vezes encontramos alusão às práticas docentes que possam minimizar a condição de aprendizagem destes mesmos alunos, uma vez que observamos, com frequência, uma lista de conteúdos trabalhados durante um dado mês. Assim, sem referência ao que faz o professor para que o aluno aprenda, pode-se chegar à lamentável conclusão de que a responsabilidade pelo (in)sucesso escolar do educando é exclusivamente dele mesmo.



(Fragmento do Registro de Classe – Registros das vivências da turma ao longo do mês de abril de 2009 – 1º ano do Ensino Fundamental: Edith – Escola *Verbum*)

o. Dia 03/04/2009  
Chamadinha  
Leitura compartilhada  
Hora do papo  
Leitura: Muito prazer, dona rua!

(Fragmento do Registro pessoal – 1º ano do Ensino Fundamental: Isabel – Escola *Corpus*)

Por outro lado, a perspectiva bakhtiniana permite também observar, nos registros dos professores, a heterogeneidade e os traços múltiplos da constituição da identidade dos sujeitos docentes, apontando para uma representação de vozes como retomadas da palavra alheia tornada própria. Outrossim, estes mesmos registros podem situar o professor “na posição de quem quer se dizer, tem o que dizer de si, de modo a contribuir para que os formadores os vejam na sua condição

específica de sujeitos que podem definir o que querem para si da formação a ser ofertada” (ANDRADE, 2004, p.118).

Nesta ação de registrar e falar do universo escolar, levantamos algumas possíveis afirmações sobre as relações de ensino, uma vez que podemos entender que a linguagem define o professor, assim também como Benveniste (1976) afirma que a linguagem define o homem:

A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclino-nos sempre a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 1976, p.285)

A constituição da subjetividade docente deve também ser compreendida, já que parte das relações que se estabelecem em sala de aula pode estar presente nos escritos de professores. Portanto, uma ação reflexiva e que leve professores a debruçarem-se sobre suas produções escritas, fazendo com que estes ocupem o lugar de agentes no processo educativo, pode tornar possível mudar a maneira como professores se relacionam com seus alunos e com sua profissão:

Se eles (professores) se tornarem profissionais reflexivos e conseguirem modificar a burocracia da escola, essas mudanças poderão viabilizar um ensino onde os saberes serão contextualizados e relacionados com a vida cotidiana dos alunos. (MONTEIRO, 2001, p.8)

Analisar os escritos dos professores significa pressupor que encontraremos traços de um professor autor e reflexivo, consciente do papel do aluno nas formas de elaboração de conhecimento pelo sujeito. Tal sujeito assim concebido deveria ser capaz, potencialmente, de desmontar a burocratização do trabalho pedagógico, que “implica a adaptação, bloqueia a criatividade e não estimula o risco da invenção e da reinvenção. É como nos lembra Paulo Freire: ‘negar o risco é a melhor maneira de negar a própria existência humana.’” (GARCIA, 2001, p.57). Esta mesma burocratização é denunciada pelos professores quando inquiridos se percebem o ato de escrever como obrigação no exercício da profissão docente:

p. Sim. Quando tenho que fazer os relatórios dos alunos para mostrar à direção, como parte obrigatória e não como conhecimento do aluno. (Joana – Escola *Verbum*)

q. Sempre é obrigação. Se o registro não estiver preenchido, tem sempre alguém pra cobrar. (Carla – Escola *Corpus*)

A investigação de registros e práticas de professores e professoras, numa abordagem histórico-cultural, que permite discutir eixos de linguagem, memória, discurso e fazer pedagógico, desvela caminhos para que processos de formação profissional se instalem considerando como elemento central a constituição de sujeitos/professores e uma atitude reflexiva e crítica sobre a prática que se “torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

##### **5. Nossos registros: professores que refletem e refratam (sobre) o ato de escrever**

Rosa (2007) ressalta a importância dos diários de classe como instrumento de registro e reflexão de professores, pois são eles (os diários) que oferecem o “material bruto” para a escrita dos demais relatórios do ofício de professor, descrevendo e analisando aspectos fundamentais da prática pedagógica.

Por outro lado, é preciso que, assim como os alunos, professores tenham bons modelos textuais para produzirem seus textos, o que sabemos nem sempre ser possível, uma vez que não raros são os descompassos encontrados entre leitura, formação docente e práticas pedagógicas (ANDRADE: 2004).

Somente uma escrita docente que surge como função de um processo que transforma o escrever em uma necessidade para a auto-reflexão e (re)estruturação do fazer pedagógico pode refletir-se e ir ao encontro do(s) outro(s): alunos e demais atores do processo ensino-aprendizagem. Essa consciência é quase unanimidade entre professores que responderam à pergunta a respeito da influência do professor sobre a escrita de seus alunos:

r. ... os alunos se espelham muito nos professores e embora involuntariamente acaba se tornando referência para suas práticas, que no caso de crianças pequenas da pré-escola, são sempre imitadas. (Questionário: Márcia – Escola *Corpus*)

s. Através dessa prática cobramos mais de nossos alunos e provamos para eles o quanto são capazes de escrever. (Questionário: Edith – Escola *Verbum*)

t. Sim, normalmente você é um espelho para o seu aluno. (Questionário: Joana – Escola *Verbum*)

Lamentavelmente, o professor, que é fruto de uma escola que atrofia a produção textual, raramente não apresenta dificuldade em se constituir como leitor, escritor e verdadeiramente autor de sua história. Daí serem elaboradas estratégias para dar conta de uma lacuna na formação

docente. Uma delas é a utilização de Registros de Classes como prática reflexiva em alguns sistemas de ensino, como por exemplo a cidade do Rio de Janeiro.

Muito embora não haja garantia de eficácia nesta estratégia, é inegável que professores se reconheçam autores de seu ofício ao terem em mãos um documento que historiciza o processo ensino-aprendizagem e ainda possibilita maior domínio da linguagem.

u. ... sinto que a pessoa se desinibe mais quando se tem a habilidade do ato de escrever. Particularmente, depois que comecei a ter o hábito da escrita com mais assiduidade sinto que me desinibi um pouco mais na hora de ler em público, de me expor no meio de meus colegas de trabalho e até diante dos conselhos de classe, momento em que precisamos nos expor diante dos colegas e de mães que participam, por exemplo. (Questionário: Edith – Escola *Verbum*).

## **6. Considerações finais**

As reflexões indicam que a construção destes textos, embora de função e natureza diversas, constitui-se como um caminho para estabelecer analogias entre os saberes dos professores, a sua própria identidade, suas experiências de vida, sua história profissional e relações com os alunos e demais atores escolares (TARDIF, 2006).

Muito embora a pesquisa aponte para a necessidade de aprofundamento das análises aqui apresentadas, acreditamos que a polifonia necessária para o entendimento do que seja o ofício de escrever para docentes e discentes é possível de ser concebida através de um estudo atento dos gêneros discursivos produzidos pelos professores em documentos formais e anotações pessoais.

Enfim, pensar sobre o que se faz, como e por que se faz é um dos caminhos apontados para que a formação docente dê conta da complexidade do fazer pedagógico em um mundo em constantes confrontos e transformações. Esta afirmação se completa com o que assevera a professora Regina Leite Garcia sobre a formação da professora alfabetizadora: “equivocadamente, muitos desconsideram a prática como um espaço de produção de conhecimento” (GARCIA, 2001, p.19).

## **Referências bibliográficas**

ANDRADE, L. T. de *Professores leitores e sua formação – transformações discursivas de conhecimentos e de saberes* Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Ed. Nacional / EDUSP, 1976.
- CASTRO, M. M. C. e. *Por que escrever? Uma discussão sobre princípios lingüístico-pedagógicos para o ensino da produção textual*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GARCIA, R. L. (Org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. Campinas: Martins Fontes, 2003.
- MENEZES, A. B. *Do Poder da Palavra*. São Paulo: Folha de São Paulo, 29 jan. 1989.
- MONTEIRO, A. M. da C. Professores: entre saberes e práticas. In *Educação e sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação - Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*; tradução de J. Teixeira Coelho Netto. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- ROSA, M. da C. de C. “A escrita dos professores: instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica” in PRADO, G. de V. T. e SOLIGO, R. (Orgs.) *Porque escrever é fazer história. Revelações subversões superações*. Campinas: Alínea, 2007.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Resolução nº 946/2007, Cap. III Art. 20.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2006.

## PLANEJAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA

Mônica Cristina Metz

(mestranda em Letras na Universidade Estadual de Maringá, email:  
monicametz@gmail.com)

Co-autoria: Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

(Mestre em Letras, professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste, email:  
malinoskicristiane@uol.com.br)

Resumo: Tendo em vista a linguagem concebida como uma forma de inter(ação) social que se dá por meio de diferentes gêneros discursivos, o presente trabalho objetiva oferecer uma proposta alternativa de planejamento de ensino de Língua Portuguesa para uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Buscou-se elaborar uma proposta de planejamento a partir de um gênero discursivo de necessidade e interesse dos alunos, que visa, primordialmente, a uma conscientização desses alunos do aspecto sociointeracionista de suas produções textuais (orais e escritas). Acredita-se que planejamentos pautados em situações reais de uso da língua podem contribuir para a melhoria no ensino-aprendizagem da língua materna.

Palavras-chave: planejamento; Língua Portuguesa; gêneros discursivos.

Resumen: Considerando el lenguaje como una forma de interacción social que se efectúa através de diferentes géneros discursivos, el presente trabajo tiene como objetivo ofrecer una propuesta alternativa de planificación para la enseñanza de la lengua Portuguesa direccionada a un grupo de alumnos del último año de la escuela secundaria. Se buscó elaborar una propuesta de planificación a partir de un género discursivo de necesidad e interés de los alumnos aspirando primordialmente a una concientización de los alumnos sobre el aspecto sociointeracionista de sus producciones textuales (orales y escritas). Se cree que planificaciones pautadas sobre situaciones reales del uso del lenguaje pueden contribuir para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna.

Palabras Clave: planificación; Lengua Portuguesa; géneros discursivos

### 1. Considerações Iniciais

No início do ano letivo, os professores das escolas públicas de nível fundamental e médio do Paraná reúnem-se em semanas pedagógicas e de estudo para elaborar a Proposta Pedagógica, o Plano de Ação da Escola e o Plano de Trabalho Docente<sup>1</sup>, documentos nos quais são

---

<sup>1</sup> O Plano de Trabalho Docente (PTD) é o documento que, por determinação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, substitui o antigo Planejamento Anual e pode ser organizado de forma semestral ou

estabelecidas as linhas-mestras que norteiam todo o trabalho pedagógico, tendo como base as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (doravante DCE's) (PARANÁ, 2008) e o Projeto Político Pedagógico da escola.

Nesta pesquisa nos atentaremos apenas ao Plano de Trabalho Docente (PTD). A Secretaria de Estado da Educação do Paraná determina que o PTD deve apresentar a seguinte estrutura: conteúdos – definidos por conteúdos estruturantes, os quais devem ser desdobrados em conteúdos específicos; objetivos; encaminhamentos metodológicos e recursos didático-tecnológicos; critérios e instrumentos de avaliação/recuperação; e referências.

No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, o PTD revela, por meio dos conteúdos, objetivos, metodologia e sistema de avaliação, as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que fundamentam o trabalho com a oralidade, a leitura, a produção textual e a análise linguística em sala de aula. A linha de pensamento defendida nas DCE's para o ensino de Língua Portuguesa é a concepção interacionista da linguagem, como se pode constatar no trecho seguinte:

As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas (...), mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens (PARANÁ, 2008, p. 49).

Sob essa perspectiva, a linguagem é vista como interação, constituída historicamente a partir das relações sociais, a qual requer um ensino-aprendizagem que leva em consideração as experiências reais de uso da língua.

Porém, uma pesquisa por nós realizada, cujo propósito foi discutir a importância do planejamento (anual, semestral ou bimestral) para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa em turmas de 5ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas de Guarapuava, bem como verificar qual a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem que subjazem a esses planejamentos, revelou-nos que os conteúdos, os objetivos e a metodologia expostos nesse documento não estão vinculados às situações reais de uso da língua.

Pudemos perceber que as bases teóricas atuais da Linguística Aplicada, defendidas nas DCE's para o trabalho em sala de aula, não chegam à sua prática efetiva. Percebemos tentativas dos

---

bimestral conforme a preferência de cada professor. Não se trata, portanto, segundo a Secretaria, de mera mudança de nomenclatura, uma vez que o PTD objetiva uma presença mais ativa em sala de aula, justamente porque sua nova forma de organização permite aos professores o trabalho concomitante de planejar e executar. Neste Trabalho, fazemos uso do termo PTD, como também, de Planejamento, entendendo esse último como sinônimo do primeiro.

professores da rede pública de se aproximar desses pressupostos teóricos, a partir da utilização de termos e expressões, referenciados nas DCE's, característicos do meio acadêmico. Essas tentativas, no entanto, não atingem a concepção de linguagem como uma forma de (inter)ação social, pois os PTD's são recheados de tópicos, formados por blocos isolados, demasiadamente abrangentes, e revelam uma concepção de ensino-aprendizagem não condizente com a concepção sociointeracionista. Há, portanto, contradições entre os PTD's, entre o discurso dos professores e os pressupostos defendidos nas DCE's, à medida que os professores dizem nortear-se por esse documento. Desse modo, o PTD, que deveria ser um documento orientador das propostas de ensino, torna-se um material pouco representativo para o trabalho com a linguagem em sala de aula (METZ; ANGELO, 2008).

Diante do exposto, objetivamos com este trabalho oferecer uma proposta alternativa de planejamento, tendo em vista a concepção interacionista de linguagem, que fundamenta os estudos atuais da Linguística Aplicada e documentos oficiais como as DCE's. Para tanto, serão considerados o PTD (bimestral) construído para o primeiro bimestre de 2008 para uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Guarapuava-PR, bem como a referida turma, com os quais estivemos em contato em um trabalho de estágio. Destaque-se que essa proposta não tem a intenção de propor um modelo ou receita a ser seguida, mas de tentar mostrar que é possível realizar um trabalho pedagógico sob uma perspectiva que considera a linguagem como uma forma de inter(ação) social.

Iniciaremos, portanto, com algumas considerações acerca do planejamento de ensino bem como da concepção interacionista de linguagem, seguindo com uma breve exposição e análise do planejamento elaborado para a turma do Ensino Médio, chegando, enfim, à proposta alternativa de planejamento. E, por fim, nossas considerações finais.

## 2. Da questão do planejamento e da concepção interacionista de linguagem

Acerca da questão e da importância do planejamento no trabalho em sala de aula, fundamentamo-nos no pensamento de Libâneo (1990) de que esse documento vai muito além do simples preenchimento de formulários para fins burocráticos de uma escola. Ele deve ser pensado como peça fundamental de todo o processo de ensino-aprendizagem dessa instituição. O autor aponta que “ao planejarem o processo de ensino, a escola e os professores devem, pois, ter clareza de como o trabalho docente pode prestar um efetivo serviço à população e saber que conteúdos respondem às exigências profissionais, políticas e culturais

postas por uma sociedade que ainda não alcançou a democracia plena” (LIBÂNEO, 1990, p. 227).

E, ainda, segundo o autor, “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente”, que articula a atividade escolar e a problemática social e fundamenta as ações docentes em opções político-pedagógicas, “tendo como referência permanente as situações didáticas concretas” (Ibidem. p. 222). Ou seja, o trabalho em sala de aula se dá de acordo com as opções político-pedagógicas feitas pela escola e, principalmente, pelos professores, tendo como referência sempre o contexto social e escolar. Cabe a eles, portanto, que optem por um ensino capaz de caminhar rumo a uma educação de todo eficaz, isto é, uma educação capaz de dar conta das exigências feitas pela sociedade.

No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, essas opções feitas pelos professores desembocam, também, em uma concepção de linguagem e ensino-aprendizagem. Conforme aponta Geraldi (2006, p. 40-41), uma questão essencial a se pensar quando falamos em ensino é “para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem?”. No caso da Língua Portuguesa, segundo o autor, a resposta à questão “envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação”. Isto é, os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores em sala de aula revelam uma articulação entre uma e outra, e que desemboca nos resultados de todo o processo de ensino-aprendizagem. Torna-se essencial, portanto, que saibamos optar por uma postura e por uma concepção de linguagem que melhor contemple nossa resposta à questão apontada.

Também nesse sentido, Antunes (2003, p. 39, grifos do autor) nos traz que “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*”. Cada concepção, por sua vez, revela uma postura educacional diferenciada.

Geraldi (2006, p. 41) aponta essencialmente três concepções de linguagem, a saber:

- A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção leva em conta que a expressão se produz no interior da mente dos falantes, sem ser afetada pelo contexto. Fundamenta, basicamente, os estudos tradicionais da língua.
- A linguagem é instrumento de comunicação: nessa concepção a língua é vista como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de seu contexto. Focaliza o estudo estrutural da língua.
- A linguagem é uma forma de interação: essa concepção vê a linguagem como um lugar de interação humana que vai muito além da transmissão de mensagens de um emissor a um receptor. Nela os falantes estabelecem relações sociais e atuam como sujeitos.

As DCE's, que são/formam o documento orientador do currículo para toda a rede pública estadual, apresentam a proposição de que a concepção de linguagem que prevê uma ação pedagógica produtiva no ensino da língua materna é aquela que concebe a linguagem como uma forma de interação, constituída historicamente a partir das relações sociais, a qual requer um ensino-aprendizagem que leva em consideração as experiências reais de uso da língua.

Essa concepção, segundo Travaglia (2008), é representada por todas as correntes teóricas que buscaram abordar a linguagem em situação de uso, podendo-se abrigá-las sob o rótulo de *linguística da enunciação*, dentre as quais destacamos a Enunciação Dialógica de Bakhtin.

Em suas discussões, Bakhtin critica as correntes linguísticas que deixam de lado, na abordagem das expressões da língua (orais ou escritas), a enunciação em si, isto é, a situação social mais imediata, pois defende que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 127, grifos do autor).

Nesse sentido, toda linguagem (palavra) “comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (Ibidem. p.117, grifos do autor), de modo que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social do locutor” (Ibidem. p.116). Dentro dessa concepção dialógica, o autor concebe o termo *diálogo* no sentido mais amplo, isto é, não apenas como comunicação oral, em voz alta, entre pessoas, mas todo e qualquer tipo de comunicação verbal.

A partir dessa concepção de linguagem, as DCE's determinam que os professores devem tomar o texto (oral ou escrito), e juntamente com ele a “sua situação social mais imediata” (BAKHTIN, 2006, p. 116), como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, o documento, apoiado em estudiosos da Linguística Aplicada, apropria-se do conceito de gênero discursivo, retomado dos estudos bakhtinianos, apontando-o como o instrumento para o ensino de Língua Portuguesa ao destacar que “antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua” (PARANÁ, 2008, p. 53). O gênero é tomado, portanto, como instrumento de ensino, justamente, porque é a partir dele que se dá a prática da linguagem, ou seja, a experiência com a língua. E dentro desse aspecto da experiência, o documento enfatiza que o estudo da língua não deve ser dissociado de sua realidade social restringindo-a a conceitos e a estruturas

gramaticais. A língua deve ser estudada a partir de seu uso, uso que se dá por meio de diferentes gêneros discursivos, conforme aponta Bakhtin (2003, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Em consonância com os pressupostos bakhtinianos, a disciplina de Língua Portuguesa, portanto, deve se pautar “na interlocução, em atividades *planejadas* que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações” (PARANÁ, 2008, p. 55, grifo nosso). Essas atividades, portanto, possibilitarão ao aluno a consciência de que a leitura e a produção textual (oral ou escrita) são práticas sociais que se realizam por meio da linguagem, em forma de textos.

### 3. O PTD para a turma de 3º ano do Ensino Médio e o seu processo de construção

Para se elaborar uma proposta de planejamento sob uma perspectiva sociointeracionista, precisamos ter em mente uma turma particular, justamente para pensar em um trabalho voltado às suas particularidades e necessidades, as quais, obviamente, variam de uma turma para outra. Por esse motivo, escolhemos elaborar essa proposta tendo como referência uma turma de 3º ano do Ensino Médio, com a qual estivemos em contato no período de março a maio de 2008, na ocasião do trabalho de estágio, o que nos possibilitou certo conhecimento do contexto, das necessidades e de algumas características da turma em geral. Outro motivo que nos levou à escolha dessa turma para a elaboração da proposta é o fato de que, nesse nosso contato com a turma, pudemos perceber que os pressupostos sociointeracionistas, defendidos nas DCE's, não eram levados para a prática nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante disso, buscamos analisar o PTD elaborado para a turma, a fim de verificar qual a relação existente entre esse, as concepções expostas nas DCE's e a prática por nós observada. Para melhor compreendermos o processo de elaboração do PTD, bem como o tipo de envolvimento da docente com o mesmo, fizemos uma entrevista com a professora da turma sobre o seu processo de elaboração. A entrevista foi realizada a partir de um questionário constituído de oito questões, dentre as quais destacamos: *Qual a perspectiva teórica que orientou a elaboração do material? Em que os professores se embasam para a escolha dos temas e conteúdos a serem trabalhados? Em que medida o planejamento interfere no andamento das aulas?*

Nas respostas da professora fica evidente que as DCE's são o documento norteador para a elaboração do planejamento, pois o documento é referenciado em quatro das oito questões

respondidas. No entanto, percebe-se que este norte, na verdade, se dá muito superficialmente, justamente porque as referências ao documento se dão apenas por menções, sem, em nenhum momento, chegar a referenciar as bases teóricas que o fundamentam. Como exemplo, a resposta à questão sobre a perspectiva teórica que orientou a elaboração do material foi a seguinte: “Diretrizes Curriculares”.

Isso nos mostra que há ainda uma lacuna a ser preenchida entre os pressupostos defendidos nas DCE’s e os professores da rede pública. O documento faz parte do cotidiano dos professores, mas as suas bases teóricas e suas propostas para o ensino não chegam a sua prática efetiva. O motivo para essa lacuna é causado por um amontoado de fatores, inclusive políticos, que auxiliam para a falta de leituras, de estudos e discussões acerca de correntes teóricas que apontam para uma forma de pensar a língua e a linguagem.

O PTD elaborado (em anexo) se apresenta em forma de tópicos, divididos, respectivamente, em conteúdo estruturante, conteúdos específicos, objetivos, metodologias e formas de avaliação. Seguindo essa ordem, exporemos sobre algumas das suas questões mais relevantes.

O primeiro tópico nos traz o conteúdo estruturante da disciplina, isto é, “o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia-a-dia da sala de aula” (PARANÁ, 2008, p. 62). Neste caso temos, como conteúdo estruturante, o discurso enquanto oralidade, leitura e escrita, em consonância com as DCE’s.

O tópico referente aos conteúdos específicos é subdividido em quatro subtópicos: três sobre períodos literários e autores respectivos de cada período e um sobre gramática.

Com relação ao tópico sobre os objetivos, percebemos que a maioria está voltada a conhecimentos gramaticais, apenas um dos objetivos diz respeito ao trabalho com a literatura, restringido-se, ainda, a dois dos treze autores citados nos conteúdos.

Dessa forma, percebemos que o trabalho com a literatura se dá a partir da periodização literária, e ainda, não há delimitação das obras trabalhadas, pois se fala na "leitura da obra" ou apenas nos autores, o que dá a idéia de se estudar apenas as biografias e não o texto literário em si, tendo em vista que a “leitura da obra” de qualquer autor é demasiada abrangente para um trabalho a se realizar em um bimestre.

Conforme se propõe nas DCE’s, os textos literários devem ser trabalhados, no Ensino Médio, a partir do Método Recepional, em que o texto passa a ser o ponto de partida e o ponto de chegada dos estudos literários, e considera o aluno/leitor como sujeito ativo do processo de leitura: “pensadas desta maneira, embora tenham um curso planejado pelo professor, as aulas de Literatura estarão sujeitas a ajustes atendendo às necessidades e contribuições dos alunos,

de modo a incorporar suas ideias e as relações discursivas por eles estabelecidas num contínuo *texto-puxa-texto*” (PARANÁ, 2008, p. 77).

Em relação ao trabalho com a gramática, percebe-se que os objetivos limitam-se ao “reconhecimento” e ao “emprego” de complementos nominais, apostos, vocativos, adjuntos adverbiais etc., no nível da frase, sem vinculação com as situações reais de uso da língua. Destaque-se uma tentativa da docente de procurar esse vínculo, a partir do objetivo: “Observar e empregar aspectos semânticos discursivos em relação aos verbos e advérbios em situações concretas de interação verbal”. No entanto, o objetivo é confuso e não é suficiente para a existência desse vínculo.

Portanto, as contradições entre o planejamento e as DCE’s são nítidas. Percebemos tentativas de se aproximar dos pressupostos das DCE’s, mas essas ainda estão longe de chegar a uma prática que conceba a linguagem como uma forma de (inter)ação social.

#### 4. Proposta alternativa de planejamento

Como já exposto, a proposta de Plano de Trabalho Docente, por nós elaborada, é direcionada à turma de 3º ano do Ensino Médio, o que não indica que não possa ser readequada para outras turmas, e prevê um tempo de trabalho de um bimestre.

Tendo em vista que o instrumento de ensino de Língua Portuguesa proposto nas DCE’s é o gênero discursivo, é a partir desse instrumento que se delineará nossa proposta. Primeiramente, precisamos escolher qual o gênero discursivo a ser trabalhado nas aulas. Para essa escolha devem-se levar em conta as características, os interesses e as necessidades da turma. Por isso, ao invés de impor determinado gênero, solicitamos aos alunos para que escolhessem quais gêneros gostariam de trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa. Um dos gêneros mais votados pelos alunos foi o currículo, com a justificativa de se aprender a elaborar um bom currículo, visto que é um gênero de que precisarão no decorrer das suas vidas. Como soubemos, a partir do nosso contato com a turma, que muitos não pretendem fazer o vestibular para ingressar numa universidade, mas entrar diretamente para o mercado de trabalho, esse gênero é de necessidade e interesse da maioria dos alunos.

Dessa forma, nossa proposta terá como instrumento de ensino o gênero discursivo currículo. Como a partir desse gênero alguns candidatos são selecionados para uma entrevista de

emprego, nosso instrumento se estenderá até ela. Isto é, a partir do trabalho com o gênero currículo, propomos, também, o trabalho com a entrevista de emprego<sup>2</sup>.

Conforme se propõe nas DCE's, o conteúdo estruturante para nosso PTD é o discurso enquanto prática social. Com a linguagem o sujeito age no mundo. E é essa ação, que se dá através da leitura, da oralidade e da escrita, o ponto de partida e chegada das aulas de Língua Portuguesa. A partir do conteúdo estruturante, trazemos a seguinte proposta de trabalho:

**Gênero discursivo enfocado** → Currículo.

**Os conteúdos** → Objetivo da elaboração do currículo, conteúdo, locutor, interlocutor, recursos linguísticos, textuais e estruturais.

**Os objetivos** → Estimular a produção textual (oral e escrita) dos alunos, mostrando que esta produção se dá, sempre, por meio de gêneros discursivos e que tanto os gêneros orais como os escritos são formas de (inter)ação social;

→ Levar os alunos a uma reflexão contínua acerca das condições de produção que determinam a construção de cada gênero discursivo: o interlocutor e a finalidade;

→ Possibilitar um aperfeiçoamento da leitura crítica dos alunos;

→ Capacitar os educandos a planejar, elaborar, revisar e reestruturar, sempre que necessário, suas produções textuais a fim de se adequar às diferentes situações interativas;

→ Praticar a elaboração/planejamento dos gêneros currículo e entrevista de emprego.

**Os encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos-tecnológicos** → Como ponto de partida, o professor poderá solicitar aos alunos que escrevam sua concepção de texto. As seguintes questões orientarão a atividade: *O que é texto para você? Por que e para que você produz um texto? Para quem você produz um texto?* Estipular um tempo para a realização da atividade e recolhê-la. A mesma atividade será realizada na última aula dessa sequência, com o objetivo desse exercício de tecer uma comparação entre as respostas do primeiro e do último dia das atividades.

Para dar início à primeira etapa da execução da proposta, o professor deverá apresentar aos alunos algumas questões essenciais acerca de gêneros discursivos. Obviamente, não serão questões teóricas, nem conceitos, mas considerações que possibilitem a ampliação da noção de texto dos alunos, ajudando-os a compreender a sua produção oral ou escrita como uma

---

<sup>2</sup> Destaque-se que em nossa proposta será considerado, também, o gênero classificado de emprego, este que é, geralmente, o desencadeador e o ponto de referência para o planejamento e/ou elaboração dos demais gêneros. No entanto, não abarcaremos, nesta proposta, um trabalho voltado às suas especificidades, mas o sugerimos com vistas a ligações com outros gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos, numa espécie de *gênero-puxa-gênero*, para parafrasear as DCE's, que implicará a elaboração de novos planejamentos.

forma de (inter)ação social.<sup>3</sup> É necessário enfatizar que por meio da linguagem o sujeito interage com o outro, utilizando-se de meios (gêneros discursivos) para concretizar a interação. Introduzir a relação entre gêneros discursivos e currículo a partir de considerações sobre a existência de gêneros mais/menos estáveis que outros. Questionar: *O que faz com que um texto pertença a determinado gênero?* O questionamento possibilitará uma reflexão acerca das convenções sociais e suas relações com o cotidiano do indivíduo.

A segunda etapa diz respeito à coleta de material sobre o gênero a ser trabalhado. Para isso o professor poderá solicitar aos alunos que pesquisem e tragam para a sala de aula diferentes modelos de currículo, destinados a empresas da cidade ou localidade dos alunos. O professor, além de trazer também alguns modelos, deverá pesquisar em livros de técnicas de redação e de redação comercial, bem como na internet as dicas e técnicas mais utilizadas na elaboração desse gênero.

Com os modelos coletados, torna-se interessante, num primeiro momento, levantar, em forma de debates, o perfil de candidatos a vagas de emprego a partir da leitura e da análise de seus currículos. Em seguida, podem-se levantar as principais características apresentadas por esses modelos para traçar um panorama geral das especificidades do gênero, isto é, levantar as características estáveis que o definem enquanto currículo. Esse trabalho pode ser realizado em grupos de alunos, com o auxílio do professor, e apresentado em forma de seminários.

A partir da discussão dos alunos, é importante que o professor trabalhe a dimensão social e linguística do gênero. No que se refere à dimensão social, questionar: *Quem produziu o currículo? Com que objetivo foi produzido? A quem se destina? Quando foi produzido? Onde você encontra esse gênero de texto? O que você precisa saber da empresa para a qual enviará o currículo? Onde você pode buscar as informações?*

Em relação à dimensão linguística, pensar: *Em que modalidade linguística é redigido o currículo? Quais os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados? Que adjetivos são adequados para um currículo? Que tipo de informação ele traz? Que tipo de informação é relevante? Pensando no seu arranjo textual, como o currículo é organizado?*

É interessante, também, nesse momento, uma comparação entre dois currículos: um mais antigo e outro mais recente, verificando as suas possíveis modificações e suas relações com as convenções sociais. Sabemos, pois, que os gêneros vão sofrendo alterações com o passar do tempo, alguns até se extinguem e outros novos surgem, conforme as necessidades e as transformações que ocorrem na sociedade. O currículo, por exemplo, com o advento da

---

<sup>3</sup> Pode auxiliar o professor, nesse sentido, a leitura de Bazerman (2006).

internet, expandiu o seu lugar de circulação. Atualmente, muitas empresas selecionam candidatos através de cadastramento *online* de currículos nos sites das próprias empresas. Eis uma modificação significativa nas características desse gênero.

Num segundo momento, passamos à leitura das técnicas de elaboração do gênero currículo buscando uma comparação entre essas técnicas e todas as questões e características já observadas, debatidas e analisadas pelos alunos acerca do gênero. A comparação, também, poderá ser feita através de debates, com o direcionamento do professor conforme as necessidades.

Depois desse trabalho, passamos a praticar a produção de texto do gênero currículo, tendo em vista as condições de produção, isto é, seu(s) objetivo(s) – um determinado emprego oferecido por determinada empresa –, o destinatário/leitor – representado pela empresa a que se destina –, o conteúdo – as experiências e características relevantes do locutor –, o locutor – enquanto candidato a uma vaga de emprego –, e os recursos linguísticos e estruturais a serem utilizados para a elaboração do gênero.

Para a construção, primeiramente, professor e alunos deverão pesquisar anúncios ou classificados de empregos recentes oferecidos por empresas da sua cidade ou localidade. Então, cada aluno deverá escolher uma vaga de emprego oferecida por um anúncio ou classificado e elaborar o seu currículo, candidatando-se ao emprego, tendo em vista o que foi estudado. O importante é que o aluno tenha autonomia para avaliar, utilizar ou descartar as técnicas e os modelos de currículo conforme os julgue relevantes às suas necessidades.

Após a elaboração dos currículos, é importante um trabalho de revisão e reestruturação dos textos escritos. Para isso, propõe-se que se faça uma leitura conjunta, de todos os currículos e anúncios escolhidos, para levantar o perfil do candidato a partir da leitura de seu currículo em comparação com o perfil de candidato procurado pelo anúncio. Essa leitura terá como objetivo uma leitura crítica dos colegas de turma, a fim de apontar questões que podem ser melhoradas na escrita dos seus textos.

Também, nesse momento, o professor poderá trabalhar os aspectos gramaticais que mais tenham apresentado problemas pelos alunos, como ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal, pronomes de tratamento, siglas etc. Depois disso, cada aluno redigirá a versão final de seu currículo.

Com o currículo pronto, sugerimos que o trabalho evolua para o gênero entrevista de emprego, já que essa será a (inter)ação que virá em consequência do gênero anterior. Para tanto, primeiramente, é necessária uma coleta de material sobre entrevista de emprego, o que

pode ser encontrado nos mesmos livros e sites pesquisados para a elaboração do currículo. O material coletado pode ser apresentado em forma de seminários pelos alunos.

Em seguida, pensamos em um trabalho em duplas, para o qual os alunos deverão se colocar nos lugares do empregador e do candidato à vaga para a qual foi elaborado o seu currículo, e elaborar as perguntas que comporiam as entrevistas de emprego. As duplas realizariam duas entrevistas para que cada aluno se coloque ora como empregador, ora como candidato. Estas poderiam ser gravadas e levadas para a sala de aula para escuta com vistas a uma análise e/ou debate. Para a gravação podem ser utilizados desde gravadores convencionais até MP3 ou celulares que possuem gravador de voz.

Nesse momento, podem-se retomar as questões acerca dos gêneros discursivos. Assim como analisado o gênero escrito, a entrevista de emprego, também, deve ser analisada a partir do(s) seu(s): objetivo, locutor, interlocutor, conteúdo, recursos linguísticos e estruturais, e ainda, as questões específicas da oralidade, como o comportamento físico, a entonação e as pausas, por exemplo. É interessante fazer a comparação entre as dicas do material coletado e as experiências e análises dos alunos.

Para finalizar as atividades sobre os gêneros trabalhados, o professor poderá solicitar aos alunos para que, em grupos, elenquem as diferenças e as semelhanças entre as produções escritas e as produções orais. Durante esse trabalho o professor deverá atentar para as reais diferenças entre os textos orais e escritos, a fim de não se deixar cair na idéia “de que a fala se opõe à escrita”, conforme aponta Antunes (2003, p. 101).

E, ainda, solicitar aos alunos que escrevam novamente a sua concepção de texto, para responder à seguinte questão: *Houve mudança na sua concepção de texto desde a primeira aula dessa sequência até o presente momento?*

**Os critérios e instrumentos de avaliação/recuperação** → Como são várias as etapas do trabalho proposto, sugerimos que a avaliação se dê de duas maneiras: primeiro, cada etapa deve ser avaliada conforme o que foi realizado; segundo, o trabalho deve ser avaliado como um todo, isto é, levando-se em conta as modificações ocorridas entre o início e o término do trabalho. Assim, os alunos serão avaliados a partir:

- Da realização da pesquisa para a coleta de material;
- Do desempenho e envolvimento do aluno nos debates e seminários;
- Do empenho na elaboração dos gêneros discursivos;
- Da capacidade de análise crítica do aluno em todas as etapas;

No que diz respeito à recuperação, esta deverá ser realizada conforme as dificuldades encontradas pelos alunos em cada uma das etapas. Nesses casos, o professor deverá

acompanhar e orientar os alunos procurando levantar quais as dificuldades encontradas e saná-las. Se necessário, o professor deverá redimensionar o trabalho.

**As referências** → Sugerimos como suporte teórico a leitura de Antunes (2003), Bazerman (2006) e Geraldi (2006). Para as questões acerca do currículo e da entrevista indicamos Beltrão (2004) e os seguintes sites da internet: [www.itaucard.com.br/universitario](http://www.itaucard.com.br/universitario), [Empregos.com.br](http://Empregos.com.br) e [www.jurisway.org.br](http://www.jurisway.org.br). É necessário salientar, que cada professor poderá utilizar tantas outras referências, conforme o seu conhecimento e necessidades específicas de cada trabalho.

## 5. Considerações finais

Concluimos que se os professores de Língua Portuguesa têm por objetivo um trabalho pedagógico que possibilite aos educandos “o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, para que os estudantes compreendam e possam interferir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista” (PARANÁ, 2008, p. 64), eles precisam de uma peça fundamental para nortear e auxiliar o trabalho pedagógico para esse fim, isto é, eles precisam de um planejamento. Planejamento este, em que os conteúdos, objetivos, metodologias e sistemas de avaliação devem ser condizentes com as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que fundamentam tal objetivo, e, principalmente, com o contexto sócio-cultural dos indivíduos envolvidos. Dessa forma, o planejamento poderá desempenhar um papel ativo nas aulas de Língua Portuguesa.

Acreditamos, enfim, que planejamentos pautados em situações reais de uso da língua podem contribuir para a melhoria no ensino-aprendizagem da língua materna.

## 6. Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BELTRÃO, Odacir; BELTRÃO, Mariúsa. *Correspondência: linguagem e comunicação: oficial, comercial, bancária, particular*. 22.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

DESENVOLVIMENTO pessoal. *JurisWay*: sistema educacional online. Disponível em: <<http://www.jurisway.org.br/v2/cursos.asp>>. Acesso em: 05 set. 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_(org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar. In: \_\_\_\_\_ *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

METZ, Mônica Cristina; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Planejamento de Língua Portuguesa: concepções subjacentes. *Revista Querubim*, Rio de Janeiro, ano 04, nº 06, jan-jun. 2008. Disponível em: <[http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4&Itemid=4](http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=4)>. Acesso em: 10 maio. 2009.

MINHA carreira. *Banco Itaú S. A.* Disponível em: <<http://www.itaucard.com.br/universitario/>>. Acesso em: 25 ago. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Curitiba, 2008.

SUA carreira. *Empregos.com.br*. Disponível em: <<http://carreiras.empregos.com.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2008.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

## ANEXO

| Plano de Trabalho                                  | Docente                                                                                                                                                                                                                                                              | 3ª série                                                                                                                                                                                                                                                                               | Ensino Médio                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conteúdo estruturante                              | Conteúdos específicos                                                                                                                                                                                                                                                | Objetivos:                                                                                                                                                                                                                                                                             | Metodologias                                                                                                                                                                                                                                                                            | Formas de Avaliação                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Discurso:<br>- oralidade<br>- leitura<br>- escrita | O pré-modernismo no Brasil:<br>- Lima Barreto<br>- Euclides da Cunha<br>- Graça Aranha<br>- Monteiro Lobato<br>- Augusto dos Anjos<br>Movimentos de vanguardas européias:<br>- Futurismo<br>- Cubismo<br>- Dadaísmo<br>- Surrealismo<br>A semana de arte Moderna; As | - Reconhecer os complementos nominais diferenciando-os de objetos indiretos, adjuntos adnominais, percebendo a importância na construção de frases<br>- Perceber a relação de subordinação que existe em cada termo da oração<br>- Reconhecer e empregar convenientemente o aposto e o | - Leitura silenciosa de textos literários e/ou obras literárias<br>- Comentários<br>- Debates<br>- Estudo do vocabulário<br>- Interpretação e/ou análise de textos<br>- Consultas em gramáticas, dicionários, obras literárias<br>- Pesquisas<br>- Aulas expositivas<br>- Utilização do | - Leitura<br>- Oralidade<br>- Apresentação de pesquisas para a classe e para o professor<br>- Análise de textos<br>- Testes escritos<br>- Trabalhos em grupos<br>- Observação do envolvimento do aluno em sala de aula no que se refere à participação, interesse, assiduidade, responsabilidade. |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <p>correntes modernistas; O modernismo no Brasil – 1ª fase</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mário de Andrade</li> <li>- Oswald de Andrade</li> <li>- Manuel Bandeira</li> <li>- Menotti de Picchia</li> <li>- Guilherme de Almeida</li> <li>- Cassiano Ricardo</li> <li>- Plínio Salgado</li> <li>- Alcântara Machado</li> </ul> <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Complemento nominal</li> <li>- Vozes dos verbos</li> <li>- Adjuntos adnominais</li> <li>- Aposto e vocativo</li> <li>- Advérbio e adjunto adverbial</li> <li>- Regência nominal e verbal</li> <li>- Oração e período</li> </ul> | <p>vocativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empregar corretamente palavras que causam dúvidas quanto à pluralização</li> <li>- Usar adequadamente as vírgulas na oração</li> <li>- Verificar a função do adjunto adverbial na oração</li> <li>- Observar e empregar aspectos semânticos discursivos em relação aos verbos e advérbios em situações concretas de interação verbal</li> <li>- Realizar estudos da vida e obra de Lima Barreto e de Mário Andrade, que abordam e discutem questões relacionadas à cultura Afrodescendentes.</li> </ul> | <p>livro didático e/ou apostila</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de textos de acordo com a estrutura solicitada e/ou estudada</li> <li>- Leitura da biografia e obra de Lima barreto e Mário de Andrade destacando a cultura afro-brasileira.</li> </ul> |  |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|



Por uma visão interdisciplinar da educação para a leitura

Rosângela Gabriel – Doutor em Letras. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNISC – RS (rgabriel@unisc.br)

**RESUMO:** Os resultados dos indicadores de qualidade da educação brasileira no que tange à leitura são vergonhosos. Urge buscar alternativas para uma educação mais eficiente. É necessário construir pontes entre a educação e os avanços nas áreas das neuropsicolinguística, filosofia, literatura, computação, entre outras. No passado, o estudo da língua limitava-se à análise da estrutura das palavras e sentenças. Hoje, busca-se uma visão mais abrangente. O texto não é mais o depositário do sentido, nem ao leitor cabe a tarefa de extração. O professor mediador deve assumir uma postura investigativa diante do texto, preenchendo lacunas de conhecimento prévio do aluno, chamando atenção para os pontos de maior complexidade do texto, fazendo questões e fomentando inferências, ou seja, compreensão e interpretação (DASCAL, 2006). A aprendizagem através da leitura está condicionada à compreensão, já que, em geral, os leitores não armazenam na memória de longo prazo as palavras exatas do texto e sim os sentidos construídos. Portanto, o objetivo deste artigo é refletir sobre os alicerces de uma visão interdisciplinar da educação para a leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Leitura. Mediação. Neuropsicolinguística.

**ABSTRACT:** The results of the indicators evaluating Brazilian reading education cause great concern. To search for alternatives in order to achieve educational efficiency is timeless. It is necessary to build bridges between education and the new knowledge emanating from the areas of neuropsycholinguistics, philosophy, literature, computation, among others. In the past, the study of languages was restricted to analyzing the structure of words and phrases. Today, we look for a more comprehensive approach. The text is no longer simply the meaning “container”; neither is the reader given the task of extracting the meaning. The mediator

teacher has to assume a researcher attitude regarding the text, filling in the knowledge gaps the student may have in her/his previous knowledge, calling attention to the more complex points in the text, asking questions and challenging inferences, e.g., comprehension and interpretation (DASCAL, 2006). Learning through reading depends on comprehension, since, in general, the readers do not retain in their long-term memory the precise words from the text but the meanings build upon the text. Therefore, the purpose of this article is to reflect on the bases of an interdisciplinary approach to reading education.

**KEYWORDS:** Learning. Reading. Mediation. Neuropsycholinguistics.

## 1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Talvez a forma mais adequada de iniciar este texto seja buscar estabelecer um relativo consenso sobre o que se entende por interdisciplinaridade. Nos últimos anos, o uso desse termo se popularizou, podendo ser encontrado nos mais diversos domínios. Uma possível explicação para esse fenômeno pode ser construída através de uma retrospectiva histórica da ciência. O último século foi marcado pela crescente especialização nos domínios do conhecimento. A revolução tecnológica, o acúmulo de informações construídas ao longo dos séculos, a celeridade da sociedade contemporânea suscitaram a formação de profissionais altamente especializados em domínios cada vez mais circunscritos. No entanto, sistemas complexos exigem, em sua maioria, uma visão holística dos fenômenos. Como resolver esse paradoxo?

Reunir especialistas com diferentes *expertises* em torno de questões comuns parece ser a melhor maneira encontrada até o momento para tratar de temas complexos. De um lado, tem-se a visão do especialista em uma determinada área, mas essa visão passa pelo enfrentamento com outras áreas. Nessa interação, algumas dúvidas são elucidadas, mas novos questionamentos surgem e fazem com que a ciência avance.

Portanto, a interdisciplinaridade parece ser uma solução para o paradoxo apresentado anteriormente. De acordo com o dicionário Houaiss (2001), a interdisciplinaridade é o estabelecimento de relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento. Nicolescu (1999, p. 52-53) distingue três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação; b) um grau epistemológico; e c) um grau de geração de novas disciplinas. No

entanto, para o autor, o momento atual deve ser o da busca da ‘transdisciplinaridade’, que “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Neste artigo, usaremos o termo interdisciplinaridade de forma abrangente, por ter-se popularizado na academia, sem, no entanto, deixar de considerar que o termo proposto por Nicolescu seja talvez o mais adequado.

A educação para a leitura pode ser considerada um tema complexo, que exija uma visão inter ou transdisciplinar? As investigações nos campos das ciências cognitivas, mais especificamente da neuropsicolinguística, filosofia, literatura, computação, entre outros, vêm mostrando que sim. Ao longo deste artigo procuraremos apresentar elementos que justifiquem uma visão interdisciplinar da educação para a leitura.

## 2. INDICADORES DE LEITURA NO BRASIL

As notícias sobre a educação brasileira veiculadas nos meios de comunicação de massa, nos últimos dez anos, trazem uma marca distintiva em relação a anos anteriores: a profusão de dados estatísticos. Nunca, na história do país, foram tantos os estudos buscando diagnosticar os problemas e virtudes da educação brasileira em seus diversos níveis. Assim, o Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem como objetivo promover

estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (BRASIL, 2009)

Nesse espírito, foram instituídos o Censo Escolar, o Censo Superior, a Avaliação dos Cursos de Graduação, a Avaliação Institucional, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional para Certificação de Competências (Encceja) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), responsável pelo processo conhecido como Prova Brasil. Além dos dados gerados internamente, o Brasil participa ainda de avaliações internacionais como o Pisa, programa internacional de avaliação comparada, coordenado pela Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Os críticos dessa política de gestão da educação adotaram o termo meritocracia para se referir ao esforço de produzir todas essas avaliações. Será esse o caminho para produzir uma educação de qualidade? Ou será essa apenas uma etapa, que deve indicar caminhos para avançar com mais segurança e eficiência?

Os dados estatísticos gerados pelas avaliações citadas são alarmantes, especialmente no que tange à leitura. Não vamos aqui repetir os dados que povoam as notícias e sites dedicados ao tema. Nosso interesse é pensar em como transformar essa realidade. A produção de informações claras e objetivas sobre o ensino da leitura no Brasil só se justifica se esse diagnóstico subsidiar ações que busquem alterar o cenário. A percepção das nossas grandes dificuldades não pode nos imobilizar, mas sim ser o motor que nos leve a buscar soluções a médio e longo prazo para que possamos prognosticar um quadro mais alentador. Ao lado de políticas públicas que gerem melhores condições de trabalho aos atores envolvidos no processo educacional, na condição de cientistas e educadores, acreditamos em que um dos fundamentos para o sucesso na educação para a leitura seja a adoção de uma visão a um só tempo especializada e abrangente do problema.

### 3. EDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIAS

O que as neurociências têm a ver com a educação para a leitura? Tudo!

As neurociências modificaram profundamente a forma como concebemos a habilidade leitora. Começemos por um exercício de leitura. Preste atenção em como você lê as palavras abaixo:

|              |                |
|--------------|----------------|
| (1) Uoxinton | (2) Washington |
|--------------|----------------|

O processamento da leitura dessas duas palavras pode ser considerado idêntico? O tempo necessário para a leitura das duas palavras é o mesmo? A resposta para essas duas questões é 'não'. O leitor de um artigo como este, publicado nos Anais do V Simpósio Internacional de

Estudos de Gêneros Textuais, deve ser considerado um leitor maduro, detentor de uma larga experiência de leitura. Ao defrontar-se com a palavra ‘Washington’, tantas vezes ouvida e lida em diferentes contextos (a capital dos Estados Unidos da América, o primeiro presidente americano, etc.), rapidamente a re-conhece, já que a conhece por experiências anteriores. Portanto, o leitor tem, em seu léxico mental, a memória semântica (IZQUIERDO, 2002), a representação (KINTSCH, 1998), o engrama – para usar um termo conexionista - da palavra ‘Washington’ em sua versão escrita.

Processo distinto acontece com (1). Apesar de nunca ter visto a palavra, o leitor é capaz de lê-la, pois conhece o sistema alfabético e sabe que a cada uma das letras corresponde um conjunto previsível de sons. Ao concluir a decodificação das letras, o leitor reconhece a seqüência sonora produzida e se dá conta da proposta: as duas palavras resultam em seqüências sonoras similares, apesar da grafia distinta.

Esses dois modos de ler são conhecidos na literatura especializada como rota lexical e rota fonológica, respectivamente (a título de exemplificação, HARM e SEIDENBERG, 2004; SEIDENBERG, 2005; MORAIS, 1996, 2004; DEHAENE, 2007; GABRIEL, 2009). O leitor adulto usa a rota lexical na maior parte do tempo dedicado à leitura, lançando mão da rota fonológica quando diante de palavras desconhecidas. Já o aprendiz de leitor, que possui pouca experiência e, portanto, uma memória de palavras restrita, utiliza largamente a rota fonológica. Contudo, ao fazer a leitura pela rota fonológica, vai alimentando a memória de palavras e construindo as condições para a leitura pela rota lexical, num nível crescente de automatização, que proporciona celeridade no processamento da leitura e permite que a atenção esteja voltada à construção de sentidos e não à decodificação de palavras.

A forma como entendemos o processo de decodificação de palavras também vem sofrendo profundas mudanças. Não é raro encontrar nas obras especializadas a expressão “simples decodificação”. A título de exemplificação, transcrevemos a passagem abaixo, retirada do site do INEP, na página que apresenta a matriz de referência de Língua Portuguesa:

Ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito

da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interação, dos estilos, das diversas formas de organização textual. (BRASIL, 2009)

Textos especializados, como o de Dehaene (2007), têm mostrado que o processo de decodificação não condiz com o adjetivo “simples”. A tarefa de decodificar demanda a integração de diversas áreas cerebrais, desde as regiões responsáveis pelo processamento da imagem gráfica, as regiões responsáveis pela recodificação sonora, as regiões responsáveis pelas informações semânticas, etc. A decodificação é uma tarefa extremamente complexa do ponto de vista neuronal, mas que ganha ares de simplicidade para o leitor experiente, pois o seu cérebro já está treinado para essa tarefa. E esse é um dos grandes avanços proporcionados pela investigação interdisciplinar da leitura: demonstrar que muitos processos inconscientes e aparentemente destituídos de esforço são altamente complexos. E que a automatização desses processos pelos jovens leitores implica em uma reconfiguração neuronal, uma reconfiguração nos modos de ‘ver’ o texto escrito, uma nova forma de processar a linguagem.

Uma palavra que ganha destaque nesse novo cenário é ‘automatização’. Não basta aprender a decodificar, é necessário automatizar esse processo. Qual o significado dessa afirmação? A decodificação é o processo mais básico da leitura. Ele deve ser rápido, para permitir que as palavras identificadas se agrupem em construtos semânticos cada vez maiores, permitindo a apreensão global do texto. Da decodificação dependem todos os outros níveis de leitura. Para que o leitor possa construir sentidos a partir da leitura, é preciso que a decodificação ocorra de forma cada vez menos consciente, permitindo que a atenção esteja voltada ao encadeamento dos sentidos.

Para que uma aprendizagem seja automatizada, sua natureza deve ser transformada. Quando aprendemos a guiar um carro, um instrutor nos forneceu uma série de orientações. Num primeiro momento, essas orientações entraram para nossa memória declarativa. À medida que praticamos a tarefa de dirigir um carro, transformamos as memórias declarativas em memórias procedurais, a ponto de não precisarmos mais pensar conscientemente sobre ‘como’ dirigir um carro. Processo semelhante acontece com a decodificação, que passa a ter uma natureza procedural, que inclui desde os movimentos oculares realizados durante a leitura e passa pelo fenômeno de invariância dos caracteres gráficos (SCLAR-CABRAL, 2009).

Para que a transformação descrita acima se efetive, a experiência e a frequência de uso são fundamentais. A repetição não é algo trivial do ponto de vista neuronal. É a repetição que

permite o fortalecimento das sinapses, que são os pontos de troca de neurotransmissores entre os neurônios do cérebro. Sinapses fortalecidas viabilizam o acesso e a rapidez no processamento da informação. Não é por acaso que mantemos disponíveis os conhecimentos que reiteradamente utilizamos e que esquecemos aqueles que não utilizamos. Quando se trata de aprendizagem, a repetição é fundamental. Lê melhor quem lê mais e lê mais quem lê melhor, como destacam Nunes e colegas (2003). Não se trata aqui, obviamente, da repetição destituída de significado. A leitura de diferentes textos, de diferentes gêneros textuais, vai alimentar a memória do leitor, tornando-o apto a ‘digerir’ textos num nível crescente de dificuldade.

Os assim denominados ‘analfabetos funcionais’ são os alfabetizados que continuam debatendo-se com a tarefa de decodificar, e por isso não conseguem avançar para níveis superiores de leitura, nos quais possam *reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar*. Por isso, é fundamental que as crianças superem as dificuldades inerentes à decodificação nos primeiros anos escolares e possam, nos anos escolares subseqüentes, utilizar a leitura como uma ferramenta para a construção de conhecimentos nas mais diversas áreas. Aprofundaremos essa questão na seqüência.

#### 4. COMPREENSÃO EM LEITURA E APRENDIZAGEM

Kintsch (1998, p. 282) coloca a seguinte questão: o que faz um bom leitor? De acordo com o autor, a resposta a essa questão aparentemente simples é surpreendentemente complicada. Ler é uma atividade complexa, com diversos fatores que podem, em certa medida, compensar uns aos outros. Uma das características do bom leitor, apontada por Kintsch, foi discutida na seção anterior: rapidez e acuidade na decodificação. A decodificação rápida e precisa permite que o leitor avance no texto, mantendo ativas na memória de trabalho as informações necessárias para a construção de redes, que permitirão associar, relacionar, inferir.

Outra característica destacada por Kintsch é o domínio lingüístico. O conhecimento do léxico, das construções sintáticas, das características do gênero textual, etc., são fortes aliados do leitor na construção dos sentidos. O desconhecimento de uma ou outra palavra do texto pode ser compensado pelo contexto, até um certo limite. Palavras-chave em um determinado texto ou a profusão de novos itens lexicais comprometerão a compreensão do texto. As construções

sintáticas são outro ponto crucial na compreensão textual. Algumas construções são típicas de textos escritos, sendo ausentes ou de baixa frequência na oralidade. Se o leitor for pouco hábil no manejo de construções subordinadas, por exemplo, terá dificuldade de compreender o texto. O conhecimento dos gêneros textuais, da macroestrutura, das funções e suportes que caracterizam os mais diferentes gêneros torna-se imprescindível na produção de inferências apropriadas à compreensão textual.

Outro aspecto destacado por Kintsch é o conhecimento do assunto. A leitura de um livro sobre lingüística é mais acessível a um lingüista do que a leitura de um livro sobre engenharia de materiais. O conhecimento acumulado sobre um determinado assunto viabiliza a apreensão de informações novas. Um texto repleto de novas informações será apenas parcialmente compreendido pelo leitor. É necessário um equilíbrio entre informações novas e antigas para que o texto possa ser satisfatoriamente compreendido. Por outro lado, um texto que não traga nada de novo pode causar tédio e desinteresse, fazendo que o leitor não lhe dispense atenção.

Os fatores citados acima (habilidade de decodificação, domínio lingüístico, conhecimento do assunto, entre outros) constituem o que se convencionou chamar de conhecimento prévio em leitura. O conhecimento prévio, como o adjetivo tão bem caracteriza, é todo o conhecimento armazenado e organizado pelo leitor em suas experiências de vida (e de leitura!). Esse conhecimento é a base sobre a qual os novos conhecimentos trazidos pelo texto serão edificados. Da integração do conhecimento prévio e do conhecimento novo surge um novo conhecimento: a compreensão textual. Essa compreensão não se restringe a aspectos puramente lingüísticos, mas avança por domínios pragmáticos, integrando texto e contexto (DASCAL, 2006).

Como a compreensão em leitura se relaciona com a aprendizagem? Para falar dessa relação, precisamos novamente lançar mão das contribuições das neurociências, mais especificamente dos estudos sobre os mecanismos de formação, armazenamento e recuperação das memórias. Nossa memória não funciona como uma filmadora que vai registrando ininterruptamente os episódios que ocorrem a nossa volta. Se assim fosse, rapidamente nos faltariam películas para registrar nossas experiências. A fim de evitar a saturação da memória, o cérebro descarta grande parte das informações percebidas e mantém apenas as consideradas relevantes, através de um processo apenas parcialmente compreendido (IZQUIERDO, 2005).

Na leitura, esse fenômeno pode ser facilmente observado. Ao concluir a leitura de um livro, o leitor proficiente é capaz de descrever o assunto do livro, a forma como o texto está construído, é capaz de emitir seu parecer a respeito do livro, mas provavelmente será incapaz de reproduzir as palavras exatas usadas pelo autor, sem que seja necessária a consulta ao próprio texto. A reprodução das palavras exatas de um texto pode inclusive ser indício de problemas na compreensão. Como dissemos anteriormente, a compreensão exige integração dos conhecimentos prévios do leitor com os conhecimentos trazidos pelo texto, resultando daí algo singular. O sentido de um texto não está no texto nem no leitor, mas na inter-relação entre eles. É essa singularidade que será armazenada na memória de longo prazo do leitor e constituirá seu conhecimento prévio, com o qual estará munido em seus novos empreendimentos de leitura.

Assim, a aprendizagem através da leitura está fortemente relacionada à compreensão, pois é ela que permite distinguir o essencial do acessório, permite hierarquizar informações mais e menos relevantes num texto, permite discernir entre os objetivos do autor e as estratégias utilizadas (MOLINA e GABRIEL, 2008). É lugar comum ouvir estudantes (mas também professores! – ver JUCHUM, 2009) afirmarem que não gostam de ler. De fato, parece previsível imaginar que só gosta de ler quem consegue construir memórias a partir da leitura. Quem não compreende o que lê provavelmente não encontra motivação para a leitura. O que motiva a leitura é o novo, a descoberta, o que nos falta, o que nos pode completar!

## 5. EDUCAÇÃO PARA A LEITURA

Um dos objetivos da educação é a aprendizagem. Aprender não significa apenas registrar na memória nossas experiências. Nossas experiências são o ponto de partida para a compreensão do que nos rodeia. A aprendizagem se caracteriza pela capacidade de utilizar as informações apreendidas em novos contextos. É a capacidade de generalizar conhecimentos adquiridos que constitui a essência cognitiva do ser humano. É essa característica constitutiva do humano que deve ser cultivada na escola. É ela a responsável por tudo o que conquistamos enquanto espécie até hoje.

As concepções ultrapassadas de leitura que caracterizaram as abordagens pedagógicas das últimas décadas pouco contribuíram para a formação de leitores. O texto como depositário do sentido relegava ao leitor um papel coadjuvante. Pior ainda se o professor já tivesse em seu

livro didático as respostas “certas” para as questões, pois aí cabia ao estudante o papel de vidente, já que ele deveria adivinhar o que era esperado que dissesse.

As visões de leitura contemporâneas reservam ao leitor um papel bem mais atraente, já que ele passa a ser co-autor, estando autorizado a trazer a sua contribuição para a construção dos sentidos do texto. Quem sabe essa mudança de postura provoque uma mudança de discurso, motivando afirmações do tipo “eu gosto de ler!”.

Qual o papel reservado ao professor nesse novo cenário? Sem dúvida, o de protagonista. O professor deve contribuir para uma visão interdisciplinar da educação para a leitura com o seu *expertise*, o de educador. É ao professor que cabe a tarefa de planejar situações de desafio para o jovem leitor, que signifiquem possibilidades de sucesso e de aprendizagem, dentro de uma visão vygotskiana de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998). Nessa mesma perspectiva, o papel do professor é o de mediador entre os conhecimentos prévios dos estudantes e o conhecimento prévio necessário à compreensão de um determinado texto. Com a ajuda do professor, o estudante poderá arriscar-se na leitura de textos que não teria condições de compreender sozinho. O papel do professor é o de andaime que ampara o estudante na construção de novas experiências e aprendizagens através da leitura.

Ao professor mediador cabe assumir uma postura investigativa diante do texto, preenchendo lacunas de conhecimento prévio do aluno, chamando atenção para os pontos de maior complexidade do texto, fazendo questões e fomentando inferências. Não é necessário ter todas as respostas (afinal, quem as tem?!). É necessário transformar a atividade de leitura num momento de reflexão, não sobre opiniões vazias, como é o tom de questões do tipo “O que você acha sobre o texto?”. A leitura do texto deve ser acompanhada de um trabalho de “engenharia reversa”, que consiste na desconstrução do texto enquanto produto acabado, buscando identificar as partes que o constituem e os modos como essas partes se organizam para produzir determinados efeitos de sentido. A leitura em sala de aula deve ser vista como uma profunda reflexão sobre a aliança linguagem e pensamento, tão cara a Vygotsky e aos que o sucederam.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em <http://www.inep.gov.br/> Acesso em 14/06/2009.

DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

DEHAENE, S. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

GABRIEL, R. Aspectos cognitivos da leitura sob o prisma conexionista. In: Regina Lamprecht. (Org.). *Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. (no prelo)

HARM, M.; SEIDENBERG, M. S. Computing the meanings of words in reading: division of labor between visual and phonological processes. *Psychological Review*, n. 111, p. 662-720, 2004. Disponível em <http://lcnl.wisc.edu/publications/archive/43.pdf>. Acesso em 26/12/2006.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.; FRANCO, F. M. de M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IZQUIERDO, I. *A arte de esquecer*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2005.

JUCHUM, M. *Concepções de leitura inerentes à Prova Brasil versus concepções de leitura dos professores do ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade de Santa Cruz do Sul.

KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MOLINA, J. A. ; GABRIEL, R. . Reflexões sobre argumentação e sobre texto argumentativo. In: Onici Claro Flôres. (Org.). *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 110-145.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolingüística cognitiva. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: TRIOM, 1999.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. Avanço das neurociências para o ensino da leitura. *Confraria* (Rio de Janeiro), v. 67, p. 2, 2009.

SEIDENBERG, M. S. Connectionist models of word reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 2005, p. 238-242.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES: O ENSINO DE GÊNEROS ESCRITOS

Denise Mohr (mestre, Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná,  
demohr@yahoo.com)

### RESUMO:

Este artigo analisa, com base nos critérios adotados pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), atividades de produção escrita propostas nas turmas de hispanofalantes do curso de Português para Estrangeiros do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin), em Curitiba. Como as tarefas escritas do CELPE-Bras privilegiam a adequação a diferentes gêneros discursivos, os resultados da análise podem servir de diagnóstico do ensino da produção escrita na área, uma vez que não estão presentes no *corpus* – exceto por algumas tentativas isoladas – os elementos relevantes para a identificação dos gêneros discursivos. O trabalho levanta questões referentes ao ensino da escrita à luz das investigações da lingüística aplicada, enfatizando a noção de gêneros discursivos tal como foi desenvolvida por Bakhtin e mais tarde apropriada pelos autores do interacionismo sociodiscursivo, que têm se ocupado da transposição didática das teorias sobre gêneros.

**PALAVRAS-CHAVE:** português para estrangeiros; hispanofalantes; gêneros escritos.

### ABSTRACT:

The purpose of this article is to analyse samples of writing based on the criteria adopted in the Certificate of Language Proficiency in Portuguese for Foreigners (CELPE-Bras) that were presented for Spanish native speakers who attended the Portuguese as a Foreign Language course of the Intercultural and Language Centre of the Federal University of Paraná (Celin), in Curitiba. Since the written tasks of CELPE-Bras favour the adequacy to different discourse genres, findings can be used as a diagnosis of the teaching of writing, as there are no relevant elements to identify discourse genres in the *corpus* - except for some isolated attempts. The study raises the issue of how to teach writing under the light of investigations on applied linguistics, emphasising the notion of discourse genres developed by Bakhtin and later adopted by authors of the sociodiscursive interactionism, who have worked on the didactic transposition of theories on genres.

**KEYWORDS:** Portuguese for foreigners; native speakers of Spanish; written genres.

## 1 Introdução

Neste trabalho examino, a partir dos critérios adotados pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – o CELPE-Bras, as atividades de produção escrita propostas pelas docentes das turmas de hispanofalantes do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná - Celin, em Curitiba.<sup>1</sup>

Pesquisas lingüísticas e pedagógicas apontam para o fato de os falantes de espanhol possuírem características diferenciadas em relação aos demais aprendizes de língua portuguesa (Santos, 1999; Ferreira, 2001, 2002; Almeida Filho, 2001; 2004, entre outras). Em razão das semelhanças entre as duas línguas, as interferências do espanhol têm sido o aspecto mais enfatizado pela literatura que trata da produção escrita dos hispanofalantes. Isso com frequência tem levado à descrição dos pontos de contraste entre o português e o espanhol, bem como ao mapeamento das tendências na produção dos hispanofalantes no que diz respeito a aspectos fonéticos/fonológicos, morfossintáticos e lexicais. Nesse quadro, em que predominam as análises baseadas no modelo de interferência da L1 na aquisição da L2, são raros os trabalhos, com exceção dos artigos que analisam especificamente o CELPE-Bras (como os de Scaramucci, 1999, e Scaramucci e Rodrigues, 2004), que se orientam por uma abordagem que privilegia os contextos de uso da linguagem e os aspectos discursivos da produção dos aprendizes.

Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 154-155) lembram que, apesar de as interferências do espanhol serem o aspecto mais saliente, os textos produzidos por hispanofalantes “também apresentam outros problemas, comuns a [...] falantes de outras línguas e a brasileiros escrevendo em português como língua materna, e que poderiam ser atribuídos ao ensino a que têm sido expostos.” (2004, p. 154)

Se os hispanofalantes, que constituem a maioria dos candidatos ao CELPE-Bras, apresentam vantagens na compreensão de aspectos explícitos do exame, por outro lado – afirmam as autoras (2004, p. 156 e 161) – têm dificuldade em compreender e produzir textos de gêneros diversos, em relacionar idéias e posicionar-se, adequando a linguagem a diferentes situações.

---

<sup>1</sup> Este texto sintetiza os resultados da dissertação apresentada em 2007 ao programa de Pós-Graduação em Letras, orientada pela Profa. Dra. Sandra Lopes Monteiro e co-orientada pela Profa. Dra. Terumi Koto Bonnet Villalba, da Universidade Federal do Paraná.

No presente artigo, valho-me desse raciocínio para sugerir que o foco do trabalho com a produção escrita dos hispanofalantes que estudam português seja o domínio dos gêneros discursivos, pois, como observam Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 166),

se soubermos explorar as semelhanças poderemos nos concentrar no desenvolvimento da competência discursiva e textual, no trabalho com noções tais como as que fundamentam o CELPE-Bras, sem ter que nos limitar ao desenvolvimento da competência lingüística. Esta seria aprendida na esteira das outras competências. Essa proximidade nos permitiria discutir e focalizar em sala de aula questões que seriam mais complexas em outros contextos de ensino de línguas mais distantes, em que mais tempo precisa ser alocado para aspectos formais.

As discussões acadêmicas relacionadas ao ensino de português a estrangeiros em geral e hispanofalantes em particular abriram novas perspectivas para a instituição escolhida para a pesquisa, o Celin, cuja área de Português para Estrangeiros (PE) passava, quando realizei a coleta dos dados, por uma reavaliação de perfil.

## **2 O Celin**

O Centro de Línguas e Interculturalidade, criado em 1995, “tem como objetivo oferecer aos alunos e professores de graduação e pós-graduação um espaço que funciona como uma escola de aplicação, onde é possível pensar a prática pedagógica e desenvolver pesquisas na área do ensino de línguas” ([www.celin.ufpr.br](http://www.celin.ufpr.br)).

No segundo semestre de 2005, período da observação das aulas e coleta de dados para a pesquisa, havia no Celin duas turmas de hispanofalantes, ambas de nível Intermediário IV. Embora esses alunos fossem iniciantes, era necessário acomodá-los, pelas suas particularidades, em turmas que não as de Básico I, frequentadas, entre outros, por orientais que chegam ao Brasil sem conhecer o português. Afinal, como observa Almeida Filho (2001, p. 15), "na prática, todo falante de Espanhol já naturalmente conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida", o que gera um fenômeno específico: "o apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro".

Nesse processo de redefinição da área de PE, o que o Celin pretende é romper com um programa que – mesmo se propondo a trabalhar "leitura e produção de textos em vários gêneros" e tendo como um dos objetivos "promover a integração do aluno estrangeiro dentro da cultura brasileira através da aquisição da competência comunicativa da língua portuguesa compreendida e contemplada pelo exame de proficiência do MEC, CELPE-Bras" – não é organizado a partir de gêneros discursivos, e sim de itens gramaticais.

Como veremos adiante, entre os objetivos da comissão que elaborou o CELPE-Bras estava o de que a implantação de um certificado teria efeito retroativo no ensino. Se isso valer para o Celin, o trabalho com a produção escrita, tema deste artigo, deverá se adequar às orientações do *Manual do candidato*, que define como usuário competente aquele capaz de "comunicar-se em situações reais do dia-a-dia, tais como ler e redigir textos de gêneros e objetivos diversos, [...] usando o português brasileiro". Em outras palavras, o usuário competente é aquele que se aproxima da língua-alvo pelo domínio dos gêneros discursivos.

### 3 Pressupostos teóricos

A seguir, busco contextualizar a discussão em torno dos gêneros discursivos – e, por conseguinte, da proposta do CELPE-Bras –, direcionando-a para a questão do ensino de gêneros.

#### 3.1 As teorias de gêneros

Ao analisar os trabalhos de lingüística aplicada produzidos no Brasil a partir das teorias de gêneros, Rojo (2005, p. 184-207) divide-os em duas vertentes: *teoria de gêneros do discurso* ou *discursivos* e *teoria de gêneros de texto* ou *textuais*. Ambas as vertentes – observa – encontram-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana: a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centra-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, enquanto a segunda – *teoria dos gêneros de textos* – na descrição da materialidade textual.

Segundo Rojo (2005, p. 186), os trabalhos que seguem uma *teoria de gêneros de texto* tendem a operar com noções herdadas da lingüística textual (*tipos, protótipos, seqüências típicas*, etc.). Já a outra vertente, a dos *gêneros discursivos*, tende a selecionar os aspectos da materialidade lingüística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos lingüísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as "marcas lingüísticas" que decorrem de/produzem significações e temas relevantes no discurso.

Ainda de acordo com Rojo (2005, p. 199),

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do

locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas [...] que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática), mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive lingüísticas) de se configurar a significação. [...]

O artigo de Rojo, acredito, ajuda a situar teoricamente o CELPE-Bras e a entender o que tinha em vista a comissão encarregada do exame quando optou por uma abordagem centrada nos gêneros do discurso. Por outro lado, a necessidade de considerar os aspectos envolvidos no trabalho com a produção de textos escritos em situação escolar me leva a recorrer às contribuições da equipe de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, entre os quais se destacam Bronckart, Schneuwly e Dolz.

Na seqüência, exponho a visão de gênero assumida por esses autores, ligados ao chamado interacionismo sociodiscursivo (ISD), que têm se ocupado da articulação da perspectiva enunciativa bakhtiniana com os construtos psicológicos vygotskianos.<sup>2</sup>

### 3.2 O interacionismo sociodiscursivo

O ISD foi bastante divulgado no Brasil na última década e sua teoria vem inspirando inúmeras pesquisas sobre os gêneros e seus usos pedagógicos. Bronckart, Schneuwly e Dolz, apesar das posições diferenciadas, têm em Vygotsky sua fonte de referência maior, em uma abordagem dialética dos fenômenos psicológicos. (MACHADO, 2004, p. 17)

Na perspectiva sociointeracionista, o ensino de produção e compreensão de textos deve centrar-se nos gêneros. Para isso, é necessário construir previamente um modelo didático do gênero, que defina, com clareza, tanto para o professor quanto para o aluno, o objeto que está sendo ensinado. (MACHADO, 2005, p. 139)

Para a identificação e caracterização dos gêneros, parece fundamental a análise cuidadosa da situação de ação de linguagem, definida por Bronckart (1997 apud MACHADO, 2005, p. 140) como um conjunto de representações interiorizadas pelos agentes – representações sociais sobre o mundo físico e sociossubjetivo –, mobilizadas diante da necessidade de produzir um texto oral ou escrito. Um primeiro conjunto de

---

<sup>2</sup> A decisão de fundamentar a pesquisa no interacionismo sociodiscursivo foi tomada depois que passei a acompanhar as discussões do grupo de estudos *O processo de construção textual*, coordenado pela Profa. Dr.<sup>a</sup> Iara Bemquerer Costa, da Universidade Federal do Paraná.

representações se constitui como o contexto da produção e um segundo constituirá o conteúdo temático.

Embora, de acordo com Bronckart, se cada texto constitui uma unidade de produção verbal e pode, portanto, legitimamente, ser considerado como *unidade comunicativa*, o gênero ao qual ele pertence não pode nunca ser completamente definido somente na base de *critérios lingüísticos*.

Retomando as concepções mais amplas do ISD, Machado (2004, p. 25) destaca: a *ação* é a unidade psicológica que é seu objeto de estudo privilegiado. A forma de se atingir os objetivos da ação constitui-se como tarefas a serem realizadas por meio de determinadas *operações*, não inatas, mas "aprendidas". A ação de linguagem pode ser vista como um conjunto de *operações de linguagem*, que constituem uma unidade e cujo resultado final é o texto.

Em linhas gerais, essa perspectiva parece compatível com a proposta que fundamenta o CELPE-Bras: ambas privilegiam os aspectos discursivos e enunciativos em detrimento das peculiaridades formais e estruturais da língua. Além disso, ambas defendem a idéia de que, para favorecer a competência comunicativa dos alunos, os textos sejam objeto de estudo. Também convergem quando dão primazia ao papel do gênero – que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 71-91), é o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, sobretudo no ensino da produção de textos.

### 3.3 O CELPE-Bras

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo MEC, "certifica a capacidade de uso da variedade brasileira do português por parte de falantes nativos de outras línguas, com uma validade de sete anos" (CUNHA; SANTOS, 1999, p. 116). É exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país (SCHLATTER, 2003, p. 3).

A equipe responsável pelo CELPE-Bras – oficializado em abril de 1997 – optou por um exame de proficiência com base comunicativa:

Uma avaliação comunicativa [...] é aquela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras lingüísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas. (SCARAMUCCI, 1999, p. 109)

Apesar das dificuldades para implantar um exame coerente com os princípios por que se pautava, a comissão do CELPE-Bras – esclarecem Cunha e Santos (1999, p. 116) – sempre trabalhou

com a forte probabilidade de que um exame comunicativo exerceria um efeito retroativo benéfico (esperado) no ensino de português para estrangeiros [...]. O exame poderia vir a mudar conteúdos programáticos, alterar o desenho de material didático, provocar a formação de novos professores e forçar a reciclagem dos antigos.

Ao enfatizar a comunicação/interação, o saber expressar-se e interagir com outras pessoas por meio da língua-alvo, o CELPE-Bras adota procedimentos que prevêm a coleta de amostras de desempenho comunicativo por meio de tarefas:

Tarefa é um termo usado em lingüística aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquelas usadas nos moldes tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se têm na vida real. (SCARAMUCCI, 1999, p. 109)

As tarefas apresentam as habilidades de forma integrada: ler e escrever, ouvir e anotar, ver, ouvir e falar. O recurso a tarefas permite uma avaliação integradora, que envolve mais de uma habilidade. Além disso, na vida real as habilidades sempre aparecem interligadas. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado na secretária eletrônica etc. (SCARAMUCCI, 1999, p. 109-110).

Com base em uma visão de linguagem como ação conjunta de participantes com um propósito social e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (SCHLATTER, 2003, p. 4).

O CELPE-Bras representa um avanço em relação ao ensino tradicional, que enfatiza a forma, e, por conseguinte, a ortografia, a pontuação, a sintaxe. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não se reduz a uma questão de domínio de técnicas: produzir textos é produzir sentidos; ler e escrever – vistos como processos complementares – são práticas sociais.

#### **4 Análise do corpus**

O *corpus* constitui-se de amostras de textos resultantes de atividades propostas em sala pelas docentes das turmas de hispanofalantes do Celin. Não estive com os alunos durante todo o semestre, nem reuni todo o material escrito produzido por eles.

Acredito que seja possível centrar a análise naquilo que o *Manual do candidato* chama de *adequação ao contexto*, ou seja, "cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor" (SCHLATTER, 2003, p. 10). Tomo esses critérios separadamente, embora todos estejam ligados à situação de comunicação.

#### Adequação ao gênero

É ampla a lista de gêneros escritos elencados no *Manual*, mas nem sempre é possível identificar esses gêneros no *corpus*. Em alguns casos, observa-se uma tentativa de trabalho com gêneros: é o que acontece com o *e-mail* que cada estudante deveria escrever para um amigo ou parente contando sobre as atividades em Curitiba, com o texto para um *site* sobre a rotina no país natal, com a receita de comida típica do país de origem ou com a reportagem inspirada na música *Domingo no parque*, de Gilberto Gil.

No caso do *e-mail*, a proposta não respeita a recomendação do CELPE-Bras segundo a qual as atividades devem ser o mais próximas possível das autênticas. Apesar de contarem sobre o seu dia-a-dia no Brasil, como foi solicitado, os alunos se limitam a listar os afazeres cotidianos. Será que algum estudante enviaria um *e-mail* nesses termos? Será que, ao escrever para um amigo ou parente, não o faria em espanhol?

No CELPE-Bras, ao executar a tarefa, pede-se ao candidato que associe compreensão e produção, isto é, que produza um texto a partir de algo que ouviu ou leu, ação que nem sempre foi possível observar nos dados do Celin.

Exceto pelas tentativas isoladas de trabalho com gêneros, o *corpus* se compõe de textos que obedecem a uma tipologia tradicional, representada quase sempre pela narração: o *Texto sobre lembranças da infância* e o *Texto sobre um dia específico já acontecido*, por exemplo, são atividades em que não se identificam os gêneros discursivos mencionados no *Manual do candidato*.

#### Adequação ao interlocutor

As indicações do *Manual do candidato* são bem amplas, pois não especificam os interlocutores: consideram-nos os "Falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal." (SCHLATTER, 2003, p. 30)

No *corpus* são raras as propostas de atividades que definem o interlocutor. No *e-mail*, os interlocutores são amigos ou familiares, configurando uma situação que pede registro informal. Já na reportagem, endereçada aos leitores de um jornal, a exigência é de emprego do registro formal.

Num desses *e-mails* sobre a rotina no Brasil, uma aluna deixa claro que tem como interlocutora a própria professora, a quem se dirige para contar do seu dia-a-dia e a quem pede desculpas ao final por não ter mais tempo para fazer a tarefa. A escolha da professora como interlocutora parece também refletir a busca por alguém a quem escrever em português, pois talvez aos amigos e parentes a aluna enviasse um *e-mail* em espanhol.

Os textos do *corpus*, mesmo que suponham um interlocutor ideal (um amigo, um leitor de jornal, por exemplo), não fogem da situação escolar, pois quase sempre as atividades são lidas – e avaliadas! - exclusivamente pelo professor. Às vezes são lidas em sala, para os colegas. Mais adiante retomarei essa discussão sobre o fato de o gênero constituir uma forma particular de comunicação entre alunos e professores.

#### Adequação ao propósito

Nas especificações do CELPE-Bras são considerados propósitos para as ações: “Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar.” (SCHLATTER, 2003, p. 30)

No entanto, se voltamos ao exemplo do *e-mail*, podemos observar que o propósito da atividade, mais do que contar sobre a rotina no Brasil, é fazer com que os alunos empreguem os verbos – regulares e irregulares – no presente do indicativo.

O emprego de tempos verbais, aliás, é um propósito comum a várias atividades do *corpus*. Assim, até na produção de textos ficam implícitos os mesmos objetivos de exercícios como "Complete com o verbo no tempo adequado". *Quando eu era criança, A minha infância, Os planos que eu tinha para o futuro, A minha vida na universidade*, por exemplo, focam o imperfeito do indicativo; o texto sobre um dia específico já acontecido permite ao professor avaliar o uso do pretérito perfeito do indicativo; a receita de comida, o imperativo.

Como vimos, não estão presentes na prática de sala de aula os elementos relevantes para a identificação dos diferentes gêneros discursivos: o contexto, o propósito e o

interlocutor. Em outras palavras, as atividades propostas nem sempre permitem “Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.). (SCHLATTER, 2003, p. 29)

Além de as propostas de escrita não se relacionarem a situações de comunicação autênticas, no CELPE-Bras a produção escrita é sempre precedida de um áudio, um vídeo, um texto. Esse é outro aspecto que diferencia as atividades do *corpus* daquelas do exame.

Embora seja possível atribuir aos textos produzidos em sala um propósito como os constantes das especificações do *Manual do candidato*, parece que, no fundo, em vez de narrar, descrever, relatar, se espera que o aluno demonstre o domínio das normas da escrita e dos itens gramaticais – sobretudo tempos verbais - que estão sendo estudados no momento da produção.

Quanto ao interlocutor, valem os comentários anteriores: independentemente de a atividade especificar para quem se está escrevendo, o interlocutor de fato é sempre o professor.

Se não é possível explicar a produção escrita dos alunos de PE do Celin pelos critérios do CELPE-Bras, isso não invalida a tentativa, pois os resultados obtidos remetem a uma discussão sobre a questão do ensino de gêneros que pode se revelar bastante frutífera. Foi esse motivo que me levou a buscar na literatura acadêmica que trata das relações entre gêneros e ensino embasamento teórico para prosseguir a análise.

Nesse sentido, são relevantes as contribuições de Schneuwly e Dolz, em especial no artigo *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino* (2004, p. 71-91). Suas colocações sobre as maneiras como os gêneros são trabalhados na escola – que apresento a seguir de forma resumida - constituem o eixo a partir do qual tentei avaliar o *corpus* após ter constatado que as atividades de escrita das aulas de PE do Celin não se assemelhavam às tarefas do CELPE-Bras.

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola sempre trabalhou com os gêneros, pois – como observam Schneuwly e Dolz – toda forma de comunicação, inclusive aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas.

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76)

Os autores genebrinos distinguem três maneiras de abordar o ensino da escrita e da palavra, que têm em comum o fato de colocarem de forma central o problema do gênero como objeto e as relações complexas que o ligam às práticas de referência. Trata-se – explicam - de *formas puras*, "*tipos ideais*". Na realidade, elas se apresentam sempre em formas mistas, com certas tendências predominantes.

#### Desaparecimento da comunicação

No desdobramento mencionado, o gênero, instrumento de comunicação, torna-se forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é tematizado. Nessa tradição, os gêneros escolares - desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica - são pontos de referência centrais para a construção da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição.

Trata-se de autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressiva e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos. Os gêneros não são formas, historicamente variáveis, de resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis, mas modelos de representação do real particularmente valorizados. Os textos "clássicos" pertencentes a esses gêneros funcionam, conseqüentemente, como modelos concretos para o ensino. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76-77)

#### A escola como lugar de comunicação

Nesta concepção, a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se em múltiplas situações nas quais a escrita não só é possível como necessária. As ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas.

Tem-se, também aqui, gêneros escolares, que são, porém, resultado do funcionamento mesmo da comunicação escolar. Na prática em classe, os gêneros não são referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração. A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero. O gênero não é um instrumento para o escritor, que reinventa cada vez a forma

lingüística que lhe permite a comunicação. Aprende-se a escrever escrevendo, numa progressão concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78)

Negação da escola como lugar específico de comunicação

Neste tipo, é como se os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem pudessem entrar como tais no espaço escolar. As exigências de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de ter boas razões para falar/escrever, de se referir aos textos autênticos são o *slogan* desta abordagem.

O objetivo é levar o aluno ao domínio do gênero exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. Assim, essas últimas constituem, se não uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como alvo. O que se visa é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem, para que o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais é confrontado. Não há, neste tipo de abordagem, possibilidade de pensar a progressão, pois é a necessidade de dominar situações dadas que está no centro da concepção. Pode-se dizer que esta abordagem tende à dissolução da escola como lugar particular de ensino/aprendizagem nas práticas sociais que ela reproduz, já que o ensino visa o domínio de instrumentos necessários para funcionar nessas práticas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 79)

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 79), não se trata de negar os ganhos trazidos por esses "tipos ideais", mas de definir as contribuições possíveis de cada um.

Com relação ao tipo 1, em que parece se enquadrar grande parte das amostras do *corpus*, os autores apontam como pontos fortes a "necessidade de criação de objetos escolares para um ensino-aprendizagem eficaz" e o "pensamento em progressão". Em contrapartida, os pontos fracos dessa concepção seriam a "progressão como processo linear, do simples para o complexo, definido por meio do objeto descrito", além da "abordagem puramente representacional, não comunicativa". (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80)

Quanto ao tipo 3, que parece corresponder às propostas do CELPE-Bras, "evidencia as contribuições das práticas de referência" e enfatiza a "importância do sentido da escrita", insistindo "na dimensão comunicativa e na variedade de situações". Se esses

são os pontos fortes dessa concepção, não se pode esquecer dos pontos fracos: “negação da particularidade das situações escolares como lugares de comunicação que transformam as práticas de referência” e “ausência de reflexão sobre a progressão e o desenvolvimento”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80)

Schneuwly e Dolz (2004, p. 80) propõem que essas diferentes abordagens sejam reavaliadas através de uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem.

Nesse trabalho – esclarecem – é importante levar em conta que toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma *transformação*, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões, etc.

Em segundo lugar, os autores observam que, pelo fato de funcionar num lugar social diferente daquele em que se originou, o gênero sofre, forçosamente, uma transformação. Não tem mais o mesmo sentido: ele é, principalmente, gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o que Schneuwly e Dolz chamam de *desdobramento*, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. É preciso colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, a fim de melhor dominá-las, sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Assim, para compreender a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência, deve-se partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem.

## **5 Considerações finais**

Não era minha intenção, neste trabalho, problematizar o CELPE-Bras. Como apontei no início, escolhi os critérios do exame porque constituem um norte, um marco de referência para o ensino de PE.

Ao analisar o *corpus*, porém, deparei-me com uma produção escrita que não se enquadrava nas orientações do CELPE-Bras, pois o foco do trabalho nas turmas em que foi feita a observação das aulas não eram os gêneros discursivos.

Ao mesmo tempo, apesar de a abordagem ser comunicativa, muitas vezes não se conseguia identificar, nas atividades de produção escrita, uma situação real de uso da língua. Lembro aqui, a título de exemplo, a atividade em que se propôs aos alunos que escrevessem uma reportagem policial. Se considerarmos que nem todos os acadêmicos estrangeiros que freqüentam o Celin são estudantes de Jornalismo... Pensando especificamente nos estudantes de graduação e de pós-graduação, talvez se devesse priorizar nas aulas de PE gêneros como relatórios, resumos e resenhas, que são parte do seu cotidiano.

Como as atividades propostas nas aulas do Celin não obedeciam aos critérios do CELPE-Bras, busquei entender essa realidade à luz das reflexões do ISD, em especial de Schneuwly e Dolz (2004, p. 71-91), que, a meu ver, permitiam dar mais um passo mais longo na análise do *corpus* que os critérios do exame. Embora, na essência, os fundamentos do exame coincidam com os do ISD, o fato de os autores genebrinos se debruçarem sobre as relações entre gêneros e escola permite encarar de um outro ponto de vista a questão do ensino da escrita nas aulas de PE.

Quanto ao CELPE-Bras, por um lado, tem o mérito de expandir o foco do ensino de PE, antes limitado a formas lingüísticas e itens de vocabulário, enfatizando as regras como essas formas se combinam em sentenças gramaticalmente corretas; por outro, não considera a especificidade da situação escolar, tão relevante na proposta de Schneuwly e Dolz. Nem o *Manual do candidato*, nem os textos acadêmicos sobre o CELPE-Bras mencionam o fato de que o gênero na escola sofre um desdobramento: além de instrumento de comunicação, é objeto de ensino/aprendizagem.

Tomando por base os tipos "ideais" de Schneuwly e Dolz na abordagem da escrita, reconhecemos o *slogan* do tipo 3 (de negação da escola como lugar particular de comunicação) nas características do CELPE-Bras: as exigências de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de ter boas razões para falar/escrever, de se referir aos textos autênticos.

O exame do *corpus*, portanto, permitiu não só identificar o projeto de ensino de produção escrita levado a cabo no Celin no momento da pesquisa como oferecer um diagnóstico para orientar ações pedagógicas futuras na área de PE.

Acredito que as observações de Schneuwly e Dolz podem ser úteis para o Celin no momento da definição de rumo. Introduzindo a questão do gênero como objeto de ensino, viabiliza-se um caminho que permitiria atender, ao mesmo tempo, os alunos que não têm intenção de se submeter às provas do CELPE-Bras e aqueles para os quais a obtenção do certificado é uma necessidade. Essa, aliás, é uma sugestão que contempla o trabalho com PE em geral, não apenas aquele específico para hispanofalantes.

## 6 Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). In: SIMÕES, A. R. M. et al. (Org./Ed.). **Português para falantes de espanhol**: artigos selecionados escritos em português e inglês. Campinas: Pontes, 2004. p.183-191.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: **Português para estrangeiros**: interface com o espanhol. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001. p. 13-21.
- CELIN - Centro de Línguas e Interculturalidade. Escola de Aplicação. Disponível em: <<http://www.celin.ufpr.br>>. Acesso em: 11 jan. 2007
- CUNHA, M. J.; SANTOS, P. O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: \_\_\_\_\_.(Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**: Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas. Brasília: UnB, 1999. p 113- 122.
- FERREIRA, I. A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **Português para estrangeiros**: interface com o espanhol. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001. p. 39-48.
- FERREIRA, I. A. Português/Espanhol: fronteiras lingüísticas que devem ser delimitadas. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: UnB, 2002. p. 141-156.
- MACHADO, A. R. Para (re)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**. Revista de Lingüística Aplicada. São Leopoldo, UNISINOS, v. 2, n. 1 (jan/jun 2004) p. 17-28.
- MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 138-150.
- ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SANTOS, P. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**: Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas. Brasília: UnB, 1999. p. 49–57.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**: Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas. Brasília: UnB, 1999. p. 105-112.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RODRIGUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, A. R. M. et al. (Org./Ed.). **Português para falantes de espanhol**: artigos selecionados escritos em português e inglês. Campinas: Pontes, 2004. p. 153- 174.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R.; COURA SOBRINHO, J. et al. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: Manual do Aplicador. Brasília: Ministério da Educação, SESu, DePES, DAÍ, 2003. 52 p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

## PRAGMÁTICA DE LA DEFINICIÓN EN DIVERSOS GÉNEROS DIDÁCTICOS

*Vicent Salvador (Universitat Jaume I)*

**RESUMEN:** Durante siglos la definición ha sido tratada más en el marco de la lógica que en el de la lingüística. El objetivo de esta comunicación, sin embargo, consiste en estudiar la pragmática del acto de definir, a lo largo de distintos géneros relacionados con la didáctica y la divulgación. El análisis se centra en aspectos como estos: la necesidad de la definición cuando se produce un diferencial cognitivo relevante, el tono didáctico que conlleva y sus efectos sobre el receptor. También se trata su relación con la anáfora, como procedimiento alternativo de reformulación discursiva. Y finalmente, la contundencia y autoridad que la forma *definitoria* imprime al discurso aforístico. El acto de definir puede explicarse mejor, en cuanto a su legitimación y sus efectos pragmáticos, si lo situamos en los distintos marcos genéricos donde se produce, cada uno de los cuales le impone sus condiciones de uso y sus constricciones propias.

**PALABRAS CLAVE:** definición, géneros didácticos, pragmática, aforismo

### 1. Introducción

- Sou uma raposa, disse a raposa.
  - Vem brincar comigo, propôs o príncipezinho. Estou tão triste...
  - Eu não posso brincar contigo, disse a raposa. Não me cativaram ainda.
  - Ah! desculpa, disse o príncipezinho.
- Após uma reflexão, acrescentou:
- Que quer dizer "cativar"?
  - Tu não és daqui, disse a raposa. Que procuras?
  - Procuo os homens, disse o príncipezinho. Que quer dizer "cativar"?
  - Os homens, disse a raposa, têm fuzis e caçam. É bem incômodo! Criam galinhas também. É a única coisa interessante que fazem. Tu procuras galinhas.
  - Não, disse o príncipezinho. Eu procuro amigos. Que quer dizer "cativar"?
  - É uma coisa muito esquecida, disse a raposa. Significa "criar laços..."
  - Criar laços?
  - Exatamente, disse a raposa. Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens também necessidade de mim. Não passo a teus

olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...

- Começo a compreender, disse o principezinho. Existe uma flor... eu creio que ela me cativou...

(A. de Saint Exupéry, *O Principezinho*, cap. XXI)

Uno de los encantos del personaje de Saint Exupéry es que constituye un ejemplo vivo de curiosidad infantil, universal, innata e inasequible al desaliento. Sus reiteradas preguntas al zorro, en el capítulo XXI de la obra, son una muestra de su curiosidad insobornable que, en este caso, le lleva a inquirir con insistencia el significado de esa palabra clave del relato: “aprivoiser”, “domesticar” en la versión española, “cativar” en la portuguesa. El zorro se ve así inducido intentar una definición. Pero ¿qué ocurre cuando alguien, con intención didáctica, decide definir algo sin que ningún interlocutor se lo haya pedido? Ese es, precisamente, el punto de partida de estas páginas.

Pues bien, cuando un hablante decide definir el sentido de sus palabras, parte de una pregunta que el habla coloquial resume así: “¿sabes lo que quiero decir?” Y comienza acto seguido una operación metadiscursiva rica en implicaciones y en consecuencias comunicativas, empleando recursos que deben mucho a la tradición, a los rituales interiorizados, a la historia institucionalizada de los géneros con los que el hablante se halla familiarizado. Son aspectos, cuando menos, curiosos, desatendidos a menudo por la lógica y por una buena parte de la lingüística, las dos disciplinas que más se han ocupado -en especial la primera- de la definición como tema académico.

El estudio de la definición, como operación con relevancia cognitiva, tiene una tradición multiseccular –dos milenios y medio, arriba o abajo- de indagaciones sobre lógica y lenguaje: bien en el marco de la Retórica clásica, con Aristóteles en el proscenio, bien en las *Etimologiae* de Isidoro de Sevilla, en la obra de los lógicos del siglo XX, o en la investigación contemporánea, que ha dedicado al tema libros enteros, como por ejemplo *Definition*, de Richard Robinson (1962) o los *Essays on definition* de Juan Carlos Sager (2000). Buena parte de los trabajos de investigación sobre el tema, en una tradición escolástica prolongada en el tiempo, se ha ocupado más de la corrección lógica que de los aspectos propiamente verbales y comunicativos: focalizaba antes el cómo de la definición que su *porqué* y su *para qué*. Pero el tema también ha suscitado intereses de orden más pragmático. Si examinamos el asunto, más allá del establecimiento de unas equivalencias semánticas –la primera característica definicional es precisamente la declaración de una equivalencia semántica entre el *definiendum* y el *definiens*-, el acto de definir presenta unas determinadas condiciones de necesidad como acto de discurso, debe así mismo justificarse como gasto energético o incluso como estorbo de la fluidez comunicativa, y ha de legitimarse en función del contexto en que se realiza.

## 2. Los tratamientos del tema

Las enciclopedias esbozan a menudo tres modelos de definición: el esencialista, el prescriptivo y el lingüístico. El primero, con una larga tradición filosófica que va desde Platón y Aristóteles hasta Husserl, propone la definición como un procedimiento de análisis conceptual –un análisis más o menos intuitivo que aspira a delimitar de manera concluyente una noción, por un procedimiento más completo y efectivo que

las aseveraciones descriptivas. El segundo modelo, el prescriptivo o estipulativo, propugnado por muchos lógicos del siglo XX, pretende también definiciones inamovibles por la vía de considerar la operación de definir como una mera convención por medio de la cual se fija explícitamente el contenido de una expresión lingüística. Tercera opción: el modelo lingüístico, para el cual la definición se limita a constatar unos usos concretos, aquello que los hablantes generalmente “quieren decir” cuando profieren determinadas expresiones. Este modelo, que encuentra un precedente en Stuart Mill, es sistematizado en el mencionado libro de Robinson. La definición es vista, así, como la constatación/declaración del significado de una expresión lingüística. No es, pues, objeto de verificación o falsación como las proposiciones que tienen un contenido predicativo, y por lo tanto no puede ser considerada verdadera o falsa, sino adecuada o no al sentido que el consenso social atribuye a una expresión. Ahora bien, en la medida en que estos usos son mudables, dependientes de los diversos contextos históricos y culturales, el modelo ve limitada la estabilidad de los contenidos de las definiciones y su validez generalizada. En el marco de la pragmática y del análisis del discurso, estas observaciones son necesarias y epistemológicamente rentables, puesto que suponen la renuncia a una sola e inapelable manera de definir, y considerar, en cambio, la definición como una operación siempre provisional, justificable en función de su utilidad, y que deberá ajustarse en cada caso a las circunstancias contextuales efectivas. De esa manera, la aspiración a fijar unas pautas de corrección lógica del procedimiento deja paso a una concepción más relativista de esta operación, como *tarea comunicativa* que obtendrá su validez de la utilidad y de la adecuación a cada contexto, a cada género, a cada tipo de situación comunicativa.

La definición, pues, será adecuada o inadecuada para unos propósitos determinados, y sólo puede ser evaluada atendiendo a la situación o al género discursivo en que se produce. De hecho, si aceptamos que, en una situación comunicativa ideal, la definición es una redundancia teóricamente superflua, la pertinencia de la definición dependerá de factores de tipo pragmático. El acto de definir puede estar orientado a enseñar, a argumentar, a persuadir mediante la evocación de imágenes, a suscitar emociones, a memorizar una idea, etc. En todo caso, debe tener una motivación pragmática, y por el mero hecho de realizarse como acto voluntario implica una intencionalidad, presupone que el *definiens* aporta algún valor añadido al *definiendum*, especialmente si este es una expresión usual, cuyo el significado es conocido. Definir el contenido de una palabra familiar implica, sin duda, el análisis de una idea común, y este análisis puede tener un carácter crítico -a la manera de la *higiene lexicográfica* de la que habla Joan Fuster-, o bien puede constituir un recurso de extrañamiento literario, lúdico o ingenioso, sobre todo si la definición tiene un carácter metafórico o transgrede alguna de las normas habituales.

## **2. Tipos de definición**

Existe, además, la cuestión de las clasificaciones, que ocupa mucho espacio en las reflexiones sobre el tema. La tipología de las definiciones es muy variada, en función de los modelos adoptados por el autor de cada clasificación, y depende de la atención que cada estudioso dedica a las prácticas empíricas de este tipo producidas a lo largo de la historia. A menudo se distingue entre la definición del contenido de una expresión lingüística (*definitio nominis*) y la definición real, o de la cosa (*definitio rei*). Pero esta es una cuestión controvertida en la tradición filosófica, y en todo caso es innegable la dimensión semiótica de toda definición, que impide apuntar directamente a la realidad extralingüística (incluso cuando el *definiendum* es un nombre sustantivo y

su referente es una entidad material) sin pasar por la correspondiente articulación cognitiva y lingüística. A fin de cuentas, el acto de definir no deja de ser un acto verbal –una tarea comunicativa– que pone en relación dos representaciones lingüísticas.

Hay otros muchos criterios de clasificación (cf. Audi ed., 2004, s. v. *Definition*). Por ejemplo, una definición puede ser *explícita* o *implícita*, según que adopte o no una forma verbal identificable como definición, con lo que se indica cuál es el elemento a definir y se exhibe una marca de equivalencia entre este elemento y la expresión definidora correspondiente. Puede tratarse de una definición *coordinativa*, que liga un término teórico con unas referencias no teóricas, como por ejemplo en la definición del “metro”, la unidad de medida lineal, por referencia a la longitud del meridiano terrestre. Una definición puede ser *ostensiva*, si ejemplifica el concepto señalando o mostrando un ejemplar concreto del referente que designa; *enciclopédica*, si no describe el significado de una palabra de carácter genérico (como sería “tristeza”, “el mar”, “liviano”, “querer”), sino un elemento individual de la esfera de conocimientos culturales compartidos por una sociedad, u elemento que es a menudo representado por una expresión que contiene un nombre propio (“el mar Mediterráneo”, “el teorema de Pitágoras”); *lexicográfica*, si especifica el contenido de la manera que es tradicional en los diccionarios; *terminográfica*, cuando especifica de unos significados especializados, que han sido consensuados en el seno de una comunidad de expertos y que corresponden a términos documentados en los textos empleados por los miembros de tales tipos de comunidades discursivas.

Hay que decir que muchas de las definiciones de esta última modalidad son, además, definiciones *estipulativas*, es decir, que postulan por convención la asignación de un contenido a un término (a menudo un término de nueva creación o una palabra común que se ha terminologizado en una acepción dada, como por ejemplo “conjunto”, “anillo” o “grupo” en teoría de conjuntos). Existen, por otra parte, definiciones *persuasivas*, que tratan de inducir un determinado punto de vista, una actitud valorativa, bien con orientación positiva o bien negativa, por medio de un procedimiento definidor particularmente frecuente en contextos discursivos publicitarios, políticos, polémicos, etc. Podemos encontrar, asimismo, definiciones *precisadoras*, que se limitan a reducir la vaguedad del significado de una expresión, sin pretensiones de acotar su contenido conceptual de manera rigurosa y definitiva.

Algunas de las etiquetas que se acaban de presentar aquí merecen un comentario particular. Me referiré ahora a la definición enciclopédica, que presupone la distinción entre enciclopedia y diccionario, y que corresponde a un conocimiento que no es estrictamente lingüístico (de los ítems léxicos de la lengua) sino de elementos relativos al conocimiento del mundo y de sus referentes en cada marco cultural. El conocimiento enciclopédico es más dinámico, más sensible a la variación histórica y cultural, y cada vez se considera más inseparable del significado nocional asociado convencionalmente a una unidad léxica. Naturalmente, los nombres propios (topónimos y antropónimos) y las expresiones denominativas que contienen alguno de ellos son objeto de conocimiento enciclopédico y no suelen ser incluidos en los diccionarios en sentido estricto. Pero el conocimiento enciclopédico afecta también a las denotaciones de otras expresiones, como nombres comunes, verbos o adjetivos. Pensamos en ejemplos del tipo de “hisopo”, “incesto”, “sacrílego” o “exorcizar”, que son difíciles de definir de manera mínimamente adecuada sin referirse al marco de la

cultura cristiana. Eso por no hablar de expresiones fraseológicas, de carácter idiomático o al menos metafórico, como “cantar (a alguien) el gori-gori” o estar “limpio como una patena”.

La *frame semantics* ha insistido en esta dimensión del significado. De hecho, en la lingüística actual, cada vez se considera más difícil establecer una línea divisoria entre pragmática y semántica, y entre lo que es el significado meramente nocional, de carácter más estable, y, del otro lado, las asociaciones contextuales, la vinculación de algunas expresiones con determinados registros, la combinatoria habitual entre palabras, las relaciones de holonimia/meronimia, etc. Sin duda la teoría y la práctica de la definición deben tomar buena nota de todo eso. Pero volvamos a las clases de definiciones. A la postre, el procedimiento más refinado y más prototípico en la concepción de los lógicos es el de la definición *sustantialis* o característica (“el hombre es un animal racional”), que opera estableciendo el marco del *genus proximus* del concepto y señala acto seguido la *differentia specifica* que lo singulariza. En última instancia, podemos considerar que la operación de definir así consiste en una negación progresiva, un movimiento continuo de exclusión de aquello que se sitúa fuera de campo, una sucesión de barreras excluyentes que culmina en la delimitación -la definición- de un subconjunto bien acotado. Ciertamente, esta definición característica es de una sistematicidad envidiable, no exenta de cierta pretenciosidad epistemológica, puesto que debe partir de una especie de macroestructura del universo articulada y jerarquizada con criterios tanto lógicos como ontológicos.

De esa manera, como piensa Ferrater Mora (1994, s. v. *Definición*), se establece un lugar ontológico determinado por dos parámetros lógicos: el género próximo y la diferencia específica. Pero claro está que no siempre podemos disponer de una ontología organizada cartesianamente, ni siempre encontramos un *árbol de Porfirio* dispuesto a hacer de esquema jerarquizador de las nociones. Sobre todo, porque, como hemos visto, además de los nexos verticales entre conceptos (en primer lugar, las relaciones de hiperonimia/hiponimia), hay también conexiones o remisiones transversales, vinculaciones por contigüidad, adherencias contextuales de todo tipo. Por eso, la mayoría de las definiciones constatadas en los discursos empíricos -al menos si no se trata de discursos científicos prototípicos- tienden a alejarse de la preceptiva pureza lógica.

De hecho, hay modalidades más rudimentarias desde el punto de vista lógico que la que acabo de aludir, como por ejemplo la definición por negación del contrario, por enumeración de ejemplos o por Metaforización, modalidades poco recomendables según la tradición aristotélica, pero que son particularmente interesantes para los analistas del discurso. Así, la definición metafórica establece una analogía creadora de un nuevo significado más complejo, como cuando Manuel Castells nos dice que “Internet es la fábrica del siglo XXI”. En efecto: lo que eran las fábricas en los siglos XIX y XX corresponde, en la sociedad del conocimiento, a la función productiva de la red. Desde luego, no es un procedimiento nuevo, sino que la conciencia de esta estrategia de metaforización se remonta a Aristóteles. Hoy, desde el ámbito epistemológico de la lingüística cognitiva, se le suele denominar *construcción XYZ*, una especie de regla de tres que agiliza y legitima el salto heurístico de la analogía y que articula lo que Mark Turner y otros colegas suyos denominan *integración conceptual* (Evans 2007, p. 223-224). En todo caso, su funcionalidad en muchos discursos actuales es innegable. En resumidas cuentas, la metaforicidad, pese a su

mala prensa en la ortodoxia académica, que tiende a vincular las definiciones con los discursos formales de ese ámbito, es una eficaz herramienta de conocimiento y de definición, y además es un instrumento de persuasión a través del estímulo imaginativo que provoca. La definición denominada persuasiva se beneficia mucho de ello. Y, si lo pensamos detenidamente, es indiscutible que la mayor parte de los discursos sociales tienen una irrenunciable dimensión persuasiva.

#### **4. Las reglas de corrección**

En síntesis, se puede pensar que la variada serie de operaciones que, como hemos visto, aceptan la denominación común de definiciones nos alerta ya sobre la dificultad de definir la definición, incluso si nos reducimos a su núcleo prototípico. No es fácil fijar las condiciones necesarias y suficientes para aplicar la etiqueta mencionada. Ciertamente hay unas normas lógicas, de tradición escolástica, que precisan las condiciones de buena formación que corresponden a la definición: la prohibición de la circularidad del proceso definicional; la exigencia de más claridad al *definiens* que al *definiendum*; la necesidad de unos criterios de pertinencia sobre los aspectos que han de incluirse en la definición... Claro está que la trasgresión flagrante de estas reglas del buen definir delata a menudo un lapsus tan involuntario como patente, y puede ser motivo de hilaridad, como en este *Vocabulario de física* publicado en 1993 por la Generalitat Valenciana: *Brújula*: “Tipo de galvanómetro que tiene por órgano móvil una brújula colocada en el centro de una bobina...” No se trata, pues, de negar la utilidad de las normas de corrección lógica, pero sí que hace falta relativizarlas y someterlas a una serie de determinaciones contextuales, a los condicionantes configurados por cada género discursivo y por los propósitos de cada acto de definir. Por eso hay ocasiones en que los vicios lógicos son disimulados y actúan como trampas difíciles de detectar. Ciertamente, el incumplimiento de estas prescripciones provoca falacias, pero no debe olvidarse que los discursos reales son a veces más sensibles a las conveniencias de la retórica que a las recomendaciones de la lógica, y algunas falacias pueden ser instrumento de estratagemas retóricas de indudable rendimiento.

Por otra parte, hace falta recordar que hay otras reglas de buena formación que no siempre se explicitan en los tratamientos habituales de la definición. Por ejemplo, la *brevitas*, que es inherente al prototipo definicional. Y es que, por naturaleza, la definición debe ser breve, concisa, memorizable. No en balde una función histórica capital de las definiciones fue la de facilitar el aprendizaje oral y la inscripción en la memoria del discente, en la escuela o en la catequesis. Cualquier catecismo está lleno de definiciones, *ad usum* del pueblo fiel. Un solo ejemplo, realmente bien construido, donde la noción de mentira es delimitada con pertinencia: “mentir es decir lo contrario del que se piensa con la intención de engañar”. La brevedad de estas fórmulas coadyuva a su notable virtualidad nemotécnica. Y una cosa parecida se puede decir de la contundencia aforística que logran generalmente los enunciados memorizables, una contundencia enunciativa que no admitiría los matices, las excepciones ni la gradación en el eje de la modalización epistémica. La buena definición debe ser rotunda, compacta, emitida por un enunciador seguro de su saber y lleno de convicción. Lo contrario no sería definir, sino opinar, hacer divagaciones conversacionales o dar cuerpo discursivo al lenguaje interior, lleno de meros intentos, de tanteos, mientras que la definición es palabra pública y tiene vocación de permanencia como tal.

Otro aspecto normativo que a veces se olvida o se da por supuesto es la estabilidad del *definiendum*. Tendemos a pensar que sólo es definible, en un sentido propio, una noción suficientemente general y estable. Por ese motivo, los nombres comunes se consideran las unidades lingüísticas idóneas para encabezar una definición y se comprende mejor el papel que desempeñan en el discurso científico o en el filosófico las *nominalizaciones semánticas* (Salvador 2000), ya que estas presentan como entidades aquello que habitualmente percibimos y nos representamos como procesos o cualidades (“compasión”, “actividad”, “velocidad”, “inteligencia”, “entendimiento”, “delito”). Los sintagmas nominales resultantes son candidatos óptimos para ocupar el lugar del *definiendum*. Incluso en muchos casos se trata de términos especializados que hace falta definir en el marco de una disciplina (“inflación”, “relatividad”, “hiperhidrosis”, “prevaricación”, “glaciación”, “enfiteusis”...). Claro está que no todos los términos especializados son nominalizaciones de esta clase, sino que pueden ser nombres de entidades (“mercurio”, “bisturí”, “hipotenusa”, “periostio”, “enema”), unidades fraseológicas terminologizadas (“peso específico”, “número primo”, “cepas multirresistentes”, “principio de Arquímedes”, “complejo de Edipo”) o también verbos y adjetivos (“calafatear”, “sintromizar”, “pignorable”; “venal”...).

Todas estas categorías, entre las cuales la de las nominalizaciones semánticas ocupa un lugar destacado, son a menudo objeto de operaciones definidoras. Hay que recordar que se trata de nociones estabilizadas y pertinentalizadas en el marco de determinados discursos especializados o en ciertos géneros académicos. Estos son marcos que legitiman l’actividad definidora de ítems como los mencionados en los ejemplos, y le dan sentido en los glosarios o en los manuales. En cambio, los sintagmas nominales específicos (“mi dolor”, “esta fábrica”) se resisten a hacer la función de *definiendum*, una función que muestra preferencia por nombres *inespecíficos*, de alcance nocional más general, y se convierten a menudo en sujeto de descripciones o predicaciones de otra clase. Igualmente los onomásticos –antropónimos y topónimos- se resisten a ocupar el lugar de *definiendum*, pero siempre es posible imaginar el marco de un género dado o discursos vinculados a determinadas esferas de la vida social que permiten aplicar a estos ítems la práctica de la definición.

Todavía otra apreciación sobre este punto. Cuando una comunidad discursiva (y de creencias) cómo es la Iglesia católica define estos nombres propios, lo hace desde una perspectiva interna, que calificaríamos de *émica* en el sentido que dan al término los etnometodólogos; en cambio, cuando estos mismos nombres aparecen en una enciclopedia, tienden a ser presentados desde un punto de vista externo, laico en este caso. Esta diferencia entre la distancia que establece la definición hecha desde una perspectiva interna y la que se hace desde una perspectiva externa, determina que la primera se acerque más al modelo definicional del diccionario, una especie de glosario de los ítems más relevantes para la comunidad.

Volviendo ahora a las reglas del buen definir y a la flexibilidad en su aplicación discursiva, creo que conviene relativizar la normativa restrictiva que se pretende aplicar a las definiciones. Ciertamente, la mayoría de los ejemplos reales de definiciones no cumplen todas las reglas que se podrían establecer en buena lógica. Por eso se habla a menudo de *cuasidefiniciones*, en una escala que va desde el ideal de definición canónica hasta las paráfrasis, los sinónimos o las ejemplificaciones que ilustran el concepto. De hecho, la definición (y esas cuasidefiniciones, a lo largo de una gradación) no es sólo objeto de estudio de la lógica ni de la semántica estricta, aplicada a analizar las equivalencias semánticas, sino también de la pragmática del

discurso: el espacio de la negociación del sentido, de las condiciones de éxito de los actos de discurso, de la eficacia retórica de las estrategias empleadas.

## 5. La motivación pragmática

Mirado desde este punto de vista, la tarea discursiva de definir, si no está justificada, tiene el coste práctico de toda redundancia, implica un gasto energético para el emisor y también para el receptor, que se ve compelido a escuchar o leer una información que puede serle redundante. Ahora bien, la pertinencia del acto de definir se motiva en otros niveles. Principalmente en dos órdenes comunicativos: el de la didáctica y el de la polémica. Ciertamente, también en el discurso científico es frecuente la definición, pero, con respecto al discurso científico prototípico cuando se mantiene entre especialistas del mismo nivel (como por ejemplo un artículo en una revista especializada, destinado a la comunicación *inter pares*), diremos que la definición suele producirse solo en la medida en que se introduce un concepto nuevo o se focaliza de un manera especial. Por el contrario, los manuales de una materia curricular, que son generosos en definiciones, se acercan ya al terreno de la didáctica. Así, pues, podemos decir que se define un concepto cuando el enunciador supone, bien sea que el interlocutor ignora ese concepto, o bien que puede estar en desacuerdo. De lo contrario no tendría sentido la utilización de la definición. Por lo tanto, las dos dimensiones discursivas más vinculadas con la definición son la *polémica* y la *didáctica*.

En el primero de estos dos órdenes, a veces los polemistas tienen necesidad de explicitar los contenidos de las expresiones empleadas o, sobre todo, pedir una explicitación al contrincante, con objeto de poner sobre la mesa las cartas del juego. Esta es una condición necesaria para poder compartir un mismo valor de las palabras, o al menos dejar constancia de un desacuerdo previo que dificulta la interpretación de las palabras en la polémica y la posibilidad de un entendimiento final. En estos casos, la definición -incluso de expresiones familiares, como “libertad”, “respeto”, “inmoral” o “insultar”- es el lugar de una *fractura comunicativa*, que se quiere suturar o al menos dejar topografiada a fin de evitar malentendidos. O bien, se trata de una fractura que se quiere patentizar, como estratagema retórica ante un auditorio. Su pertinencia se hace, en todo caso, innegable.

Volvamos al discurso didáctico. En cierto sentido, las definiciones no solicitadas son *presunciones de ignorancia* respecto al interlocutor o lector, y la aceptación del hecho por parte de este no es sino una confesión de sus lagunas epistemológicas. En efecto: hay pocos comportamientos más insultantes que el didacticismo presuntuoso, o, en otro orden de la comunicación, la actitud de quien da consejos no solicitados. Así, pues, definir puede tener un coste de redundancia inmotivada, pero, además, puede comportar el riesgo de convertirse en una conducta inadecuada, del mismo modo que aconsejar a quien no ha pedido parecer puede constituir un pecado social.

En el marco de la interacción comunicativa, la cantidad de definiciones y su carácter se regula por negociación entre las partes. En este sentido, el reconocimiento del receptor o interlocutor como miembro de la misma comunidad discursiva (en cuestiones que afectan los términos empleados) hace menguar el número de definiciones y, cuando estas se producen, tienden a ser concisas y no alejarse mucho

del sistema conceptual de la disciplina. En cambio cuando el diferencial de conocimientos es notable, las definiciones se multiplican, el *definiens* de cada una se acerca más al discurso ordinario, y su contenido invoca referencias generalistas, más ajenas al sistema conceptual de la disciplina. La didáctica de una materia y la divulgación de los conocimientos científicos establecen habitualmente una gradación de niveles en función de todos estos parámetros, a lo largo de una gama que va desde los receptores cultos de la alta divulgación o los alumnos universitarios lectores de manuales, hasta los escolares o el público general, poco cultivado, que es destinatario de una divulgación elemental.

Los glosarios son precisamente el punto de encuentro entre la comunidad especializada y el resto de lectores. Son la interfaz dónde se negocia el significado de las expresiones y se neutraliza la opacidad derivada de la tendencia de las comunidades especializadas al *esoterismo* grupal y a la generación de terminología propia. En este sentido, los glosarios constituyen, por antonomasia, el espacio de las definiciones divulgativas o didácticas. Pero también es cierto que el glosario no es sino el espacio estático de un repertorio, tal y como una recopilación de refranes establece el censo de los proverbios que se yuxtaponen, ordenados, en sus páginas. En cambio, en los diversos discursos ajenos al repertorio especializado es dónde la definición – como el proverbio, en el otro caso aludido- despliega su dinamismo como acto *en situación*. Esto es obvio en discursos conversacionales, plenamente interactivos, donde la negociación del sentido se hace en tiempo real.

Pero también lo podemos observar en los textos escritos, y concretamente en los de orientación didáctica o divulgativa. Una modalidad específica que ha sido estudiada en otro lugar (Salvador 2005) es la de los manuales de enseñanza media. El examen del funcionamiento de las definiciones y de otros procedimientos para establecer equivalencias semánticas intradiscursivas, ilustra los mecanismos de estas estrategias didácticas: la remisión a un glosario situado al final del volumen o en el margen de la página; los recursos tipográficos que destacan el *definiendum* (la negrita, por ejemplo), las diversas modalidades de definición (ostensiva por referencia a la ilustración gráfica, enciclopédica, metafórica, explícita...); las marcas verbales que explicitan el acto de definir (“podemos definir como”, “recibe el nombre de”, etc.). En estos contextos discursivos, las definiciones, como las cuasidefiniciones realizadas por la vía de paráfrasis u otros modos de reformulación del significado, operan como pasos sistemáticos en la gestión del saber y de su circulación en la frontera entre la comunidad discursiva sabia y los aprendices de la disciplina.

El acto de definir se inserta así, desde el punto de vista semántico, en una amplia gama de *equivalencias intradiscursivas*, que incluye también la paráfrasis informal (más o menos explicitada como cuasidefinición por medio de un verbo atributivo o explicitador de equivalencia), el inciso explicativo (entre guiones, comas o paréntesis), el sinónimo coordinado con el término base por una conjunción de equivalencia (A o B), la ejemplificación anunciada (“como por ejemplo”, “i. e.”, “como botón de muestra”, ...). Todas estas reformulaciones tienen algún grado de explicitación de la equivalencia que establecen, bien sea por medio de unidades lingüísticas, bien por la vía de signos gráficos convencionales. En esto se oponen al fenómeno discursivo que ocupa el otro extremo de la gama y que constituye una reformulación implícita, que hay que inferir como tal: la anaforización.

La anáfora, en especial la repetición léxica no literal (la “anáfora infiel”, en la tradición francófona), retoma la representación de un término base por medio de unos elementos fóricos de carácter léxico que juegan a un difícil equilibrio: de un lado, simulan la equivalencia y esgrimen la coartada de la representación invariable de la referencia, a lo largo de la cadena anafórica; del otro, perpetran el contrabando, es decir, una modificación clandestina del sentido teóricamente inmutable. Esta maniobra permite al enunciador introducir insidiosamente nuevos puntos de vista, asociaciones, adherencias valorativas de toda clase. Se trata de una naturalización que vehicula el flujo imperceptible de la ideología. A cambio, eso sí, el recurso a este tipo de anáfora en sustitución de la definición más o menos canónica, aligera la lectura y descarga el texto de un tono de sistematicidad didáctica que podría hacer menguar su eficiencia comunicativa.

Se puede distinguir, en la línea de Mortureux (Charaudeau & Maingueneau 2002: s. v. *Definition*), entre dos clases complementarias de reformulación intradiscursiva, que son relevantes para el estudio de la divulgación de los conocimientos: el paradigma *designacional* y el *definicional*. En el primero, el discurso presenta series de expresiones, de sintagmas nominales o verbales, que establecen entre sí un grado de correferencialidad, como ocurre en las cadenas anafóricas respecto a un término base o antecedente. El segundo, en cambio, se nos presenta como un procedimiento metalingüístico que señala una equivalencia referencial o conceptual inmediata y postula explícitamente una identidad entre las dos representaciones integradas en la reformulación.

Esta oposición entre dos tipos de reformulación tiene implicaciones pragmáticas en la gestión de los conocimientos. De una parte, optar por la anaforización (sobre todo en el caso de la anáfora infiel) presenta un inconveniente desde el punto de vista didáctico: el lector se ve forzado, como condición de éxito de la interpretación, a hacer unas inferencias que establezcan la identidad referencial entre representaciones semánticas diferentes. Y el alumno (o el lector de un texto de divulgación) puede no saber, por ejemplo, que el término anafórico “el sucesor de Pedro” corresponde al término base “el Papa”. Ahora bien, al mismo tiempo, el recurso a la introducción de informaciones por la vía de anáforas sucesivas que provean datos de utilidad definicional puede ahorrar en el texto algunas definiciones formales, que habrían sido en otro caso formuladas como un bloque compacto de texto, y hacer así más atractiva la lectura.

## **6. Una muestra de géneros didácticos**

Como ya se ha dicho, las características de cada género determinan las condiciones de uso de las definiciones que se producen en los textos correspondientes. La tarea comunicativa de definir debe ajustarse a una serie de convenciones que cada género establece. Veremos ahora el comportamiento de las definiciones en una muestra de distintos géneros discursivos con una dimensión didáctica, a fin de establecer algunas comparaciones pertinentes sobre la pragmática de la definición.

El primer caso que examinaré es el de una breve monografía que presenta un tema especializado (el pie diabético), dirigida a podólogos. Su dimensión didáctica, muy débil, se reduce al propósito de ofrecer una síntesis concisa de los últimos avances de la investigación sobre el tema, a fin de facilitar la actualización de conocimientos de

los profesionales en ejercicio. Ahora bien, el texto prevé un lector conocedor de los términos técnicos de la profesión, a quien se le suponen unos estudios especializados y una trayectoria profesional. En ese contexto, las definiciones se producen, efectivamente, a fin de explicitar con precisión los conceptos principales, pero, en el marco de la economía de la operación, el *definiens* contiene diversos términos técnicos que serían opacos para un profano:

El concepto de pie diabético se refiere a la alteración producida en pacientes con diabetes en esta localización, habitualmente de origen neuropático, en la que con o sin coexistencia de isquemia, se puede producir, previo desencadenante traumático, una lesión y ulceración.

(Jordi Viadé, coord., *Pie diabético*, Madrid, Ergon, 1999, p. 5)

Otro género diferente es del manual de enseñanza media, destinado a alumnos adolescentes. En este caso, la definición no solo debe ajustarse a los conocimientos previsibles en los lectores, sino que además conviene que tenga en cuenta las actitudes y los intereses que se suponen en tal tipo de destinatarios. Lo ejemplificaré con el fragmento siguiente, donde, además, encontramos un tipo de definición que modifica el orden canónico de la presentación mediante una posposición del *definiendum* (marcado con negrita en el manual):

Si decimos que el año dura 365 días y no hacemos caso de ese casi cuarto de día más, al pasar los años esos restos de días se irían acumulando. El mes de junio caería en pleno invierno, y el comienzo de curso se situaría al empezar el verano. Seguro que no te iba a gustar. Para evitarlo, cada cuatro años, los que son múltiplos de 4, añaden un día: el 29 de febrero. Son los años **bisiestos**.

(*Ciencias de la naturaleza. 1 Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Bruño, 1996, p. 81)

Un tercer caso es el de una guía de salud que editó la Generalitat Valenciana hace unos años, destinada a emigrantes magrebíes, y que provocó una reacción social adversa, por cuanto un sector de la opinión pública consideró que su tono tenía algo de ofensivo para los usuarios a quienes estaba redactada y un deje de desprecio hacia una cultura tan antigua y refinada como la del Islam. Uno de los factores que determinaron tal reacción fue el excesivo didacticismo que impregnaba las instrucciones higiénicas, ya que se suponía que los destinatarios, por el hecho de ser inmigrantes magrebíes, desconocían la conveniencia de operaciones como ducharse o lavarse las manos antes de las comidas. Al lado de eso, el texto ofrece definiciones de una complejidad innecesaria y con ribetes de paternalismo por parte de la administración, como la siguiente (la cursiva es mía):

Las vacunas son sustancias que, *administradas a las personas en las edades y en la forma que establecen las autoridades sanitarias de cada zona geográfica*, permiten al individuo crear defensas en su organismo para combatir los microbios que producen las enfermedades para las que ha sido vacunando, evitando así que las padezca.

(Consellería de Sanidad Generalitat Valenciana, *Guía de salud para inmigrantes magrebíes*, Valencia, 2000, p.28)

Otro caso es el de los recetarios de cocina, género donde predominan las secuencias prescriptivas o procedimentales, ya que su finalidad es la de *enseñar a hacer*. Aquí tenemos un ejemplo de definición de un tipo de salsa, que pretende delimitar el significado del término y al mismo tiempo explicar el procedimiento de elaboración de la salsa:

La *vinagreta* se compone de una cucharada sopera de vinagre por cada tres de aceite, sal y pimienta. Será más cremosa si se diluye una cucharadita de mostaza en el vinagre antes de añadir el aceite. La sal

también se licuará mejor si se añade primero el vinagre. La vinagreta se adecua en general a todas las ensaladas. Las lechugas y las zanahorias ralladas serán particularmente sabrosas con una vinagreta de limón, en la que se sustituye el vinagre por zumo de limón (sin mostaza).

Una buena vinagreta se prepara con vinagre de vino. Es muy fácil preparar uno mismo el vinagre con el resto de un buen vino. Para aromatizar el vinagre se sumerge en él una rama de estragón fresco o una picada de chalote.

(Marie Gosset, *Cocina francesa*, Barcelona, De Vecchi, 2001, p. 11)

En cambio, si observamos las referencias gastronómicas de una guía turística, como la de Trotamundos dedicada a Brasil, la pragmática de las definiciones adopta una configuración distinta, ya que no presenta el componente procedimental del ejemplo anterior, sino otros dos de carácter diferente: por una parte, la información al viajero desconocedor de las costumbres; por otra, un tono valorativo (positivo generalmente, pero con matices y advertencias cuando corresponde) de los platos de que se habla:

*Buchada de carneiro*: un éxito de la cocina de Pernambuco. Estómago de cordero relleno de tripas y de menudillos, estofado con hierbas o hervido a fuego lento.

*Pé de Moleque*: un dulce de cacahuets y caramelo, una especie de garrapiñada irresistible pero terrible para los dientes.

(*Brasil. Trotamundos*, Barcelona, Salvat, 2006, p. 23)

Finalmente, haré una breve alusión al género aforístico, que consiste en la producción y consumo de textos de carácter breve y sentencioso y que tiene en nuestra tradición cultural un prestigio innegable como transmisión de sabiduría (Geary 2007). No es difícil encontrar aforismos contruidos talmente como definiciones lexicográficas. Los aforismos de esta clase, que tantos autores practican, son definiciones atípicas, a menudo enigmáticas, metafóricas, persuasivas, poco ortodoxas desde la perspectiva clásica y que proceden por negación del contrario o bien por activación de la fórmula XYZ antes mencionada... Unos breves ejemplos tomados de Chamfort ilustrarán estas técnicas:

253.- ¿Qué es un cardenal? Un cura vestido de rojo, que percibe cien mil escudos del rey, para burlarse de él, en nombre del Papa.

257.- Los pobres son los negros de Europa

299.- M... decía que los eruditos constituían los empedradores del templo de la gloria.

(Chamfort, *Máximas, pensamientos, caracteres y anécdotas*, Madrid, Aguilar, 1989)

Confrontar este género discursivo con las modalidades del acto de definir es sin duda una empresa sembrada de alicientes y retos. Pero aún hay más. Generalmente los aforismos con apariencia definicional no son definiciones atípicas o escasamente canónicas, sino tan solo enunciados predicativos disfrazados de definiciones, que intentan beneficiarse de una cualidad pragmática de estas: su inmunidad al test de verdad/falsedad. O, dicho de otro modo, su aureola de autoridad solemne (Schapira 1997). Estas distorsiones o utilidades fraudulentas del “acto de definir”, que como hemos visto es un acto predestinado mayoritariamente a la impureza lógica, son recursos retóricos muy atractivos, que un estudio pragmático de la definición no puede ignorar, si es que quiere dar cuenta de un fenómeno tan complejo como este.

## 7. Coda

Hemos visitado en las páginas anteriores algunos de los aspectos pragmáticos de la definición, del acto de definir: por ejemplo, su dependencia del contexto y del género o tipo de discurso donde tiene lugar, las estrechas relaciones existentes entre el

conocimiento enciclopédico y el lingüístico, las vías de legitimación de un acto discursivo aparentemente innecesario, la función de la definición en la polémica y en el discurso didáctico, su complementariedad con el procedimiento anafórico, su comportamiento en los diferentes géneros de tipo didáctico... Ni que decir tiene que el inventario de estos aspectos queda aquí inacabado, indefinidamente abierto a la continuación. Pero, en todo caso, el recorrido ha puesto de manifiesto que la complejidad de la pragmática de las definiciones. Sobre todo cuando no se insertan en una interacción discursiva donde alguien, como el principito en el diálogo antes reproducido, solicita tales explicitaciones, sino que aparecen en un texto monogestionado y escrito, donde un enunciador con afán didáctico ha de inferir el estado cognitivo y actitudinal de sus presuntos lectores, so pena de incurrir en un pecado de lesa comunicación.

## **8. Bibliografía**

- AUDI, R.(ed.). **The Cambridge Dictionary of Philosophy**, Cambridge, Cambridge University Press, 2001
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dictionnaire d'Analyse du Discours**, París, Seuil, 2002
- EVANS, V. **A glossary of Cognitive Linguistics**, Edinburg, Edinburg University Press, 2007
- FERRATER MORA, J. **Diccionario de Filosofía**, (nueva edición revisada per J. M. Terricabras), Barcelona, Ariel, 1994
- GEARY, J. **El mundo en una frase. Una breve historia del aforismo**, Barcelona, Ceac, 2007
- ROBINSON, R. **Definition**, Oxford, Clarendon Press, 1962
- SAGER, J. C. **Essays on Definition**, Amsterdam, Benjamins, 2000
- SALVADOR, V. L'estil nominalitzat, **Caplletra** 29, 2000, p. 69-82,
- SALVADOR, V. Combinatòria lèxica i discurs acadèmic: aplicació a l'anàlisi de manuals d'ensenyament mitjà, **Articles de didàctica de la llengua i de la literatura** 36, 2005, p. 75-87.
- SCHAPIRA, Ch. **La maxime et le discours d'autorité**, Lieja, Sedes, 1997

## **PRÁTICAS DE ESCRITA NO 1º CICLO DO RECIFE: COMO OS PROFESSORES ENSINAM? O QUE OS ALUNOS APRENDEM?<sup>1</sup>**

CRUZ<sup>2</sup>, Magna do Carmo Silva (doutoranda – PPGE/UFPE –  
[magna\\_csc@yahoo.com.br](mailto:magna_csc@yahoo.com.br))

### **RESUMO**

Este estudo buscou analisar as práticas de escrita no 1º ciclo do Ensino Fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos. A pesquisa foi desenvolvida em três turmas correspondentes ao 1º, 2º e 3º anos do 1º ciclo de uma escola da Secretaria de Educação da cidade do Recife, com bons índices de aprendizagem da escrita. Utilizamos três procedimentos metodológicos: (1) realização de duas atividades diagnósticas com os alunos das três turmas do 1º ciclo, no início e no final do ano letivo; (2) entrevistas com as professoras; (3) observações de aulas das professoras que lecionavam nas turmas investigadas. A análise dos resultados apontou que a prática diferenciada das professoras baseada no ensino dos gêneros textuais, o respeito à heterogeneidade e o estabelecimento de metas no ensino da escrita, para cada ano do ciclo, teriam viabilizado a apropriação da notação alfabética pelos alunos do 1º ano e o avanço dos alunos, dos outros anos, na aprendizagem da escrita ortográfica e sua autonomia na produção textual, tornando viável a proposta de ciclos para esta escola em específico.

**PALAVRAS CHAVES:** ciclo, alfabetização, escrita, ensino, aprendizagem

### **ABSTRACT**

This study examined the practices of writing in the 1st cycle of Basic Education and its relations with the learning of students. The research was conducted in three classes

---

<sup>1</sup> Recorte da pesquisa de mestrado “Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental”, defendida no PPGE/UFPE-2008, sob orientação da Dr<sup>a</sup> Eliana Borges Correia de Albuquerque.

<sup>2</sup> A autora é formadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e assessora pedagógica das Prefeituras do Recife e do Jaboatão dos Guararapes/ PE.

corresponding to the 1st, 2nd and 3rd years of the 1st cycle of a school in the Education Department of the City Recife, with good levels of learning of writing. Used three methodological procedures: (1) completion of two diagnostic activities with students from three classes of the 1st cycle, the beginning and end of the year, (2) interviews with teachers, (3) observations of the teachers who teach classes investigated in class. The results showed that the practice of different teachers based on teaching of textual genres, respect for diversity and the establishment of goals in the teaching of writing, for each year of the cycle, would have enabled the alphabetical notation of ownership by the students of 1st year and advancement of students of other years, the learning of writing and spelling their autonomy in textual production, making viable the proposed courses for this school in particular.

**KEY WORDS:** cycle, literacy, writing, teaching, learning

## 1. Introdução

Ao desenvolver esse artigo, concordamos que não basta garantir à criança apenas o acesso à escrita; é imprescindível que essa se torne produtora de textos; vindo a alfabetização tornar-se um instrumento e fator decisivo pela conquista e exercício da cidadania. Sabendo que o processo de alfabetização começa antes da escolarização e reconhecendo a especificidade da escola em garantir o domínio da escrita entre os alunos do 1º ciclo, preocupamo-nos com a grande parcela de crianças que chegam ao final desse ciclo sem se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética.

A Proposta Curricular da Prefeitura da Cidade do Recife, assim como a de outros sistemas de ensino, considera o 1º ciclo como “o ciclo de alfabetização” que engloba os três primeiros anos do Ensino Fundamental; com isto, pretende-se proporcionar à criança um maior tempo para a apropriação da leitura e da escrita. No entanto, essa proposta não explicita como se daria a progressão dos alunos, gerando indefinições entre os professores quanto ao uso da promoção automática ou da progressão continuada.

Além disso, apesar da ampliação no tempo de alfabetização, os dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico em 2003 (SAEB) e da Prova Brasil 2005 da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (doravante ANRESC) mostraram que os alunos da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife têm chegado ao final do 1º ciclo sem o domínio da escrita alfabética, apresentando profundas dificuldades na produção de textos de forma autônoma.

## **2. A organização da escolaridade em ciclos: Alfabetização e fracasso escolar**

Mainardes (2007) aponta que a implantação da política escolar em ciclos é complexa, pois envolveria mudanças no sistema de promoção, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola. Para o autor, a revisão de literatura sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil indicou um distanciamento entre o que era proposto e o que era efetivamente atingido na prática escolar; sendo reproduzidos, muitas vezes nas propostas de ciclos, os processos de exclusão da escola seriada.

Entendemos que, por um lado, poderia ocorrer a ‘exclusão branda’ no ciclo; ou seja, o aluno avançaria nos anos do ciclo sem efetuar de fato aprendizagens, conforme aponta Freitas (2002); e, por outro lado, a falta de metas e objetivos definidos ao longo dos anos do ciclo pode contribuir para a perda da especificidade da alfabetização durante o processo de escolarização, sendo esse fator sinalizado por Soares (2003a) como uma dificuldade apresentada pela organização em ciclos.

Fernandes (2003) apontou em sua pesquisa que a falta de continuidade no trabalho pedagógico, as dificuldades na formação da equipe pedagógica, o compromisso dos professores da escola com o projeto da escola somado à falta de clareza e coerência entre os currículos, a avaliação e a metodologia, possibilitariam a que gerações de estudantes ficassem sujeitas a instabilidades em relação ao que aprendem e terminassem a escolaridade básica com defasagem de conteúdos e com algumas competências pouco desenvolvidas. Assim, para ela, a escola em ciclo seria uma escola de contrastes e em conflito, estando no ‘meio de um caminho’ para uma escola diferenciada da seriada, mas que ainda não se organizou.

## **3. Perspectivas teóricas sobre alfabetização e letramento**

Por volta da década de 1980, com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), posturas teóricas sobre a alfabetização passaram a ser questionadas e revistas. Por um lado, a teoria da Psicogênese da Escrita passou a considerar a natureza da escrita como sistema notacional e o processo de construção da criança sobre esse sistema. Por outro lado, teóricos da consciência fonológica relacionaram a capacidade de reflexão metalingüística da criança ao seu sucesso/insucesso na alfabetização. A apropriação da notação alfabética, segundo Morais (2004), seria explicada atualmente por essas duas linhas teóricas.

Buscando um ponto de intercessão, ele apontou que no processo de apropriação da escrita alfabética a criança faz uso de habilidades metafonológicas para descobrir *o que* a escrita nota e *como* ela faz essa notação. Em suas análises, o referido autor enfatizou que as mudanças vivenciadas evolutivamente na aquisição da escrita pela criança poderiam influenciar no desenvolvimento das habilidades metafonológicas. Somamos a essas discussões os estudos sobre ortografia em que Morais (1999) afirma a necessidade de o aluno, após atingir a hipótese alfabética, refletir sobre a norma ortográfica para compreender as regularidades e irregularidades da língua portuguesa.

Um outro eixo que apontou a partir da década de 1990 foi a discussão sobre letramento. Para Tfouni (1997, 2006), o letramento é um processo em que estaria encaixado um outro – a alfabetização; assim, seria importante destacar que existem letramentos variados, mesmo sem a presença da alfabetização. Kleiman (2002) complementou que o termo “letramento” estaria relacionado com um conjunto de práticas sociais que usassem a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos, extrapolando o mundo da escrita, como era concebido pelas instituições escolares.

As práticas de uso da escrita na escola trouxeram, em si, uma concepção de letramento, tendendo esta se preocupar apenas com o “letramento escolar” e não com o letramento como prática social. Nessa concepção de letramento, Kleiman (op.cit.), baseada em Street (1989), enfatizou que existem dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo seria o que determina as práticas escolares de letramento, que na maioria das vezes pressupõem a aquisição da escrita como um processo neutro, independente do contexto e do meio social; por outro lado, o modelo ideológico, concebe não haver apenas uma concepção de letramento, mas práticas de letramentos que são condicionadas social e culturalmente. Neste último modelo, o letramento tem significado político e ideológico e não neutro.

Dessa forma, Soares (2004) afirmou que o que foi definido pela escola como habilidade de leitura e escrita era insuficiente em relação às práticas desenvolvidas fora da escola. Além disso, os efeitos desse “letramento escolar” geraram, inconscientemente, padrões múltiplos e diferenciados de aquisição das diversas facetas do letramento. Portanto, segundo Soares (op. cit), alfabetização e letramento são processos interdependentes e específicos e o ideal seria alfabetizar letrando, o que significa garantir a especificidade da alfabetização ao mesmo tempo em que se deve inserir as crianças, desde cedo, nas diferentes práticas de leitura e escrita.

Morais (2003) enfatizou que se queremos alfabetizar numa perspectiva de letramento, devemos proporcionar sistematicamente a apropriação da notação da escrita e do seu uso social real pela criança a fim de garantir que elas se tornem autonomamente letradas, exercitando a capacidade de ler e escrever textos com as características e finalidades que as pessoas letradas utilizam em nossa sociedade.

#### **4. Discussões sobre as possibilidades de ensino da escrita**

Assim, a partir dos anos de 1980 e 1990, o ensino da leitura e da escrita passou a ser visto como um processo de interação enquanto prática discursiva (GERALDI, 2006) e as situações de ensino transformaram-se em intercâmbios planejados, promotores de interação, passando a ter lugar de relevância o ensino baseado nos gêneros textuais. Portanto, ao tratar do ensino da língua materna na perspectiva dos gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004) apontam que este deveria priorizar situações que levassem os alunos a dominar essa língua em situações variadas, a desenvolver estratégias de auto-regulação e a construir representações das atividades de escrita. Ou seja, o aprendizado de um gênero se daria quando as pessoas, ao participarem de situações de interação, começam a aprender as características dos gêneros que são produzidos naquelas situações.

As autoras, Leal e Albuquerque (2005), apontam que existem diversos tipos de situações em que se produzem textos: situações em que se busca causar um efeito sobre os interlocutores em diferentes esferas e participação social (notícias, crônicas, cartazes, manchetes, entre outros); situações voltadas para a construção e sistematização do conhecimento (resumos, anotação, esquema, etc); situações voltadas para a auto-avaliação e expressão de sentimentos, escrever para si (diários, poemas pessoais, etc); e situação em que a escrita serve para monitoramento de suas ações, organização do dia-a-dia (agendas, calendários, etc). Portanto, seria necessário proporcionar aos alunos situações variadas de produção textual, com finalidades variadas e destinatários variados, tanto individualmente quanto coletivamente, em boas situações de escrita contextualizadas e com muita frequência.

Ou seja, aprender a escrever é muito mais do que aprender a notar. Ao entrarmos no mundo da escrita, operamos com a língua de modo diferente, fazendo-a objeto de atenção e manipulação. Concebemos, assim sendo, que o ingresso no mundo da escrita ocorre antes de os alunos terem se apropriado da escrita alfabética, vindo a apropriação do sistema alfabético possibilitar maior reflexão sobre a organização textual e sobre o próprio conteúdo considerando que as diferentes situações de escrita exigem diferentes capacidades e conhecimentos.

## 5. A construção das práticas dos professores no cotidiano

Tomamos como referencial teórico a *Fabricação do Cotidiano Escolar* de Certeau (1994), na compreensão de como se daria a construção desse cotidiano por meio de estratégias e táticas. Segundo o referido autor, enquanto as estratégias produzem, mapeam e impõem as regras; as táticas utilizam-nas, manipulam-nas e alteram-nas. Assim, como abordado por Ferreira (2003), o professor não se apropria das mudanças nas prescrições oficiais de modo a realizá-las estrategicamente como aparecem, mas (re)cria o que estava posto a partir de suas táticas.

Chartier (2007) anunciou que o professor constrói suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber; nesse processo, a partir de suas reinterpretações, considera o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula. Nessa re-construção, as práticas escolares cotidianas são apropriações ativas, não sendo consideradas como algo acabado e pronto.

Pensando nas práticas de alfabetização e letramento dos professores, Morais (2004) apontou que estes devem priorizar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto atividades que garantam a apropriação da escrita pelas crianças, como aquelas que envolvam a leitura e produção de textos. É preciso, no entanto, delimitar as expectativas de aprendizagem para cada ano do 1º ciclo, pois delas dependeriam os critérios de avaliação e o nível de exigência.

Oliveira (2005) realizou uma pesquisa nos três anos do 1º ciclo da Prefeitura da cidade do Recife, buscando ver, por meio de um estudo que utilizou técnicas de grupo focal com professores e análise dos registros nos diários das docentes, como estava ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Ela ressaltou que não havia nas prescrições oficiais um enfoque específico quanto aos conteúdos a serem ensinados nos três anos do 1º ciclo. Os resultados apontaram que as professoras revelaram uma dificuldade em explicitar as formas de ensino e conhecimentos a serem apropriados pelos aprendizes ao fim de cada ano letivo do 1º ciclo, havendo uma expectativa de que a professora do ano seguinte desse conta das lacunas de aprendizagem das crianças.

Este trabalho tem o objetivo de analisar as práticas de escrita no 1º ciclo do Ensino Fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos. Buscamos responder, especificamente, a duas questões básicas: haveria práticas alfabetizadoras diferenciadas e aprofundadas a cada ano do 1º ciclo na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife? Seria possível, com uma prática sistemática de alfabetização, promover a

apropriação do SEA no primeiro ano, deixando os outros anos para um maior aprofundamento na leitura e produção textual?

## **6. Metodologia da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Prefeitura da Cidade do Recife que ficou entre as quatro melhores médias na Prova Brasil 2005 (ANRESC) quanto ao nível de escrita e leitura. Esse estudo se caracterizou como um estudo de caso por, dentro de um sistema, procurar apreender uma realidade particular que tem um valor em si mesmo (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Compuseram a amostra três turmas do 1º ciclo, uma para cada ano do referido ciclo. Utilizamos três procedimentos metodológicos: (1) realização de duas atividades diagnósticas com os alunos das três turmas do 1º ciclo, no início e no final do ano letivo (a primeira atividade correspondeu a um ditado mudo que teve por objetivo identificar o nível de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e da Norma Ortográfica pelos alunos e a outra atividade consistiu na reescrita do texto “João e Maria”); (2) entrevistas com as professoras; (3) observações de aulas das professoras que lecionavam nas turmas investigadas.

Os dados das atividades com os alunos foram analisados tanto qualitativamente quanto quantitativamente. Os dados das entrevistas e observações foram analisados qualitativamente com base na análise de conteúdos (BARDIN, 1977) e relacionados aos dados da diagnose para melhor compreensão das práticas dos professores alfabetizadores e sua relação com a aprendizagem dos alunos.

## **7. Resultados**

Apresentaremos os resultados da pesquisa em de duas sessões: na primeira faremos um mapeamento das aprendizagens dos alunos no 1º ciclo no que se refere à apropriação da escrita alfabética e à produção textual; e na segunda sessão, discutiremos sobre as práticas de ensino da escrita pelas professoras de cada turma participante da pesquisa, a fim de buscar relacionar essas práticas com as aprendizagens dos alunos.

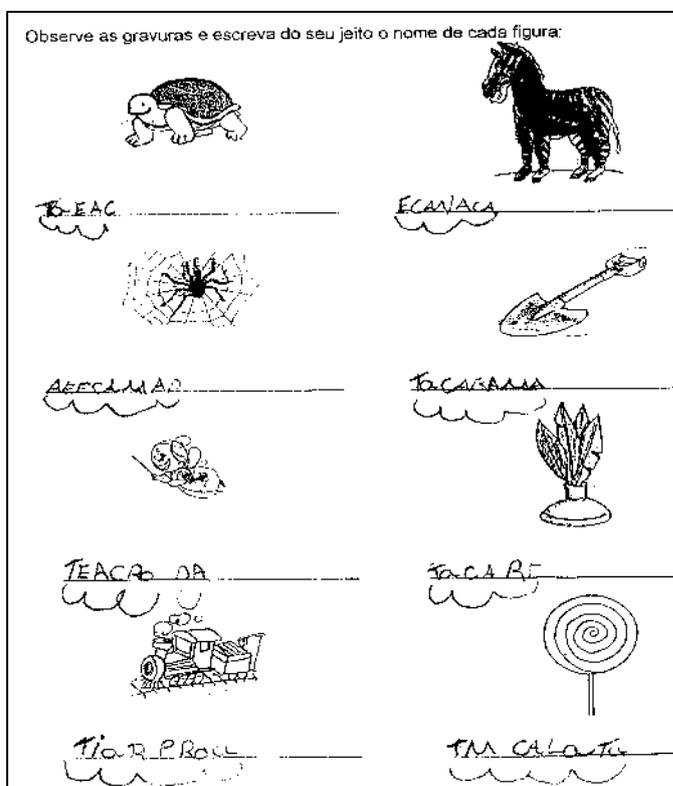
## 7.1 – Mapeamento das aprendizagens dos alunos no 1º ciclo

Para melhor organização da análise do desempenho dos alunos de cada turma e da progressão dos alunos a cada ano do 1º ciclo, organizamos a apresentação dos resultados obtidos em duas partes: avaliação do desempenho dos alunos na escrita de palavras (atividade de ditado mudo) e avaliação do desempenho dos alunos na atividade de produção textual.

### a) Avaliação do desempenho dos alunos do 1º ciclo na atividade de ditado mudo

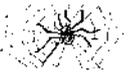
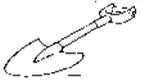
Na atividade do ditado mudo, categorizamos as escrita das crianças em oito níveis, de acordo com as fases da escrita desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1999) e com os estudos realizados por Morais (1999):

**Pré-silábico (PS):** as crianças não estabelecem relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras, escrevendo, no geral, letras aleatórias.



**Silábico quantitativo (ST):** as crianças escrevem, para cada sílaba da palavra, uma letra, sem realizar correspondência sonora.

Observe as gravuras e escreva do seu jeito o nome de cada figura:

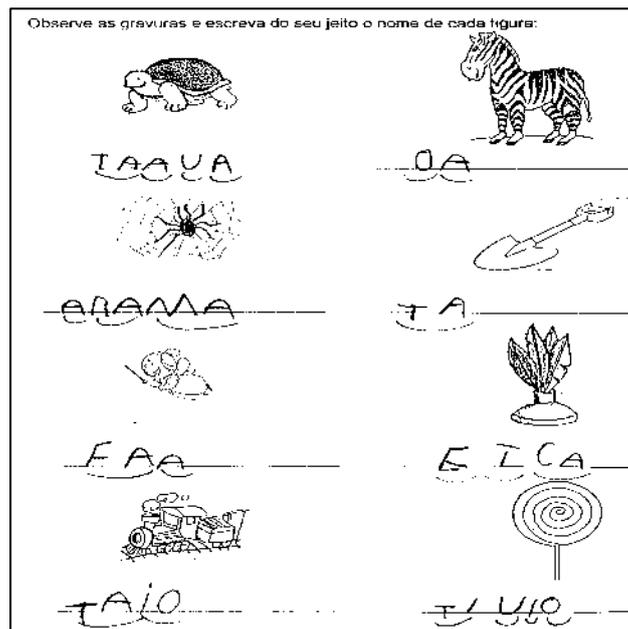
|                                                                                   |                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |
| apxi                                                                              | Za                                                                                 |
|  |  |
| aia                                                                               | do                                                                                 |
|  |  |
| atua                                                                              | Eai                                                                                |
|  |  |
| T-R-S-I                                                                           | ituu                                                                               |

**Silábico qualitativo (SL):** as crianças escrevem, para cada sílaba da palavra, uma letra, realizando correspondência sonora com a sílaba representada.

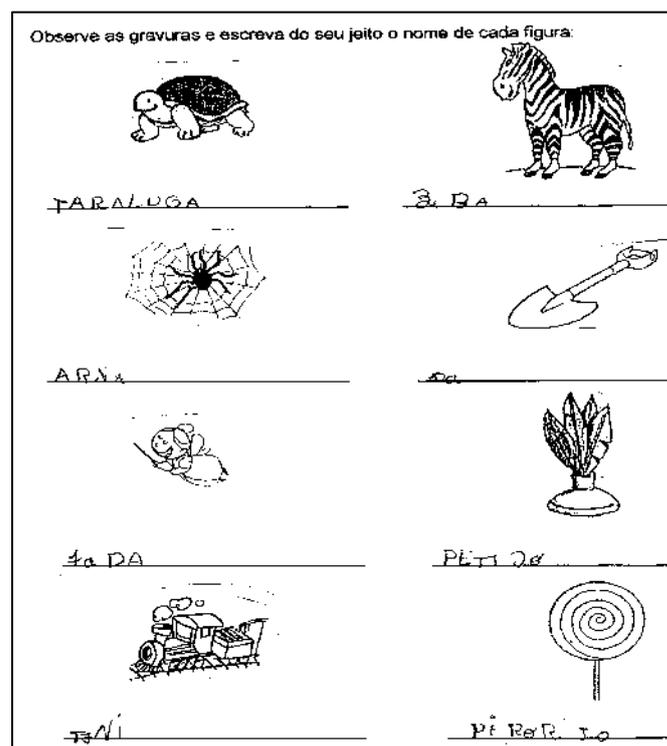
Observe as gravuras e escreva do seu jeito o nome de cada figura:

|                                                                                     |                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|  |   |
| AUA                                                                                 | SIA                                                                                   |
|  |   |
| AUA                                                                                 | APA                                                                                   |
|  |  |
| SIA                                                                                 | ABA                                                                                   |
|  |  |
| ui                                                                                  | iuia                                                                                  |

**Silábico-alfabético (AS):** as escritas das crianças oscilam entre a silábica e a alfabética.

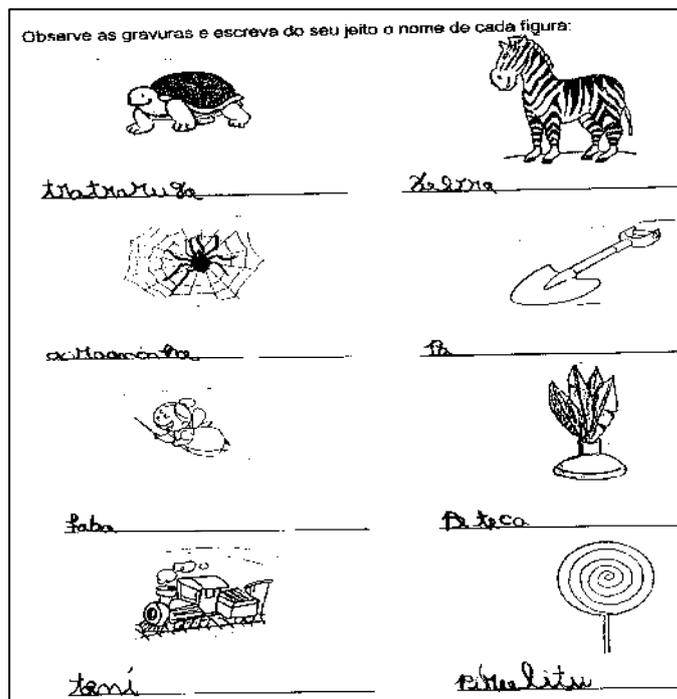


**Alfabético com domínio das correspondências grafofônicas diretas (A-I):** os alunos compreendem que as sílabas são compostas por unidades menores e conseguem representar os fonemas, embora troquem muitas letras. Não utilizam dígrafos e sílabas complexas.



**Alfabético com pouco domínio das regularidades contextuais e morfo-gramaticais**

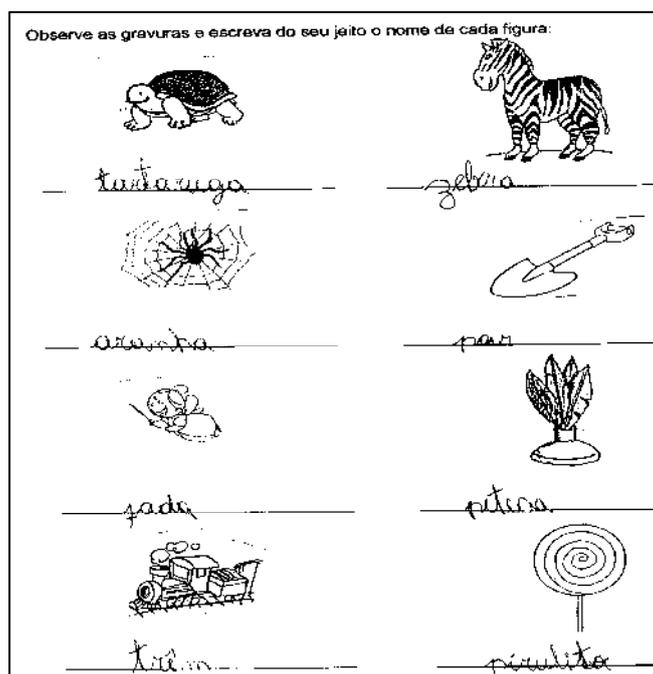
**(A-II):** os alunos utilizam algumas vezes dígrafos e sílabas complexas de forma convencional, porém ainda trocam letras.



**Alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais e morfo-**

**gramaticais (A-III):** os alunos utilizam corretamente dígrafos e sílabas complexas;

marcando, muitas vezes, a acentuação e nasalização de forma não convencional.





Com relação à turma de 1º ano, percebemos no perfil inicial que 63,1% dos alunos estavam no nível Pré-silábico e Silábico e apenas 21,1% dos alunos encontravam-se na hipótese alfabética, realizando ainda muitas trocas de letras. Contudo, o perfil final da turma apontou que apenas 26,4% dos alunos permaneceram em níveis iniciais de apropriação da escrita alfabética e cerca de 70% da turma terminou o ano letivo na hipótese alfabética.

A análise do perfil inicial da turma de 2º ano revelou que todas as crianças iniciaram o ano letivo no nível alfabético de escrita, ainda que 21,4% dos alunos estivessem em níveis elementares de apropriação da norma ortográfica e apenas 10,7% tenham escrito convencionalmente todas as palavras do ditado. O perfil de saída dessa turma apontou, no entanto, um deslocamento de 50% dos alunos das categorias de Alfabético I e Alfabético II para as posteriores, o que significa que 92,9% dos alunos apresentaram uma evolução nos níveis de apropriação da escrita, atingindo aqueles mais elaborados no que se refere ao domínio da Norma Ortográfica.

Em relação aos alunos do 3º ano, percebemos que no perfil inicial da turma, alguns poucos alunos ainda se encontravam nos níveis pré-silábicos e silábicos de escrita (10,3% e 3,4%, respectivamente); 44,8% dos alunos estavam no nível Alfabético I e 31,2% estavam em categorias mais avançadas (Alfabéticos III e IV). No perfil final, os alunos que iniciaram o ano no nível pré-silábico permaneceram com essa hipótese de escrita (esses alunos eram crianças com deficiência mental), e os outros evoluíram: cerca de 86,3% dos alunos terminaram o ano na hipótese alfabética com crescente apropriação ortográfica.

A comparação dos resultados do perfil inicial e final de cada turma quanto à hipótese de escrita, realizada com o apoio do teste estatístico de Wilcoxon, apontou um crescimento significativo na apropriação da hipótese alfabética pelos alunos em todas as turmas. Quanto à comparação entre as turmas, o teste de Mann-Whitney apontou uma diferença significativa entre as turmas do 1º ano quando comparadas com as do 2º e 3º anos. A comparação entre as turmas do 2º e 3º anos apontou que as duas turmas começaram o ano sem apresentar diferenças significativas no que se refere à escrita de palavras, e no final do ano foi observado uma diferença significativa a favor do 2º ano.

Comparando o desempenho das três turmas quanto ao ditado mudo, compreendemos que ocorreu uma progressão dos alunos nos três anos, embora os alunos do 2º ano tenham concluído o ano letivo em níveis mais elaborados quando comparados com os do 3º ano. Na próxima sessão, buscaremos explicar as razões para essa diferença.

Esses resultados apontaram um dado novo se comparado com a pesquisa de Franco (2006) realizada com alunos do 2º ano do 1º ciclo, cujos resultados apontaram que os mais avançados da turma não tinham evoluído muito em relação aos alunos mais atrasados.

### b) Avaliação do desempenho dos alunos do 1º ciclo na atividade de produção de texto

Os textos dos alunos foram categorizados, inicialmente, em três categorias de acordo com a grafia apresentada: *categoria 1*, textos ilegíveis; *categoria 2*, textos com algumas palavras legíveis e *categoria 3*, texto com escrita legível. Em seguida, os textos foram categorizados em subcategorias, com base no nível de textualidade relacionado ao gênero história. No final, a categorização dos textos se apresentou da seguinte forma:

#### 1a – Textos com grafia ilegível e reconto oral incompleto da história

|                                                                                                                                   |                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.</p> <p>caidau maria</p> <p>BRUA MALICIA WEAÇBAM</p> | <p style="text-align: center;"><b>Reconto oral</b></p> <p>Era uma vez uma vó saindo com bolo.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### 1b – Texto com grafia ilegível e reconto oral completo da história

|                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.</p> <p>maia maria</p> <p>uma vez uma vó</p> <p>uma vez uma vó</p> | <p style="text-align: center;"><b>Reconto oral</b></p> <p>Era uma vez João e Maria. Eles foram para a casa da bruxa e a bruxa prendeu João na cozeira e mandou Maria trabalhar. João era esperto e quando a bruxa mandava ele mostrar o dedo..ele pegava o osso de galinha e mostrava, ele mostrava o osso. Ai..a bruxa disse que ia comer ele assim mesmo. Mandou Maria acender o fogo e ela não foi. A bruxa foi acender e Maria empurrou ela dentro do fogo. Maria soltou João e foram felizes para sempre.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

2a – Texto com uma ou duas palavras legíveis e reconto incompleto da história

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

Uma vez João e Maria

foram a uma festa

de aniversário

João e Maria

**Reconto oral**

Era uma vez uma bruxa muito malvada e as pessoas pensavam que ela era uma mulher muito simpática e ela era uma bruxa muito malvada.

2b1 – Texto com 1 ou 2 frases legíveis e reconto incompleto da história

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

Uma vez João e Maria foram a uma festa de aniversário e lá estavam João e Maria a comer muito doce e chocolate e a bruxa viu e ficou muito zangada e mandou João e Maria trabalhar.

**Reconto oral**

Era uma vez duas crianças que encontraram uma bruxa. Depois de comer muito doce e chocolate a bruxa prendeu João e mandou Maria trabalhar.

## 2b2 – Texto com 1 ou 2 frases legíveis e reconto completo da história

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João Maria

Um dia João e Maria foram para a floresta  
 e viram uma casa feita de doces e  
 chocolate. Maria disse para João  
 ir lá ver o dedo. João foi lá  
 e a bruxa pegou ele. Maria  
 empurrou a bruxa e João  
 ficou livre. A bruxa morreu  
 queimada.

## Reconto oral

Um certo dia João e Maria que estavam na floresta e viram a casa da vovó. Era uma casa feita de doces e chocolate. Eles entraram lá e a bruxa pegou João e botou ele na coqueira e depois João mostrou um osso para a bruxa e ela não quis comer. A bruxa queria ver o dedo, mas João era esperto. Depois a bruxa disse: Maria vá lá ver se o fogo tá quente! Ela não foi lá acender o fogo e a bruxa foi. Maria aproveitou e deu um empurrão na bruxa e foi soltar João. A bruxa morreu queimada.

## 3a1 – História legível e incompleta, apresentando muitas trocas de letras.

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

Um dia João e Maria foram para a floresta  
 e viram uma casa feita de doces e  
 chocolate. Maria disse para João  
 ir lá ver o dedo. João foi lá  
 e a bruxa pegou ele. Maria  
 empurrou a bruxa e João  
 ficou livre. A bruxa morreu  
 queimada.

## 3a2 – História legível e completa, mas que apresenta muitas trocas de letras.

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

era uma vez João e Maria  
 pedindo na escola ele viu  
 um caso de bolo de chocolate  
 e não ia no caso e taluixo  
 e alixo buloco caíola e  
 de comida paranza cada  
 e come ele mais ele é gual  
 des um caso e o bolo  
 recento como é ela e lruix  
 nu castorão e la feze a  
 poto e tino u reu e mãe  
 e ful e lruix

## 3b – História legível e completa apresentando razoável apropriação da norma ortográfica

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

Em uma vez dois irmãos que vi pediram  
 na floresta pelo Pai e a madrinha e  
 a irmã uma casa que era feita de Bolo  
 e chocolate na cozinha uma geladeira que  
 de cozinha eu quero e feze João na cozinha  
 e todo via via mentes dele sobre João Maria  
 uma mãe João Maria e Maria era muito  
 esperto e Maria um caso e a valla era  
 seca e floresta era melancia de um gado  
 e de Pais de 4 Maria e Branca disse Maria  
 mais as quantas e logo Maria e Maria dizem  
 tio Mãe de Mãe Pai mimetizar e a Branca  
 Botou a cabeça no fogo e Bem de Fazer Maria

Um dia a Branca e Maria foi dizer para a mãe  
 Mãe Maria de da cozinha e narraram história para Maria

3c – História legível e completa apresentando boa apropriação da norma ortográfica; podendo apresentar um final convencional ou não.

#### Nova versão

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

Era uma vez dois irmãos que adoravam brincar lá fora um dia eles se puderam na floresta e encontraram uma casa de leite e chocolate lá dentro tinha uma velhinha muito simpática e mandou os dois irmãos entrar e deu uma sobremesa mais João e Maria não sabem que a velha era uma bruxa e colocou João preso numa panela e mandou Maria trabalhar a velha disse Maria já chegou água no fogo se já está quente mais eu não sei como se me amonto idota e assim a bruxa colocou a panela dentro da panela Maria repetidamente empurrou a bruxa dentro da panela e voltou João e viveram felizes para sempre.

#### Versão original

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

era uma vez dois irmãos muito gostosos que viviam numa casa no meio da floresta e os pais deles não tinham dinheiro e os pais de João e Maria a bruxa chamou eles na floresta e João e Maria eles encontraram uma casa feita de leite e chocolate e eles encontraram a bruxa e deu-lhes uma bruxa preta João e Maria foram para trabalhar e a bruxa chegou João e Maria quando o seu irmão fica sem trabalhar em não choraram ele trabalhou e tanto a vez a bruxa não queria João e Maria e João João era a parte de trabalhar um dia e assim a velha bruxa não trabalhava com ela primeiro como que esse menino não trabalhava passou quatro semanas e ela não quer se parar mais e disse a Maria já acabou

o João acabou de ele não quer a bruxa queria comer mais João não quer como Maria era a parte de João e Maria e assim a bruxa não trabalhava e João não trabalhava e Maria empurrou a bruxa para a panela e João e Maria viveram felizes para sempre.

A tabela 2 apresenta os dados relativos à produção textual em todas turmas investigadas.

**Tabela 2 - Comparação em percentual do perfil inicial e final dos alunos do 1º ciclo na atividade de produção textual**

| Categorias   | 1º ano         |              | 2º ano         |              | 3º ano         |              |
|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
|              | Perfil inicial | Perfil final | Perfil inicial | Perfil final | Perfil inicial | Perfil final |
| 1a           | 57,8           | 21,0         | -              | -            | 10,4           | 10,3         |
| 1b           | 26,3           | 5,3          | -              | -            | 3,4            | 3,4          |
| 2a           | 5,3            | -            | 7,1            | -            | 6,9            | -            |
| 2b1          | 5,3            | -            | -              | -            | 6,9            | -            |
| 2b2          | -              | -            | -              | -            | 13,8           | -            |
| 3a1          | 5,3            | 5,3          | 21,4           | -            | 13,8           | -            |
| 3a2          | -              | 36,8         | 17,9           | 17,8         | 20,7           | 41,2         |
| 3b           | -              | 31,6         | 35,7           | 28,6         | 20,7           | 24,3         |
| 3c           | -              | -            | 17,9           | 53,6         | 3,4            | 20,8         |
| <b>Total</b> | <b>100,0</b>   | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>   | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>   | <b>100,0</b> |

Com relação à produção textual dos alunos do 1º ano no perfil inicial, percebemos que a maioria dos textos ficou restrita às categorias ilegíveis ou parcialmente legíveis, exceto a de 5,3% dos alunos que produziram um texto legível, porém com muitas trocas e caracterizados como uma história incompleta. No perfil final, observamos um crescimento considerável quanto à produção textual dos alunos, pois apenas 26,3% dos textos ainda estavam na categoria ilegível. Os demais, cerca de 73,7% dos alunos, apresentaram textos legíveis e 68,4% construíram histórias com seqüências completas.

No 2º ano observamos que os alunos, em sua maioria, apresentaram no perfil inicial textos legíveis. Apesar disso, 21,4% dos textos legíveis apresentavam muitas trocas de letras e não tinham uma seqüência completa de história e cerca de 17,9% apresentavam trocas, porém tinham uma seqüência completa de história. Alguns textos legíveis (cerca de 35,7%) tinham uma seqüência completa de história, contudo apresentavam muitos erros de segmentação e dificuldades de apropriação da norma ortográfica. Apenas 17,9% dos textos legíveis demonstravam crescente conhecimento do uso das regularidades ortográficas na produção textual. A análise do perfil final apontou um deslocamento dos alunos das categorias mais elementares de apropriação da Norma Ortográfica na produção de textos para as mais elaboradas.

Em relação aos alunos do 3º ano, a análise do perfil inicial da turma apontou que apenas 44,8% dos alunos produziam textos legíveis. No perfil final pudemos perceber que ocorreu um fluxo de cerca de 41,5% dos alunos das categorias de textos ilegíveis e parcialmente legíveis para as categorias de textos legíveis. Desta forma, no final do ano

letivo, 86,3% da turma estava produzindo textos legíveis com coesão e coerência, só necessitando apropriar-se mais da norma ortográfica na produção textual.

A comparação do desempenho dos alunos quanto à produção textual, com apoio do teste de Wilcoxon, apontou uma diferença significativa entre o perfil inicial e final dos alunos em todas as turmas investigadas. As produções de texto abaixo demonstram a evolução na produção de histórias por um dos alunos do 2º ano.

### Perfil inicial

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

Em uma noite, quando estavam dormindo, João e Maria foram acordados por um ruído estranho. Eles se levantaram e descobriram que havia um homem estranho em sua casa. O homem estava segurando uma caixa e parecia muito assustado. João e Maria ficaram muito curiosos e perguntaram o que ele estava fazendo ali. O homem respondeu que estava procurando por algo importante e pediu ajuda para encontrar. João e Maria decidiram ajudá-lo e começaram a procurar juntos. Depois de muito tempo, eles encontraram o que o homem estava procurando e ele agradeceu muito. João e Maria ficaram felizes por terem ajudado alguém em necessidade.

### Perfil final

Reconte do seu jeito a história de "João e Maria" que a professora contou.

João e Maria

Em uma noite, quando estavam dormindo, João e Maria foram acordados por um ruído estranho. Eles se levantaram e descobriram que havia um homem estranho em sua casa. O homem estava segurando uma caixa e parecia muito assustado. João e Maria ficaram muito curiosos e perguntaram o que ele estava fazendo ali. O homem respondeu que estava procurando por algo importante e pediu ajuda para encontrar. João e Maria decidiram ajudá-lo e começaram a procurar juntos. Depois de muito tempo, eles encontraram o que o homem estava procurando e ele agradeceu muito. João e Maria ficaram felizes por terem ajudado alguém em necessidade.

João e Maria foram muito felizes por terem ajudado o homem. Eles perceberam que ajudar alguém em necessidade é muito bom. Eles decidiram contar a história para seus amigos e familiares. Eles também decidiram fazer uma caixa para ajudar alguém em necessidade. Eles ficaram muito felizes por terem ajudado alguém e por terem aprendido uma lição importante.

Na análise comparativa entre as turmas, o teste de Mann-Whitney apontou, na comparação entre o 1º ano e o 2º ano, uma diferença significativa tanto no perfil inicial como no final. Da mesma forma, a comparação entre o perfil inicial dos alunos do 1º ano com os do 3º ano apresentou uma diferença significativa, apesar de não ter sido observada diferença significativa no perfil final dessas turmas. Além disso, a comparação dos perfis iniciais e finais entre o 2º e o 3º anos apontou diferença significativa apenas entre o perfil final dos alunos, com um desempenho melhor apresentado pelas crianças do 2º ano. Com base nos achados, perguntamo-nos: por que os alunos do 2º ano progrediram mais que os do 3º ano? Buscamos compreender como

foram construídas as práticas de ensino da escrita dessas professoras, investigando o que poderia ter influenciado nesse bom aproveitamento dos alunos em geral.

## **7.2 Análise das práticas de ensino da escrita das professoras do 1º ciclo**

Foram realizadas oito observações de aulas, no período de agosto a novembro de 2007, com o objetivo de classificar, identificar e comparar as atividades desenvolvidas pelas professoras de apropriação da escrita alfabética e de produção de texto.

### **a) Análise das práticas de ensino da escrita no 1º ano**

A análise da prática da professora do 1º ano indicou que, em todos os dias e durante a maior parte do tempo, a professora priorizou as atividades no eixo da análise lingüística, apesar de sempre começar a aula fazendo a leitura do nome do ajudante e do planejamento e, posteriormente, realizar a leitura de um gênero textual e sua produção. As atividades de análise lingüísticas desenvolvidas foram: atividade escrita individual e/ou em grupo de apropriação da escrita, atividade oral coletiva de apropriação, atividade de reflexão fonológica, atividade de reflexão sobre a norma ortográfica, atividade de cópia e atividades com jogos.

Essas atividades envolviam operações no nível das letras, sílabas, palavras e frases, tais como: identificação e contagem de letras e sílabas; partição de palavras; comparação entre palavras; exploração de rimas; cópia de palavras, frases e textos; formação de palavras; produção de rimas e aliterações, entre outras. Para realizar essas atividades, ela formava grupos na sala, durante a realização das atividades impressas: o grupo A (pré-silábicos e silábicos) e o grupo B (silábicos- alfabéticos e alfabéticos). Dessa forma, quando a situação era de sistematização sobre o Sistema de Escrita Alfabética, os alunos recebiam atividades diferenciadas e com objetivos específicos ao seu nível de compreensão da escrita, respeitando a heterogeneidade da turma. Acreditamos que essa prática pode ter possibilitado um ótimo desempenho dos alunos, no final do ano letivo, quanto à apropriação e ao avanço dos alunos em suas construções sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

No entanto, a maior dificuldade da professora era o trabalho de produção textual com os alunos. Pareceu-nos que sua preocupação era inicialmente garantir a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, para depois propiciar que os alunos, de fato, escrevessem sozinhos seus textos. Dessa forma, ela não proporcionou muitos momentos em que os

alunos exercitassem suas hipóteses na construção de textos, mesmo ainda no momento em que estavam adquirindo a escrita alfabética.

A análise das atividades de produção coletiva indicou que a professora comandava a escrita nesses momentos; já os momentos de produção individual eram mais espontâneos, vindo a reescrita dos textos a ser feita em momentos posteriores. Segundo ela, a diversidade de compreensão da escrita pelos alunos demandava dela um atendimento individualizado na produção individual de textos, tornando a atividade muito trabalhosa. Apesar da dificuldade apontada pela professora, identificamos na sua prática uma busca pelo que seria a “reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2003a), propondo um trabalho específico de alfabetização, em meio a um contexto de letramento. Percebemos essa perspectiva quando ela, por um lado, refletia sobre as características dos diferentes gêneros trabalhados e seus usos e, por outro lado, fazia intervenções específicas relacionadas ao processo de alfabetização, realizando reflexões também ao nível de letras e sílabas.

### **3.2.2 Análise das práticas de ensino da escrita no 2º ano**

Assim como a professora do 1º ano, a professora do 2º ano também tinha uma seqüência definida de atividades. A análise da prática dessa professora nos indicou que ela enfatizou as atividades de leitura e produção de textos, durante os oito dias observados, realizando poucas atividades de alfabetização, pois sua turma estava praticamente alfabetizada. No entanto, ela preocupava-se tanto com a alfabetização quanto com o letramento; pois sempre realizava a produção textual, com toda a turma, paralelamente ao atendimento individualizado aos alunos que ainda não tinham autonomia de escrita nessas atividades.

Em relação à produção de textos, presenciamos nove momentos de atividade de produção textual, sendo duas coletivas (poema, resumo), duas em dupla (roteiro de notícia, história), duas em grupo (notícia, história) e três individuais (história, opinião, resumo). Ela sempre indicava os gêneros a serem produzidos, explicitando e variando os destinatários e as finalidades dos textos. Alguns textos eram produzidos para serem transformados em matéria para o jornal do Projeto Historiando o Frevo da escola, outros tinham como destinatários a própria turma. Nesse caso, após serem produzidos e corrigidos, sempre eram lidos, por cada aluno, para o grande grupo. Nesse momento, ela valorizava a produção dos alunos, pedindo que escutassem com atenção.

No momento de produção individual, era comum um aluno ler e corrigir a produção do outro, espontaneamente. Os alunos que tinham dificuldades ou estavam em fase inicial de apropriação eram assessorados por ela ou por alunos mais avançados na alfabetização. Durante a produção coletiva, a professora respeitava a fala do aluno, redefinindo-a e orientando-a, de acordo com a produção do gênero textual pretendido. Essa ênfase na oralidade do aluno era observada antes, durante e após a produção.

Percebemos duas preocupações dela: por um lado, preocupação com a pontuação, a acentuação das palavras e a reflexão sobre a norma ortográfica durante os momentos de produção textual e, por outro lado, mesmo estando em uma turma com a maioria dos alunos já alfabetizados, preocupação em dar um atendimento diferenciado aos alunos, ao mesmo tempo em que os incentivava a participar de atividades significativas de leitura e produção textual. Em consonância com o observado na prática da professora, a análise do desempenho dessa turma apontou que todos os alunos chegaram ao final do ano letivo produzindo textos com crescente preocupação ortográfica.

### **3.2.3 Análise das práticas de escrita no 3º ano**

A análise de sua prática nos indicou que havia dois momentos na aula: 1º momento, com o Projeto Fazer Crescer<sup>3</sup>, (antes do recreio), e o 2º momento, com a turma junta (depois do recreio). Segundo a professora, essa turma não tinha perfil de final de ciclo e isso a deixava muito angustiada e sem saber como trabalhar no 3º ano do 1º ciclo com tantas defasagens na aprendizagem da escrita alfabética. Em vários momentos, ela demonstrou essa preocupação. Apesar de suas queixas, a professora desenvolveu diariamente atividades de produção de textos e leitura, realizando poucas atividades do eixo de alfabetização, mesmo afirmando estar ciente da necessidade de muitos alunos da turma se alfabetizarem.

No primeiro momento da aula, ela procurava desenvolver um trabalho articulado entre produção textual e leitura, viabilizando a exploração do gênero e sua posterior produção escrita, ora coletiva, ora individual. Para isso, em quase todas as aulas, desenvolveu seqüências de atividades integrando a exploração das características e o uso do gênero com sua posterior produção textual. Já no 2º momento da aula, os alunos em níveis iniciais de apropriação acompanhavam as atividades de produção textual ouvindo ou copiando o que a turma produzia.

---

<sup>3</sup> Era realizada de segunda-feira à quinta-feira a troca das turmas (Projeto Fazer Crescer): alguns alunos de outro 3º ano, que já tinham se apropriado da escrita alfabética, vinham para a sua sala e os que eram da sua turma e não tinham se apropriado iam para a outra turma de 3º ano (cerca de sete alunos).

Durante os dias observados, presenciamos onze momentos de atividade de produção textual, sendo cinco coletivos (roteiro de notícia, tabela, paródia e duas cartas), um em grupo (cartaz) e cinco individuais (notícia, história, envelope, carta, capa de livro). Ela sempre indicava os gêneros a serem produzidos, explicitando os destinatários e as finalidades dos textos, apesar de muitas dessas produções não terem finalidade real, ou seja, eram vivenciados alguns momentos de produção para que os alunos “aprendessem” a produzir o gênero. Alguns textos foram produzidos como matéria para o jornal do Projeto didático da escola “Historiando o Frevo”, outros tinham como destinatários a própria turma ou a direção da escola. Nesse caso, assim como ocorria na turma de 2º ano, após serem produzidos, eram lidos pelos alunos, afixados ou enviados para o jornal. Durante a produção, ela explorava a pontuação, a gramática, a coesão e a coerência.

As atividades de apropriação propostas eram impressas e tinham o objetivo de trabalhar questões ortográficas, devendo ser feitas em casa como complemento da tarefa de casa do dia e recolhidas no dia seguinte. Essas atividades consistiam em atividades de autoditado e posterior formação de frases, caça-palavras, escrita de palavras, a partir de imagens e posterior separação de sílabas e cruzadinhas, entre outras. Em relação à norma ortográfica, a professora orientava os alunos para que lessem as palavras, ao escrever, para descobrir o erro. Não presenciamos momentos de reflexão sobre as regularidades e irregularidades, buscando a construção de regras pelos alunos; os erros eram apenas corrigidos pelos alunos ou pela professora durante as atividades.

Percebemos haver uma forte convicção na professora de que todos os alunos do 3º ano do 1º ciclo já deveriam estar alfabetizados e uma grande dificuldade, de um lado, em realizar atividades diferenciadas quando esses alunos estavam juntos (2º momento) e, de outra forma, em criar situações de intervenção quanto ao processo de alfabetização propriamente dito, dos alunos em fase inicial de apropriação. Na tentativa de atender a esses alunos com dificuldades, ela desenvolveu a maioria das atividades coletivamente e, em muitas delas, percebemos uma forte tendência da professora em ser não só a escriba mas a autora de grande parte dessa produção. Assim, percebemos que a professora, apesar de buscar trabalhar em uma perspectiva de letramento, tinha dificuldades de viabilizar a inserção da criança nas práticas contextualizadas de escrita.

### 7.3 – Comparação entre as práticas de ensino escrita pelas professoras do 1º ciclo

#### a) Práticas diferenciadas envolvendo a escrita

A comparação entre as práticas apontou que as professoras enfatizavam os eixos de produção textual e apropriação graduando-os de acordo com as turmas de 1º, 2º e 3º anos. A Tabela 4 apresenta os tipos e frequência das atividades desenvolvidas em cada turma observada.

**Tabela 4 – Comparação das atividades envolvendo a escrita no 1º ciclo (%)**

| <b>Análise linguística</b>              | <b>1º ano</b> | <b>2º ano</b> | <b>3º ano</b> | <b>Total</b> |
|-----------------------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| Reflexão sobre os princípios do Sistema | 81,9          | 7,6           | 10,5          | 100,0        |
| Reflexão fonológica                     | 50,0          | 33,3          | 16,7          | 100,0        |
| Reflexão ortográfica                    | 13,4          | 46,6          | 40,0          | 100,0        |
| Reflexão sobre acentuação               | 0,0           | 100,0         | 0,0           | 100,0        |
| Atividade de cópia                      | 31,8          | 27,3          | 40,9          | 100,0        |
| <b>Produção de texto</b>                | <b>1º ano</b> | <b>2º ano</b> | <b>3º ano</b> | <b>Total</b> |
| Produção de texto                       | 20,0          | 36,0          | 44,0          | 100,0        |
| Reflexão sobre gramática                | 0,0           | 0,0           | 100           | 100,0        |
| Reflexão sobre pontuação                | 0,0           | 60,0          | 40,0          | 100,0        |
| <b>Outras atividades</b>                | <b>1º ano</b> | <b>2º ano</b> | <b>3º ano</b> | <b>Total</b> |
| Atividade com livro didático            | 12,5          | 50,0          | 37,5          | 100,0        |
| Atividade casa                          | 23,1          | 38,45         | 38,45         | 100,0        |
| Correção de atividade de casa           | 25,0          | 50,0          | 25,0          | 100,0        |

Em relação aos resultados da observação da prática das professoras, verificamos que no 2º e 3º anos havia atividades regulares de produção textual e de cópia de textos produzidos; no caso do 1º ano, muitas atividades envolvendo a reflexão sobre os princípios do sistema de escrita e a reflexão fonológica. As falas a seguir retratam um pouco da prática de cada professora:

Nos primeiros meses, eu trabalhei cruzadas, listas de palavras, o nome. Porque eu faço logo inicialmente, trabalho o nome deles... Associando ao alfabeto. Também, contagem de letras, contagem de sons a partir do nome e depois eu vou colocando outras palavras. A Leitura, eu comecei mais com o professor lendo... Explorando a leitura diária. Depois pedia para eles contarem histórias. Sempre oralmente. Aí, fui estimulando a interpretação e a parte oral... Quando eu já vi que eles estavam mais apropriados do Sistema, aí foi que eu comecei a estimular a escrever. Essas atividades eram feitas assim: análise fonológica sempre... Produção, uma vez porque dá trabalho. Veja, se fosse pra produzir de qualquer jeito sem intervir, aí dava todo dia, era só pra você ir acompanhando como eles estão. Mas, se você quer produzir com intervenção, tem que ser produção num dia, no outro olhar a escrita, chamar, pedir para reler...a leitura era diária de historinha pelo professor. (Professora do 1º ano).

Veja, pelo fato da turma já ter se apropriado do SEA, eu priorizei mais valorizar os usos e a função social da escrita trabalhando diversos gêneros textuais para que eles se apropriem da estrutura e da funcionalidade dos textos. Veja a grande preocupação esse ano, já que o SEA eu já tinha trabalhado e a maioria já tinha se apropriado era com a função social da escrita e com a parte também de ortografia. Os questionamentos, as perguntas que eles fazem. Se for com dois SS, se escreve a palavra com C ou com Ç. E eles começaram a fazer descobertas e a criar as suas próprias regrinhas. Então, aproveitando o momento. E que também se faz necessário um trabalho com a ortografia, eu me voltei para este lado: da produção textual e da parte ortográfica. (Professora do 2º ano)

Então, primeiro eu tinha que construir o sistema de escrita com eles para poder consolidar e daí começar a usar tudo o que eu vinha usando nos outros anos e estava dando certo que era um trabalho de leitura e produção. Com essa turma foi construído um livrinho, mas era mais assim: tiras com imagens, textos pequenos construía muito coletivo. As receitas eram textos coletivos porque eles não conseguiam pesquisar em casa e trazer para cá para a gente trabalhar porque eles não conseguiam ler o que estava escrito na receita. Então, já ficava mais difícil. Então, tudo foi construído aqui. Eu trazia a receita e a gente via e começava construir no quadro. O que é que a receita tinha, aí foi mais realmente tudo coletivo. [...]. Eu trabalhei com habilidade fonológica só mais ao nível de letramento... Porque é mais um trabalho pra alfabetização. Mas trabalhei muito com poemas, poesias e a gente refletia as características deles, mas não era específico como se eu fosse alfabetizar. [...] e o livro didático uso muito. Sempre uso para fazer as atividades de todas as disciplinas. Acho que é um bom apoio. Mas uso também outras coisas, como as fichas e atividades no quadro. (Professora do 3º ano)

Podemos observar uma progressão em relação às atividades desenvolvidas nas três turmas do 1º ciclo: grande ênfase nas atividades de apropriação no 1º ano e ênfase inversamente proporcional nas atividades de produção textual em relação aos outros anos. No 1º ano percebemos mais atividades de análise fonológica em detrimento dos outros anos que enfatizaram atividades de pontuação e ortografia. Quanto à produção de textos, estas foram observadas nas três turmas, com maior ênfase no 3º ano.

#### **b) Trabalho diversificado: respeito à heterogeneidade e compromisso**

A análise da prática apontou que as professoras trabalhavam com atividades diversificadas, em grupos e por meio de intervenções individuais, respeitando a heterogeneidade na sala de aula. Apresentamos a seguir o relato da professora do 1º ano:

[...] esse trabalho surte efeito porque você vê crianças que estavam com muita dificuldade, avançar. Eu gosto desse trabalho diversificado porque você pode colocar um alfabético com um silábico-alfabético e ali na hora da atividade, um ajuda ao outro. Não é fácil. Mas você também nunca vai encontrar uma sala homogênea, até porque os ritmos das crianças são diferentes. Mesmo que você pegue todos alfabéticos, tem uns que avançam mais e outros não. (Professora do 1º ano)

Em todas as turmas, eram realizadas sondagens no começo do ano e o erro do aluno era visto como parte integrante do processo de aprendizagem, auxiliando no ensino da leitura e da escrita. A professora do 3º ano revelou que os alunos tinham avançado, porém não estavam com o perfil esperado por ela para o final do 1º ciclo quanto à produção de textos.

[...] eles cresceram, mas eles ficaram com perfil de começo de terceiro ano e não de quem vai para o 2º ciclo. Eles cresceram para o que chegaram, mas não para o terceiro ano porque eles não chegaram com perfil de final de segundo também. (Professora do 3º ano)

#### **b) Estabelecimento de metas para cada ano do 1º ciclo**

Pela entrevista, percebemos que a escola estabeleceu metas, objetivas e conteúdos para cada ano do ciclo no Conselho de Ciclos, mesmo que estas não estivessem explícitas nos Descritores dos Conteúdos da escola, nem na Proposta Pedagógica da Rede; assim, as professoras preocupavam-se com a passagem automática dos alunos e coletivamente, tomavam as decisões.

Esses conteúdos foram elaborados no começo do ano coletivamente. Eles são as competências da Prefeitura, mas que devem ser mais elaboradas... Porque a gente é que tem que dizer o que vai trabalhar..ai quem não quer, não faz nada. Como eu vejo por aí. Eles não foram divididos por ano. Assim, cada um sabe o que deve trabalhar. (Professora do 3º ano A)

Além disso, elas destacaram que a escola organizou-se internamente para que as metas fossem cumpridas ao final do 1º ciclo por meio de projetos de apoio. Desta forma, foi consenso geral que a meta específica do 1º ano seria a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e dos outros anos do 1º ciclo a consolidação e o aprofundamento dessa alfabetização.

Na escola, a meta é a mesma para os 3 anos do 1º ciclo porque ela só vai aprofundando. Por exemplo, na minha sala a meta é a mesma, mas eu me aprofundo..eu não estou mais voltada para o SEA. Mas para pontuação, leitura, produção, ortografia, organização de idéias, coesão e coerência. O trabalho de base deve ser feito no 2º ano pra que esses alunos sigam para o 3º ano já consolidados e para que o pessoal do 3º ano faça um trabalho aprofundado de leitura e produção de texto, ortografia e trabalhar os conteúdos dos outros componentes curriculares. (professora do 2º ano)

### **8. Considerações finais:**

O domínio da escrita alfabética, além de ser instrumento de luta, é condição necessária para a participação efetiva nas práticas de escrita; portanto, se esse ensino não tiver metas definidas para cada ano do 1º ciclo, poderá diluir-se, não promovendo reflexão

sobre todos os aspectos que o compõem. Desta forma, essa pesquisa buscou analisar as práticas de escrita no 1º ciclo do Ensino Fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos.

Em termos gerais, o resultado do mapeamento das aprendizagens dos alunos confirmou nossa hipótese de que é possível garantir a apropriação da escrita alfabética pelos alunos no 1º ano do primeiro ciclo, deixando os outros anos para a consolidação e aprofundamento dessa escrita. Assim, a análise do desempenho dos alunos de todas as turmas apontou que cada um deles agregou mais conhecimentos sobre a escrita durante o ano.

Paralelo a isso, as professoras desenvolveram uma prática progressiva de ensino da escrita que está intimamente relacionada aos resultados obtidos pelos alunos. Elas recriavam as prescrições oficiais, fabricando modos de fazer acontecer o ensino da escrita ao longo dos anos no 1º ciclo, em meio à heterogeneidade da turma e defasagem em relação aos outros anos do ciclo. Assim, a escola conseguiu alfabetizar e letrar ao final do 1º ciclo e a cada ano desenvolveu um trabalho de análise lingüística, seja em relação à apropriação da escrita alfabética (1º ano), seja a partir de um trabalho de reflexão ortográfica (2º e 3º anos).

Finalmente, os resultados sugerem que uma prática pautada pelo ensino da escrita, de forma contextualizada, somada ao estabelecimento de metas a cada ano do ciclo e a um atendimento diversificado aos alunos, possibilitaram o avanço dos alunos na aprendizagem da escrita a cada ano do 1º ciclo.

## **9. Referências Bibliográficas**

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CERTEAU, M. de. *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 19.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

FERNANDES, C. A escolaridade em ciclos no Brasil: uma transição para a escola do século XXI. 2003. Tese de doutorado, departamento de educação da Pontífica Universidade Católica do rio de Janeiro – PUC.

FERREIRA, A. T. B. *A “Fabricação” do cotidiano escolar. As práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula*. 2003. 269f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa

de Pós-graduação em Sociologia. Departamento de Sociologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004, p.6.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Â. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 4.ed. São Paulo: Mercado de letras, 2002, p. 40.

LEAL, T. F. & ALBUQUERQUE, E. B. C. in BRANDÃO, A. C. P & ROSA, E. *Leitura e Produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUDKE, M. e ANDRË, M.E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, A. G. *O aprendizado da ortografia*. São Paulo: Autentica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização numa perspectiva para o letramento: conciliando a escrita alfabética com o trabalho com texto*. Comunicação apresentada no curso desafios da alfabetização, do programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Ensino – Recife: 2003.

\_\_\_\_\_. *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica*. Letras hoje. V. 39. n. 3. 2004.

OLIVEIRA, S. A. *O ensino e a avaliação do Sistema de Escrita Alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2005.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2003a: MG.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: um contraponto a muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 25, p. 5 – 17, jan /abr. 2004.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge, Mass: Havard university Press, 1989.

TFOUNI, L. V. A escrita – remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A; MARQUES, M. L. (orgs).

*Alfabetização hoje*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2006.

## **Práticas de linguagem no mundo do trabalho da construção civil – o estilo em gêneros textuais acadêmicos/didáticos e profissionais**

Sueli Correia Lemes Valezi  
Mestre em Estudos da linguagem - UFMT  
IFMT-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
suelivalezi@uol.com.br

**RESUMO:** Este trabalho constitui uma análise discursiva de textos da esfera sócio-comunicativa da construção civil e traz resultados parciais de um projeto que objetiva investigar quais práticas discursivas são vivenciadas nessa área e quais práticas pedagógicas em língua portuguesa necessitam ser implementadas para atender à demanda de formação profissional. A pesquisa dialoga com a Teoria dos Gêneros do Discurso, proposta por Bakhtin (1929, 1979) e da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001). Neste artigo foram registradas análises do estilo individual de uma obra da área da construção civil, bem como os aspectos lingüísticos que evidenciam o *ethos* constitutivo do “eu” pelo/no discurso. Entrevistas com engenheiros-professores da área também complementaram as reflexões acerca da linguagem técnica e suas possíveis mudanças no contexto atual da esfera educacional e profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação profissional, ensino de língua portuguesa, estilo individual, *ethos*.

**ABSTRACT:** This work is a discursive analysis of texts in the socio-communicative sphere construction and has partial results of a project that aims to investigate what discursive practices are experienced in this area and what teaching practices in English language need to be implemented to meet demand training. The search dialogue with the Theory of Speech Genres, proposed by Bakhtin (1929, 1979) and Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001). In this article was reported analysis of individual style of a work area of the building, and the linguistic aspects that show the constitutive *ethos* of "I" for / in the discourse. Interviews with engineers, teachers of the area also complemented the discussions about the technical language and its possible changes in actual context of educational and professional sphere.

**KEYWORDS:** Professional Education, teaching of Portuguese, individual style, *ethos*.

### **1. Introdução**

A convivência com profissionais da área da Construção Civil, em especial os professores de cursos técnicos e tecnológicos, tem orientado gradativamente minha busca por respostas em torno de ações pedagógicas a serem implementadas nessa área de formação

profissional. Evidentemente que as práticas discursivas em torno das atividades pedagógicas nesses cursos têm contribuído significativamente para minha formação como professora de um contexto de ensino técnico-profissional, de forma a direcionar minhas ações didáticas e científicas para essa especificidade educacional.

No início, meu olhar foi de estranhamento diante desse cenário tão diferente que se abriu diante de mim e que me exigiu uma prática pedagógica diferente daquelas que já havia experimentado em outras instituições. As dúvidas eram muitas sobre o que ensinar aos alunos dos cursos técnicos e as respostas a essa demanda eram escassas e inadequadas, se as comparássemos com a nova proposta de ensino de línguas que já estava sendo reorganizada a partir das pesquisas da lingüística.

Nesse ambiente desafiador, era urgente organizar uma proposta pedagógica que pudesse efetivamente atender à formação dos alunos que ingressavam na área. Para isso, foi essencial minha familiarização com as práticas de leitura e escrita dos profissionais da área para poder desenvolver um trabalho adequado com a Língua Portuguesa. Nos primeiros anos de atuação nesses cursos, surgiu a idéia de um projeto que visava realizar um levantamento quantitativo da linguagem técnica utilizada na área da Construção Civil, para a organização de um compêndio de termos técnicos. No entanto, tal projeto foi iniciado, mas não teve forças teóricas e metodológicas para sustentá-lo até o final, mesmo porque, as teorias lingüísticas das últimas décadas têm demonstrado que o estudo da linguagem isolada de sua real utilização nos textos e nos contextos de produção é algo que verdadeiramente não produz efeitos significativos para o ensino de línguas.

Ao rever tal projeto e com um novo olhar investigativo e epistemológico diante do ensino de línguas, percebi que analisar a linguagem técnica e registrar o léxico comum em um manual de instruções para a área da Construção Civil não era suficiente para atender às necessidades da formação dos alunos e, conseqüentemente, contribuir para a atuação deles no mercado de trabalho como produtores de textos dentro das práticas discursivas semiotizadas pela escrita. Era preciso ampliar o olhar investigativo para efetivar uma proposta pedagógica adequada e a teoria dos Gêneros do Discurso apareceu para atender a tal necessidade.

Não podemos deixar de reconhecer que em alguns cursos de formação profissional da instituição já havia certa preocupação com o aprendizado de alguns gêneros necessários para o exercício de uma profissão, como em disciplinas de Redação Técnica ou Português Instrumental. Entretanto, a proposta pedagógica desenvolvida não era pautada na concepção de linguagem como interação e muito menos se falava nos gêneros discursivos como objeto de ensino. O conteúdo ministrado estava aquém da proposta que se tem discutido hoje com

base na teoria dos gêneros discursivos a qual propõe uma sistematização e um planejamento muito bem articulados para o trabalho com os textos em sala de aula. O que se privilegiava, em propostas pedagógicas anteriores era o ensino de conteúdos gramaticais descontextualizados e sem o foco no uso em textos. Analisando alguns materiais didáticos, o que constatamos foi o desenvolvimento de conteúdos e exercícios com o objetivo de se fazer uma revisão gramatical para, em seguida e somente no final da disciplina, apresentar os modelos de textos para os alunos. Não era uma proposta em que se imbricassem atividades de leitura e de análise lingüística com vistas à produção de textos moldados de acordo com características dos gêneros discursivos profissionais.

Por isso, há alguns anos, considero essencial sistematizar todo o trabalho das disciplinas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa de forma a tomar os gêneros profissionais como objeto de ensino nas diversas áreas de formação profissional da instituição. E, assim, na busca por materiais de leitura e de análise lingüística para os alunos, tenho encontrado textos bastante interessantes e que merecem um registro mais minucioso e científico, como é o caso da obra que foi analisada neste artigo. É uma maneira também de contribuir com os demais professores de língua portuguesa para desenvolverem um trabalho pedagógico significativo na educação profissional, tomando, como base de estudos em sala de aula, os gêneros discursivos.

Neste artigo faço uma revisão dos conceitos teóricos que me auxiliaram na análise do texto-material desta pesquisa, mais especificamente nos conceitos relativos a uma das características definidoras de um gênero discursivo – o *estilo individual*– conforme a teoria proposta por Bakhtin (1929, 1979); e estabeleço, ainda, uma relação com o conceito de *ethos*, conforme postula a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001).

As análises discursivas realizadas neste texto giraram em torno de excertos tirados do livro “Concreto Armado: eu te amo”, um livro da área da Construção Civil utilizado como material didático-pedagógico, e quiçá científico, entre os engenheiros, professores, alunos e “leigos” dessa esfera de comunicação social. Foram também realizadas entrevistas com engenheiros-professores da área, como forma de complementação dos dados para este trabalho.

Ressalto, ainda, que este artigo faz parte de um projeto que objetiva investigar as práticas discursivas vivenciadas nessa área profissional com vistas a reorganizar e/ou aprimorar as práticas pedagógicas em língua portuguesa, a fim de atender à demanda de formação profissional tanto para alunos de cursos de nível médio técnico, quanto para alunos do nível superior tecnológico.

## 2. Um Breve Diálogo Teórico

### 2.1 O estilo em Bakhtin

As pesquisas que tenho desenvolvido comumente se filiam às teorias da Análise do Discurso e em especial àquelas que atribuem especial atenção aos temas relativos aos Gêneros Discursivos, uma área científica que tem sido base para as orientações curriculares nacionais e para a formulação de propostas ao ensino de línguas. Na busca por respostas teóricas que atendessem aos anseios da formação do professor de língua portuguesa e da aplicação de práticas pedagógicas, tenho encontrado materiais que me auxiliam no desenvolvimento de práticas de leitura e de escuta de textos, e, conseqüentemente, nas práticas de produção escrita.

Na análise dos textos, como professora de português, acabamos por centralizar nosso olhar sobre os recursos lingüísticos e sua função semântica e discursiva nos enunciados. Ao realizar tais análises, sempre me atendo a um aspecto bastante significativo na produção de sentidos dos textos: o *estilo*, considerado um dos elementos da classificação triádica que Bakhtin propõe aos gêneros discursivos: “estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

O destaque que atribuo a esse elemento caracterizador do gênero deve-se a sua relação intrínseca com os aspectos lingüísticos dos textos, considerados um dos elementos essenciais a serem analisados nas aulas de línguas. Acabamos, por assim dizer, nos transformando em analistas do discurso, um papel que todo professor de Língua Portuguesa precisa assumir ao se tornar um mediador entre aluno e texto, de forma a contribuir para uma leitura efetiva e significativa dos textos. E o estilo é um dos aspectos a que devemos atribuir especial atenção ao se realizar essa atividade pedagógica em língua portuguesa.

Bakhtin, para definir essa característica dos gêneros discursivos, recorre à estilística e conclui que o estilo individual está “indissolúvelmente ligado ao enunciado”, ou seja, ao ser produzido, o texto carrega a impressão de seu autor, a expressividade passa a ser um elemento constitutivo percebido pelas escolhas lingüísticas feitas ao longo do texto. Mesmo que em

menor ou maior grau de acentuação, as marcas de expressão individual do autor sempre estarão presentes.

A individualidade do interlocutor imprime-se em qualquer enunciado, no entanto, os gêneros em que mais se podem detectar as marcas de personalidade do autor são os literários. Já nos gêneros do discurso mais fechados em suas características formais, como formulários profissionais, a individualidade não é tão evidente. Mesmo assim, há possibilidades de encontrar marcas implícitas de autoria e estilo.

Bakhtin faz uma constatação bastante importante para o estudo dos gêneros e também para a estilística, o que acaba revolucionando as concepções acerca dos estudos que a literatura faz sobre o estilo individual dos escritores e as dos estudos que analisam a gramática nas estruturas lingüísticas dos enunciados. O autor inaugura a noção de que o estilo está imbricado no gênero, ou seja, ambos são indissociáveis. E como cada esfera da atividade humana organiza seus “tipos relativamente estáveis de enunciados” em relação ao tema, à estrutura composicional e ao estilo, este entra, portanto, como unidade pertencente ao gênero. Por esse motivo, o estudo sobre o estilo deve iniciar a partir da análise do gênero e não se pode separá-los. Bakhtin diz que a estilística ignorou tal relação em seus estudos e por isso ela é incompleta. A Gramática da Academia pode ter organizado algumas classificações estilísticas, mas elas não refletem a análise crítica dos “gêneros dos estilos da língua”.

Outra constatação essencial para os estudos sobre o estilo é dizer que as suas mudanças históricas são consideradas indissociáveis das mudanças que acontecem nos gêneros do discurso. E assim: “a língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança” (BAKHTIN, 2000, p. 285). Os gêneros do discurso, tanto os primários quanto os secundários, refletem as mudanças sociais e conseqüentemente as mudanças lingüísticas. Quando os gêneros secundários incorporam os gêneros primários nos textos, ocorrem mudanças; como é o caso de textos literários que, para compor seus personagens, utilizam diálogos com características lingüísticas “idênticas” às dos diálogos cotidianos dos indivíduos em uma comunidade. E Bakhtin vai além, pois ele diz que, ao utilizarmos o estilo de um gênero em outro gênero, não estamos alterando apenas “a ressonância desse estilo”, mas “destruímos e renovamos o próprio gênero” (2000, p. 286).

## **2.2 Marcas do “eu” no discurso: *ethos***

Considerando que o *ethos* pode ser admitido como um dos elementos de identificação

e caracterização do estilo individual do autor, faço um rápido esboço sobre essa categoria analítica que Fairclough (2001, p. 176) propõe para investigar o “eu” constitutivo de todo e qualquer discurso.

Fairclough, antes de apresentar o conceito de *ethos*, estabelece um diálogo com o arcabouço teórico de Halliday (1978), acerca das funções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. (HALLIDAY, 1976, p. 137).

Fairclough reconhece as três funções, porém subdivide a função interpessoal em “identitária e relacional”. As identidades sociais, dentro da função identitária, são construídas no discurso, segundo o autor. Entre as propriedades analíticas, o autor enfatiza os seguintes aspectos: o controle interacional, a modalidade, a polidez e o *ethos*.

Como destacamos, neste texto, o conceito de *ethos*, apresentamos o que diz Maingueneau sobre o termo, usado inicialmente pelos gregos<sup>1</sup>: “todo discurso, oral ou escrito, supõe um ethos: implica uma certa representação do corpo de seu responsável, do enunciador que se responsabiliza por ele”. (MAINGUENEAU, 2000, p. 59).

O enunciador deve legitimar seu dizer: em seu discurso, ele se atribui uma posição institucional e marca sua relação a um saber. No entanto, ele não se manifesta somente como um papel e um estatuto, ele se deixa apreender também como *uma voz e um corpo*. O *ethos* se traduz também ao tom, que se relaciona tanto ao escrito quanto ao falado, e que se apóia em uma ‘dupla figura do enunciador, aquela de um caráter e de uma corporalidade’. (MAINGUENEAU, 1984, p. 100 *apud* CHARAUDEAU, 2004, p. 220)

Para Maingueneau, a concepção de *ethos* está relacionada à cena de enunciação, conseqüentemente envolve os gêneros do discurso, por estes compreenderem a participação de seus interlocutores conforme papéis pré-determinados e que eles ocorrem de acordo com a imagem que cada um tem si mesmo. E “a imagem discursiva” que o locutor tem de si é baseada em modelos estabelecidos pela sociedade. Seguir esses modelos é uma garantia de “eficácia” nas interações. Além disso, o “ethos discursivo mantém relação estreita com a *imagem prévia* que o auditório pode ter do orador ou, pelo menos, com a idéia que este faz do modo como seus alocutários o percebem”. (CHARAUDEAU, 2004, p. 221).

Em suas várias análises de entrevistas médicas, Fairclough ressalta o conceito de *ethos* na construção e constituição do “eu” no discurso. O autor dialoga com Maingueneau (1987) para apresentar um conceito mais geral do termo. Para Fairclough, *ethos* equivale ao “comportamento total de um(a) participante” do discurso, incluindo o “estilo verbal (falado e

---

<sup>1</sup> Antes empregado pela *Retórica de Aristóteles (1378 a)*, *ethos* era um termo entendido como “a imagem que um orador transmitia, implicitamente de si mesmo, através de sua maneira de falar”. (MAINGUENEAU, 2000, p. 59).

escrito) e tom de voz”. Dessa forma, o sujeito “expressa o tipo de pessoa que ele (a) é e sinaliza sua identidade social, bem como sua subjetividade”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 181).

O lingüista britânico admite a questão do *ethos* como “intertextual”, pois, ao indiciar sua identidade social por meio do comportamento verbal e não-verbal, o sujeito faz uso de outros modelos de gêneros e tipos de discurso e, ao preferir certas relações intertextuais, constrói sua subjetividade nas interações. (idem, p. 2007). Pode-se dizer, inclusive, que o sujeito é interpelado por várias formações discursivas na construção de sua identidade social.

Fairclough ressalta também que o *ethos* é “manifestado pelo corpo inteiro, e não só pela voz” e, para confirmar isso, ele cita Bourdieu (1984) que diz ser a linguagem “uma dimensão da *hêxis* corporal, na qual a relação global da pessoa com o mundo social é expressa”. (idem, p. 208).

Vale ressaltar, ainda, que a Análise de Discurso Crítica, proposta por Fairclough, procura incluir uma análise discursiva e lingüística dos textos. Ele considera necessário atribuir maior atenção à materialidade lingüística, ou seja, ao texto, mas insiste que valorizar a análise textual não indica necessariamente um retorno à dimensão unicamente lingüística. Ele propõe, então, a ADTO (Análise de Discurso Textualmente Orientada), a qual parte de uma concepção tridimensional do discurso, pois o vê como texto, como prática discursiva e como prática social.

Essa proposta de análise do lingüista parte de aspectos concernentes ao texto enquanto objeto materializado para a construção dos significados dentro do evento discursivo, incluindo os processos, a produção e a interpretação textual, como também a análise social. Ele defende, portanto, uma “análise textual em conjunção com outros tipos de análise, e a principal questão é se exemplos específicos (e textos) seriam analisados”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 82).

Neste trabalho, seguindo essa orientação do autor, realizo uma análise lingüística de um texto em particular, uma obra didático-científica<sup>2</sup> que, mesmo pertencendo a uma esfera de comunicação humana bastante singular em relação aos seus discursos/textos, devido as suas características lingüísticas aliadas quase sempre à objetividade, exatidão e impessoalidade, acaba por romper paradigmas lingüísticos e se apresentar como uma voz “quase” solitária na defesa de uma linguagem mais simples e mais didática entre os engenheiros. É uma tentativa de mudança lingüística e, conseqüentemente, de mudança social, se analisarmos sob o ponto de vista instigador de Fairclough.

---

<sup>2</sup> Essa classificação dada à obra é de minha inteira responsabilidade e a fiz considerando a função sócio-comunicativa do livro e do público que o autor pretende atingir.

### **3. Metodologia**

A investigação proposta neste trabalho relaciona-se às práticas linguageiras dos sujeitos de uma área de formação profissional – a construção civil – e está filiada a um projeto de caráter qualitativo, desenhado dentro de uma perspectiva interpretativista.

Os textos coletados foram lidos sob as lentes da Análise do Discurso, com base nos conceitos de estilo individual, conforme é compreendido por Bakhtin (2000), e de *ethos*, proposto por Fairclough (2001), considerando-os como elementos constitutivos e caracterizadores dos gêneros discursivos.

Como professora da área e imersa no cenário educacional desta pesquisa, não foi possível ignorar minha participação como um dos principais instrumentos de coleta de dados. Tanto as experiências empíricas como professora, quanto as relações sociais que se travam/travaram no ambiente escolar são dados que precisam ser admitidos como essenciais na análise dos resultados. (BOGDAN e BIKLEN, 1994)

Além do livro “Concreto Armado: eu te amo”, adotado como base de análise para este artigo, foi realizada uma entrevista escrita com alguns engenheiros por meio de perguntas abertas sobre os seguintes temas: perfil profissional, opinião e informações sobre o livro-base desta pesquisa, práticas de leitura e produção de textos dos sujeitos pesquisados e dos engenheiros em geral, avaliações acerca da linguagem técnica da construção civil e da academia. Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram identificados, neste artigo, como A – autor, E1 – professor-engenheiro, E2 – professora-engenheira.

O questionário foi encaminhado aos sujeitos por e-mail e as respostas obtidas foram utilizadas como informações complementares para a leitura dos dados. Apesar de a maioria delas serem bastante pertinentes e evidenciarem sentidos reveladores em relação às práticas discursivas da construção civil, foi preciso fazer recortes que atendessem exclusivamente a esse artigo. No entanto, elas não serão descartadas por completo, mas sim arquivadas para dar continuidade à pesquisa.

### **4. Análise de Dados**

O livro-objeto de análise deste artigo recebe o título de “Concreto Armado: eu te amo”. Quando eu o encontrei na sala dos professores, à primeira vista, minha reação foi de

estranhamento diante desse título: como era possível haver uma obra da engenharia com a junção de termos tão incomuns a essa área profissional, ou melhor, como era possível encontrar tão alto grau de subjetividade nas escolhas lexicais na capa de uma publicação dessa natureza?

Minha grande indagação girava em torno dessa relação que se estabeleceu no título: racionalismo x poesia. Não há como negar que, aos olhos acostumados à objetividade e ao racionalismo das engenharias, deparar-se com um título dessa natureza semântica pode ser considerado como revelador de novos sentidos e estilos. O despertar diante do fato ocorreu, principalmente, porque, nas práticas discursivas da área, emergem sentidos que parecem se dissociar da literatura. Na voz dos professores das áreas técnicas prevalecem aquelas que praticamente excluem os gêneros “romance” e “poesia” da formação leitora de seus alunos. Diante do discurso tecnicista altissonante, a voz do autor do livro em questão surgiu para se diferenciar das demais, e ela está manifesta de imediato na capa de um livro bastante utilizado por um dos professores-engenheiros dessa área na instituição lócus desta pesquisa.

O livro “Concreto Armado: eu te amo” é o registro de um desabafo de um engenheiro que, no período de estudante universitário, vivia as angústias de sua formação na área da construção civil. A principal delas, como se pode observar no trecho a seguir, retirado da introdução do livro, era a falta de associação entre teoria e prática nas aulas dadas pelos professores de seu curso, ou melhor, o autor sugere que, antes de iniciar a apresentação de conceitos teóricos, os professores precisam discutir e analisar uma estrutura concreta real.

O autor parte de sua experiência pessoal obtida em uma observação do Viaduto Santa Efigênci, em São Paulo, realizada logo após uma aula de Resistência dos Materiais, quando saiu frustrado diante das explanações confusas sobre temas relativos à disciplina. No trecho a seguir, utilizando-se do recurso lingüístico da terceira pessoa para falar de si mesmo como o autor da obra, realiza uma mera tentativa de tornar seu texto impessoal ou, ainda, de registrar o fato como se ele estivesse isolado no tempo e no espaço vivido. É como se o autor fosse um narrador-observador que olha a cena de forma a se distanciar dela. Nessa experiência, seu olhar perscrutador constatou a necessidade de se relacionar teoria e prática para o aprendizado efetivo dos alunos da engenharia civil. Além disso, o autor, ao fazer a escolha lexical “verborragia”, expressa, já de início, a sua concepção acerca da linguagem da academia, considerada por ele como complexa e inacessível. Essa concepção permeia todo o livro e constitui um dos motivos que o levaram a empregar uma linguagem mais simples e mais espontânea em seus textos.

Ele viu, sentiu e amou uma estrutura em trabalho e onde podia aplicar toda a verborragia teórica que ouvia e lutava por aprender na escola. Desse dia em diante, ele começou a se interessar pela matéria e a estudá-la nos seus aspectos conceituais e práticos. Uma dúvida ficou. Por que os professores de Resistência dos Materiais não iniciavam o curso discutindo e analisando uma estrutura tão conhecida como aquela, para a partir dela construir o castelo mágico da teoria?! (BOTELHO, 1998, p. 01)

O autor, no entanto, não continua a utilizar a terceira pessoa em seu livro. Logo após o pequeno relato, de 22 linhas em um único parágrafo, Botelho passa a utilizar a primeira pessoa do singular para dar continuidade a essa introdução do capítulo. Com esse recurso lingüístico, ele se insere no texto, demonstrando sua relação intrínseca e subjetiva com a obra produzida.

No excerto a seguir, além da pessoalidade marcada pelo recurso de primeira pessoa do singular, presenciamos marcas de oralidade e coloquialismos – “daí”, repetição da palavra “livre”, “pés no chão” que representam certa descontração na exposição do autor e, ao mesmo tempo, demonstram a preocupação dele em produzir um texto como se estivesse dialogando com o leitor-aluno. Essa última característica é uma das marcas do didatismo presente em toda a obra:

“Jurei, já que o autor sou eu, que se convidado um dia a lecionar, qualquer que fosse a matéria, partiria de conceitos, conceitos claros, escandalosamente claros e precisos e daí, a partir daí construiria didaticamente uma matéria lógica e concatenada. Nunca me convidaram para dar aula em faculdade. Idealizei este curso, curso livre, livre, livre, que não dá título, diplomas ou comenda; um curso para quem queira estudar e aprender com os pés no chão, concreto armado. (...) Convido o aluno a começar a olhar, sentir e entender as estruturas, não só as do curso, mas as que estão ao redor de sua casa, no caminho do seu trabalho.” (BOTELHO, 1998, p. 01)

O autor, ao promover essa explícita interação com o seu leitor e ao se preocupar com a efetiva compreensão do que escreve, antecipa a avaliação de seu interlocutor e promove, dessa forma, o dialogismo constitutivo do discurso, ou seja, as escolhas lingüísticas feitas pelo autor estabelecem uma relação dialógica no campo do discurso. (BAKHTIN *apud* BRAIT, 2005, p. 81). Nos dois excertos a seguir, vemos outros exemplos de recursos em primeira pessoa, “todos sabemos”, e mais marcas lingüísticas de oralidade, “tim tim por tim tim”.

“Todos sabemos que peças de vários materiais de igual volume podem ter pesos desiguais, ou seja uns têm maior densidade (peso específico) que outros”. (Botelho, 1998, p. 03)

“A seguir, temos o prédio que iremos calcular tim tim por tim tim.” (BOTELHO, 1998, p. 16)

Acrescento, ainda, a essa análise lingüística, outros elementos bastante singulares da obra: vários subtítulos evidenciam explicitamente o estilo individual do autor, percebido em

vários termos que aparecem na composição das frases, os quais demonstram alto grau de subjetividade estilística.

“Como as estruturas sofrem, ou seja, apresentamos a tração, o cisalhamento, a compressão e a torção” (subitem 3.4, p. 32).

“Vamos entender de vez o conceito de Módulo de Elasticidade” (subitem 7.2, p. 81).

“Para não dizerem que não falamos do conceito exato das tensões” (subitem 9.1, p. 91).

“Vamos entender fck, segundo a versão dos gangsters de Chicago da década de 30. (subitem 13.1, p. 142).

“O concreto armado é obediente, trabalha como lhe mandam” (subitem 17.3, p. 220)

“Dimensionamento dos pilares gordinhos (pilares não-esbeltos)” (subitem 20.2, p. 256).

Nesses enunciados dos subtítulos, podemos notar o quanto o estilo do autor está marcado pelas escolhas lexicais incomuns à linguagem técnica da área. Identificamos, nos termos usados, o atravessamento de diferentes discursos: científico, literário, poético e senso comum. Ao atribuir ações humanas a elementos da engenharia, como “estruturas sofrem”, “concreto armado é obediente”, identificamos figuras de linguagem comuns ao discurso poético, mas não ao científico-técnico. Além disso, temos a intertextualidade manifesta no enunciado “Para não dizerem que não falamos do conceito exato das tensões”, que retoma a tão conhecida canção de Geraldo Vandré “Para não dizer que não falei das flores”<sup>3</sup>. Em expressões como “Vamos entender de vez” e “pilares gordinhos”, vemos marcas comuns ao informalismo da linguagem, em especial na escolha lexical do diminutivo com valor apreciativo de carinho. É bastante curioso e, de certa forma, constitui uma coragem autoral, relacionar dois termos tão díspares semanticamente.

Para complementar os sentidos do enunciado “Vamos entender fck, segundo a versão dos gangsters de Chicago da década de 30”( subitem 13.1), já citado acima, apresento a seguir o trecho que aparece nas explicações do autor no capítulo 13 e que justifica a escolha desse subtítulo. Vemos o discurso teórico atravessado por uma seqüência narrativa que objetiva estabelecer uma relação ilustrativa à teoria. Observamos, ainda, a avaliação irônica que o autor faz a algumas de suas afirmativas “os gangsters depois de muito trabalhar (eu falei trabalhar?)”, “sua ‘honorabilidade’ (eu falei honorabilidade?)”, o que promove uma pausa na narração com o objetivo de despertar certa reflexão diante do que foi dito.

(...) Agora como o construtor garante que na obra se terá um concreto que atenda a

---

<sup>3</sup> Esta canção foi apresentada em um festival no ano de 1968 e, no período da ditadura militar, foi proibida de ser executada por causa da censura. Ela é considerada uma das canções ícones na representação do período marcado pelo cerceamento da liberdade de expressão.

esse número teórico? Para entendermos isso lembremos das histórias dos gangsters da Velha Chicago na década de 30. (...) Naqueles tempos, os gangsters depois de muito trabalhar (eu falei trabalhar?) quando decidiam se aposentar silenciavam algumas pessoas, compravam o silêncio de outras, pagavam o imposto de renda sobre seus ganhos e daí entravam para a sociedade. Claro que quanto mais irregular tivessem sido suas vidas maior era o preço a pagar pela sua “honorabilidade” (eu falei honorabilidade?). (...) O gangster em nossa história é o concreto e a sua vida passada é a sua variabilidade de qualidade. (p. 143)

A interdiscursividade literária e poética do autor, a qual atravessa diversos enunciados, pode ser atribuída a sua formação sócio-discursiva, resultante, sem sombra de dúvida, de sua história de leitura. Em seu depoimento obtido pela entrevista, podemos observar que sua assiduidade na leitura foi construída por meio de diversas e diferentes obras, além de ter experimentado o prazer de participar em atividades artístico-literárias.

Lembro-me que quando criança eu freqüentava na Vila Mariana (...) a Biblioteca Infantil Viriato Correia onde eu lia de tudo e participava de torneios como o melhor texto sobre a Proclamação da República. (...) Nessa biblioteca também fui treinado em teatro de fantoches muito melhor que o teatro de marionetes, pois no teatro de marionetes exige uma coordenação motora e o teatro de fantoches tudo é a voz, a interpretação. (A, dia 30/04/2009)

Assim, analisando a formação discursiva do autor identificada nos elementos lingüísticos que perpassam muitos dos trechos interativo-explicativos da obra, constatamos o estilo individual que ele imprime em seu texto, ou seja, a sua relação valorativa diante do que diz. Com os recursos lingüísticos disponíveis, o autor faz suas escolhas com o objetivo de expressar suas emoções, preocupações em se fazer compreender por meio da escrita, sua visão de mundo e os seus juízos de valor diante de questões da engenharia consideradas por ele como difíceis de serem compreendidas. (BAKHTIN, 2000, p. 315).

Assim, o autor constrói o seu *ethos*, sua identidade, por meio de seu discurso materializado na obra em análise. Um *ethos* de subjetividade, caracterizado pela informalidade intrinsecamente relacionada ao seu modo de conceber a vida e o mundo da aprendizagem para o trabalho. Sua relação com a escrita demonstra certa negação do elitismo da linguagem especializada da engenharia. Com a preocupação de fazer com que a sua forma de escrever consiga dar conta dos conceitos sobre o tema concreto armado, de maneira a ser compreendido com mais clareza para que a aprendizagem de seus leitores se efetive, o autor acaba por fazer escolhas estilísticas que incluem desde a utilização de um recurso lingüístico de inclusão autoral e de tentativa de aproximação do leitor, como também de um léxico poético, informal e descontraído.

O livro “Concreto Armado: eu te amo” é uma obra tanto aceita quanto rejeitada entre

os profissionais da engenharia, como se pode ver nos depoimentos a seguir, coletados de entrevistas com engenheiros e de uma reportagem publicada em uma revista técnica da área.

De um modo geral o livro sofre um preconceito no meio acadêmico devido ao título. Ele é reconhecido pelos profissionais como uma boa fonte de fórmulas, mas não é reconhecido pelos alunos como boa fonte de estudos.” (E1, dia 12/05/2009)

Hoje é o livro de concreto armado mais vendido do país apesar da cara feia de alguns professores. (...) Em algumas faculdades de engenharia meu livro é livro proibido mas todos lêem. Depois de formado o engenheiro compra e usa.” (A, dia 30/04/2009)

“A publicação foi um sucesso e virou coleção (...). Hoje, segundo conta, já foram vendidos mais de 60 mil exemplares de livros dessa coleção.” (Rev. *Techné*, p. 137)

Criado e editado pela primeira vez em 1983 e em sua 5ª edição em 2008, o livro, mesmo diante de recusas por parte de alguns leitores, permanece no mercado editorial entre as publicações da área profissional e educacional das engenharias e continua a fazer sucesso. Essa é uma demonstração de que a liberdade lingüística a que se propõe o autor não é um empecilho para continuar a ser reconhecido.

Diante dessas análises e percepções reflexivas sobre essa obra, várias questionamentos pululam em minha mente. Um deles trata-se da relação dicotômica e muitas vezes conflitante entre erudição acadêmica e simplificação da linguagem. Mesmo havendo profissionais da área que não reconhecem a obra por sua inadequação lingüística, por que ela ganhou tal repercussão e continua a ser bem recebida por parte de alguns? E ainda, por que se levanta alguém em prol da simplicidade na linguagem para que haja a compreensão teórica e prática da engenharia? São questões que merecem cada vez mais a atenção das pesquisas lingüísticas, em especial, dos analistas do discurso.

A discussão que faço neste artigo não é uma tentativa de lutar pelo banimento da linguagem técnica ou mesmo da linguagem científica nas produções acadêmicas e nas aulas de língua portuguesa. Mesmo porque, o aluno precisa ter acesso aos diferentes níveis de linguagem e sua adequação ao contexto de produção, e o padrão culto da língua é uma dessas linguagens que, mesmo admitida como elitista, não pode deixar de ser trabalhada em sala, pois é uma forma de desenvolvimento da competência lingüística para que os alunos atuem nas mais diferentes esferas sociais.

A preocupação real que impera neste texto volta-se para a questão da acessibilidade da linguagem para uma aprendizagem efetiva dos alunos. Precisamos fazer com que o conhecimento seja veiculado e que realmente faça sentido aos técnicos, engenheiros ou tecnólogos, ou melhor, a todos os profissionais que desejam fazer valer a sua formação nas

diversas áreas do mundo do trabalho. Repensar a linguagem de forma a adequá-la ao seu público-alvo é uma maneira para que isso se realize. Em quaisquer áreas do conhecimento é preciso que os sujeitos-autores sejam bastante perspicazes em relação à sua produção textual e nunca deixem de considerar o seu público-leitor. Em especial, destaco os livros cujos interlocutores são os alunos, ou seja, os chamados livros didáticos que requerem uma linguagem mais leve e mais simples, permeada, inclusive, por relações ilustrativas entre teoria e prática.

O autor da obra analisada conceitua livro didático como aquele “que explica, de maneira fácil, simples, direta (...) os assuntos”, ou ainda “quando eu falo em livro didático, não me refiro àqueles que se usam exclusivamente em cursos de graduação. Chamo de livro didático o que, além de ser útil nas escolas, serve de apoio para um profissional não especialista” (BOTELHO, 1998, p. 362)

O autor, para responder a uma demanda de aprendizagem em relação ao tema “concreto armado”, fez suas escolhas lingüísticas e imprimiu seu estilo individual ao livro. Essa foi uma forma inovadora que ele encontrou e que pode, mesmo que de maneira tímida, promover também uma mudança nas práticas discursivas dos profissionais da área e, assim, instaurar uma mudança social por meio do discurso, ou mesmo um rompimento com as convenções de sua área. A respeito de mudança discursiva, recorro a Fairclough (2001, p. 128):

A mudança deixa traços nos textos na forma de co-ocorrência de elementos contraditórios ou inconsistentes – mesclas de estilos formais e informais, vocabulários técnicos e não-técnicos, marcadores de autoridade e familiaridade, formas sintáticas mais tipicamente escritas e mais tipicamente faladas, e assim por diante.

Diante do exposto, o levantamento feito nas marcas textuais do livro de Botelho, indica mudanças nas práticas discursivas que podem indicar transformações nas ordens do discurso e, conseqüentemente, fomentar o reconhecimento de novas hegemonias discursivas.

À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso: estão desarticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas. Tais mudanças estruturais podem afetar apenas a ordem de discurso ‘local’ de uma instituição, ou podem transcender as instituições e afetar a ordem de discurso societária. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 128).

Assim, além da engenharia, há outras áreas profissionais que também ressurgem em prol da simplificação da linguagem, como é o caso dos advogados. O conflito entre erudição e

simplicidade existe e não podemos ignorar tal fato. Mas o que fazer então? Uma decisão respaldada pelas teorias lingüísticas é admitir que não há como impedir as mudanças e a evolução da língua. Ela irá se adaptar sempre que os seus usuários sentirem a necessidade de adequação às práticas discursivas da atualidade e, principalmente, para atender às vozes da modernidade. Cabe aos autores, sejam eles engenheiros, advogados, médicos, e outros, fazerem suas adequações lingüísticas em prol da comunicabilidade entre eles e os seus leitores. É preciso reconhecer que erudição acadêmica nem sempre consegue cumprir sua função sócio-comunicacional, pelo contrário, ela pode promover efeitos de sentidos que promovem, na verdade, certo distanciamento entre autor e leitor ou ainda o fenômeno da incompreensão.

## **5. Considerações finais**

Mesmo imersa nas práticas discursivas das áreas profissionais, em especial da construção civil, meu olhar sobre elas é interdiscursivamente permeado por minha formação como professora de Línguas e de Literatura, por isso é compreensível minha reação diante da obra de Botelho. Afinal, não é sempre que nos deparamos com um livro dessa área profissional composto de termos com ares de romantismo: até mesmo o desenho de um coração no lugar da letra “o”, na expressão “eu te amo”, foi usado na capa do livro. Ao identificar marcas de certa liberdade criadora na linguagem de um livro de engenharia, vi ali serem refletidas algumas de minhas ansiedades como professora de língua portuguesa e também como analista de discursos.

Primeiramente, que mudanças precisam ser implementadas para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo para os alunos, de forma a obter resultados satisfatórios nas práticas pedagógicas dos cursos técnicos e tecnológicos? O autor do livro analisado encontrou uma resposta a sua preocupação no período em que ainda era aluno e continuou acreditando nela, pois deu continuidade a novos trabalhos e publicações. E nós, professores, o que faremos? Reproduziremos atividades e propostas pedagógicas inscritas em livros de autores que não conhecem a realidade do ensino técnico-profissional ou elaboraremos o nosso próprio material didático de acordo com os resultados que obtivermos na investigação constante da prática de sala de aula? A reflexão em torno dessas questões é essencial para uma atuação significativa na educação profissional.

Em segundo lugar, tenho constatado, por meio de observações em sala de aula, que a ausência de certas práticas de letramento tem refletido no desempenho insatisfatório dos

alunos nos cursos técnicos e tecnológicos. Sei que os objetivos de formação de um técnico ou de um tecnólogo devem estar direcionados para as práticas languageiras do mundo do trabalho, mas por que não oferecer a oportunidade, ou pelo menos incentivá-los à prática de leitura e de escuta de textos que não estejam diretamente relacionados à área de formação profissional? O acesso a bens culturais, incluindo o teatro, a poesia, a literatura, a música, tem demonstrado um bom caminho para que o estudante, seja de qual área for, desenvolva um olhar diferenciado sobre o mundo e sobre os fatos que permeiam o cotidiano.

Se nas práticas languageiras do cotidiano do aluno houver diferentes linguagens e diferentes gêneros textuais, é possível reverter certas situações críticas com relação à escritura de textos. Além de técnico, o aluno estará também imerso em práticas sociais nas mais diversas esferas de interação do cotidiano e isso indica que não devemos ver esse sujeito singular apenas em sua dimensão profissional, mas também em sua dimensão social e cidadã. Assim, qualquer que seja o propósito educacional, técnico ou propedêutico, o ensino de língua portuguesa não pode perder de vista seu compromisso em desenvolver amplamente a competência genérica dos alunos no espaço-tempo vivido na escola, ainda que privilegie determinadas práticas discursivas ou, ainda, alguns gêneros discursivos.

Para finalizar, não podemos deixar de reconhecer que a carga horária dos cursos oferecidos privilegia as disciplinas de formação específica da área e as disciplinas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, ficam restritas ao primeiro módulo ou primeiro semestre do curso, com uma carga horária bastante reduzida. Isso é justificado pelo fato de que, se forem aumentadas as cargas horárias das disciplinas do núcleo comum, os cursos necessitariam se prolongar e, conseqüentemente, aumentar os dias letivos, e isso poderia inviabilizá-los enquanto técnicos ou tecnólogos.

No entanto, devemos admitir, sem hesitação, que os alunos irão ler e produzir textos ao longo de todo o curso e se acaso eles apresentarem dificuldades e inadequações lingüísticas em seus textos, a culpa cairá sobre os ombros dos professores de línguas e as falhas nos níveis de formação anteriores, ou mesmo dentro do curso, serão ressaltadas e criticadas. Não eximindo a responsabilidade de os alunos “correrem atrás do prejuízo” de sua formação, é preciso haver um incentivo constante à leitura e à escrita, bem como um acompanhamento por parte dos demais professores de formação técnica-profissional na prática constante de produções escritas dos seus alunos. E os professores de português, sem dúvida nenhuma, ocupam um papel essencial e motivador em todo esse processo educacional.

## 6. Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1952-1953). Os Gêneros do Discurso. In: Bakhtin M. *Estética da Criação Verbal*. (trad.) Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Codex – Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOTELHO, M. H. C. *Concreto Armado: eu te amo*. 2. ed. 2. Reimp. São Paulo: Edgard Blücher, 1998.
- BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. (Coord. de Trad.) Fabiana Comesu. São Paulo: Contexto 2004.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Izabel Magalhães (coord. trad.). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e Função da Linguagem. In: LYONS, J. (Org.) *Novos horizontes em lingüística*. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- LOTURCO, B. Entrevista com Manoel Henrique Campos Botelho. *Téchne*. Revista Técnica de Engenharia. São Paulo: Pini, ago. 2008.

## PRÁTICAS ESCOLARES DE LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS: INTERLOCUÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Luciana Piccoli (Doutora em Educação – UFRGS/PPGEdu – ULBRA/Guaíba – E-mail:  
[lucianapcl@yahoo.com](mailto:lucianapcl@yahoo.com))

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Degani Veit

**RESUMO:** O estudo resulta de pesquisa de doutorado e objetiva identificar, descrever e analisar eventos de letramento relacionados a gêneros textuais presentes na prática docente de professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Para tanto, acompanhou-se, durante um ano, uma turma do Primeiro Ciclo de Formação do Ensino Fundamental. O referencial teórico apresenta o letramento nas perspectivas social e cultural e suas interlocuções com práticas escolares. A observação participante foi a metodologia utilizada para coleta de dados e a unidade de análise foi o evento de letramento. As conclusões evidenciam que a pedagogização do letramento é inerente ao contexto escolar, que a interação da criança com gêneros de material escrito pressupõe a intervenção pedagógica explícita da professora e que o equilíbrio entre práticas de oralidade, leitura e escrita possibilitam múltiplas experiências de letramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Pedagogização do letramento. Gêneros textuais.

**ABSTRACT:** This study is the result of a doctoral research and aims at identifying, describing and analysing literacy events related to textual genres in teaching practices applied by a teacher within the City School System in Porto Alegre City. For this purpose, one class in the Primary School First Education Cycle was observed during a whole school year. The theoretical referential introduces literacy into social and cultural perspectives and its connection to school practices. The participant observation was the methodology used for data gathering, and the analysis unit was the literacy event. Conclusions have shown that literacy

pedagogization is inherent to the school context; that the child's interaction with printed material presupposes explicit teacher's pedagogical intervention, and that the balance among orality, reading and writing practices allows multiple experiences of literacy.

**KEYWORDS:** Literacy. Literacy pedagogization. Textual genres.

## 1 INTRODUÇÃO

A relação entre a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora e as aprendizagens de crianças pode ser visualizada a partir de múltiplos olhares. Com origem em tese de doutoramento<sup>1</sup>, realizamos um recorte em nosso objeto de estudo, focalizando as interlocuções entre práticas escolares de letramento e gêneros textuais. Mais especificamente, temos por objetivo identificar, descrever e analisar eventos de letramento relacionados a gêneros textuais presentes na prática docente de professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Para tanto, acompanhou-se, durante um ano, uma turma do Primeiro Ciclo de Formação do Ensino Fundamental, caracterizando a investigação como um estudo de caso, através de um delineamento metodológico qualitativo. A observação participante foi a metodologia utilizada para coleta de dados, com registro das situações interativas entre professora e alunos em diário de campo e através de um gravador de voz. A unidade de análise foi o evento de letramento e foram selecionadas práticas nas quais os gêneros textuais possibilitaram visualizar eventos de oralidade, leitura e escrita.

O referencial teórico selecionado apresenta o letramento em perspectiva social e cultural - a partir dos estudos de Brian Street - e suas interlocuções com práticas escolares. Tal pesquisador realiza suas pesquisas na interface das áreas da linguística e da antropologia, tendo como objeto de investigação os usos, os significados do letramento na vida cotidiana e nas relações sociais das pessoas. Para o autor, o letramento é considerado como uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas.

---

<sup>1</sup> A tese "Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem" (PICCOLI, 2009) foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Degani Veit.

Este artigo se subdivide em três seções. Na primeira, apresentamos os fundamentos conceituais relacionados ao processo de letramento, utilizados tanto como referenciais teóricos quanto como unidades de descrição dos dados coletados. A descrição dos eventos de letramento que compõem o corpus empírico da pesquisa é realizada na seção seguinte, bem como a análise e a interpretação dos mesmos. Ao final, retomamos os principais aspectos abordados no texto e tecemos algumas articulações entre os eventos apresentados.

## 2 ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Nesta seção, procuramos demarcar o letramento no que concerne a sua abrangência e a definir os conceitos de práticas e eventos de letramento a partir do referencial teórico nomeado “*New Literacy Studies*”<sup>2</sup>, que tem Street como o principal representante. Antes disso, todavia, faz-se necessária a explicitação de alguns fenômenos.

A presença do conceito de alfabetização aliado ao de alfabetismo e ao de letramento tornou-se corrente na área da educação desde aproximadamente a década de 1980. As definições desses fenômenos, entretanto, são distintas e algumas vezes até imprecisas, dependendo tanto do contexto histórico no qual estão inseridas quanto das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que as embasam.

A discussão sobre as formas de designar as ações envolvidas na aquisição da leitura e da escrita ultrapassa as fronteiras da academia. Para além do fato de que os objetos de análise de cada um dos fenômenos carregam especificidades, a distinção dos termos faz-se necessária porque produzem efeitos também distintos nos pesquisadores, professores e alunos.

A história da alfabetização, do alfabetismo e do letramento entrelaça-se com a própria história de cada uma dessas palavras. Dentro desse campo de análise, a palavra *literacy* da língua inglesa merece atenção especial, uma vez que fora traduzida, para o português, em diferentes versões: *alfabetização*, *alfabetismo*, *letramento*, *lectoescrita* e *cultura escrita*. Tais alternativas expressam a falta de um consenso, na realidade brasileira, para designar esse fenômeno relacionado à leitura e à escrita.

A definição e a interpretação dos termos alfabetização, alfabetismo e letramento não é realizada, explicitamente, por todos os autores. Grande parte das produções acadêmicas exige um processo de inferência da posição ocupada acerca do conceito abordado. Graff (1990)

---

<sup>2</sup> Novos Estudos do Letramento.

ênfatisa que esta definição é essencial aos estudos que tratam do assunto. Por isso, explicitamos *alfabetização* como o processo de aquisição da leitura e da escrita e fazemos a opção, neste texto, por *letramento* no lugar de *alfabetismo* no que se refere às práticas sociais, culturais e históricas que advêm das múltiplas possibilidades de utilização de tais habilidades. Devido aos limites deste trabalho, não faremos uma incursão cronológica sobre a origem dos termos, apenas assinalamos que a palavra *letramento*, no Brasil, teve sua origem documentada no campo das ciências linguísticas e da educação a partir da segunda metade dos anos de 1980. Na contemporaneidade, percebe-se que o vocábulo *letramento* tornou-se abrangente, perpassando vários espaços da sociedade, presente em conversas informais entre professores, em documentos oficiais de instituições escolares, em artigos de revistas pedagógicas, em avaliações nacionais e internacionais de leitura e de escrita divulgadas pela mídia.

Diante da multiplicidade de produções acadêmicas que explicitam os fenômenos anteriormente referidos, fazemos a opção por um determinado referencial teórico - os letramentos sociais de Street - que elegemos para guiar esta pesquisa no que se refere ao seu delineamento metodológico. Tal pesquisador realizou um trabalho de campo de cunho antropológico no Irã, durante os anos de 1970, investigando os usos e os significados contextuais do *letramento*<sup>3</sup>. O conceito - anteriormente visto como uma habilidade técnica, “neutra” - foi contraposto pelo autor a partir da perspectiva denominada Novos Estudos do Letramento, passando a ser considerado como uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas. Tal concepção de letramento tem sido utilizada em investigações de autores brasileiros<sup>4</sup> que, na realização de suas análises, salientam as especificidades do contexto nacional.

Ao considerarmos a polissemia envolvida no conceito de letramento, demarcar sua abrangência e especificar o que são “práticas e eventos de letramento” pressupõem também disputar diferentes atribuições de sentido. A linha que separa tais concepções não é precisa, já que podem ser visualizadas, na produção acadêmica, como expressões distintas, sinônimas, interdependentes, ou complementares.

Street e Lefstein (2007, p. 7) relacionam possibilidades de abrangência do conceito de letramento, elencando leitura, escrita, fala e audição como seus elementos constitutivos;

---

<sup>3</sup> Nas traduções ou paráfrases das produções de Street, que utiliza o termo *literacy*, *letramento* tem sido a escolha mais recorrente, consagrando expressões como “modelo autônomo e ideológico de letramento”, “práticas e eventos de letramento”. Em função disso, manter-se-á tal seleção, o que não inviabiliza, todavia, o uso da palavra *alfabetismo*, dada a significação atribuída pelo autor ao vocábulo *literacy* em um contexto de práticas sociais.

<sup>4</sup> As pesquisas de caráter antropológico de Kleiman (2004) e os estudos de Trindade (2004, 2005) exemplificam essa perspectiva.

incluem, também, a língua, diferentes modos semióticos e meios de comunicação e indicam os gêneros do cotidiano versus gêneros acadêmicos como alternativas de análise do fenômeno. Seleccionamos, então, o enfoque do letramento como leitura, escrita e oralidade, considerando, na descrição e análise dos eventos examinados neste artigo, esses seus três elementos constitutivos.

Os autores (2007, p. 133-134) enfatizam que há mais semelhanças do que diferenças entre a oralidade e a escrita. O letramento<sup>5</sup>, portanto, não pode ser separado da oralidade, uma vez que características atribuídas a apenas um dos domínios podem ser encontradas em ambos. Street (1995) afirma a impossibilidade de conceber a escrita isolada de outro meio de comunicação e que as práticas de letramento são sempre encaixadas em usos orais, havendo uma mistura de discursos que usam a fala e discursos que utilizam a leitura e a escrita. O autor sugere, então, investigar a relação entre práticas e eventos de letramento<sup>6</sup> e práticas e eventos de oralidade.

Ao selecionarem e compilarem pesquisas acerca dos significados e usos cotidianos do letramento em contextos culturais específicos, Street e Lefstein (2007) destacam, na abordagem etnográfica, os estudos clássicos de Shirley Brice Heath, publicados em 1983, e de David Barton e Mary Hamilton, em 1998.

Iniciamos com a noção de “evento de letramento”, presente no estudo etnográfico de Heath (1982 apud STREET, 2003, p. 78) que o definiu como “*any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants’ interactions and their interpretative processes*”<sup>7</sup>. Street ampliou o conceito para a noção de “práticas de letramento”, investigando os contextos sociais, culturais, políticos e históricos em que os eventos estão inscritos, bem como os discursos e as relações de poder que os regulam.

Barton e Hamilton (2000 apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 143), com base em Heath, Scribner e Cole e Street, desenvolvem ainda mais os conceitos de práticas e eventos de letramento e explicam alguns princípios da teoria social desse fenômeno. A partir da assertiva central de que “letramento é uma prática social”, seis proposições dela decorrem; ressaltamos, aqui, a primeira: “*Literacy is best understood as a set of social practices; these can be*

---

<sup>5</sup> Nessa comparação, letramento diz respeito à leitura e à escrita.

<sup>6</sup> Novamente, aqui, letramento é concebido como leitura e escrita.

<sup>7</sup> Esse conceito poderia ser traduzido como “qualquer ocasião em que algo escrito é essencial à natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (tradução nossa).

*inferred from events which are mediated by written texts*”<sup>8</sup> (BARTON; HAMILTON, 2000 apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 144).

A noção de práticas de letramento, como formas culturais de utilizá-lo, apresenta um caráter abstrato, não sendo totalmente observável em atividades e tarefas. Daí a relação com o conceito de eventos de letramento, considerados episódios observáveis, que emergem de práticas e são por elas moldadas. Muitos eventos de letramento do cotidiano são atividades regulares repetidas, ligadas a sequências rotineiras próprias do lar, de locais de trabalho, de escolas e de outras agências sociais. Por isso, o letramento adquire sentido quando situado em um determinado contexto que influencia suas formas e uso. Geralmente, o texto escrito está presente nos eventos, desencadeando interações entre os participantes, sendo necessária a análise da produção e do uso dos materiais.

Podemos afirmar, portanto, de acordo com a primeira assertiva explicitada por Barton e Hamilton (2000 apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 144), que o letramento é constituído por três elementos: as práticas, os eventos e os textos, já que as práticas são observáveis em eventos mediados por materiais escritos. Assim, o estudo dos letramentos locais possibilita identificar eventos e textos do cotidiano para conhecer as práticas das pessoas, o que elas fazem com os textos e quais os significados atribuídos às atividades de leitura e de escrita, entrelaçadas com a língua falada.

Street e Lefstein (2007, p. 193) também desenvolvem uma distinção entre eventos e práticas de letramento:

*[...] we start by identifying a literacy event, that is an activity in which a written text plays a role. We use the description of a literacy event as a basis to analyse a literacy practice, that is both the social practices of reading and writing and the conceptions or ‘models’ of literacy that participants use to make sense of them.*<sup>9</sup>

Os eventos, portanto, adquirem sentido porque estão localizados nas práticas. A repetição de eventos se transforma, com o passar do tempo, em uma prática. Para visualizar tal transição, os autores (2007, p. 195) apontam a necessidade de descrição sistemática de um evento através de seus componentes-chave: cenário, participantes, texto(s) e outros objetos, ações e sequências, regras, interpretação e contextos. Assim, um evento recorrente passa a ser uma prática de letramento.

---

<sup>8</sup> Tal assertiva poderia ser traduzida como: O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser deduzidas de eventos que são mediados por textos escritos (tradução nossa).

<sup>9</sup> Essa citação poderia ser traduzida como: “[...] iniciamos identificando um evento de letramento, que é uma atividade na qual um texto escrito desempenha determinado papel. Utilizamos a descrição de evento de letramento como base para analisar uma prática de letramento, que compreende tanto práticas sociais de leitura e de escrita quanto conceitos ou ‘modelos’ de letramento que os participantes usam para compreendê-los” (tradução nossa).

Ressaltamos que, enquanto Street sinaliza oralidade, leitura e escrita como os elementos constitutivos do letramento, Barton e Hamilton explicitam que as práticas, os eventos e os textos compõem o letramento. Esses diferentes alcances não se excluem, ao contrário, sinalizam a imbricada relação entre as duas perspectivas já evidenciadas no título desta seção. Diante disso, é possível analisar uma determinada prática de letramento a partir de eventos de oralidade, de leitura e de escrita que a constituem, mediados por material escrito. Este é, justamente, o delineamento metodológico que guia, nesta pesquisa, a descrição do processo de letramento.

### 3 OS EVENTOS DE LETRAMENTO

Diante do montante de dados coletados, advindo das frequentes observações realizadas no local de trabalho de campo em múltiplas ocasiões, os quinze dias de aula observados referentes à prática pedagógica selecionada compõem o corpus empírico e analítico desta pesquisa. Para focalizar nosso olhar nos processos de letramento, utilizamos, como unidade de análise, o conceito de evento. A proximidade entre as conceituações de Heath, de Barton e Hamilton e de Street e Lefstein (2007) sobre “evento de letramento” dá-se, sobretudo, pela presença do texto escrito na interação entre os sujeitos. Esse foi, portanto, o critério que refinou a seleção dos dados em cada um dos quinze dias letivos, acarretando na descrição de oitenta eventos.

Considerando, para este artigo, o recorte realizado no objeto de estudo, selecionamos, para descrição e análise, três eventos de letramento relacionados a diferentes gêneros textuais. Nossa escolha procurou contemplar situações de oralidade, de leitura e de escrita. Anteriormente à apresentação dos eventos, faz-se necessária, entretanto, a explicitação dos conceitos de texto, suporte material e gênero textual.

No que se refere aos textos presentes nos eventos, apontamos tanto aqueles selecionados previamente pela professora quanto os que são produzidos pelos alunos, de forma individual ou coletiva, no decorrer do evento. Koch e Travaglia (1990, p. 10) referem-se a texto como uma unidade linguística concreta tomada pelos usuários da língua em uma situação de interação comunicativa. Ainda, em uma perspectiva cultural, O’Sullivan et al. (2001 apud SILVEIRA; VIDAL, 2005, p. 137) considera que “livros, discos, cartas e fotografias são textos”. Esse alargamento do conceito também é visualizado na definição de suporte material do texto, aspecto intimamente relacionado ao anterior. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 190), definem suporte material ou portador de texto como “[...] qualquer objeto que leve um texto

impresso. Sob esta denominação incluímos livros, invólucros de medicamentos ou de alimentos, jornais, cartazes de propaganda, etc”.

Marcuschi (2002, p. 22-23) define gênero textual como uma expressão utilizada para “[...] referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Os gêneros textuais, enquanto fenômenos históricos, estão vinculados à vida cultural e social; por isso, caracterizam-se, sobretudo, por suas funções comunicativas. Assim, a partir de uma posição bakhtiniana, toda comunicação verbal dá-se através de algum gênero textual.

Como nosso objetivo não é fazer uma análise discursiva, buscamos no referencial da análise da conversação, o conceito de “turno de fala”, definido por Marcuschi (2008, p. 89) como sendo “[...] a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado. A expressão *ter o turno* equivaleria, então, a estar na vez, ter a palavra e estar de fato usando-a”. Os eventos que transcrevemos estão organizados, portanto, por sequências de fala numeradas, cada uma caracterizando um turno. Ainda que se mantenha o mesmo falante, salientamos que a mudança de turno é apontada. Esclarecemos que, quando possível, identificamos o falante do turno através do registro de seu nome.

A seguir, apresentamos as convenções utilizadas para transcrição dos eventos tendo como subsídio as apontadas por Silveira (1995).

| Convenção  | Significado                       |
|------------|-----------------------------------|
| P          | fala da professora                |
| C          | fala de uma criança               |
| Cs         | falas de crianças                 |
| OP         | fala da observadora participante  |
| ?          | interrogação direta               |
| !          | entoação exclamativa              |
| ,          | entoação associada a vírgula      |
| .          | entoação associada a ponto        |
| ...        | suspensão de enunciação, pausa    |
| [...]      | texto omitido                     |
| MAIÚSCULAS | unidades linguísticas enfatizadas |

|                   |                                     |
|-------------------|-------------------------------------|
| sí-la-ba          | palavras pronunciadas silabadamente |
| <u>sublinhado</u> | o que é lido                        |
| /a/               | fonema, som da letra                |

Quadro 1 - Convenções de Transcrição

Agora, apresentamos os eventos transcritos, nomeados de acordo com a temática que abordam. O primeiro possibilita aos alunos a participação em situações nas quais percebe-se a função comunicativa da escrita, uma vez que os pais ou responsáveis são avisados, por meio de bilhete, sobre um encontro que ocorrerá na escola com a professora.

O segundo e o terceiro eventos, respectivamente, abordam as histórias “A mulher gigante” e “Príncipe Herculano, o chato” e atestam uma escolha cuidadosa da professora, amalgamada a um intenso planejamento desdobrado em vários dias letivos, que culmina com a elaboração coletiva de livros com as produções gráficas das crianças. Os dois poemas tratam de personagens curiosos, cujas ações são caracterizadas pelo inusitado e fazem parte do livro “A mulher gigante” (FINKLER; ZAMBELLI, 2004) que, originalmente, era um CD, depois foi transformado em espetáculo.

### 3.1 AVISO AOS PAIS

Este evento decorreu de uma necessidade relacionada à organização da instituição escolar, não sendo planejado inicialmente pela professora. Entretanto, ela vai além da entrega do bilhete da direção da escola e da colagem do mesmo nos cadernos, uma vez que realiza a leitura do texto para as crianças, instituindo, portanto, um evento de letramento. Já no primeiro turno, o emissor do bilhete - a “diretora” - o destinatário - “senhores pais” - e o fim específico do mesmo são explicitados, possibilitando aos alunos vivências relacionadas à função e às características linguísticas do gênero textual bilhete.

- 1 P Veio um bilhete da diretora que eu quero que vocês prestem atenção que tá escrito assim: “Senhores pais, convidamos para a reunião de pais com os professores no dia 4, sexta-feira, às 10 horas e 30 minutos”. ... O que eu li aqui, alguém entendeu?
- 2 Cs Sim.
- 3 P Reunião com quem?
- 4 Cs Com os pais.
- 5 P Amanhã que horas? ... Dez e meia. Quando diz pais é só o pai?
- 6 Cs Não.
- 7 P A mãe, ou pai, ou os dois juntos. Se não puder vir a mãe, é muito importante que ela mande alguém aqui... É importante que venha alguém.

- (As crianças falam de seus pais, os que trabalham, os que podem vir, os que não podem.)
- 8 P Se o pai ou a mãe ou nenhum dos dois vir, peçam pra vó, pra tia, pro irmão mais velho, quem tem bisavó...
- (As crianças continuam falando. A professora mostra uma caderneta.)
- 9 P Atenção, eu quero saber quem é que tem ó, um caderno de avisos ou de anotações que nem a Daiane?
- 10 Cs Eu tenho...
- 11 Cs Eu não tenho...
- 12 P Então peguem o caderno e a cola pra gente colar! Tem que chegar em casa e mostrar o bilhete pra mãe.

A exploração da compreensão que as crianças tiveram a partir da leitura realizada evidencia a preocupação da professora com a presença de algum familiar na reunião: informação enfatizada nos turnos 7 e 8. O bilhete, como gênero textual do evento, cumpre a função comunicativa da escrita, já que possibilita a transmissão de uma mensagem da escola para a família. O suporte no qual o bilhete é anexado também está de acordo com seu propósito: um caderno de avisos. É participando de experiências de letramento como essas que as crianças vão se apropriando de conhecimentos importantes sobre a linguagem, ainda mais quando há um informante que os explicita, como ocorre no primeiro turno, quando a professora anuncia que aquilo que está escrito pode ser lido.

### 3.2 A MULHER GIGANTE

A leitura do texto que caracteriza a situação de letramento a seguir descrita é realizada pela professora e conta com a participação ativa das crianças, não só como ouvintes, mas também como interlocutoras. A motivação delas a respeito da temática do evento - a história “A mulher gigante” - tem origem em estratégias utilizadas pela professora que inicia a conversa chamando a atenção para uma novidade presente na escola: uma faixa com o desenho da mulher gigante. A apresentação da capa do livro também é um convite à leitura, já que os alunos identificam a personagem principal ilustrada. O texto selecionado se materializa em dois gêneros textuais distintos - o poema e a letra de música - e ambos são visualizados no evento.

- 1 P Quem viu uma faixa que tem lá na entrada do outro prédio com o desenho de uma mulher?
- 2 Pâmela Eu vi, é o pai da mulher gigante.
- 3 P Quem?
- 4 Cs O pai da mulher gigante.
- 5 P Quem é que é o pai da mulher gigante?

- 6 C É quem inventou a música.
- 7 P Ah... entendi... então agora nós vamos conhecer a história da mulher gigante (mostra o livro).  
(A professora chama um aluno por vez para pegar uma almofada e sentar no tapete, orientando as crianças na formação de um círculo.)
- 8 P Um, dois, três, todos sentados!
- 9 P A Juliana tá de fora... aquele pessoal dali vai pra trás... Deu? Todos acomodados? ... Douglas, tá conseguindo me enxergar?
- 10 Douglas Agora tô, sora.
- 11 P Olha aqui, quem é? (Mostra a capa do livro.)
- 12 Cs É a mulher gigante!  
(A professora lê a história, enquanto assinala com o dedo a estrofe lida. Após a leitura, a professora faz perguntas.)
- 13 P Por que ela arranca a porta?
- 14 C A gente já conhece a música da mulher gigante, sora...
- 15 P Quando?
- 16 Jailton Na oficina.
- 17 Bruno Sexta-feira.
- 18 P E o que mais vocês sabem sobre a mulher gigante?
- 19 C A gente sabe cantar já...
- 20 P É mesmo? Então vamos cantar juntos!  
(Alunos e professora cantam a música.)
- 21 P Vocês conhecem as outras partes desse livro?
- 22 Cs Não...  
(A professora apresenta todas as histórias que compõem o livro, lendo os títulos e mostrando as ilustrações.)
- 23 Bruno Será que a gente consegue ver a mulher gigante no computador?
- 24 P Ótima ideia... quarta-feira vamos tentar ver! Sabe quando o pai da mulher gigante vem?
- 25 Cs Não...
- 26 P Na terça-feira, vai ser dia vinte e oito.
- 27 Jéssica Ele não vai caber aqui!
- 28 P Ele vai, a mulher gigante não. Olha aqui ó, o pai da mulher gigante... (mostra a fotografia dos autores e da ilustradora ao final do livro). É esse aqui ó, loiro, de óculos e de barba. Como é o nome dele? ... É Gustavo Finkler, ele vai conversar com vocês... Laura Castilhos faz os desenhos e Jackson Zambelli monta o teatro...
- 29 P Nós vamos fazer um livro, aí vamos desenhar e escrever o que a mulher gigante faz... ela não usa patins, ela tem um ônibus em cada pé... Amanhã a gente vai fazer a parte da história do príncipe, aí, no dia, a gente mostra pro Gustavo Finkler... vai ter a parte de todo mundo aqui da turma no nosso livro: a da Fernanda, do Luis André, da Pâmela, do Cristian...
- 30 C Ele vai gostar...

O espaço físico, no que concerne à organização do ambiente, evidencia a valorização deste momento. Há um local aconchegante para a realização da leitura: o tapete, as almofadas e a estante com livros compõem o cenário. A organização dos alunos neste espaço também merece ser comentada, já que percebemos o olhar atento da professora a cada criança, para que todas estejam incluídas no círculo confortavelmente e visualizem o livro. A maneira como a situação de leitura propriamente dita ocorre também necessita ser comentada: a professora assinala com o dedo a estrofe que está sendo lida, possibilitando às crianças o

reconhecimento, primeiramente, de qual é o objeto de leitura naquele momento: o texto poético. Além disso, proporciona a visualização da estrutura do gênero textual: um poema é composto por estrofes e estas, por versos.

A relação de proximidade que se estabelece entre professora e alunos merece destaque neste evento, já que se evidencia o duplo sentido dos processos de ensino e de aprendizagem. A professora parece não ter sido informada sobre algumas situações vivenciadas pelas crianças. Isso fica explícito do segundo ao sexto turno, quando nomeiam o autor Gustavo Finkler como “o pai da mulher gigante”, expressão que a professora aparenta desconhecer, mas logo dela se apropria quando aproxima sua fala à dos alunos. Outro fato ocorre após a leitura do poema, quando a professora parece dar início a uma exploração oral através de perguntas sobre o conteúdo do texto. As crianças, entretanto, comentam que já conhecem a canção, aprendida na oficina de música, entoando-a coletivamente. Considerando essa informação, a professora altera a estratégia de leitura que iria propor e, de posse do livro, decide apresentar, então, os outros poemas que compõem a coletânea, certificando-se de que os alunos ainda não os conhecem. Vê-se, aqui, que a sequência do planejamento é modificada de acordo com os conhecimentos das crianças.

A saída da mulher gigante do palco central é, entretanto, apenas momentânea, pois o interesse acerca da personagem principal não decai. Bruno sugere utilizar outro suporte para visualizá-la: o computador, ideia corroborada pela professora, já prevendo a utilização do período semanal da turma na sala de informática para realizar tal tarefa. Sobre o encontro com o autor, vale ressaltar a coerência da reflexão realizada por Jéssica: se a mulher é gigante, seu pai deve ser maior ainda, por isso não haverá espaço suficiente para recebê-lo na escola. Diante dessa constatação, a professora, provavelmente, percebe a necessidade de apresentar, através das fotografias presentes no livro, os autores e a ilustradora, explicitando que a pessoa convidada para o encontro é um homem “loiro, de óculos e de barba”.

Após a explicitação sobre a elaboração do livro coletivo, que agregará diferentes gêneros textuais, uma criança manifesta, no último turno do evento, sua concordância com a ideia, imaginando que o autor também apreciará. Há, aqui, um destinatário e um interlocutor real para a produção e, portanto, um fim específico a ser concretizado pelo coletivo de alunos, sendo essencial a participação e a contribuição de cada um.

### 3.3 PRÍNCIPE HERCULANO, O CHATO

Este evento reúne os três elementos que constituem o letramento: oralidade, leitura e escrita. Tendo a história “Príncipe Herculano, o chato” como temática, o episódio parte do desenho dos personagens, atividade já iniciada em oportunidade anterior. Além desse texto, outro caracteriza o início do evento: o refrão da música. A partir disso, a professora apresenta a proposta de produção textual espontânea sobre a história, descrita no terceiro turno, em conformidade com a didática de Grossi (1990), já que “cada um vai contar algumas ideias sobre o desenho” ou “escrever sobre a história do príncipe, sobre a música”.

A proposição para a escrita espontânea relaciona-se ao processo de letramento e envolve a produção textual. Apesar de a maioria da turma aceitar a proposta, algumas resistências são manifestadas por Daiane e por Lucas. Mesmo assim, a professora mantém-se firme em seu propósito, incentivando a escrita das crianças, baseada na crença de que todas são produtoras de texto. Tal aposta conduz à ação desejada, já que Daiane, ao final do evento, apresenta à professora o texto produzido.

- 1 P Quem lembra o que era isso? (Mostra a folha avulsa referente à página da história “Príncipe Herculano, o Chato”) ... Vamos cantar uma parte da música?
- 2 P Agora vamos terminar esse trabalho...  
(Enquanto a professora distribui as folhas, cantam o refrão.)
- 3 P Quase todo mundo terminou de desenhar e de pintar... agora cada um vai contar algumas ideias sobre o desenho... vai escrever sobre a história do príncipe, sobre a música...
- 4 Daiane Ah... escreve no quadro, sora...
- 5 P Ué, por quê? Todo mundo aqui sabe escrever...  
(Enquanto escrevem, a professora circula entre as mesas, observando a produção dos alunos.)
- 6 Yasmine Eu tô numa confusão, aqui, não consegui escrever toda a música...
- 7 P Por quê?
- 8 Yasmine Porque é muito rápido... lê pra nós, sora...
- 9 P Tá certo.  
(A professora lê a parte da história que é o refrão da música.)
- 10 P A gente pode escrever também uma ideia assim, ó: “O príncipe era um chato”.
- 11 Lucas Sora, escreve tu...
- 12 P Não... agora vocês vão pensar, vocês vão escrever...
- 13 Diélice Eu sei mais ou menos escrever...
- 14 P Já sabe escrever sim, escreve bastante!
- 15 Yasmine Por que que o príncipe era chato?
- 16 P Pois é... eu também não sei... isso não conta na história...
- 17 OP Por que vocês não perguntam isso ao Gustavo Finkler na terça-feira?
- 18 P Boa ideia... vou anotar essa pergunta no caderno pra não esquecer: “Por que o príncipe Herculano era um chato?”.
- 19 Jailton O que que ele fazia pra ser tão chato que as pessoas iam embora?
- 20 P Turma, alguém tem mais alguma pergunta pra fazer pro Gustavo?  
(Ninguém mais se manifesta.)  
(A professora continua passando entre as mesas e faz intervenções específicas na produção textual das crianças.)  
[...]

- 21 Yasmine Sora, ó, eu escrevi toda a história. (Entrega a folha.)  
 22 P Que legal, Yasmine!  
 23 Daiane Eu também escrevi...  
 24 P Eu tô lendo aqui sobre o castelo... que bacana...  
 (A professora recolhe todos os trabalhos.)

A interação ocorrida entre Yasmine e a professora vale uma análise pormenorizada. A menina encontra-se no final do processo de alfabetização e lança-se o desafio de escrever toda a música. Depara-se, entretanto, com um obstáculo, pois não consegue acompanhar - através do registro escrito - o ritmo acelerado da canção que entoa e, então, solicita que a professora faça a leitura da letra, desencadeando mais uma situação relacionada ao processo de letramento. Ressaltamos, aqui, que a leitura do texto ocorreu quando houve uma necessidade percebida por uma aluna, não devido a uma iniciativa da professora. É justamente a leitura de determinado gênero textual, mediante a identificação e análise de suas características linguísticas e estruturais, que possibilita a produção de textos com funções comunicativas semelhantes.

Após a leitura do refrão, a professora sugere, no décimo turno, a escrita de uma frase que ocasiona uma dúvida em Yasmine e em Jailton. Decorre daí uma situação bastante peculiar: o envolvimento da observadora participante, lançando uma ideia que acarreta em mais uma situação de letramento, já que a professora registra a “pergunta no caderno pra não esquecer”, evidenciando a função mnemônica da escrita.

Mesmo partindo de uma proposta de produção textual espontânea, a professora realiza intervenções pedagógicas no que se refere ao letramento, incentivando a expressão escrita de todos os alunos. Essa crença no potencial de escrita das crianças pressupõe o alargamento da ideia de texto, já que a professora aceita produções distantes da forma convencional materializadas em distintos gêneros textuais.

#### 4 APONTAMENTOS FINAIS

Cabe-nos, agora, retomar alguns aspectos significativos deste texto e apontar breves conexões entre os eventos analisados.

Consideramos que o processo de letramento diz respeito aos variados usos sociais e escolares que fazemos da oralidade, da leitura e da escrita, mesmo que sejam distantes do sistema de notação alfabética. Procuramos, então, dar visibilidade aos efeitos produzidos pelas práticas de letramento - através da descrição e análise dos eventos - na constituição de sujeitos leitores e produtores de texto.

No primeiro evento, há um uso contextualizado da escrita, para um fim específico e comunicativo. Episódios dessa natureza não são alvo de explorações linguísticas exaustivas e possibilitam às crianças vivências em situações reais de comunicação, relacionadas intimamente ao enfoque do letramento. No que se refere aos outros eventos, as letras das canções merecem destaque como gênero textual e pressupõem, inicialmente, canais orais de comunicação que agregam, à prática pedagógica, a dimensão lúdica e corporal, através da dança.

Diante disso, percebemos que, nos eventos transcritos, os gêneros textuais são apresentados através de seus suportes originais: o bilhete é entregue em uma folha avulsa e, posteriormente, colado em um caderno de avisos; o poema “A mulher gigante” é apresentado e lido a partir do livro que tem o mesmo título; o refrão da música “Príncipe Herculano, o chato” também é lido a partir do poema escrito no livro.

Destacamos que o equilíbrio entre práticas de oralidade, de leitura e de escrita possibilitam múltiplas experiências de letramento, já que, em um mesmo evento, coexistem diferentes gêneros textuais, cada um adequado a uma determinada situação comunicativa. O último evento transcrito ilustra bem tal diversidade: os desenhos dos personagens da história e o refrão da música são um estímulo para a produção textual. No exercício desta, surge a necessidade da leitura de parte da narrativa e, também, do registro de uma pergunta a ser feita ao autor.

Enfatizamos que as variadas interações das crianças com diferentes gêneros de material escrito não são dadas ao acaso ou ocorrem de forma espontânea, mas pressupõem um planejamento intencional por parte da professora e sua intervenção pedagógica explícita.

Por fim, cabe-nos fazer uma referência ao processo de pedagogização do letramento visualizado nas práticas escolares. Trindade (2004, p. 137) alerta para o fato de que “[...] estamos conformando o letramento social, [...] renomeando alfabetizações em alfabetismos e/ou letramentos, ao criarmos situações que levem os/as alunos/as a fazerem usos de diferentes gêneros textuais e práticas discursivas na escola e fora dela”. Diante disso, ainda que os eventos descritos carreguem algumas aproximações com usos sociais da oralidade, da leitura e da escrita, é necessário termos clareza de que as descrições anteriormente realizadas resultam de práticas controladas e pedagogizadas e que tais processos são inerentes ao contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. Di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FINKLER, Gustavo; ZAMBELLI, Jackson. **A mulher gigante**. 5. ed. Porto Alegre: Projeto, 2004.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. Tradução de T. T. Silva. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7 reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 15-61.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. P. 19-36.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento**: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem. - Porto Alegre, 2009. 207 f. + Apêndices + Anexos. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel e VIDAL, Fernanda F. Coesão e coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. P. 135-146.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A polifonia na sala de aula**: um estudo do discurso pedagógico. Porto Alegre: UFRGS, 1995. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York: Teachers College / Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, may. 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

STREET, Brian; LEFSTEIN, Adam. **Literacy**: an advanced resource book. London / New York: Routledge, 2007.

STREET, Brian. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. P. 123-133.

## Práticas leitoras com o conto

Morgana Kich (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela  
Universidade de Caxias do Sul. Contato: amorganinha@hotmail.com)

COAUTORIA/ORIENTADORA: Flávia Brocchetto Ramos

**RESUMO:** Incentivar os alunos a terem o gosto pela leitura e pelo saber é um dos aspectos que a educação vem considerando através dos tempos, apesar dos resultados negativos de avaliações quando o foco é a competência leitora. O brasileiro lê mal, e a escola parece tratar a leitura da mesma forma, independente do gênero eleito. No que se refere à formação do leitor literário, em 1997, foi criado o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) – principal política pública para a constituição de acervos de literatura para as bibliotecas escolares de escolas públicas brasileiras. Esse Programa almeja democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenis brasileiras e estrangeiras a professores e alunos. Frente ao exposto, o subprojeto “Leitura na biblioteca escolar” pretende discutir os gêneros presentes nas práticas leitoras realizadas em bibliotecas escolares de Caxias do Sul, a partir de dados coletados pelo projeto “Formação do leitor: o processo de mediação docente”. Destaca-se que para que a leitura seja proficiente é fundamental respeitar as peculiaridades do gênero textual em questão, neste caso, um texto híbrido constituído por palavra e ilustração. Este estudo busca analisar as práticas leitoras ocorridas com obras classificadas como conto popular e que pertencem ao acervo do PNBE/2008.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura, PNBE/2008, conto popular.

**ABSTRACT:** Encourage students to have a taste for reading and for knowledge is an important aspect that education is considering through time, despite the negative results of assessments when the focus is the reading competence. Brazilians don't read well and

the school seems to treat reading the same way, indifferently of the gender elected. In relation to the formation of literary readers, in 1997, it was created the PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola = National Program of Library of the School – the main public policy for the creation of collections of literature for school libraries of public schools in Brazil. This program aims to democratize the access of works of Brazilian and foreign literature for children and young people to teachers and students. Because of that, the subproject "Reading in the library school" aims to discuss the genres presented in reading practices carried out in school libraries of Caxias do Sul, from data collected by the project "Formation of the reader: the process of teacher mediation". It is important to remember that to be proficient in reading, it is essential to respect the peculiarities of the textual gender, in this case, a hybrid text, consisting of word and illustration. This study aims to analyze the reading practices with works classified as popular tale, which belong to the collections of PNBE/2008.

**KEYWORDS:** Reading, PNBE/2008, popular tale.

## **PRÁTICAS LEITORAS COM O CONTO**

"Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular. O conto é um vértice de ângulo dessa memória e dessa imaginação." (Luís da Câmara Cascudo)

Entre inúmeros gêneros que fazem parte da literatura infantil, pode-se dizer que o conto ocupa, atualmente, um lugar privilegiado, já que é uma forma literária reconhecida e utilizada por muitos escritores. Sabe-se que o conto popular teve sua origem em meio ao povo, em que um contador de histórias narrava a um público reduzido e familiar um episódio interessante. Por isso, devido à sua origem popular, o conto que aqui se trata não traz propriamente um autor e, nos dias de hoje, as histórias são recontadas e adaptadas por muitos escritores renomados, atraindo leitores de diferentes idades em diversos lugares.

Acredita-se que, pelo fato de o conto popular ser um gênero tão conhecido, ele deveria ser tratado de forma especial na escola e estar presente nas atividades de leitura dos

alunos. No entanto, o que se percebe é que, normalmente, esse é um gênero ausente em trabalhos realizados por professores em salas de aula e bibliotecas escolares de nosso país.

## **1. Resultados alarmantes: frutos da realidade**

Avaliações educacionais revelam o Brasil como um país carente de leitores, apontando para a precária formação dos alunos e para um enorme *déficit* no que diz respeito a práticas leitoras dos textos escritos. Lemos, com frequência, em revistas e jornais, resultados preocupantes de diversas pesquisas, realizadas nos últimos anos, apresentando o hermético cenário brasileiro em que se insere a questão da leitura, revelando as mazelas que afligem esse âmbito educacional.

Índices do PISA (Program for International Student Assessment), uma avaliação que considera o desempenho de alunos em cerca de 40 países, divulgados em dezembro de 2007, demonstram que a situação brasileira é hedionda, destacando-se o péssimo desempenho dos alunos brasileiros e a baixa competência de leitura dos mesmos, revelando que nossos estudantes não são capazes de atribuir sentido ao que leem, mesmo sabendo ler.

Indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), divulgados pelo governo federal em abril de 2007, evidenciam que a condição atual do ensino no Brasil é dramática. Em 2007, apenas uma minoria de cidades conseguiu obter um IDEB igual ou superior a cinco (numa escala de zero a dez), sendo que a média brasileira foi de 4,2. O mecanismo do IDEB faz parte do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e o indicador é calculado a partir dos dados obtidos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – para as unidades da federação e para o país –, e a Prova Brasil – para os municípios. Tanto as provas de Língua Portuguesa do SAEB, quanto as da Prova Brasil, avaliam as competências básicas de leitura. Soares (2005, p. 32) afirma que o sistema do PISA enfoca habilidades de leitura necessárias em situações da vida real: “ler ‘para uso público’, ler ‘para a educação’ – e por isso os testes privilegiam a compreensão de texto informativo e as habilidades de utilizá-lo e de refletir sobre ele”. Dessa forma, percebe-se que a leitura do texto literário tem sido pouco contemplada pelas avaliações e conseqüentemente, pelos estudiosos.

Paradoxalmente, deve ser frisado que esse cenário desolador se insere, de acordo com dados do PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura), no contexto de um país que é o oitavo produtor de livros do mundo, com um poderoso e atualizado mercado editorial, que conta com mais de 2.000 editoras e movimentam mais de 12.000 títulos e 300 milhões de exemplares publicados anualmente.

## **2. Ações do Programa Nacional Biblioteca da Escola**

Sob outro prisma, não podemos esquecer que, no Brasil, existem políticas públicas as quais viabilizam alternativas para que se concretize a leitura literária. No que se refere à democratização do acesso a obras de literatura nas escolas públicas brasileiras, o Ministério da Educação vem, desde 1997, incentivando a prática da leitura e o acesso à cultura junto aos alunos, professores e comunidade em geral através da execução do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, ele é gerido com recursos financeiros originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação. É por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência que o Programa tem o objetivo de apoiar o cidadão no exercício da reflexão, da criatividade e da crítica.

O PNBE vem aperfeiçoando a cada ano a distribuição das obras literárias. Paiva (2009, p. 46), que há três anos é responsável por coordenar a seleção dos títulos que compõem a lista do PNBE, esclarece numa entrevista concedida por e-mail à revista Educação, como é realizado o processo de escolha dos livros: participam da seleção 72 avaliadores (mestres e/ou doutores na área), vinculados a instituições de ensino superior (preferencialmente públicas) de 14 estados brasileiros, agrupados em quatro sub-coordenações, submetidas a uma coordenação geral e uma consultoria. As deliberações finais sobre os acervos são submetidas a um colegiado de 12 pesquisadores, representantes de cinco núcleos consolidados de pesquisa e pós-graduação na área de teoria literária e ensino de literatura, instância da qual fazem parte, também, técnicos do MEC. Ela ressalta, ainda, a necessidade de se investir na formação do leitor-professor.

O PNBE/2008, foco deste estudo, distribuiu cinco acervos, que foram compostos por livros de literatura (textos em verso, em prosa, livros de imagens e de histórias em quadrinhos, entre os quais obras clássicas da literatura universal adaptadas ao público infantil, conforme classificação posta pelo Edital) destinados a crianças dos anos iniciais

do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série ou 2º ao 5º ano). As obras literárias que constituem a edição do ano de 2008 apresentam variedade de gênero textual e qualidade, no que se refere, entre outros itens, às temáticas, às ilustrações e à estética.

Configura-se assim, um quadro em que o texto literário chega às escolas públicas de nosso país, havendo um conjunto de investimentos públicos que não se realizam plenamente e não atingem, dessa forma, suas finalidades. Pergunta-se, então, por que resultados tão preocupantes?

### **3. A respeito da leitura literária**

A realidade educacional nos permite afirmar que uma das falhas da escola é tratar a leitura do texto literário como qualquer outro texto, ignorando suas especificidades. Em geral, as atividades realizadas na escola restringem a capacidade de imaginação do aluno, não lhe permitindo a realização de inferências, a pensar sobre o mundo, a fazer reflexões.

Através da leitura se pode descobrir formas de pensar o mundo e de se surpreender com ele. A literatura permite, muitas vezes, a leitura do mundo. E essa leitura ocorre, porque muitos dos sentidos que se depreende ao ler um texto, deriva de operações cognitivas realizadas pelo leitor que permite a produção de inferências. Por isso, muitas vezes, pode-se ler o que está nas entrelinhas, nos intervalos entre as palavras, naquilo que não está escrito. É como se o texto apresentasse lacunas a serem preenchidas pelo leitor. O ato de ler pode ir muito além de decifrar o que está escrito, de compreender o que letras e outros sinais gráficos representam.

A linguagem literária é caracterizada pelos múltiplos significados que uma palavra pode assumir em um texto, muitas vezes utilizada com um sentido diferente daquele que lhe é comum. A literatura infantil compõe-se pela plurissignificação e pela polissemia, assim como a literatura para adultos e isto ocorre pela estrutura do texto que deixa espaços permitindo ao leitor partilhar com o escritor suas distintas formas de ver o mundo, possibilitando ao leitor extravasar sua imaginação através da leitura. Dessa forma, o aluno-leitor faz parte do processo de constituição do texto literário.

Na visão de Saraiva (2001, p. 18-19), enquanto fenômeno de comunicação, o texto literário se insere no âmbito da cultura, sendo uma resposta do autor às questões que lhe são contemporâneas e constituindo-se uma provocação para o leitor. Argumenta ainda que, por ser expressão artística, o texto literário extrai dos processos histórico-político-

sociais uma visão da existência humana que transcende o tempo de sua concepção e instiga o leitor sob formas de perguntas que o levam a analisar seu próprio tempo. Dessa forma, ela explica que, como resultado da interação receptiva e criadora do autor diante da práxis literária e diante do mundo, o texto exige, para instituir-se, a recuperação ativa e criadora do leitor, transitando dos princípios constitutivos próprios do texto para o contexto extraliterário; do mundo da significação textual, para o sentido do mundo.

A preparação do leitor efetivo, para Saraiva (2001, p. 15), passa pela adoção de um comportamento em que a leitura deixa de ser atividade ocasional para integrar-se à vida do sujeito como necessidade imperiosa, de que decorrem prazer e conhecimento. De acordo com a autora, cabe à escola mais do que alfabetizar e possibilitar a seus alunos o domínio de um código e, através desse, a convivência com a tradição literária: dela se espera a formação do leitor. A autora explica que a equivocada compreensão das faculdades inerentes ao ato de ler é explicada, em relação à literatura, pelas atividades desenvolvidas na escola que visam, predominantemente, a acumular dados cujo domínio passa a ser mensurado na avaliação dos discentes. Portanto, para ela, o posicionamento dos alunos denuncia a prática pedagógica, revelando o equívoco que fundamenta tanto a concepção de leitura e de sua finalidade quanto à concepção e à finalidade da literatura, ao mesmo tempo em que expõe a situação solitária da escola diante da tarefa de articular, ao ensino da língua, a conquista de leitores de literatura aptos e persistentes.

Ramos (2004, p. 109) esclarece que, para transformar alunos em leitores, a escola tem que mobilizá-los internamente e mostrar a leitura como uma atividade interessante e desafiadora, que contribua para a autonomia e independência. Explicita que no momento da leitura, o interlocutor criativo põe em prática todas as suas capacidades intelectuais e afetivas e que o conjunto de experiências culturais e o conhecimento das convenções literárias geram diversas expectativas e previsões em relação ao texto e o prazer da leitura pode vir tanto da confirmação dessas previsões, quanto das surpresas provocadas pelos elementos imprevistos. De acordo com a autora, quando o leitor dialoga com a literatura, está realizando uma prática social de interação com signos que lhe permitem desvelar alguns dos possíveis sentidos do texto e, conseqüentemente, da realidade, estabelecendo vínculos com manifestações socioculturais que podem estar distantes no tempo e no espaço.

Nesse processo de formação do leitor, a experiência tem um papel importante. Paviani (2008, p. 75) alega que “o discurso da experiência, posto no texto literário, é o que

importa, porque é pela linguagem que se chega à realidade, e esta se constitui na linguagem”, e que quando se faz relação entre o saber e as obras literárias, não se pensa na verdade dos saberes por ela articulados, senão que expressam visão de mundo, experiências de vida, a história da humanidade, etc. (PAVIANI, 2008, p. 74).

Na concepção de Larrosa (2002, p. 147), a experiência da leitura é um acontecimento da pluralidade. De acordo com o autor, para que a leitura seja experiência – porque, às vezes, ela é experiência e, às vezes, não –, tem de afirmar a sua multiplicidade, mas uma multiplicidade dispersa e nômade, que sempre se desloca e escapa ante qualquer alternativa de reduzi-la. Dessa forma, fica claro que a experiência da leitura tem sempre uma dimensão de incerteza que não se pode reduzir.

Larrosa (2002, p. 148) afirma que a pedagogia sempre tentou controlar a experiência da leitura, submetê-la a uma causalidade técnica, reduzir o espaço no qual ela poderia se produzir como acontecimento, capturá-la em um conceito que impossibilite o que ela poderia ter de pluralidade, prever o que ela tem de incerto, conduzi-la até um fim pré-estabelecido; ou seja, convertendo-a em experimento, em uma parte definida e sequenciada de um método seguro e assegurado na direção de um modelo prescritivo de formação. O que o professor deve trabalhar com o aluno, segundo Larrosa (2002, p. 151), “é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude escuta, uma inquietude, uma abertura”. Para ele, o ato de leitura não se consiste em somente deixar que os alunos leiam, mas fazer com que a leitura, como experiência, seja possível, sendo que a função do professor é manter viva a biblioteca como espaço de formação.

E o estudo aqui presente foca uma análise que ocorre no âmbito da biblioteca escolar, então não podemos deixar de falar sobre ela. Como agente envolvido no processo de disseminação do conhecimento, a biblioteca desempenha um papel fundamental para o aprendizado na formação do jovem leitor. Para uma grande parte dos docentes que atuam nesse espaço escolar, sua função é organizar o material, classificá-lo, catalogá-lo, realizar o empréstimo dos livros aos alunos. Porém, sendo esse ambiente escolar um lugar riquíssimo pela diversidade de textos, o profissional que nela trabalha pode proporcionar ao aluno situações de aprendizagem, sobretudo situações envolvendo a leitura.

Conforme Campello (2002, p. 11), a biblioteca escolar é, sem dúvida, o espaço de excelência para promover experiências criativas de uso de informação. Ao reproduzir o ambiente informacional da sociedade contemporânea, a biblioteca pode, através de seu programa, aproximar o aluno de uma realidade que ele vai vivenciar no seu dia-a-dia,

como profissional e como cidadão. Para a autora, a escola não deveria mais contentar-se em ser apenas transmissora de conhecimentos que, provavelmente, estarão defasados antes mesmo que o aluno termine sua educação formal; tem de promover oportunidades de aprendizagem que deem ao estudante condições de aprender a aprender, permitindo-lhe educar-se durante a vida inteira.

E a biblioteca está presente nesse processo de educar. Trabalhando em conjunto, professores e bibliotecários podem e devem planejar situações de aprendizagem que desafiem os alunos, acompanhando seus progressos, orientando-os e guiando-os no desenvolvimento de suas competências.

#### **4. Sobre os gêneros textuais na biblioteca escolar**

Uma forma de ampliar o acervo das bibliotecas escolares públicas de todo Brasil é através das ações do Programa Nacional Biblioteca da Escola. Como já foi dito anteriormente, a edição de 2008 distribuiu obras literárias, englobando diferentes gêneros textuais de caráter literário.

É importante enfatizar que uma das habilidades relacionadas à leitura refere-se ao conhecimento do gênero textual ou gênero discursivo. Dessa maneira, a formação de um leitor crítico envolve o conhecimento das relações sociais, formas de conhecimento veiculadas por meio de textos em diferentes situações de interação, a interação escritor-texto-leitor, a pluralidade de discursos e as possibilidades de organização do universo. Como afirmou Marcuschi (2005, p. 29), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares”, permitindo dizer que os gêneros operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual.

Como frisou Marcuschi (2005, p. 33), os gêneros textuais são artefatos linguísticos concretos e essa característica os torna fenômenos bastante heterogêneos e, por vezes, híbridos em relação à forma e usos. Daí, dizer-se que os gêneros são modelos comunicativos e que servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação.

Então, cada gênero possui características que o classificam como pertencente a determinado gênero. No que refere ao conto popular, este se apresenta como um relato

que possui origem tradicional e oral de contornos verossímeis que ocorrem dentro do maravilhoso e do sobrenatural, podendo mencionar fatos possíveis, como também referir-se a animais dotados de qualidades humanas e episódios com abstração histórico-geográfica. O conto consiste de grande importância como expressão da psicologia coletiva no quadro da literatura oral de um país. As suas diversas modalidades, os processos de transmissão, adaptação, narração, os auxílios da mímica, entonação, sua recepção, reação e projeção, determinam o valor supremo como um dos mais expressivos índices intelectuais populares. O conto ainda documenta a sobrevivência, o registro de usos e costumes esquecidos no tempo.

Existem várias classificações dos contos populares. De acordo com Cascudo, em seu *Dicionário do folclore brasileiro* (1998), a divisão é apresentada da seguinte maneira: contos de encantamento (estórias de fadas e duende, caracterizadas pelo sobrenatural e maravilhoso); contos de exemplo (sempre com ação doutrinária); contos de animais (são as fábulas, em que os animais são dados de qualidades, defeitos e sentimentos humanos); contos religiosos (caracterizam-se pela presença ou interferência divina); contos etiológicos (explicam a origem de um aspecto, forma, hábito); contos acumulativos (os episódios são sucessivamente encadeados, com ações e gestos que se articulam em longa seriação); contos de adivinhação (apresentam um enigma sob a forma de estória, resultante do processo de associar e comparar as coisas pela percepção de semelhanças e diferenças); anedotas ou popularmente piadas (relatos sintéticos, cujas características principais se acham na sua comicidade ou inesperabilidade do desfecho); e os causos (episódios acontecidos enfeitados pela fantasia, contados sobretudo por caçadores e pescadores famosos pelas suas lorotas).

Azevedo (1999) levanta questões referentes às formas populares que, no plano da expressão (da forma, do discurso) e no plano do conteúdo (dos motivos e temas; da história), apresentam muitos pontos de contato unindo os contos populares à literatura infantil. Para o autor, o gênero textual conto popular tende a recorrer ao texto conciso, utilizando vocabulário familiar, construído sempre com a intenção de prender a atenção e entrar em contato com o leitor, apresentando as seguintes características: a recorrência do elemento cômico como revide aos paradoxos contrapostos pela existência; o uso singularmente livre da fantasia e da ficção, muitas vezes como forma de verificação ou experimentação da verdade; personagens movidos muito mais por seus próprios interesses, pelo livre-arbítrio, pela aproximação afetiva; certos temas e enredos tradicionais remanescentes, ao que tudo indica, de imemoriais narrativas míticas, tais

como a busca do autoconhecimento ou da identidade; o uso livre de personificações, antropomorfizações e metamorfoses; histórias apresentando um caráter iniciático, nas quais o herói parte, enfrenta desafios e retorna modificado e amadurecido; e, por último, o final feliz.

Frente a todos esses componentes do conto popular, nota-se que o caráter eminentemente narrativo, marcado pela cultura oral, é uma das características do conto popular, a qual “ajuda a estruturar e tornar compreensível a experiência de vida, não de forma solitária, mas por meio da sociabilidade e do contato dialógico com o outro”, como assegurou Azevedo (2007). Além disso, o autor afirma que os contos populares possuem uma extraordinária capacidade de abordar a vida concreta e de especular sobre ela, e que através dos contos temos a oportunidade de entrar em contato com temas que dizem respeito à condição humana vital e concreta, suas buscas, seus conflitos, seus paradoxos, suas transgressões e suas ambigüidades.

Na visão de Azevedo (2007), os contos populares podem ser considerados uma excelente introdução à literatura, pois nada mais fazem do que trazer ao leitor, de forma acessível, enredos, imagens e temas recorrentes na ficção e na poesia, além de ser muito bom quando alguém descobre que, além de regras, informações e lições, um livro pode abordar os temas da vida humana concreta. “Terá, creio, uma boa chance de tornar-se um leitor e, mais, cheio de entusiasmo diante do que leu, indicará o texto a seus amigos, contribuindo assim para a formação de outros leitores” (AZEVEDO, 2007).

## **5. Estudo de gêneros em escolas públicas de Caxias do Sul**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 36), que têm o propósito de apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, apontam que a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua e sobre as características do gênero.

De acordo com os PCNs (1997, p. 65), desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulam socialmente e a seleção do material de leitura deve ter como um dos critérios a variedade de gêneros. O documento (1997, p. 44), implica que “diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas” esclarecendo ainda que, em

coerência com o princípio didático que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, estão especificados gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita, mas o critério de seleção dos textos a serem abordados em determinadas situações didáticas cabe, em última instância, ao professor.

Como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 56), as bibliotecas — escolar e de classe — são fundamentais para um trabalho efetivo de leitura, destacando-se que na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. Além dos materiais impressos que se pode adquirir no mercado, também aqueles que são produzidos pelos alunos — produtos dos mais variados projetos de estudo — podem compor o acervo da biblioteca escolar: coletâneas de contos, trava-línguas, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas ficcionais, dossiês sobre assuntos específicos, diários de viagens, revistas, jornais, etc.

Esses Parâmetros educacionais apresentam sugestões para uma realidade escolar que deveria se incluir nos melhores índices de avaliações considerando a competência leitora de nossos alunos brasileiros. Mas, na prática, nem sempre ocorre aquilo que preveem as linhas escritas desse documento, utilizado como base teórica em muitas escolas de nosso país.

Apresenta-se, agora, uma análise focando um estudo direcionado aos gêneros textuais, mais especificamente, ao gênero *conto popular*. Pontua-se que os dados apresentados foram coletados a partir da pesquisa *Formação do leitor: o processo de mediação docente*<sup>1</sup> e ressalta-se que a análise aqui apresentada considera escolas públicas da cidade de Caxias do Sul, das quais, todas participantes receberam pelo menos um acervo do PNBE<sup>2</sup> da edição de 2008 (há diversidade de gêneros em cada um dos

---

<sup>1</sup> Essa pesquisa teve início em março de 2006 e é realizada na Universidade de Caxias do Sul, com apoio da FAPERGS e do CNPq, visando o estudo da relação entre processos mediadores de leitura do texto literário infantil e a formação do leitor.

<sup>2</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008 organizou cinco acervos para o Ensino Fundamental, cada um constituiu-se por 20 obras. As escolas os receberam de acordo com o número de estudantes matriculados. No ensino fundamental, escolas com até 250 alunos receberam um acervo com 20 títulos; com 251 a 500, dois acervos; com 501 a 750 estudantes, três; e com 751 a 1.000 alunos, quatro. Instituições com mais de 1.001 alunos levaram cinco acervos. Os acervos foram distribuídos às escolas públicas de educação infantil e às que ofereceram as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou

acervos distribuídos, incluindo o conto popular). Vale dizer que serão apresentados recortes das observações feitas pela pesquisa (coletadas nos anos de 2008 e 2009), de interesse para esse estudo, considerando, exclusivamente, os tópicos: aula de leitura na biblioteca escolar e o seu planejamento.

Durante o processo de coleta de dados, foram visitadas dez escolas e numa delas, localizada no interior do município, não havia biblioteca escolar. Conseqüentemente, não havia bibliotecário e as professoras da escola afirmaram ser elas mesmas as responsáveis por realizar com seus alunos, em sala de aula, hora do conto, pesquisas e até mesmo consulta para realização de trabalhos. Busca-se na biblioteca escolar, um dinamizador e não um técnico para classificar.

Dentre as outras nove, duas trabalharam com o livro *Se as coisas fossem mães*, da Sylvia Orthoff, um texto formado por estrofes de dois, três e quatro versos, utilizando a rima emparelhada. Dessa forma, percebe-se um trabalho com a poesia. Numa das aulas de leitura, o livro apresentado foi o da edição de 2007, enquanto que na outra, a professora utilizou a edição de 1984, precisando usar cópias de xerox para substituir as páginas que faltavam. Em ambos os casos, o objetivo das docentes foi realizar um trabalho que complementasse os conteúdos trabalhados em sala de aula, próximo ao dia das mães.

As obras trabalhadas pelas outras seis escolas foram: *Ninguém é igual a ninguém – o lúdico no conhecimento do ser* (1994), *A abelha ocupada* (2006), *Ratinho manhoso* (2002), *As centopéias e seus sapatinhos* (2007), *Anjinho* (1997), *A margarida friorenta* (1999) e *O porquinho verde* (2008).

Os critérios utilizados para a escolha das obras e pela execução das aulas de leitura foram os mais variados, sendo que uma professora afirmou que escolhe um livro quando ela se apaixona pela história e, a partir daí, tenta “passar” isso para seus alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades. Outra docente que atua na biblioteca disse que o critério para a seleção dos textos era que pudesse encontrar “dentro” dos livros valores que pudessem ser passados para as crianças. Também houve a menção de realizar um trabalho de acordo com a faixa etária do aluno ou até mesmo em complementar estudos e conteúdos já vistos em sala de aula. Outras professoras falaram que, ao selecionar as

---

2º ao 5º ano). Esses acervos foram compostos por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos, entre os quais obras clássicas da literatura universal adaptadas ao público da educação infantil e séries/anos iniciais do ensino fundamental.

obras para a hora da leitura, procuram algo que desperte a atenção dos alunos e uma docente, em especial, afirmou, escolher livros que falam de problemas ambientais. Houve também a citação de uma docente que disse que ao selecionar um livro, pensa em ajudar na aquisição da leitura e da escrita dos alunos.

Percebe-se que há professoras que tratam o momento da hora da leitura de forma pedagogizante, trabalhando com problemas do meio ambiente e com valores que pudessem ser passados para os alunos. Isto é, verifica-se que a maior parte das leituras selecionadas pelos professores acabam reduzindo-se a uma função meramente pedagógica. Nenhuma delas mencionou tratar a ocasião de leitura como um momento de prazer para o aluno e, raras vezes, uma docente sabe diferenciar um texto literário infantil de um não-literário. Quanto à docente que afirmou escolher livros que se apaixonava, nem sempre o que um adulto gosta de ler apetece ao gosto das crianças. Deve-se ter muito cuidado ao escolher um texto quando trabalhado com ele. Dos livros apresentados pelas professoras, nenhum fazia parte do acervo do PNBE/2008.

Das dez escolas em questão, somente uma docente que atua na biblioteca apresentou hora da leitura utilizando um livro pertencente ao acervo do PNBE/2008 e trabalhando com o gênero conto popular. O livro selecionado foi *Lá vem história* (2007), de Heloisa Prieto, e o conto trabalhado foi *O tapete voador*.

Primeiramente, a professora não mencionou que o livro pertencia ao PNBE, mas no início da leitura comentou que se tratava de um livro com histórias de diversas partes do mundo, ressaltando que o conto lido pertencia ao folclore hindu. O critério utilizado pela professora para escolher esse conto popular foi porque ela disse que faz parte do folclore hindu, mencionando que, ultimamente, muito se tem falado sobre a Índia – acredito que seja por causa da mídia, já que esse país é o tema central na novela da rede Globo, no horário nobre e conseqüentemente, têm-se falado sobre danças típicas desse lugar e, atualmente, muitas pessoas têm usado vestimentas e joias inspiradas nos costumes indianos.

Esse momento de leitura teve duração de uma hora. A professora leu a história para as crianças, porém, o livro não circulou entre os alunos. Não houve levantamento de expectativa ao texto (antecipação de leitura), mas ela contextualizou a obra, comentando que o livro continha histórias sobre várias partes do mundo e que essa história em especial pertencia ao folclore hindu, questionando os alunos sobre o que significava “folclore” e “hindu”. Como os alunos não souberam responder, a professora explicou que folclore é o conjunto de histórias da tradição de um povo. Enquanto isso, uma aluna

pesquisou no dicionário o que significava hindu e depois leu a definição para a turma. Em seguida, a professora localizou a Índia num mapa presente na sala de aula e começou a leitura. A professora leu o texto em voz alta, mudando a entonação de acordo com as falas. Os alunos ficaram sentados em suas classes, em fila.

Após a leitura, a professora retomou a história com os alunos (sequência narrativa). Em seguida, distribuiu uma folha de ofício para os alunos e escreveu no quadro: “Faça de conta que estes objetos estão com você: o tapete voador, a bolsa e a varinha. Escreva o que você faria com cada um destes objetos se eles pertencessem a você.” A atividade foi realizada individualmente. Quando os alunos estavam quase concluindo a escrita, a professora pediu que eles desenhasssem naquela folha como eles imaginaram os três objetos mágicos. Quando os alunos terminaram a atividade, foram para o recreio sem compartilhar o texto escrito por eles.

Muitos escreveram que levariam no tapete voador a família, os amigos e o cachorro para passear pelo mundo (alguns explicitaram: Disney, Bahia, Portugal, Uruguai, Gramado, Índia, Santa Catarina, jogo do Inter no Beira Rio). Quanto ao pedido à bolsa, alguns queriam dinheiro, amigos, brinquedos, roupas novas, que todas as pessoas tivessem dinheiro e casa para morar, um menino escreveu que queria ser inteligente e outro, queria que todos cuidassem mais da natureza). Em relação à varinha, as crianças pediram que afastassem pessoas chatas e briguentas, os pesadelos, o mal, a doença, a violência. Um aluno escreveu que pediria à vara que matasse todos os bandidos, e três crianças pediram que afastasse pessoas específicas. Duas crianças escreveram em forma de narrativa. Durante a atividade, a professora ia caminhando entre os alunos e enfatizando aspectos como letra bonita, parágrafo e ortografia, dando pouca importância ao que eles iam escrevendo.

Dessa maneira, percebe-se que, na escola, se deixa de aproveitar a experiência dos alunos, considerando as características sociais e afetivas das crianças e enfatiza-se a ortografia, a gramática. Não que estas não devam estar presentes na escola, mas que sejam tratadas no momento certo.

Destaca-se que a professora não comentou sobre as peculiaridades dos contos populares, apesar de ter trabalhado com ele e que os alunos não entraram em contato nem com o livro nem com o texto escrito por eles (querendo contar sobre suas vidas, seus conflitos).

## **6. Considerações finais**

Frente aos dados expostos, retifico aqui, o título deste artigo, já aceito para o evento, denominado *Práticas leitoras com o conto*, para *Prática leitora com o conto*, devido ao fato – preocupante – de haver somente um único trabalho com esse gênero durante a etapa de observação. Ressalta-se que esse conto foi trabalhado somente porque foi solicitado a uma escola se era possível que utilizassem um conto popular do PNBE/2008 numa aula de leitura, senão não haveria dados suficientes para essa análise. Esse gênero foi o escolhido para o estudo porque, quando se pensou em fazer um estudo de campo em escolas públicas de Caxias do Sul, que tivesse recebido os acervos do PNBE/2008, esperava-se, pelo menos, que uma maioria das escolas apresentasse trabalhos ou horas da leitura com esse gênero, já que é um dos mais conhecidos e mais populares entre escritores, professores e alunos-leitores.

Em virtude das informações levantadas, parece não haver um estudo pontual focando gêneros textuais, nem no processo de escolha da obra, nem no processo de planejamento e execução de uma aula de leitura. Percebe-se que uma das falhas da escola é tratar ainda o momento de leitura como um ato didático, que pedagogize, incutindo no aluno doutrinas e formas de agir e não reflexões e formas de ver o mundo – como deveria ser. Há ainda professores não-leitores atuando nas bibliotecas de nossas escolas. Como pode alguém que não lê, permitir ao outro um momento agradável de leitura? Como pode ser feita a seleção de obras para o momento de leitura se há professores atuantes nesse contexto que ainda não sabem diferenciar um texto literário infantil de um não-literário? Como afirma Pennac (1998) “É preciso ler, é preciso ler... E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse partilhar sua própria felicidade de ler? A felicidade de ler? O que é isso, felicidade de ler”?

Conseqüentemente, quando os alunos vão para a biblioteca de sua escola, o trabalho realizado admite lacunas que vão aparecer, de forma evidente, nas avaliações que consideram a competência leitora dos alunos brasileiros.

## **Referências**

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil**: origens, visões da infância e certos traços populares. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>. Acesso em: 27 maio 2009.

\_\_\_\_\_. **Elos entre a cultura popular e a literatura.** Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo02.htm>. Acesso em: 27 maio 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 27 maio 2009.

CAMPELLO, Bernadete. Biblioteca e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **A biblioteca escolar:** temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** 10 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

LARROSA, JORGE. **Literatura, experiência e formação.** In: COSTA, Marisa V. (org). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

PAIVA, Aparecida. **Onomatopéia, imagem, ação.** Revista Educação. Ano 12 – nº 144. Abril de 2009.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Linguagem e educação.** Caxias do Sul: Educs, 2008.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** 4.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

RAMOS, Flávia Brocchetto. O leitor como produtor de sentido nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. In: **Leitura literária:** a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

SARAIVA, J. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça, e VERSIANI, Zélia (Org.): **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

## **PRODUÇÃO DE RESENHAS ACADÊMICAS: OS RECURSOS LINGÜÍSTICOS E A APROPRIAÇÃO DO GÊNERO**

*Ana Virgínia Lima da Silva*

(Mestre em Linguística do Texto e do Discurso)

Universidade Federal de Minas Gerais

[anavirginials@yahoo.com.br](mailto:anavirginials@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Neste trabalho analisamos a apropriação das características do gênero resenha, focalizando os recursos linguísticos empregados em produções desse gênero. As resenhas analisadas foram produzidas por graduandos em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e coletadas em situação de ensino-aprendizagem. Os pressupostos que orientam a análise dizem respeito principalmente à teoria sobre gêneros textuais apresentada por Marcuschi (2008) e por Bazerman (2006); à noção de comunidade discursiva apresentada por Swales (1990) e ao conceito e caracterização da resenha apresentados por Machado (2005). Os resultados mostram que a apropriação do gênero resenha é mais eficaz em produções textuais que possuem uma maior diversidade de recursos linguísticos, ao passo que em produções textuais em que são utilizados recursos linguísticos menos variados a função da resenha não se efetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Resenha; Apropriação; Recursos linguísticos.

**ABSTRACT:** We analyze the comprehension of the characteristics of the genre review, focusing on the linguistic resources used in the reviews. The reviews analyzed were produced by undergraduate students of Languages of the Faculty of Languages of the Federal University of Minas Gerais and collected in teaching-learning situation. The theory that supports the analysis regards mainly to theory of textual genres by Marcuschi (2008) and Bazerman (2006), the concept of discourse community by Swales (1990) and the concept and characterization of the review by Machado (2005). The result shows that comprehension of

the review genre is more effective in writings that have a greater diversity of language resources, while in writings in which linguistic resources are used less varied the function of the review is not effective.

KEY WORDS: Review; ownership; Linguistic resources.

## **1. Introdução**

Segundo Dell’Isola (2008, p. 3), os gêneros que circulam na academia decorrem da “demanda de conhecimentos de formas retóricas típicas de interação entre os membros da comunidade acadêmica”. A prototipicidade desses gêneros é reconhecida pelos membros da esfera acadêmica e constitui um sistema de produção de novos textos, acrescenta a autora.

Em texto anterior, Dell’Isola (2007) destaca que, ao produzir um gênero com base em um ou mais textos-fonte, como é próprio da resenha, um dos gêneros mais frequentes na universidade, o aluno tem a oportunidade de interagir com outros membros e de exercer um papel social. Desse modo, o aluno tem a oportunidade também de desenvolver habilidades de leitura e de escrita, ambas entendidas como atividades através das quais o aluno formaliza o seu papel de aprendiz (BAZERMAN, 2006).

Nesse contexto, algumas das habilidades exigidas do aluno universitário são descrever e assumir um posicionamento acerca de textos e livros de sua área de estudo, o que é possível por meio da produção de resenhas. Tal produção provoca no estudante a reflexão e o diálogo com as leituras que eles realizam durante sua formação acadêmica, desenvolvendo sua capacidade de atuar crítica e ativamente na comunidade acadêmica.

Mesmo que na graduação não seja exigido do aluno o conhecimento profundo de pensamentos e correntes teóricas, no contexto de uma formação crítica, é necessário que o ele desenvolva a capacidade de descrever e de assumir um posicionamento acerca de textos e livros de sua área de estudo (MACHADO, 2003), avaliando diferentes visões sobre uma mesma teoria ou objeto. Tanto na leitura dos mais diversos gêneros acadêmicos quanto na produção da resenha, a interação entre o texto-fonte e o aluno pode favorecer a construção de um saber crítico e bem fundamentado. Além disso, segundo Motta-Roth (1996), a produção de resenha é uma oportunidade para que os escritores inexperientes – no caso, os graduandos – sejam iniciados no debate acadêmico.

Mas, para a produção de resenhas, é necessária a mobilização de uma série de operações cognitivas, discursivas e lingüístico-discursivas. Nesse contexto, o indivíduo é sempre um participante do discurso expresso no(s) texto(s) resenhado, embora essa

participação seja insuficiente para a função e para a eficácia da resenha. Como defende Bakhtin (2003 [1953]), os recursos linguísticos utilizados são reveladores do ponto de vista do falante, mesmo quando esse busca “neutralizar” o discurso. Tais recursos indicam, portanto, não só a apropriação, entendida como a capacidade em textualizar os conhecimentos sobre o gênero produzido, como também os modos de ação realizados através da produção textual e a participação do aluno de discursos que circulam na sua área de saber. Os recursos linguísticos presentes em resenhas acadêmicas e suas ligações com os modos de ação da comunidade na qual o aluno-produtor está inserido constituem o foco de análise deste artigo.

## **2. Os Gêneros Textuais**

Os estudiosos dos gêneros, em sua maioria, baseiam-se em Bakhtin (2003 [1953]), mais precisamente no texto *Os gêneros do discurso*, em que os gêneros são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados. Bakhtin (2003[1953]) afirma que os gêneros são caracterizados pelo conteúdo temático (assunto), estrutura composicional (organização do texto) e estilo (linguagem) que apresentam. Atendendo às suas condições de produção, os gêneros da comunidade acadêmica, como a resenha, apresentam um conteúdo temático específico da área em que o texto é produzido. A organização do conteúdo varia conforme o gênero. De uma maneira geral, nos gêneros da comunidade acadêmica, a estrutura composicional apresenta considerações do produtor do texto e também ideias mais ou menos explícitas dos textos em que ele baseia sua pesquisa, artigo, etc. O estilo, quase sempre, se constitui pela linguagem típica de cada gênero e pela subjetividade do produtor. Os gêneros para Bakhtin (2003 [1953]) são “relativamente estáveis”, possuem características próprias e são flexíveis, dependendo do sujeito e do contexto de produção.

Marcuschi (2002; 2008) define os gêneros textuais como fenômenos históricos e entidades sócio-discursivas que atuam sobre as atividades comunicativas, as quais eles ordenam e estabilizam. Acreditamos que os gêneros são os textos, constituídos por padrões sócio comunicativos, funções, objetivos e estilos realizados na “integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, 155). Eles se transformam, desaparecem e reaparecem sob novas formas. Dada a própria dinamicidade da atividade humana, são dinâmicos e heterogêneos. Por essa razão, nem sempre é fácil reconhecer nos textos um determinado gênero. Logo, a teoria dos gêneros não serve para identificar os

gêneros como tal, mas sim para perceber a dinamicidade e renovação do funcionamento da língua, destaca Marcuschi (2008).

Estudos da sócio-retórica sobre os gêneros também auxiliam no entendimento dos fenômenos que os envolvem. Swales (1990) e Bazerman (2006), autores da sócio-retórica norte-americana, estudam os gêneros produzidos em instituições, a exemplo da universidade, instituição onde foram produzidas as resenhas por nós analisadas.

Segundo Bazerman (2006), os gêneros são ações sociais tipificadas através das quais tornamos nossas intenções e sentidos pretendidos inteligíveis para os outros. Ao produzir gêneros com objetivos e destinatários específicos, o escritor – como denomina Bazerman – exerce o papel de agente, isto é, participante ativo da estruturação discursiva. A partir de Bazerman, defendemos que, só atuando como agente no processo de elaboração textual, o autor tem condições de apropriar-se adequadamente dos propósitos comunicativos do texto-fonte e da função do gênero produzido. Isso nos leva a concluir que para o sucesso da produção de resenhas na universidade uma leitura eficaz do texto-fonte e o conhecimento do gênero em questão são fatores de grande importância.

Entretanto, é importante lembrar que a delimitação de objetivos, destinatários, leitura eficaz e conhecimento do gênero não são suficientes para que o produtor seja um agente, pois a elaboração de textos exige também operações discursivas e linguístico-discursivas que ultrapassam esses aspectos, como demonstramos nos capítulos seguintes.

## **2.1. Gêneros Textuais e Comunidade Discursiva**

Preocupado com o ensino de inglês como segunda língua, Swales (1990) postula que os gêneros constituem uma classe de eventos comunicativos. Os eventos comunicativos dizem respeito ao papel do discurso e ao envolvimento dos participantes na produção e na reação, incluindo os aspectos históricos e culturais. Nesse sentido, nas várias comunidades discursivas, os discursos produzidos em seu interior possuem funções que são realizadas através de um conjunto de eventos, isto é, gêneros textuais cujos produtores têm o papel de compreender, analisar e opinar sobre os discursos. Na comunidade acadêmica, os alunos devem exercer seu papel como forma de aprendizagem e inserção efetiva nessa comunidade, participando da construção do saber. Os professores, por sua vez, produzem os gêneros para divulgar o saber e também para assegurar sua posição na comunidade discursiva acadêmica.

Os gêneros estão condicionados às convenções e à função dos discursos na comunidade/comunidade discursiva em que eles ocorrem. As convenções dos gêneros e as funções dos discursos influenciam o comportamento dos participantes da comunidade. Tais ideias são apresentadas por Swales (1990), cujos estudos têm por base o pressuposto de que os gêneros circulam em uma *comunidade discursiva* constituída por membros que partilham objetivos comunicativos comuns.

De acordo com Swales, a comunidade discursiva possui *objetivos públicos comuns*. Para atingir seus objetivos, a comunidade/comunidade discursiva possui também *mecanismos de intercomunicação entre seus membros* (reuniões, correspondências, conversas, etc). Os gêneros na comunidade discursiva são *reconhecidos, estabelecidos e utilizados em função dos objetivos* da mesma. Outra característica da comunidade discursiva, de acordo com Swales é que *os mecanismos de participação fornecem informação e feedback*, isto é, propiciam a participação dos seus membros nas atividades discursivas. A comunidade discursiva *possui um léxico específico*. Por último, a comunidade discursiva *possui membros com um grau adequado de conteúdos relevantes e discurso especializado*. Swales (1990) destaca que a sobrevivência da comunidade discursiva depende da proporção entre novatos e membros mais experientes.

Em alguns momentos do seu texto, Swales (1990) apresenta uma abordagem estritamente formal. Aprofundar o papel dos membros da comunidade e abordar a interação entre autor e leitor nos gêneros acadêmicos poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento da ideia de comunidade discursiva, uma vez que, na produção e na leitura desses gêneros, a interação entre autor e leitor é crucial para o ensino-aprendizagem.

Swales, em trabalho publicado com Askehave (2001), afirma que os membros de uma comunidade discursiva nem sempre partilham os mesmos propósitos comunicativos, pois é possível que na comunidade haja divergências. Logo, na comunidade acadêmica pode haver divergências entre os propósitos comunicativos do professor ao solicitar uma resenha e do aluno ao produzi-la. Isso porque professor e aluno exercem papéis diferenciados na comunidade acadêmica e os papéis influenciam seus objetivos. Talvez essa seja uma das causas de a meta determinada pelo professor na produção de um gênero não ser atendida alguma vezes pelo aluno, pois o objetivo desse último pode ser o de apenas cumprir uma atividade e convencer seu único leitor: o professor e também avaliador. Tal problemática é nítida quando um aluno tem dificuldade de apropriar-se da função do gênero produzido e, ao resenhar um texto-fonte, por exemplo, não o avalia suficientemente.

A divergência quanto às representações do gênero produzido pode ocorrer também entre professores, devido à influência da abordagem teórica que eles adotam e de outras comunidades discursivas as quais eles pertencem (SWALES, 1990). O conceito dos gêneros varia na universidade em decorrência das perspectivas, propósitos comunicativos particulares e áreas do saber.

Além do papel dos participantes em uma dada comunidade discursiva, é necessário observarmos a posição discursiva desses participantes como produtores de textos, considerando sua inserção na comunidade. Marcuschi (2008), ao falar de sujeitos e subjetividade, lembra que os sujeitos ocupam um lugar no discurso e se determinam na relação com o outro. Eles não são *assujeitados*, mas também não são totalmente individuais e conscientes das influências presentes em sua produção, pois a constituição dos sujeitos resulta da união entre língua e história. Assim sendo, eles produzem sentido em detrimento dessa união, até mesmo porque todo sentido é situado, destaca Marcuschi.

Com base no exposto anteriormente sobre comunidade discursiva, podemos afirmar que, além da língua e da história, o sujeito resulta das exigências desta comunidade. Portanto, a atividade de produção textual envolve decisões conjuntas, como destaca Marcuschi (2008). Seguindo esse autor e Swales (1990), entendemos que as decisões conjuntas envolvidas na produção textual dizem respeito não só aos sujeitos *imediatos* da interação, isto é, ao autor e ao leitor, ou ao falante e ao ouvinte. Elas são pré-determinadas pelas convenções da comunidade discursiva em que a interação acontece.

### **3. A Resenha**

Machado (2003; 2005) descreve a resenha acadêmica com base em um modelo de análise das operações de linguagem. Para Machado (2003; 2005), a produção textual compreende operações de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

As operações de ação estão relacionadas às representações do meio físico, dos participantes que interagem na situação comunicativa, da instituição onde o texto é produzido, dos objetivos e do conhecimento de mundo que pode de ser mobilizado para a produção textual.

Quanto à situação de produção e mobilização de conteúdos, a leitura, interpretação e sumarização antecedem a produção da resenha, a qual apresenta as informações centrais do

texto-fonte. Logo, resumir com eficácia um texto é condição essencial para resenhá-lo (MACHADO, 2003; 2005).

Ao mobilizar operações de ação na produção de resenha, o produtor pode mobilizar conteúdos de outros textos, a fim de comparar e avaliar o texto-fonte.

Os leitores da resenha poderão concordar ou não com o resenhador. Portanto, a resenha deve conter argumentos convincentes, elaborados a partir de conteúdos adequados para a argumentação no contexto acadêmico (MACHADO, 2003; 2005). Desse modo, no processo de ensino-aprendizagem da resenha é essencial instrumentalizar o estudante para que ele desenvolva sua competência argumentativa.

Quanto às operações discursivas, elas dizem respeito à planificação textual, à organização sequencial e sua articulação, à escolha e elaboração dos conteúdos. Na resenha acadêmica, a apresentação do texto-fonte se dá pela predominância de sequências descritivas (MOTTA-ROTH, 1996) que orientam o leitor quanto à organização e tratamento dos conteúdos nesse texto, seguindo a ordem de ocorrência dos conteúdos do texto-fonte.

Outra característica do gênero em questão é a de que, através de um trabalho interpretativo, o resenhador utiliza verbos que atribuem ao autor do texto-fonte as ações: ‘examina’, ‘classifica’, ‘analisa’, ‘comenta’, ‘propõe’, etc. As ações podem ser também atribuídas ao texto-fonte, com o uso de expressões como ‘o livro apresenta’, ‘inicialmente’, ‘a seguir’, etc.

Em relação às operações linguístico-discursivas, a elaboração da resenha engloba os mecanismos de textualização (conexão e segmentação das partes do texto, coesão nominal e verbal); os mecanismos enunciativos (de inserção de vozes); as modalizações e as escolhas lexicais.

A coesão nominal ocorre na resenha pela repetição do nome completo do autor, de uma parte, pelo apagamento ou pela substituição ‘o autor’, ‘o pesquisador’, etc. A coesão se dá também no referente à obra, através da indicação do título do livro no início e da retomada como ‘a obra’, o ‘estudo’, etc.

No tocante aos mecanismos enunciativos, a resenha é constituída por ideias do resenhador e a do autor do texto-fonte, que são distinguidas com a utilização de expressões do tipo ‘segundo x’, seguido de paráfrase ou citação direta; uso de aspas ou aspas para termos técnicos utilizados pelo autor(es) do texto(s) resenhado; discurso direto destacado por aspas; discurso indireto, introduzido por verbos como ‘diz que’, ‘sustenta que’, etc. Podem ser utilizadas também expressões do tipo ‘O livro apresenta...’, ‘O autor apresenta...’, etc. Os

mecanismos enunciativos contribuem para a *coerência pragmática* da produção, conforme Bronckart (1999).

Quanto aos mecanismos de textualização no gênero resenha, eles são caracterizados apenas superficialmente por Machado (2005). Por esse motivo, preferimos apresentar o plano global da resenha a partir dos quadros apresentados por Motta-Roth (2001). Reunimos os quadros em um só, no quadro 2, e acrescentamos a ação de “criticar”, a fim de tornar mais clara a análise nos capítulos posteriores.

Motta-Roth (2001) denomina as partes que constituem a resenha acadêmica de *movimentos retóricos*, estruturados em *passos* ou *subfunções*, que podem aparecer separada ou alternadamente. O quadro 1 demonstra a organização global da resenha acadêmica que adotamos nesse trabalho:

| <b>ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA RESENHA</b>                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>MOVIMENTOS E SUBFUNÇÕES</b>                                                   |
| <b>Movimento 1: APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO INICIAL</b>                             |
| Subfunção 1: Informar a referência bibliográfica no topo da página               |
| Subfunção 2: Informar o tema do livro                                            |
| Subfunção 3: Definir o público-alvo                                              |
| Subfunção 4: Fornecer informações sobre o autor                                  |
| Subfunção 5: Inserir o livro na área                                             |
| Subfunção 6: Apresentar uma avaliação geral e concisa                            |
| <b>Movimento 2: DESCRIÇÃO</b>                                                    |
| Subfunção 7: Descrever a organização geral do livro                              |
| Subfunção 8: Especificar o conteúdo de cada parte                                |
| Subfunção 9: Citar outros materiais                                              |
| <b>Movimento 3: AVALIAÇÃO DE PARTES</b>                                          |
| Subfunção 10: Avaliar partes específicas                                         |
| <b>Movimento 4: AVALIAÇÃO FINAL</b>                                              |
| Subfunção 11: Avaliar o livro de forma geral                                     |
| Subfunção 12: Recomendar ou não do livro OU<br>Recomendar o livro com restrições |

Quadro: **Organização Retórica da Resenha**, com base em Motta-Roth (2001).

Assim como Motta-Roth (2001), consideramos que a resenha é ao mesmo tempo informativa e avaliativa, sendo a avaliação a função definidora da resenha. Tal gênero reorganiza o conhecimento em determinada disciplina, bem como as relações de poder.

Com base nos autores apresentados, percebemos que a produção eficaz da resenha na comunidade acadêmica depende da articulação entre a descrição e o posicionamento consistente sobre o texto-fonte para a produção do gênero de maneira articulada. Como produtor desse gênero, o aluno é desafiado a estabelecer claramente no seu texto os limites entre as suas ideias e as ideias do texto-fonte, bem como argumentar a partir do conteúdo apresentado nesse texto (MACHADO, 2003; 2005; MOTTA-ROTH, 2001).

Considerando que o texto é contextual, segundo Marcuschi (2008) o contexto é fonte de sentido. Podemos então afirmar que o sentido de um texto, e, portanto, da resenha, depende em parte da comunidade discursiva em que ela é produzida, isto é, da comunidade acadêmica. Nessa comunidade, os aluno-produtor da resenha (re)significa o texto-fonte. Espera-se que tal produtor busque convencer os leitores, atendendo às exigências do contexto em que o gênero é produzido.

#### **4. A Produção de Resenhas como Ação**

Analisamos cinquenta (50) resenhas escritas por graduandos em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Dentre os textos analisados, vinte e oito (28) são resenhas do livro *Pesquisa na Escola: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno, publicado pelas Edições Loyola em 1998. Os demais textos, isto é, vinte e dois (22), são resenhas do livro *Gênero, Agência e Escrita*, que reúne artigos do norte-americano Charles Bazerman, traduzidos por Judith C. Hoffnagel. O livro foi publicado pela Editora Cortez em 2006.

As resenhas analisadas foram coletadas durante uma sequência didática para produção do gênero, desenvolvida em duas turmas da graduação no primeiro semestre de 2008, sendo essas turmas constituídas por alunos de diferentes períodos do referido curso. Nessas resenhas, os recursos linguísticos empregados variam conforme a organização retórica dos textos, a saber: integração de movimentos; alternância de movimentos e separação de movimentos. No primeiro caso, a descrição e a avaliação do texto-fonte ocorrem simultaneamente, funcionando como um só movimento retórico. Já nas resenhas cuja organização se dá pela alternância de movimentos, o movimento de descrição é, quase sempre, seguido de um movimento de avaliação de partes, que por sua vez é seguida de um novo movimento de descrição de uma parte do texto-fonte, sendo o texto finalizado com uma

avaliação geral. As resenhas organizadas pela separação de movimentos, por sua vez, apresentam uma descrição do texto-fonte seguida de uma avaliação geral ao final do texto.

Em conjunto com essa organização retórica, através dos recursos linguísticos empregados nas resenhas os produtores apresentam o texto-fonte, introduzem, reafirmam ou desenvolvem opiniões, e, desse modo, empreendem ações sociais como membros responsáveis por interagir em um sistema de atividades próprio da comunidade acadêmica. Os recursos linguísticos presentes nas resenhas analisadas demonstram participação mais ou menos ativa dos alunos-produtores em relação aos discursos apresentados no texto-fonte. Além disso, tais recursos são indicadores do modo como os alunos participam da construção do saber na universidade, comunidade discursiva que exige desses alunos a habilidade em tornar a produção de gêneros uma ferramenta para ação social (BAZERMAN, 2006).

Considerando a natureza da resenha como um gênero cujo objetivo central é apresentar e também avaliar o objeto resenhado, bem como a intencionalidade como um critério inerente à produção textual (KOCH, 1993; BEAUGRANDE, 1997), podemos afirmar que os recursos linguísticos presentes nas resenhas em questão possuem um sentido de valor atribuído ao texto-fonte, mesmo nos casos em que o produtor busca o máximo de objetividade. Como defende Machado (2003; 2005), no gênero resenha a subjetividade do produtor se mostra não apenas na avaliação, como também na descrição, a qual é elaborada a partir de um trabalho interpretativo.

Os adjetivos e expressões adjetivas, os advérbios, os conectores, os verbos *dicendi*, modais e performativos são os recursos linguísticos mais recorrentes nas resenhas analisadas. Os adjetivos e expressões adjetivas estão presentes em todas as resenhas, mas constituem movimentos retóricos distintos, indicando ou não ações que contribuem para a funcionalidade do gênero produzido. Os advérbios, por sua vez, revelam de modo mais explícito o valor atribuído ao livro resenhado e são mais frequentes nas produções organizadas pela integração de movimentos. Nessas produções e naquelas organizadas pela alternância de movimentos, também os conectores são mais frequentes e servem para relacionar os discursos do texto-fonte aos discursos do aluno-produtor, estabelecendo uma relação de dependência e, portanto, de ancoragem argumentativa entre os discursos supracitados. Quanto às escolhas verbais, os verbos *dicendi* estão presentes em todas as resenhas analisadas, sendo quase exclusivo nas resenhas organizadas pela separação de movimentos, ao passo que nas demais resenhas aparecem também os modais e os performativos.

Quanto ao estilo, o discurso indireto predomina nas resenhas organizadas pela integração de movimentos e pela alternância de movimentos. Nas resenhas organizadas pela separação de movimentos estão presentes o discurso direto, indireto e o indireto livre.

Os recursos linguísticos revelam modos de ação nas resenhas. Juntamente com as operações de linguagem necessárias à escrita de resenhas, dos modos de ação depende a função efetiva desse gênero em uma produção textual.

#### 4.1. Os Modos de Ação nas Resenhas

Neste artigo, destacamos a apropriação do gênero resenha revelada através dos recursos linguísticos empregados em duas produções analisadas que representam os resultados da nossa investigação. Defendendo que as operações de ação, discursivas e linguístico-discursivas ocorrem de modo integrado no gênero-alvo, relacionamos os recursos linguísticos com as ações que eles indicam e com os movimentos retóricos nos quais esses recursos estão inseridos e que também indicam ações. O Exemplo 1 (doravante, EX. 1) se organiza pela integração de movimentos. O Exemplo 2 (doravante, EX. 2) se organiza pela separação de movimentos.

No EX. 1 o emprego dos recursos linguísticos é mais variado e revela, claramente, a subjetividade do produtor, o qual não só apresenta, como também reafirma e desenvolve ideias do texto-fonte, agindo assim como membro que participa de um discurso próprio da comunidade acadêmica e, em especial, da comunidade da área de letras que está inserida naquela comunidade. É o que verificamos a seguir:

**EX. 1:**

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

11 O livro de Marcos Bagno, *Pesquisa na escola: o que é, como se faz* é um pequeno manual de instruções para que a atividade de pesquisa na escola passe a ser um incentivo à reflexão e à aquisição de conhecimento. Ele trata – de uma maneira bem didática – da pesquisa na escola em geral e tenta introduzir a atividade de pesquisa na disciplina de Língua Portuguesa. Essas questões trabalhadas pelo autor são importantes, pois a partir delas são criadas possibilidades interessantes de

15 aquisição de conhecimento, além de desenvolver um olhar crítico por parte das crianças que são orientadas (ou que deveriam ser) pelos professores e, para isso, Bagno sugere mudanças no modo de ensino.

110 A primeira parte do livro: *O Fio de Ariadne* nos revela uma indignação por parte de Bagno ao ver sua filha mais velha batalhando com as pesquisas da escola. Bagno enfatiza que essa pesquisa deveria ser menos burocrática e que deveria criar possibilidades de aprendizado em que a criança pudesse chegar às fontes de conhecimento. Mas, infelizmente, isso não está acontecendo: a maioria

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 115 | dos professores não estão preparados para assumir a posição de orientadores. O autor defende que a pesquisa tem como objetivo trazer uma contribuição nova ao conhecimento do campo do saber em que vai ser feita e que ela faz parte do dia-a-dia das pessoas, mas, na realidade, o que ele quer trabalhar é a pesquisa científica, sua importância e como executá-la. Para tanto, o autor se propõe a sugerir, de modo bastante explicativo e claro, os processos que devem ser seguidos pelos       |
| 120 | professores e que antecipam a atividade de pesquisa. Primeiramente, ele questiona o significado de um projeto, salientando a importância da preparação do mesmo antes da realização de qualquer                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 125 | pesquisa. Logo depois, Bagno relata a importância de passar para os alunos as etapas e o procedimento de como se faz uma pesquisa. E, para exemplificar e defender seus argumentos, o autor propõe a pesquisa sobre a vida de Monteiro Lobato, dando a atenção a itens como: título, objetivo, justificativa, metodologia, produto final, fontes de consulta e cronograma. Após a discussão dos itens do projeto é hora da coleta de dados, ou seja, o trabalho prático. Segundo o                     |
| 130 | autor, existem várias maneiras de organizar os dados que for coletando ao longo da consulta às fontes, como por exemplo: fichamento, questionário, síntese e, até mesmo, a análise.<br>Na segunda parte do livro, <i>O Fantasma de Procusto</i> , o autor discute o ensino da língua que segundo ele [...] ainda é feito com base em dogmas, preceitos e regras que nada têm de científicos – e é esse seu maior defeito (BAGNO, página 65). É interessante como Bagno relata o ensino da              |
| 135 | gramática e como afirma ser esse ensino dotado de regras que simplesmente são passadas para os alunos decorarem. Ele cita o exemplo da crase e sugere algumas dicas interessantes e satisfatórias de como pesquisá-la, fugindo da visão tradicional cheia de regras e inconsistências, e ainda, afirma a possibilidade de aplicação dos procedimentos usados na crase em outros tópicos, como por exemplo, os sinônimos.                                                                               |
| 140 | Bagno lembra perfeitamente da importância da distinção entre língua escrita e língua falada, refletindo como essa questão é vista atualmente. Segundo ele, existem coisas que só ocorrem na língua escrita e outras que só aparecem na fala. É preciso refletir sobre o ensino da língua e abandonar o mito de Procusto, ou seja, a recusa da multiplicidade, da diversidade, da originalidade e da criatividade. O livro de Bagno trata todas essas questões de forma bastante dinâmica, didática e é |
| 145 | recomendável para todos os professores que pensam e querem, realmente, uma mudança no modo de ensinar e se interessam pelas transformações na atividade de pesquisa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

Percebemos no EX. 1 a apropriação das principais características do gênero resenha. O produtor atende aos principais objetivos do gênero - descrever e avaliar; a linguagem empregada sinaliza a participação do produtor durante o movimento retórico de descrição, tornando esse movimento também avaliativo.

Os adjetivos, presentes tanto na descrição quanto na avaliação do texto-fonte, reafirmam ideias do texto-fonte. No movimento de descrição, a escolha da expressão “menos burocrática” (l 11) resulta de uma interpretação e, ao mesmo tempo, concordância com o que é defendido no texto-fonte. Isso pode ser confirmado se observarmos que o emprego do verbo *dicendi* “ênfaticar” (l 10) também resulta de uma interpretação que é influenciada pela concordância do produtor com o texto-fonte, pois o verbo é posto em relevo – ou seja, destaque – e introduz um pensamento reafirmado pelo produtor da resenha. A concordância com ideias do texto-fonte é reforçada, ainda, no período introduzido pela conjunção “Mas” e pelo advérbio “infelizmente” que, topicalizados, explicitam a participação do produtor no discurso do texto-fonte, tornando-se co-autor desse discurso. É importante observar ainda que a ação de reafirmar o texto-fonte consiste em um envolvimento com o conteúdo desse texto que ultrapassa o simples objetivo de avaliá-lo. Segundo Barros e Nascimento (2008), tal

envolvimento, denominado pelas autoras de *apreciação*, é comum nas resenhas publicadas em periódicos brasileiros da área de Linguística.

De modo mais explícito, os adjetivos expressam o valor atribuído ao texto-fonte até mesmo em movimentos retóricos em que predomina a descrição, como ocorre na apresentação e avaliação inicial, em que o adjetivo “importantes” (l 5), referente a ideias do texto-fonte, configura um posicionamento do produtor. A importância das ideias assim julgadas é justificada por outra ideia: a de que a proposta do autor do texto-fonte desenvolve “um olhar crítico por parte das crianças que são orientadas (ou que deveriam ser) pelos professores” (l 6-7). Nesse trecho, o comentário “ou que deveriam ser” que, mais uma vez, reafirma o que é defendido no texto-fonte.

O emprego dos adjetivos “interessante” (l 29), “interessantes e satisfatórias” (l 35) revelam uma interação entre o texto-fonte e o produtor (que é também leitor desse texto). O produtor assume o discurso do texto-fonte e, desse modo, participa ativamente da discussão provocada por esse texto, discussão que é de interesse da comunidade discursiva da qual o produtor é membro.

Vale destacar que, em movimentos retóricos predominantemente descritivos, os adjetivos tornam algumas expressões comentários avaliativos do texto-fonte, o que evidencia um estilo típico do gênero resenha e contribui para a função desse gênero, como vemos em “de uma maneira bem didática” (l 3) e em “de modo bastante explicativo e claro” (l 16).

Semelhante aos adjetivos, os advérbios são frequentes no EX. 1, e demonstram concordância com o texto-fonte ou um posicionamento por parte do produtor. Predominam advérbios com função atributiva (conforme classificação de PERINI, 1996) em relação ao tópico discursivo apresentado antes ou depois deles. Os exemplos “infelizmente” (l 12) e “simplesmente” (l 30) mostram envolvimento do produtor com o conteúdo do texto-fonte, ao passo que “perfeitamente” (l 35) constitui uma apreciação do livro resenhado.

A avaliação expressa através dos adjetivos e advérbios é, muitas vezes, confirmada nos tipos de relação que os conectores estabelecem, tornando claro para o leitor da resenha os limites entre as ideias do texto-fonte e as ideias do produtor. O conector “Mas” (l 11), por exemplo, reforça o significado expresso pelo advérbio “infelizmente” (l 11). Há também elementos que relacionam informações do texto-fonte e que revelam, talvez de modo menos consciente, a subjetividade do produtor, como é o caso de “ainda” (l 35), cuja função é destacar a importância das ideias apresentadas pelo livro resenhado, importância essa

ressaltada ao longo do EX. 1. Já o conector “além de” (l 5) serve para ressaltar e dar continuidade a aspectos positivos do texto-fonte na visão do produtor da resenha.

A função dos adjetivos, advérbios e verbos de exprimir opiniões do produtor em relação ao livro resenhado se dá em conjunto com os verbos selecionados no EX. 1. Em sua maioria, esses verbos são performativos, e mostram como o produtor interpreta o fazer do autor do texto-fonte. Exemplos como “defende” (l 13), “se propõe” (l 17), “questiona” (l 20), “discute” (l 30) e “refletindo” (l 36) destacam o famoso estilo polêmico de linguagem e abordagem de conteúdo do autor do livro resenhado e aponta que o produtor considera tal abordagem consistente, isto é, a escolha dos verbos supracitados servem não só à descrição, como também à avaliação. Além disso, a variedade no emprego dos verbos mostra habilidades lingüístico-discursivas do produtor que podem tornar a leitura da resenha mais agradável.

Vale destacar ainda no EX. 1 os sintagmas verbais “salientando a importância” (l 20), “relata a importância” (l 21), “relata a importância” (l 24), “afirma a possibilidade” (l 35). Esses sintagmas se caracterizam pelo efeito perlocucionário que o produtor busca causar no leitor da resenha, convencendo esse acerca da relevância do livro resenhado e dos pontos positivos que ele possui. Dessa maneira, o produtor contribui com o autor do texto-fonte para a propagação do discurso desse texto, discurso que é avaliado como importante para os possíveis leitores do livro resenhado.

Há no EX. 1 a presença de verbos modais, como “tenta” (l 4) e “devem” (l 20). No primeiro caso, o produtor assume uma posição mais distante em relação ao texto-fonte. No segundo caso, ao contrário, o produtor reafirma o que é defendido no referido texto. Verbos *dicendi* também aparecem na resenha em questão. É importante lembrar que tais verbos, mesmo demonstrando uma suposta “neutralidade” do produtor, são empregados antes de adjetivos, advérbios e comentários, funcionando em conjunto com esses recursos para avaliar o texto-fonte, conforme observamos em “trata – de uma maneira bem didática” (l 3), “É interessante como Bagno relata” (l 31), “lembra perfeitamente” (l 33).

Quanto ao tipo de discurso, o EX. 1 é constituído principalmente pelo discurso indireto, por meio do qual o produtor atribui ao autor do texto-fonte a responsabilidade das ideias apresentadas, embora reafirme a maioria dessas ideias. Na construção do discurso indireto, são utilizados mecanismos enunciativos como “Bagno sugere” (l 7), “Segundo o autor” (l 25) que confirmam a responsabilidade atribuída ao texto-fonte. Todavia, a responsabilidade conferida ao autor do texto-fonte não significa distanciamento total do

produtor da resenha. De acordo com Authier-Revuz (2004), ao que tradicionalmente chamamos “discurso indireto” o locutor é um tradutor, que remete ao outro com fonte de sentido dos seus propósitos. No EX. 1 fica clara a interação e participação do produtor do que diante das ideias do texto-fonte, revelando assim um posicionamento favorável a esse texto.

Os recursos linguísticos tratados neste artigo relacionam os movimentos de descrição e avaliação do EX. 1, contribuindo assim para a função do gênero resenha. Além disso, a dependência entre orações e períodos na resenha analisada confere consistência argumentativa à resenha, contribuindo igualmente para a sua função. A importância do livro resenhado é justificada por informações como “E, para exemplificar e defender seus argumentos, o autor propõe a pesquisa sobre a vida de Monteiro Lobato, dando a atenção a itens como: título, objetivo, justificativa, metodologia, produto final, fontes de consulta e cronograma” (l 21-24). A avaliação expressa em “perfeitamente” (l 34) é justificada por “refletindo como essa questão é vista atualmente” (l 37).

Em suma, a constituição linguístico-discursiva do EX. 1 remete a ações relacionadas à descrição e à avaliação e que são esperadas na produção de resenhas. Essas ações se realizam na resenha analisada de diferentes modos, evidenciando o sucesso das operações de linguagem e, portanto, a efetiva função do gênero no EX. 1. No EX. 2 os recursos linguísticos revelam, em sua forma, a subjetividade do produtor mas, funcionalmente, constituem ideias que apenas retoma do texto-fonte, como constatamos a seguir:

**EX. 2:**

BAGNO, Marcos. “*Pesquisa na escola*”. São Paulo: Loyola, 1998.

- 11 A introdução “Pesquisa na escola”, de Marcos Bagno, tem como objetivo sugerir uma série de ideias para transformar a pesquisa em acervo de conhecimento e aprendizagem.
- 15 Na primeira parte, logo nas primeiras páginas, o autor diz ao leitor que sua obra é resultado de muito cansaço e indignação, devido ao estresse gerado em sua filha, Júlia, com os trabalhos de pesquisa solicitados pelos professores na escola. Com isso, Bagno sugere como deveria ser abordado a pesquisa na escola. Segundo o autor, a pesquisa é a base para qualquer ciência, por isso ela deve ser tratada nas escolas com cuidado e precisão. Para desenvolver uma pesquisa, é necessário elaborar um projeto que tenha como itens: título, objetivo, justificativa, metodologia, fontes de consulta e cronograma. Caso falte algum desses itens a pesquisa torna-se
- 110 incompleta. Por exemplo, o produto final de um trabalho é primordial para transmitir conhecimentos. Se o professor elaborar uma aula expositiva sobre o tema da pesquisa para que os alunos possam trocar informações e montar um mural para mostrar os trabalhos a toda escola, a pesquisa será divulgada e o conhecimento não se restringirá ao professor e ao aluno. Outro elemento que contribui para a pesquisa é o questionário, o qual induz os alunos a pesquisarem
- 115 mais para responder o máximo de perguntas. Fazer um fichamento de dados coletados e, posteriormente, uma síntese, também ajuda o aluno a organizar-se durante a realização da pesquisa. Em resumo, para o professor elaborar uma pesquisa é preciso, como o autor diz “ensinar a aprender, então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também ‘orientar’ o aluno para que ele desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das ‘bombas’ e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>l 20</b> | conhecimento” (p. 15).<br>Na segunda parte, Marcos Bagno trata de uma pesquisa específica, a pesquisa m língua portuguesa. Ele mostra a oposição entre linguistas e gramáticos tradicionais no estudo da língua. Assim, apresenta como o ensino didático poderia melhorar nas escolas de gramática tradicional estudando a linguagem. |
| <b>l 25</b> | Ao final, são apresentadas informações sobre a vida de Monteiro Lobato em diversas fontes. Sendo assim, fica aberto para o leitor refletir que, ao realizar uma pesquisa completa, faz-se necessário ter contato com diferentes fontes, pois cada uma delas terá algo diferente que fará acrescentar o conhecimento.                  |
| <b>l 30</b> | Ao terminar de ler a obra de Bagno, o professor compreenderá que o papel mais importante do professor, como também diz Bazerman, é ser um orientador e ensinar a aprender. Com isso, o professor pode vir a descobrir qual é a sua missão em sala de aula, além de passar regras e conhecimentos acadêmicos.                          |

Esse exemplo apresenta um estilo e uma estrutura composicional que demonstra a tentativa do produtor em atender às características do gênero resenha. O emprego de alguns recursos linguísticos, bem como a apresentação do movimento de descrição (l 1-25) seguido do movimento de avaliação (l 26-32), correspondem à forma da resenha. Entretanto, sendo o conteúdo do EX. 2 constituído simplesmente por ideias do texto-fonte e considerando que os gêneros textuais se definem mais pela função do que pela forma (MARCUSCHI, 2008), esse exemplo se situa funcionalmente entre os gêneros resumo e resenha. O produtor se envolve mais com o conteúdo do texto-fonte do que com sua avaliação. Mesmo sendo o envolvimento com as ideias do livro resenhado uma tendência em resenhas acadêmicas, como dissemos anteriormente, a exclusividade dessas ideias em uma produção textual prejudica a função do gênero resenha.

Os adjetivos empregados no EX. 2 remetem ao autor do texto-fonte ao expor suas ideias, como verificamos em “primordial” (l 10), “didático” (l 25). Esses adjetivos decorrem de uma interpretação do produtor acerca da maneira como o autor do texto-fonte aborda o conteúdo desse texto. Uma participação mais clara do produtor ocorre na expressão com valor adjetivo “fica aberto”, em que, novamente interpretando o texto-fonte, o produtor parece sugerir uma avaliação positiva por meio da expressão mencionada.

Assim como os adjetivos, os conectores decorrem de uma interpretação que, embora possa ser entendida pelo leitor que não conhece o texto-fonte como uma opinião do produtor, na verdade apenas descreve o livro resenhado. Além disso, a predominância da descrição no conteúdo do EX. 2 é estruturalmente caracterizada pela conexão entre os períodos através de anáforas, mais do que por conectores, que são mais frequentes no movimento de avaliação final.

Os conectores “Assim” (l 24), “Sendo assim” (l 26) e “pois” (l 27) introduzem explicações ou justificativas já apresentadas no texto-fonte para o que é dito nos períodos

imediatamente anteriores a tais conectores. Vale ressaltar ainda o uso de “além de” (l 30) que aponta para uma avaliação positiva do conteúdo do texto-fonte, pretensamente reafirmando esse conteúdo. Porém, o conector “além de” introduz uma ideia inferida equivocadamente do texto-fonte.

Os verbos *dicendi* são os mais empregados no EX. 2, atribuindo toda a responsabilidade do que é comunicado ao texto-fonte. O produtor opta por verbos que revelam menos sua subjetividade, a exemplo de “diz” (l 3), “trata” (l 21) e “apresenta” (l 25). A opção por verbos desse tipo é válida no gênero resenha. Por outro lado, a quase exclusividade dos verbos *dicendi* no EX. 2 e em outros exemplos semelhantes que analisamos parece revelar dificuldades de compreensão do texto-fonte que causam no produtor insegurança quanto ao emprego de verbos modais e performativos. No EX. 2 o uso de verbo modal ocorre no movimento de avaliação final (“pode” – l 30). O produtor avalia o conteúdo do texto-fonte, reafirmando-o. Há também o uso de verbos performativos, como “sugere” (l 5), mas que possui apenas um valor locucionário na produção analisada.

Ao contrário dos demais recursos linguísticos, os tipos de discurso são variados no EX. 2. Em uma parte (l 1-20) são apresentados os discursos indireto, direto e indireto livre, ao passo que em outra parte (l 21-30) é apresentado primeiramente o discurso indireto (l 21-26) e, em seguida, o discurso direto (l 27-30) que é “disfarçado” de uma pretensa avaliação do produtor. É preciso destacar que o discurso indireto livre empregado, embora possa gerar dúvidas quanto à autoria de ideias, essa autoria pode ser recuperada pela integração desse tipo de discurso com o discurso indireto, dependendo então de uma leitura colaborativa.

Os recursos linguísticos empregados no EX. 2 se referem à descrição do texto-fonte e são menos variados em comparação ao EX. 1. Obviamente, isso não significa que o produtor do exemplo ora analisado é totalmente “objetivo” em relação ao texto-fonte nem que o esse produtor não participa do discurso do texto resenhado. Porém, essa participação é insuficiente para que, como membro da comunidade acadêmica, o produtor atue significativamente nessa comunidade por meio da sua escrita.

Os resultados discutidos neste artigo apontam que o emprego de recursos linguísticos está relacionado aos modos de ação e à organização retórica, sendo este emprego mais variado nas produções em que as ideias do texto resenhado e dos alunos-resenhadores ocorrem de modo integrado. Nestes casos, é revelada a capacidade dos alunos-produtores em apresentar uma apropriação das características da resenha mais adequada em relação a outros alunos-produtores cujas resenhas apresentam um uso menos variado de recursos linguísticos. Com

esses resultados, percebemos que a apropriação das características da resenha está dependente também da habilidade em empregar recursos linguísticos, habilidade essa que pode contribuir para a função efetiva da resenha nas produções em que se propõe a consistir nesse gênero.

Dentre as cinquenta (50) resenhas que coletamos na sequência didática para a produção desse gênero, trinta e seis delas (36, 72%) apresentam recursos linguísticos que permitem ao produtor agir por meio da sua escrita. Trata-se de um número significativo, especialmente se considerarmos que as resenhas analisadas foram produzidas em um contexto de ensino-aprendizagem planejado conforme as necessidades e dificuldades comuns dos alunos-produtores. Entretanto, as catorze (14, 28%) resenhas que apresentam dificuldades de ação por meio da escrita nos lembram a relevância de um ensino-aprendizagem do gênero em questão que considere o trabalho com os recursos linguísticos como parte das atividades didáticas, em conexão com os modos de ação que eles revelam e com as características da resenha.

## **5. Considerações Finais**

A produção de gêneros na comunidade acadêmica faz parte do processo de aprendizagem e serve como ferramenta para a inserção efetiva nessa comunidade. Mas, para que essa ferramenta seja eficaz, é preciso que o estudante saiba, através da sua escrita, dialogar com os autores da sua área, com os saberes produzidos na universidade e participar da construção desses saberes, adquirindo assim uma formação acadêmico-profissional realmente crítica.

Mais do que aprender, é preciso que o estudante seja capaz de agir na comunidade acadêmica. Para tanto, os recursos linguísticos exercem singular importância, pois é através desses recursos que se evidencia a participação do aluno na estruturação discursiva acadêmico-científica. Esses recursos estão relacionados ao *saber dizer*, entendido como os modos de referência e textualização dos saberes (MATENCIO, 2003). Em conjunto com a apropriação dos conceitos e procedimentos acadêmico-científicos, o *saber fazer*, a capacidade em textualizar saberes pode contribuir significativamente para as práticas letradas exigidas no cotidiano acadêmico e social do aluno.

## 6. Referências Bibliográficas

- ASKEHAVE, I. e SWALES, J. **Genre Identification and Communicative Purpose: a Problem and a Possible Solution.** Applied Linguistics, v. 22, n.2, p.195-212.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade marcada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a Transparência e a Opacidade: um estudo enunciativo do sentido.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, Michael. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].
- BARROS, Eliana Merlin D. e NASCIMENTO, Elvira Lopes. **O Ato de Resenhar na e para a Academia.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.11, n.1, p.33-57, jan./jun. 2008
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita.** HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006..
- DELL'ISOLA, Regina L. P. Dos limites entre o estável e o instável em textos de divulgação científica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE DO DISCURSO, 3, 2008, Belo Horizonte. Anais do III Simpósio Internacional de Análise do Discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Retextualização de Gêneros Escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- KOCH, Ingedore. **Argumentação e Linguagem.** São Paulo: Cortez, 1983.
- MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.
- \_\_\_\_\_. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, Hugo. **Análise do Discurso em perspectivas.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 215-229.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MATENCIO, Maria de Lourdes M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN,

Associação Brasileira de Linguística, 3, 2003, Rio de Janeiro. Anais do III Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística. Rio de Janeiro: ABRALIN, 2003.

MOTTA- ROTH, Désirée. **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria, RS: UFSM/ Imprensa Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. **Same genre, different discipline**: a genre-based study of book reviews in academic. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 17 n 2, p. 99-131, 1996.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

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

## **PROJETO TELETANDEM BRASIL: algumas questões sobre comunidades discursivas**

Profa. Dra. Solange ARANHA (Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Campus de São José do Rio Preto - solangea@ibilce.unesp.br)

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é discutir critérios para uma definição de comunidade que seja pertinente aos interagentes do “Projeto Teletandem Brasil: Língua Estrangeira para Todos” tendo por base Swales (1998; 2004), Prior (1998; 2003), Canagarajah (2002) e Bhatia (2008). Com o objetivo de estabelecer as características dos interagentes brasileiros e estrangeiros que fazem parte do projeto TELETANDEM BRASIL para fundamentar as discussões teóricas sobre comunidade (discursiva, de fala, interpretativa, de atividade, etc...), desenvolvemos um questionário que levou em conta as discussões aqui propostas. A busca por parâmetros e critérios teóricos para determinar as comunidades discursivas e a relevância de se conhecer as características dos grupos de interagentes nos levou a inserir os estudos sobre gênero na segunda pergunta de pesquisa do Projeto TELETANDEM BRASIL “Quais as características da interação e da aprendizagem entre os pares, participantes do tandem à distância?”

**PALAVRAS-CHAVE:** comunidade discursiva; projeto TELETANDEM Brasil; gênero textual

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to discuss criteria for a definition of *community* which may be applied to the participants of “Teletandem Brasil: foreign languages for all” based on Swales (1998; 2004), Prior (1998; 2003), Canagarajah (2002) e Bhatia (2008). We aim at establishing the characteristics of the Brazilian and the foreigners participants to create theoretical discussions about the issue of community (discourse, speech, interpretative, virtual, of activities). In order to achieve this purpose, we elaborated a

questionnaire, based upon Swales (1990) criteria to establish discourse communities, that was sent to all participants. The search for parameters and theoretical criteria to determine the communities and the relevance of knowing specificities of the participants led us to include Genre Analysis in the second research question of the project: “Which are the interaction and the learning characteristics between partners?”

KEY WORDS: discourse community; Teletandem Brasil, genre analysis.

## 1. Introdução

O *Projeto Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para todos* nasceu com o propósito de ser uma alternativa mais democrática de contato entre pessoas de países diferentes e acessível a sociedades que enfrentam problemas econômicos e sociais, como é o caso do Brasil, além de levar esse contato a áreas do país afastadas da rota comercial internacional e de turismo, onde desenvolver um *tandem* presencial seria praticamente impossível.

O Projeto tem caráter inovador e promissor, apesar de todas as limitações e desafios existentes, como é o caso da dificuldade de acesso ao equipamento básico necessário às interações, ainda não disponível a todos, questão levantada por Telles e Vassallo (2006). Por outro lado, é grande a expectativa de que o Projeto leve ao aprendizado de línguas estrangeiras a todo o país, desempenhando importante papel social com vistas a ser implantado nas escolas públicas brasileiras.

Atualmente, os interagentes do projeto são provenientes de diferentes culturas, níveis sociais e econômicos, faixa etária e nem sempre compartilham os mesmos propósitos ao começarem a fazer parte do projeto. Vários pesquisadores (CAVALARI, 2009; FERNANDES, 2008; LUZ, 2009; SILVA, 2008) estudam as características das interações dentro do projeto, mas sem o embasamento teórico de gêneros textuais. Este encaminhamento parece poder ampliar a compreensão sobre esse universo de interação virtual.

Neste contexto, é fundamental que se compreenda as características comuns dos interagentes que os levam a se candidatarem como participantes para que se busque elementos recorrentes nas interações com vistas a minimizar interações mal-sucedidas e a desistência dos participantes. O conhecimento das características comuns desse grupo de

interagentes pode auxiliar no desenvolvimento dos estudos sobre os gêneros que ocorrem nas interações. Nesse sentido, acredita-se que o insucesso entre algumas parcerias possa ser minimizado.

O objetivo deste trabalho é determinar os critérios para estabelecer algumas características da comunidade (seja discursiva, de fala, interpretativa, virtual) de interagentes do Projeto Teletandem Brasil para que, posteriormente, se possa avaliar as ocorrências dos gêneros textuais presentes nas interações e verificar a hipótese de que as interações em si configuram um gênero emergente.

## **2. Fundamentação teórica**

Comunidade discursiva é um conjunto de indivíduos com objetivos em comum, formalmente expressos ou não. Possui também mecanismos de intercomunicação variáveis, usados primeiramente para fornecer informação e *feedback* a seus membros, e um léxico específico que restringe e adéqua os textos compartilhados por seus membros e ainda dificulta seu acesso por não-membros. Para que um grupo de indivíduos possa ser reconhecido como uma comunidade discursiva, seus participantes devem estabelecer os procedimentos e as práticas a serem utilizados entre eles. A sobrevivência dessa comunidade depende de um equilíbrio entre o número de membros mais novos e mais antigos, para que sua manutenção e conservação sejam viáveis. Esses participantes não compartilham necessariamente características específicas como emprego, faixa etária e/ou classe sócio-econômica: devem compartilhar apenas seus objetivos na comunidade. Leffa (1999) salienta que um mesmo objeto de estudo pode servir a diversos objetivos por comunidades discursivas distintas. Um tema como linguagem, por exemplo, pode ser abordado de diferentes pontos de vista, e cada um implica em uma comunidade discursiva diferente. Para as realizações comunicativas desses objetivos, os membros de uma comunidade discursiva utilizam, e conseqüentemente possuem, um ou mais gêneros.

Prior (2003) faz um histórico da origem das comunidades discursivas e discute as características comuns entre comunidades discursivas e comunidades de prática. Faz menção ao trabalho de Wenger (1998) no qual o autor enfatiza a necessidade da co-presença dos membros nas comunidades de prática. Conclui seu texto com a premissa da

necessidade de bases teóricas mais sólidas para o estabelecimento de definições dos tipos de comunidades.

Canagarajah (2005) afirma que somos simultaneamente membros de múltiplas comunidades discursivas, que não são exclusivas, mas sim se sobrepõem umas às outras. O autor afirma também que a questão do pertencimento a comunidades discursivas fica mais complicada quando não se trata de contextos acadêmicos, esses mais simples de delimitar suas características. Nesse sentido, o autor pressupõe que não seja impossível interligar, mesclar as comunidades discursivas, embora seja fundamental negociar as diferenças comunicativas e a visão de mundo das comunidades divergentes.

Na definição de Swales (1990) a respeito de comunidade discursiva acadêmica, o autor enfatiza que essa noção se afasta da noção de comunidade de fala corrente na Sociolinguística por três razões. A primeira está relacionada ao meio; a escrita rompe as barreiras do tempo e do espaço. A segunda surge da necessidade de distinguir um grupo sociolinguístico de um socioretórico, enquanto em um a principal necessidade é a de socialização (que reflete no comportamento linguístico), no outro essa necessidade é funcional, visto que a comunidade discursiva se forma no intuito de atingir objetivos primeiros à socialização ou solidariedade. Por fim, a Comunidade de Fala é centrípeta, no sentido de que tende a absorver os indivíduos em um grupo mais geral, e a Comunidade Discursiva é centrífuga, pois tende a separar os indivíduos em grupos de interesse mais específicos. Resumidamente, ele as diferencia como sendo a Comunidade de Fala de interação local, envolvendo principalmente interação face a face com objetivos primeiros de socialização e solidariedade e a Comunidade Discursiva sendo dispersa espacialmente, formada por indivíduos com objetivos específicos compartilhados. No caso de interações via *MSN Messenger*, o *Skype*, o *Oovo* e quadro de comunicação, essas distinções se tornam frágeis porque o grupo de pessoas que faz parte das interações tem necessidades tanto de socialização quanto de pertencimento (portanto, sociolinguístico e socioretórico), não há distinção clara entre fala e escrita, e o projeto “Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos” tem uma característica centrípeta no sentido de socializar e expandir cada vez mais as possibilidades de interação entre brasileiros e estrangeiros. Neste sentido, a definição de comunidade discursiva e comunidade de fala se imbricam e parece haver

necessidade de um terceiro caminho para estabelecimento de critérios para determinar essa comunidade Teletandem.

Em 1998, Swales reformula o conceito de comunidade discursiva dizendo que ela é o espaço de circulação responsável pela (re)produção de um grande número de gêneros, os quais tem como função social a validação das atividades interacionais fora das comunidades. Nesse sentido, no caso do projeto Teletandem Brasil, o conhecimento deste “grande número de gêneros” que circula nas interações é fundamental.

Swales (2001) desenvolve o conceito de comunidade de prática, que designa um grupo de pessoas que se unem em torno de um mesmo tópico ou interesse. Juntas, essas pessoas trabalham para achar meios de melhorar o que fazem, ou seja, na resolução de um problema na comunidade ou no aprendizado diário, através da interação regular.

Um outro fator relevante a ser discutido neste trabalho é a relação entre a comunidade e o gênero textual que ela compartilha. Segundo Aranha (1996) existe um processo de “auto-alimentação” entre a comunidade discursiva e a existência de gêneros. A comunidade desenvolve os gêneros, e a existência de gêneros configura grupos sociais como comunidades discursivas por compartilharem propósitos comunicativos efetivados através dos gêneros pertinentes a ela. Podemos dizer que os gêneros são sócio-historicamente construídos, não são somente objetos textuais mais ou menos semelhantes, mas eventos codificados inseridos em processos sociais comunicativos.

Esses autores partem dos critérios propostos por Swales em 1990 para o estabelecimento de uma comunidade discursiva e questionam os diversos agrupamentos sociais e os mecanismos presentes nas (inter) relações entre os indivíduos que a eles pertencem. No projeto Teletandem Brasil, os grupos de aprendizes interessados em desenvolver sua compreensão e produção em língua estrangeira são das mais diversas faixas etárias e provenientes de diferentes níveis sociais e carreiras profissionais. A necessidade de aprendizagem da língua estrangeira varia de acordo com o grupo, bem como a macro-habilidade desejada. Essas interações acontecem no meio virtual através de ferramentas que compensam as limitações geográficas tais como o *MSN Messenger*, o *Skype*, o *Oovo* e o quadro de comunicação.

### **3. O contexto da pesquisa**

A modalidade de aprendizagem *teletandem* baseia-se no conceito de aprendizagem colaborativa, que, segundo Figueiredo (2006), constitui uma abordagem construtivista, no sentido de que os indivíduos aprendem, ou tentam aprender, algo juntos, tanto por interações em sala de aula quanto fora dela, por meio de computadores. O autor cita Swain (1995) quando diz que os aprendizes necessitam de oportunidades para usar a língua-alvo significativamente, para poderem exteriorizar o que aprenderam, a fim de desenvolver certas características gramaticais. Juntamente com Lapkin, (1998) Swain sugere que aquilo que ocorre nos diálogos colaborativos é aprendizagem, que ocorre *dentro* do diálogo/desempenho.

De acordo com Te

1. TT é um inovador modo de aprendizagem de LE *in-tandem* a distância assistido pelo computador que proporciona uso de produção oral e escrita, de compreensão auditiva e interpretação de textos e de imagens dos participantes por meio de *webcam* imediatas;
2. As interações de TT são realizadas com base em princípios de reciprocidade e autonomia comumente partilhadas e acordadas entre os dois participantes;
3. Os participantes do TT são duas pessoas interessadas em estudar a língua um do outro a distância em um modo relativamente autônomo<sup>1</sup>;
4. Os participantes do TT são falantes (razoavelmente) competentes das respectivas línguas. Eles podem ser ou não nativos da língua-meta. Eles não são professores profissionais;
5. Os processos de ensino/aprendizagem no TT são realizados por meio do desenvolvimento de livres sessões de conversação por áudio/vídeo regulares e com objetivos didáticos;
6. Essas conversações livres são seguidas por reflexões partilhadas durante as quais habilidades escritas e de interpretação são praticadas. Tais reflexões podem focar no conteúdo, na cultura, na forma, no léxico e no próprio processo de TT. A prática da escrita e leitura podem ainda ter a forma de sessões de *e-tandem* regulares, como a troca de tarefas escritas por e-mail, quando correções e informações sobre vocabulário e gramática

---

<sup>1</sup> Diz-se relativamente autônomo visto que os participantes podem lançar mão de mediação feita por um professor profissional.

são fornecidas pelo parceiro. Este sexto princípio é muito importante na hora de diferenciar as sessões de TT de um *chat* informal (p. 4-5 *minha tradução*).

Sendo uma atividade de co-construção do conhecimento em um contexto social, podemos dizer que o TT tem o potencial de favorecer a interação e de proporcionar aos alunos um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Figueiredo (op.cit.) também destaca que, na aprendizagem colaborativa os alunos se tornam agentes de sua aprendizagem, exercendo um papel participativo, tendo ainda a oportunidade de negociar, discutir, argumentar, apresentar seus pontos de vista e ouvir o do outro. Sobre este assunto, citamos Jonassen *et al* (1999 apud Sabbag, 2002) quando afirma que maior retenção de informação está associada à importância e significado da informação para o aprendiz, ou seja, uma vez que o uso da ferramenta é voluntário e o tópico da conversação é determinado pelo aprendiz, ele o fará de acordo com seus próprios interesses, tornando a aprendizagem mais significativa e, portanto, mais eficaz.

As vantagens da aprendizagem colaborativa mediada pelo computador são muitas e algumas são abordadas por Souza (2006). Segundo o autor, o meio virtual possibilita o engajamento do aprendiz de LE com a comunicação autêntica e intercultural, além de proporcionar-lhe insumo lingüístico abundante, variado e relacionado a temas de seu próprio interesse. Além disso, existe a oportunidade de o aprendiz negociar significados, reformulando sua capacidade expressiva na língua-alvo.

Brammerts (1996)

contextualizada, é fortemente baseada na noção de autonomia do aprendiz, ou seja, fica a cargo deste delimitar seus objetivos e escolher os melhores métodos para alcançá-los, sempre buscando o desenvolvimento em sua L2 por meio da interação com o parceiro, ao mesmo tempo ajudando-o em seu aprimoramento como usuário de sua língua.

Nesse contexto, elaboramos um questionário que busca determinar algumas características dos interagentes do projeto tendo em vista suas expectativas, seu conhecimento prévio sobre o projeto e o léxico compartilhado pelos membros, sua realidade lingüística durante as interações, entre outras questões baseadas nos critérios propostos por Swales, 1990 para o estabelecimento de uma comunidade discursiva. Estamos cientes das limitações desses critérios e das discussões já apresentadas por outros teóricos.

#### **4. Os dados**

O questionário (anexo 1) foi primeiramente enviado, por meio de e-mail, aos interagentes de língua portuguesa, e a partir deste, traduções para o inglês, italiano, francês e espanhol foram confeccionadas e enviadas para os interagentes do projeto das respectivas línguas, num total de 788 questionários enviados por meio de uma lista de email cadastral. Do total, obtivemos, até o momento, 26 questionários respondidos, sendo 21 em português, 2 em inglês, 2 em italiano e 1 em francês. Ainda não obtivemos resposta de participantes falantes de espanhol.

O objetivo desta seção é mostrar como as perguntas foram elaboradas no sentido de mapear os interagentes e suas características. A primeira pergunta “*Qual seu principal objetivo como interagente no Projeto Teletandem Brasil? Por que você se interessou em participar do projeto?*” está diretamente relacionada ao primeiro critério (uma CD tem um conjunto de objetivos comuns). Os objetivos podem ser mais explícitos ou mais implícitos, como desenvolver a proficiência em LE, ou pesquisa ligada à área. Geralmente os interagentes brasileiros participam do Projeto não apenas com objetivo de estudar LE, mas também de desenvolverem suas pesquisas de iniciação científica, mestrado ou doutorado. Assim, o objetivo (explícito) proposto nas diretrizes do Projeto caminha juntamente com os objetivos pessoais de cada interagente (gerar dados para pesquisas, por exemplo).

A segunda pergunta “*Qual a forma de interação que você utiliza nas interações com seu par? (MSN, Skype, Oovoo, e-mail)?*” vai ao encontro do segundo critério, (uma CD tem mecanismos de intercomunicação entre seus membros), pois busca confirmar a existência de tais mecanismos de intercomunicação, além de buscar explicitá-los. A maior recorrência de determinado meio de comunicação – ou *MSN*, ou *Skype*, ou *Oovoo* – nos mostrará se o grupo tem características em comum, se os interagentes utilizam os mesmos modos para entrar em contato com seus pares.

“*Você tem contato com outros interagentes (brasileiros e estrangeiros) do projeto?*” é a terceira pergunta, e visa a buscar mecanismos de intercomunicação entre os participantes do projeto, questão ligada aos critérios dois e três (uma CD tem mecanismos de intercomunicação entre seus membros; e uma CD usa desses mecanismos participatórios primeiramente para informar e dar *feedback*). Ainda podemos ressaltar a ligação ao sexto critério, que sugere uma estrutura hierárquica de participantes dentro da comunidade.

A quarta pergunta “*Qual a forma de interação com eles?*” e a quinta “*Com qual frequência você tem contato com esses outros membros do projeto?*”, relacionam-se ao segundo e ao terceiro critérios, no que diz respeito à existência de mecanismos de intercomunicação entre os membros, a serem utilizados para informar e fornecer *feedback* a esses membros.

A sexta pergunta que compõe o questionário, “*Como você se atualiza em relação às novidades do projeto? (Newsletter, congressos, encontros). Explícite*” pretende investigar os mecanismos de intercomunicação entre os membros, questão ligada aos critérios dois e três (uma CD tem mecanismos de intercomunicação entre seus membros; e uma CD usa desses mecanismos participatórios primeiramente para informar e dar *feedback*). Com esta pergunta buscamos encontrar os mecanismos que são compartilhados pelo grupo e descobrir quais seriam os principais e mais recorrentemente utilizados: se os congressos sobre a área, se as newsletters enviadas por e-mail etc.

A sétima pergunta “*Em que línguas você se comunica com seu par interagente durante as interações?*” foi baseada no quarto critério (uma CD utiliza, e, portanto, possui um ou mais gêneros na comunicação). Com esta questão pretendemos confirmar (ou não) expectativas discursivas que são criadas pelos gêneros que articulam as operações da CD.

O mesmo critério (uma CD utiliza, e, portanto, possui um ou mais gêneros na comunicação) serviu como base para a formulação da oitava pergunta “*Em qual língua você se comunica com seu par interagente fora dos limites das interações do projeto?*” visando a investigar a criação e manutenção de gêneros pela CD.

Ainda a respeito do gênero, foram criadas as questões nove “*Quais são suas expectativas lingüísticas sobre seu interagente?*” e dez “*Como foi feito o primeiro contato com o seu parceiro? (qual ferramenta utilizou, qual língua, qual o tempo entre o primeiro contato e a resposta)*”. Quais seriam as características da relação interagente mais proficiente/interagente menos proficiente? E as características da interação em si? É de se esperar que o interagente cumpra com alguma tarefa? É sugerido pelos membros mais antigos um modelo para executá-la? As respostas a estas perguntas nos guiarão a uma conclusão quanto ao tipo de interação que encontramos dentro do projeto, bem como as relações entre os participantes, levando-nos a constatar quais tópicos se fazem mais importantes para o grupo, quais elementos formais do discurso são utilizados, entre outros.

A décima primeira pergunta “*Você utiliza o serviço de mediação (orientação) do Projeto Teletandem Brasil para solucionar suas dúvidas e problemas quanto ao seu teletandem?*” bem como a décima segunda “*Como foi feito o primeiro contato com o mediador?*” também vai ao encontro do quarto critério, relacionado às relações genéricas dentro do grupo. A forma de interação entre os membros do grupo, que são interagentes (estudantes geralmente de graduação, ligados ou não à pesquisa), professores mediadores (na maioria das vezes desenvolvem pesquisas de mestrado ou doutorado na área) e pesquisadores, pode nos fornecer pistas sobre a existência (ou não) de gêneros desenvolvidos pelo grupo, além da relação hierárquica existente entre os participantes. Assim, esperaríamos encontrar certa divisão entre novatos e veteranos, aqueles que apenas iniciaram suas interações e buscariam apoio ou ajuda quando necessário de participantes mais antigos, que dominariam melhor o funcionamento do processo bem como seus impasses.

“*Existem termos que são utilizados entre os membros do projeto para facilitar a comunicação? Quais?*” é a décima terceira pergunta que compõe o questionário e diz respeito ao quinto critério (uma CD partilha um léxico específico). Buscamos com esta questão poder levantar alguns termos cunhados e compartilhados pelos membros do Projeto – interagentes, mediadores, pesquisadores da área – buscando confirmar a existência de uma terminologia específica que caracterizaria o grupo como uma CD.

Por fim, temos a décima quarta e última pergunta “*Existe alguma estrutura hierárquica entre os membros do projeto? (Ex: novatos e veteranos). Justifique*” relacionada ao sexto critério (uma CD possui um nível de membros com grau adequado de conteúdo relevante e proficiência discursiva). Nosso objetivo com esta pergunta é investigar qualquer forma de hierarquização dentro do grupo. Segundo Swales, uma CD tem membros que detêm um conhecimento altamente desenvolvido do discurso e do conteúdo usados pela comunidade – os gêneros. Existem, também, membros novatos que adquirem tais convenções discursivas e passam a participar plenamente das atividades da comunidade.

Após o recebimento de um número maior de questionários respondidos, procederemos a análise das respostas e buscaremos itens que são compartilhados pela maioria dos membros. Pretendemos discutir a possibilidade de criação de uma nova comunidade para este projeto específico.

## 5. Referências Bibliográficas

ARANHA, S. **A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química.** 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Contribuições para a introdução acadêmica.** 2004. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara, 2004.

CANAGARAJAH, A. S. **Critical Academic Writing and Multilingual Students,** The University of Michigan Press, 2005.

FISH, S. *Is there a text in this class? (The authority of Interpretive Communities).* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980

CAVALARI, S.M.S. **A auto-avaliação em um contexto de Ensino-aprendizagem de línguas em Tandem via chat.** Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2009.

FERNANDES, F. R. **Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE in tandem: a aprendizagem de língua francesa em contextos digitais.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2008.

FISH, S. *Is there a text in this class? (The Authority of Interpretive Communities),* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. London, England, 1980.

LEFFA, V.J. Writing for the scientific community: the challenge of being original under constraint. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA,14., 1999, Belo Horizonte. *Anais.* v.14, n.14, p. 337-344, 1999.

LUZ, E.B. **A construção da autonomia no processo de ensino aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2009.

PRIOR, P. Are communities of practice really an alternative to discourse communities? Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Conference, Arlington, Virginia, 2003. Available at <http://netfiles.uiuc.edu/pprior/Prior/PriorAAL03.pdf> Accessed 31 May 2007

SILVA, A.C. **O desenvolvimento intra-linguístico intandem à distância (português e espanhol)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2008.

ARANHA, S. *A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA, R. A. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *tandem*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006, p. 255-276.

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

\_\_\_\_\_ **Research Genres**, CUP, Cambridge, 2004.

TELLES, J. A. Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. Projeto. Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Departamento de Educação, Assis, 2006. Disponível em [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf)  
Acesso em: 26 de Novembro de 2007.

TELLES, J. A.; VASSALLO, Maria Luisa. Foreign language learning in-tandem:

Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The Specialist*, v. 27, p. 189-212, 2006.

## **Anexo 1**

1. Qual seu principal objetivo como interagente no Projeto *Teletandem* Brasil? Por que você se interessou em participar do projeto?
2. Qual a forma de interação que você utiliza nas interações com seu par? (MSN, *Skype*, *Oovoo*, e-mail)?
3. Você tem contato com outros interagentes (brasileiros e estrangeiros) do projeto?
4. Qual a forma de interação com eles?
5. Com qual frequência você tem contato com esses outros membros do projeto?
6. Como você se atualiza em relação às novidades do projeto? (*Newsletter*, congressos, encontros). Explícite.
7. Em que línguas você se comunica com seu par interagente durante as interações?
8. Em qual língua você se comunica com seu par interagente fora dos limites das interações do projeto?
9. Quais são suas expectativas lingüísticas sobre seu interagente?
10. Como foi feito o primeiro contato com o seu parceiro? (qual ferramenta utilizou, qual língua, qual o tempo entre o primeiro contato e a resposta)
11. Você utiliza o serviço de mediação (orientação) do Projeto *Teletandem* Brasil para solucionar suas dúvidas e problemas quanto ao seu *teletandem*?
12. Como foi feito o primeiro contato com o mediador?
13. Existem termos que são utilizados entre os membros do projeto para facilitar a comunicação? Quais?
14. Existe alguma estrutura hierárquica entre os membros do projeto? (Ex: novatos e veteranos). Justifique



## Projetos de estágio sob as lentes do ISD

Eliane Segatti Rios-Registro (Mestranda PPGEL-UEL/Docente UENP/CP,  
[eregistro@uol.com.br](mailto:eregistro@uol.com.br))

COAUTORIA: Vera Lucia Lopes Cristovão (Pós-Doutora PUC-SP, Docente PPGEL/UEL,  
[veracristovao@yahoo.com](mailto:veracristovao@yahoo.com))

**RESUMO:** No panorama da formação do professor de línguas, investigar o seu trabalho remete também a levar em conta outras dimensões de sua atividade profissional para entender melhor a origem de suas escolhas para ações em sala de aula bem como as do aluno-professor. A partir da investigação do processo de educação inicial de professores de língua estrangeira, em um curso de Letras Português-Inglês de uma Instituição Estadual de Ensino Superior do Norte do Paraná, fizemos uma análise documental dos projetos de estágio supervisionado em língua inglesa produzidos pelos alunos-estagiários da disciplina mencionada utilizando os pressupostos teóricos metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006). Tal análise nos permitiu traçar o perfil desses alunos-professores sendo estes executores de ações e não o atores principais, com a real capacidade de transformar o seu trabalho .

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores, ISD, projetos de estágio.

**ABSTRACT:** In the scenery of the teacher's education programmes, to investigate his/her work also takes into account other dimensions of his/her professional activity to better understand the origin of his/her choices for actions in the classroom as well as the student-teachers'. From the investigation of the foreign language teacher's education programme, in a Letras Portuguese-English course of a State University in Parana, we carried out a documental analysis of the probation teaching projects in English language teaching produced by the own probationer, adopting the theoretical presupposition of the so-called Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999,2006). Such analysis made it possible for us to have the student teachers profile, whose representations show themselves as executers of actions, and not as main actors, with a real capacity to transform his/her work.

**KEYWORDS:** teacher's formation, SDI, probation period project.

## 1. INTRODUÇÃO

Vários são os trabalhos desenvolvidos com o intuito de melhor compreender a ação do aluno-estagiário/professor durante o seu processo de formação (Bueno, 2007; Lopes, 2008; Mazzilo, 2004; Machado 2004; Cristovão, 2006, para citar somente alguns) .

A análise de documentos voltados ao trabalho do professor, estendido aqui ao trabalho dos alunos-professores pode, de acordo com Bronckart e Machado (2004), conduzir à apreensão da natureza e às ações verbais que se configuram, bem como à compreensão sobre o papel que a linguagem desempenha em um determinado contexto, compondo o gênero profissional e as “figuras interpretativas sobre o professor em seu *metier* (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008, p. 117).

As ações verbais analisadas desses alunos-professores advêm dos documentos analisados e entendidos por um gênero específico que é o projeto de ensino. Partindo da noção de gênero textual fundamentado em Bronckart (2006, p.143), temos que “qualquer produção de texto implica, conseqüente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização lingüística”. Corroboramos como autor ao dizer que essas escolhas estão atreladas ao meio no qual a linguagem se desenvolve, de forma que os textos possam ser adaptados não somente às atividades comentadas como também a um meio comunicativo específico, sendo eficaz em seu desempenho. “Devido a esse estatuto, os gêneros mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem” (BRONCKART, 2006, p.144).

Nesse contexto, partindo do construto teórico-metodológico do interacionismo sócio discursivo, pretendemos compreender como se dá o trabalho dos alunos-professores no processo de planejamento de suas ações representadas aqui por meio de seu projeto de ensino. Para tanto, escolhemos três partes constitutivas do projeto procurando evidenciar as ações dos alunos-professores nessas fases de desenvolvimento: 1) metodologia, por refletir os aspectos referentes aos modos do agir profissional, 2) justificativa, onde as crenças profissionais são destacadas por meio de seu discurso, e 3) objetivos, onde encontramos as ações que esses futuros profissionais acreditam serem importantes para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

Este artigo está dividido em 4 partes: na primeira, temos uma apresentação dos pressupostos teóricos relacionados aos procedimentos de análise de cada etapa; na segunda, uma apresentação do plano global e do contexto de produção dos projetos de ensino; na terceira, análise dos projetos de ensino categorizados pelos tipos de verbos seguindo a classificação de Borba (1990) e das capacidades da linguagem, seguido pelos tipos de discurso e de alguns elementos da semiologia do agir, finalmente, apresentamos algumas considerações finais.

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este estudo de análise documental voltado ao trabalho docente apóia-se no construto teórico-metodológico do Interacionismo Sócio Discursivo, e em seu diálogo com outras correntes teóricas, dentre elas a ergonomia da atividade<sup>1</sup> (AMIGUES, 2004) e a clínica da atividade<sup>2</sup> (CLOT, 2006). Essa abordagem transdisciplinar justifica-se visto a possibilidade de compreender o agir humano por meio da análise de textos e pelo seu contexto (LOUSADA, ABREU-TARDELLI E MAZILLO, 2007). Assim sendo, faz-se necessário reconhecer o contexto sociointeracional em que esses textos circulam bem como verificar alguns elementos lingüístico-discursivos para o entendimento do agir do trabalho do professor como também das dimensões da formação e do trabalho do professor.

Os textos prescritivos, aqui entendidos como os planejamentos de ensino, são diversos e se estabelecem a partir de uma rede de discursos, como por exemplo: os documentos provenientes do MEC (LDBs, PCNs, OCEM, as resoluções do Conselho Nacional de Ensino e as Diretrizes para a Formação do Professor), as normas construídas pelas diretorias de ensino e coordenação pedagógica (na qual se inserem os regimentos escolares e os projetos político-pedagógicos dos cursos, objeto de nossa análise) e as regras elaboradas pelos professores (BUENO, 2007).

Os projetos político-pedagógicos das escolas ou dos cursos de graduação bem como os projetos de ensino que são desenvolvidos a partir de uma prescrição situam-se em um nível de reconstrução e constituem-se em ações intencionais construídas a partir das reflexões coletivas dos professores e alunos-professores. Essas propostas apóiam-se tanto nas dimensões sócio-políticas<sup>3</sup>, por emanar do coletivo e por seu real interesse na formação de um profissional – professor de inglês – atento às necessidades da sociedade, quanto nas dimensões pedagógicas, com o intuito de determinar “as ações educativas e as características

---

<sup>1</sup> O objetivo da ergonomia da atividade, cujos estudos provêm da ergonomia francesa e que se contrapõem a visão taylorista e fordista, é a melhoria das condições dos trabalhadores quando em sua atuação. (MACHADO, 2004)

<sup>2</sup> A clínica da atividade é um método de análise e compreensão do trabalho desenvolvido por Yves Clot, na França, o qual traz uma reflexão sobre suas possíveis contribuições para o campo da segurança no trabalho. (MACHADO, 2004)

<sup>3</sup> Para Veiga (1995), existe uma reciprocidade na vivência democrática da escola, onde a dimensão política (ações tomadas dentro de uma coletividade), e a dimensão pedagógica (escola como espaço social e democrático), coexistem harmoniosamente, ou seja, para que exista uma vivência democrática é necessária a existência de uma ação política e pedagógica da escola.

necessárias às instituições, de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 1996, p. 13, apud SAUPE & GEIB, 2000).

Acreditamos que, no processo de desenvolvimento dessa rede discursiva o professor estabelece relações com tudo o que o constitui sócio-historicamente, pois traz consigo seus valores e intenções específicas para um contexto desejado, refletindo mundos discursivos particulares e que são concretizados por diferentes segmentos textuais, independente do gênero a que pertence.

Aproximando os segmentos textuais aos tipos de discurso temos que, “ tipos de discurso são segmentos textuais que podem ser identificáveis e diferenciados com base em suas categorias lingüísticas ou nas configurações de unidades lingüísticas específicas” (MACHADO; BRONCKART, PRELO, p.12).

Consideramos esses tipos de discurso importantes uma vez que “parecem traduzir ou semiotizar mundos discursivos, isto é, formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade” (BRONCKART, 2008, p. 91). Portanto, na produção ou recepção de um texto, encontramos tanto as representações individuais com também as coletivas.

Para Bronckart e Machado (2004, p.154), o “termo *agir* designa o dado sob análise”, o qual pode receber diferentes conotações dependendo da posição que o protagonista do texto ocupar. Seguindo essa linha de interpretação, os termos *atividade* e *ação* referem-se às interpretações decorrentes desse agir, sendo a primeira realizada quando esse agir for coletivo, levando em consideração as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo, e a última quando referir-se a um agir individual.

Para os autores, esses agires, dos quais os seres humanos tomam parte, são denominados de *actantes*, um termo neutro que se refere a qualquer pessoa que possa se implicar no agir. A partir do momento em que ele se implica, e que possui motivos, capacidades e intenções para realizar a ação, esse *actante* se transforma em *ator*. Caso contrário, temos o termo *agente*, utilizado ao *actante* quando não lhe forem atribuídas essas propriedades.

Retomando nossa discussão sobre as representações individuais e coletivas nos mundos discursivos, temos nas palavras de Bronckart (2008, p.91) que, a construção desses mundos se dá por meio de duas operações psicolinguageiras oriundas de uma decisão binária” ,

apresentadas como a ordem do NARRAR e do EXPOR. A primeira, nomeada por disjunção ou conjunção, refere-se diretamente à distância, sendo esta a ordem no narrar, ou proximidade, da ordem do expor; a segunda, consideramos o cruzamento entre o agente produtor e a situação de linguagem no momento da produção, caracterizando assim a implicação, na ocorrência de interação entre esses fatores, ou ainda de autonomia, na ausência de interação. Como resultado dessas interseções, temos quatro mundos discursivos e a partir deles, quatro tipos de discurso: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Podemos observar mais claramente a partir da tabela abaixo:

|                                  | <i>EXPOR</i>                                                                                          | <i>NARRAR</i>                                                                                   |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | <b>CONJUNTO</b><br><b>Aqui, agora</b>                                                                 | <b>DISJUNTO</b><br><b>Ontem, passado</b>                                                        |
| IMPLICADO<br>Participante        | <u>Discurso interativo</u><br>Ex: diálogos com personagens – aqui, agora, presente atual              | <u>Relato interativo</u><br>Ex: relato de um personagem sobre suas experiências passadas        |
| AUTÔNOMO<br>Relação de autonomia | <u>Discurso teórico</u><br>Ex: reflexões generalizantes do autor ou de um personagem. Digo sobre ele. | <u>Narração</u><br>Ex: tempo disjunto ao momento de produção. Refere-se ao momento de produção. |

Tabela 01

Todas as teorias levantadas acima nos levam a entender e analisar os procedimentos bem como as representações individuais e coletivas de um conjunto de dados que são concretizados no planejamento do projeto de ensino.

Outra relação importante a ser estabelecida é a que permeia as dimensões da formação e do trabalho do professor (PLACCO, 2005 ; 2006). A autora considera a formação de professores sob o ponto de vista de diferentes dimensões, dentre elas:

- 1) **Formação técnica**, visa os conhecimentos técnico-científicos da área de atuação;
- 2) **Avaliativa**, visa a capacidade avaliativa do professor em relação aos aspectos específicos de sua prática pedagógica, bem como aqueles valorizados pelo sistema ou escola em que trabalha;
- 3) **Ética e política**, visa à formação do professor quanto à ciência da educação, aos objetivos do processo educacional, compromissos éticos e políticos, comprometida com uma visão de educação;

- 4) **Dos saberes para ensinar**, visa os conhecimentos que os professores possuem sobre seus alunos, sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos e afetivo-emocionais;
- 5) **Da formação continuada**, visa à possibilidade do profissional formado buscar novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica;
- 6) **Crítico-reflexiva**, visa o pensar crítico sobre o nosso agir, nosso pensar e nosso sentir, questionando as origens e os significados de nossas certezas, saberes e conhecimentos;
- 7) **Estética e cultural**, visa à inclusão, de experiências em que o indivíduo se aproxima de sua cultura, desenvolve o senso estético, apura a sua capacidade de observação, identificando componentes importantes para a sua formação identitária, como pessoa e como profissional;
- 8) **Do trabalho coletivo**, visa um desenvolvimento com outros professores, fruto de um projeto político-pedagógico.

Todas essas dimensões acabam tendo sentido se forem consideradas sob o prisma de sincronidade, de simultaneidade, de inter-relação que elas estabelecem entre si, atravessadas pelas dimensões da ética e pela intencionalidade tanto do formador quanto do formando.

A maioria dessas dimensões está presente de forma mais ou menos acentuada no desenvolvimento dos projetos de ensino. Ao considerarmos tais dimensões, concordamos com Woods (1993) quando assevera que entender o planejamento é uma ferramenta importante no sentido de nos ajudar a entender os procedimentos e as estratégias que os professores usam para criarem estruturas de ensino que podem, eventualmente, constituir o curso. Para o autor, o processo de planejamento está ligado às decisões que o professor faz ao definir suas escolhas e essas decisões resultam em ações verbais e não verbais entre o aluno e o professor durante o processo de ensino. Essas decisões são tomadas, por exemplo, a partir dos conhecimentos e habilidades dos alunos, dos conteúdos do currículo e até do próprio desenvolvimento da sala de aula.

Para este contexto de pesquisa, planejamento será referido como projeto de ensino, um documento prescritivo no qual as decisões dos professores são transpostas, constituindo um gênero de texto em um sistema, “que está em estreita interação com as redes de atividades humanas e com a sua organização social”( BRONCKART, 2008 p. 40).

Algumas pesquisas já realizadas conferem a importância em se analisar o desenvolvimento do aluno-professor durante seu processo de formação. Lopes (2008) analisou o relatório de estágio, constituindo-o como um gênero textual o qual reflete a ação de linguagem ali contida, mostrando que é possível fazer uma reflexão a partir da dimensão do fazer do professor bem como das representações que os alunos-professores materializam na linguagem escrita tendo em vista os docentes em sala de aula.

Bueno (2007) ressalta o papel do estágio ao fazer, por meio dele, a construção de representação sobre o papel do docente. A autora analisa e interpreta as representações construídas sobre o papel do professor nos textos elaborados para orientar o estágio em suas tarefas bem como pelos textos produzidos pelos estagiários durante o estágio.

Concordamos com as autoras ao dizer que pesquisas voltadas para o processo de formação do aluno-professor são ainda incipientes, e que é de suma importância fazermos uma reflexão sobre o desenvolvimento do estágio bem como as representações que esses alunos-professores fazem da profissão docente.

Em todas as fases propostas, identificamos um perfil dos alunos-professores concretizado na linguagem escrita e por nós analisado. Este perfil nos dá nuances para compor a concepção de ensino e aprendizagem que eles carregam dentro de si, bem como os aspectos e falhas do processo de sua formação.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. O CURSO

O curso de Letras desta instituição possui habilitação dupla, inglês-português, sendo o 4º. ano de 2008 a última turma pertencente à antiga matriz curricular, pois as turmas que iniciaram em 2006 contam com uma nova grade. Assim, os participantes da pesquisa tiveram um total de 3.168 horas distribuídas em 4 anos, sem contar as disciplinas optativas. Na última série nas disciplinas da área de língua inglesa, cerne de nossa pesquisa, os alunos contaram com a seguinte carga horária:

| Disciplina                       | Aulas semanais | Carga horária anual |
|----------------------------------|----------------|---------------------|
| Língua inglesa IV                | 3              | 108                 |
| Literatura de Língua Inglesa III | 2              | 72                  |

|                                                      |   |    |
|------------------------------------------------------|---|----|
| Metodologia de ensino de inglês II                   | 2 | 72 |
| Prática de ensino de inglês (estágio supervisionado) | 2 | 72 |

Tabela 2: disciplinas e carga horária do 4º. Ano de Letras da turma de 2008<sup>4</sup>

Estabelecidas modificações quanto ao número de horas destinadas ao estágio supervisionado, de 300 horas no caso desta turma em especial, para 400 horas, a “ carga horária das licenciaturas de acordo com a resolução No. 1 de 18/02/2002, é de 2.800 horas, englobando 400 horas de prática, 400 de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais” (PAIVA, 2003 p. 60-61). O prazo para esta implementação se esgotou em 2004.

### 3.2. O PROJETO DE ESTÁGIO

A partir da necessidade de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, entendidos aqui como os alunos-professores, estabelecemos um critério classificatório tendo em vista a produção das atividades práticas que envolvem a área de língua inglesa, sendo elas a literatura inglesa, metodologia de língua inglesa (e também estágio supervisionado) e língua inglesa. Assim, levamos em consideração os alunos do 4º ano de Letras do ano de 2008, da Instituição de Ensino Superior (IES) em foco, que entregaram as atividades práticas solicitadas pelos professores das disciplinas mencionadas.

Do total de 40 alunos, somente 16 entregaram seus trabalhos em todas as disciplinas supracitadas. Esses 16 alunos estão divididos em grupos para que se cumpra com a atividade de estágio supervisionado. Vale ressaltar que os números aleatórios dos grupos justificam-se devido à proximidade das cidades dos alunos em questão, facilitando os encontros para o desenvolvimento dos estágios.

| Projeto 01 | Projeto 02 | Projeto 03 | Projeto 04 | Projeto 05 |
|------------|------------|------------|------------|------------|
| 4 alunos   | 2 alunos   | 3 alunos   | 4 alunos   | 3 alunos   |

Tabela 3: alunos/projetos

### 3.3 Procedimentos de análise

---

<sup>4</sup> Currículo aprovado pelo parecer do CCE no. 86/01 de 07/05/2001 e Parecer no. 465/01 de 09/11/2001

Para cumprirmos nossos objetivos, nossa análise circunda primeiramente a classificação dos protagonistas centrais presentes nos objetivos dos projetos de ensino, e para o seu reconhecimento, faremos uso de Bronckart e Machado (2004) o quais indicam os protagonistas centrais que são postos em cena como também os papéis sintático-semânticos que lhes são atribuídos. A fim de identificar o(s) protagonista(s) da ação, verificamos os sujeitos das orações (seres humanos ou inanimados) e seu papel de ator ou agente.

Após a seleção dos protagonistas, analisamos as escolhas verbais e sua relação com as capacidades de linguagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) e com a divisão verbal sintático-semântica (BORBA, 1990). A partir dos conceitos do ISD, em relação à linguagem, ao produzir textos o “sujeito mobiliza seus conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos, que, a meu ver, fazem os sujeitos aprenderem operações de linguagem definidas pelas capacidades de linguagem” (CRISTOVÃO, 2008, p.262).

Corroborando com Dolz e Schneuwly (2004) as capacidades seriam divididas em três tipos sendo elas as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas. No entanto, para este artigo, devido à natureza dos dados (objetivos propostos nos projetos de ensino) , ressaltaremos somente as capacidades de ação.

As capacidades de ação estariam relacionadas com operações de mobilização de representações sobre o contexto-físico e sócio-subjetivo onde a linguagem verbal desenvolvida tem relação direta com o gênero que está sendo mobilizado.

Assim, a partir da classificação dos verbos, que, em sua maioria referem-se às capacidades de ação, classificaremos somente os verbos de maior ocorrência nos cinco projetos analisados a partir de Borba (1990, p. XII-XIII), o qual divide os verbos, segundo sua função sintático-semântica, em quatro tipos:

1) Verbo de ação contém sempre um traço de atividade relacionado com o sujeito agente. É composto por uma frase ativa, indicando um fazer por parte do sujeito. Ex: A mulher *reclamava* porque a criança não *comia*.

2) Verbo de processo é sempre um afetado por algo que acontece fora dele, ou seja, é um *paciente*, um *experimentador*, ou um *beneficiário* do processo. Ex: A água *borbulhou*; O rapaz *dormia* um sono pesado; Rafaela *ganhou* um carro novo.

3) Verbos de ação-processo contém, pelo menos, dois argumentos. O primeiro um agente/causativo e o segundo o afetado/afetuado. Assim, o primeiro faz com que o segundo mude de estado, de condição, de posição, ou então faz com que passe a existir. Ex: Maria *estragou* o pano; *Escrevi* um artigo; *Dei* um presente a Pedro.

4) Verbos de estado têm como sujeito um suporte de propriedades (estado/condição) ou como mero experimentador delas. Ex: Chico *ficou* sentado em silêncio; Irma *tem* cinco filhos; Nancy *ama* Paulo.

Na segunda parte analisada, temos o foco da justificativa, e situamos especificamente os tipos de discurso, pois acreditamos que eles nos mostram o nível de implicação ou de autonomia dos sujeitos envolvidos. Finalmente, na última, a metodologia, levantamos alguns aspectos da semiologia do agir proposta por Bronckart e Machado (2004, p.154) que nos conduz à compreensão das formas de agir por meio do discurso.

#### 4. RESULTADOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO

##### 4.1. O PLANO GLOBAL E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Tendo em vista a fragilidade em que se encontram os estágios supervisionados tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa e suas respectivas literaturas, o professor e supervisor de estágio desenvolveram um projeto intitulado “o estágio supervisionado: uma visão caleidoscópica”. Este projeto tem como objetivo melhor integrar as duas áreas de estágio – inglês e português – avaliando a prática de estágio e propondo encaminhamentos alternativos.

O projeto é composto por fases de observação, participação, regência e iniciação científica, e para o quarto ano especificamente são trabalhados os eixos temáticos 2 e 3 para ensino, sendo modalidades de ensino e diversidade cultural respectivamente.

Assim, como parte integrante do estágio supervisionado, na modalidade regência, espera-se que os alunos produzam seus projetos de ensino dentro da proposta do referido projeto elaborado pelos professores o qual foi desenvolvido da seguinte forma: 1) Definições das estratégias nos meses de janeiro a março, 2) Palestras nos meses de março e abril, 3)Elaboração dos projetos nos meses de abril e maio, 4)relatórios nos meses de julho e novembro e, 5) Encontro de supervisão, todos os meses ao longo do ano.

Como resultado desse processo, temos projetos de ensino diversificados, o que podemos comprovar a partir do próprio título dos documentos:

|           |                                                                                                          |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Projeto 1 | Trabalhando linguagens: uma iniciação à língua inglesa a partir da língua materna.                       |
| Projeto 2 | O Jornal na sala de aula                                                                                 |
| Projeto 3 | Projeto Moleca: debater para aprender                                                                    |
| Projeto 4 | Sem título                                                                                               |
| Projeto 5 | O ensino de língua portuguesa e língua inglesa para vestibulandos do município de São Jerônimo da Serra; |

Tabela 4: Títulos dos projetos

Apesar do intuito de ampliar e expandir a visão dos alunos procurando a integralização das duas áreas, português e inglês, parece ter havido, já pelo título, uma priorização a uma das áreas, o que resultou em termos alguns projetos de ensino voltados unicamente para língua inglesa ou língua portuguesa, prejudicando assim a formação dos próprios alunos-professores a partir de suas próprias escolhas.

Ao analisarmos os projetos de ensino, observamos certa preocupação em seguir um modelo, o que “leva a pensar em uma necessidade padronizada para o cumprimento da tarefa e para a organização dos itens relatados para o leitor” (LOPES, 2008, p.224). De forma geral, os projetos apresentam-se topicalizados bem como marcados em sua ocorrência conforme a tabela abaixo:

| Projetos de ensino     | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 |
|------------------------|----|----|----|----|----|
| Título                 | X  | X  |    | X  | X  |
| Identificação          | X  | X  | X  | X  | X  |
| Justificativa          | X  | X  | X  |    | X  |
| Síntese                |    |    |    | X  |    |
| Objetivos Gerais       | X  | X  | X  |    |    |
| Objetivos específicos  | X  | X  |    |    | X  |
| Estrutura programática | X  | X  | X  |    | X  |

|                          |   |   |   |  |   |
|--------------------------|---|---|---|--|---|
| Metodologia de trabalho  | X | X | X |  | X |
| Participantes            | X | X | X |  | X |
| Avaliação                | X |   |   |  |   |
| Referência bibliográfica | X | X |   |  |   |
| Número de Vagas          | X |   | x |  | X |
| Cronograma               | X |   | X |  | X |
| Recursos                 | X |   | X |  | X |
| Orçamento                | X |   |   |  | X |

Tabela 5 - Plano geral dos projetos

Este plano geral dos projetos de ensino nos faz perceber uma prescrição estabelecida, constituindo assim, o gênero projeto de ensino, delimitando regras para a sua constituição e significação.

Após essa constatação inicial ligada à constituição do gênero projeto de ensino, “leva-nos à questão de que os textos, sendo entidades semióticas com estruturas lingüísticas supra-ordenadas, fornecem um quadro às trocas interindividuais de representações que constituem os fins das produções verbais” (LOPES, 2008, p. 224), e organizam-se seguindo alguns aspectos ligados á forma “discursiva, aos mundos discursivos e aos tipos de discurso” (BRONCKART, 2006, p.165-166).

Machado e Bronckart (PRELO) asseveram que estes textos pertencem a um momento anterior a uma tarefa, um momento de planejamento de uma tarefa docente que ainda será realizada. Este momento de produção acaba por refletir os modos de agir desses estagiários vinculados às suas concepções teóricas e prescritivas advindas de textos científicos e regulamentadores, bem como as tomadas de decisões sobre o que será feito e quando, refletidas em seu planejamento (WOODS, 1993).

#### 4.2. OS OBJETIVOS

Para a análise dos verbos usados na parte dos objetivos dos projetos de ensino analisados utilizamos a classificação dos protagonistas e, a partir destes os verbos em maior ocorrência que se apresentam nos cinco projetos de ensino analisados. Com relação ao aluno-professor, encontramos 31 ocorrências verbais diferentes, e 13 para os alunos. Já de início percebemos que o número de ações é muito maior para o aluno-professor do que para o seu aluno. Tendo

em vista o formato deste artigo, classificamos somente os verbos que se apresentam em maior ocorrência para cada protagonista. Temos então a seguinte classificação:

Maior ocorrência:

|                  |                   |
|------------------|-------------------|
| Aluno-professor  | Aluno             |
| <b>Ampliar</b>   | <b>Enriquecer</b> |
| <b>Estimular</b> | <b>fazer</b>      |
| <b>Facilitar</b> | <b>Trabalhar</b>  |
| <b>Respeitar</b> | <b>utilizar</b>   |

Tabela 6: verbos com maior ocorrência

#### 4.2.1. PROTAGONISTA: ALUNO-PROFESSOR

##### 1) AMPLIAR

1.1) (...) **ampliando** a visão de mundo do aluno.

1.2) **Ampliar** a comunicação através de dramatizações, dos trabalhos coletivos, da criatividade e do imaginário (...)

Borba (1990) classifica esse verbo como ação-processo, com o significado de tornar amplo ou maior, alargar, aumentar. Percebemos que mesmo que o destinatário não se faça presente diretamente, percebemos a relação entre o enunciador e o destinatário, aqui representado pelos alunos da turma estagiada.

##### 2) ESTIMULAR

2.1) Incentivar a leitura, **estimular** a contar histórias

2.2) **Estimular** a produção artística dos participantes

Seguindo a classificação de Borba (1990), o verbo indica uma ação-processo com um sujeito agente/causativo. Significa incitar, excitar, ativar. Podermos interpretar a utilização desse verbo no sentido de os alunos-professores provocarem uma ação em seus alunos motivando-os a produzirem tanto oralmente (ex: 2.1) quando artisticamente (ex: 2.2).

##### 3) FACILITAR

3.1) Vivenciar situações de descobertas, por meio de atividades lúdicas, **facilitando** assim o processo de ensino-aprendizagem

3.2) **Facilitar** o manuseio da informação desenvolvendo o senso crítico e criativo do aluno em relação ao jornal

Este verbo também indica uma ação-processo (BORBA, 1990). Significa tornar fácil ou exequível. Portanto, em ambos os exemplos o verbo facilitar é uma capacidade de ação a qual é identificada por um sujeito facilitador, no caso os alunos-professores, e os beneficiários desta ação representada pelos alunos.

#### **4) RESPEITAR**

4.1) (...) enfatizar a oralidade nesse primeiro contato com a língua inglesa, **respeitando**, assim, alguns limites no processo de aprendizagem de línguas nessa etapa (...)

4.2) Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo e **respeitando** os diferentes modos de produção individual

O verbo respeitar indica estado (BORBA, 1990) e refere-se ao sentido de considerar, ter em conta. Assim, em ambas as ações os alunos-professores levam em consideração os limites e as diferenças de cada aluno no processo de aprendizagem. Em ambas as frases, percebemos a preocupação do aluno-professor em desenvolver uma ação comunicativa em seus alunos, priorizando o desenvolvimento lingüístico comunicativo.

#### **4.2.2. PROTAGONISTA: ALUNO**

##### **1)ENRIQUECER**

1.1) **Enriquecer** o vocabulário após o estudo das unidades

1.2) Relacionar fatos importantes nos conteúdos trabalhados em sala de aula, emitindo opiniões e **enriquecendo** a compreensão

Segundo Borba (1990, p.621) enriquecer indica uma ação-processo, com sujeito agente/causativo. Em ambas as frases o complemento é expresso por um nome, significando

“tornar melhor, mais rico ou mais precioso, acrescentando um ornamento ou um elemento de valor”. Para as frases apresentadas acreditamos que o sentido de tornar melhor tanto o vocabulário quanto a compreensão dos alunos seria aplicado.

## 2) FAZER

2.1) Através da leitura de contos, atividades e da dramatização **feita** pelos alunos, **fazer** com que despertem sua criatividade

2.2) (...) **fazendo** o uso do conhecimento e da estrutura da língua

O verbo fazer indica uma ação-processo. Para Borba (1990, p.745), o complemento expreso pode ser apresentado por um nome humano (feita pelos alunos), no sentido de uma ação realizada por eles. Na mesma frase (2.1) temos uma oração conjuncional precedida de com (fazer com que despertem), no sentido de provocar, produzir, causar. Na frase 2.2 com o complemento expreso no abstrato, temos o significado de empreender, executar.

## 3) TRABALHAR

3.1) (...) **trabalharemos** com notícias tanto em português como em inglês

3.2) **Trabalhar** com a objetividade dos jornais e com as funções da linguagem, como por exemplo, a referencial, expressiva e conativa

3.3) **Trabalhar** a interpretação de texto em Língua Inglesa, apresentando aspectos que possam facilitar a interpretação dos alunos mesmo sem um conhecimento avançado da língua.

Nas duas primeiras frases (3.1, 3.2) o trabalhar com notícias e com a objetividade, nos passa a idéia de “desempenhar as funções específicas” para atingir o fim desejado, indicando uma ação-processo (BORBA, 1990, p. 1303). Na frase 3.3 nos parece que o verbo trabalhar adquire a função de “preparar para algum fim”, pois o objetivo final é que os alunos interpretem mais facilmente os textos. Pertencente a capacidade de ação, os autores do projeto de ensino procuram mobilizar certa ação por parte deles próprios, ou seja, dos alunos-professores. Somente no primeiro trecho temos a menção dos alunos e ainda assim como beneficiários dessa ação.

#### 4) UTILIZAR

4.1) Observar e **utilizar** os recursos expressivos da língua, através da oralidade

4.2) **Utilizar** a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo e respeitando os diferentes modos de produção individual

Segundo Borba (1990, p.1331), “o verbo utilizar indica ação-processo. Com sujeito agente e com complemento expreso”. Dentre as significações temos “fazer uso de, empregar, aproveitar”. Notamos no primeiro trecho (4.1) que há a capacidade de ação pela utilização do verbo “utilizar”, mas também a mobilização da capacidade discursiva, tendo em vista que irão se expressar de alguma forma. No segundo trecho, atrelado ao verbo utilizar denotando também a capacidade de ação no sentido de empregar a linguagem para atingir determinado fim.

A capacidade privilegiada foi a de ação e seguindo a classificação de Borba (1990), há a predominância da ação-processo tanto nos alunos-professores quanto nos alunos. Sendo essa ação compreendida como algo que expressa uma mudança de estado, de condição ou de posição ou até mesmo de algo que possa começar a existir, notamos que essa ação é realizada por ambos os protagonistas.

Concluimos que, devido ao gênero proposto, um documento prescritivo intitulado projeto de ensino no qual os alunos-professores devem cumprir com uma das fases para o término de seu curso, os alunos-professores seguem modelos de agir propostos pela própria profissão docente, e nesse caso, o agir centrado no professor (papel exercido pelo aluno-professor) que tem seu aluno como beneficiário. Um modelo de ensino tradicional, onde o foco é a figura do professor e o seu papel é do transmissor de conhecimento.

#### 4.3. JUSTIFICATIVA: tipos de discurso

O primeiro projeto de ensino é composto por quatro parágrafos, sendo que em somente dois momentos percebemos a utilização do discurso interativo, no restante há a predominância de um discurso teórico. Os exemplos abaixo ilustram a explicação:

**Ex 01:** “ A proposta toma como argumento embasador o fato de que aprender uma língua estrangeira na escola constitui um benefício educacional e pragmático, que reflete os valores do grupo social em que ela está inserida (PCNs-LE).”

**Ex 02:** (...) “ Sendo assim, vimos a necessidade de um trabalho comprometido com o cultural e pedagógico do educando, focado na ampliação e enriquecimento de vocabulário, proporcionando assim, um conhecimento básico de uma nova cultura/realidade, partindo do uso e inferência à língua materna, por meio de textos e atividades de leitura, escrita, interativas, gramaticais, entre outras (...)”.

A recorrência do uso do discurso teórico na justificativa desse projeto de ensino pode ser justificada em função de que, pertencente ao mundo do expor, os participantes da pesquisa não se implicam na ação, e procuram dar o tom de veracidade, uma vez que toma como pressuposto para a sua ação o próprio documento dos Parâmetros Curriculares.

Em poucos momentos de implicação, caracterizado pelo discurso interativo, percebemos o posicionamento do grupo frente às questões de ensino e aprendizagem da língua inglesa. A exemplo do segundo excerto, observamos uma visão estruturalista da língua misturada com um comprometimento “cultural e pedagógico do educando”, será que é possível?

No segundo projeto de ensino, composto de 3 parágrafos, há a predominância do discurso teórico com algumas incidências do discurso teórico-interativo, como podemos comprovar a seguir:

**Ex 01:** Através do referido projeto, será realizado o estágio para cumprimento de parte da carga horária de estágio supervisionado, modalidade regência, (...)

**Ex 02:** O tema escolhido “ O jornal na sala de aula” inicia-se da idéia de utilizar o jornal como instrumento pedagógico e levá-lo para dentro da sala de aula, transformando este em uma ferramenta prática para a motivação do ensino.

**Ex 03:** (...) o educador precisa assumir seu papel político pedagógico, articular-se com a comunidade e trabalhar conteúdos contextualizados e não abstratos.

A voz da instituição trazida na justificativa desse grupo de alunos-professores faz justificar a predominância do discurso teórico, pois a ele atribui-se um tom de veracidade de algo não questionável.

No terceiro projeto de ensino, em seus dois parágrafos, não percebemos nenhuma implicação por parte de seus organizadores, novamente a alta incidência do discurso teórico.

**Ex 01:** Organizações de ação dramática a partir de histórias (fatos vividos ou imaginados, contos de fada, histórias orais e escritas, literatura infantil), de personagens (caracterização de fatos, gestos maquiagem, adereços), e espaço cênico (caracterização de elementos sonoros e visuais)

**Ex 02:** A ação dramática propriamente dita: faz-de-conta, improvisação, jogo dramático, dramatização. Através de leitura de diversos contos e atividades, despertar nos alunos o gosto pela leitura e montando uma dramatização.

Ao analisarmos esse discurso, percebemos uma mistura de ações e estratégias para o desenvolvimento do projeto de ensino sem justificar efetivamente o seu trabalho.

O quarto projeto de ensino rompe com a sequência proposta pelo gênero “projeto de ensino” e não apresenta topicalizados os objetivos e justificativas, mas uma síntese composta de um único parágrafo. Dessa forma, extraímos do texto os elementos que possam pertencer a uma justificativa.

**Ex 1:** Nosso trabalho tem como base o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), visando abordar temas referentes à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária.

**Ex 2:** A turma escolhida para realização deste estágio é formada por nove (09) alunos com idades entre nove (09) e quinze (15) anos, que fazem parte da classe especial da escola por apresentarem dificuldades referentes à aprendizagem, leitura, escrita e oralidade, além de necessidades especiais de locomoção.

Percebemos um grau de implicação através do discurso interativo, assim as palavras “nosso trabalho” e “deste estágio” acabam por aproximar os organizadores desse projeto de ensino ao redor de suas ações. Ressaltamos, porém, que esse é o único momento do projeto em que a implicação aparece. Nosso questionamento aqui gera em torno de se trabalhar tantos temas justamente em uma classe especial, a qual demanda muito mais foco em temas mais específicos para que assim possam gerar algum resultado de aprendizagem.

No quinto e último projeto de ensino analisado, composto de 4 parágrafos, o discurso teórico novamente predomina, somente no último parágrafo percebemos a relação de autonomia por meio do discurso interativo.

**Ex 01:** O município de São Jerônimo da Serra, possui um número alto de jovens e adultos que prestam vestibular e esse número vem aumentando anualmente.

**Ex 02:** Partindo desta realidade, nosso projeto de ensino visa trabalhar as maiores dificuldades relacionadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

A maioria das justificativas está em torno de uma dimensão da formação técnica (PLACCO, 2005; 2006), a qual visa os conhecimentos técnico-científicos da área de atuação. Ao lado da predominância de um discurso teórico, percebemos pouca implicação por parte dos organizadores dos projetos de ensino, mas uma reprodução de discurso oficial e prescritivo em torno do seu trabalho. Baseando-se em Bronckart e Machado (2004), esses textos são denominados de prescrição do trabalho uma vez que norteiam todo o sistema organizacional, os objetivos, as formas de interagir e as ações propostas a serem postas em prática, portanto, uma fase que merece muita atenção.

Percebemos que, a maioria dos projetos que tiveram uma preocupação em seguir o rigor de uma orientação provavelmente dada pelos professores supervisores seguiu o modelo do discurso teórico, o qual tem sido reproduzido na academia e que é tido como inquestionável, refletindo também o posicionamento do saber sobre o professor, neste caso o aluno-professor. Somente em um projeto, o qual não seguiu os padrões estabelecidos, observamos uma maior implicação, e assim mesmo em número de uma única ocorrência.

#### 4.4. METODOLOGIA: capacidades, motivos e intenções.

As metodologias explicitadas em cada projeto de ensino serão interpretadas utilizando-se categorias de uma semântica do agir. Bronckart e Machado (2004, p. 154) asseveram que nesta terminologia,

“o termo agir designa o dado sob análise, enquanto atividade e ação designam as interpretações desse agir, coletivas e individuais respectivamente, e que mobilizam ou explicitam as dimensões motivacionais (razões de agir, retrospectivas) e intencionais finalidades do agir, prospectivas), assim como os recursos sincronicamente disponíveis para os agentes.”

Partindo da conceitualização acima, analisamos os cinco projetos considerando a noção de agir bem como os planos motivacional, da intencionalidade e dos recursos para o agir.

#### Projeto de ensino 01

- Aulas expositivas dialogadas;
- Elaboração de uma apostila para os alunos, dividida por temas/lições devidamente contextualizadas e fixadas com atividades diversas, como embasamento para introdução dos conteúdos trabalhados em sala no decorrer do projeto;
- Pesquisa de temas ou fatos importantes
- Uso do dicionário formal e construção do seu próprio dicionário, no caderno, a cada aula e vocabulário apreendido;
- Apresentação de vídeos, músicas e uso do retro projetor;
- Trabalho em grupo e individual;
- leitura dinâmica, dramatizada e oral pelo professor e, posteriormente, pelos alunos, de textos e diálogos diversificados.
- Cruzadinha, caça-palavras, brincadeiras, sensibilizações, dinâmicas, jogos e atividades lúdicas;
- Discussões dirigidas, dramatizações, debates, análises e conversas informais;
- Registro no caderno das atividades exploradas em sala;
- Participação em situações de comunicação através da escrita, desenho, oralidade, entrevistas.

No projeto 1 a metodologia apresenta-se de forma objetiva e topicalizada, totalizando 11 itens dos quais o grupo utilizará para desenvolver o seu projeto dentro de um carga horária de 40 horas-aula. Embora não conste no projeto a série a ser trabalhada pelos alunos-professores, percebemos que se trata do ensino fundamental II, pelos procedimentos metodológicos utilizados, a exemplo da confecção de um dicionário no próprio caderno dos alunos. A metodologia apresenta-se desordenada, pois percebemos que algumas ações deveriam ser efetuadas anterior a outras. Os actantes são representados pelos alunos-professores e os alunos, pois observamos as ações que são realizadas por ambos de forma implícita, ademais, acreditamos que algumas ações são desenvolvidas pelos alunos e outras pelos alunos-professores levando em consideração os modelos de agir do professor.

A partir dos objetivos para este projeto colocado anteriormente, percebemos a falta de um foco específico para a ação desses estagiários, sem um início, um meio e um fim. São procedimentos diversos, mas sem promover a autonomia do aluno no sentido emancipatório. Os artefatos utilizados configuram-se de diversas formas, como os livros, filmes, cruzadinhas

entre outros, no entanto não nos parece que eles se transformam em ferramentas promotoras de um real ensino, não observamos aqui que esta ferramenta foi realmente apropriada pelo e para os alunos, tendo em vista a falta de um esquema de sua utilização. Temos que levar em consideração os vários artefatos que estão disponíveis para apropriação, no entanto, dependerá de sua verdadeira apropriação para se tornar um instrumento para o ensino. Com tanta variedade pensamos se é possível chegar a um fim específico.

## Projeto 2

Ao longo do projeto, os alunos serão motivados a definir os problemas e a examinar as várias alternativas para solucionar suas dúvidas. Usando diferentes áreas do conhecimento, buscam dados nas turmas, com os professores, nos eventos culturais da Escola e pesquisam na internet.

Fazendo leituras de diversos jornais, observando sua estrutura, linguagem e analisando criticamente as notícias, ao final do projeto apresentarão seu trabalho em público, comunicando-se verbalmente e na forma escrita, de forma adequada.

Os alunos são os protagonistas deste projeto no sentido de que são eles quem irá definir os problemas, solucionar suas dúvidas entre outras atividades acima mencionadas. A proposta parte de um plano motivacional, por parte dos alunos-professores com o objetivo de definir as ações futuras desses alunos. O trabalho de sondagem é válido de início, no entanto de nada serve, pois não há uma ligação lógica entre o primeiro e o segundo parágrafo. Apesar de utilizarem o jornal como um artefato de ensino, novamente questionamos aqui se este artefato será transformado em um instrumento, este gênero é solicitado apenas como leitura e a fase final desse processo se dá por uma apresentação tanto escrita como verbalizada sem critérios definidos para tal, exigindo capacidades as quais os alunos não estão aptos a desenvolverem.

## Projeto 3

Metodologia Sócio-interacionista (através de leitura de contos, contação de histórias pelos alunos e estagiárias, atividades relacionadas, confecção de material para dramatização; e após alguns contos serem trabalhados, fazer a escolha de um para montar dramatização)

Entendemos a abordagem sócio - interacionista como aquela que concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro, em um dado contexto específico, em um dado momento histórico mediante uma finalidade, um propósito. Assumimos neste projeto o artefato livro sendo transformado em um instrumento para o ensino, uma vez que ele

é um meio de apropriação tanto dos alunos quanto das estagiárias. Percebemos certa linearidade nas atividades no sentido de apresentar um início, meio e fim. O gênero literário conto é uma boa opção para desenvolver a leitura, tendo em vista a sua extensão. No entanto, notamos que o gênero é modificado para a atividade criativa da dramatização, levando-nos a acreditar que o objetivo aqui seria a compreensão da história e não a articulação e desenvolvimento de apropriação do mesmo.

#### Projeto 4

Os conteúdos serão aplicados utilizando-se, principalmente, a oralidade e a linguagem não-verbal, representada por propagandas, revistas, cartazes, pinturas, entre outros. Os alunos terão, também, acesso à sala de informática, para que possam aprender a utilizar os computadores, instrumento indispensável na vida tecnológica da atualidade, além de poder auxiliar os alunos no aprendizado deste projeto de estágio.

A metodologia do projeto 4 é composta por um único parágrafo de 5 linhas onde os alunos-professores levam em consideração os alunos que trabalharão, pois são alunos com dificuldade de aprendizagem e também com problemas motores. Assim, os alunos-professores procuram partir de um plano motivacional utilizando *realia* para o trabalho em sala de aula por meio de uma abordagem mais comunicativa. Entretanto, a metodologia não explicita as fases necessárias para atingir um fim específico, com também não nos fornece as ações que seriam desenvolvidas pelos alunos, somente a instrumentalização de um equipamento como mediador de um processo de aprendizagem.

#### Projeto 5

Aulas expositivas, dialogadas, trabalhos individuais e em grupo, leitura e interpretação de textos e resolução de dúvidas trazidas pelos alunos.

Os alunos aparecem aqui como os actantes do processo, e de uma forma implícita e mediadora os alunos-professores. O modelo do agir do professor é expresso nas diversas metodologias aplicadas a esse planejamento de ensino. Um “pacote” que foi comprado pelo aluno-professor sem ler efetivamente as instruções de uso. Dos alunos é exigida a capacidade de leitura e interpretação de textos sem um desenvolvimento necessário para torná-lo ator de sua aprendizagem.

De todas as partes analisadas, a metodologia é a que se apresenta de forma mais desorganizada e sem objetivos claros para se atingir um fim. Podemos inferir que há uma lacuna e uma falta de apropriação das metodologias de ensino de língua inglesa, reproduzindo um discurso sem se apropriar efetivamente dele. Concluimos que, em função da falta de clareza da maior parte das metodologias propostas nos cinco projetos de ensino, os alunos-professores podem até possuir intenções, mas há nitidamente a falta de motivos e capacidades no desenvolvimento de sua função docente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Na maioria dos projetos de ensino analisados, percebemos o ir e vir de procedimentos resultantes da própria proposta do documento prescritivo que permeia todo o processo de produção e desenvolvimento dos projetos de ensino dos alunos-professores, uma proposta de integração das disciplinas de inglês e português a qual acabou excluindo objetivos, justificativas e metodologia próprias de cada área de linguagem.

Concordamos com Bronckart (2008, p. 19-20), ao dizer que “qualquer ação implica um agente, que, ao fazer uma intervenção no mundo, mobiliza determinadas capacidades mentais e comportamentais que ele sabe que tem (poder-fazer), determinados motivos ou razões que ele assume (o porquê do fazer) e determinadas intenções (os efeitos esperados do fazer)”, assim as suas capacidades, seus motivos e suas intenções acabam por definir a responsabilidade que o agente assume no momento de sua intervenção ou de sua ação.

No entanto muitos desses elementos acabam se perdendo ao produzir um projeto de estágio. A partir da própria predominância do discurso teórico nos objetivos expostos em cada projeto, “o que contribui para que esse documento se assemelhe a uma lei que é válida para todos” (BUENO, 2007, p.94), não há implicação por parte dos alunos-professores tampouco um planejamento do seu agir, distanciando-se das ações que deveriam ser desenvolvidas e realidades para que seus alunos desenvolvam as capacidades necessárias para promover a aprendizagem.

Muitos dos projetos visualizam o aluno com agente desse processo, pois “a eles não são atribuídas nem intenções nem capacidades próprias, sendo mostrados apenas como participantes futuros de uma série de atividades previstas pelo agir prescritivo” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 156).

Esperamos que com esse trabalho, possamos contribuir para a reflexão nos curso de formação de professores, especialmente de língua inglesa, no sentido de colocarmos lentes maiores no desenvolvimento dos projetos de ensino, visto que estes refletem, além do caráter prescritivo de uma ação que deve ser realizado obrigatoriamente, o perfil de nosso futuro professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva, Londrina: EDUEL, 2004. p.5-54.

BORBA, Francisco da Silva. **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um sócio-interacionismo discursivo. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_, **Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento**. In: MACHADO, A.R.; MATENCIO, M.L.M. (Org.) Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas –SP; Mercado de Letras, 2006. p.121-160.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.P. e MACHADO, A.R. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional**. In: Machado, A.R. (org.) O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p.131-163.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. 2007. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2006.

CRISTOVÃO, V.L.L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: Guimarães, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo**: Questões Epistemológicas e Metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 257- 272.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e práticas de formação de professores In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13.,2006, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. CDROM.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LOPES, M.A.P.T. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: Guimarães, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O**

**Interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LOUSADA, E.G.; ABREU-TARDELLI, L.S.; MAZZILO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: Guimarães, A.M.M.; MACHADO, A.R. E COUTINHO, A. (orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J. P. **Representações sobre o trabalho do professor do professor:** a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. (no prelo).

\_\_\_\_\_. (org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. São Paulo: EDUEL, 2004.

MAZZILO, T. O diário do professor-aluno: instrumento para a avaliação do agir. In: Machado, A.R. (org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p.297 - 325.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti. **Caminhos e colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UNB, 2003. p.53-84.

PLACCO, V.M.N. Os saberes necessários ao trabalho do professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO: Representações sociais, competências e trajetórias profissionais, 2005, Portugal. **Anais...** Aveiro, Portugal, 2005. CDROM.

\_\_\_\_\_. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M.A.M.; MACHADO, L.B.; MELO, M.M.O.; AGUIAR, M.C.C. (org.). **Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos:** desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 251-261

SZUNDY, P.T.C. & CRISTOVÃO, V.L.L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 8, n. 1, 2008, p.115-137.

SAUPE, R.; GEIB; L. T. C. - O processo de construção dos projetos político pedagógicos na enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem** (online), Goiânia, v.3, n.2, jul-dez. 2001. Disponível: <http://www.fen.ufg.br/revista>. Acesso em 08.08.08.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 11. ed. Campinas: Papirus, 1995.

WOODS, Devon. **Processes in ESL Teaching:** a study of the role of planning and interpretive processes in the practice of teaching English as a second language. Carleton Papers in Applied Studies. Ottawa, Canada: Occasional papers 3, 1993.



## PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Liane Filomena MÜLLER (Faccat-Faculdades Integradas de Taquara)  
Vera Lúcia WINTER (Faccat- Faculdades Integradas de Taquara)

*Resumo: The essay maybe one of the best methods to lead our students into writing in a reflexive, critical manner, exposing their opinions about different topics, which surrounds their daily routine and supporting it in a logical and consistent way. The main goal of this article is to propose a reflection about essay as a textual gender to college language and literature students as a tool, purposing not only the characteristics of the essay, but also offering the students theoretical and practical instrument to teaching it. Therefore, this article is divided into two parts. Firstly, it is proposed a task with the students, getting them to know and recognize the elements of the essay, using the ideas of Charadeau (2008). Secondly, it is presented a pedagogical proposal to be used in the classroom.*

*Key words: Textual gender; Teaching; Essay; Pedagogical proposal; Teacher training.*

### 1. Introdução

A atividade argumentativa sempre foi negligenciada pela escola, em contraste com a narrativa e a descritiva, conforme Charaudeau (2008). Embora as instruções oficiais a recomendem, a fim de que se desenvolvam as capacidades de raciocínio dos alunos, como sugerem os PCNs de 1998, o que se percebe na realidade, comprovando as palavras do linguista, é que nada ou pouco é dito sobre o modo como o professor deve chegar a esse objetivo, ou seja, levar o educando a compreender como funciona a *mecânica do discurso argumentativo* (Id., p. 203), os componentes e procedimentos de sua organização, cujas combinações, em funcionamento, podem ser apreendidas em qualquer texto. É comum partir-se do pressuposto de que o graduando, ao entrar no ensino superior, domine certos conhecimentos teórico-práticos. Sendo assim, pretendemos que ele trabalhe determinados gêneros em sala de aula quando, na verdade, ele próprio desconhece características desse texto. Conforme Santos (2005), também os cursos de Letras pecam ao não discutirem o que é sugerido pelos PCNs, já que “[...] abordam mais questões pedagógicas que linguísticas” (p. 176). Se, de acordo com os PCNs, a prática de análise linguística deve tomar como unidade de ensino do texto, cuja leitura visa a torná-lo capaz de interpretar os diferentes gêneros que circulam socialmente, assumindo a palavra e, como cidadão, ser capaz de dominar a linguagem nas mais diversas situações, torna-se claro que o ensino puramente gramaticista, que esquece a necessidade de desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o uso da língua (e, em consequência, sobre o mundo) não atinge esses objetivos.

Desse modo, trabalhar com o artigo de opinião talvez seja uma das melhores formas de levar o nosso aluno a ler e escrever de maneira reflexiva, crítica, expondo suas próprias

opiniões sobre os mais diversos assuntos que circulam no meio em que vive, e sustentando-os de maneira lógica e consistente. O objetivo deste artigo é propor uma reflexão sobre o gênero artigo de opinião para graduandos do curso de Letras, visando não só a aprendizagem desses sobre o gênero, mas também oferecer-lhes subsídios teórico-práticos para o ensino. Desse modo, a proposta estará dividida em dois segmentos: no primeiro, far-se-á um trabalho com o próprio graduando instrumentalizando-o no reconhecimento e identificação dos elementos que compõem o gênero tendo por base os estudos de (Charaudeau, 2008). Num segundo momento, apresentar-lhes uma proposta de seqüência didática (Schneuwly e Dolz, 2004) a ser utilizada na sua prática pedagógica.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1 O gênero artigo de opinião**

Como já falamos, o gênero artigo de opinião se adequa perfeitamente à proposta dos PCNs de levar o aluno, através da leitura, a identificar juízos de valor, tanto socioideológicos quanto histórico-culturais, associados à linguagem e à língua, por meio do levantamento e análise tanto dos indicadores lingüísticos como extralingüísticos presentes no texto. Sendo um gênero de discurso que busca o convencimento do outro de uma determinada ideia, pode-se falar também em argumentação, já que, conforme Charaudeau (2008, p. 205), “[...] o sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento”, estabelecendo uma relação triangular: um sujeito que argumenta, uma proposta sobre o mundo e um sujeito que é alvo dessa argumentação.

Charaudeau (2008) sustenta que nesse modo de organização existe uma perspectiva de razão demonstrativa (de sustentação das afirmações realizadas) e de razão persuasiva (por meio da apresentação de provas e argumentos consistentes que justifiquem as proposições sobre o mundo).

Sendo o artigo de opinião um gênero de discurso que busca convencer o outro sobre uma determinada ideia, pode-se prever nele uma questão a ser debatida – asserção de partida que prevê a aceitação de uma outra asserção, que a justifica; uma asserção de chegada que representa a conclusão orientada pela asserção de partida e uma asserção de passagem (poderá ser chamada de prova, inferência ou argumento) que justifica a relação de causalidade entre a primeira e a segunda. (CHARAUDEAU, 2008).

Em linhas gerais, podemos caracterizar o gênero artigo de opinião pela dialogicidade e alteridade (incorporar o outro no seu discurso); presença de um tema polêmico; uso predominante da terceira pessoa; presença de citações alheias; articulação coesiva por meio de articuladores argumentativos; apresentação ordenada de tese, conclusão, argumentos, contra-argumentos.

O trabalho com o gênero artigo de opinião envolve alguns elementos e operações que o constituem, apresentados por Charaudeau (2008) como componentes da lógica argumentativa (elementos de base da relação argumentativa, modos de encadeamento, modalidades, o escopo do valor de verdade); procedimentos da lógica argumentativa: modos de raciocínio (dedução, explicação, associação, escolha alternativa, concessão restritiva); componentes da encenação argumentativa (o dispositivo argumentativo, os tipos de configuração, posições do sujeito) e procedimentos da encenação argumentativa (semânticos, discursivos e de composição).

### **2.2 Da teoria à prática**

Embora, em sua obra de 2008, Charaudeau aborde, no modo de organização argumentativo, os componentes dessa lógica (elementos de base dessa relação, seus modos de encadeamento, as modalidades, o escopo do valor de verdade), bem como os procedimentos, os modos de raciocínio dessa lógica e os procedimentos de composição na construção desse modo de organização, neste trabalho, privilegiaremos a encenação argumentativa, seus componentes e procedimentos, uma vez que os aspectos abordados nos primeiros são mais frequentemente explorados nos manuais didáticos e, acreditamos, já são do conhecimento dos estudantes. Num primeiro momento deste trabalho, utilizaremos recortes extraídos dos mais diversos meios de comunicação, visando capacitar o aluno a identificar esses procedimentos num texto e, desse modo, explorá-los quando da elaboração de seu trabalho pedagógico.

### 2.3 A encenação argumentativa

Conforme Charaudeau (2008), para atingir seus objetivos, ou seja, persuadir seu interlocutor, o sujeito lançará mão de determinados *procedimentos semânticos, discursivos e de composição*.

Um processo argumentativo exige PROPOSTA (asserção e encadeamento de asserções), PROPOSIÇÃO (tomada de posição do sujeito em relação à proposta) e PERSUASÃO (a explicação do sujeito sobre as razões que o levaram a estar de acordo (ou não) com a proposta).

Numa *proposta*, também chamada de *tese*, encontramos uma ou mais asserções que dizem alguma coisa sobre os fenômenos do mundo postas em relação uma com a outra:

(1) *Ela é um monstro porque agrediu uma criança.*

A asserção “Ela é um monstro”, segundo Charaudeau (2008), não constitui uma proposta, exigindo uma outra que, em confronto com ela, configure-se numa proposta sobre o mundo. A *proposição* vai evidenciar a posição que o sujeito adota quanto à veracidade da Proposta.

Nesse sentido, o sujeito pode:

2.3.1 *tomar posição:*

(2) *Ter um bom elenco ou uma boa direção não basta se estivermos diante de um texto capenga, inverossímil, com personagens sem sustentação.* (Veja, março de 2008, p.33 – texto adaptado)

Em (2), percebe-se que o sujeito refuta a ideia de que ter um bom elenco ou uma boa direção baste para o sucesso de uma encenação, podendo-se prever que o desenvolvimento de seu texto terá a preocupação de provar essa falsidade.

2.3.2 *não tomar posição:*

(3) *As notícias sobre a Amazônia que chegam aos olhos e ouvidos dos brasileiros são, por natureza, fragmentadas e muitas vezes contraditórias. Ora se dá de que a selva tropical brasileira nunca esteve tão protegida. Ora soam os clarins do apocalipse e anuncia-se a morte iminente da maior reserva de água doce, plantas e animais do planeta. Onde está a verdade?*(Veja, março de 2008, p.95)

Em (3), essa admissão de ignorância do sujeito sobre o assunto pode ser estratégica e, portanto, provisória, vindo ele a trazer, depois, provas da verdade ou da falsidade da proposta.

Além de tomar posição em relação à proposta (tese), isso também acontece com relação ao sujeito que emitiu a proposta (caso não seja ele quem a propôs) ou com relação à própria argumentação.

### 2.3.3 Posições em relação ao emissor da proposta

a) *rejeição do status do emissor:*

(4) “*Quero dizer que os europeus escreveram a história sob o seu ponto de vista, que parte da vantagem e excepcionalidade do Ocidente e dá muito pouca atenção às realizações do resto, especialmente Ásia e Oriente Próximo.*” (antropólogo britânico Jack Goody, falando à Folha de São Paulo, de 31/08/2008, sobre a perda da hegemonia mundial do Ocidente para a China).

(5) *O nobre colega não pode ser levado a sério, já que seus argumentos saem em defesa da categoria da qual o senhor faz parte; portanto, não são imparciais.*

Tanto em (4) quanto em (5), o locutor desconsidera a competência argumentativa do sujeito que emitiu essa proposição. Em (4), ele desacredita no emissor, os europeus, devido à parcialidade com que escreveram a história; em (5), baseia-se no lugar social ocupado pelo emissor que lhe impossibilita de posicionar-se imparcialmente.

b) *aceitação do status do emissor:*

(6) *Ninguém melhor do que um dos maiores cirurgiões plásticos do Brasil para alertar a sociedade que o excesso nas cirurgias tem originado verdadeiros monstros humanos.*

Nesse caso, o sujeito admite que o enunciador tem autoridade, conhecimento e crédito para afirmar o que diz.

c) *autojustificativa do estatuto:*

(7) *Clear elimina a caspa desde a primeira lavagem. CLEAR sem caspa.* Aprovado pela I.A.C.D. – Academia Internacional de Dermatologia Cosmética.

Em (7), o fato do produto ser aprovado pela Academia Internacional de Dermatologia Cosmética atesta cientificamente os benefícios do produto (argumento de autoridade).

A partir de uma dessas tomadas de posição, ocorrerá a *persuasão*, estratégia visando *refutar* (no caso de o sujeito argumentador não concordar com a tese), *justificar* (no caso de o sujeito concordar com a tese) ou *ponderar* (no caso de o sujeito não tomar posição).

Quanto à *situação de comunicação*, os fatores são de duas ordens conforme se considere a situação de troca – monologal ou dialogal – ou o contrato de fala – argumentação explícita ou implícita:

(8) *Espaço para o casal, os filhos, os amigos dos filhos e, graças a Deus, a babá. KIA MOTORS – O poder de surpreender. (Veja, junho de 2008, p.28)*

Em (8), temos um exemplo de situação de troca monologal implícita, ou seja, é o próprio sujeito “a KIA MOTORS”, colocando em evidência a proposta (a KIA MOTORS tem o poder de surpreender), a proposição (tem espaço para uma família numerosa) e a persuasão (se você

tem uma família numerosa e, além disso, costuma levar os amigos dos filhos, babá, etc., você tem que comprar uma KIA MOTORS).

## 2.4 Procedimentos da encenação argumentativa

Esses procedimentos – argumentativos, semânticos, discursivos e de composição – visam validar a argumentação, produzindo as *provas* para isso.

2.4.1 Procedimentos semânticos: consiste em utilizar argumentos que se fundamentam num consenso social, *valores* partilhados pelos membros de um grupo sociocultural em determinados

2.4.1.1 *domínios de avaliação*:

a) *o domínio da verdade*:

(9) *É possível detectar se alguém consumiu pelo menos um de doze tipos de droga nos últimos três meses, por meio da análise de poucos fios de cabelo, segundo especialistas, que comprovam que a técnica é avançada – e funciona. (Veja, 06/08/2008, p.168)*

b) *o domínio do estético*:

(10) *Altero. Quem tem bom gosto, gosta. (Casa Vogue. Edição 240, p. 17)*

c) *o domínio do ético*:

(11) *Ninguém pode me acusar desse crime porque meus padrões morais não admitiriam que tivesse uma atitude dessas.*

d) *o domínio do hedônico*:

(12) *Ecologie Corpo. Maciez e suavidade da natureza para seu corpo. (Marie Claire, abril de 2008, p.119)*

e) *o domínio do pragmático*:

(13) *É necessário não esmorecer na fiscalização para que os motoristas não voltem a misturar álcool e direção.*

Em (9), a proposta é defendida com base em um argumento científico; em (10), o que mantém a argumentação é o que se estabelece em termos de beleza e feiura: se você gosta do belo, então você tem Altero; em (11), a argumentação se alicerça em termos do bem e do mal: o locutor se baseia nas suas próprias regras de comportamento (segundo ele, dentro dos padrões morais) para comprovar a sua proposta; em (12), a argumentação utiliza os padrões agradabilidade e desagradabilidade; em (13), a base argumentativa envolve a utilidade e a inutilidade das ações humanas. Para Charaudeau (2008, p. 233), esses domínios de avaliação vão ativar determinados valores que correspondem “[...] às normas de representação social” (*grifos do autor*).

Os recortes seguintes ilustrarão esses valores:

a) *concernente ao domínio da Verdade:*

(14) *Vida equilibrada? Você está com a faca e o queijo na mão.*

b) *concernente ao domínio do estético:*

(15) *Feitas à mão as peças exigem talento o bastante para que o avesso seja tão belo e **perfeito** quanto o direito.* (Marie Claire, abril de 2008, p.56)

c) *concernente ao domínio do ético:*

(16) *O artigo “Meu reino por uma tomada”(30 de julho) é o relato **fiel** do calvário pelo qual passamos nos aeroportos brasileiros”. (Veja, 06/08/2008, p.41)[**honestidade**]*

(17) *Transparência é indispensável. Como o Supremo Tribunal Federal aprovou político ficha-suja nas eleições, temos a obrigação de passar à população as listas dos processados e quais são os crimes.Para que o voto seja consciente.Mas eleitor também precisa ser ficha-limpa.(Ruth de Aquino. Época, 11/08/2008)[**responsabilidade**]*

(18) *Contribuir para a melhorar a vida de pessoas que pertençam às classes menos favorecidas é dever de todos.[**solidariedade**]*

d) *concernente ao domínio do pragmático:*

(19) *Sua opinião pode fazer a diferença. Época. A revista de quem tem opinião. [a diferença e a singularidade]*

(20) *Muitas mulheres com hábitos saudáveis e uma dieta balanceada, que inclui regularmente cereais integrais, ganharam menos peso do que aquelas que não os consomem. Experimente NESFIT e fique em forma. (Boa Forma, novembro de 2007, p.29) [norma fundada na quantidade]*

e) *concernente ao domínio do hedônico:*

(21) *O que faz você feliz? Café?Pão de Açúcar. Lugar de gente feliz. (Época, maio de 2008, p.50)*

(22) *Manter a casa sempre arrumada é seu forte?Veja como tornar suas atividades mais práticas e prazerosas. Casas Bahia.Dedicação total a você.*

## 2.5 Procedimentos discursivos

São procedimentos que visam, no âmbito da argumentação, a produzir certos efeitos de persuasão:

a) *a definição:*

(23) *Economizar é comprar bem. Zaffari Bourbon.*

Em (23), o slogan da Cia. Zaffari faz uso da definição para produzir, segundo Charaudeau (2008), um “[...] efeito de evidência e de saber [...]”(CHARAUDEAU, 2008, p. 236, grifos do autor), já que essa definição baseia-se num saber consensual.

b) *a comparação:*

(24) *Este governo, **como** o anterior, não conseguiu fazer sair do papel a reforma tributária.* (comparação por semelhança)

(25) *Se a sua atitude fosse **tão** responsável **como** a de teu irmão, provavelmente estarias em melhores condições.*( comparação por dessemelhança)

(26) *Alguém que se diz esperto não aceita que o enganem com promessas de campanha.* (subentendido: se aceita ser enganado, não é esperto – comparação objetiva)

(27) *Os americanos são como pinguins: adoram ambientes gelados, pois mantêm os sistemas de ar condicionado ligados praticamente 24 horas por dia.* (comparação subjetiva)

c) *a descrição narrativa:* a narração de um fato reforça ou produz prova(s).

(28) *No mais recente livro de Carlos Moraes, o ótimo Agora Deus vai te pegar lá fora, há um trecho em que uma mulher ouve a seguinte pergunta de um major: “Por que você não é feliz como todo mundo?”. A que ela responde mais ou menos assim: “Como o senhor ousa dizer que não sou feliz? O que o senhor sabe do que eu digo para o meu marido depois do amor? E do que eu sinto quando ouço Vivaldi? E do que eu rio com meu filho? E por que mundos viajo quando leio Murilo Mendes? A sua felicidade, que eu respeito, não é a minha, major[...]”.* (MEDEIROS, Martha. *Coisas da vida: crônicas*. Porto Alegre: L&PM, 2005)

d) *a citação*: reproduz o que foi dito por outro locutor, buscando, com isso, produzir um efeito de autenticidade, funcionando como uma fonte de verdade. Pode ocorrer uma citação de um dizer, de um saber ou de uma experiência:

(29) *A sua permanência no país durante dois anos lhe permite dizer que a vida lá não é segura.* (testemunho de uma experiência)

(30) *Ao chegar ontem à noite ao Rio Grande do Sul, o ministro de Defesa, Nelson Jobim, descartou completamente a privatização do Aeroporto Internacional Salgado Filho: - Isso está fora de cogitação – disse.* (ZH, 12/09/2008, p.33) (testemunho de um dizer)

e) *a acumulação*: consiste elencar vários argumentos que orientam para uma mesma tese. No exemplo abaixo, temos uma simples acumulação de argumentos, embora esse procedimento possa também ser expresso por meio de uma gradação de causas.

(30) *O Planeta sofre um aumento significativo de tornados porque há um desenvolvimento urbano desordenado, decorrente da sua ocupação pelo homem e também porque as variações climáticas globais podem trazer ventos e chuvas para lugares até então livres desses fenômenos.*

f) *o questionamento*:

- incita ao fazer:

(31) *Se você é daqueles que gostaria de ter estudado mais, mas acha que agora já está velho para isso, mexa-se, pois o número de pessoas que ingressam na universidade depois dos 50 anos aumenta em ritmo veloz.*

- verifica o Saber:

(32) *Vocês falam em reformar a casa, mas sabem quanto custa isso?*

- provoca uma reação:

(33) *Ninguém duvida de que o brasileiro é preguiçoso e acomodado.*

(34) *O senhor sabia que contratar parentes, sobretudo uma mãe com 80 anos, é nepotismo, nobre deputado?*

- denegação (propõe e rejeita um argumento antecipadamente)

(35) *Será válido investir tanto dinheiro em uma obra pública que trará tão poucos benefícios ao povo?*

### 3. Trabalhando com gênero artigo de opinião na graduação de Letras

O texto abaixo foi analisado com o objetivo de ilustrar os procedimentos argumentativos observados anteriormente, visando também levar os alunos a perceber essas marcas na argumentação de modo explorá-las nas análises de textos propostas a seus alunos.

#### OS FORA-DA-LEI

- 1 Todo mundo sabe que não sou jurista nem mesmo advogado, que não entendo de
- 2 leis, mas (1) isso não me impede de perceber que alguma coisa de estranho se passa
- 3 com a Justiça no Brasil. Tenho dificuldade para definir precisamente (2) o que é e,

4 menos ainda, o que provoca essa estranheza. Não obstante (3), ela existe e se traduz na  
5 opinião mais ou menos generalizada (4) de que a nossa justiça não funciona.

6 Um fator que, sem dúvida (5), gera a impressão de que não há justiça é a demora  
7 com que os casos são julgados. Alguns membros do Judiciário dizem que a causa disso  
8 é o grande número de processos que chegam aos tribunais e o número reduzido de  
9 juízes para julgá-los, o que deve ser verdade (6), pelo menos em parte. Outros  
10 entendidos na matéria, no entanto (7), apontam também como causa da inoperância do  
11 Judiciário a possibilidade quase ilimitada de recursos de que os advogados de defesa  
12 podem lançar mão, tentando impedir que os julgamentos cheguem ao fim. Mas não é só:  
13 em determinados casos, esses recursos, valendo-se do decurso de prazo, devolvem à  
14 liberdade criminosos perigosos que, presos, esperavam julgamento. Aí, então, eles  
15 desaparecem e, ainda que se chegue a sua condenação, à revelia, de nada adianta, já que  
16 ninguém sabe onde eles se meteram. Lembram o caso do famigerado Elias Maluco (8)  
17 que, solto por decurso de prazo, pouco depois assassinava de modo brutal o jornalista  
18 Tim Lopes? Esse é apenas um entre dezenas, centenas de casos semelhantes. E quando  
19 o cidadão comum toma conhecimento disso, a conclusão a que se chega é a de que não  
20 há justiça neste país. Somos tentados a concordar com ele.

21 Não é que não haja Justiça propriamente, mas (9) a Justiça penal está longe de  
22 cumprir o que se espera dela. E volto à indagação (10) de sempre: qual é a causa disso?  
23 Se há algo errado por que não se corrige? (11) Absurdo seria admitir que a Justiça esteja  
24 mancomunada com os criminosos ou que perdeu a noção de sua finalidade social.

25 Vou ver se me explico. Por exemplo, na maioria dos países, quem for condenado  
26 por crime hediondo não tem direito ao benefício de progressão da pena, terá que  
27 cumpri-la integralmente. No Brasil, não; para surpresa geral, recentemente, o supremo  
28 Tribunal Federal decidiu que esse benefício deve ser estendido a todos os condenados  
29 indistintamente. Que significa essa decisão? É que, para o STF, não se deve fazer  
30 distinção entre condenados? Mas é a própria lei que os distingue, são os próprios juízes,  
31 quando os punem com penas diferentes. É impossível convencer a opinião pública de  
32 que um sujeito que assaltou um banco representa, para os cidadãos, a mesma ameaça  
33 que alguém que tirou a vida de várias pessoas e, às vezes, com requintes de crueldade.  
34 Não creio que os juízes do STF pensem assim. Então, o que os leva a tomar decisões  
35 como essa?

36 E aí surge o caso das algemas, que levou aquela Corte de Justiça a quase proibir  
37 o uso delas. É estranho, uma vez que todas as polícias do mundo algemam presos, desde  
38 que ofereçam algum perigo. Exigir, como fez o STF, que o policial peça autorização por  
39 escrito para algemar alguém, sob pena de ser punido e o preso, libertado, parece demais  
40 (12). Como antever a reação de um marginal ou uma pessoa qualquer? Outro dia, um  
41 preso livrou-se das algemas de plástico, tomou o revólver do policial e o matou. Há  
42 quem associe a decisão do STF à “democratização” das algemas, que passaram a ser  
43 usadas em banqueiros e empresários. Para não discriminar, quase aboliram o uso delas,  
44 mesmo sabendo que punha em risco a vida de outras pessoas. O argumento é que as  
45 algemas humilham o preso.

46 Concordo, todo cidadão deve ser respeitado em sua dignidade e também –  
47 atrevo-me a acrescentar – na preservação de sua vida (13). Pergunto: está certo, em  
48 nome da dignidade do preso, pôr em risco a vida dos demais? E alguém perguntará: está  
49 certo, em nome da vida dos demais, humilhar o preso, algemando-o?

50 São respostas difíceis, num país que quer tanto ser justo, como o nosso. De uma  
51 coisa me convenci, porém: a recente decisão do STF oferecerá ao advogado de defesa  
52 novas possibilidades de recursos para soltar criminosos e adiar ou até anular as decisões  
53 judiciais. Ele deve estar certo, já que sua tarefa é impedir a punição, coisa antiga. Afinal

54 de contas, por que punir se mais que as algemas, a cadeia humilha o condenado? Uma  
55 nova era se abre diante de nós, quando, enfim, chegaremos à penitenciária virtual.

56 Enquanto não chegarmos lá, vejo que o esforço que fiz para entender nossa  
57 Justiça não foi em vão: a lei está certa, e os juízes também. Nós é que nos sentimos fora  
58 da lei.

(Gullar, Ferreira. Folha de São Paulo, 31/08/2008, p. E8)

Em (1), podemos observar a *rejeição do estatus do emissor*, ou seja, o fato de Ferreira Gullar não ser jurista, nem mesmo advogado, não entender de leis seria um argumento a rejeitá-lo como um emissor capaz de emitir um juízo de valor sobre a Justiça no Brasil, posição que é contrariada pela proposição seguinte, introduzida pelo operador “mas”. Da mesma forma, temos que considerar o operador “nem mesmo”, na linha 1, que introduz o argumento mais fraco numa escala orientada para a capacidade de avaliar a situação da Justiça no Brasil. Seria, no mínimo, necessário que ele fosse advogado para falar sobre o assunto. Também ao utilizar o advérbio focalizador “precisamente” (2), admitindo que o problema a que se refere não está bem definido para ele, nem o que o provoca (observe-se o emprego do operador “menos ainda”), traz novamente um contra-argumento que o desqualificaria como emissor. No entanto essa desqualificação será novamente contrariada no enunciado seguinte, introduzido pelo articulador “não obstante” (3) e sustentado por um domínio de verdade comprovado pela opinião “mais ou menos generalizada” (4) de que o problema existe.

Podemos perceber que esse parágrafo se concentra na tentativa do escritor em se constituir num emissor digno de credibilidade. Ao mesmo tempo em que traz argumentos que poderiam ser usados por seus interlocutores para desconstruir sua argumentação (contra-argumentos), ele os desfaz um a um.

A tese, portanto, já se evidencia no primeiro parágrafo e ela consiste na afirmação de que a nossa Justiça não funciona. Do segundo parágrafo em diante, encontramos os argumentos que visam comprovar essa tese, bem como denunciam o posicionamento do emissor diante do problema. Para tanto, vale a análise de alguns elementos linguísticos destacados no texto.

(5) “sem dúvida”: é uma modalização do eixo do saber. O falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição, a qual não dá margem a dúvidas - a demora com que os casos são julgados é uma causa para essa sensação de ineficiência da nossa Justiça.

(6) “deve ser verdade”: é uma hipótese que depende de uma confirmação, por isso o locutor se exime da responsabilidade sobre sua verdade ou falsidade, até mesmo porque quem justifica isso são alguns membros do Judiciário, pessoas credenciadas (em tese) para fazer tal afirmação.

(7) “no entanto”: embora seja, em geral, um operador que nega a proposição que o antecede, nesse caso, atua como para negar que essa proposição se constitua na única razão para a demora no julgamento dos casos pelo Judiciário, acrescentando outra, o número ilimitado de recurso de que os advogados de defesa podem lançar mão.

Em (8), temos a descrição narrativa de que nos fala Charaudeau: é lembrado um fato (o do famigerado Elias Maluco) para reforçar uma prova, no caso, a de que a nossa Justiça não funciona, já que deixa os assassinos soltos exatamente por essa sua inoperância. Podemos observar aí um procedimento semântico baseado no domínio da verdade.

Observemos que a tese apresentada no primeiro parágrafo (a nossa Justiça não funciona) é novamente apresentada no final do segundo, negando totalmente a

existência dessa Instituição no país (não há justiça neste país), o que vai ser contrariado, numa estratégia de concessão e abrandamento da própria tese no terceiro parágrafo: há Justiça, mas (9) ela não cumpre o que se espera dela. Ainda aí, encontramos o procedimento do *questionamento* (10) mais especificamente visando do interlocutor a proposta de uma escolha. A pergunta seguinte (11) incita a fazer, já que coloca em evidência uma insuficiência cuja solução é apresentada pelo próprio emissor, baseado numa dedução pragmática (se... então): quando há algo errado, a gente corrige. Há algo errado na nossa Justiça, por que não se corrige? A resposta a essa pergunta também é sugerida pelo emissor num dilema entre duas alternativas negativas: 1) não se corrige porque a Justiça está mancomunada com os criminosos ou 2) porque a Justiça perdeu a noção de sua finalidade social.

No quarto e no quinto parágrafo, Gullar vai trazer a justificativa das respostas sugeridas anteriormente, evidenciando, por exemplificação, o que ocorre na maioria dos países (em que supostamente a Justiça funcione) e como a Lei age aqui no Brasil, estabelecendo, por meio de perguntas e respostas, um diálogo imaginário com os porta-vozes da Justiça.

No sexto parágrafo, encontramos uma estratégia de avaliação do domínio do ético (13), deixando transparecer a adesão do locutor (Concordo, linha 46) às regras de comportamento reguladas por leis do consenso social, justificando que sua postura não nega ao cidadão esse direito, embora isso também não deva justificar a impunidade.

O escritor segue a linha do raciocínio lógico (observe-se o uso dos operadores “como” (linha 50), “ou” (linha 52), “já que” (linha 53), “se” (linha 54)) tentando entender as consequências das decisões tomadas pelo STF e, em virtude disso, chega à conclusão de que se o objetivo dessas decisões é não humilhar o condenado, a prisão deve ser abolida, já que ela humilha o condenado.

#### 4. O artigo de opinião: uma proposta didática

Trabalhar com o artigo de opinião talvez seja uma das melhores formas de atingirmos a proposta dos PCNs Nacionais de levar o nosso aluno a ler e escrever de maneira reflexiva, crítica, expondo suas próprias opiniões sobre os mais diversos assuntos que circulam no meio em que vive, e sustentando-os de maneira lógica e consistente.

Para realizar este trabalho, sugerimos uma sequência didática<sup>1</sup> que envolverá os seguintes passos:

**Primeira fase:** elaboração e discussão com os alunos de um projeto de trabalho de leitura e produção de textos de opinião.

**Segunda fase:** produção de um texto argumentativo, a fim de que o professor perceba as dificuldades e habilidades dos alunos no domínio desse gênero textual.

**Terceira fase:** realização de oficinas buscando familiarizar os alunos com os diferentes aspectos (lingüísticos, retóricos, enunciativos) de um texto argumentativo, através de debates, análise de textos, análises lingüísticas, etc.

**Quarta fase:** revisão e reescrita do primeiro texto do projeto ou de novo texto argumentativo.

**Quinta fase:** avaliação, compreensão e produção de textos de opinião.

##### 4.1 Desenvolvimento das atividades

<sup>1</sup> SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: CORDEIRO, Gláís Sales, ROJO, Roxane. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

**1. Produção textual inicial:** sugerimos que, se os alunos não têm conhecimento algum sobre esse gênero, pode-se introduzir uma noção preliminar sobre essa forma de organização discursiva, levando-os a apontá-las em textos de diferentes gêneros, com os quais entrarão em contato em jornais, revistas ou mesmo uma seleção organizada e disponibilizada pelo próprio professor: notícia, conto, verbete de dicionário, piada, artigo de opinião, etc.) Esse trabalho poderá ser orientado por meio de perguntas que visam a destacar as características de cada gênero.

Num segundo passo, pode-se selecionar apenas artigos de opinião, para serem lidos e as semelhanças entre eles, assim como suas características, serem observadas: localização da opinião pessoal do autor; identificação do tema; reconhecimento da posição defendida pelo autor, etc.

Todos esses elementos vão sendo debatidos e destacados durante a correção das respostas, permitindo aos alunos apreenderem as marcas linguísticas e discursivas de um artigo de opinião. Desse modo, poderemos solicitar ao aluno que produza um texto a partir de questões polêmicas, que poderão ser levantadas em grande grupo. Por exemplo:

- O uso de drogas deve ou não ser liberado?
- É certo proibir o uso de celular em sala de aula?
- Deve-se ou não apoiar o casamento entre homossexuais?

O terceiro passo será identificar o que já era sabido e o que deveria ser aprendido pelos alunos sobre o gênero, o que orientará a organização das atividades posteriores. Para tanto, os alunos poderão analisar os textos produzidos em grupo, observando a seguinte tabela:

| Texto:                                                          | Aluno: |
|-----------------------------------------------------------------|--------|
| 1. existe uma questão polêmica sendo debatida?                  |        |
| 2. o autor se posiciona quanto a essa questão?                  |        |
| 3. o que diz para sustentar sua posição?                        |        |
| 4. como descarta as opiniões contrárias?                        |        |
| 5. este é um texto que se caracteriza como de opinião?          |        |
| 6. o que lhe falta para ser considerado como artigo de opinião? |        |

## **2. Trabalho com os aspectos discursivos e linguísticos do texto argumentativo**

Conforme Bräkling (2002, p.234) poderão, neste trabalho, serem abordados os seguintes aspectos:

- I. as operações de sustentação, refutação e negociação;
- II. os esquemas de organização textual adotado por diversos autores;
- III. tipos de argumentos e efeitos que provocam no interlocutor;
- IV. identificação de contra-argumentos;
- V. adequação entre argumentos e contra-argumentos e as posições defendida e refutada pelo autor;
- VI. adequação de argumentos em relação à situação de enunciação e ao interlocutor presumido;
- VII. a progressão temática estabelecida;
- VIII. operadores argumentativos e sua influência no estabelecimento da coesão e coerência textuais;
- IX. tipos de operadores e funções argumentativas correspondente: refutação, oposição, concessão;

- X. a pessoa do discurso e a marca lingüística presente no texto;  
 XI. a seleção lexical adequada à argumentação: verbos declarativos, depreciativos, apreciativos.

### 3. Outras atividades sugeridas:

#### 3.1 Selecione entre os argumentos abaixo os mais adequados para defender a posição de que o uso de câmeras nas salas de aula não deve ser permitido:

|                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. ( ) Toda e qualquer regra comportamental precisa ser <i>internalizada</i> , e não <i>regulada</i> por instâncias externas;                                                                           |
| 2. ( ) O uso de câmeras possibilita uma intervenção imediata na situação de delito, uma vez que denuncia o fato no momento ( ou antes mesmo) em que está ocorrendo,                                     |
| 3. ( ) A vigilância externa não garante a cessação dos atos de infração pelo infrator, apenas dificulta-lhe essa ação;                                                                                  |
| 4. ( ) Uma vez que o aluno se acostuma com as câmeras em sala de aula, seu comportamento passa a ser natural, podendo-se aí detectar problemas de comportamento que, sem elas, passariam despercebidos. |
| 5. ( ) A adoção de instrumentos de vigilância infringe o direito de privacidade do indivíduo;                                                                                                           |
| 6. ( ) Todo indivíduo tem direito a desenvolver-se no convívio familiar;                                                                                                                                |
| 7. ( ) Nenhum indivíduo age naturalmente diante de olhos estranhos;                                                                                                                                     |
| 8. ( ) O uso de câmeras em sala de aula proporciona um ambiente mais seguro e tranqüilo para professores e alunos;                                                                                      |
| 9. ( ) O uso de câmeras em sala de aula oferece maior tranqüilidade aos pais, que contam com mais uma medida de segurança oferecida pela escola que escolheram para deixar os filhos;                   |
| 10. ( ) A falta de cuidados com a língua portuguesa tem sido observada cada vez mais entre os estudantes.                                                                                               |

#### 3.2 Escolha e escreva argumentos que justifiquem cada uma das conclusões possíveis:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A alarmante situação da segurança pública em nosso país obriga à utilização de tecnologias sofisticadas para conter a criminalidade. Há poucos dias, a Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul aprovou projeto de lei que prevê o uso de equipamentos eletrônicos de rastreamento para presos que receberem o benefício da saída temporária ou liberdade condicional, através da utilização de pulseiras ou tornozeleiras equipadas com equipamentos de rastreamento (chip). O monitoramento será realizado a partir de cada unidade penitenciária.</p> <p>..... (argumentos)</p> <p>Conclusão 1: Os presos com saída temporária ou liberdade condicional não devem ser monitorados eletronicamente.</p> <p>Conclusão 2: Os presos com saída temporária ou liberdade condicional devem ser monitorados eletronicamente.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### 3.3 Leia o texto abaixo – que está sem a conclusão – e escolha a que melhor conclui o texto:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O alerta feito pela pedagoga Graciela Costa da Silva, em artigo publicado na última quinta-feira em Zero Hora, de que é preciso restabelecer o mais urgente possível regras de disciplina nas escolas, toca numa questão central não apenas para o ambiente escolar, mas para toda a sociedade. É nas instituições de ensino, nas quais passam – ou deveriam passar – uma parte importante de seu dia-a-dia,</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

que os alunos precisam incorporar valores, habituar-se com limites e absorver regras de convívio social. O problema é que esses princípios foram retirados dos regimentos escolares, limitando o papel que os professores costumavam desempenhar para suprir lacunas deixadas pelas famílias, em muitos casos ausentes ou desestruturadas. (14 de setembro de 2008)

1. Portanto, nem à família nem à escola cabe a tarefa de formar o jovem.
2. Sendo assim, pais e professores devem se unir para cobrar do governo uma solução para o problema.
3. A conclusão a que se chega é que cabe tanto à família quanto à escola a transmissão de valores, a imposição de limites e a exigência de respeito às regras de convívio social.
4. Assim, urge que as famílias voltem a ser estruturadas, limitando o papel dos professores à transmissão do conhecimento.
5. Como adverte a educadora, o jovem sem a formação adequada hoje pode ser o transgressor de amanhã e essa ameaça precisa ser evitada.

### 3.4 Encontre nos parágrafos abaixo a tese defendida pelo autor e os argumentos em que ele se baseou para defendê-la.

a) **As escolas devem adotar o sistema de provas de múltipla escolha(T)**, *porque esse método pode auxiliar o aluno que estuda(A<sup>1</sup>) pois, ao se deparar com uma opção de resposta, pode lembrar-se do tema estudado, possibilitando-lhe o acerto da questão, e, se o aluno não tiver estudado, a prova terá a mesma dificuldade que teria se fosse subjetiva, restando a ele a vantagem de poder contar com a sorte no acerto da questão.* (A<sup>2</sup>)

a) Na atual sociedade, discute-se a liberação do uso de drogas como alternativa para redução do tráfico. **A legalização do uso de drogas não deve acontecer no Brasil.** (T) A liberação, apesar de reduzir o tráfico, *proporcionará maior facilidade de obtenção das drogas (A<sup>1</sup>), aumentando, conseqüentemente, o número de dependentes.*(A<sup>2</sup>)

### 3.5 O parágrafo abaixo está apresentado de forma desordenada. Coloque-o na ordem adequada e sublinhe os indícios que o ajudaram a reconstruí-lo.

1. As duas podem coexistir racionalmente – desde que haja racionalidade.
2. Toda uma maneira de viver, toda uma civilização e uma cultura foram construídas pelo e para o automóvel.
3. Infelizmente para quem gosta de teses enxutas, as coisas nem sempre têm uma simetria aproveitável. Não está provado que a terra usada para produzir etanol vai ser roubada da terra usada para produzir comida.
4. Mas, mesmo improvável, a tese de que se deixaria de alimentar gente para alimentar carro não é absurda, levando-se em conta o domínio que o carro exerce em nossas vidas.
5. Que condiciona (e muitas vezes encurta) a nossa existência tanto quanto determinou o nosso desenvolvimento urbano, a nossa vida econômica e as nossas paisagens nos últimos cem anos.
6. Não admiraria se, na crise terminal do combustível fóssil, escolher sacrificar a comida humana para ter o que dar ao tirano que manda em nós há tantos anos fosse a escolha lógica. Já que a alternativa seria trocar de vida.

### 3.6 Encontre no texto:

- a) argumentos do argumentador;
- b) argumentos de um enunciador ausente;
- c) contra-argumentos.

### O retrovisor embaçado

- 1 SÃO PAULO - Do ministro do Trabalho, Carlos Lupi, em artigo para esta Folha,
- 2 publicado no domingo: "A crise vai ficando para trás, sendo vista apenas pelo retrovisor
- 3 do mercado".

4 Da vida real, apenas quatro dias depois: o Brasil perdeu 101.748 vagas com  
 5 carteira assinada em janeiro, no pior resultado para esse mês em dez anos. Da vida real,  
 6 cinco dias depois: em apenas um mês, foram contabilizados mais 323 mil  
 7 desempregados nas seis principais regiões metropolitanas do país, contabiliza o IBGE.  
 8 Do gerente da pesquisa IBGE, Cimar Azeredo: "Nem na época da recessão de 2003  
 9 houve um aumento no número de desocupados dessa magnitude. Foi um janeiro  
 10 diferente, mais cruel, sem dúvida". Como é que alguém pode confiar na palavra de uma  
 11 autoridade se os fatos a desmentem tão cruelmente dias depois?

12 Se Lupi fosse economista, ainda vá lá. Economistas habituaram-se a chutar  
 13 números impunemente, tanto que já reapareceram os "palpiteiros" depois de um  
 14 curtíssimo período em que ficaram como cachorro que caiu do caminhão de mudança  
 15 em razão da crise.

16 Palpiteiros, otimistas como Lupi, ou profetas do apocalipse não têm base para o  
 17 que estão dizendo, porque ninguém sabe direito o que está acontecendo nas entranhas  
 18 do sistema financeiro nem, por extensão, os desdobramentos que a crise terá. Mas é  
 19 forçoso admitir que a tribo dos catastrofistas tem tido muito mais motivos para  
 20 anabolizar suas certezas, porque há muito mais más notícias.  
 21 Vide o caso Embraer: 90% de suas encomendas vêm do exterior. Crise no mundo, crise  
 22 nas encomendas, mas demissões, acima de tudo, no Brasil, país em que está a maior  
 23 parte da produção.

24 Será que o ministro Lupi teria coragem de ir à Embraer para contar aos demitidos  
 25 que a crise está sendo vista apenas pelo retrovisor?

Folha de São Paulo 21/02/09

([http://avaranda.blogspot.com/2009/02/clovis-rossi\\_21.html](http://avaranda.blogspot.com/2009/02/clovis-rossi_21.html))

Além dessas, poderão ser trabalhados, em outras atividades, questões  
 lingüísticas, como a dos articuladores que marcam as relações de causa – consequência,  
 de conclusão, de concessão:

### 3.7 Relacione as três ideias abaixo apenas uma vez, obedecendo às indicações entre colchetes:

1. Ele era saudável (idéia principal).
2. O aspecto dele era doentio. (oposição à primeira por subordinação **concessiva**)
3. Seus amigos diziam que seu aspecto era doentio. (conformidade à segunda)

### 3.8. Revisão final e reescrita do texto

A partir do trabalho elaborado nas oficinas, os alunos revisarão seus textos iniciais, a fim de melhorá-los, corrigindo-lhes os erros, reorganizando enunciados, redefinindo parágrafos, acrescentando dados, mudando (se necessário) a linha da argumentação.

### Considerações finais

Neste artigo, procurou-se trazer elementos que pudessem auxiliar o professor de língua materna a privilegiar o trabalho com o gênero artigo de opinião na sala de aula. Procurou-se chamar a atenção do docente para meios mais eficazes de se trabalhar com a leitura do texto argumentativo, observando algumas importantes estratégias trazidas por Charaudeau (2008), a fim de ajudar o aluno a reconstruir o evento da enunciação de

modo a apreender as intenções que subjazem ao texto, reconhecendo as manobras discursivas empregadas e assumindo uma posição crítica, enquanto leitores competentes e que fogem, de maneira mais eficaz, à manipulação. Fica, com esse artigo, a sugestão de realização de uma experiência que, de acordo com várias pesquisas, tem se mostrado um profícuo instrumento para o ensino de leitura e produção de textos.

## Referências

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigos de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In \_ ROXO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, SP: Mercado de Letras, 2000.

CAMPS, Anna (org.) **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

GULLAR, Ferreira. Os fora-da-lei. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 03 ago. 2008, p. E8.

PINTO, Milton José. **As marcas linguísticas da enunciação: esboço de uma gramática enunciativa do português**. Rio de Janeiro: Numen, 1994.

SANTOS, Leonor Werneck dos. O ensino da língua portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecidas Lino; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 173-184.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: CORDEIRO, Gláís Sales, ROJO, Roxane. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.



## **Provas de seleção: um gênero necessário na esfera acadêmica**

Regina Lúcia Péret Dell'Isola

UFMG

### **RESUMO**

As provas de Língua Portuguesa e de Redação dos vestibulares são instrumentos voltados para a seleção de candidatos aptos para ingressar no Ensino Superior. Espera-se que eles demonstrem possuir conhecimentos lingüísticos e textuais que lhes permitam interpretar e produzir textos da esfera acadêmica. Mas, essas provas evidenciam os conhecimentos necessários para a admissão dos melhores candidatos nos cursos de graduação? Com o objetivo de responder a essa pergunta, analisamos questões propostas em vestibulares da UFMG nos últimos dez anos. Constatamos que, entre 2000 e 2009, avaliam-se competências a serem demonstradas por meio de habilidades como localizar informações explícitas, inferir as implícitas em um texto, reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras dentro de uma produção textual. Constatamos também a presença de diversos gêneros textuais da mídia impressa que favorece a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas. Concluimos que as provas desse concurso cumprem a meta a que se destinam.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero textual, exame vestibular, leitura, redação.

### **RÉSUMÉ**

Les preuves de Langue Portugaise et de Rédaction des examens d'admission universitaire sont des instruments dirigés vers la sélection des candidats aptes à entrer à l'Enseignement Supérieur. On attend d'eux qu'ils montrent posséder des connaissances linguistiques et textuelles qui leur permette d'interpréter et de produire des textes de la sphère académique. Mais, est-ce que ces preuves mettent en évidence les connaissances nécessaires pour l'admission des meilleurs candidats au cours universitaires? Avec l'objectif de répondre à ce questionnement, on a analysé des questions posées dans des examens d'admission universitaire d'UFMG dans les dernières dix années. On a vérifié que, entre 2000 et 2009, les compétences sont évaluées à travers des habilités telles que localiser des informations explicites, inférer les implicites dans un texte, reconnaître des nouveaux sens attribués aux mots dans une production textuelle. On a aussi vérifié l'occurrence de plusieurs genres textuelles des médias imprimés, ce qui favorise la réflexion critique, l'exercice de formes de pensée plus élaborées. On a conclu que les preuves de ce concours accomplissent le but auquel elles sont destinées.

**MOT CLEF:** Genre textuel. Examen d'admission à l'université. Lire. Rédaction.

### **Palavras iniciais**

O processo de formação acadêmica requer do estudante habilidades práticas no uso da língua. No âmbito universitário, a difusão de conhecimentos e de informações é feita por meio de gêneros, orais ou escritos, como aulas, seminários, palestras e congressos, predominantemente na variedade padrão da língua portuguesa. Para ingressar nesse ambiente, é preciso que se comprove domínio do idioma e capacidade de compreensão textual e produção escrita.

No Brasil, os concursos vestibulares são instrumentos voltados para a seleção de candidatos que demonstrem possuir conhecimentos lingüísticos e textuais que lhes permitam interpretar e produzir textos da esfera acadêmica. Assim, espera-se que nesse exame, a avaliação nas provas de Língua Portuguesa e de Redação coloque em evidência os conhecimentos necessários para a admissão dos candidatos nos cursos de graduação. Mas, o que provam essas provas?

Com o objetivo de responder a essa pergunta, analisamos propostas de questões de provas de Língua Portuguesa e de Redação, aplicadas no período de 2000 a 2009, em vestibulares da UFMG. Nossa pesquisa partiu da observação dos gêneros textuais apresentados para leitura e, em seguida, para a verificação do tipo de questão de interpretação e/ou produção escrita e sua relevância para a finalidade da seleção dos candidatos.

Neste artigo, apresentamos breve análise da constituição das questões das provas Língua Portuguesa e de Redação do Vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na última década, a fim de analisar a qualidade de avaliação em expressão e compreensão textuais a que os candidatos foram submetidos nesses últimos anos. Conforme aponta Xavier (2007), a UFMG, sendo uma das mais expressivas instituições de Ensino Superior do país, tem demarcado, ao longo dos anos, importantes tendências de exploração da escrita. Inicialmente, apresentaremos o perfil das provas de múltipla escolha e, em seguida, demonstraremos a variedade de gêneros presentes nas provas de Redação, o que demonstra

que essa é uma avaliação de habilidade de leitura e de expressão verbal, para, finalmente, aferir o que provam essas provas nos últimos anos.

### **Duas etapas de um processo**

O vestibular da UFMG acontece, uma vez ao ano, em duas etapas. A primeira etapa compreende provas de múltipla escolha aplicadas em um único dia. A segunda etapa destina-se apenas aos aprovados na etapa anterior e compreende uma prova de Redação para todos os candidatos e provas específicas, de acordo com a área do curso pretendido. Sendo um concurso público de larga dimensão, esse Vestibular envolve um grande número de estudantes egressos do Ensino Médio, de diversas regiões de Minas Gerais e de outros Estados da Federação. Dessa forma, é necessário o estabelecimento de regras claras e igualmente válidas para todos.

Um dos instrumentos de que se dispõe para aferir as habilidades de leitura dos candidatos é a prova de múltipla escolha, que impõe aos concorrentes a contingência de localizar a alternativa correta num grupo de quatro opções e viabiliza a correção de um grande número de provas de forma objetiva e rápida. Outro instrumento é a prova de Redação, que afere as habilidades de leitura e escrita dos candidatos. Na 1ª etapa, espera-se que o candidato demonstre várias habilidades de leitura e, na 2ª etapa, espera-se que ele revele, ainda, pela redação, seu desempenho em produção textual, suas habilidades de uso da variante padrão, bem como sua capacidade de compreensão, raciocínio, pensamento crítico, análise e síntese.

As orientações que constam da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) estabelecem as normas para o Vestibular da UFMG:

As provas e os testes serão elaborados de acordo com os programas constantes do Edital publicado no Diário Oficial de Minas Gerais, destinando-se a avaliar conhecimentos e habilidades do candidato, verificando sua capacidade de raciocínio, pensamento crítico, compreensão, análise e síntese. (Art. 1º, item 1.4)

Nesse processo, não é novidade que as provas de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira sejam instrumento para selecionar os candidatos que demonstrem possuir conhecimentos linguísticos e textuais que lhes permitam interpretar e produzir textos. Em nossa pesquisa,

analisamos o foco das questões dessas provas, ou seja, buscamos evidências que sinalizam serem, de fato, provas que avaliam os conhecimentos necessários a serem evidenciados pelo candidato de modo a aprová-lo por levarem-no a demonstrar que está apto a acompanhar um curso de nível superior.

De acordo com Nascimento e Costa Val (1999), a expectativa social quanto ao uso da língua nas instâncias de formação e exercício dos profissionais de curso universitário deriva de uma práxis social e historicamente estabelecida. Os textos que os alunos das diferentes áreas da ciência e das artes deverão ler estão escritos no dialeto de prestígio, socialmente legitimado, a que se costuma chamar *português padrão*. A expectativa dos professores, dos colegas e das pessoas com quem esses alunos deverão interagir no exercício profissional é de que os textos escritos por eles sejam produzidos nesse dialeto padrão. No âmbito universitário, mesmo a difusão oral de conhecimentos e informações, nas aulas, seminários, palestras, congressos, se faz numa modalidade de língua falada que apresenta recortes de seleção vocabular e de traços morfossintáticos nem sempre coincidentes com os da fala cotidiana dos vários setores da população. Começemos com as provas da primeira etapa desse concurso.

### **Múltiplas escolhas ou única escolha?**

As provas de múltipla escolha de língua portuguesa e de literatura brasileira (LPLB) da UFMG apresentam um ou mais textos escritos para leitura, seguidos de questões sobre esses textos e de questões sobre as obras literárias indicadas previamente. Os textos – verbais em sua quase totalidade - são unidades lingüísticas entre interlocutores: autor e leitor em que se instaura um espaço de ação entre sujeitos em que se exercitam e se desenvolvem as habilidades de compreensão, raciocínio, pensamento crítico, bem como as capacidades de análise e síntese. Como se avalia a qualidade da leitura do candidato?

As equipes elaboradoras das provas da UFMG partem do princípio de que a leitura é habilidade constituída pela

- identificação de informações,
- articulação de informações internas e externas ao texto,
- realização de antecipações e de inferências,
- validação de inferências autorizadas,

- invalidação de inferências não-autorizadas,
- apropriação das características do gênero,
- mobilização de esquemas cognitivos,
- ativação de conhecimentos prévios partilhados e relevantes ao contexto,
- ativação de conhecimentos lingüísticos para se perceber os sentidos textuais (implícitos ou explícitos), as intenções e os recursos utilizados pelo autor para significar e atuar verbalmente.

Nessas provas de múltipla escolha avaliam-se as competências básicas que devem ser demonstradas por meio de habilidades como localizar informações explícitas, inferir as implícitas em um texto, reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras dentro de uma produção textual, distinguir o que é conotativo e simbólico do que é denotativo e literal. Assim, não se espera que sejam identificadas apenas a idéia apresentada na superfície do texto, mas também as idéias que ficam nas entrelinhas. A tarefa do leitor competente é, portanto, apreender o sentido do texto.

O quadro 1, a seguir, apresenta a fonte de cada texto para leitura dos vestibulares de 2000 a 2009, seguido da data de publicação e da classificação por gênero de cada texto selecionado.

### Quadro 1

#### As fontes e os gêneros dos textos para a leitura nos últimos vestibulares da UFMG

| Ano  | Fonte do texto                                                                                                                 | Data da publicação | Gênero            |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------|
| 2000 | SOUZA, J. A vingança da miséria. <i>Folha de São Paulo</i> . Caderno Opinião, p.2.                                             | 31 out.1994.       | Artigo de Opinião |
|      | ARBEX JR, J. Quem escreve com as mãos? <i>Caros amigos</i> , São Paulo, n.25, p.8-9.                                           | Abr.1999.          | Artigo de Opinião |
|      | TOLEDO, J. Roberto de . Globalização aprofunda o abismo entre ricos e pobres. <i>Folha de S.Paulo</i> . Caderno Especial, p.12 | 2 nov.1997.        | Notícia           |
| 2001 | TEIXEIRA, Ivan. <i>VEJA</i> , São Paulo, p.148-149.                                                                            | 21 abr.1999        | Artigo de Opinião |
|      | SANTOS, Jorge Fernando dos. <i>Estado de Minas</i> , Belo Horizonte.                                                           | 10 jun.1996.       | Artigo de Opinião |
| 2002 | LACERDA, G. <i>O Globo</i> . Rio de Janeiro, Opinião, p.7                                                                      | 19 abr.2001.       | Artigo de Opinião |

|      |                                                                                                                                                                                       |                |                                 |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------|
| 2003 | TABAK, I. <i>Jornal do Brasil</i> . Rio de Janeiro. p.12.                                                                                                                             | 13 ago.2000.   | Entrevista                      |
| 2004 | WANDELLI, Raquel. Entre pergaminhos humanos e bits eletrônicos: o livro na era do computador. <a href="http://www.escriitoriodolivro.org.br">http://www.escriitoriodolivro.org.br</a> | Mai 2003.      | Reportagem                      |
| 2005 | CARNEIRO, H. Não sabemos o que comemos. <i>Ciência Hoje</i> , v. 34, n. 203, p 40-42                                                                                                  | Abr. 2004.     | Artigo de divulgação científica |
| 2006 | KANITZ, Stephen. Ponto de Vista. <i>VEJA</i> , Rio de Janeiro, p.22.                                                                                                                  | 29 set. 2004.  | Artigo de Opinião               |
| 2007 | BETTO, Frei. <i>Estado de Minas</i> , Belo Horizonte,., Caderno Cultura, p. 10.                                                                                                       | 8 jun. 2006.   | Artigo de Opinião               |
| 2008 | ARAÚJO, Alcione. <i>ISTOÉ MINAS</i> . p. 34.                                                                                                                                          | 26 fev.1992.   | Ensaio                          |
| 2009 | CONY, Carlos Heitor. <i>Folha online</i> .                                                                                                                                            | 12 jan. 2005.  | Artigo de Opinião               |
|      | SIEGEL, Lee. Trecho. <i>Estado de S. Paulo</i>                                                                                                                                        | 2 mar. 2008.   | Entrevista                      |
|      | <i>Teoria e Debate</i> , n. 74                                                                                                                                                        | nov./dez. 2007 | Artigo de Opinião               |

Constatamos haver, nos últimos dez anos, diversidade das fontes - todas da mídia impressa de grande circulação nacional - e a preferência pelo gênero artigo de opinião. Dos quinze textos das provas, nove são argumentativos. Observamos que não há uma relação entre o ano do concurso vestibular e a data da publicação do texto escolhido. Verifica-se, nos anos 2000, 2002, 2004, 2005, 2007 e 2009, a escolha de texto publicado no ano de elaboração da prova. Entretanto, isso não é uma regra. Levanta-se aqui a hipótese de que não é relevante a data da publicação e, sim, a qualidade do texto selecionado.

Para a leitura, são privilegiados textos da mídia impressa que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas. A partir de temas atuais, selecionaram-se textos que buscam um candidato que demonstre conhecimento da realidade social brasileira, que demonstre compreender o significado da participação social e cidadania. Por isso, gêneros como notícias, editoriais, artigos de opinião, entrevistas e outros em que se predomina o modo argumentativo de produção discursiva são os mais frequentes.

As questões que predominaram nesses anos exigem do candidato a capacidade de

- interpretar o texto;
- identificar a idéia central do texto, escolhendo, para isso, o título a ele mais adequado;
- compreender as idéias defendidas pelo locutor ou o objetivo principal do texto;
- inferir a partir de informações veiculadas no texto;
- identificar estratégias e recursos de construção textual;
- compreender argumentos apresentados no texto;
- reconhecer informações veiculadas no texto;
- avaliar termo de mesma forma com funções distintas;
- relacionar enunciados;
- reconhecer sinônimos;
- perceber como se dá a elaboração dos argumentos;
- reconhecer estrutura de composição e construção textual;
- dominar vocabulário e redes semânticas;
- estabelecer relações entre as partes de um enunciado;
- parafrasear trechos extraídos do texto;
- examinar oposições semânticas entre termos.

Algumas questões de língua portuguesa focalizaram a capacidade de reflexão do candidato acerca de aspectos da variação lingüística e do conhecimento de algumas construções mais utilizadas do português padrão.

Destacam-se questões que avaliam o candidato quanto à percepção do posicionamento do autor em relação ao tema; a capacidade de preencher adequadamente lacunas do texto; comparar textos sobre o mesmo tema; perceber o sentido gerado a partir do uso de determinada forma lingüística; a habilidade de identificar argumentos usados para defender uma posição, de perceber contradições e os diferentes posicionamentos das vozes presentes em um texto ou de autores de diferentes textos e de comprovar a leitura das obras de literatura brasileira indicadas.

Observados os objetivos subjacentes a essas provas analisadas, conclui-se que as questões de múltipla escolha foram propostas para testar, principalmente, as habilidades de compreensão e de raciocínio dos candidatos. Evidenciou-se, nesta pesquisa, que são evitadas questões em que

se exigem análises de palavras e frases descontextualizadas, assim como de questões que envolvam identificação e classificação de formas lingüísticas, segundo teorias gramaticais, e de questões baseadas, sobretudo, em memorização e em reconhecimento.

### **A leitura de obras literárias**

As equipes elaboradoras das provas consideram de extrema importância o papel formador dos textos literários na educação dos jovens, por isso estimulam a leitura das obras indicadas para o processo seletivo do vestibular. Segundo Miranda et alli (2008), os textos literários põem em pauta o uso e o exercício disciplinado da imaginação. Obras de arte resultam da atividade livre do espírito, são criações puras, sempre lançam mão do recurso à fantasia e à imaginação. A faculdade de lidar de modo disciplinado com a imaginação é muito importante para toda atividade criadora e transformadora do mundo. Inegavelmente, é essencial ao desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento que os cientistas tenham imaginação bem desenvolvida.

As questões relativas às obras literárias visam à comprovação de que os candidatos leram os livros indicados. Nesses anos foram indicados aproximadamente cinco livros diferentes para cada concurso, num total de cinquenta obras literárias indicadas entre 2000 a 2009. Verificase que nesses anos avaliou-se a capacidade dos candidatos de se envolverem pertinentemente com a literatura; de compreenderem o contexto sociohistórico em que ocorrem os fatos narrados; de perceberem situações de interlocução; de relacionarem textos com seus autores, com outros textos, com seus conhecimentos prévios, de inferirem significações não-explicítas e de aplicarem conhecimentos necessários na identificação da resposta correta em questões de múltipla escolha. Conforme aponta Oliveira (2008),

o vestibular da UFMG, ao mesmo tempo em que revigora a manutenção de certo cânone literário, baseado na nossa rica tradição cultural ocidental, também investe na abertura para a expressão de culturas minoritárias do Brasil, através de obras não-canônicas, ou que foram canonizadas em outros espaços, tais como *Quarto de despejo*, indicada para a seleção do Vestibular 2001 da UFMG, consagrada pelo leitor comum, não especializado na recepção do texto literário, mas que, por sua vez, estabelece a primeira canonização dessa obra, já que canonização significa aplauso da obra através de sua leitura, tornando-a sucesso de um público leitor, especializado ou não. A indicação pela UFMG, dessa e de outras obras literárias, descentradas do cânone da

tradição, para o vestibular, pareceu-nos relevante para que pudéssemos discutir a respeito da existência de vários centros culturais e não de um único centro hegemônico. <http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/pesquisaleni.htm>

A autora considera obra canônica como sendo aquela que está inserida em uma determinada tradição cultural, tipicamente ocidental. Mesmo quando a obra contesta essa tradição, ela rompe com o passado recente e restaura o passado remoto de tal forma que a retomada da tradição está sempre em pauta. Resgatar a tradição implica apropriar-se dela para revigorá-la ou para negá-la.

Concluimos, com Oliveira (2008), a partir da análise do nosso *corpus*, que é prática dessa universidade, nos últimos anos, a de incluir obras novas, descentralizando, dessa forma, os parâmetros de canonização na literatura, ou criando outros. Verifica-se uma tendência à diversificação, sem excluir o cânone, sem recusar experiências das margens, sem eleger uma única tradição hegemônica como se ela fosse a única representante de um país tão extenso quanto o Brasil. Valorizam-se grupos que também têm direito de serem ouvidos e terem sua cultura valorizada.

Para Oliveira (2008), o vestibular da UFMG constitui uma boa amostragem de exame que, ao mesmo tempo em que conserva certa tradição literária brasileira a renova, através da recorrência a obras consagradas e da inserção de obras menos conhecidas, no debate acadêmico.

Ao propiciar a leitura das obras pelos candidatos ao vestibular, o concurso da UFMG instiga a atividade da crítica literária especializada a estabelecer considerações sobre elas, de forma a constituir-se como elemento inegável na manutenção da leitura literária e na formação do leitor na contemporaneidade. [...] Percebemos que o leitor de nível médio, hoje, manipula, no cotidiano, uma imensa variedade e quantidade de informação, inclusive aquelas relativas às obras literárias indicadas para o vestibular e representadas por uma ampla produção de estudos e comentários disponíveis no mercado, cuja importância, como auxílio ao leitor, não pode ser desprezada. <http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/pesquisaleni.htm>

Ao serem indicadas, através do vestibular, obras tradicionais e não tradicionais, evita-se o foco exclusivamente nos cânones literários que transformam a Literatura em objeto de culto de um grupo restrito de escritores, imobilizando-se os textos a critérios arbitrários. Assim, as questões que avaliam essas obras indicadas abrem-se ao fazer literário, valorizando aspectos

da contemporaneidade, em que os signos se dobram sob a interação com o leitor e com o escritor, para produzir a transitoriedade dos sentidos.

### **Avaliação de resultados das provas de múltipla escolha**

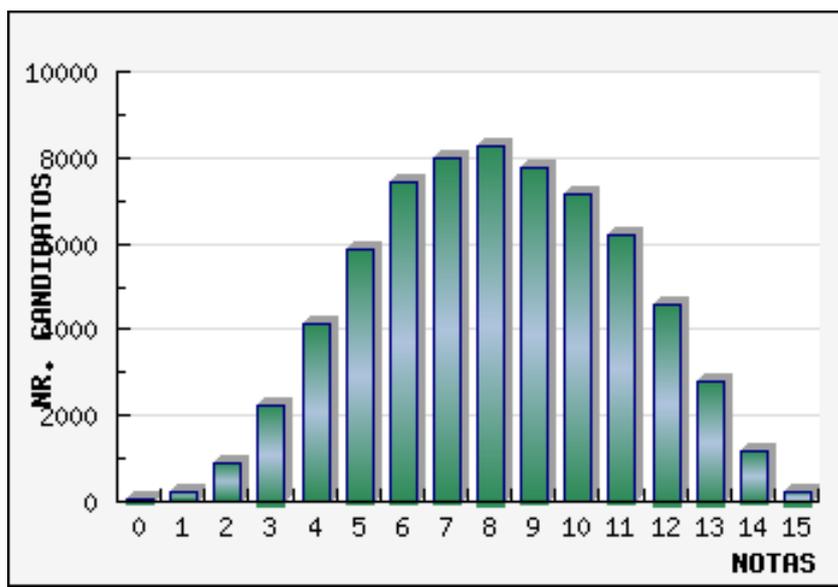
O grau de dificuldade das questões da prova da múltipla escolha é mensurado, tomando-se por base o percentual de acerto dos candidatos que fazem a prova de LPLB. Considera-se muito difícil a questão que obteve percentual de acerto entre zero a vinte por cento do número total de candidatos que se submeteu ao exame; difícil, entre 21 a 40 por cento; médio, entre 41 a 60 por cento; fácil de 61 a 80 por cento e muito fácil entre 81 a 100 por cento, conforme o quadro 2, a seguir.

**Quadro 2**

**Grau de dificuldade das questões da prova de  
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – 1ª etapa do Vestibular / UFMG**

| <b>Grau de dificuldade</b> | <b>Percentual</b> |
|----------------------------|-------------------|
| Muito Fácil                | 81 a 100          |
| Fácil                      | 61 a 80           |
| Médio                      | 41 a 60           |
| Difícil                    | 21 a 40           |
| Muito Difícil              | 0 a 20            |

De 2000 a 2009, os resultados dos candidatos nas provas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da 1ª etapa do Vestibular têm apontado para um gráfico equilibrado como o GRAF. 1, a seguir.



## Gráfico 1

GRÁFICO 1 – Resultado geral dos candidatos na prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 1ª etapa do vestibular UFMG/2004.

Em 2004, prestaram o exame: 66.915 candidatos. A nota média (%) foi 53,96 sendo o desvio (%) de 19,04. Em 2006, fizeram a prova 61.233 candidatos. A nota média (%) foi de 55,8, sendo o desvio de 16,79. Esses dados comprovam haver uma boa distribuição entre o nível de dificuldade das provas de múltipla escolha de LPLB. Observe-se, também, a título de ilustração, o GRAF. 2, que apresenta o resultado da primeira etapa do vestibular da UFMG de 2007.

## Gráfico 2

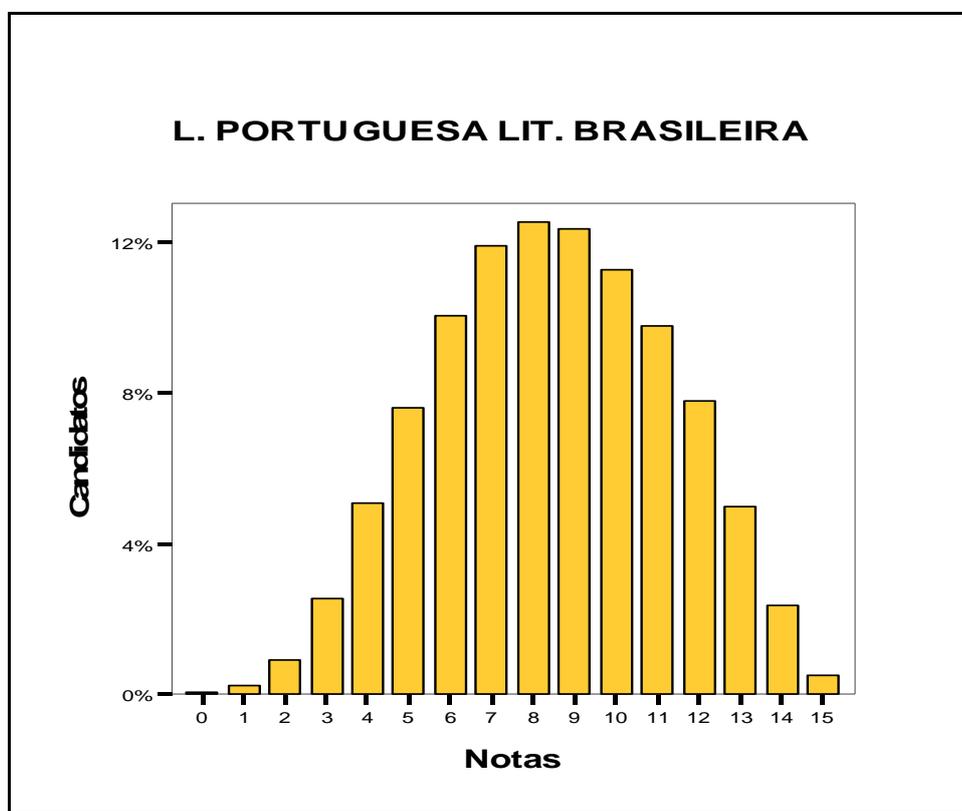


GRÁFICO 2 – Resultado geral dos candidatos na prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 1ª etapa do vestibular UFMG/2007.

Em 2007, o total de candidatos foi de 55.799 e a nota média (%): 56,17, sendo o Desvio (%) igual a 18,87. Considerando que eles ainda se encontram em análise, não vamos nos alongar nesse assunto. Passemos adiante para a descrição das provas de Redação da 2ª. Etapa do Vestibular da UFMG no período de 2000 a 2009.

### Redação: uma prova de leitura e escrita

Na segunda etapa do concurso vestibular da UFMG, as questões são, preferencialmente, discursivas. As normas específicas para essa etapa do concurso prevêm a escolha de conteúdos estimulantes, que impliquem a demonstração da capacidade de lidar com fatos – interpretar, analisar, sintetizar e relacionar, entre outros –, em vez de simplesmente recordá-los e enunciá-los. Dessa forma, nas provas de Redação, são selecionados textos que favoreçam a motivação do candidato em relação a um determinado tema sobre o qual deverá refletir para produzir o seu texto. Nos últimos anos, tem sido sugerida uma grande diversidade de gêneros textuais tanto para a leitura quanto para a produção escrita nas provas de Redação.

Segundo Dell’Isola (2009), nas provas de Redação do Vestibular da UFMG, os enunciados não exigem interpretações sofisticadas dos textos para leitura. Procura-se operar com temas acessíveis ao conjunto dos concorrentes e são propostas atividades de interpretação fundadas na consideração dos elementos lingüísticos do texto, nas circunstâncias de sua produção e circulação, no seu diálogo com outros textos. A prova de Redação destina-se a candidatos com a experiência de um jovem recém-saído do Ensino Médio.

De 2000 a 2007, para a Prova de Redação, foi adotado um formato de avaliação que consistia em se avaliar a execução de 6 (seis) propostas de produção escrita, sendo, três questões baseadas em textos temáticos para leitura e para a redação e três questões baseadas nas leituras das obras literárias indicadas. Cada prova era composta de questões às quais o candidato deve responder no espaço de 10 a 12 linhas aproximadamente. Era apresentado um ou mais textos, a ser lido pelo candidato, seguido de uma proposta de escrita.

A partir do vestibular de 2008, houve uma mudança nesse formato da prova de Redação. A comissão elaboradora da prova de redação decidiu reduzir a duas propostas de produção escrita. Assim, nessa prova passou-se a se exigir a produção de dois textos, com média de 25 linhas, um voltado para a análise e a exploração de algum tema contemporâneo/geral e outro voltado para o estudo das obras literárias indicadas pela Comissão. Conforme lembra Xavier (2007), essa mudança não rompe com o modelo de escrita já vigente ao longo do trabalho escolar com textos. As propostas de redação partem da leitura de um texto ou de um fragmento de texto com vistas a produção de um gênero textual específico. A avaliação das respostas normalmente leva em consideração dois grandes aspectos: a leitura e a produção de

textos. A resposta redigida pelo candidato deve revelar que ele compreendeu o enunciado e, se for o caso, o(s) texto(s) apresentado(s) para a leitura.

### **A diversidade de gêneros textuais presente nos exames**

É grande a variedade de gêneros textuais dos textos para leitura que servem de base para cada proposta de redação nas provas da UFMG. Nesses últimos dez anos, o formato da prova de redação segue alguns padrões. Vamos nos concentrar em três tendências:

- apresentação, para a leitura, de dois ou mais textos de diferentes gêneros com um único foco temático, uma mesma tônica argumentativa e mesmo ponto de vista.
- apresentação, para a leitura, de dois ou mais textos de diferentes gêneros textuais com a mesma base temática, mas com diferentes pontos de vista.
- apresentação, para a leitura, de um (ou mais textos) de um mesmo gênero, a partir do qual
  - será explorada sua composição por ser um texto linguisticamente produzido em uma variante diferente da escrita da norma padrão ou
  - será solicitada a produção de um outro gênero textual a partir do texto de base.

O primeiro consiste na apresentação de mais de um gênero textual em uma mesma questão, com um foco temático, e solicita-se do candidato a produção de um texto sobre o assunto tratado nesses textos lidos. Por exemplo, na prova de 2001, a primeira questão apresenta 3 (três) trechos, 1 (um) extraído de texto teórico sobre a linguagem dos idosos, 1 (um) extraído de artigo jornalístico e 1 (um) depoimento de uma pessoa idosa em condições de extrema miséria física, existencial e moral. Todos os trechos focalizam o fato de os mais idosos serem excluídos de nossa sociedade. No enunciado dessa questão, solicitou-se ao candidato, tendo em vista os três textos, que redigisse uma dissertação que enfocasse o tema “Discriminação dos velhos no Brasil”. Esperava-se que o candidato fosse capaz de redigir, com suas palavras, um texto articulando os 3 trechos lidos. Para isso, deveria identificar o que há de comum entre eles, deixando clara a sua posição sobre o processo discriminatório por que passam os idosos, sem transcrever fragmentos dos trechos lidos. Por meio desta proposta de texto, priorizava-se a produção escrita em que o candidato relacionasse os dois primeiros textos ao terceiro, fragmento do *Jornal do Brasil*, em que o depoimento de uma pessoa idosa explica e comprova os outros dois textos.

De maneira geral, essa questão suscita, a partir da leitura de textos jornalísticos e literários, a reflexão sobre assuntos pertinentes à história, à cultura e à sociedade brasileira, e tem como objetivo verificar a capacidade dos candidatos de compreender textos informativos de circulação nacional, identificando o enunciador e seu ponto de vista, contrapondo-o com outros textos. A questão requer dos candidatos a reflexão sobre o processo discriminatório que atinge os idosos no Brasil. Por se tratar de um tema atual, contextualizado e amplamente discutido pela mídia e por meios escolares, políticos, e socioculturais diversificados, esperava-se que o tema desencadeasse um grande investimento discursivo e emocional dos candidatos, o que pôde ser observado e objetivamente avaliado pelo desempenho que a maioria obteve na elaboração das respostas.

O segundo formato que passou a ser uma tendência de exploração de texto nas propostas de redação da UFMG consiste na apresentação de dois ou mais textos (geralmente de mais de um gênero textual) de mesma base temática, mas com opiniões diferentes para serem lidos e partir dos quais o candidato terá que opinar. Por exemplo: em uma das propostas de redação do vestibular da UFMG pediu-se a redação de um texto argumentativo em que o candidato defendesse o ponto de vista apresentado pelos autores dos dois textos: um artigo escrito por Mário Cortella publicado na *Folha de São Paulo* e uma tirinha de Laerte.

No artigo, Cortella deixa claro que é contra a correria do dia-a-dia, ao contrário dos quadrinhos de Laerte, que, numa primeira leitura, podem dar a impressão de que é preciso ter pressa para ser bem-sucedido. O elemento dificultador dessa questão é a duplicidade de sentidos dos quadrinhos. Numa primeira leitura, eles podem aparentar uma posição favorável à correria (e, nesse caso, se oporia à de Cortella), mas o candidato deveria perceber a ironia que Laerte usa em seus quadrinhos para mostrar o ritmo alucinante que a informática imprime à sociedade, uma vez que as novidades rapidamente são sucateadas, criticando, na verdade, a correria da vida moderna. O enunciado dessa questão deu ao candidato a direção tanto da leitura dos textos, quanto do texto argumentativo que deveria escrever. Esperava-se que, além dos elementos apresentados como argumentos nos dois textos, ele usasse, também, elementos da sua experiência de vida para sustentar sua argumentação.

Essa questão exigiu dos candidatos uma reflexão sobre os aspectos negativos do acelerado cotidiano do homem moderno. Além disso, demandou maturidade por parte dos leitores no

que se refere à capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de texto, inferindo relações não-explicítas entre eles. Na resposta dessa questão, os alunos deveriam: perceber a crítica dos autores e explicitar claramente seu posicionamento favorável à posição defendida pelos autores, argumentando coerentemente. Esperava-se na resposta a essa questão que o candidato explicitasse a crítica dos dois autores à pressa excessiva do homem moderno e argumentasse contra ela. Os candidatos que não se posicionaram claramente ou se posicionaram a favor da pressa demonstraram não ter compreendido bem a questão ou os textos, deixando, portanto, de cumprir total ou parcialmente a tarefa proposta.

O terceiro formato valoriza a norma padrão escrita ou focaliza a produção de um gênero. Geralmente é apresentado apenas um texto a partir do qual se propõe a análise linguística ou a composição de um novo texto. No primeiro caso, por meio da leitura de um trecho escrito em outra variedade linguística, espera-se que o candidato identifique os pontos em que predominam formas dialetais diferentes da norma padrão escrita da língua e redija a respeito das diferenças ou retextualize o texto passando de uma a outra variante. Por exemplo, em uma das propostas de redação explorou-se a escrita de Carolina de Jesus em seu livro *Quarto de Despejo*. A primeira informação dada na prova, ao candidato, foi a de que esse livro, na época em que foi publicado, gerou muita polêmica em relação a sua autoria. Houve mesmo quem afirmasse que se tratava de um golpe publicitário arquitetado pelo repórter Audálio Dantas. O trecho selecionado para esta questão, extraído do livro, distancia-se da escrita que se espera de um adulto que teve de abandonar a escola no segundo ano primário.

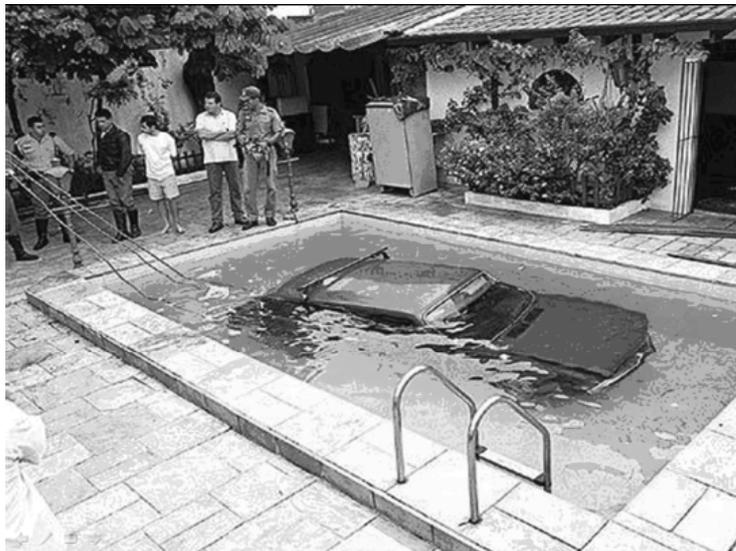
Nesta questão esperava-se que o candidato apontasse os elementos do trecho, retirado do livro, que fazem com que o texto de Carolina Maria de Jesus demonstrasse domínio da linguagem escrita padrão. Para resolver essa questão, o candidato deveria mostrar capacidade de distinguir os elementos mais característicos da linguagem escrita daqueles que podem ser encontrados tanto na escrita quanto na oralidade. Além disso, deveria reconhecer as marcas de oralidade presentes no texto, apontando como resposta para essa questão elementos como:

- uso de pronomes mais encontrados na escrita do que na oralidade como nos casos de ‘quebrar-se’, ‘espancá-la’, ‘deu-lhe’, ‘deu-me’, ‘impedi-lo’ (mesmo que o pronome esteja sendo usado pela autora de forma não-padrão);
- uso de vocabulário e expressões até certo ponto mais sofisticados que os que se espera de uma favelada, como ‘imprecionei’, ‘alterando’, ‘a notícia circulou’;
- uso de tempos verbais mais comuns na escrita e pouco usados na fala, como ‘havia deixado’;

- uso de metáforas, que dá ao texto um ar poético, como ‘O meu coração parecia mola de um trem em movimento’, ‘estou acostumada com os espetáculos que ele representa’;
- uso de concordância verbal e nominal de acordo com a norma culta;
- elaboração de períodos coesos, percebida por meio de articuladores;
- opção por uma tipologia textual de determinada espécie (diário).

Esperava-se que essa questão levasse o candidato a refletir sobre o uso da língua, as diferenças entre registros. O candidato deveria, não só identificar, pelo menos três dos elementos lingüísticos que se distanciavam dos esperados de um adulto que não frequentou a escola formal, mas, além disso, ser capaz de justificar sua escolha num texto coeso e bem estruturado.

No segundo caso – o de se apresentar um texto para se propor a produção de um gênero – é comum a integração entre ambos: o texto a ser lido e o a ser redigido. Por exemplo, no vestibular de 2007, foi apresentada uma foto ao candidato. Solicitou-se que o candidato observasse esta imagem:



[http://www.solbrilhando.com.br/\\_Slides/\\_Diversos/agua\\_no\\_carburador.pps](http://www.solbrilhando.com.br/_Slides/_Diversos/agua_no_carburador.pps) Acesso: 10 maio 2006.

Esperava-se que o candidato inicialmente observasse os detalhes da foto que poderiam ser usados numa notícia. Em seguida, situando-se no papel de um repórter, ele deveria atrair a atenção do leitor para a excepcionalidade da cena. Uma frase que sintetizasse o ocorrido poderia ser elaborada como tópico da notícia. No desenvolvimento do texto, ele deveria imaginar aquilo que o leitor gostaria de saber sobre o fato.

Algumas perguntas são fundamentais nesse sentido: a) As circunstâncias do fato (Onde ocorreu o fato? Quando ocorreu a queda do carro na piscina? Como ocorreu o fato? Quem eram os envolvidos?); b) As razões do fato (Por que o carro estaria na piscina? Ele foi jogado lá? Foi uma questão de imperícia do motorista?); c) As conseqüências do fato (Que efeitos foram gerados com o ocorrido? Houve prejuízos materiais? Alguém ficou em estado de choque ao ver a cena?); d) As ações decorrentes do fato (Que providências foram tomadas frente ao ocorrido? O corpo de bombeiros foi chamado? Acionaram a polícia?). O texto deveria ser objetivo e sucinto no levantamento dos aspectos que teriam feito do acontecimento algo inusitado e, portanto, objeto de uma matéria jornalística. Avaliou-se a adequação ao tema: o texto deveria abordar um aspecto relativo à presença de um carro na piscina; a adequação ao objetivo da questão: configuração de uma “notícia”. Certamente, não se exigiu os parâmetros especificamente empregados por profissionais do jornalismo, mas uma configuração textual mínima que demonstrasse habilidade na apresentação escrita de um fato. Quanto ao desenvolvimento, foram avaliados os componentes do fato (circunstâncias, razões, conseqüências, etc), tendo em vista uma ordem de desenvolvimento compatível com a posição de um repórter que colhe informações ao chegar ao local após o acontecimento. Além da coerência, avaliou-se o uso adequado dos recursos de coesão entre as frases do texto, bem como cumprimento aos requisitos gramaticais, ortográficos e de pontuação que norteiam o texto escrito.

Segundo Bianchet et alli (2007), “se foi pedido ao candidato que argumente contra as idéias defendidas pelo autor num determinado texto, é imprescindível que ele deixe claro qual é a idéia defendida e que levante argumentos que contra a tese nele apresentada.” O candidato deve revelar que é capaz de compreender o enunciado da questão, bem como os textos que a compõem, evidenciando ser um bom leitor.

Na prova de Redação, observam-se nos textos produzidos pelos candidatos a pertinência e a consistência dos argumentos empregados, a adequação vocabular, assim como a eficácia de outros recursos com relação aos objetivos propostos. São particularmente verificadas: 1) a compreensão do enunciado da questão e 2) a adequação do texto produzido a esse enunciado. Em outras palavras, procura-se verificar se o candidato atendeu com precisão ao que lhe foi solicitado.

## **O que provam as provas de seleção da UFMG**

O processo de formação acadêmica requer do estudante habilidades práticas no uso da língua. O texto é a unidade significativa que concretiza as competências e habilidades lingüísticas relacionadas a situações concretas. O concurso vestibular deve selecionar o candidato que evidencia estar apto para ingressar no Ensino Superior, que demonstre ser capaz de freqüentar, com proveito, os cursos de formação profissional que a universidade oferece. A prova de língua portuguesa e literatura brasileira e a de redação avaliam a leitura e produção escrita para a admissão dos candidatos nos cursos de graduação.

Assim como todo processo seletivo para o ingresso em curso superior, o da UFMG deve ser justo e transparente. Baseada nesse pressuposto, a equipe de elaboração das provas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) oferece, todos os anos, uma publicação das provas comentadas ao público interessado nas concepções e critérios que servem de parâmetro para a realização dessas provas.

As equipes reconhecem que, ainda que não sejam igualitárias as condições de disputa pelas vagas dos cursos universitários, é possível minimizar essa desigualdade, divulgando-se amplamente, para os vestibulandos que desejam complementar sua preparação para o Concurso Vestibular, obras com as provas comentadas pela comissão elaboradora das provas. Estão à disposição dos interessados, as seguintes obras:

As provas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e de Redação do vestibular da UFMG estão disponíveis pela Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) no site [www.ufmg.br/copeve/site](http://www.ufmg.br/copeve/site) e os cadernos de provas resolvidas e comentadas pelas equipes de elaboração encontram-se disponíveis em fascículos que reúnem as provas de 1ª e 2ª etapas, publicados pela Editora da UFMG ([www.editoraufmg.com.br](http://www.editoraufmg.com.br)).

Em respeito a esse público, as equipes de elaboração das provas se empenham em publicar essas obras que constituem verdadeiros documentos que registram a intenção de tornar mais democrático esse processo seletivo. Por isso, na busca permanente pela qualidade, as equipes estão abertas a críticas e comentários que visem a contribuir para o aperfeiçoamento dos trabalhos.

As diretrizes específicas que regulamentam a elaboração das questões das provas dos Vestibulares da UFMG encontram-se nas normas gerais da COPEVE, vigentes desde março de 1996. Os critérios de seleção são discutidos pela Equipe, antes da elaboração das provas, levando-se em consideração os programas do Ensino Fundamental e Médio e sua pertinência em relação aos cursos de Ensino Superior.

### **Palavras finais**

A análise realizada nesta pesquisa nos leva a concluir que as provas de LPLB e de Redação do Vestibular da UFMG nos últimos dez anos exigem dos candidatos o domínio da norma padrão escrita, variante adequada às situações de interação verbal mais frequentes na convivência acadêmica e profissional. Essas provas também avaliam a qualidade da compreensão leitora e da expressão escrita desse candidato. As questões de múltipla escolha exigem que os candidatos localizem e organizem as informações textuais e a elas relacionadas, inferindo quais informações no texto são relevantes e lidando com conceitos contra-intuitivos. Eles são levados a demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma são próximos aos dos textos acadêmicos e são conduzidos a avaliar criticamente ou construir hipóteses a partir de conhecimento específico.

Em relação à prova de Redação, constatou-se que o candidato não só deve demonstrar ter domínio da norma padrão da língua, como também deverá ser um leitor capaz de compreender plenamente a proposta de redação e de aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais de um texto, geralmente, argumentativo. Almeja-se a classificação de um candidato que seja capaz de selecionar, relacionar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista e de demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação, mostrando respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural.

A compreensão do tema envolve a articulação de diferentes perspectivas para defesa de um ponto de vista; a informatividade; a utilização de conceitos de várias áreas; o emprego de citações, alusões, analogias, exemplificações, dados e informações. A estrutura requer a composição de um texto com introdução, desenvolvimento, conclusão; o encadeamento e progressão temática. Além da coerência, devem ser consideradas a coesão lexical (uso dos sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração, dentre outros) e a coesão gramatical: (uso de conectivos, tempos verbais, pontuação, seqüência temporal, relações anafóricas, conectores intersentenciais, interparágrafos, intervocabulares, dentre outros).

Constatou-se que as propostas de redação da UFMG de 2000 a 2009 foram de fato elaboradas a fim de se verificar a capacidade dos candidatos de produzir textos coesos, bem articulados, com consistência de argumentação, adequados à situação comunicativa proposta, além de se avaliar sua capacidade de leitura. Para redigir, os candidatos devem compreender os textos ou os trechos apresentados em cada uma das questões, usados como estímulo, identificando a idéia central, percebendo as idéias implícitas, assim como certos recursos discursivos – como o uso de ironias e de metáforas, por exemplo –, reconhecendo as vozes neles presentes, posicionando-se criticamente em relação ao que é defendido ou apresentado pelos autores por intermédio dos textos.

Em suma, as provas do vestibular da UFMG, nos últimos dez anos não avaliam apenas a capacidade de leitura e interpretação textual dos candidatos, objetivam também, analisar as habilidades cognitivas relacionadas com a leitura e de escrita por meio da sua redação. Espera-se que, além de comprovar sua habilidade de leitura, os candidatos se expressem, por escrito, empregando adequadamente o padrão culto escrito do Português e procurando compor um texto em que suas idéias sejam apresentadas da melhor maneira possível. Não há dúvida de que cumprem sua função, as provas do exame de seleção vestibular dessa universidade.

## **Referências**

NASCIMENTO, Edson, COSTA VAL, Maria da Graça et alli. *Cadernos de provas comentadas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do vestibular 2000*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

DELL'ISOLA, Regina L. P. *O ENEM e o Vestibular na berlinda: o que provam as provas?* 2009. No prelo.

DELL'ISOLA, Regina L. P. et alli. *Língua Portuguesa e literatura brasileira no vestibular: provas do Vestibular 2001 resolvidas e comentadas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DELL'ISOLA, Regina L. P. et alli. *Língua Portuguesa e literatura brasileira no vestibular: provas do Vestibular 2002 resolvidas e comentadas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

DELL'ISOLA, Regina L. P. et alli. *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no vestibular 2003: provas e comentários*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 70 p. ISBN: 85-7041-389-0

DELL'ISOLA, Regina L. P. et alli. *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no vestibular 2004: provas e comentários*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 66 p. ISBN: 85-7041-462-9

BIANCHET, Sandra et alli. *Língua Portuguesa e literatura brasileira no vestibular 2005 – provas resolvidas e comentadas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. 74p. ISBN: 85-7041-548-6.

BIANCHET, Sandra et alli. *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no vestibular 2006*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 68 p. ISBN: 85-7041-575-3

BIANCHET, Sandra et alli. *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no vestibular 2007*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. 76 p. ISBN: 85-7041-639-1

MIRANDA, José Américo et alli. *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Vestibular 2008 - provas do vestibular - resolvidas e comentadas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 68 p. ISBN: 978-85-7041-730-5.

OLIVEIRA, Leni. Canonização: manutenção e aplauso.

<http://www.letras.ufmg.br/atelaotexto/pesquisaleni.htm>

XAVIER, Joelma Rezende. O interacionismo sociodiscursivo em análises de produções de texto no processo seletivo de vestibular. Dissertação Mestrado defendida na UFMG <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>

XAVIER, Joelma Rezende. *Redação na UFMG*. Jornal Estado de Minas, Caderno D+, 18 dez. 2007.

## Publicidade disfarçada

Márcia Maria Severo Ferraz (Mestre em Letras - Universidade Federal de Santa Maria

(UFSM) - [marciaferrazbl@yahoo.com.br](mailto:marciaferrazbl@yahoo.com.br))

“RESUMO:” Utiliza-se, nesta pesquisa, o método de comparação qualitativa de elementos discursivos, enunciativos e imagéticos para se verificar como as representações sobre as feminilidades e as masculinidades são veiculadas pela mídia nos *cartuns* intitulados *Curvas Perigosas*, na revista *Cláudia*. Os pressupostos teóricos utilizados associam as teorias culturais de gênero à multimodalidade (Kress e van Leeuwen, 1996) e à enunciação (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Dessa forma, analisam-se as representações sociais na linguagem, considerando-se as visões femininas e masculinas, bem como as diferenças de gênero subordinadas aos processos sociais e considera-se que os paradigmas culturais de gênero são referenciais que estruturam toda a vida dos indivíduos, determinando seus discursos e suas condutas. Assim, objetiva-se detectar, especialmente, no gênero discursivo *cartum*, quais são os processos utilizados à compreensão dos significados.

“PALAVRAS-CHAVE:” representações das feminilidades; masculinidades; multimodalidade; cartum

“ABSTRACT:” In this research, it is used the method of qualitative comparison of discursive, enunciatives and imagetics elements in order to verify how the representations of feminities and masculinities are propagated by media, more specifically in *Curvas Perigosas* cartoon from *Claudia* magazine. The theoretical background of this work comprises the cultural theories of gender to multimodality (Kress & Van Leeuwen, 1996) and Kerbrat-Orecchioni’s theory of enunciate (Kerbrat-Orecchioni, 1980). This way, we analyse social representations on language, considering both feminine and masculine perspectives as well as the gender differences subordinated to social processes, we take into consideration that gender cultural paradigms are references that structure all individuals lifes, determining their discourse and behavior. Thus, we aim to detect specifically in cartoon the occurrences them to the process of comprehension of meanings.

“KEYWORDS:” representations of feminities and masculinities; multimodality; cartoon

## 1. Introdução

Propõe-se esta análise dentro de uma perspectiva semiótico-discursiva/multimodal, das modalidades de construção das representações dos modelos de mulher/homem nos *cartuns*, porque é através dos gêneros discursivos que se pode chegar a conhecer como se tem produzido o processo histórico de profunda transformação nas atividades desenvolvidas pelas mulheres e pelos homens, principalmente nas sociedades ocidentais.

Este trabalho analisa interações de feminilidades e de masculinidades bem como as representações atribuídas a mulheres e homens e integra a linha de pesquisa Discurso no Contexto Social do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Basicamente, interessa conhecer a maneira como as histórias de humor/ironia, fragmentos do discurso social, constroem e propõem as representações de gênero, levando em conta os processos de troca desempenhados por mulheres e homens na sociedade, que se evidencia, entre outras causas, com o aumento do ingresso feminino na esfera pública nas últimas quatro décadas.

Logo, como hipótese central, demonstra-se que a série intitulada *Curvas Perigosas* representa o processo de avanço feminino no espaço público e manifesta as transformações nas relações de gênero que redefinem as identidades femininas e masculinas, permitindo dar conta de qual é o lugar das mulheres e dos homens na atualidade, segundo uma apreciação particular dos gêneros humorísticos.

Parte-se, assim, de uma perspectiva semiótico-discursiva/multimodal com o objetivo de poder identificar a construção dos diferentes modelos de mulheres que aparecem representados nos *cartuns* estudados, tendo em conta a caracterização das personagens no espaço público/privado, a representação do gênero por meio da linguagem icônica e verbal, os atributos que se conferem às personagens femininas e masculinas, como também conhecer quais são as ideologias ou lugares comuns legitimados ou questionados pela cartunista, as temáticas recorrentes e as representações sociais de mundo que ali operam.

## 2. Referencial teórico

Destaca-se que a ascensão do feminismo contemporâneo na sociedade ocidental, a partir dos anos 60, somada às imensas mudanças nas atribuições femininas, tanto domésticas quanto profissionais, estimulou uma investigação maciça e abrangente sobre a condição das mulheres no passado e sobre como os padrões antigos têm condicionado determinadas situações. De forma crescente, essa investigação também atingiu os homens – na história de ambos os

gêneros – uma vez que um gênero só pode ser compreendido se comparado com o outro. Segundo Welzer-Lang (2004), a proposta de desconstrução do gênero passa pelo estudo de homens e mulheres em conjunto e, para se compreender as relações sociais de sexo nas representações e práticas femininas e masculinas, é necessário comparar como mulheres e homens enunciam e definem certas práticas sociais.

Perrot (2005) refere que a dimensão maior da história das relações entre os sexos, a dominação dos homens sobre as mulheres, considerada como relação de forças desiguais, expressa-se freqüentemente pela violência. Contudo, o processo de civilização a fez recuar, tornando-a mais sutil e mais simbólica. Apesar disso, ainda subsistem grandes explosões de uma violência direta e sem dissimulação, sempre pronta a ressurgir, “com a tranqüila segurança do direito de poder dispor livremente do corpo do outro, este corpo que lhe pertence” (p. 454).

Considerando-se a dominação masculina, Bourdieu (2005) afirma que não é possível dar conta da violência simbólica – uma dimensão de toda dominação e, portanto, presente na dominação masculina sem colocar a questão das condições sociais das quais ele é o produto

o trabalho de formação se realiza através da familiarização com um mundo simbolicamente estruturado ou através de um trabalho de inculcação coletivo, mais implícito do que explícito, do qual fazem parte principalmente os grandes rituais coletivos, e pelo qual se opera uma transformação durável dos corpos e da maneira usual de usá-los (p. 93).

O autor acredita que as aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer ver uma construção social naturalizada, “como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade e que se impõe por vezes à própria pesquisa” (BORDIEU, 2005, p. 9).

Nesta pesquisa, utiliza-se o conceito de representação de Chartier (1988, p. 17), o qual estabelece que “as representações são estes esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço pode ser decifrado”. Desse modo, o estudo das representações é uma forma possível de pensar e perceber a história, pois, por meio de uma determinada representação, pode-se dialogar com os padrões e valores de um período, desenhar quais são os elementos que constituíam/definiam a beleza, bem como se perceber as relações feitas sobre este ou qualquer outro tema.

Connell (1995) refere que o gênero é sempre uma estrutura contraditória e é isso que torna possível sua dinâmica histórica, impedindo que a história do gênero seja um eterno e

repetitivo ciclo das mesmas e imutáveis categorias. O padrão freqüentemente chamado de “masculinidade tradicional” e vinculado à “família tradicional” é, na verdade, uma forma de gênero historicamente recente, um produto claro do mundo moderno.

Pode-se verificar que todas as formas de política da masculinidade envolvem uma relação com o feminismo, seja ela de rejeição, de coexistência cautelosa ou ainda de apoio caloroso. Desse modo, o interesse dos homens na hierarquia do gênero, definida pelo dividendo patriarcal, é real e grande, mas internamente dividido e cruzado por interesses relacionais partilhados com as mulheres (CONNELL, 1995).

Segundo Pires (2003a e 2003b), a mídia publicitária reflete o pensamento do senso comum, ou seja, os valores associados a mulheres e homens são aqueles tradicionalmente instituídos: emoção, subjetividade, passividade, magia e mistério formatam o feminino; ao masculino, é tributada razão, força, objetividade, ciência, entre outros.

A experiência cultural das sociedades, em nossa época, é cada vez mais moldada e “globalizada” pela transmissão e difusão das formas significativas, visuais e discursivas, via meios de comunicação de massa. Conquanto o desenvolvimento dos meios de comunicação tenha tornado absolutamente frágeis os limites que separavam o público do privado, assistindo-se hoje a uma nova tendência de politização e visibilidade do privado, com a estruturação de novas relações familiares, bem como à privatização do público; faz-se necessário frisar que o imaginário social acompanha lentamente essa evolução, nem sempre aceitando o rompimento dos costumes fortemente arraigados (Pires, 2003a, p. 209).

Em relação ao gênero discursivo *cartum*, Rabaça e Barbosa (1987), em seu Dicionário de Comunicação, definem-no como uma narrativa humorística, expressa através da caricatura<sup>1</sup> e normalmente destinada à publicação em jornais ou revistas. Trata-se de uma anedota gráfica com o objetivo de provocar o riso no espectador e como uma das manifestações da caricatura, ele chega ao riso através da crítica mordaz, satírica, irônica e principalmente humorística do comportamento do ser humano, das suas fraquezas, dos seus hábitos e costumes.

Ainda seguindo esses autores, na composição do *cartum* podem ser inseridos elementos da história em quadrinhos, como balões, subtítulos, onomatopéias, e até mesmo a divisão das cenas em quadros. A narrativa desse gênero textual pode comportar uma cena apenas ou uma seqüência de cenas. Em síntese, o *cartum* traça uma crítica de costumes, é genérico e atemporal.

Nos *cartuns Curvas Perigosas*, da argentina Maitena Burundarena, constata-se que as protagonistas femininas encarnam os ideais da cultura hedonista e individualista pós-moderna,

---

<sup>1</sup> A caricatura é a representação da fisionomia humana com características grotescas, cômicas ou humorísticas. A intenção principal do caricaturista é representar qualquer figura de maneira não convencional, exagerando ou simplificando os seus traços, acentuando de maneira despropositada um ou outro detalhe característico, procurando revelar um ponto não percebido, ressaltar uma má qualidade escondida, apresentar uma visão crítica e quase sempre impiedosa do seu modelo.

pois são mulheres que se encontram motivadas por interesses particulares como a preocupação com o cuidado do corpo, o realce da beleza do rosto, a melhora da sua imagem e aparência. Já as personagens masculinas são concebidas pela enunciativa como egoístas, machistas, individualistas, carentes de romantismo, reticentes para demonstrarem suas emoções e seus sentimentos em público e, às vezes, como vítimas de suas ex-esposas, as quais são definidas como ressentidas e vingativas.

Verificam-se procedimentos irônicos nos *cartuns* de *Cláudia*, configurando diversas estratégias de compreensão e representação do mundo. Desse modo, é necessário partir-se da análise de determinadas manifestações de humor que “não parecem estar necessariamente a serviço do riso, embora essa seja uma consequência inevitável” (BRAIT, 1996, p. 13).

De acordo com Possenti (2002), tentam-se explicitar aspectos da representação identitária por meio de material humorístico e, ainda mais relevante do que explorar a associação entre humor e identidade, é a hipótese de que tal identidade esteja representada por meio de estereótipos.

A teoria lingüística da enunciação de Kerbrat-Orechioni (1980), por sua vez, é concebida restritivamente como o estudo de todos os lugares em que se inscreve o sujeito da enunciação e busca fazer um levantamento de algumas unidades lingüísticas que parecem mais relevantes. Essa autora descreve unidades que funcionam como índices da subjetividade na linguagem.

Para isso, propõe-se compreender a onipresença da subjetividade lingüística, partindo-se da avaliação da enunciativa Maitena, que seleciona e interpreta ironicamente situações do cotidiano de mulheres e homens. Já em relação à linguagem propriamente dita, a autora entende que ela classifica, ordena, analisa, avalia, pressupõe, infere e explica o referente extralingüístico inserindo-o em um significante verbal.

Desse modo, analisam-se algumas marcas da subjetividade lingüística da enunciação e a primeira delas é denominada por Kerbrat-Orechioni (1980, p. 38) de “subjetividade do tipo interpretativo, pois distingue diversos graus dessa categoria”. Interessa, portanto, destacar os sistemas de oposição, hierarquizados axiologicamente (positivos ou negativos) entre mulheres e homens, já que esses são recorrentes nos *cartuns*.

Assim, para se verificar o valor axiológico de um termo é necessário que se tenha em conta o contexto verbal e o que se crê saber da ideologia da enunciativa. Deve-se, desse modo, analisar a fonte avaliativa do objeto que recebe a avaliação positiva ou negativa e o grau de intensidade com que esta se formula.

De acordo com Vieira (2007), as práticas de linguagem, por sua natureza social, espelham as mudanças da escrita, tornando-as a instância mais adequada para estudar tanto as ordens do

discurso, em especial o texto, que se apresenta na pós-modernidade como multissemiótico ou multimodal, quanto os novos gêneros que surgem. Dessa forma, torna-se impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos. Desse modo, os recursos multimodais tomam parte da composição do sentido do texto e a informação passa a ser transmitida por diferentes modos semióticos.

Para a análise do texto não-verbal ou da imagem, utiliza-se o suporte teórico dos autores Kress e van Leeuwen (1996) cujos estudos resultaram em definições não só teóricas mas também em parâmetros de análise visual que servem à prática da análise crítica. Dessa forma, esses parâmetros de análise<sup>2</sup> são ferramentas que visam a descrever as imagens e as estruturas de representação.

Segundo Rocha (2007), a *Gramática Visual* irá descrever a maneira como pessoas, lugares e coisas se ordenam em uma composição de maior ou menor complexidade ou extensão. Mas essa gramática propõe-se diferente da(s) outra(s) porque valoriza o sentido. Dessa forma,

a *gramática visual* aponta para diferentes interpretações da experiência e para diferentes formas de interação social. Ela pode orientar tanto a análise de uma pintura quanto de um *layout* de uma revista, assim como de uma tirinha ou de um gráfico científico. Além disso, os autores consideram esta gramática como a que analisa o *design* contemporâneo das culturas ocidentais e seu foco estende-se também à descrição formal e estética de imagens, às vezes com base na Psicologia da Percepção, ou às vezes na descrição pragmática, como, por exemplo, a maneira com que uma composição poderá ser usada (motivada) para atrair a atenção do receptor a determinados pontos em detrimento de outros. (p. )

Kress e van Leeuwen (1996) propõem a divisão das representações em dois grupos básicos: o das representações narrativas e o das representações conceituais. As primeiras descrevem os participantes em movimento, ação, eventos de transformação; já as segundas descrevem-nos de maneira estática, como eles são.

Quanto aos processos narrativos, verifica-se que o que na linguagem verbal é realizado por verbos de ação, na imagem realiza-se pelos vetores<sup>3</sup> os quais conectam os participantes<sup>4</sup> que se representam como realizando ou sofrendo uma ação. Esses participantes podem ser representados - os que participam da imagem, as personagens representadas - ou interativos - os que participam do ato de comunicação: escritor e leitor, falante e ouvinte, desenhista e observador.

---

<sup>2</sup> Deve-se destacar que, para fins deste estudo, selecionaram-se apenas alguns dos parâmetros elaborados por Kress e van Leeuwen (1996), mas que a gramática desenvolvida por eles oferece vários outros critérios para a descrição das imagens.

<sup>3</sup> Vetores são linhas oblíquas que ligam o participante à sua meta (Kress e van Leeuwen, 1996:44)

<sup>4</sup> Utiliza-se a denominação participantes a pessoas, animais, lugares, coisas materiais ou abstratas.

Esses processos narrativos podem ser classificados como processos de ação, reacionais, mentais e verbais. Os processos narrativos de ação, por sua vez, dividem-se em ação transacional, no qual o participante (ator) é conectado à sua meta por um vetor; e processo narrativo de ação não-transacional, em que o participante não possui meta representada e que ocorre em imagens cujos participantes desempenham ações como correr, andar, nadar, ou seja, fazem uma relação com estruturas verbais.

O segundo processo narrativo é o reacional em que o vetor se forma por uma linha que parte do olho de pelo menos um dos participantes representados. Neste caso, em vez de ator tem-se o reator, isto é, o participante que olha deve necessariamente ser um indivíduo humano ou um animal humanizado, enquanto que o participante observado é chamado de fenômeno. Esse processo reacional divide-se em transacional (o reator conecta-se, através do vetor – o olhar – com o fenômeno) e não-transacional (o vetor que parte do olhar do reator não se dirige a nenhum participante representado – o reator olha para fora da imagem e não há fenômeno).

O terceiro processo narrativo é o mental no qual um vetor formado por um balão de pensamento conecta dois participantes: o experienciador e o fenômeno (verbal ou não que está dentro do balão). Por fim, o processo narrativo verbal em que um vetor formado por um balão de fala conecta dois participantes: o falante e o falado (verbal ou não que está dentro do balão).

### 3. Análise e discussão

O *cartum* denominado *Publicidade disfarçada* propaga vantagens que a(s) mulher(es) de 40 anos têm em relação às de 20 para um homem de 50 anos. A imagem consiste em oito quadros que podem ser divididos em quatro duplas, contendo, cada uma, a representação de uma mulher de 20 anos e outra de 40.

A cartunista diferencia, a cada dupla, são quatro duplas, a mesma personagem representada aos 20 e aos 40 anos pela roupa/traje, aparência, evidenciando sempre as vantagens da maior idade.

Dividimos as duplas de acordo com a distinção morfológica de número singular (a mulher – **Q1, Q2, Q3, Q4**) e plural (as mulheres - **Q5, Q6, Q7, Q8**) que estão separadas em dois grupos de quatro. É importante ressaltar no primeiro grupo – a mulher – que a enunciadora coloca primeiramente a mulher de vinte e depois a de quarenta anos; enquanto que, no segundo grupo (as mulheres), ocorre exatamente o contrário, ou seja, quarenta depois vinte anos.

Em relação ao subtítulo *Algumas boas razões para um homem de 50 procurar uma mulher de 40 em vez de uma de 20*, evidencia-se que quem procura/escolhe a mulher é o homem, para ter uma relação heterossexual, com base nos princípios da sociedade patriarcal os quais determinam que ele tem o direito de escolha.

Iniciamos a análise do *cartum* com o primeiro grupo: a de 20 x a de 40. Nessa primeira dupla, a participante representada de (Q1) se acha horrível, porque está gorda, mas é linda; e essa mesma participante representada em (Q2) se acha bárbara, porque parece magra, mas não é divina. Seguindo esse raciocínio, identifica-se o estereótipo de que “é mais importante parecer do que ser”, ou seja, o primordial, na sociedade de consumo midiaticizada, é o culto à aparência: o que realmente vale é o que eu pareço em relação ao olhar do(a) outro(a).

Ainda nesse primeiro grupo, na segunda dupla, a participante representada de (Q3) relata que possui múltiplas incertezas, sempre quer algo mais...!!!; ao contrário da de (Q4) que quer viver em paz, aceita o que o homem de 50 preferir. Pode-se verificar isso com base na oposição - insatisfação x satisfação pessoal - a primeira, quer... tudo (do homem e o homem); a segunda, já tem muito, por isso não necessita de nada dele, apenas quer viver em paz com ele.

No segundo grupo (as mulheres), as participantes representadas de (Q5) aceitam “algo” que lhes seja dado, uma vez que são independentes financeiramente e podem consumir conforme desejarem; ao contrário delas, as participantes representadas de (Q6) sabem que é caro, mas precisam “disso” desesperadamente e também são dependentes economicamente. Com base nesses elementos, podemos constatar a situação de dependência/independência das mulheres, bem como a crítica ao consumismo feminino feita por Maitena, aliás, a mulher consumista é um estereótipo bastante recorrente nas mais variadas práticas discursivas, principalmente nos discursos midiáticos.

Na última dupla do segundo grupo, a participante representada de (Q7) é mãe, ainda que não pareça, pois demonstra um corpo sarado; ao mesmo tempo que a personagem de (Q8) tem medo de engordar com a gravidez, mas mesmo assim quer ter filhos. As duas participantes representadas estão identificadas com a questão do culto ao corpo, bem como se preocupam com as marcas corporais resultantes da maternidade.

A enunciação da subjetividade na linguagem, segundo Kerbrat-Orecchioni (1980), realiza-se com os modalizadores axiológicos. Em relação ao feminino, as avaliações positivas para os 40 anos são: “não é divina, mas se acha bárbara”; “tem vontade de viver em paz”; “são independentes financeiramente” e “são mães”. Porém aos 20 anos, prevalecem avaliações

negativas como: “é linda, mas se acha horrível”; “está cheia de projetos, fantasias e sonhos”; “saem muito mais caro”; “ainda querem ter um par de filhos”.

Já para o masculino, a avaliação é totalmente positiva, pois “o homem procura”, ou seja, é ele que decide/escolhe com quem deseja ficar, mesmo que esteja com cinquenta anos. É ele quem tem a possibilidade de escolha entre a/as de vinte ou quarenta anos. A autopromoção se dá devido ao fato de a enunciativa estar na faixa dos 40 anos, ou seja, valorizar a sua idade e buscar o convencimento do(a) leitor(a) das vantagens que o homem de 50 anos terá ao encontrá-la.

A partir da leitura das imagens, constata-se que as participantes representadas diferenciam-se, nas mulheres de 20 e de 40 anos, de acordo com as roupas que usam:

- (Q1): calça de cós baixo, com umbigo de fora;
- (Q2): pretinho básico “emagrecedor” o qual favorece todas as mulheres;
- (Q5): roupa preta (blusa/vestido), sem decote acentuado;
- (Q6): tomara-que-caia laranja, ombros e braços de fora;
- (Q7): roupa de ginástica, em que aparece na calça a logomarca da Nike;
- (Q8): vestido branco curtíssimo que pode revelar transparência e vulgaridade ou, por outro lado, simplesmente segurança quanto à própria aparência.

Entendemos como não marcados os quadros (Q3) e (Q4), pois neles as participantes representadas utilizam camisetas que são consideradas modelos básicos, exceto pelo fato do comprimento das mangas – a de 20, com mangas curtas; a de 40, com manga cavada.

Quanto à posição da participante representada no quadro, em primeiro plano, ela aparece centralizada, com o predomínio nas imagens do plano semiaberto. Há prevalência nos quadros (Q1, Q3, Q6 e Q8) dessas participantes encarando o(a) espectador(a), interpelando-o(a); enquanto que em (Q2), (Q4) e (Q5), elas apresentam o olhar lateralizado o que caracteriza o processo narrativo de reação não-transacional uma vez que esses olhares se dirigem para fora da imagem. A exceção se dá em (Q7), pois a participante representada não olha para ninguém.

Os três aspectos à análise da significação nas imagens propostas no trabalho de Kress e van Leeuwen (1996) que adotamos neste trabalho são: contato, distância social e atitude. Em relação ao primeiro, as imagens desse *cartum* agem sobre o(a) leitor(a) buscando a sua reação, ou melhor, a sua adesão; e ao segundo, identifica-se uma relação de intimidade e confidencialidade com ele(a).

A atitude, o terceiro aspecto, caracteriza a relação de intimidade proposta pela cartunista ao(a) leitor(a); ela troca confidências com ele(a), como se estivesse escrevendo em seu diário

peçoal. Aos 20 anos, essa atitude frente ao(a) leitor(a) é sempre de frontalidade (Q1, Q3, Q6 e Q8), pois ele(a) é colocado(a) no mesmo nível da participante representada o que caracteriza uma atitude solidária. Aos 40 anos a atitude é de obliquidade; em (Q2), o olhar da participante representada se dá de cima para baixo o que refere superioridade; em (Q4) e (Q5) o olhar é de baixo para cima o que caracteriza uma atitude hierárquica; em (Q7), a PR está de olhos fechados. Isso contribui para produzir a noção de que as mulheres de 40 anos são superiores às de 20, confirmando assim o que é dito no texto verbal.

Nos oito quadros, ocorre processo narrativo de ação transacional, em que os vetores partem da participante representada para uma meta. Em (Q1), os vetores são os braços e a meta é o rosto que denota o espanto da personagem que faz do(a) leitor(a) o seu espelho; em (Q2), o vetor dirige-se às nádegas da personagem o que caracteriza a sua boa forma; em (Q3), o vetor parte em direção à boca escancarada da personagem que demonstra muita ansiedade; em (Q4), a meta é o rosto tranqüilo da participante representada; em (Q5), a meta é o cigarro; em (Q6), são as mãos da personagem, apontando para cima, que demonstram a sua necessidade de consumo; em (Q7), a meta é a água e em (Q8) os vetores se dirigem ao salgadinho e ao refrigerante.

Também é importante referir que há processo narrativo verbal em todos os quadros, caracterizando a fala das personagens representadas demonstrando que o que Maitena tem a dizer não está somente na voz da narradora, mas sobretudo nas falas de suas personagens.

#### 4. Considerações Finais

Nesta análise, é fundamental evidenciar que algumas características femininas, tais como, autoconfiança, tranqüilidade, independência financeira e filhos, referentes às mulheres na faixa etária de quarenta anos tentam passar uma imagem positiva desse momento cronológico uma vez que a enunciativa, Maitena, situa-se nessa faixa etária.

Assim, observa-se que *Curvas Perigosas* reproduz certos valores que circulam na sociedade em distintos momentos históricos, quer dizer, propõem diferentes temáticas e representações sociais do mundo que incidem na maneira de apresentar as personagens femininas e masculinas e revelam as modificações nas atribuições de mulheres e homens de acordo com os valores característicos predominantes do mundo que representam.

Desse modo, essas relações de gênero são analisadas tendo em vista posturas femininas e masculinas, especialmente constatando-se nelas a manutenção de estereótipos. Para tanto, entende-se que o *cartum* se insere em um contexto irônico, uma vez que este representa a ironia da própria enunciativa, das suas personagens e das(os) suas(eus) leitoras(es).

## 5. Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- CHARTIER, Roger. A história das mulheres, séculos XVI-XVII. In: **As mulheres e a história**. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v. 20, n. 2, jul/dez, p. 185-206, 1995.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Cathérine. **La enunciación de la subjetividad en el language**. Buenos Aires: Libreria Hachette, 1980.
- KRESS, Gunter e van Leeuwen, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1996.
- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.
- PIRES, Vera Lúcia. A identidade do sujeito feminino: uma leitura das desigualdades. In: GHILARDI-LUCENA, M. I. (org.) **Representações do feminino**. Campinas, SP: Átomo, 2003a.
- \_\_\_\_\_. O sujeito feminino do discurso jornalístico. **Revista Letras**. Campinas, SP: PUC-Campinas, v. 22(1/2), pp. 33-46, dez., 2003b.
- POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. Curitiba: Criar Edições, 2002.
- RABAÇA, Carlos Alberto e BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 1987.
- ROCHA, Harrison da. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, J. A... [et al.]. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VIEIRA, Josenia Antunes. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A... [et al.]. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- WELZER-LANG, Daniel. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, M. R. (org.) **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.



## **Quando se adapta uma obra literária para crianças e jovens, que gênero textual é adaptado?**

**Diógenes Buenos Aires de Carvalho**  
Doutor em Letras (PUCRS)  
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA  
([dbuenosaires@uol.com.br](mailto:dbuenosaires@uol.com.br))

**RESUMO:** O presente trabalho busca responder a indagação constante no seu título, visto que pouco se sabe sobre a adaptação literária no tocante aos gêneros textuais literários que são objetos desse processo. Em vista disso, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica (CARVALHO, 2006) que possibilitou a configuração da adaptação literária como um fenômeno editorial da literatura infantil brasileira. A partir dos dados coletados, foi possível identificar os gêneros textuais, dentro do universo da narrativa literária, mais adaptados para crianças e jovens no Brasil: lenda, mito, epopéia, apólogo, tragédia, comédia, drama romântico, conto, novela e romance. Essa tipologia indicia uma diversidade de narrativas, o que propicia ao leitor em formação, via adaptação, estar exposto a um leque variado de gêneros textuais, possibilitando compor um horizonte de expectativas, na acepção de Jauss (1994), bastante heterogêneo. Contudo, a ocorrência de tal variedade depende do processo de adaptação, uma vez que o adaptador pode interferir na estrutura da narrativa, alterando, por conseguinte, o gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Infanto-juvenil, Adaptação Literária, Gêneros Textuais

**RÉSUMÉ:** Cette étude a pour but répondre à la question présente dans son titre-même, une fois qu'an, connaît peu l'adaptation littéraire en ce qui concerne les genres textuels littéraires, lesquels font l'objet de ce processus. Alors, on a développé une recherche bibliographique (CARVALHO, 2006), ce que a rendu possible la configuration de l'adaptation littéraire comme un phénomène editorial de lá littérature pour enfants au Brésil. En partant dès

données ainsi abtenues, il a été possible d'identifier les genres textuels dans l'univers de la narrative littéraire, mais adaptés aux enfants et aux jeunes du Brésil: légendes, mythes, drame romantique, nouvelle et Roman. Cette typologie, en principe, indique une diversité de narratives, ce qui permet au lecteur en formation, par la voie de l'adaptation, d'être exposé à un éventail varié de genres littéraires, ce qui rend possible la création d'un horizon d'expectatives, selon la conception de Jauss(1994), très hétérogène. Cependant, l'occurrence de telle variété dépend du processus de l'adaptation, une fois que l'adaptateur peut modifier la structure de la narrative, échangeant, par conséquent, le genre.

MOTS CLÉS: Littérature pour enfants, Adaptation littéraire, Genres textuels

## **1 Considerações Iniciais**

A adaptação literária para leitores infanto-juvenis tem sido objeto de preocupação de poucos leitores especializados, tendo em vista o pequeno número de trabalhos publicados, os quais, em sua maioria, estão centrados na área da teoria literária, como por exemplo, AZEVEDO (1999), BOHN (2004), CECCANTINI (2004), MARTHA (2001), VIEIRA (1998, 2004), e dos estudos da tradução, a saber, AMORIM (2000, 2006) e RODRIGUES (2002). Tal fato indicia, a princípio, uma indiferença por parte dos estudiosos da literatura, sobretudo, os da literatura infanto-juvenil. Alguns por não considerarem a natureza literária que as adaptações possam apresentar, outros por não aceitarem qualquer tipo de alteração numa obra, “fundamentados no fato de que a obra literária é um todo indispensável, resulta do amálgama conteúdo-forma, que não pode ser decomposto em seus elementos constituintes sob pena de perderem a sua verdade ou autenticidade literária” (COELHO, 1996, p. 10). É uma postura, a princípio, bastante conservadora em face da perspectiva literária mais contemporânea, em que a “verdade” e a “autenticidade” são questionadas, por exemplo, a partir da noção de intertextualidade.

Esses pesquisadores ignoram, de certo modo, que a gênese da literatura infantil está centrada no processo de adaptação da tradição oral para a escrita, em que os contos folclóricos são as fontes para a produção das primeiras narrativas para criança. Ocorrendo, muitas vezes, que a modalidade escrita também é adaptada para a infância, como os clássicos. É necessário adequar em dois níveis, o primeiro em termos de registro lingüístico, do oral para o escrito, no caso dos contos, e do escrito para o escrito, no caso dos clássicos; o segundo refere-se ao conteúdo, pois não foram criados tendo como interlocutor principal a criança e sim, o adulto.

O resultado é que parte do acervo da literatura infantil e juvenil considerado clássico é fruto de adaptações. Por isso, o modelo de literatura endereçado ao infante é, muitas vezes, o clássico adaptado. Isto é, as normas literárias e sociais introjetadas no imaginário infantil são retiradas do texto literário já devidamente legitimado pela comunidade, tendo como conseqüência a composição do horizonte de expectativas desse leitor com base no universo canônico.

Muitos estudiosos desconsideram que o leitor infanto-juvenil brasileiro vem sendo exposto, ao longo do tempo, a um conjunto de textos adaptados que circulam, principalmente, na escola. Essa instituição se constitui, principalmente para a grande maioria da população brasileira, a única mediadora de leitura que, teoricamente, tem entre suas funções a formação de leitores literários. As obras canonizadas compõem, na maioria das vezes, o capital cultural<sup>1</sup> disponível para essa mediadora com vistas a atingir a meta de criar, no seu público, o gosto pela leitura literária. Um dos entraves para a concretização da aquisição desse repertório literário é o leitor-alvo que, do ponto de vista da maturidade cognitiva, lingüística e intelectual, está em transição, não permitindo, muitas vezes, uma aproximação mais satisfatória do livro original. Diante disso, a escolha de livros adaptados de autores consagrados é considerada, por muitos professores, o recurso mais eficiente para a iniciação à leitura literária. A necessidade que a escola apresenta de formar leitores, a partir da leitura de textos canônicos, indica, por um lado, a preferência por um acervo já devidamente legitimado, o que de certo modo não provoca nenhum questionamento desfavorável a essa prática; por outro, a adaptação é uma forma de garantir a incorporação desse repertório no horizonte de leitura das crianças e jovens.

É preciso, no entanto, compreender o processo da adaptação literária para leitores infanto-juvenis a fim de que se possa chegar a uma posição mais consistente a respeito da validade dessa modalidade de texto. Para tanto, antes de se verificar o que dizem os teóricos e críticos sobre esse processo, é importante salientar que o estatuto da literatura infantil é composto por vários elementos como, por exemplo, a adaptação. Um questionamento que surge diante dessa característica é se a adaptação que ocorre com textos literários adaptados para os leitores não iniciados possui os mesmos aspectos ou pressupostos da que acontece no interior da literatura infantil. Para se buscar alguma resposta, é necessário entender primeiro a adaptação na condição de elemento intrínseco da literatura infantil.

---

<sup>1</sup> Entende-se por capital cultural os bens simbólicos, privilegiados pela classe social dominante, constituídos daqueles conhecimentos legitimados pela escola e transferidos de geração a geração através da educação das crianças pertencentes a essa classe. Cf. BOURDIEU (2003).

Em vista disso, o presente trabalho pretende contribuir para a discussão dessa temática a partir do recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida por CARVALHO (2006), que apresenta um panorama da adaptação literária brasileira, a partir de um levantamento bibliográfico, realizado em fontes diversas (livros, revistas, jornais, catálogos impressos e digitais de bibliotecas e editoras, dicionários, acervos pessoais) do período de 1882 a 2004. Os dados do levantamento possibilitam uma exploração quantitativa e qualitativa de aspectos exteriores à adaptação, que revelam elementos importantes para a compreensão do processo, a partir das seguintes categorias: obras, autores, tipologia textual, coleções/séries/biblioteca, adaptadores e editoras. Dentre esses diversos aspectos que os dados dessa investigação permitem trazer à tona, a tipologia textual se configura como o que proporciona a identificação dos modelos de narrativas literárias que são adaptados para compor o horizonte de expectativas, na acepção de Hans Robert Jauss (1994), do leitor em formação.

## **2 Em busca das adaptações literárias para leitores infanto-juvenis: percurso metodológico**

Em face do grande volume de publicações para leitores infanto-juvenis que podem apresentar um caráter de adaptação, definiu-se um conjunto de critérios que possibilitou desenhar uma amostra com contornos mais homogêneos, que permitiu vislumbrar os tipos de narrativas privilegiados nesse processo editorial, que são os seguintes:

- a) A pesquisa centrou-se em adaptações literárias destinadas ao público leitor infanto-juvenil brasileiro em que o texto-fonte tivesse sido produzido para o público leitor adulto e/ou para uma comunidade leitora de uma forma geral, ou seja, uma produção literária não direcionada exclusivamente para crianças e jovens.
- b) Dentro do universo de adaptações literárias tomou-se como foco aquelas pertencentes ao gênero narrativo, oriundas das culturas literárias brasileira e estrangeira, de registro oral ou escrito. Isso acarretou levar em consideração não só edições brasileiras como também estrangeiras, sendo o idioma da adaptação a língua portuguesa. Desse modo não se desprezou a circulação de publicações portuguesas, por exemplo. Os diferentes tipos de registros representam uma concepção ampla de literatura, uma vez que não está limitada à produção procedente da cultura erudita, mas também da popular. Vale

ressaltar, todavia, que, para a seleção dos textos oriundos do registro oral, tomou-se como critério o fato de que a primeira versão escrita não tenha sido adaptada para a infância, como, por exemplo, o caso dos contos de fadas, cuja primeira versão já circulou direcionada para crianças.

- c) O recorte temporal do levantamento abrange, preferencialmente, do século XIX ao século XXI. Não se ignorou a circulação, por ventura, de obras adaptadas em períodos anteriores, todavia é a partir do século XIX que há uma produção regular desse tipo de texto no Brasil.
- d) Para a identificação das adaptações buscou-se contemplar os seguintes dados bibliográficos: autor, título, adaptador, ilustrador, edição, cidade, editora, ano e coleção. Ressalta-se que a inexistência de dados relativos à ilustração, edição e coleção não foi usada como critério para eliminação.
- e) Diante da inexistência da indicação do nome do adaptador levou-se em consideração a presença da expressão “adaptação” ou “reconto”, bem como a inserção da obra em coleção e/ou série composta por adaptações destinadas a crianças e jovens; a ilustração e o volume também serviram para a confirmação da edição como adaptação.
- f) Consideraram-se como adaptações distintas as publicações de uma mesma edição nas seguintes circunstâncias: publicadas por diferentes editoras; pela mesma editora e inseridas em coleções/séries distintas; publicadas na mesma editora com projetos gráficos diferentes. Esse critério tem como fundamentação o fato de que as referidas publicações ocorrem em contextos temporais e suportes distintos, o que implica na produção de novos efeitos de sentidos para as obras, ou seja, “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez outro significado” (CHARTIER, 1999, p. 71). Além disso, essa forma de diferenciação possibilita perceber o processo de circulação de uma mesma adaptação no circuito editorial brasileiro.
- g) Observou-se que os volumes listados apresentam quanto à autoria o nome do autor do texto-fonte ou o nome do adaptador. Para efeito desse levantamento, catalogou-se como autor o do texto primário.
- h) Os títulos apresentam três formas: o nome isolado da obra; acompanhado de um segundo nome, ou da expressão sintetizadora como, por exemplo, “e outras histórias”; e, por último, o título indicador de antologia ou coletânea. Com relação à primeira

forma, comparou-se com o original para verificar se o título fazia referência à totalidade ou parte da obra. Na segunda, tentou-se localizar os títulos referentes à terminologia sintetizadora; se essa organização correspondia à fonte; não havendo correspondência nesse processo procurou-se identificar a publicação primária com vistas à descrição da nova ordenação atribuída à obra e suas implicações. Na terceira, comparou-se com o texto-fonte para ver o grau de convergência. Na ausência dessa fidelidade, tentou-se localizar os títulos constantes e o formato inicial em que foram publicados, possibilitando igualmente perceber novos modos de editoração da obra literária.

- i) Em vista disso, consideram-se como pertencentes ao mesmo título as adaptações cujos títulos apresentam referência total ou parcial ao original. Contabilizaram-se como títulos diferentes as adaptações enquadradas na segunda forma que não houvesse correspondência à publicação primária, mesmo estando contidas num único volume. Igualmente quantificaram-se como títulos distintos os textos presentes nas antologias e/ou coletâneas, cujo título da antologia não indicasse convergência com a produção primeira, isto é, se o autor não publicou originalmente no formato de antologia e/ou coletânea ou se a antologia tem outro nome, a nova organização não é identificada como título da obra de determinado autor, mas cada título adaptado é contado como publicação distinta.

A partir desses critérios, a pesquisa indica um conjunto de 899 (oitocentos e noventa e nove) livros, formado por 342 (trezentos e quarenta e dois) títulos<sup>2</sup> oriundos das literaturas oral e escrita. Os títulos correspondem a 38,04% do total de livros catalogados. A não uniformidade entre livros e títulos dá-se porque o mercado editorial elege vários títulos e os publica mais de uma vez, o que significa a valorização de determinadas obras em detrimento de outras, estabelecendo uma classificação ou hierarquização, que constitui o horizonte literário para o infante e o jovem.

### **3 A adaptação literária e a diversidade de narrativas**

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que um livro pode apresentar vários títulos, visto que muitas publicações apresentam em formato de coletâneas ou antologias, agrupando textos que originalmente não foram editados juntos, compondo, assim, um novo livro.

O recorte da pesquisa estabelece como foco a narrativa literária, definindo, a priori, uma estrutura de texto comum às obras pesquisadas, atribuindo, de certo modo, um caráter homogêneo às mesmas. Todavia, a homogeneidade fica restrita a esse momento, uma vez que o sujeito apresenta diversas formas de narrar um acontecimento, o que indica uma heterogeneidade no modo de explorar a estrutura textual, constituindo, assim, diferentes tipos de narrativa. Em vista disso, a amostra fornece um dado relevante para a compreensão do processo de adaptação literária para leitores infanto-juvenis brasileiros: a tipologia textual. Para realizar a identificação dos tipos das narrativas, presentes na pesquisa tomam-se como referência a classificação dada ao texto original ou primário, sendo constatada a presença dos seguintes tipos: lenda, mito, epopéia, apólogo, tragédia, comédia, drama romântico, conto, novela e romance.

Essa tipologia, inicialmente, indicia uma diversidade de narrativas, o que propicia ao leitor em formação, via adaptação, estar exposto a um leque variado de tipos textuais, possibilitando compor um horizonte de expectativas bastante heterogêneo. Contudo, a ocorrência de tal variedade depende do processo de adaptação, uma vez que o adaptador pode interferir na estrutura da narrativa, alterando, por conseguinte, o tipo. Isso acontece, com as lendas inglesas que, ao serem transportadas para escrita, apresentam-se no formato de epopéia ou novela, e com os textos teatrais de William Shakespeare, que tomam a forma do conto.

Sob o aspecto quantitativo, essa lista de tipos compõe dois quadros. O primeiro é definido a partir da categoria títulos com o seguinte resultado: os romances adaptados são 146 (cento e quarenta e seis) títulos, perfazendo um percentual de 44,92% do total; os contos são 64 (sessenta e dois) e 19,69%; as lendas são 45 (quarenta e cinco) e 13,84%; as comédias são 26 (vinte e seis) e 8%; as novelas, são 21 (vinte e um) e 6,46%; as epopéias são 11 (onze) e 3,38%; as tragédias são 09 (nove) e 2,76%; os dramas românticos são 02 (dois) e 0,61%; e o apólogo e o mito, com 01 (um) e 0,31%, cada um, respectivamente.

O segundo quadro apresenta-se quando se considera apenas o aspecto quantitativo geral das publicações, observando-se que cada título tem várias adaptações: o romance, com 428 (quatrocentos e vinte e oito) e 47,6%; o conto, com 151 (cento e cinquenta e um) e 16,79%; a novela e a lenda, com 73 (setenta e três) e 8,12%, cada uma; a comédia, com 54 (cinquenta e quatro) e 6,12%; a epopéia, com 49 (quarenta e nove) e 5,55%; a tragédia, com 46 (quarenta e seis) e 5,21%; o drama, com 05 (cinco) e 0,56%; o mito com 03 (três), e 0,34%; e o apólogo, com 02 (dois) e 0,22%.

Nota-se, portanto, uma similaridade nos dois quadros, uma vez que o romance se constitui como o tipo com o maior número de títulos e publicações. Os demais tipos estão na mesma posição, com exceção da comédia e da novela, em que a primeira apresenta a quarta posição quanto ao número de títulos e passa para o quinto lugar com a ascensão da novela quanto ao montante de publicações. Tal hierarquização aponta para a ordem no projeto de formação de um horizonte de expectativas do leitor em desenvolvimento.

Os dados indicam o romance como o tipo de narrativa mais adaptado para a infância e a juventude no Brasil, no período definido pela pesquisa. Contudo, a categoria romance não possui uma homogeneidade temática, resultando numa diversidade quanto ao tema. Pode-se dividir em duas grandes vertentes, a da aventura e da não-aventura, nas quais são usados elementos realistas e fantasiosos. Considerando o número de títulos há uma paridade entre as duas vertentes, mas quando se verifica o volume de publicações a primeira apresenta um total de 300 (trezentos) publicações, um percentual de aproximadamente 70%, o que é significativo para a elaboração do perfil do tipo de romance adaptado.

Tal vertente é constituída por romances de viagem, como, por exemplo, *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, os quais são os mais adaptados; históricos, como, por exemplo, *O último dos moicanos*, de James Fenimore Cooper, e *Ivanhoé*, de Walter Scott; de capa e espada, como, por exemplo, *Os três mosqueteiros* e *Os irmãos Corsos*, de Alexandre Dumas; ficção científica, como, por exemplo, *Viagem ao centro da terra* e *20.000 léguas submarinas*, de Julio Verne; policial, como, por exemplo, *O chamado selvagem*, de Jack London, e *O cão dos Baskervilles*, de Arthur Conan Doyle; de terror, como, por exemplo, *Drácula*, de Bram Stoker, e *Os inocentes*, de Henry James; fantástico, como, por exemplo, *Dr. Jekyll e Sr. Hyde, o médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson, e *O romance da múmia: um romance do tempo dos faraós*, de Teophile Gautier; e picaresco, como, por exemplo, *Memórias de um sargento de milícias*, de Manoel Antonio de Almeida, e *Memórias de Pickwick*, de Charles Dickens.

A vertente da não aventura é formada por romances de temática realista, como, por exemplo, *Crime e castigo*, de Fiodor Dostoievski, e *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert; romântica, como, por exemplo, *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, e *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë; urbana, como, por exemplo, *A moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo, e *A viúvina*, de José de Alencar; regionalista, como, por exemplo, *A escrava Isaura* e *o Ermitão de Muquém*, de Bernardo Guimarães; naturalista, como, por exemplo, *O cortiço*, de Aluizio de Azevedo, e *Dona Guidinha do poço*, de Manoel Paiva de Oliveira; autobiográfica, como,

por exemplo, *O Ateneu*, de Raul Pompéia, e *O jardim das ilusões*, de Henri Alain-Fournier; pré-modernista, como, por exemplo, *Triste fim de Policarpo Quaresma e Clara dos Anjos*, de Lima Barreto; do absurdo, como, por exemplo, *A sentença e O processo*, de Franz Kafka; hedonista, como, por exemplo, *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde.

O conto é o segundo tipo narrativo mais adaptado para o leitor infante-juvenil brasileiro com 64 (sessenta e quatro) e 19,69% de títulos adaptados, sendo esses títulos desdobrados em 151 (cento e cinquenta e uma) e 17,12% de publicações. A temática constante nos contos também segue as vertentes já designadas. No eixo da aventura, têm-se os árabes, como, por exemplos, *As mil e uma noites*; policial/terror/suspense, como, por exemplo, *Os assassinatos da rua Morguet*, de Edgar Allan Poe; ficção científica, como, por exemplo, *Cinco semanas num balão*, de Julio Verne; fantástico, como, por exemplo, *A chinela turca*, de Machado de Assis, e *O crocodilo*, de Fiodor Dostoievski. Já na da não aventura tem-se as temáticas da paixão, como, por exemplo, *Brincar com fogo*, de Machado de Assis, e *Uma paixão no deserto*, de Honoré de Balzac; da crítica social, como, por exemplo, *O nariz*, de Nicolai Gogol; filosófica, como, por exemplo, *Candido ou o otimismo*, de Voltaire; satírico, como, por exemplo, *O diário de Adão e Eva*, de Mark Twain; niilista, como, por exemplo, *O horla*, de Guy de Maupassant.

As lendas ocupam a terceira posição do quadro de tipos de narrativas tanto no item título quanto ao número de publicações. Para essa tipologia não é possível seguir as duas vertentes já desenhadas anteriormente no tocante à temática, pois se observa um predomínio do tom aventureiro. As lendas européias, com características de capa e espadas, envolvem as figuras de *Robin Hood*, *Carlos Magno* e *Rei Arthur*, as quais são as mais adaptadas, sobretudo, a de *Robin Hood*. Já as lendas brasileiras abordam o lado mítico, mas não menos aventureiro, do indígena e da natureza do Brasil, como, por exemplo, *Kuarup: a festa dos mortos: lenda dos povos indígenas do Xingu*, e *A lenda da vitória-régia*.

A novela, assim como a lenda, é igualmente marcada pela temática da aventura, podendo ser percebidos sub-temas como o picaresco, em *As aventuras do engenhoso D. Quixote de la mancha*, de Miguel de Cervantes, e *Lazarillo de Thormes*; o realismo-fantástico, em *As aventuras do Barão de Munchhausen*; a viagem, em *As aventuras de Marco Pólo* e *Hans Stadens: viagens e aventuras no Brasil*; a cavalaria, em *Amadis de Gaula*; o policial, em *O lobo do mar* e *O mexicano*, de Jack London.

A comédia adaptada para infância é predominantemente a de William Shakespeare, uma vez que, dos 26 (vinte e seis) títulos, 14 (quatorze) são do dramaturgo inglês, que se desdobram

em 41 (quarenta e um) das 54 (cinquenta e quatro) publicações. O processo de adaptação atinge quase todas as comédias shakespearianas, com exceção de *Trabalhos de amor perdidos* e *As alegres comadres de Windsor*, sendo as mais adaptadas *Sonho de uma noite de verão*, *A megera domada* e *A tempestade*. Além da comédia inglesa, têm-se a de costumes francesa, com *Tartufo*, *Médico sem querer*, *O avaro*, *O burguês gentil homem* e *O doente imaginário*, de Molière; a comédia grega com *As aves* e *Lisístrata*, de Aristófanes; a de costumes brasileira com *O noviço*, de Martins Pena; e da Rússia, *O inspetor geral*, de Nicolai Gogol.

A epopéia é estruturada como texto de fundação de um povo ou nação, através da história e do mito, exprimindo um caráter de aventura, uma vez que apresenta a luta do homem/nação por sua identidade/origem, como se observa em *A odisséia* e *A ilíada*, de Homero, que tratam do homem ocidental; *A divina comédia*, de Dante, que explora a busca do caminho d justiça social e da perfeição moral; *Os Lusíadas*, de Luis Vaz de Camões, com a fundação do mundo português; *El cid campeador*, que narra os feitos de Ruy Diaz de Virar, o herói nacional espanhol; *A Eneida*, de Virgílio, que conta, na primeira parte, a viagem marítima de Enéias, de Tróia até o Lácio, e descreve, na segunda parte, as lutas pela conquista do Lácio e a fundação do reino latino; *O caramuru*, de Santa Rita Durão, e *O Uruguai*, de Basílio da Gama, que tentam criar um mito de fundação da terra *brasilis*; *A canção de Rolando*, que tem por núcleo narrativo o fato histórico da expedição de Carlos Magno, Rei da França, contra a cidade espanhola de Saragoça, no ano de 778; *A canção dos nibelungos*, epopéia germânica, que explora a destruição do antigo reino dos burgúndios por obra de Átila, chefe da horda barbática dos hunos, no ano de 437.

Por fim, tem-se o drama romântico de *Cirano de Bergerac*, de Edmondo Rostand, e *Peer Gynt: O imperador de si-mesmo*, de Henryk Ibsen; o apólogo *A linha e a agulha*, de Machado de Assis, e o mito grego de *Hércules*.

#### **4 Considerações finais**

A análise mostra um quadro variado de gêneros textuais do universo da narrativa literária que são adaptados para crianças e jovens no Brasil: lendas, apólogo, contos, novelas e romances, drama, tragédia, comédia, epopéias. Tem-se, assim, um vasto conjunto, a princípio, de diferentes modelos de narrativa literária à disposição do leitor infanto-juvenil, o que seria

indicador da constituição de um horizonte de expectativa amplo e variado desse leitor em formação, contudo, é preciso verificar se as adaptações mantêm as características desses gêneros ou os enquadram, por exemplo, na estrutura do conto de fadas ou conto folclórico, que teria como consequência a composição de um horizonte restrito ou a não alteração desse repertório de leitura, visto que o conto é um dos primeiros gêneros literários apresentado para a infância. Tal diversidade de gêneros textuais também pode ser um critério para a publicação das adaptações, organizadas em coleções, séries e bibliotecas, uma estratégia editorial para circular junto ao público leitor.

Diante dessas implicações, cabe ao mediador de leitura avaliar a adaptação literária selecionada tendo como contraponto o texto original ou primário para verificar se o texto adaptado propõe uma ampliação ou não dos horizontes de expectativas das crianças e jovens no tocante à diversidade de narrativas.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Lauro Maia. **Tradução e adaptação:** encruzilhadas da textualidade em Alice nos Países das Maravilhas, de Lewis Carroll, e Kim, de Rudyard Kipling. São Paulo: UNESP, 2006.

AMORIM, Lauro Maia. *Tradução e adaptação:* fronteiras em Kim de Rudyard Kipling. **Revista Iniciação Científica**, II (n.esp.): 570-579, 2000.

AZEVEDO, Paulo Seben de. **Serás lido, Uruguai? A contribuição de uma versão de *O Uruguai*, de Basílio da Gama, para uma teoria da adaptação.** Tese (Doutorado em Letras), PPGL, FALE, PUCRS, 1999.

BÖHM, Gabriela H. Peter Pan para crianças brasileiras: a adaptação de Monteiro Lobato para a obra de James Barrie. In: CECCANTINI, João Luis (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil:** memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004. p. 58-71.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil.** Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

CECCANTINI, João Luis C. T. A adaptação dos clássicos. In: PEREIRA, Rony Farto, BENITES, Sônia Aparecida Lopes. **À roda da leitura:** língua e literatura no jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 84-89.

COELHO, Nelly Novaes. O processo de adaptação literária como forma de produção de literatura infantil. **Jornal do Alfabetizador**, Porto Alegre, ano VIII, n. 44, p. 10-11, 1996.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador – conversações com Jean Lebrun**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria da literatura**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

MARTHA, Alice A. P. Monteiro Lobato e as fábulas: adaptação brasileira. **Cuatrogatos Revista de Literatura Infantil**. Miami (EUA), v.07, 2001. Disponível em [www.cuatrogatos.org/7monteiro.html](http://www.cuatrogatos.org/7monteiro.html) acessado em 23.05.2003.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. *Tradução e adaptação: sentidos na história*. **Estudos lingüísticos**. V.31, 2002.

VIEIRA, Adriana Silene. **Um inglês no sítio de Dona Benta: estudo da apropriação de Peter Pan na obra infantil lobatiana**. Dissertação (Mestrado em Letras), IEL, UNICAMP, 1998.

VIEIRA, Adriana Silene. **Viagens de Gulliver ao Brasil (Estudo das adaptações de Gulliver's Travels por Carlos Jansen e Monteiro Lobato)**. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária), IEL, UNICAMP, 2004.

## QUEM SABE LER EDITORIAIS? DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA ATRAVÉS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Isabel Maria Paese Pressanto (Mestre, UCS) - [impress@ucs.br](mailto:impress@ucs.br)

Niura Maria Fontana (Mestre, UCS) - [nmfontan@ucs.br](mailto:nmfontan@ucs.br)

Neires Maria Soldatelli Paviani (Doutora, UCS) - [nmspavia@ucs.br](mailto:nmspavia@ucs.br)

**RESUMO:** A partir da constatação de problemas no desempenho leitor de universitários, projeto de pesquisa realizado na Universidade de Caxias do Sul buscou oportunizar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de leitura pelo uso de material instrucional composto por sequências didáticas baseadas em diferentes gêneros do discurso. Descrevemos aqui a sequência que tem como núcleo o editorial. Os alunos envolvidos, ingressantes em cursos de graduação, foram divididos em grupo experimental (GE), submetido à sequência de leitura aqui descrita, e grupo de controle (GC), que trabalhou os mesmos textos do GE com enfoque voltado à análise textual. A *questão ecológica* constituiu o núcleo temático, e em cada sequência propuseram-se quatro instâncias: pré-leitura, leitura-descoberta, pós-leitura e atividade interativa. Os resultados da investigação sugerem que o ensino explícito de leitura, apoiado em princípios sociointeracionistas e metacognitivos, pode contribuir positivamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** editorial; desempenho em leitura; material instrucional; sociointeracionismo; metacognição

**ABSTRACT:** Based on the evidence of problems in the reading performance of university students, a research project carried out at Caxias do Sul University aimed at offering students opportunity for the development of reading skills, through the use of instructional material comprised by teaching sequences around different discourse genres. We describe here the sequence focusing on the editorial. The sample students, beginners in graduate courses, were divided into an experimental group (EG), submitted to the reading sequence here described, and a control group (CG), who worked with the same texts with a focus on text analysis. The “ecological issue” constituted the thematic nucleus. Each sequence had four levels: pre-reading, discovery reading, post reading, and interactive activity. Results of the investigation suggest that explicit teaching of reading, based on sociointeractionist and metacognitive principles, can positively contribute to the development of reading skills.

**KEY-WORDS:** editorial; reading performance; instructional material; sociointeractionism; metacognition

## **1. Introdução**

O ato de ler requer várias habilidades que o aprendiz, ao ingressar num curso superior, já apresenta e outras que ele precisa desenvolver o quanto antes para interagir de modo eficaz com uma grande variedade de textos que circulam no meio social amplo, assim como com textos pertinentes a sua área.

Com vistas a diagnosticar a situação de alunos ingressantes numa instituição de nível superior, realizou-se, na Universidade de Caxias do Sul, um processo investigativo<sup>1</sup> que, em função das constatações feitas, levou o grupo de pesquisa a elaborar material instrucional composto por sequências didáticas, com o propósito de fornecer ao acadêmico instâncias que levassem ao desenvolvimento de estratégias de leitura mais eficazes<sup>2</sup>.

Acredita-se que um dos aspectos que podem auxiliar na interação leitor-texto-autor é o trabalho a partir da noção de gênero discursivo. A elaboração do material instrucional foi então baseada em diferentes gêneros discursivos e envolveu várias etapas desde a seleção dos textos a partir de um tema norteador, acompanhada da análise do seu potencial pedagógico, até a formulação de questões de leitura, considerando-se, em todo esse percurso as condições de produção do texto, o tipo de questão a ser formulada, seu formato, o nível cognitivo envolvido em sua resolução e a interatividade requerida ou propiciada.

Tomou-se como fundamentação teórica para a elaboração do material instrucional a noção de sequência didática, embasada em pressupostos sociointeracionistas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), de folhado textual (BRONCKART, 2003) e de estratégias de leitura (GIASSON, 1993; KLEIMAN, 1989; KOCH, 2001). Os alunos envolvidos, que eram ingressantes em cursos de graduação, foram divididos em grupo experimental (GE), submetido à sequência de leitura aqui descrita, e grupo de controle (GC), que trabalhou os mesmos textos do GE, mas sob um enfoque mais voltado à análise textual.

A seguir apresentaremos os pressupostos teóricos que nortearam nosso trabalho e, logo

---

1 Este artigo tem sua gênese em resultados de pesquisa realizada na Universidade de Caxias do Sul, dentro do projeto TEAR (Estudo comparativo do desempenho em leitura de alunos iniciantes e concluintes de cursos de graduação da Universidade de Caxias do Sul), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da UCS, desenvolvido com o apoio de bolsas BIC/UCS e bolsa empresa (TIMO), e contando com a participação das bolsistas de pesquisa Jaqueline Ana Faria Lenzi e Luísa Verza.

2 A partir dos resultados da fase da pesquisa aqui descrita, elaborou-se a obra “Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação”, que, composta por sequências didáticas, apresenta sugestões de

após, a sequência didática aplicada, que tem como núcleo o gênero editorial.

## 2. Pressupostos teóricos

A leitura de editoriais, como de qualquer outro gênero opinativo, pressupõe do leitor mais do que a habilidade de construir sentidos a partir de um texto: requer dele conhecimento de mundo e da situação de comunicação estabelecida por meio do veículo (via de regra um jornal), senso crítico e interesse por questões ou temas complexos, que exigem maior aprofundamento. Ou seja, é uma leitura que exige habilidades mais apuradas, tanto que é relativamente pequena a percentagem de leitores que habitualmente leem editoriais. Alguns fatores são apontados por especialistas na tentativa de explicar o afastamento do leitor em relação ao gênero: o editorial é maciço, com grandes porções de texto, e é muito intelectualizado; destina-se a empresários e políticos e não ao leitor comum; não trata de assuntos de interesse cotidiano do leitor; não é um texto valorizado nos próprios veículos em que aparece (VIGGIANO apud MELO, 1994).

Justifica-se, portanto, a exploração didática de editoriais, objetivando auxiliar o leitor a compreender os temas abordados e a posicionar-se criticamente diante das teses e argumentos em torno deles, de modo a formar a própria opinião. A prática de leitura de editoriais pode ser um instrumento na construção não apenas do leitor autônomo, mas do cidadão consciente e informado, familiarizado com a argumentação e apto a usá-la na vida social.

O editorial, juntamente com o artigo de opinião e com a carta do leitor, consiste num gênero opinativo e, em sendo assim, tem um forte caráter argumentativo. Bonini (2003) chama a atenção para elementos de convergência e de divergência entre esses gêneros.

Primeiramente, no jornal, o que diferencia o *editorial*, a *opinião do leitor* e o *artigo assinado*? Ao que parece, a identidade de cada um desses gêneros é cunhada mais pela posição de onde se fala (editorialista, leitor especialista e articulista), pelo que está envolvido nesta posição, do que pela estruturação linguística destes gêneros, que é praticamente a mesma. Mesmo o propósito, se não nos ativermos a uma especificação mediante o papel social do enunciador, será praticamente o mesmo: convencer pela argumentação. (BONINI, 2003, p.78-79)

Essa constatação é importante para o ensino do editorial, especificamente, já que ele compartilha traços com outros gêneros jornalísticos. Nesse sentido, torna-se relevante oportunizar ao aluno leitor a percepção da posição social do autor, quando precisa

distinguir esses gêneros que resultam bastante próximos, já que, do ponto de vista da autoria, o editorial distingue-se dos seus similares por não vir assinado e por representar a posição da empresa. A responsabilidade de autoria do editorial coloca o editorialista numa posição social *sui generis*: ele produz um texto que resulta da negociação das posições de interesse da empresa.

Uma possível definição de editorial é fornecida por Melo (1994, p. 95), quando afirma que esse “é o gênero jornalístico que expressa a opinião oficial da empresa diante dos fatos de maior repercussão no momento.” Sendo assim, a seleção de temas e fatos deve corresponder à visão e aos interesses da empresa jornalística, sendo muito comuns tópicos referentes à economia, administração e política. Isso explica o fato de o editorial, embora escrito por um editorialista, não vir assinado.

O editorial é um gênero complexo, pois “seu discurso constitui uma teia de articulações políticas” (MELO, 1994, p. 96). Como texto que traduz a opinião da empresa, ele representa também os interesses, valores e opiniões dos donos ou sócios do veículo de comunicação, dos anunciantes e patrocinadores. O editorial é “um espaço de contradições” que precisam ser conciliadas pelo editorialista ou pelo grupo de editores que assume sua redação.

Do ponto de vista da recepção, ainda segundo o autor, o editorial é dirigido à sociedade, com o fim de orientar a opinião pública. Mas quando não há uma opinião pública autônoma, o editorial parece estabelecer um diálogo com o poder público, no sentido de defender os direitos das entidades que representa. Mas não se pode negar que, mesmo estabelecendo um diálogo com o governo, esse texto informa o leitor comum e instiga-o a desenvolver análises e posturas mais críticas. Cabe aqui lembrar, com Lage (1998, p. 42), que “as grandes e pequenas questões da ideologia estão presentes na linguagem jornalística, porque não se faz jornalismo fora da sociedade e do tempo histórico”. Procurar entender a ideologia e os interesses implícitos num editorial é, pois, uma etapa imprescindível na formação do leitor crítico e autônomo.

A composição do editorial corresponde essencialmente à apresentação de tese(s) e argumento(s), com relação a fato ou situação que são apresentados na introdução. Há muita variedade na distribuição de teses e argumentos ao longo do texto, mas é bastante comum atualmente haver uma contextualização inicial, muitas vezes em forma de relato, seguida de uma primeira tese, à qual seguem-se um ou mais argumentos.

Um modo de mediação para a apropriação do editorial é a sequência didática. Dolz,

Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) chamam de sequência didática a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Esse modo de organizar a situação de aprendizagem tem como objeto de estudo um gênero que o aluno não domina ou sobre o qual tem domínio insuficiente, visando à produção escrita. No entanto, alguns componentes da sequência didática podem aplicar-se também à leitura. Dessa forma, para os propósitos do presente trabalho, assumimos a noção de *sequência didática* (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), por nós revista e adaptada para a leitura, acrescida de pressupostos sobre o desenvolvimento da leitura e a formação do leitor.

Para que a dimensão interativa da leitura seja resguardada no processo pedagógico, julgamos necessário considerar, de forma integrada e dinâmica:

- (a) os propósitos da leitura para o leitor;
- (b) o conhecimento prévio do leitor;
- (c) o tema e sua relevância para o leitor;
- (d) o processamento psicofisiológico do texto: leitura silenciosa e oral (GRABE, 2004);
- (e) estratégias de leitura com foco em microprocessos, macroprocessos e processos de integração, elaboração e metacognição (GIASSON, 1999; KOCH, 2001);
- (f) reconstrução das condições de produção textual (BRONCKART, 2003; SCHNEUWLY, 2004), compreendendo fatores como o mundo físico, social e subjetivo, o tema e o gênero textual;
- (g) análise do folhado textual (BRONCKART, 2003):
  - infraestrutura geral do texto (tipos e sequências discursivos);
  - mecanismos de textualização (coesão textual);
  - mecanismos enunciativos (fatores pragmáticos da interação);
- (g) interação leitor-texto: leitura crítica, com resposta pessoal ou reação ao texto analisado, por meio da produção de outro gênero textual;
- (h) exercício da leitura como prática autônoma.

Primeiramente, é importante, senão necessário, para interagir com um texto, identificar a situação de comunicação na qual se insere (no mínimo, quem escreve para quem, quando, onde), já que a leitura constitui um processo de interação entre autor e leitor, mediado pelo texto, que é visto como uma unidade de comunicação. A interação que se estabelece entre leitor e autor é permeada por um amplo conjunto de variáveis socioculturais, que perpassam também a constituição do texto (KOCH, 2001;

MARCUSCHI,1999). Os sentidos são constituídos nessa inter-relação. De fato, na perspectiva da análise do discurso, os sentidos do texto são produzidos tanto por quem escreve quanto por quem lê, e a produção de sentidos ocorre em condições sociohistóricas determinadas, nas quais se inserem as práticas humanas (ORLANDI, 1988).

Na interação com o texto, importa ao leitor apropriar-se de alguns aspectos do contexto de produção (quem são os interlocutores, que lugar social ocupam, quais são os seus propósitos) e de circulação desse gênero, focalizando o tema, a composição e os recursos linguísticos, entre os quais ganham destaque os mecanismos argumentativos. Análises de vários exemplares do gênero permitem ao leitor familiarizar-se com modos socialmente aceitos de falar sobre determinados temas em determinadas esferas. Cabe também, no processo, a realização de análises textuais e linguísticas, sem esquecer que, para além de todos esses níveis, está a compreensão, construída a partir do conteúdo expresso e implícito, e a construção de uma atitude crítica, fator necessário na constituição da autonomia do leitor.

As análises discursivas, textuais e linguísticas que adotamos neste trabalho tomam como suporte ainda a noção de folhado textual de Bronckart (2003). Os textos empíricos são produzidos a partir de uma necessidade comunicativa circunscrita a um contexto de situação. Para Bronckart (2003), o contexto de produção compreende fatores referentes ao mundo físico (o lugar e o tempo de produção, o produtor, o receptor) e ao mundo social e subjetivo (o lugar social da produção do texto, a posição social do emissor e do receptor, além do objetivo da interação). Para que ocorra uma ação de linguagem, é preciso que um agente mobilize certos conteúdos temáticos, integrando-os aos fatores contextuais e aliando-os a um modelo de gênero no repertório historicamente construído e disponível nos diversos ambientes discursivos. Essa ação de linguagem é o texto concreto.

Quando se trata da leitura, Giasson (1993) oferece interessante contribuição ao descrever os processos necessários à compreensão do texto. A autora os divide em: (a) **microprocessos** (habilidades básicas de reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras e seleção da ideia central da frase); (b) **processos de integração** (mecanismos de coesão: referenciação e sequenciação; inferência); (c) **macroprocessos** (ideia principal e resumo); (d) **processos de elaboração** (previsões, construção de imagem mental, reação emotiva, integração da informação nova nos conhecimentos anteriores, paráfrase, raciocínio); (e) **processos metacognitivos** (autogestão do conhecimento e do conhecer). Todos os processos devem merecer atenção no ensino da

leitura, associados ao desenvolvimento de estratégias de leitura, uma vez que a utilização de estratégias eficazes tem sido apontada na literatura como característica dos bons leitores.

De certa forma, a proposta de Kleiman (2001) coincide com a de Giasson ao propor estratégias de construção de sentido, subdivididas em microestruturais e macroestruturais. Enquanto as estratégias microestruturais são operações apoiadas no conhecimento de estruturas, funções e relações linguísticas e caracterizam-se pela aplicação local a um enunciado ou partes de enunciado, as macroestruturais são aplicadas globalmente e baseiam-se no conhecimento sobre textualidade, incluindo superestruturas do gênero, macroestruturas, sequências tipológicas e elementos de coesão.

Já Koch (2001) chama atenção para os sistemas de conhecimento ativados durante o processamento textual: o linguístico (gramatical e lexical), o enciclopédico (conhecimento prévio) e o interacional (pragmático e estratégico) (HEINEMANN e VIEHWEGER, apud KOCH, 2001). Ao acessar esses sistemas (KOCH, 2001), tendo em vista a compreensão de um texto, o leitor lança mão de um conjunto de estratégias, entre as quais estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais. As cognitivas pressupõem a realização de algum “cálculo mental”, e entre elas destacam-se as inferências. As sociointeracionais têm o objetivo de garantir a interação através de mecanismos de negociação e as textuais consistem, fundamentalmente, em fatores de coesão e de coerência.

A observação desses aspectos (tanto micro quanto macro) no processo de leitura e escrita, acrescidos dos aspectos sociointeracionais, que garantem a comunicação entre os participantes da ação de linguagem, conferiria condições mais atraentes a um material didático de leitura. Além disso, se quisermos extrapolar o foco em fatores linguísticos para pensar a linguagem como forma de interação na vida social, podemos oferecer ao aprendiz a apropriação de gêneros textuais/discursivos, no sentido de facilitar-lhe a circulação em diferentes esferas de atividades.

### **3. A elaboração da unidade**

Ao elaborar o instrumento de leitura, considerou-se a forma de organizar as questões, de elaborar o enunciado da questão e a função da pergunta (WIDDOWSON, 1991), num processo de leitura que privilegia o aspecto interacional, ou seja, que promova a interação entre leitor e autor na construção de significações mediada pelo texto (AZAMBUJA, 2003; KLEIMAN, 1989). Privilegiou-se a visão do leitor como

construtor dos sentidos do texto a partir de seu conhecimento prévio. Nesse sentido, as perguntas foram elaboradas de forma tal que privilegiaram o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia do leitor. As perguntas foram elaboradas de forma a não apenas testar, mas também desenvolver a competência do aluno (WIDDOWSON, 1991).

O processo de elaboração do material de leitura que ora descreveremos envolveu, em primeiro lugar e a partir do gênero base desta unidade (o editorial), a seleção de textos bem formulados e compatíveis com o tema nuclear: as *questões ecológicas*. Nossa intenção a partir desse tema foi considerar, entre outras, a formação da consciência cidadã do leitor.

Quanto à linguagem, o material de leitura selecionado deveria corresponder ao nível padrão, evitando-se, no entanto, situações que pudessem interferir negativamente na sua legibilidade.

Com esses critérios em mente, foram escolhidos os editoriais “Responsabilidade ecológica” e “Processo avassalador” (ambos disponibilizados na seção de anexos no final deste artigo). Além desses dois editoriais, iniciou-se a unidade com a exploração de uma charge, que também consta nos anexos.

Feita essa seleção, passou-se à proposição das atividades de leitura, que foram apresentadas em etapas, conforme o que segue abaixo.

(a) Inicia-se a unidade com uma charge, na qual podemos explorar a intertextualidade (o contexto lembra o do filme “Titanic”) e a ironia, característica desse gênero de texto. Além disso, como esse material não tem um texto, apenas o título e a imagem, o leitor é levado a explorar o papel dos elementos não verbais na constituição da significação, bem como o seu conhecimento de mundo na interpretação do que é ironizado na charge.

(b) *Preparando a leitura*: Como o título desta seção sugere, nela são oferecidas atividades de pré-leitura, como meio de ativar o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que será abordado no texto, para que ele tenha melhores condições de realizar as atividades de leitura propostas no transcorrer da unidade. Para tanto, optou-se por motivar o leitor, fazendo menção a alguns fenômenos climáticos (como furações e maremotos) e sugerindo-lhe que identifique as possíveis causas desses fenômenos, além da sugestão de que o aluno investigue na internet, em livros, revistas ou jornais o que seria o desenvolvimento sustentável e que entidades de proteção ambiental estariam engajadas nesse processo. Dessa forma, acredita-se que o leitor, tendo informações prévias sobre o assunto do texto base da unidade, consiga realizar as atividades

propostas de maneira mais eficaz, visto que depende do conhecimento do assunto, em grande parte, a tarefa de compreensão de um editorial.

(c) *Construindo os sentidos do texto*: Esta é a seção dedicada ao início da jornada de exploração da leitura. Após a leitura do texto base escolhido para essa finalidade, “Responsabilidade ecológica”, propõe-se ao leitor o preenchimento de um quadro com informações acerca das condições de produção (título, autor/responsável, veículo/suporte, local e data de publicação, público-alvo, tipologia dominante, tema central ou assunto). A seguir, o leitor é convidado a analisar o propósito do autor e a possibilidade de esse mesmo propósito ser realizado utilizando-se outro gênero textual, diferente do original. Supõe-se que, talvez com efeitos um pouco diferenciados, o objetivo do autor poderia ser concretizado pela utilização de uma charge ou de uma crônica, por exemplo.

(d) *Explorando mecanismos de linguagem*: Nesta fase da jornada de leitura, colocam-se desafios atinentes ao sistema linguístico e à forma de organização da informação (seleções e substituições lexicais, significados e sentidos das palavras empregadas, dúvidas vocabulares, recursos de argumentação). O leitor é convidado a observar como textos diferentes são concretizados por meio de mecanismos linguísticos que podem variar dependendo do contexto de produção (público-alvo, veículo de divulgação, etc...) e também dos objetivos ou propósitos comunicativos de cada texto. Considerando esses elementos, solicita-se a ele que verifique qual foi o nível de linguagem utilizado no texto. Como o editorial caracteriza-se pela presença do processo argumentativo, procura-se evidenciar que nele são apresentadas explicações para alguns fatos e para o que os originou, conduzindo o leitor a destacar, num segmento do texto, a presença de um fato e de uma explicação dada a ele pelo autor. Oferece-se também uma atividade de substituição lexical, envolvendo um conector que, embora iniciando um período, contém a ideia de adição, observando-se que, nessa troca, algumas alterações em partes da estrutura da frase talvez fossem necessárias.

e) *Relacionado texto e realidade*: No intuito de engajar o leitor em ações sociais efetivas, partindo das ideias surgidas em função da leitura do texto proposto e de sua própria conscientização como cidadão responsável e consciente, esta sessão representa um convite para que o leitor sugira aquilo que ele próprio poderia realizar no intuito de colocar em prática ações de preservação do meio ambiente.

(f) *Ampliando a rede de leitura*: Propõe-se, nesta etapa do processo de leitura, o contato com mais um editorial, “Processo avassalador”, analisando nele aspectos paratextuais, como título, ilustração, diagramação, gráficos e outros elementos físicos

que contribuem em grande medida para a constituição dos sentidos do texto.

(g) *Construindo os sentidos do texto*: Neste momento do processo de apropriação do texto, o leitor é convidado a trabalhar mais incisivamente com o gênero textual em foco, identificando nele a manifestação de características do editorial, bem como analisando a aplicabilidade da solução sugerida pelo autor.

(h) *Relacionando texto e realidade*: Este representa o momento em que o leitor, de forma mais incisiva, desempenha seu papel como cidadão, pensando a realidade que o circunda e sugerindo soluções para os problemas ambientais nela encontrados. Busca-se, dessa forma, despertar o leitor para a presença de um elo entre as leituras feitas e essa realidade.

(i) *Produzindo textos em cadeia*: Como um texto, representante concreto de um gênero e recipiente de ideias muitas vezes esclarecedoras ou polêmicas, pode gerar reflexões e essas reflexões conduzem muitas vezes a ações, coloca-se aqui o leitor em circunstâncias em que ele pode ampliar seu horizonte de produção textual. Para tal, propusemos a utilização do tema que foi discutido nesta sequência para a elaboração de um debate, um esquema, um resumo, outro editorial, uma carta do leitor, entre outras possibilidades. É importante esclarecer que o material didático elaborado teve foco na leitura; por isso não aparecem orientações sobre a produção textual oral e escrita, especificamente. As atividades são propostas sob a forma de projetos, com a preocupação de inseri-las em contextos de comunicação reais ou simulados, visando à produção de gêneros textuais para serem socializados, constituindo assim tarefas e não apenas exercícios. As atividades de produção assumem um caráter dialógico, constituindo respostas aos textos lidos, como uma possibilidade de tomar posição diante dos temas apresentados e das teses defendidas.

(j) *Analisando o próprio processo de leitura*: Este momento está reservado para que o leitor reflita sobre as estratégias que empregou ao realizar as leituras naquela sequência, monitorando o processo, de forma a identificar o tópico da leitura, o modo como construiu os sentidos do texto, que efeito a leitura produziu nele, que dificuldades encontrou e como conseguiu resolvê-las.

(k) *Percurso de leitura*: Esta seção propõe um instrumento a ser utilizado pelo aluno, fora da sala de aula, para registro de suas *leituras*. O propósito desta atividade é estimular o aluno a ler mais assiduamente ou a buscar até em fontes não escritas maiores informações sobre o assunto, fazendo posterior ou paralelamente seus registros. Busca-se assim

oferecer ao leitor condições para o desenvolvimento de sua autonomia e do senso crítico.

(1) *Apontamentos teóricos*: Numa seção separada, foi organizado um conjunto de informações linguísticas, textuais e discursivas, para servir de material de consulta ao aluno, que deverá buscá-las quando delas necessitar. À semelhança de um hipertexto, ao longo das sequências é feita remissão a Apontamentos teóricos (em formato de *link*), deixando ao aluno a escolha de consultá-los ou não. Esta é mais uma estratégia também voltada para a construção da autonomia do leitor. Nesta seção, por exemplo, é oferecida ao aluno uma descrição resumida e esquemática do gênero focado.

#### **4. Palavras finais**

A aplicação desta sequência didática, e de outras que a acompanharam, a um grupo de alunos universitários iniciantes eliciou um desempenho superior ao de um grupo de controle. Na análise dos dados, v-se diferença entre os resultados do Pré e do Pós-Teste, apontando um crescimento de 1% no GC e de 5,8% no GE. A aplicação do teste *t* que essa diferença é estatisticamente significativa.

O resultado observado sugere que ensino explícito de leitura, apoiado em princípios sociointeracionistas e metacognitivos, e a utilização de sequências didáticas construídas em torno de gêneros textuais podem constituir ferramentas úteis na ampliação das competências leitoras dos aprendizes, mesmo que esses se encontrem, presumivelmente, em níveis de letramento relativamente elevados.

Para saber ler editoriais (ou qualquer outro gênero) pressupõe-se do leitor habilidades interacionais, linguísticas e cognitivas e essas habilidades podem e devem ser desenvolvidas com a contribuição da mediação do professor e de material didático adequado.

#### **Referências**

BONINI, A. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. **DELTA**, v. 19, n. 1, 2003, p. 65-89.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.).

- Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- GIASSON, J. **A compreensão na leitura.** Tradução Maria José Frias. Portugal: Edições Asa, 1993. (Coleção Práticas Pedagógicas).
- \_\_\_\_\_. **La lecture:** de la théorie à la pratique. 2. ed. Bruxelles: De Boeck, 2004.
- GRABE, W. Research on teaching reading. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 24, 2004, p.44-69.
- KLEIMAN, A. B. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Oficina de leitura:** teoria & prática. 8. ed. Campinas, SP, 2001.
- KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Caminhos da Linguística).
- LAGE, N. **Linguagem jornalística.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999 (Coleção Leituras no Brasil).
- MELO, J. M. de. **A opinião no jornalismo brasileiro.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ORLANDI, E. P. **Discurso & leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. (Coleção Passando a limpo).
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Campinas: Pontes, 1991.

## TRECHOS EXTRAÍDOS (verificar utilidade)

No caso específico da leitura, propusemos partir de uma situação de comunicação e de atividades de pré-leitura (visando à ativação de conhecimentos prévios, busca e seleção de informações e ao levantamento de hipóteses), seguidas da leitura e análise do texto, com base na noção de folhado textual de Bronckart (2003), e na prática de estratégias de leitura (Giasson, 1993; Kleiman, 1989; Koch, 2001a). As atividades de pós-leitura tiveram como objetivo o estabelecimento de relações entre o texto e a realidade do aluno. A partir da avaliação da leitura e da função comunicativa do texto, foi proposta a produção de outro gênero que, dialogicamente, articular-se-ia de modo autêntico com o(s) texto(s) lidos, permitindo que o leitor se transformasse em locutor.

---

Para que se tenha elementos para a análise e produção de textos, é relevante conhecer a organização, ou arquitetura, textual. A concepção de Bronckart (2003) sobre a organização do texto prevê três extratos, ou camadas, superpostos, que constituem o *folhado textual*. Os três extratos são: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. A infraestrutura corresponde ao plano geral do texto, aos tipos de discurso e às sequências (movimentos da informação correspondentes a partes específicas do texto) e comporta, ainda, as articulações entre esses elementos. Outro importante constituinte dessa camada é o conteúdo temático do texto e como ele se desenvolve. Os mecanismos de textualização garantem a articulação linear do texto e consistem em elementos de coesão. Quanto aos mecanismos enunciativos, são os posicionamentos enunciativos e as vozes que se manifestam no texto e que permitem identificar que instâncias assumem o que é dito, que vozes se manifestam, que avaliações são feitas sobre o tema.

The banner features a blue background with various icons related to communication and technology, such as a globe, a camera, and a computer monitor. The text 'V SIGET' is prominently displayed in large, bold, black letters.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## RAÇA BRASIL: ANÁLISE SEMIOLINGÜÍSTICA E CONSTRUÇÃO DE ETHOS

Prof. Dr. Roberto Borges<sup>1</sup> – CEFET-RJ – NEAB CEFET/RJ

([borgesrcs@cefet-rj.br](mailto:borgesrcs@cefet-rj.br))

Resumo:

Pretendemos, neste trabalho, sob a perspectiva da Semiologia de Patrick Charaudeau, analisar o papel psico-sócio-linguístico da revista “Raça Brasil” (periódico brasileiro, cuja tiragem mensal é de 50 mil exemplares, que chegam às bancas há doze anos e têm como público alvo preferencial os afro-brasileiros) e averiguar que *ethos* se constrói pelo intermédio de seu editorial.

As conclusões de nossa análise nos levam à percepção de um *ethos* que, embora se queira combativo, tem necessidade de se moldar às imposições da indústria cultural que só o quer como objeto de consumo. Isso leva esse *ethos* a se apresentar de forma ambígua, como reflexo de elementos sociais distintos e, frequentemente, contraditórios dos quais a maioria de nós, sujeitos de uma sociedade essencialmente consumista, ainda não conseguiu se libertar.

Palavras-chave: Semiologia – Ethos – Editorial – Raça

Abstract:

It is the aim of the present essay to analyze, under Patrick Charaudeau’s Semiology perspective, “Raça Brasil” magazine’s social and psychological language practice role. “Raça Brasil” is an important Brazilian periodical, which has a monthly print run of 50000 copies,

and it has been published for twelve years, being the Afro-Brazilians its main target group. It is also the aim of this essay to analyze what ethos is built through the magazine's editorial.

The conclusions of our analysis lead us to the perception of an ethos that, though willing to be combative, needs to be shaped into the cultural industry determinations, which is interested in it as object of consumption. This fact makes the ethos present itself in an ambiguous way, as a reflection of distinct and frequently contradictory social elements, from whom most of us (members of an essentially consumerist society) have not broken free yet.

Key-words: Semiolinguistics – Ethos – Editorial – Race

### **1) Para início de conversa....**

Quando falamos em discurso, seguindo a linha teórica de Patrick Charaudeau, estamos pensando em todo o processo de criação de um texto. O discurso, então, envolve as circunstâncias sociais de tempo e de espaço, situações psicológicas e situações languageiras que precederam o texto. Envolve também o momento de sua produção, quem o produziu, que papel social o produtor do texto ocupa e, ainda, o destinatário do mesmo.

O discurso tem como característica intrínseca ser atravessado constantemente por outros discursos. Isso significa que sempre há, sob um discurso, outro(s) discurso(s), outro (s) ponto(s) de vista social (sociais). Como nos diz Charaudeau (2005, p. 11), *“A maneira pela qual abordamos o discurso insere-o numa problemática geral que procura relacionar os fatos de linguagem a alguns outros fenômenos psicológicos e sociais: a ação e a influência”*. É a esse fenômeno de construção do sentido que Charaudeau chama de semiotização do mundo.

Dois processos, no entanto, são necessários para que a semiotização do mundo se realize:

O primeiro deles é o processo de transformação, o qual obedece a quatro tipos de operações: a **identificação**, que transforma os seres do mundo em “identidades nominais”; a **qualificação**, que caracteriza esses seres, discriminando-os, especificando-os e motivando sua maneira de ser, transformando-os em “identidades descritivas”; a **ação**, exercida ou sofrida por esses seres, que, ao inscrevê-los em esquemas conceitualizados de ação, confere-lhes razão de ser e os transforma em “identidades narrativas” e, por último, a **causação**, que envolve os motivos que os levam a agir e/ou sofrer as ações e, dessa forma, possibilitar a transformação e/ou explicação da sucessão de fatos do mundo.

O segundo é o processo de transação, que também se realiza de acordo com quatro princípios, a saber: O primeiro deles é o de **alteridade**, que leva os parceiros do ato de linguagem a se reconhecerem como semelhantes ou como diferentes. A semelhança estará ligada aos saberes compartilhados e a seus objetivos em comum. As diferenças são as marcas que explicitam o fato de que o outro é o outro, é a dessemelhança que traçará as fronteiras. Essa diferença pode-se dar apenas pelas posições ou papéis ocupados na interação: ora se é o sujeito produtor-emissor do ato de linguagem (sujeito comunicante), ora se é o sujeito receptor-interpretante (o sujeito interpretante) desse ato. Tal princípio nos mostra que cada um dos parceiros está envolvido em um processo recíproco, mas não simétrico, de reconhecimento do outro pelas suas diferenças, pela alteridade. É essa interação que possibilitará a legitimação do outro. Portanto, a legitimação é uma condição para que o ato de linguagem possa ser considerado válido, como também é o fundamento do aspecto contratual de todo ato de comunicação; o segundo, o de **pertinência**, processo pelo o qual os parceiros do ato de linguagem necessitam da possibilidade de compartilhar (sem que seja necessário adotar) os saberes ligados ao ato de linguagem em questão. Esses saberes devem estar conectados ao ramo de conhecimento a que pertence o ato de linguagem (têm de ser apropriados ao contexto e à finalidade), ou seja, saberes sobre o mundo, sobre fatos e valores psicológicos, sobre comportamentos sociais, entre outros; o terceiro é o de **influência** que, como seu próprio nome sugere, pretende influenciar o outro, atingi-lo seja com que fim for (para agir, pensar, emocionar ou orientar). Em contrapartida, trata, também, do alvo dessa influência que é o sujeito receptor-interpretante do ato de linguagem. Esse saber-se alvo viabiliza a possibilidade de interação e, ao mesmo tempo, obriga os interlocutantes a considerarem as restrições ao exercício da influência; o quarto, e último, é o de **regulação**, pelo qual os parceiros de um ato de comunicação recorrem a estratégias que garantam uma intercompreensão minimamente

necessária para que a troca se efetive. Esse princípio está estreitamente ligado ao princípio anterior, por que, como se sabe, à influência pode haver (como resposta) uma contra-influência. Os sujeitos do ato comunicativo sabem, de forma consciente ou não, sobre aquilo de que trata o ato de linguagem do qual participam. Esse é o princípio que permite que o ato linguageiro prossiga e chegue a uma conclusão, sem que sejam necessários confrontos físicos nem ruptura de fala.

Os dois processos (de transformação e de transação) são solidários um para com o outro, ainda que se realizem conforme procedimentos diferentes. O processo de **transação** controla as operações de identificação e de qualificação do processo de transformação, denotando, assim, que há uma hierarquia entre os processos.

“Postular a dependência do processo de transformação para com o processo de transação equivale a marcar uma mudança de orientação nos estudos sobre a linguagem, buscando-se conhecer o sentido comunicativo (seu valor semântico-discursivo) dos fatos de linguagem. Assim como não é mais possível contentar-se com as operações de transformação isoladamente, também é necessário considerá-las no quadro situacional imposto pelo processo de transação, quadro que serve de base para a construção de um ‘contrato de comunicação’.” (CHARAUDEAU, 2005, p.16)

Pretende-se, então, neste trabalho, pelo viés da Linguagem, especificamente sob a abrangência da Semiolingüística de Patrick Charaudeau, refletir sobre o papel psico-sócio-lingueiro da revista RAÇA BRASIL, que tem como enunciário principal os afro-brasileiros, e averiguar que *ethos* (identidade discursiva projetada através do discurso, com o fim de persuadir o enunciário e transmitir-lhe credibilidade) que se constrói em seu editorial.

## 2) A REVISTA

RAÇA BRASIL é uma revista brasileira, cuja tiragem atual é de 50 mil exemplares, que chegam às bancas há doze anos. É, também, uma revista colorida, impressa em papel de excelente qualidade e que estampa em suas capas, invariavelmente, negras e negros que se enquadram num tipo de padrão de beleza “esperado” pelas mídias.

RAÇA BRASIL veicula matérias sobre saúde, cultura, beleza, moda, comportamento, história e sociedade. Com esse perfil, é a primeira revista de tiragem expressiva, cujos conteúdos são voltados especificamente para a população negra brasileira, o que, em si, já é um grande

diferencial no país da pseudo-democracia racial, onde 47% da população é apontada, vista, caracterizada como negra ou parda, mas que raramente aparecem na mídia impressa, a não ser, ainda, por exceção.

O espaço de valorização à Raça negra, sua cultura, sua história e sua beleza, ocupado por RAÇA BRASIL garante à população negra uma mídia impressa com a qual se identificar, na qual possa se ver. A existência de RAÇA BRASIL, seu número de tiragem e a qualidade de suas edições marcam o surgimento de uma parcela de negros e negras que, na sociedade capitalista em que vivemos, onde o valor das pessoas, está ligado ao que elas têm, já conquistaram um alto poder de consumo e são exigentes em relação ao que consomem.

Uma revista específica para a população negra, que complete doze anos de publicação e tenha uma tiragem de 50 mil exemplares, pode ser vista como um fenômeno de resistência num país como o nosso. Pretendemos, por isso, investigá-la, em busca das características que garantem a ela a posição que tem ocupado.

Esclarecemos que a nossa investigação não pretende partir do número primeiro da RAÇA BRASIL. Embora consideremos de bastante relevância uma pesquisa que se propusesse a isso, a dimensão dessa tarefa está muito além de nossos limites neste momento.

Assim, nossa pretensão, por ora, consiste em, utilizando-se do conceito de *Ethos* e das orientações teóricas da Semiologia de Charaudeau, fazer uma análise, ainda que breve, das capas dos números 121, 122, 123 e 124 e do editorial do número 121 do ano 12 de RAÇA BRASIL, que chegaram às bancas, respectivamente, em junho, julho, agosto e setembro de 2008.

Por chegar às bancas por mais de uma década e por ter tal número de tiragem, podemos apontar como hipótese que RAÇA BRASIL não seja uma revista combativa ou, pelo menos, que não opte para o embate direto, o que, supomos, significaria o seu fim. Acreditamos que toque em questões importantes para a população negra, mas com sutileza e elegância.

Verifiquemos.

### **3) O TÍTULO: a operação de identificação**

Conforme teoria de Charaudeau, o processo de transformação é o primeiro necessário para que a semiotização do mundo se realize. No interior desse processo, a primeira operação é a identificação. Assim, este é o caminho por onde começamos nossa análise: o título RAÇA BRASIL nos chama a atenção de imediato. Embora saibamos que o conceito de Raça é inoperante biologicamente, sabemos, no entanto, que a divisão da sociedade em raças pode ser constatada tanto pelos índices dos órgãos de pesquisa mais sérios do Brasil, que apontam a ausência dos negros e negras em cargos de poder, como também mostram o abismo na formação educacional e no poder aquisitivo entre brancos e não-brancos. O conceito de raça é eivado de ideologia, e, como toda ideologia, traz em si a relação de poder e de dominação. Raça, então, deixa de ser um conceito biológico e assume uma categoria “étnico-semântica”, *“cujo campo semântico é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam”*, como defende Kabengele Munanga (2006, p. 139).

Podemos recorrer, ainda, ao texto de Stuart Hall (2003, p. 166) que nos diz que

“Conceitualmente, a categoria “raça” não é científica. As diferenças atribuíveis à raça numa mesma população são tão grandes quanto àquelas encontradas em população racialmente definidas. “Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria (Hall, 1994). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse “efeito de naturalização” parece transformar a diferença racial em um “fato” fixo e científico, que não responde à mudança nem à engenharia social reformista. Essa referência discursiva à natureza é algo que o racismo contra o negro compartilha com o anti-semitismo e com o sexismo (em que também “a biologia é o destino”), porém menos com a questão de classe. O problema é que o nível genético não é imediatamente visível. Daí que, nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas (supostamente escondidas na estrutura dos genes) são “materializadas” e podem ser “lidas” nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as características físicas do cabelo, as feições do rosto (por exemplo, o nariz aquilino do judeu), o tipo físico e etc., o que permite seu funcionamento enquanto mecanismo discursivo em situações cotidianas.”

E, corroborando o que foi dito, o texto de Iolanda Oliveira (2006, p. 46) nos esclarece que

“... o conceito biológico de raça se diferencia do conceito que é atribuído a esta palavra no âmbito das ciências sociais e humana. [...] no âmbito das ciências sociais e humanas, isto é, na interação entre os homens, foi construído um conceito de raça, o qual traz conseqüências sociais que exigem a tomada de medidas para eliminar os danos causados às populações negras e indígenas por motivo de significado social negativo, atribuído às suas características fenotípicas.”

RAÇA BRASIL se justifica então por uma ideologia que se opõe à ideologia dominante, ao reafirmar um conceito forjado socialmente e estampar em suas capas pessoas cujas características fenotípicas foram utilizadas, pelo padrão de beleza eurocêntrico, com o objetivo de diminuí-las, mas, agora, na revista, com sentido contrário, de exaltá-las, de enaltecê-las, ratificando o *black is beautiful* dos anos 70. Resgatar a auto-estima do povo negro é um avanço de tão grande magnitude que nada mais precisaria ser dito a favor da existência da revista RAÇA BRASIL. Continuemos, porém.

#### **4) A CAPA: qualificação, ação e causação.**

Em busca da compreensão do *Ethos* da revista RAÇA BRASIL, propusemo-nos, em primeiro lugar, à análise da capa de cada um dos números selecionados.

O nº 121 traz na capa o ator Lázaro Ramos que, sentado em um banco, trajando blazer, jeans, tênis e camisa vermelha, olha incisivamente para o leitor. O ator encontra-se ladeado pelas chamadas às matérias que serão encontradas no interior da revista. À esquerda de quem olha, temos as seguintes chamadas, que se apresentam sempre com título e subtítulo: “Samba – Figuras históricas e inesquecíveis”; “Cuidados com a pele – Hidrate-se da cabeça aos pés”; “Moda Brechó – Elegância do Baú”; “Hip Hop – fique ligado no que rola por aí”. À direita do leitor temos: “Internet – discriminação na rede. Defenda-se!”; “Novos tempos – A vitória contra as diferenças”; “Casa África – Em Belo Horizonte, onde se propaga a cultura do continente”. Ao centro, entre as pernas do ator: “Entrevista exclusiva: Espelho – Lázaro Ramos: refletindo sucesso como ator, apresentador e agora colunista de RAÇA BRASIL”. Ainda como uma nota de rodapé, em um fundo vermelho de listas brancas, temos: “+ ESTILO HOMEM + BALADA BLACK + EDUCAFRO + NOSSOS DIREITOS + MAIS RAÍZES”.

O número 122 traz na capa a cantora Paula Lima, intitulada pela revista “A diva do suingue”. Paula Lima está de pé e, em um sorriso enorme e alegre, olha para o leitor. Usa um casaco preto, sobre o qual ressalta um cinto também preto de fivelas prateadas. A cantora usa brincos de argola, anéis, está com as mãos na cintura, numa atitude como de quem brinca com o interlocutor ou o convida para a brincadeira. Cabelos crespos arrumados em um penteado que, podemos dizer, tem o objetivo de ressaltar as características peculiares desse tipo de cabelo.

As chamadas para as matérias da revista, neste número, encontram-se sobre a foto da cantora (“\*EXCLUSIVO\* O PRESIDENTE LULA FALA DE POLÍTICA, ÁFRICA E PRECONCEITO”), à sua direita e à esquerda do leitor, como no número anterior, as matérias aparecem relacionadas sempre com título e subtítulo ( “Paula Lima – A diva do suingue”; “Turbante – Arte e nobreza em todas as idades”; “Concurso Beleza Black – conheça os dez finalistas”; “Grande Otelo – o inesquecível astro do cinema nacional”; “Rappin Hood – Estréia a sua coluna tirando tudo do baú”) e abaixo dela (“+ CADERNO ESPECIAL: 120 ANOS DE ABOLIÇÃO + NOSSOS DIREITOS + HIP HOP”).

O número 123 estampa na capa as fotos dos modelos Pedro Herrera e Tamiris Lopes, vencedores do “CONCURSO RAÇA BELEZA BLACK 2008”, para o qual houve 6.173 candidatos. As matérias seguem o mesmo estilo das edições anteriores, ressaltando-se que nesta há uma chamada sobre as eleições dos Estados Unidos, cujo título e subtítulo aparecem como “BARACK OBAMA – Um raio X do candidato favorito à presidência dos Estados Unidos” e uma outra para o turismo na Cidade do Cabo, evidenciando-se, assim, que RAÇA BRASIL olha também para além das fronteiras nacionais e preocupa-se com política internacional, sem, porém, perder o foco das questões ligadas à raça negra.

O número 124 traz o ator Luciano Quirino na capa que, recentemente, foi convidado para protagonizar a série “9 mm”, produzida pela “Fox International”. Luciano aparece no centro da capa, ladeado pelas matérias, de camisa aberta, com peito à mostra, cabelo crespo em penteado afro e cavanhaque; aponta o dedo indicador para o leitor, com cara séria como a de quem está muito aborrecido com algo. A matéria de política desse número fala sobre a África e analisa o motivo de os ditadores ainda resistirem naquele continente.

Este levantamento nos parece suficiente para refletirmos tanto sobre a operação de qualificação como sobre o *Ethos* construído pela revista. A especificidade da revista está, como já apontamos, em dialogar com um interlocutor das populações negras. Logo, as características que especificam e motivam sua “maneira de ser” seguem a coerência de seu propósito, pois todas as matérias, sem exceção, até mesmo quando se refere a turismo e/ou política, estão ligados diretamente a questões e espaços cujas referências são, quase invariavelmente, a cultura e a história de afrodescendentes.

As capas já deixam claras algumas características desse *Ethos*, cuja proposta é a de ser um veículo de entretenimento, estética, cultura, informação, conscientização política, jurídica e

social. Ao construir-se dessa forma, RAÇA BRASIL deixa clara sua “razão de ser”, evidenciando sua “identidade narrativa”.

Óbvio que essas características são encontradas em diversas outras revistas, dos mais variados tipos, propósitos e públicos. O diferencial de RAÇA BRASIL está exatamente em selecionar um público alvo que não se vê, que não tem espaço, que é invisível nas outras revistas e, ao proceder assim, a revista se inscreve numa “cadeia de causalidades”, cujas relações, no mínimo, podem gerar incômodo ao explicitar que no país da “democracia racial” é necessário, ainda, haver um espaço gráfico exclusivo para os negros brasileiros. Parafraseando Suzana Velasco (jornal “O Globo”, Segundo Caderno, página 2, 28/09/2008) que questiona o sentido da “mostra gay” no Festival de Cinema do Rio, de 2008: Depois de tantos anos de discussão e luta, é inacreditável que ainda faça sentido a existência de uma revista cujo público alvo seja a raça negra pelo fato de essa não obter espaço nos outros veículos de comunicação de mídia impressa. Seria isso um gueto, um espaço libertário, uma bandeira, um mercado ou tudo isso em conjunto?

##### **5) O EDITORIAL: o processo de transação (alteridade, pertinência, influência e regulação)**

A grosso modo, pode-se dizer que editoriais, textos introdutórios ou de apresentação de jornais e/ou revistas, estão incluídos nos textos pertencentes ao gênero opinativo, cujo principal fim é o de expressar uma opinião, que, em tese, seria a do veículo em que circula. Em tese, também, seria produzido de forma impessoal, mas, justamente por expressar opinião, é bastante comum não apresentar como característica intrínseca a objetividade ou a imparcialidade. Ao contrário, muitas vezes, mostra-se como parcial e subjetivo.

Uma das marcas do editorial, pode ser a ausência de assinatura, o que denotaria ser o veículo da opinião da empresa ou da equipe de redação que produz o suporte em que é publicado. A natureza do editorial o leva a ser um texto argumentativo expositivo ou persuasivo, cujo estilo varia de suporte para suporte, explicitando a linha editorial da empresa que o produz. No caso da revista sob crivo, embora costume apresentar assuntos bastante sérios, o editorial se constrói por intermédio da leveza e simplicidade de estilo, o que, supomos, atrai e alcança um grande número de leitores.

O editorial desse número tem como título “120 anos de abolição, início do balanço”. Somos obrigados a nos perguntar para quem esse balanço inicia. Obviamente, não é para a população negra, pois esta, seja por intermédio do movimento negro, de pesquisadores, estudiosos, comunidades de terreiros, quilombos, grupos ou agremiações, tem realizado, talvez desde maio de 1888, balanços a respeito do que foi e/ou do que seria de fato essa abolição mítica, assinada com pena de ouro por uma princesa, como num verdadeiro conto de fadas.

Ao acompanhar atentamente a construção desse editorial, porém, algumas estratégias nos chamam atenção. Logo na primeira linha, o locutor nos diz que “o Brasil prepara-se para **comemorar** os 120 anos de abolição...” (grifo nosso) para em seguida questionar o significado da data da abolição dos escravizados. Ao mesmo tempo que ele parece ir ao encontro do senso comum (que constitui o terreno das concepções e categorias sobre o qual a consciência prática da massa realmente se forma e é o terreno já formado e não questionado sobre o qual as ideologias e filosofias mais coerentes devem disputar o domínio; o solo que novas concepções de mundo devem considerar, contestar, transformar, para moldarem as concepções de mundo das massas e, dessa forma, se tornarem historicamente efetivas), ele caminha em sentido contrário ao, a partir dos questionamentos que realiza, desconstruir idéias forjadas no senso comum.

O texto em questão é assinado pelo presidente do Conselho Editorial da revista. Somos, então, instados a crer que o balanço se inicia para a própria revista sob análise. E devemos dizer que inicia muito bem, pois propõem que, na análise dos 120 anos de “abolição” dos escravizados, *“três pontos de vista devem ser prioritariamente considerados: o histórico, o político e o humano.”*

Ao analisar o ponto de vista histórico, a voz de denúncia, que clama por justiça e reparação pode ser claramente ouvida. Isso já traz, conseqüentemente, a marca da alteridade. Fala-se claramente de um sujeito negro, cuja “raça” tem sido vilipendiada pelos narradores da História do Brasil e das *“profundas marcas que a escravidão deixou em nossa sociedade”*. Ao falar das marcas, expõe a ferida, e isso, irremediavelmente, toca em questões dolorosas de nossa história. Interessante que o fragmento assinalado poderia suscitar no destinatário a idéia de que a aquisição de tal conhecimento só está ao alcance de especialistas da temática negra no Brasil. O locutor, então, de maneira perspicaz, nega essa idéia, mostrando que, para a compreensão do que ele aponta, a simples consulta a órgãos de pesquisa e de estatística sérios do país, como IBGE, IPEA e DIEESE é o bastante para constatar que a posição do negro

tanto no que tange ao trabalho quanto à educação, como até mesmo em relação à expectativa de vida, está em condições muito inferiores às dos não-negros.

Ao tratar dos assuntos políticos refere-se diretamente ao descaso do Estado brasileiro, que o foi o maior beneficiário dos quase 400 anos de escravidão. O Estado é maior que as pessoas, embora seja feito por elas. Saída: o locutor isenta as pessoas do ônus, mas não deixa de responsabilizá-las. O Estado é o “eu”, o algoz desse “outro” que exige atenção, justiça, reparação. Obedecendo ao princípio de pertinência, o locutor não se furta a expor seu conhecimento sobre o mundo, sobre os valores psicológicos e sobre os comportamentos. Isso se concretiza à medida que ele demonstra saber sobre a situação econômica de nossa nação (“11ª economia do planeta”) e nos chama à lembrança o fato de “... *que dos 508 anos de nossa existência, quase 400 foram construídos basicamente com mão-de-obra escrava e por isso esse país tem uma enorme dívida para com os afro-descendente.*”. Se o Brasil é visto como o país “sem memória”, um dos papéis que RAÇA BRASIL toma para si é o de trazer à lembrança aquilo que pode ter sido esquecido. É o papel de não nos deixar esquecer da importância dos negros na construção de nossa nação. Os negros devem, então, rejeitar o papel de “colaboradores” que lhe atribuíram e ainda lhe atribuem e assumir o papel de atores, de participantes, de protagonistas e não coadjuvantes.

De maneira contundente, o editorial aproxima o genocídio cometido contra o povo judeu e o que acometeu as populações negras que chegaram aqui. A diferença, porém, é que em relação aos judeus, a “*Alemanha teve de arcar em parte com as atrocidades cometidas...*”. Enquanto aqui, na “*terra brasilis*”, o Estado até hoje não assumiu sua dívida.

Um fato interessante e esclarecedor no qual o artigo toca, do qual os livros didáticos não falam e que a escola se furtou de nos contar durante séculos, é que diversas leis foram criadas contra os negros, contra sua circulação, e, em contra-partida, diversas outras foram criadas para o financiamento da entrada e para a manutenção de emigrantes europeus em nossas terras. Além disso, o artigo ainda toca na questão dos documentos referentes à escravidão que foram queimados. Ato simbolicamente claro, que teve como consequência a destruição das provas legais daquilo a que, historicamente, a população negra teria direito. Ao suscitar essas questões, o locutor age de acordo com o princípio de influência, cujo objetivo é o de “*atingir o parceiro, seja para fazê-lo agir, seja para afetá-lo emocionalmente, seja para orientar seu pensamento*” (Charaudeau: 2005,15).

Ao analisar o ponto de vista humano, o locutor que já se imiscuiu desde o segundo parágrafo do texto ao destinatário, ao usar o “nós, afro-descendentes”, não fala da resistência dos negros, de suas lutas, guerras e fugas durante o sistema escravocrata. Fala, porém, que o combate à discriminação se deu “com diálogo e integração, com a não-violência, com organização e trabalho”. Para justificar essa fala, menciona a criação da “maior organização negra de todos os tempos: a Frente Negra Brasileira” e diz que os afro-descendentes não foram preteridos nas artes, no esporte e na literatura.

Ao forjar esse discurso, esse *ethos* constrói uma imagem ambígua de si. Ao mesmo tempo que aponta para os graves problemas históricos e políticos, ao tratar do humano esquiva-se, ao assumir uma postura equivocadamente pacifista, o que pode ser comprovado quando omite as posturas de resistência de sua narração. Ao falar que os afro-descendentes não eram preteridos na exclusão instaurada em setores que immortalizaram Aleijadinho, Pelé e Machado de Assis, por exemplo, dá a impressão de que o sucesso desses se deu de forma natural e/ou espontânea. Devemos dizer que os afro-descendentes eram preteridos, sim, e o espaço conquistado por esses e outros só se deu pela inegável qualidade de suas obras, de seu trabalho e/ou por muita luta e resistência de negros e negras fugidos, alforriados e de abolicionistas.

No último período desse parágrafo, a utilização da preposição “até”, que indica limite (*Destacamo-nos até nas ciências (campo restrito aos afortunados da sociedade excludente que se formou), com a genialidade do geógrafo Milton Santos, enfim, demos cara e forma à cultura deste país.*), deixa claro que as conquistas foram produto de luta, pressão e muita qualidade.

Temos, porém, de lembrar que, para Aristóteles, pouco importava a sinceridade ou não-sinceridade do orador ao se mostrar a sua platéia. Ele entendia o *ethos* como a imagem que o orador transmitia de si mesmo, por intermédio de sua forma de falar, quando, então, adotava as entonações, os gestos, o porte que melhor conviesse aos seus propósitos. O que importava de fato era como era compreendido, como era olhado e como era aceito pelo público que se propunha a ouvi-lo. O causar boa impressão vinha antes de tudo. O *ethos* construído pela revista se mostra, como apontava nossa hipótese inicial, de forma evidente, então: quer-se pacifista, não quer o embate.

O princípio de regulação faz parte do que se sabe a respeito do ato de comunicação em que se está inserido. Estamos diante de um veículo de comunicação de massa, que, logicamente, sobrevive do consumo. É de se esperar, então, que esse *Ethos*, ainda que bem informado e

esclarecido, não parta para o embate direto ou para a resistência belicosa e apresente-se, embora possa não o ser, como um *ethos* da pacificidade, amistosidade, fraternidade. Um *ethos* romântico, até. Talvez nesse ponto residam as críticas comumente ouvidas sobre RAÇA BRASIL.

A ambiguidade mencionada acima configura-se com mais clareza no antepenúltimo e no penúltimo parágrafos, quando os termos “batalha” e “luta” aparecem em “*A batalha não parou por aí: graças a nossa luta recente por ações afirmativas...*” e “*Por meio da nossa luta, muitas empresas começam a rever seu histórico quadro de exclusão e iniciam a implementação do sistema de valorização da diversidade, dando oportunidades iguais para todos;...*”.

O diálogo e a integração com a não-violência transformaram-se em batalha e em luta? E a batalha e a luta se concretizam no texto pela menção à “luta por ações afirmativas” como as cotas para universitários e pela criação, por parte do movimento negro, de organizações como a Educafro, o Instituto Steve Biko que preparam milhares de negros para o ingresso à universidade. O locutor aponta ainda, como consequência dessas lutas e batalhas, para o fato da existência de quatro ministros do Estado, naquele momento, serem negros.

Arriscamos dizer que esse “eu”, que fala por intermédio do texto, traz em seu discurso, talvez de forma inconsciente, a contradição que ideologicamente tem sido construída em nossa sociedade, da qual a maioria de nós ainda não conseguiu se libertar, ainda que já tenha havido apropriação do conhecimento e da clareza sobre diversos assuntos a que antes não tínhamos acesso. Talvez isso seja a prova do que Hall (2006:315) quis dizer quando fala de elementos distintos e frequentemente contraditórios que podem se entrelaçar e se integrar a distintos discursos ideológicos e da natureza e do valor da luta ideológica que busca transformar as idéias populares e o “senso comum” das massas.

Parece que, sem que se tenha consciência, o *ethos* é denunciado pelo ato falho (presente na contradição), o qual insiste em deixar suas fragilidades à mostra ao não se dar conta de que o discurso é o grande espaço de embates, de violências, de crueldades. Arena na qual não se entra para perder. Por mais que RAÇA BRASIL engendre um discurso político, informativo, educacional, com base na História e nas relações sociais, a voz da Indústria Cultural que necessita ser aceita por todos, agradar a todos, ser boa para todos com o fim de, dessa forma, ser consumida pelo maior número possível de pessoas, não deixa de ecoar entre os tecidos do texto que se faz discurso.

## 6) Palavras finais...

Propusemo-nos, neste artigo, a pesquisar o *Ethos* que se constrói no Editorial da Revista RAÇA BRASIL. Seguindo as prerrogativas da linha teórica à qual nos afiliamos, tivemos de, em primeiro lugar, refletir sobre o processo de semiotização do mundo realizado pela mesma. Somente após percorrer esse caminho, ser-nos-ia possível analisar o *ethos* construído a partir do editorial de RAÇA BRASIL.

Nossas conclusões, que acabamos por explicitá-las no corpo do trabalho, levam-nos à reflexão de que RAÇA BRASIL se justifica então por uma ideologia que se opõe à ideologia dominante, ao reafirmar um conceito de “raça” forjado socialmente e ao estampar em suas capas e páginas pessoas cujas características fenotípicas há séculos têm sido utilizadas, em função do padrão de beleza eurocêntrico, com o objetivo de diminuí-las, mas, agora, em RAÇA BRASIL, suas imagens são estampadas com o objetivo contrário do que tem sido o usual, que seja o de exaltá-las, de enaltecê-las, ratificando o conceito *black is beautiful* dos anos 70. O resgate da auto-estima do povo negro é um avanço diante do qual nada mais precisaria ser dito a favor da existência da revista RAÇA BRASIL.

A especificidade de RAÇA BRASIL reside, como já apontamos, em dialogar com um interlocutor das populações negras. Logo, as características que especificam e motivam sua “maneira de ser” seguem a coerência de seu propósito, pois todas as matérias, sem exceção, até mesmo quando se refere a turismo e/ou à política, estão ligadas diretamente a questões e espaços cujas referências são, quase invariavelmente, a cultura e a história de afrodescendentes.

A capa da revista, como facilmente se nota, já deixa claras algumas características do *Ethos* que se quer constituído: a de ser um veículo de entretenimento, estética, cultura, informação, conscientização política, jurídica e social. Ao construir-se dessa forma, RAÇA BRASIL explicita sua “razão de ser”, evidenciando sua “identidade narrativa”.

Nesse sentido, o que estabelece o diferencial entre RAÇA BRASIL e as outras revistas de grande circulação está exatamente em selecionar um público alvo preferencial que não se vê, que não tem espaço, que é invisível nas outras revistas e, ao proceder assim, RAÇA BRASIL se inscreve numa “cadeia de causalidades”, cujas relações, no mínimo, podem gerar incômodo ao explicitar que no país da “democracia racial” é necessário, ainda, haver um espaço gráfico exclusivo para os negros brasileiros.

Ao forjar esse discurso, esse *ethos* constrói uma imagem ambígua de si. Ao mesmo tempo que aponta para os graves problemas históricos e políticos, de certa forma se esquivava ao tratar do humano, quando assume uma postura equivocadamente pacifista, o que pode ser comprovado ao omitir, em sua narração, posturas de resistência de tantos indivíduos negros cujas histórias de revolta, indignação, contestação e rebeldia contra os poderes constituídos não podem ser negadas.

Por chegar às bancas por mais de uma década e por ter tamanho número de tiragem, como apontamos em nossa hipótese, RAÇA BRASIL, embora toque em questões importantes para a população negra, o faz com sutileza e elegância. Sua postura de inserção no “mundo” não se faz de forma combativa ou, pelo menos, não opta pelo embate direto, o que, possivelmente, significaria o seu fim.

Como já apontava Aristóteles, o causar boa impressão, ao se construir o *ethos* do orador, vem antes de tudo. O *ethos* construído pela revista se mostra de forma evidente, então: quer-se pacifista, não quer o embate. Talvez seja este o único caminho para que a revista sobreviva em meio à indústria cultural.

Arriscamos dizer que esse “eu”, que fala por intermédio do editorial, traz em seu discurso, talvez de forma inconsciente, a contradição que ideologicamente tem sido construída em nossa sociedade, da qual a maioria de nós ainda não conseguiu se libertar, ainda que já tenha havido apropriação do conhecimento e da clareza sobre diversos assuntos aos quais antes não tínhamos acesso: deixar suas fragilidades à mostra ao não se dar conta de que o discurso é o grande espaço de embates, de violências, de crueldades. Arena na qual não se entra para perder.

Por mais que RAÇA BRASIL engendre um discurso político, informativo, educacional, com base na História e nas relações sociais, a voz da Indústria Cultural que necessita ser aceita por todos, agradar a todos, ser boa para todos com o fim de, dessa forma, ser consumida pelo maior número possível de pessoas, não deixa de ecoar entre os tecidos do texto que se faz discurso.

## **7) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, Iolanda & SISS, Ahyas (orgs.). **Cadernos Penesb 7** – População Negra e Educação Escolar. RJ/Niterói: Quartet/EdUFF, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. (1999). Análise do Discurso: Controvérsias e Perspectivas. In.: MARI, Hugo et alii. *Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso*. BH: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG.

————— (1996). Para Uma Nova Análise Do Discurso. In.: CARNEIRO, Agostinho Dias (org.). *O discurso da mídia*. RJ: Oficina do autor.

————— (2000). *Termos-Chave da Análise do Discurso*. BH – Editora da UFMG.

————— (2005). Uma Análise Semiolingüística do Texto e do Discurso. In.: *Da Língua ao Discurso – reflexões para o ensino*. RJ: Editora Lucerna.

————— (2006a). *Discurso das Mídias*. São Paulo: Contexto.

————— (2006b). *Discurso Político*. São Paulo: Contexto.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU.(2004) *Dicionário de Análise do Discurso*. SP: Contexto.

NICHOLS, Bill. (2005). *Introdução ao Documentário*. Campinas, SP: Papirus.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. BH: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica. In: OLIVERIA, Iolanda & SISS, Ahyas (orgs.). **Cadernos Penesb 7** – População Negra e Educação Escolar. RJ/Niterói: Quartet/EdUFF, 2006.

RAMOS, Silvia (org.). (2002). *Mídia e Racismo*. RJ: Pallas.

RUFINO, Joel. (2005). *O que é racismo*. SP: Brasiliense.

---

<sup>1</sup> Roberto Borges, doutor em Estudos da Linguagem (UFF), é professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e da Pós-Graduação Educação e Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ.

RECORRÊNCIAS E RUPTURAS NO GÊNERO DISCURSIVO ENTREVISTA: UMA  
ANÁLISE A PARTIR DO TEXTO ACADÊMICO  
RECURRENCES AND RUPTURES IN DISCURSIVE GENRE INTERVIEW:  
AN ANALYSIS FROM THE ACADEMIC TEXT

Letícia Fonseca Richthofen de Freitas (letifreitas@hotmail.com)

Pós-Doutorado em Educação

Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo analisar o gênero discursivo “entrevista”, um gênero amplamente utilizado nos mais variados contextos – seja na mídia televisiva, impressa, bem como em trabalhos acadêmicos, como Dissertações de Mestrado e/ou Teses de Doutorado. Sabe-se que os gêneros discursivos apresentam certas regularidades e características próprias, submetendo-se, conforme explicita Maingueneau, a critérios de êxito. No caso específico do gênero entrevista, este se constitui por ser um gênero eminentemente oral, inserindo-se em um “modelo canônico” comum, como argumentam Hoffnagel e Silveira – geralmente é composta por duas pessoas, que desempenham papéis específicos, em uma relação assimétrica de poder. Tal modelo, entretanto, pode sofrer algumas alterações, como pretende demonstrar este estudo. A partir da análise da Tese de Doutorado da autora deste trabalho, problematiza-se de que maneira tais relações de poder se configuram e como podem apresentar variações. São analisadas onze entrevistas, realizadas tanto entre o entrevistador e o entrevistado como entre o entrevistador e mais de um entrevistado simultaneamente. Com base na noção de poder de Michel Foucault, bem como nas teorizações sobre gêneros discursivos de Maingueneau, Bakhtin, Marcuschi, Hoffnagel e Silveira, o estudo aponta para certas recorrências presentes no gênero entrevista, bem como para determinadas rupturas, sobretudo no que tange às assimetrias do diálogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso, Gênero Discursivo, Entrevista.

**ABSTRACT:** This work aims at analysing the discursive genre ‘interview’, a genre widely used in the most varied contexts — whether in TV, print media and academic works, such as Master’s dissertations and/or Doctoral Theses. It is well known that discursive genres provide particular regularities, characteristics, exposed to, as Maingueneau mentions, successful criteria. In the particular case for interview, it is an absolutely oral genre, established in a common ‘canonical model’, as Hoffnagel and Silveira argue — it usually includes two persons playing specific roles in an asymmetric power relation. However, this model may undergo some changes, as this study wants to show. From the analysis of the author’s Doctoral Thesis for this work, we wonder how these power relations are shaped and how it can undergo changes. Eleven interviews between interviewer and interviewee and between interviewer and more than one interviewee simultaneously were analysed. Based on Michel Foucault’s notion of power and Maingueneau, Bakhtin, Marcuschi, Hoffnagel e Silveira’s theorisations on discursive genres, this study has pointed to particular recurrences and ruptures in interview especially concerning dialogue asymmetries.

**KEYWORDS:** Discourse, Discursive Genres, Interview

## **1) Introdução**

Este trabalho objetiva fazer uma análise do gênero discursivo entrevista. Parte-se aqui do pressuposto de que os gêneros discursivos apresentam certas regularidades e características próprias, submetendo-se, conforme explicita Maingueneau, a critérios de êxito. No caso específico do gênero entrevista, este se constitui por ser um gênero eminentemente oral, inserindo-se em um “modelo canônico” comum, como argumentam Hoffnagel e Silveira – geralmente é composta por duas pessoas, que desempenham papéis específicos, em uma relação assimétrica de poder. Tal modelo, entretanto, pode sofrer algumas alterações, como pretende demonstrar este estudo.

A partir destas considerações iniciais, este trabalho divide-se, então, em duas partes: na primeira delas serão feitas observações sobre os gêneros do discurso de maneira geral; em um segundo momento, as análises serão concentradas no gênero entrevista e no material empírico, tomando como base as entrevistas realizadas em minha Tese de Doutorado

intitulada “A pedagogia do gauchismo – uma análise a partir da diáspora gaúcha”<sup>1</sup>, defendida em agosto de 2006, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>2</sup>.

As entrevistas, no total de onze, foram realizadas em junho de 2005, nas cidades de Tangará da Serra e de Campo Novo do Parecis, em Mato Grosso;. das onze pessoas entrevistadas, sete atuam na área da Educação, seja como professores, em Bibliotecas escolares ou na Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra. Dentre essas onze pessoas, oito são mulheres – seis delas trabalham na área de Educação – e três são homens – apenas um deles é professor. No presente trabalho, as entrevistas serão utilizadas para análises de aspectos mais formais do gênero discursivo em questão, não havendo preocupação específica com o seu conteúdo – o que já foi analisado na Tese mencionada.

## 2) Os gêneros do discurso

*“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”.*

(Bakhtin, 1992, p. 279)

Valho-me do excerto de Bakhtin para começar a considerar a questão dos gêneros discursivos, destacando a importância de mencioná-los e de considerá-los nesse estudo, justamente pelo fato de eles estarem presentes e organizarem as interações sociais e os processos comunicativos. Início enfatizando que a noção de gênero é bastante antiga, tendo sido elaborada literariamente a partir de Platão – primeiramente - e depois de Aristóteles.

Essa abordagem mais tradicional dos gêneros os considera como sendo fixos, passíveis de constituírem categorias e subcategorias e podendo ser definidos por regularidades de forma e de conteúdo. Com base nessa visão, considera-se a existência de três gêneros: o épico, o lírico e o dramático. Já de acordo com a tradição retórica, haveria cinco tipos textuais: a argumentação, a descrição, a narração, a explicação e o diálogo. Ocorre, entretanto, que tais classificações, mesmo sendo seculares, foram se desenvolvendo, se ampliando e

---

<sup>1</sup> A Tese analisou a assim chamada “pedagogia do gauchismo”, considerando as diversas maneiras como ela atua no sentido de constituir sujeitos, principalmente gaúchos e gaúchas que migraram para outras regiões do Brasil – no caso específico da pesquisa, duas cidades do Mato Grosso, Tangará da Serra e Campo Novo do Parecis.

<sup>2</sup> A Tese foi orientada pela Profa. Dra. Rosa Maria Hessel da Silveira e faz parte dos trabalhos de pesquisadores vinculados ao Núcleo de Estudos Sobre Currículo Cultura e Sociedade do PPGEDU/UFRGS ([WWW.ufrgs.br/neccso](http://WWW.ufrgs.br/neccso))

reivindicando outros parâmetros de análise, de modo que, atualmente, a noção de gênero foi estendida e abrange toda a produção textual.

Bakhtin é considerado um teórico de extrema importância quando se estuda os gêneros do discurso, uma vez que “a teoria bakhtiniana foi talvez a primeira a formular uma definição baseada em critérios não-lingüísticos, mas enunciativos, ligados às condições sociais de produção” (Cunha, 2002, p. 61). Retomo o excerto de Bakhtin apresentado no início desse trabalho, para marcar que as diferentes esferas da atividade humana estão relacionadas com a língua e também se relacionam com um repertório de gêneros. A partir dessa perspectiva, pode-se ter uma idéia de que a quantidade e a diversidade dos gêneros são praticamente inesgotáveis, já que a atividade humana também é inesgotável.

Bakhtin (1992) critica os estudos lingüísticos que relegam a função comunicativa da linguagem ao segundo plano, e que consideram, no primeiro plano, a função formadora da língua, independente da comunicação. De acordo com o teórico, essa é uma avaliação equivocada da função comunicativa, uma vez que parte do pressuposto de que o locutor está sozinho - a língua, nessa perspectiva, é encarada como sendo necessária para que o indivíduo pense, mesmo estando só. Tal visão, ao considerar o locutor no centro do processo de comunicação, julga que o papel do outro, quando ele existe, é de um destinatário passivo, limitado a compreender o locutor.

Essa idéia é contestada por Bakhtin. O autor argumenta, nesse sentido, que o ouvinte não adota uma postura passiva, mas sim uma “atitude responsiva ativa”, ou seja, ele concorda ou discorda daquilo que foi dito/escrito, complementa, adapta, etc. O estudioso ressalta ainda que “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (1992, p. 290). Bakhtin afirma também que essa atitude responsiva ativa se materializa no ato de uma resposta fônica subsequente. Tal resposta, no entanto, não é dada necessariamente logo após o enunciado fônico; ela pode, dependendo do gênero em questão, ser dada depois – a resposta a uma carta – ou ser dada através de um ato – a execução de uma ordem compreendida e acatada. Ocorre então que “o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (1992, p. 291).

Justamente por se inserirem nas mais diversas atividades humanas, os gêneros discursivos incluem uma variada gama de diálogos cotidianos bem como enunciações científicas, filosóficas, artísticas, etc. Bakhtin (1992) divide os gêneros do discurso em primários

(simples) – da comunicação cotidiana – e secundários (complexo) – da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita. O autor explica que os gêneros secundários do discurso, como o romance, o teatro, o discurso científico “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (1992, p. 281). Ele ressalta ainda que os gêneros secundários, no processo de sua formação, absorvem e transmitem os gêneros primários, os quais foram constituídos em situações de comunicação verbal espontânea. Conforme exemplifica Machado (2005), um diálogo perde a sua relação com o contexto do cotidiano quando passa a fazer parte de um texto artístico, de uma entrevista jornalística, de uma crônica ou de um romance, adaptando suas características a esse novo contexto.

Um aspecto crucial quando se estuda os gêneros do discurso é considerar a natureza do enunciado, a sua diversidade nas variadas esferas da atividade comunicacional. Há que se levar em conta ainda o fato de que essas esferas do uso da linguagem são uma “referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos” (Machado, 2005, p. 156).

Os gêneros do discurso, nessa perspectiva, são constituídos nas diferentes esferas da comunicação, a partir de um locutor que possui um propósito de comunicação frente a outra pessoa. A escolha do gênero, portanto, é determinada de acordo com a especificidade da esfera na qual ocorre a comunicação – ou, nos termos de Bakhtin, a interação verbal – com a temática e com os participantes. Tal escolha leva em conta o contexto da enunciação. Bakhtin (1992) é categórico ao afirmar que

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (p. 282).

O enunciado é, segundo Bakhtin, a unidade da comunicação, enquanto que a oração seria a unidade da língua. Ainda no que se refere à questão da importância dos enunciados, Cunha (2002) destaca que “Bakhtin não se dedica à classificação dos gêneros, mas à descrição de cinco particularidades do enunciado ou gênero do discurso” (p. 61). Cabe aqui, neste momento, arrolar essas cinco particularidades do enunciado, conforme explicita Cunha.

Em primeiro lugar, o enunciado caracteriza-se por possuir fronteiras claras, ou seja, ele é delimitado pela mudança de locutor, que pode ser uma réplica de um diálogo ou de um romance. Uma segunda característica é que o enunciado é acabado; ele tem um começo e um fim. A terceira particularidade é que o enunciado é marcado pela expressão do locutor; por

isso, por trazer a marca do locutor, não há possibilidade de neutralidade quando se fala de enunciados concretos. Em quarto lugar, e esta é uma característica que julgo de extrema importância, todo enunciado é um elo na cadeia de outros enunciados. Ele mantém relação com todos aqueles que o precederam e com os que estão por vir, respondendo, replicando, polemizando, ou concordando com outros enunciados a respeito do mesmo objeto. A quinta e última particularidade, de acordo com Cunha (2002), é que “o enunciado é voltado para o alocutário, trazendo assim a resposta presumida, as objeções, restrições do alocutário” (p. 61). Maingueneau (2004) observa que os pesquisadores costumam classificar os gêneros discursivos a partir de vários critérios – lingüísticos, funcionais, situacionais, mas que, no âmbito da Análise do Discurso, geralmente os gêneros são classificados a partir de critérios situacionais. Fala-se, então, de gêneros discursivos tendo por base um programa de televisão, um jornal, uma conversa, uma dissertação, caracterizando-os a partir de elementos como os papéis dos participantes, suas finalidades, o tipo de organização textual que eles implicam, o enquadramento espaço-temporal, etc.

O autor distingue “dois regimes de genericidade”: o regime dos gêneros conversacionais e o regime dos gêneros instituídos. De acordo com Maingueneau, os gêneros conversacionais englobam, conforme o nome revela, toda gama de interações conversacionais. Já nos gêneros instituídos podem ser incluídos: o ensaio, a dissertação, o tratado, a revista, a entrevista, os debates televisivos, a consulta médica, o jornal impresso, etc. Nesse último regime, o dos gêneros instituídos, os papéis dos participantes são fixados *a priori* pelas instituições e são imutáveis durante o ato da comunicação. Maingueneau sublinha o fato de que, na sua perspectiva, os instituídos “são os que melhor correspondem à definição de gênero do discurso, visto como dispositivo de comunicação e definido em perspectiva sócio-histórica” (2004, p. 47).

Um outro aspecto discutido por Maingueneau (2001) é o que diz respeito à submissão dos gêneros discursivos a critérios de êxito. O autor enfatiza que os gêneros não são formas que estão disponíveis ao locutor para que ele ajuste seu enunciado a essas formas, uma vez que os atos de linguagem estão submetidos a condições de êxito<sup>3</sup>, tais como:

- *Uma finalidade reconhecida.*

---

<sup>3</sup> A título de exemplo, Maingueneau (2001) refere-se ao ato de prometer alguma coisa a alguém: para que isso seja feito, é necessário estar em condições de cumprir com o prometido, é preciso que o destinatário esteja interessado na realização dessa promessa, etc.

Todo gênero tem uma finalidade: escrever uma tese visa mostrar aptidões, passar por uma avaliação e obter um título; iniciar uma conversa tem por objetivo estabelecer e/ou manter laços sociais; a publicidade – cuja finalidade é considerada indireta – visa convencer para vender um determinado produto. Segundo Maingueneau, é indispensável que essa finalidade seja determinada corretamente a fim de que o destinatário possa se comportar adequadamente, de acordo com o gênero de discurso utilizado.

- *O estatuto de parceiros legítimos.*

Nos mais variados gêneros do discurso já é determinado de quem parte e a quem a fala ou a escrita é dirigida, sendo claros os papéis do enunciador e do co-enunciador. Uma aula, por exemplo, envolve um professor, munido de um saber, e um grupo de alunos - que supostamente não possuem esse saber – a quem a aula se dirige, assim como uma transação comercial envolve um cliente e um vendedor.

- *O lugar e o momento legítimos.*

Todo gênero pressupõe um momento e um lugar legítimos, sendo que isso não se trata, de acordo com Maingueneau, de uma coerção externa, mas de algo constitutivo do gênero. Sendo assim, seria de se estranhar se vissemos um padre rezando uma missa em praça pública ou um professor dando uma aula em um bar. Esses seriam locais, a princípio, inadequados para esses gêneros do discurso.

- *Um suporte material.*

Todo gênero discursivo possui um suporte material – seja ele oral ou escrito – e qualquer modificação do suporte material de um texto modifica o gênero do discurso. Dessa forma, de acordo com o exemplo dado por Maingueneau, “um debate político pela televisão é um gênero de discurso totalmente diferente de um debate em uma sala para um público exclusivamente formado pelos ouvintes presentes” (2001, p. 68).

- *Uma organização textual.*

Esse é o último elemento ao qual Maingueneau se refere. Segundo o autor, todo gênero possui uma certa organização textual, isto é, determinados constituintes que são encadeados em diferentes níveis. Os modos de organização dos gêneros podem ser em alguns casos ensinados – como uma dissertação, uma resenha, etc. – ou aprendidos por impregnação – a conversa.

Todas essas classificações apresentadas aqui com base nas análises de Maingueneau são úteis para que se possa ter elementos que delineiem os gêneros do discurso. Eles não são, porém, estanques nem estáveis, muito pelo contrário; por corresponderem às mais variadas esferas da atividade humana e por se alterarem com o fluxo do tempo e com as mudanças sociais e culturais, eles possuem fronteiras fluidas, estando sempre abertos a mudanças. Mesmo possuindo regularidades que nos influenciam e nos conduzem a escolhas que não são totalmente livres, não podemos conceber os gêneros como “modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (Marcuschi, 2005a, p. 18).

Devido a isso, a tendência, atualmente, é analisar os gêneros considerando-os na sua forma dinâmica e processual, uma vez que eles se renovam e se adaptam de acordo com as mudanças sociais e culturais. Um exemplo bastante significativo são os *chats* e *blogs*, gêneros que até bem pouco tempo atrás não existiam, mas que, repousando em um novo suporte material, são derivados das conversas e dos diários. Frente a esse caráter mutável e fluido dos gêneros, assumo a perspectiva de Marcuschi (2005a), quando ele afirma que os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (p. 19).

Machado (2005) corrobora essa idéia ao postular que os gêneros são muito mais uma forma enunciativa que depende do contexto comunicativo e da cultura do que uma forma linguística que depende da palavra.

Apesar de deverem ser considerados em sua forma maleável, Marcuschi (2005a) ressalta que a maioria dos gêneros presentes no cotidiano das pessoas são bastante fixos e estáveis, como é o caso dos documentos e formulários. O autor afirma ainda que qualquer pessoa, mesmo aquelas não letradas “em alto nível”, se utilizam, no dia-a-dia, de uma quantidade enorme de gêneros bastante regulados e padronizados.

Antes de passar à próxima seção, na qual vou me deter especificamente no gênero discursivo “entrevista”, cito Marcuschi (2005a), que tão bem explicitou e sintetizou alguns dos principais gêneros que circulam nas mais diversas esferas sociais:

Na realidade, existem gêneros que circulam necessariamente em toda a população como formas organizadoras da vida social. São eles os documentos em geral; as contas e notas; nomes de ruas; endereços; cédulas de dinheiro; atestados; formulários etc. Outros gêneros são próprios de certas esferas da vida social como os artigos científicos, os tratados, as resenhas, as notícias jornalísticas e assim por diante. Mas há um grupo que é menos necessário e surge por prazer como todos os gêneros do domínio literário (p. 31).

Passo agora a fazer algumas considerações a respeito da entrevista, analisando-a como um gênero discursivo que possui as suas características e especificidades.

### 3) A Entrevista

*“Pensar a entrevista como gênero discursivo é atender à situação comunicativa, seus interlocutores, o pacto de cooperação que se estabelece entre eles (mesmo quando seja para discordar), suas regras e suas infrações. Mas também é considerar os sentidos dessa interação, os sistemas de valoração do mundo que são colocados em jogo, a relação com outras formas discursivas, o modo ao qual se articula ao contexto sociocultural”.*

(Arfuch, 1995, p. 27)

Nesta seção, debruço-me sobre a entrevista no sentido de caracterizá-la como um gênero discursivo específico. Iniciarei considerando os aspectos mais gerais do gênero em questão, para depois discutir elementos particulares relativos às entrevistas realizadas em Mato Grosso. Retomando a noção de que os gêneros são eventos comunicativos que se realizam nas interações verbais, há que se considerar a entrevista como um gênero que possui as mais diversas formas: entrevista jornalística, entrevista científica, entrevista de emprego, entrevista médica, etc. Justamente por apresentar diversas possibilidades de realização, ela manifesta estilos e finalidades das mais variadas.

O gênero discursivo *entrevista* caracteriza-se por ser eminentemente oral. Nesse sentido, Hoffnagel (2002) observa que a grande maioria das entrevistas – entrevista de emprego, entrevista com médico, entrevistas em programas de rádio ou televisão – consiste em interações orais. A autora menciona ainda o fato de até as entrevistas publicadas em jornais ou revistas serem feitas, de maneira geral, oralmente, para depois serem transcritas e publicadas. Esse é o caso das entrevistas feitas para essa pesquisa, as quais foram gravadas, transcritas e analisadas.

Apesar de as entrevistas apresentarem-se de diversas formas e possuírem múltiplas finalidades, elas se inserem em um “modelo canônico” comum, segundo argumenta Hoffnagel. Silveira (2002) corrobora essa idéia, ao afirmar que, “como gênero discursivo, a entrevista apresenta suas características; pode-se subvertê-las, questioná-las, ressignificá-las... mas tais regras são a sua referência e, de certa forma, sua garantia” (p. 125). Sendo assim, a entrevista geralmente é composta por pelo menos duas pessoas – um entrevistador e um entrevistado -, as quais possuem papéis específicos: o entrevistador é aquela pessoa

responsável por fazer as perguntas e o entrevistado por respondê-las. Embora haja entrevistas com mais de um participante, cada um respondendo a mesma pergunta, continuam existindo esses dois papéis.

Nesse sentido, chamo atenção aqui para o fato de as entrevistas realizadas na pesquisa em questão<sup>4</sup> se configurarem a partir da presença de um entrevistador e de vários entrevistados ao mesmo tempo. Devido a isso, apesar de os papéis entrevistador-entrevistado(s) estarem previamente delimitados, houve muitas rupturas no que se refere à sua manutenção, uma vez que, em alguns momentos, um entrevistado passou ao papel de entrevistador, questionando outro entrevistado a respeito do assunto discutido, como fica claro nos dois excerto a seguir:

*Atria - Ah, sim! Então é naquela época aqui que eu aprendi a tomar chimarrão, eu tinha vestido de prenda. Não tinha baile de CTG que a gente não fosse. Lá na T, pra hora do intervalo, eu preparava a cuia pros professores chegarem e a cuia estar pronta e eles perderem menos tempo. Mas ali, naquela época era muito. Nas festas juninas a gente apresentava a dança do pezinho.*

*Atria - Pra ter uma idéia, quando fundou o CTG, não havia galpão. Aí, ali onde é a Caixa Econômica hoje, era um terreno baldio, era só terra. E era ali que era feita a Semana Farroupilha, era ali...*

*Altair - Ficavam acampados a semana toda.*

*Atria - Acampados ali, eles faziam ali.*

*Entrevistadora - Ah, é? E hoje em dia tem acampamento ainda ou não?*

*Altair - Só quando vai pra outro CTG assim, ou outro Festival. Aí o pessoal acampa.*

---

<sup>4</sup> Será feita uma breve identificação de cada entrevistado levando em consideração o sexo, a faixa etária e a profissão. Isso se deve ao fato de os entrevistados residirem em cidades relativamente pequenas, nas quais as pessoas se conhecem, e, por isso, qualquer detalhe mais específico levaria à sua identificação. Ressalto ainda que não foi solicitado, no momento das entrevistas, que cada um deles elegesse um pseudônimo; por essa razão, foram utilizados nomes de estrelas, e optei por denominá-los com os nomes de algumas das cinquenta estrelas visíveis mais brilhantes. Eis aqui o perfil de cada estrela:

Capella - Sexo feminino - Idade entre 40-50 anos – Professora - Campo Novo do Parecis

Vega - Sexo feminino - Idade entre 35-45 anos – Professora - Campo Novo do Parecis

Sargas - Sexo feminino - Idade entre 35-45 anos – Professora - Campo Novo do Parecis

Sírius - Sexo feminino - Idade entre 35-45 anos – Professora - Campo Novo do Parecis

Alhena - Sexo feminino - Idade entre 35-45 anos – Professora - Tangará da Serra

Atria - Sexo feminino - Idade entre 40-50 anos – Professora - Tangará da Serra

Castor - Sexo masculino - Idade entre 40-50 anos – Professor - Tangará da Serra

Antares - Sexo masculino - Idade entre 40-50 anos – Comerciante - Tangará da Serra

Altair - Sexo masculino - Idade entre 15-25 anos – Estudante - Tangará da Serra

Polaris - Sexo feminino - Idade entre 40-50 anos – Empresária - Campo Novo do Parecis

Rigel - Sexo feminino - Idade entre 15-25 anos – Estudante - Campo Novo do Parecis

*Entrevistadora - Ah, tá. Mas aqui, por exemplo, não se faz mais.*

*Altair- Não tem mais.*

***Atria - Não tem nem mais aquela cavalgada do fogo crioulo?***

*Altair - Tem, tem.*

*Atria - Tem, né? Ainda tem.*

*Castor - Ah, mas aqui teve no bosque, como que chamava aquela...*

*Atria - A mateada.*

*Castor - É da Semana Farroupilha. A primeira foi muito bonita.*

*Atria - Teve já três.... tem três anos, né?*

*Castor - Três ou quatro. A primeira eles fizeram uma missa crioula muito bonita.*

*Entrevistadora - Ah! Que legal! No bosque também?*

*Castor - É. No bosque ali, é. Aí tinha um...*

***Atria - Tem padre aqui que reza missa crioula, é?***

*Castor - Os padres aqui são todos gaúchos.*

*Atria - Os padres daqui são todos gaúchos quase. Todos lá do Seminário de Viamão.*

*Castor - De Viamão.*

***Atria - Eles tinham um chá da manhã, não era?***

*Entrevistadora - Como?*

*Atria - De manhã tinha um desjejum deles lá, não tinha?*

*Castor - Tem um café.*

*Atria - Um café da manhã. Eu sei que era convidada a população toda. O que eu comi de cuca naquele café. Nossa Senhora!*

*Castor - Tem mais coisa. O seu AP, o velho que faleceu, ele só andava pilchado e ele tinha as poesias dele. E a gente editou o livrinho que tinha as poesias dele, né? Muito bonitas as poesias.*

Nos trechos apresentados, sobretudo no segundo excerto, Atria faz intervenções a fim de questionar os dois entrevistados – Altair e Castor – a respeito de algum aspecto do assunto que vem sendo tratado, até pelo fato de ela ter conhecimento sobre o assunto.

Silveira (2002) chama a atenção para os jogos de poder e de controle oriundos desses papéis e que estão presentes nas situações de entrevista. A autora enfatiza que a entrevista acontece a partir de uma assimetria, já que

o uso do sufixo –or em *entrevistador* (indicativo de agente) e do particípio passado *entrevistado*, sempre indicando ‘quem sofre a ação’, para usarmos o velho jargão da gramática escolar, etiqueta (ainda que não de forma definitiva) os papéis que a dupla envolvida deveria assumir (p. 125).

Tal característica insere-se naquilo que Marcuschi (2005b), ao analisar a conversação de maneira geral, denomina de diálogos assimétricos. Segundo o autor, nas entrevistas, nas interações em sala de aula e nos inquéritos policiais, um dos participantes tem o direito de “iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s)” (p. 16). Como estão, entretanto, envolvidos em jogos de poder e como nem tudo é previsível, o entrevistado também possui estratégias de resistência, exercendo seu poder – não respondendo a uma pergunta que lhe foi feita, respondendo evasivamente, enfatizando um aspecto da pergunta e ignorando outro, interpretando o que lhe foi perguntado de outra maneira, enfim, o entrevistado não está totalmente subjugado ao entrevistador.

Em relação aos jogos de poder envolvidos em entrevistas, cabe lembrar a noção de poder desenvolvida por Foucault (1999), a qual considera o poder como circular, desenvolvido em uma rede. Sendo assim, o poder seria exercido não a partir de um centro, mas ele circularia no tecido social, a partir de relações de poder. Tal noção se aproxima das situações discursivas apresentadas nas entrevistas, nas quais o papel de entrevistador, em um dado momento, foi “tomado” por um entrevistado.

Ainda no que tange às características da entrevista, de acordo com Hoffnagel (2002), as perguntas podem ser abertas ou fechadas, diretas ou indiretas, mais ou menos polidas; perguntas abertas, segundo a autora, propiciam ao entrevistado falar livremente a respeito de um tópico, o que lhe confere mais chances de tergiversar, enquanto que perguntas fechadas limitam a resposta a uma afirmação ou negação.

No que diz respeito a esse tópico, as perguntas efetuadas enquadraram-se no que a autora chama de perguntas abertas, pois o objetivo era justamente que os entrevistados discorressem o máximo possível sobre os tópicos discursivos. Como exemplo são destacados os seguintes trechos:

*Entrevistadora - E me diz uma coisa assim, a partir desse convênio vocês conseguem, por exemplo, o CTG consegue levar isso pras escolas? Fazer algum trabalho?*

*Antares - Espera aí, esse é o detalhe. A Secretaria de Educação está sempre requisitando um grupo de dança. Até agora, semana passada, sexta-feira pra festa.*

*Alhena - Uma festa junina.*

*Antares - Isto. Houve uma apresentação do grupo ali. E onde a Secretaria de Educação solicita pro CTG, a gente desloca, vamos. Qualquer lugar. Qualquer lugar. Interessante, porque aí divulga. E outra, a imprensa tem bastante destaque, tem televisão, tem rádio. Nós estamos hoje com dificuldades porque nós estamos com 15 prendas pro grupo de dança adulto e nós estamos com 9 peões. Só que são muitas prendas. Podiam ser 10, 12 por aí. Só que está faltando peão pra nós. O trabalho que a gente faz na cidade tem uma colocação grande. Tem pessoas que nunca foram no CTG e estão procurando, querem aprender a dançar, querem ir lá. Porque eles se apresentam em praça pública, se apresentam em festa junina nos colégios.*

*Entrevistadora - Vocês não pensaram muito não pra vir pra cá?*

*Polaris - Não, o X fechou a sapataria, pegou o ônibus e veio embora. E eu fiquei fazendo os trinta dias, daí deixei a casa alugada, vendi o carro e vim o embora. De mala e cuia. Eu não conhecia nada aqui. O dia que eu cheguei, nunca vou me esquecer, três horas da tarde, eles tiveram que fazer almoço no restaurante pra mim. Tiveram que esquentar tudo, ajeitar, né? Porque nós chegamos tarde. A guria pediu as contas na hora, uma das gurias.*

*Entrevistadora - Por que era fora de hora?*

*Polaris- Não, ela veio e pediu as contas. Não pelo fora de hora, porque ela olhou que eu seria a patroa. E a minha sogra tinha chegado um mês antes e estava cozinhando. Tinha a minha sogra e o meu sogro que ajudavam também vieram junto. E ela estava cozinhando, e quando ela chegou, ela olhou a cozinha e tinha umas mesas enormes de madeira maciça e ela lavou a cozinha inteira com soda. Lavou aquelas mesas, porque aquilo diz que era uma gordura, uma sujeira. E ela lavou a cozinha inteira com soda. A guria, quando ela olhou que eu sentei, eu estava arrumadinha, ajeitadinha. A gente vem do sul, a gente é mais arrumada. Aqui a gente não se preocupa tanto com isso. E ela me viu assim, sentada na mesa almoçando, ela entrou na cozinha: “seu X, eu vou embora”. E não veio trabalhar, não veio mais. Diz ela: “se eu agüentei aquela mulher até agora, lavando e limpando do jeito que fez, essa aí vai acabar de matar a gente”.*

*Capella - Isso é uma coisa que aqui quando você chega, com essa nossa forma de trabalho, pra ficar perto os caras não agüentam.*

*Entrevistadora - Me parece que o CTG aqui é bem representativo, né? Assim, tem muita importância dentro do Estado.*

*Antares - Tem. É um dos melhores CTGs do Estado. Qualquer informação que os CTGs do Estado querem, eles sempre procuram a informação aqui primeiro. Contratar um conjunto, geralmente eles ligam aqui pra patronagem daqui: “tal conjunto já tocou pra vocês em Tangará?” “não tocou” “você tem alguma informação” “não, não tenho” “tocou” “presta ou não presta?”, entendeu?*

*Entrevistadora - Contrato ou não?*

*Antares - É, contrato ou não? Porque, pra variar, o CTG de Tangará é um dos primeiros do Estado também.*

*Atria - É, é isso que ia falar. Mais antigo, mais experiência.*

*Antares - Mais antigo. O Z foi que construiu muito, comandou. Foi o primeiro. Ele que fundou o MTG do Mato Grosso, o Movimento Tradicionalista do Mato Grosso.*

*Entrevistadora - Ah, é? E onde é a sede do MTG aqui?*

*Antares - Hoje ela está em Lucas do Rio Verde.*

Conforme já foi explicitado anteriormente, esse tipo de pergunta confere uma maior liberdade ao entrevistado, possibilitando que ele se alongue naquilo que está sendo falado e discorra mais livremente sobre cada tópico. Justamente por causa da escolha de perguntas mais abertas, muitas vezes a estrutura de tais entrevistas se aproximou quase de um “bate-papo”, estando muito próximas das interações conversacionais informais.

Nesse sentido, Arfuch (1995) ressalta que as entrevistas são um tipo específico de conversação, ou seja, elas têm origem nos diálogos e nas interações verbais do cotidiano, apresentando características comuns a esse gênero. Assim como nas conversas cotidianas, há vários elementos que devem ser considerados e que compõem a entrevista: os olhares, os silêncios, a maneira como acontecem as trocas de turno e como é tratado o tópico discursivo.

Os turnos são elementos importantíssimos em uma conversação, já que eles funcionam como princípios ordenadores das interações. De maneira geral, os turnos se referem “a cada intervenção de um falante em uma troca linguística, conversa, qualquer que seja sua extensão” (Silveira, 2002, p. 129). Os turnos têm a função de regular as trocas dos participantes na conversação, distribuir as intervenções feitas por eles, regular o tempo que cada participante fala, etc.

Em relação à questão dos turnos, Arfuch (1995) menciona que, nas entrevistas, as trocas de turno funcionam de maneira diferente do que na conversação. A autora afirma que tratar disso pode parecer irrelevante, uma vez que as trocas de turno, a princípio, se dariam a partir da conclusão de uma resposta, e que o ritmo da conversação fluiria através de um “mútuo

consentimento”. Todavia, como as entrevistas muitas vezes são um campo de disputas, nos quais vários jogos de poder estão envolvidos, freqüentemente ocorrem disputas por espaço – espaço de fala -, desvios da narrativa e da resposta à pergunta, além de interrupções, agressões e toda série de estratégias que visam à tomada do turno.

Um dos pontos a serem ressaltados nesse trabalho diz respeito especificamente às trocas de turnos. Por se configurarem a partir da presença de um entrevistador e de vários entrevistados ao mesmo tempo, as entrevistas desenvolvidas na pesquisa em questão possuem muitas características em comum com o gênero discursivo conversa informal. Por isso, no que tange às trocas de turno, percebe-se uma disputa menos acirrada para tomar o turno, não havendo embates significativos. O turno é geralmente tomado para que algum entrevistado faça uma intervenção ou uma observação em relação àquilo que está sendo tratado e discutido por outro entrevistado:

*Sírius - Só que por um lado a gente fica triste de ver aquele lugarzinho, que não vai pra frente.*

*Vega - Só vai pra trás. Eu falei pra ela hoje.*

*Sírius - Dá uma tristeza na gente. Parece que... não sei se a gente não se acostuma. Parece que eles não andam.*

*Capella - Que engraçado, né? Uma das coisas que impulsionam o desenvolvimento, por exemplo, aqui de Campo Novo, Sapezal ou que foi Tangará de muito tempo, é essa garra do gaúcho em relação ao trabalho. E de repente, quando você vê realmente lá, parece que não depende só do trabalho. Porque são trabalhadores, mas de repente ficam parados. É bem engraçado.*

*Sírius - A gente parece não se conforma de ver eles trabalharem tanto e não...*

*Vega - E não terem retorno.*

*Sírius - Parece que a gente trabalha e parece que anda mais.*

*Antares - Hoje nós somos diretores artísticos do CTG e inclusive também da região. A sexta região, nós somos diretores artísticos até da sexta região que engloba hoje, aqui, oito ou nove municípios, né? Nós somos diretores artísticos da sexta região. Mato Grosso tem seis regiões, né? Já explicaram pra ti, né?*

*Entrevistadora - Sim, sim.*

*Antares - Então, tem o coordenador e tal. E nós fazemos parte da equipe de diretores artísticos da sexta região também, até hoje. A gente nunca abandonou aquilo lá. Embora assim, dançamos muito tempo no grupo de dança, até minha esposa foi a primeira prenda do*

*CTG. A primeira prenda do CTG, depois a primeira prenda do estado do Mato Grosso. Porque na época não tinha regiões.*

*Alhena - Foi assim, só tinha duas regiões tradicionalistas: a primeira e a segunda. E daí nós participamos. Então, em 88 teve a Primeira Semana Farroupilha. Foi ali no local onde tem o Banco Sicredi hoje. Ali foi a Primeira Semana Farroupilha. Nossa! Muito boa. Todo mundo participou.*

*Entrevistadora - Isso que eu ia perguntar, e mobiliza muita gente assim?*

*Antares - Todo mundo participa.*

*Entrevistadora - Tem desfile que nem a gente faz lá?*

*Antares- Tem desfile a cavalo. Vem lá da Pedra Solteira.*

*Entrevistadora - A Chama Crioula, vocês acendem?*

*Alhena - Acendem. Dia 12 pra 13. Amanhecer dia 13, acende a Chama Crioula. Antigamente, quando começou isso aí, eles faziam uma caminhada de aproximadamente 50Km.*

Justamente pelo fato de essas entrevistas terem sido realizadas utilizando-se de perguntas abertas, o que as aproximou, em diversos momentos, de interações orais mais informais, como a conversa cotidiana, é que possivelmente não há disputas acirradas pela tomada de turno – o que não significa que em conversas informais não possa haver embates pela tomada de turno.

Conforme foi demonstrado nos aspectos analisados, essas entrevistas, apesar de apresentarem características marcantes do gênero discursivo em questão, demonstram certas rupturas, como a subversão dos papéis entrevistador-entrevistado e a relativa “tranquilidade” no assalto aos turnos. Em consequência disso, não se percebe uma assimetria significativa em relação ao papel do entrevistador, podendo-se, inclusive, afirmar que o poder circula entre os participantes.

## **Referências**

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Buenos Aires: Paidós, 1995. Tradução: Letícia F. R. Freitas

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

CUNHA, Dória de Arruda Carneiro. A noção de gênero: dificuldades e evidências. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, Porto Alegre, v. 20, n. 39, p. 60-64, out/2002

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1999.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 180-193

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin – conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato (orgs.). **Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 43-58.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005a. p. 17-33

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2005b.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos III Outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141

## **Redes de palavras-chave para artigos de divulgação científica da Medicina: uma proposta sob a perspectiva da Terminologia**

**Márcio Sales Santiago**

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).  
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do CNPq. Pesquisador do Grupo TermiLex.  
mssantiago12@gmail.com

**RESUMO:** Este trabalho, tema de nossa dissertação de Mestrado<sup>1</sup>, propõe bases para a construção de redes de palavras-chave para artigos de divulgação científica da Medicina que levam em conta a terminologia presente nesses textos. A carência de redes informativas virtuais, principalmente no Brasil, motivou-nos para o trabalho com a terminologia médica. Com isso, nosso interesse volta-se para a importância de construir sistemas informativos que permitam a aproximação entre as denominações técnico-científicas e as de caráter sociolinguístico. O estudo se apóia nos fundamentos teóricos da Terminologia e da Documentação. O *corpus* é constituído de 20 artigos de divulgação científica extraídos do *site* ABC da Saúde. Propomos, como resultado, redes de palavras-chave que devam articular tanto um eixo vertical, cobrindo a arquitetura conceitual da temática abordada em cada artigo, quanto um eixo horizontal, direcionado para a linguagem utilizada nos textos examinados, que comportam diversos modos de variação no plano denominativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Terminologia. Variação terminológica da Medicina. Documentação. Artigo de divulgação científica da Medicina.

**ABSTRACT:** This research paper aims to propose a framework for the construction of keyword networks for Medicine articles of scientific popularization. The lack of virtual informative networks in Brazil has motivated us to develop this work with the terminology of Medicine. Our main interest is focused on the importance of building informative systems

---

<sup>1</sup> Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGLA/UNISINOS), na linha de pesquisa Texto, Léxico e Tecnologia, em 29/10/2007, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Graça Krieger.

which allow for the bridging between technical-scientific and sociolinguistic terms, considering the diversity which the latter presents. The study is based on the theoretical assumptions of Terminology and Documentation. The *corpus* used in this research contains Medicine articles of scientific popularization extracted from the site ABC da Saúde. As a result, we propose key-word networks which must articulate both a vertical axis, covering the conceptual architecture of each article's theme; and a horizontal axis, focusing on the language used in the articles, which contain several types of variation in terms of linguistic denomination.

**KEY-WORDS:** Terminology. Terminological variation of Medicine. Documentation. Medicine articles of scientific popularization.

## INTRODUÇÃO

Com a crescente produção científica e o interesse do público em geral pelo conhecimento, os tipos de comunicações sobre temas técnico-científicos multiplicam-se, considerando tanto o nível de formação das pessoas, como sua importância para o usuário. Uma das formas utilizadas para aproximar as pessoas sem conhecimento especializado à informação da ciência é a publicação de artigos de divulgação científica<sup>2</sup>, cuja finalidade maior é permitir o acesso do grande público, através de uma linguagem simples, ao conteúdo especializado.

O número de publicações especializadas em divulgar o conhecimento científico tem aumentado sensivelmente durante os últimos anos. Observamos também o aparecimento de *sites* na internet que se preocupam em facilitar o acesso ao conhecimento especializado através de artigos adequados ao usuário leigo.

A cidade de Porto Alegre sedia, desde 2000, um *site* inteiramente dedicado à divulgação de informações educativas sobre temas da área da saúde, intitulado ABC da Saúde<sup>3</sup>. Este *site*, através de seus artigos de divulgação científica, objetiva “veicular ao público leigo informações e orientações, de caráter educativo, na área da saúde, promovendo a qualidade de vida através da prevenção e controle de doenças e problemas de saúde coletiva.” (<http://www.abcdasaude.com.br/sobre.php#Quem>).

Em relação ao artigo de divulgação científica do *site* supracitado, observamos que este lança

---

<sup>2</sup> Na literatura, é comum aparecerem termos equivalentes, como por exemplo, texto de divulgação científica, texto de divulgação, texto de vulgarização, entre outras denominações.

<sup>3</sup> <http://www.abcdasaude.com.br>

mão de uma série de recursos linguísticos, no intuito de permitir uma maior compreensão do usuário sobre a temática proposta. Além dos recursos linguísticos já empregados pelos autores dos artigos em questão, um outro poderia facilitar sobremaneira o acesso à informação, para todo e qualquer leitor de artigos de divulgação do *site*. O recurso o qual nos referimos seria um sistema de informações remissivas, representado por redes de palavras-chave.

Estes mecanismos, bastante tradicionais na Documentação, designam-se a orientar os usuários leigos, ou seja, aqueles que não dominam a terminologia da área, na busca, recuperação e ampliação da informação. Nesse caso, os termos, as unidades e as expressões linguísticas assumem grande valor pragmático quando representam nódulos cognitivos básicos do conteúdo, em geral apresentados em linguagem própria dos especialistas.

No Brasil, a carência de sistemas informativos no mundo virtual nos motivou para o trabalho com a terminologia da Medicina. Nosso interesse volta-se para a importância de propor bases para a construção de redes de palavras-chave que permitam a aproximação entre as denominações técnico-científicas e as de caráter sociolinguístico, considerando a diversidade terminológica que esta apresenta. Preencher esta lacuna significa melhorar o nível de informatividade para o público leigo que acessa o *site* ABC da Saúde em busca de conhecimento especializado nas áreas que constituem as Ciências da Saúde.

Em relação ao plano denominativo, os estudos terminológicos levam em conta a variação terminológica, embora as palavras-chave nem sempre coincidam com a terminologia da área, como será referido. Observamos, ainda, que praticamente não há bibliografia a respeito de construção de redes de palavras-chave na área da saúde, especificamente da Medicina e, quando há, sempre se referem a construções na base conceitual.

Ao mesmo tempo, sabemos que a Medicina, como campo do saber, é objeto de grande interesse na sociedade atual que, cada vez mais, busca informações sobre os mais diferentes aspectos de seu conhecimento. Dessa forma, optamos por analisar uma série de artigos de divulgação científica do *site* ABC da Saúde, redigidos exclusivamente por especialistas de quase todas as áreas da saúde, tendo o público leigo como destinatário dessa comunicação. Atualmente, o ABC da Saúde é um *site* de grande visitação, mas que ainda não dispõe de uma rede estruturada de palavras-chave que facilitem a busca, o acréscimo e a recuperação da informação.

Dessa forma, objetivamos propor critérios para a estruturação de redes de palavras-chave

adequadas a artigos de divulgação científica da Medicina, no sentido de contribuir para o avanço dos estudos de Terminologia que estabeleçam a interface conceitual, linguística (nível significante) e pragmática dos termos da Medicina; e favorecer as consultas dos usuários leigos, permitindo busca e ampliação da informação do conhecimento no domínio pesquisado.

Estas atitudes significam levar em conta a variação da terminologia médica, relacionando tanto os termos empregados pelos profissionais desta área, quanto àquelas expressões reconhecidas como sinônimos e nomes populares das doenças, geralmente usadas pela comunidade leiga.

Considerando, então, a relevância de “um sistema segundo de informações” (KRIEGER; MACIEL; BEVILACQUA, 1994), representado por redes de palavras-chave, pretendemos, ao realizar esta pesquisa, contribuir para o desenvolvimento dos estudos aplicados de Terminologia que procuram atender a necessidades de informação de usuários leigos sobre temas relativos à área da saúde, especificamente a Medicina, além de fornecer subsídios para suprir a carência no desenvolvimento de sistemas informativos virtuais que vão permitir a busca, a ampliação e a recuperação de informações de temas inter-relacionados conceitualmente.

## **1 O ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**

A linguagem utilizada pela ciência é, por vezes, de difícil compreensão, uma vez que os cientistas fazem uso de um vocabulário especializado, muito diferente daquele usado cotidianamente pelas pessoas que não possuem o conhecimento especializado em áreas do saber.

Sager (1990) nos diz que entre os membros de uma comunidade científica qualquer, a comunicação frequentemente acontece em eventos científicos, como, por exemplo, encontros e congressos, e também através de livros e publicações. Com efeito, é nesse cenário que os especialistas comumente utilizam o “jargão” de suas respectivas ciências, restringindo sobremaneira a comunicação. Nesse sentido, a “língua dos cientistas”, torna-se inacessível, estranha e difícil para os leigos, colocando-os à margem do conhecimento científico.

Pelo fato de o público em geral desconhecer os “jargões” técnico-científicos, a atividade de divulgar o conhecimento relativo à técnica e a ciência constitui-se em uma prática não apenas comunicativa, mas também pedagógica, em que se estabelece um elo entre a comunidade

científica e a leiga. Como prática comunicativa, reformula as características discursivas e textuais, fazendo uso de recursos linguísticos, como expressões explicativas, definições, paráfrases, além de variações denominativas no nível socioprofissional; como prática pedagógica, revela uma preocupação de caráter didático no processo de divulgação.

Seria então imprescindível a criação de um gênero textual<sup>4</sup> situado entre o falar científico e o falar comum, objetivando ligar dois lados distintos e fazendo circular o conhecimento técnico, científico e tecnológico. O artigo de divulgação científica é exatamente o gênero textual que está entre a comunicação especializada e a comunicação geral.

Para Ciapuscio (2003) quando nos referimos ao artigo de divulgação científica, em qualquer que seja o ponto de vista, falamos no gênero que adentra no terreno da linguagem profissional. É neste instante que a terminologia exerce um papel substantivo dentro da linguagem, na perspectiva tanto do texto especializado como no texto de divulgação.

No Brasil, o número de textos e de publicações especializadas em divulgar o conhecimento técnico, científico e tecnológico tem aumentado sensivelmente durante os últimos anos. Em decorrência de tal aumento, desde o início da década de 1990, ampliaram-se os estudos linguísticos acerca dos artigos de divulgação científica. Podemos citar como exemplo a obra clássica de Coracini (1991), além de outros trabalhos relevantes sobre essa temática: Leibrunder (2000), Zamboni (2001).

Com relação aos autores deste gênero, dizemos que geralmente são jornalistas, sendo que podem ser escritos também pelos próprios especialistas, no momento em que exercem o papel de divulgadores, buscando explicitar seu campo de saber. É em virtude desse aspecto que Mortureux (1982) explica que a característica maior do texto de divulgação científica é que este gênero é elaborado a partir de um texto mais especializado.

Em razão dessa dualidade (jornalistas e especialistas no papel de divulgadores), este texto tanto ocupa o plano da mídia (jornal, revista, internet etc.) sob a forma de gênero voltado à divulgação de temas científicos para o público em geral, como preenchem o espaço da pesquisa científica. Assim, na elaboração de um artigo de divulgação científica, o autor trabalha na formulação de um novo discurso, que, como vimos, tem como ponto de partida o discurso científico.

---

<sup>4</sup> Entende-se como gênero textual todas as “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas” (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Em virtude dessa condição – conteúdo científico dirigido ao público leigo –, esse gênero caracteriza-se pelo emprego concomitante da linguagem específica e daquela de circulação geral, o que corresponde respectivamente ao léxico especializado e ao comum. Por esse motivo, os artigos dessa natureza buscam adequar a linguagem técnico-científica à linguagem comum, buscando uma equivalência linguística entre as duas. Observemos a figura abaixo:



**Figura 1:** Produção da informação

Dessa maneira, o que o autor de um artigo de divulgação científica faz é produzir a informação, através de uma linguagem acessível, fazendo uma espécie de conversão de um conhecimento puramente especializado para um nível mais claro, que possa ser inteligível por leitores leigos. Assim, além da característica informativa, percebemos uma preocupação com o padrão de linguagem presente nesse gênero, o que também expressa, como já colocamos, uma finalidade didática.

Com relação ao aspecto conceitual, Ciapuscio (1998) faz uma análise a respeito deste nível em categorias distintas de textos que tratam da mesma temática e que se destinam a diferentes tipos de leitores, medindo a profundidade e o alcance do conhecimento veiculado através de dois parâmetros: a) pela utilização de uma terminologia específica; b) pelo reconhecimento da variação terminológica.

A autora analisa de que maneira a variação dos termos, no plano conceitual, se adéqua à variação no plano do discurso, no intuito de modular o nível de informatividade a ser oferecida ao leitor, de forma que o texto se torne mais ou menos inteligível. Segundo a análise realizada, ao não oferecer variação terminológica, o texto mostra um maior grau de densidade do conhecimento especializado proposto ao leitor. Nesse sentido, podemos apontar que a variação denominativa caracteriza o artigo de divulgação científica, pois o uso desta revela a preocupação do autor em escrever um texto que seja claro para seu destinatário, baseado no nível de conhecimento do público leitor.

Assim, ao escrever um artigo de divulgação, o especialista, enquanto divulgador, transpõe para o público leitor, em geral leigo, a terminologia decodificada em uma linguagem de mais fácil compreensão, em que estão presentes os conhecimentos inerentes da ciência e da tecnologia. Dessa maneira, a linguagem de divulgação técnica e científica não apenas deve trabalhar em colaboração com o terminólogo, mas também ser solidária com os princípios fundamentais do trabalho com as terminologias, com a meta sempre de procurar solucionar questões cotidianas na prática profissional.

## **2 TERMINOLOGIA E DOCUMENTAÇÃO: UMA RELAÇÃO PRODUTIVA**

A Terminologia pode ser definida tradicionalmente como a disciplina que tem no termo seu objeto central de análise teórica e aplicada, admitindo que este é capaz de representar e transmitir o conhecimento especializado. Por esta razão, considera-se que a Terminologia é um campo de conhecimento. Destacamos a afirmação de Sager (1990, p.4) ao dizer que:

A terminologia diz respeito ao estudo e ao uso de sistemas de símbolos e signos lingüísticos empregados para a comunicação humana em áreas de atividades de conhecimentos especializados. É primeiramente uma disciplina lingüística [...] Tem caráter interdisciplinar, uma vez que também toma emprestados conceitos e métodos da semiótica, epistemologia, classificação, etc. [...].

No que concerne à aplicação, o trabalho com a Terminologia volta-se para os princípios e metodologias de organização e elaboração de dicionários técnicos e/ou científicos, glossários, bancos de dados terminológicos, mapas conceituais, ontologias, só para citar alguns instrumentos que necessitam de uma sistematização dos termos de um campo do saber.

A Documentação, por sua vez, trata da organização de referências e de informações bibliográficas, a fim de permitir ao usuário de sistemas informativos a recuperação e/ou aumento de informações por ele buscadas; tem como objeto os documentos, mais especificamente a informação que esses documentos contêm. Assim, podemos dizer que compete à Documentação a seleção, a organização e a recuperação da informação, a fim de tornar a consulta mais acessível. Este gerenciamento da informação é possível em setores públicos e privados, em espaços industriais, em postos de informação, em bibliotecas, em arquivos, em museus, como também no ensino e pesquisa de disciplinas que compõem a área das Ciências da Informação.

A Documentação, além da interface que faz com diversas ciências, estabelece uma relação produtiva com a Terminologia, especialmente com sua vertente clássica denominada de Teoria Geral da Terminologia (TGT), cujo principal representante é o engenheiro austríaco

Eugen Wüster, para quem a Terminologia tinha como principal objetivo a função normalizadora<sup>5</sup> das línguas de especialidade. A TGT busca uma padronização para tornar unívoca a comunicação especializada, enquanto que a Documentação procura uma padronização de descritores através do vocabulário controlado, que, segundo Barité (1997, p. 154), é um

conjunto estruturado de conceitos destinado à representação do conteúdo de documentos, e que se compreende a organização lógica de tais conceitos em distribuições por classes ou disciplinas, e as relações recíprocas e estáveis que mantêm entre eles.

Outro ponto importante na relação entre Documentação e Terminologia diz respeito à classificação temática. Existe, nesse aspecto, uma troca de atividades entre as duas ciências, visto que uma complementa o trabalho da outra, numa relação de bilateralidade: a terminologia faz uso das informações que figuram nos documentos; em contrapartida, a Documentação utiliza os termos registrados nos documentos.

Assim, os produtos provenientes do trabalho com a terminologia, como, por exemplo, dicionários, glossários, vocabulários e demais obras de referência, constituem documentos. Tais obras passam a fazer parte de uma base de dados, isto é, uma estrutura informatizada capaz de armazenar e gerenciar dados, estruturada logicamente, de acordo com a natureza dos dados e a finalidade do processamento. Nesse caso, podemos ter duas bases de dados: uma documental que leva em conta os produtos terminológicos citados, e uma terminológica, que considera os termos constituintes da nomenclatura da obra. Dessa forma, pode-se ter, por exemplo, base de dados de informações bibliográficas, base de dados de termos econômicos etc.

No trabalho de documentação, tais bases de dados são utilizadas para facilitar a recuperação da informação, objetivando fazer com que esses sistemas informativos sejam úteis aos usuários. Ambas, Terminologia Clássica (TGT) e Documentação, igualam-se também no sentido de recusarem a sinonímia e a variação. No entanto, ressaltamos a importância de um sistema de informações que considere a dinâmica da criação terminológica, visto que assim como a língua geral, as línguas especializadas não negam aspectos morfossintáticos e semânticos. Portanto, um sistema de informações que não incorpora a dinâmica da linguagem especializada não terá muita funcionalidade.

---

<sup>5</sup> Para Krieger e Finatto (2004, p.39) “*Normalizar* diz respeito à fixação de uma determinada expressão como a mais adequada.”

Em vista disso, acreditamos que os sistemas informativos possuam uma base de dados e/ou um tesouro. O tesouro é, por seu turno, um instrumento de tratamento da informação, constituído de descritores relacionados lógica e semanticamente, como, por exemplo, relações genéricas, de equivalência e de associação por contiguidade temporal ou espacial, assim como no caso dos bancos de termos, em que há *softwares* específicos para gerenciar a construção de tesouros. Nessa medida, não se confunde base de dados com tesouros ou com a terminologia de um domínio.

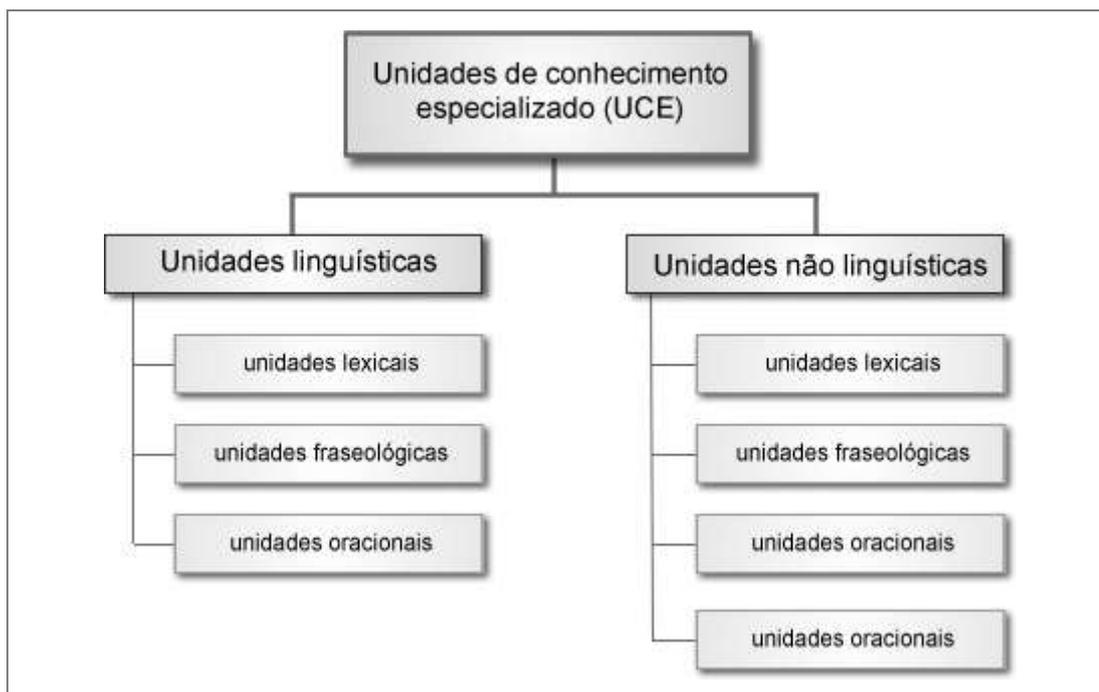
## **2.1. Termo, descritor e palavra-chave**

Com o intuito de avançar na reflexão, há que se fazer aqui elucidções dos elementos que estão na base da área da Terminologia, o termo, e da Documentação, o descritor e a palavra-chave.

Os termos são componentes linguísticos e cognitivos nucleares dos textos especializados que têm a funcionalidade de representar, bem como de divulgar o saber científico e tecnológico. Por esse motivo é que se torna difícil imaginar algum ramo do conhecimento técnico e/ou científico que não possua sua terminologia, razão pela qual Emile Benveniste (1989, p. 252) afirma:

Uma ciência só começa a existir ou consegue se impor na medida em que faz existir e em que impõe seus conceitos, através de sua denominação. Ela não tem outro meio de estabelecer sua legitimidade senão por especificar seu objeto denominando-o, podendo este constituir uma ordem de fenômenos, um domínio novo ou um modo novo de relação entre certos dados. O aparelhamento mental consiste, em primeiro lugar, de um inventário de termos que arrolam, configuram ou analisam a realidade. Denominar, isto é, criar um conceito, é, ao mesmo tempo, a primeira e última operação de uma ciência.

Tomamos, agora, a ideia de Cabré (2000), que denomina de unidades de conhecimento especializado (UCE) as demais unidades que representam o conhecimento especializado. As UCE, segundo a autora, representam o “conjunto de unidades, cujo traço definatório é a representação do conhecimento especializado de um âmbito”. Para Cabré, as UCE podem ou não ser linguísticas, podendo incluir um ou mais termos. Observemos a figura a seguir:



**Figura 2:** Unidades de conhecimento especializado (CABRÉ, 2000)

Dessa forma, fundamentados na proposição de Cabré (*op. cit.*), podemos caracterizar os descritores e as palavras-chave como UCE, uma vez que não desempenham papel de termo, mas são usadas em um contexto especializado.

Acerca da relação entre descritor e termo, se olharmos do ponto de vista da TGT, ambos nutrem uma relação. Trata-se, porém, apenas de uma equivalência, pois os descritores não têm o mesmo rigor das unidades terminológicas. Para o filósofo Wittgenstein (1984), os descritores são apenas amálgamas que expressam semelhança de família.

Por manterem uma relação de proximidade com os termos é que Lérat (1997, p. 117) diz que “os descritores são denominações que servem de chaves autorizadas de acesso para a pesquisa, do mesmo modo que os termos são denominações recomendáveis para otimizar a comunicação especializada.” Em suma, na Documentação, os descritores são os nódulos conceituais das áreas de conhecimento utilizados para apoiar o processo de indexação.

Em razão do que foi exposto, os descritores são elementos que habitam uma linguagem artificial, chamada na Documentação de vocabulário controlado. O objetivo desse vocabulário é auxiliar principalmente o bibliotecário, também chamado de documentalista, na organização do conteúdo temático de um documento, estabelecendo uma organização lógico-cognitiva dos conceitos de um domínio especializado. Isso permite a recuperação da informação, com o princípio de produzir uma univocidade entre especialistas que podem representar o conteúdo

do documento indexado. Segundo Araujo (2006, p. 71) esse instrumento da documentação “se destina especialmente a controlar sinônimos, distinguir homógrafos e agrupar termos afins”.

Já as palavras-chave são os nódulos cognitivo-conceituais, que, no entanto, podem coincidir ou não tanto com os descritores como com os termos técnico-científicos. Nas palavras de Araujo (*op. cit.*, p. 23), “as palavras-chave, por sua vez, sintetizam o conhecimento produzido e se propõem a ser o elo de comunicação entre quem produz o saber e quem dele faz o uso.”

Para fins desta pesquisa, consideramos como palavras-chave as estruturas lexicais, que podem ou não ser termos, capazes de representar os focos temáticos essenciais de uma área, facilitando dessa forma o acesso à informação. Com o intuito de explicitar essa ideia, damos como exemplo de palavra-chave a estrutura *açúcar no sangue*, que é um foco representativo da doença *Diabetes Mellitus*.

## **2.2. Variação terminológica**

A Terminologia está diretamente relacionada com o crescimento e desenvolvimento do conhecimento técnico e científico das áreas do saber. Esta concepção se sustenta, à medida que as terminologias transmitem ideias e designam paradigmas e conceitos dos domínios especializados. Isto significa que não há conhecimento especializado sem terminologia.

Como vimos, o termo é considerado o rótulo de um conceito integrante de determinada comunicação especializada, assumindo um valor semântico de um campo de conhecimento, em vista de fazer parte desse campo. Em virtude disso, as terminologias são componentes naturais das línguas naturais, uma vez que aceitam a sinonímia e a variação linguística, bem como outros modos da linguagem em funcionamento.

Em razão desse aspecto é que a TGT, a partir de certo momento, não consegue mais dar conta das implicações observadas no uso da linguagem especializada e no funcionamento da unidade terminológica. Torna-se iminente a proposição de novos postulados, pois, apesar de a teoria wusteriana ser considerada referência para os estudos de terminologia, ela começa, sobretudo na década de 1980, ser posta à prova por também se basear em uma visão positivista de ciência.

Foi, assim, no início dos anos de 1990, que pesquisas de natureza linguístico-semântica ganham notoriedade no estudo das terminologias. Contudo, ao contrário do que se pensa,

Wüster (1998, p. 150), quando propôs sua teoria, já tinha consciência que as línguas tinham a capacidade de variar. Ele registrou em sua obra essa ideia sobre variação:

Denomina-se variação linguística toda **perturbação** da unidade linguística. A variação linguística se caracteriza pelo aparecimento de sinônimos ou homônimos de variação. Uma parte da comunidade linguística utiliza um sinônimo enquanto as demais utilizam outro sinônimo. (Grifo nosso).

Como se pode notar, o engenheiro buscou na Linguística sustentação teórica para sua afirmação sobre a variação. No entanto, essa noção acerca do assunto ainda é de perturbação, ou seja, algo que incomoda, que atrapalha, que provoca ruídos na comunicação.

É claro que essa visão “perturbadora” da variação está ultrapassada, uma vez que, por mais que o ideal terminológico seja normalizador, o uso da linguagem demonstra com frequência o total desacerto entre tal visão e a realidade das línguas. Vale lembrar que o conceito de normalização dos termos afina-se com o conceito de harmonização, no qual tais termos estão inseridos ou foram criados. Por esse motivo, o ideal terminológico clássico seria o de fugir de fenômenos linguísticos naturais como a sinonímia, a ambiguidade, a polissemia e a variação. A exatidão no nível conceitual (univocidade e monorreferencialidade) é considerada na TGT a condição adequada na transmissão do conhecimento, favorecendo sobremaneira a comunicação especializada em nível internacional.

No entanto, compreendida como um modo de representação das línguas naturais, a variação linguística faz-se presente em todas as manifestações linguísticas autênticas. Por esse aspecto, pode ser descrita e analisada cientificamente. Notamos claramente que é no âmbito lexical que a variação pode ser mais intensamente observada. A investigação desse aspecto pode ser vista tanto no plano da língua geral, quanto no plano das línguas de especialidade, das quais são responsáveis, respectivamente, a Sociolinguística e a Socioterminologia.

Desta feita, atualmente, as pesquisas socioterminológicas têm-se voltado para os diferentes discursos especializados, incluídos os orais e os escritos, por entenderem que os termos sofrem variação e que as variantes devem ser levadas em conta no momento de construção e de elaboração dos textos especializados e de produtos terminológicos, como glossários, dicionários técnico-científicos, bancos de dados terminológicos.

Assim, a revisão teórica, feita primeiramente por François Gaudin (1993) e em seguida por Maria Tereza Cabré e seus colaboradores do Grupo IULATERM<sup>6</sup> (1993, 1999) à teoria de Wüster, caracteriza uma ruptura epistemológica significativa na história dos estudos terminológicos. As novas concepções assumidas desde então são atualmente bastante visíveis no estudo e no tratamento do termo técnico-científico, que passa a ser entendido como unidade representativa, comunicacional, que exerce e sofre todas as formas de implicação sistêmicas e textuais próprias de toda e qualquer unidade linguística.

Isto significa que as inovações das teorias terminológicas se deram sob o ponto de vista linguístico do funcionamento dos termos nos textos, deixando a ideia apenas cognitivista do postulado da Escola de Viena. Deste modo, a Terminologia passa a tratar das estruturas de conhecimento da forma em que estas são representadas no léxico das línguas especializadas.

Assim, reconhecer que o texto especializado é “o *habitat* natural das terminologias” (KRIEGER, 2001) representa uma virada nos paradigmas basilares da área, uma vez que os estudos terminológicos clássicos fundamentam-se em um caráter meramente descritivo. Percebemos, dessa forma, um novo olhar perante o comportamento dos termos em seus contextos de ocorrência. Os estudos terminológicos passam a conceber as terminologias como componentes da linguagem natural, com todos os modos de funcionamento decorrentes dela. Desta feita, ao valorizar o contexto das comunicações especializadas, a Terminologia assume uma face linguística, o que a aproxima da Linguística Textual, dada a importância do texto para os estudos em Terminologia.

Diante do exposto, nossa pesquisa irá desenvolver-se considerando as variações terminológicas nos planos conceitual e denominativo, levando-se em conta os vários níveis de linguagem que os termos técnico-científicos da Medicina comportam, visto que no processo de divulgação da ciência através de artigos voltados para o leigo, os autores utilizam como recursos linguísticos a explicação da terminologia por meio de definições, paráfrases, além do emprego de diversas formas de denominação.

### **3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS**

#### **3.1. Constituição do *corpus***

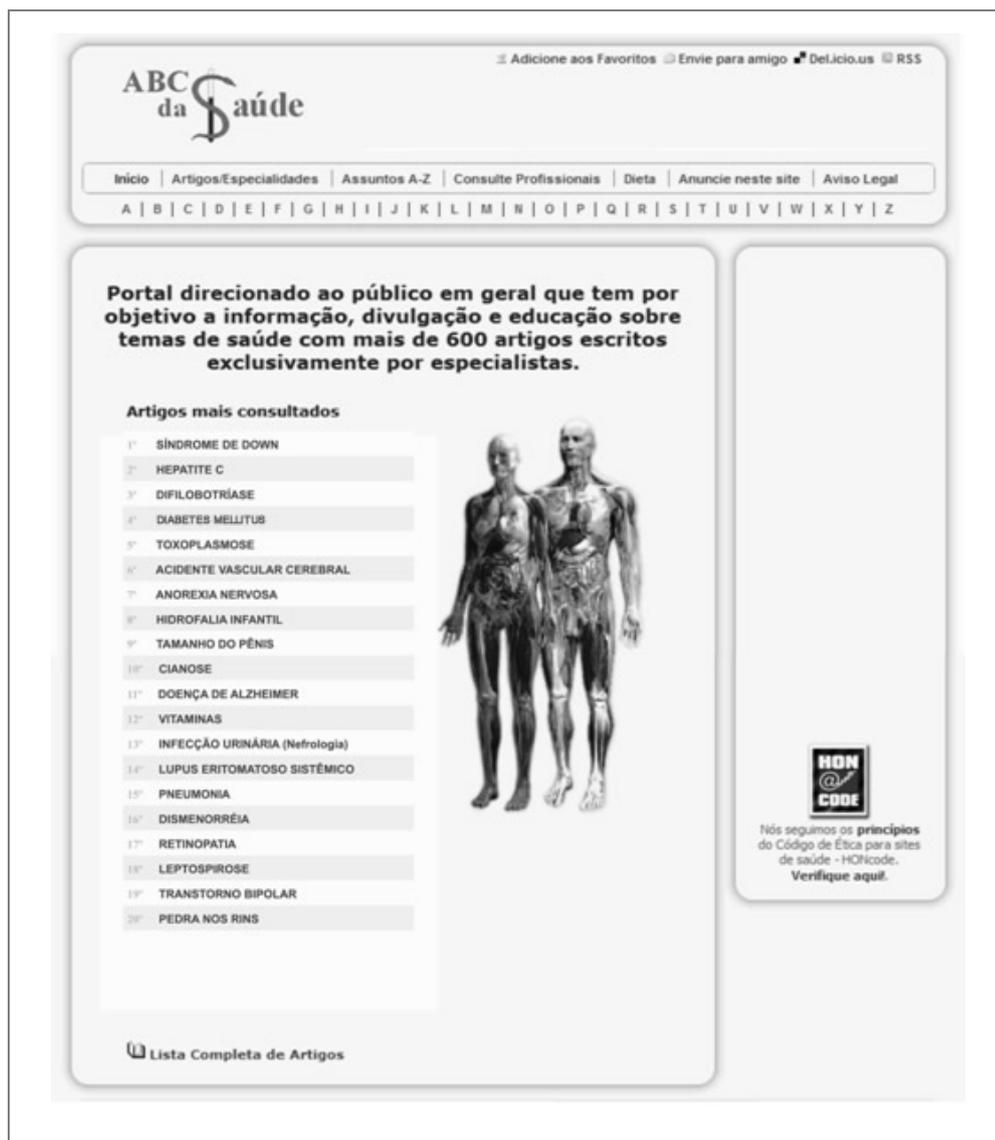
---

<sup>6</sup> Grupo de pesquisa e estudos em léxico, terminologia, discurso especializado e engenharia linguística do Instituto Universitário de Lingüística Aplicada, da Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona.

O *corpus* da pesquisa enfocada constitui-se de artigos de divulgação científica extraídos do *site* ABC da Saúde que, como já mencionamos, é um *site* voltado ao público leigo, com o objetivo de informar e de divulgar temas de saúde. Atualmente, o *site* conta com 606 artigos de divulgação científica escritos exclusivamente por especialistas em diversas áreas da saúde, sendo, dessa sorte, de ramos variados da Medicina. Desse universo, retiramos os 20 artigos mais consultados pelos usuários do ABC da Saúde, orientando-nos pelo *ranking* disponibilizado na página inicial do próprio *site*, uma vez que entendemos que esse mecanismo de posição é o reflexo evidente dos assuntos mais consultados pelos usuários.

Convém ainda explicar que o período de observação do *ranking* foi de outubro de 2006 a março de 2007. Para a coleta propriamente dita, escolhemos o último dia do último mês de observação, em uma hora aleatória, pois há uma mudança frequente dos artigos que estão ranqueados entre primeiro e vigésimo lugar.

Podemos inferir que a frequente mudança nesse *ranking* deve-se a acontecimentos do dia-a-dia, bem como a fatos veiculados pela mídia. Como o alvo do ABC da Saúde são leigos em Medicina, essas pessoas são atraídas por fatos que causam preocupação e provocam comoção, como, por exemplo, morte de uma personalidade artística devido a um ataque do coração, uma criança com Síndrome de Down em uma novela de grande audiência, óbito de uma modelo por anorexia etc. Tais episódios, coincidentemente acontecidos durante o período de observação do *site*, levaram as pessoas a se interessar pelo assunto e a buscar a informação através da consulta dos artigos de divulgação. Assim, no dia 31 de março de 2007, entre 14h e 16h, o *ranking* do *site* ABC da Saúde apontava a seguinte lista de artigos mais consultados:



**Figura 3:** Ranking do site ABC da Saúde em 31 de março de 2007.

Por ser um *site* que não trata apenas da divulgação de doenças, havia dois artigos no *ranking* que não tratavam de patologias: **Tamanho do Pênis** e **Vitaminas**. Como um dos critérios de nossa pesquisa é a análise apenas de artigos que tratem de doenças, esses dois (9º e 12º colocados) foram substituídos, respectivamente, pelos artigos **AIDS** e **Ataque do Coração**, trazendo assim os temas mais representativos das doenças comuns no quadro da saúde brasileira.

### 3.2. Estrutura organizacional dos artigos de divulgação científica do *site* ABC da Saúde

Conforme visto na seção 1, o artigo de divulgação científica é um gênero discursivo que tem como função preponderante aproximar do leitor leigo o conhecimento técnico-científico.

Também foi visto que para que ocorra essa aproximação, o autor do texto de divulgação lança mão de vários recursos linguísticos textuais, a citar, o uso de variações denominativas.

Assim, partindo desse princípio, passamos a analisar a estrutura dos 20 artigos do *site* ABC da Saúde, os quais compõem nosso *corpus*. Os artigos, em sua totalidade, procuram seguir uma uniformização no que concerne ao caráter informativo-textual, dividindo-os basicamente nos seguintes tópicos:

- **Título:** campo em que o autor apresenta a doença que será abordada no artigo;
- **Sinônimos e/ou Nomes populares:** campo em que o autor se preocupa em mostrar qual(is) outra(s) denominação(ões) a doença recebe;
- **O que é?:** campo em que é definida a doença;
- **Como se adquire?:** campo em que é mostrado como se contrai a doença;
- **O que se sente?:** campo referente aos sintomas da doença;
  
- **Como se faz o diagnóstico?:** campo em que se explicam as possibilidades de diagnósticos<sup>7</sup>;
- **Como se trata?:** campo em que se apresenta o tratamento para a doença;
- **Como se previne?:** campo em que o autor mostra as possibilidades de se prevenir a doença.

Em alguns artigos, há o acréscimo de outros campos, como, por exemplo, “glossário”, “complicações médicas”, “fatores de risco”, “prognósticos” e “perguntas que você pode fazer ao seu médico”. Vale lembrar que nem todos os artigos têm os campos referentes a sinônimos e nomes populares. Todavia, em alguns artigos, existe apenas uma dessas informações linguísticas. Já em outros se percebem o preenchimento dos dois.

Entretanto, chamou-nos atenção os artigos que diferem da estrutura dos demais. Dentre os 20 artigos do *corpus*, o mais complexo é o que aborda o **Ataque do Coração**. Neste, todos os campos são contemplados, porém o especialista-divulgador cria ainda outros campos, como se pode observar abaixo:

- Sinônimos e Nomes Populares;
- O que é? ;
- Angina do Peito;

---

<sup>7</sup> Ressaltamos que a preocupação do *site* ABC da Saúde é exclusivamente fornecer através de seus artigos de divulgação científica o acesso à informação sobre temas de saúde e, jamais, a indução à automedicação.

- Sinais de Alarme;
- Curiosidades;
- Prognóstico do Infarto do Miocárdio;
- O Ataque Cerebral;
- Sinônimos e Nomes Populares;
- Sinais e sintomas mais comuns;
- O Diagnóstico das Doenças de Coronárias;
- Anamnese e Exame Clínico;
- O Que Podemos Esperar desses Testes;
- Tratamento Médico;
- A Angioplastia;
- Benefícios da angioplastia;
- Possíveis riscos da angioplastia;
- Cirurgia de Revascularização;
- Benefícios possíveis com a cirurgia de bypass;
- Riscos possíveis com a cirurgia de bypass;
- O que é melhor – Angioplastia ou Cirurgia?;
- O que fazer depois da Angioplastia ou Cirurgia de Bypass?.

Outro fato ainda sobre o artigo acima é que o autor prefere a denominação menos especializada (ataque do coração) em detrimento a mais especializada (infarto), o que comprova ainda mais a função de levar informação ao público leigo.

O reconhecimento de que os artigos de divulgação científica do *site* ABC da Saúde geralmente possuem e procuram seguir uma estrutura organizacional uniforme comprova uma preocupação didática dos autores ao redigirem seus textos, considerando sempre seu público-alvo: o leitor leigo. A observação desta característica é de suma importância, visto que nossa pesquisa se fundamenta na estrutura dos artigos, bem como em seu aspecto didático.

### **3.3. Organização e tratamento do *corpus***

Para as etapas de organização e tratamento do *corpus*, utilizamos a ferramenta Corpógrafo v. 3, disponibilizada pelo *site* Linguateca<sup>8</sup>, da Universidade do Porto, de Portugal. Esta

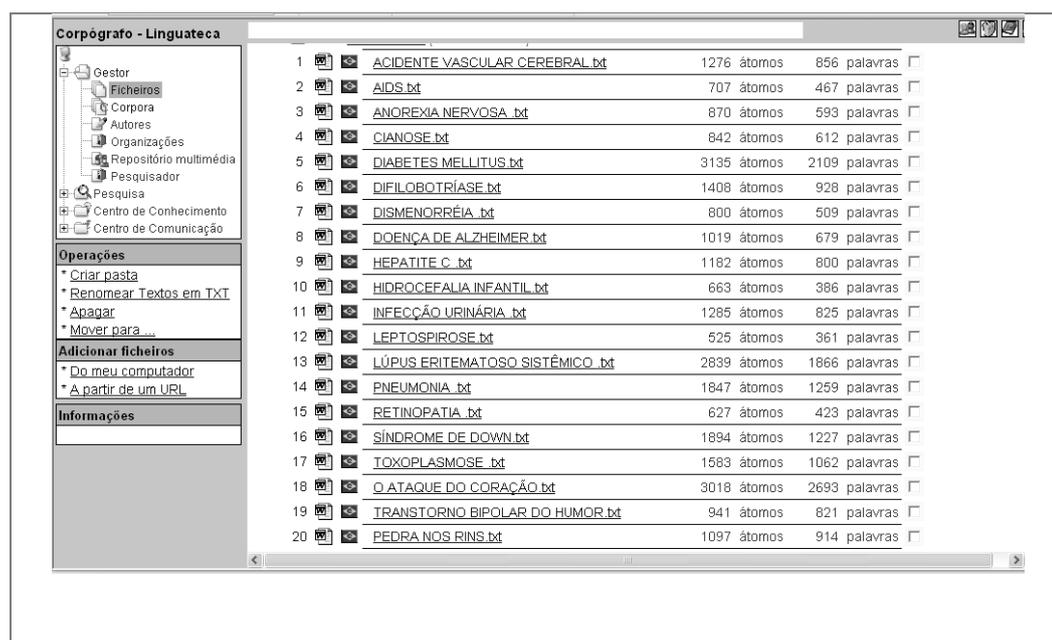
---

<sup>8</sup> <http://www.linguateca.pt/corpografo>

plataforma computacional da LC permite a todos os tipos de usuários pesquisarem *corpora* e realizarem estudos terminológicos, utilizando um ambiente simples que não requer instalação de *software*, já que é disponível gratuitamente via *web*. O Corpógrafo destina-se a análise e ao trabalho em *corpora*, objetivando produzir recursos linguísticos em suporte digital. Convém ressaltarmos que a escolha de uma ferramenta adequada é essencial na pesquisa em terminologia.

Com o auxílio do Corpógrafo, executamos a organização do *corpus* textual. Através de uma de suas ferramentas, chamada *Concordância Frase*, observamos o comportamento da terminologia médica nos contextos em que os termos, as unidades e as expressões linguísticas “candidatas” a palavras-chave funcionam.

Os artigos de divulgação que constituem o *corpus* foram armazenados no Corpógrafo, em formato “txt”, conforme explicitado na figura abaixo:



| Nº | Artigo                          | átomos | palavras |
|----|---------------------------------|--------|----------|
| 1  | ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL.txt  | 1276   | 856      |
| 2  | AIDS.txt                        | 707    | 467      |
| 3  | ANOREXIA NERVOSA.txt            | 870    | 593      |
| 4  | CIANOSE.txt                     | 842    | 612      |
| 5  | DIABETES MELLITUS.txt           | 3135   | 2109     |
| 6  | DIFILOBOTRIASE.txt              | 1408   | 928      |
| 7  | DISMENORRÉIA.txt                | 800    | 509      |
| 8  | DOENÇA DE ALZHEIMER.txt         | 1019   | 679      |
| 9  | HEPATITE C.txt                  | 1182   | 800      |
| 10 | HIDROCEFALIA INFANTIL.txt       | 663    | 386      |
| 11 | INFEÇÃO URINÁRIA.txt            | 1285   | 825      |
| 12 | LEPTOSPIROSE.txt                | 525    | 361      |
| 13 | LÚPUS ERITEMATOSO SISTÊMICO.txt | 2839   | 1866     |
| 14 | PNEUMONIA.txt                   | 1847   | 1259     |
| 15 | RETINOPATIA.txt                 | 627    | 423      |
| 16 | SÍNDROME DE DOWN.txt            | 1894   | 1227     |
| 17 | TOXOPLASMOSE.txt                | 1583   | 1062     |
| 18 | O ATAQUE DO CORAÇÃO.txt         | 3018   | 2693     |
| 19 | TRANSTORNO BIPOLAR DO HUMOR.txt | 941    | 821      |
| 20 | PEDRA NOS RINS.txt              | 1097   | 914      |

Figura 4: Lista dos artigos no Corpógrafo

A próxima etapa foi buscar o reconhecimento dos termos, das unidades e das expressões linguísticas em cada artigo, organizando e registrando os dados em fichas simplificadas em uma base de dados no programa *Microsoft Access* (figura 5). Este é um passo indispensável para qualquer tarefa da Terminologia e da Terminografia Sistemática. Em outras palavras, a grande contribuição das fichas no trabalho com a terminologia é armazenamento das informações que posteriormente serão utilizadas para a construção das redes de palavras-chave.

O desenho das fichas que compõem nossa pesquisa leva em conta a representação dos níveis linguístico e conceitual. Nelas estão presentes 12 campos, sendo os três primeiros representativos do nível linguístico: **nome da doença, outra(s) denominação(ões), sigla ou acrônimo**; os demais campos representam o nível conceitual: **definição, tipo de doença, agente causador, causa(s) da doença, onde atinge, hospedeiro, forma(s) de transmissão, órgão(s) atingido(s), sintoma(s)**.

The screenshot shows a Microsoft Access form with the following fields and content:

- Código:** 0
- Nome da doença:** [Empty text box]
- Outra(s) denominação(ões):** [Empty text box]
- Sigla ou Acrônimo:** [Empty text box]
- Definição:** [Empty text box]
- Tipo de doença:** [Dropdown menu]
- Agente causador:** [Empty text box]
- Causa(s) da doença:** [Empty text box]
- Onde atinge:** [Empty text box]
- Hospedeiro:** [Empty text box]
- Forma(s) de transmissão:** [Empty text box]
- Órgão(s) atingido(s):** [Empty text box]
- Sintoma(s):** [Empty text box]

On the right side of the form, there is a text block with the following information:

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada  
Mestrado em Linguística Aplicada

Base de dados auxiliar para a pesquisa:  
Redes de palavras-chave para artigos de divulgação científica na área da Medicina: um estudo à luz da Terminologia

Márcio Sales Santiago

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça Krieger

Buttons: Localizar registro, Imprimir todas as fichas

Status bar: Registro: 22 de 22, Modo formulário, CAPS, SCRL

**Figura 5:** Base de dados – Microsoft Access

Observamos que os campos das fichas foram completados com dados retirados a partir da leitura dos artigos, com o objetivo de fazer um controle das informações que os textos continham, ao passo de deixarmos em branco os campos em que as informações não eram disponibilizadas pelos textos.

### 3.4. Identificação das unidades e das expressões linguísticas

Após a leitura e subsequente organização dos dados em fichas na base de dados *Access*, foi possível identificar e classificar algumas características típicas dos artigos de divulgação científica, observando o foco de interesse do trabalho. As unidades e expressões linguísticas “candidatas” a palavras-chave foram encontradas através de duas maneiras distintas:

(1) Explicação do termo técnico-científico, levando-se em conta o nível conceitual.

Exemplos: “[...] Perda de peso em um curto espaço de tempo; Alimentação e preocupação com peso corporal tornam-se obsessões; Crença de que se está gordo, mesmo estando excessivamente magro; *Parada do ciclo menstrual (amenorreia)*; Interesse exagerado por alimentos; [...]”;

“Anorexia nervosa é um transtorno alimentar no qual a busca implacável por magreza leva a pessoa a recorrer a estratégias para perda de peso, ocasionando importante emagrecimento.[...]”;

“[...] A dismenorreia secundária está associada a alterações do sistema reprodutivo, como endometriose, miomas uterinos, infecção pélvica, anormalidades congênitas da anatomia do útero ou da vagina, uso de DIU (dispositivo intra-uterino) como método anticoncepcional, entre outras. Comumente ocorre após dois anos da *menarca (primeira menstruação)*. [...]”;

“É uma *inflamação do fígado (hepatite)* causada pelo vírus da hepatite C (HCV). [...]”;

“RETINOPATIA É o termo usado para designar as doenças degenerativas não inflamatórias da retina. [...]”.

(2) Uso de outras denominações, que incluem sem distinção a variação de registro linguístico (nomes populares) e a sinonímia (sinônimos), além de siglas e acrônimos, em que se levou em conta o nível denominativo.

Exemplos: Toxoplasmose – doença do gato;

Pneumonia – pontada, pontada de pneumonia;

Lúpus Eritematoso Sistêmico – LES;

Vírus da hepatite C – HCV;

Vírus HIV-1 – vírus que causa a síndrome da imunodeficiência adquirida, SIDA ou AIDS em inglês;

Diabetes Mellitus – diabetes, hiperglicemia, açúcar no sangue, aumento de açúcar;

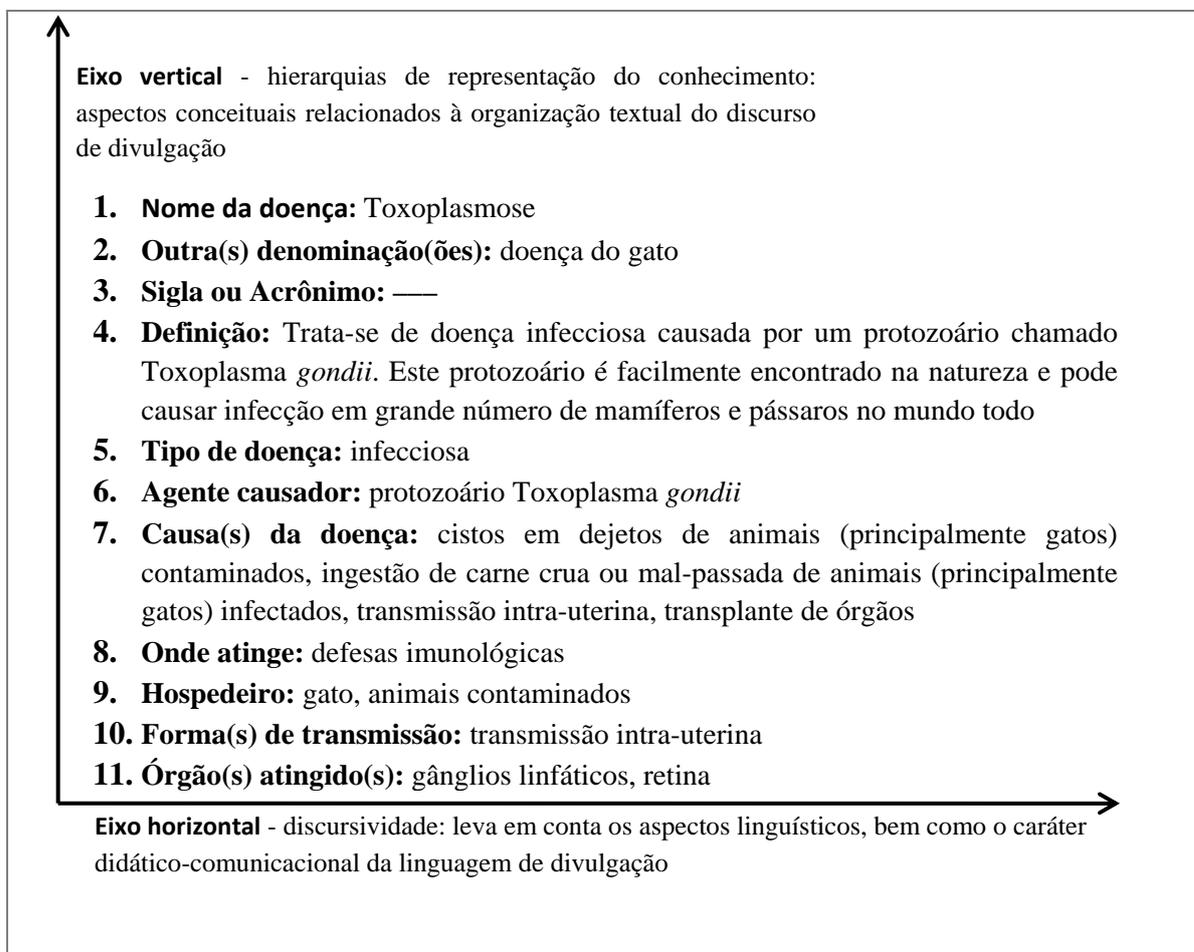
Acidente Vascular Cerebral – derrame cerebral;

Hepatite C – Amarelão, derrame de bile;

Hidrocefalia Infantil – cabeça d'água.

Assim, se por um lado temos como um dos ideais da Terminologia a monossímia do termo técnico-científico, por outro temos o fenômeno da variação sociolinguística que estes termos podem assumir em diferentes contextos sócio-comunicativos. Em consequência, esta configuração de texto e de cenário comunicativo vão modelar a rede informativa que iremos propor, a qual vai se articular, congregando dois eixos: um de fundamento cognitivo e outro,

de fundamento linguístico. O primeiro, identificado como eixo vertical, tem por base a hierarquia conceitual existente entre os termos selecionados; já o de fundamentação linguística, denominado eixo linear, objetiva indicar o paralelismo que ocorre entre os termos de um mesmo texto ou do *corpus*. Isso fica mais claro quando observamos a figura a seguir:



**Figura 6:** Eixos de representação do conhecimento e da discursividade

### 3.5. Esquemas de palavras-chave

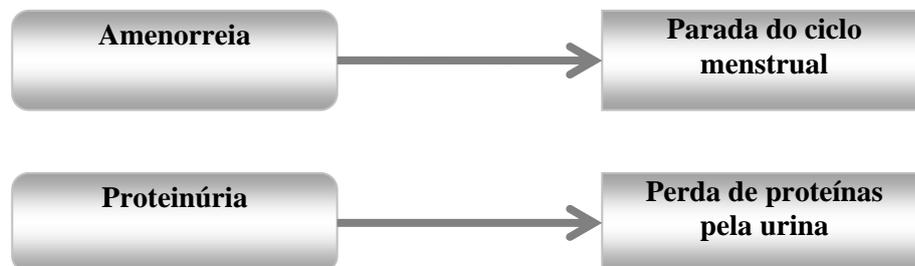
A análise dos artigos, auxiliada pelo Corpógrafo, possibilitou-nos encontrar os termos, as unidades e as expressões linguísticas “candidatas” a palavras-chave através de duas formas: pela explicação do termo técnico-científico; e pelo uso de outras denominações, sendo que a primeira cobre o nível conceitual e a segunda o nível denominativo. Dessa forma, os termos, as unidades e as expressões linguísticas encontradas nos contextos têm potencial para serem consideradas palavras-chave, pois representam focos temáticos de cada um dos artigos de divulgação científica da Medicina que compõem o *corpus* em que estamos pesquisando.

No entanto, esta primeira análise contextual resultou em outra mais pormenorizada, pois ao analisar as categorias elencadas acima, percebemos que destas resultam outras subcategorias. Diante de tal desdobramento, resolvemos utilizar um novo recurso de observação que poderá auxiliar na validação conceitual e denominativa das estruturas lexicais, para só em seguida proceder à estruturação das redes de palavras-chave.

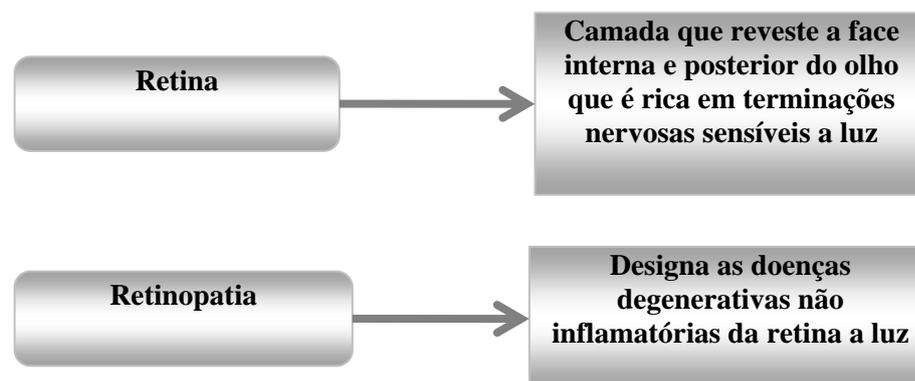
Resolvemos, assim, ampliar a análise já feita, subdividindo as categorias anteriores em esquemas de palavras-chave, de acordo com a seguinte configuração:

### **a) Explicação do termo técnico-científico**

#### **a.1) Por paráfrase**

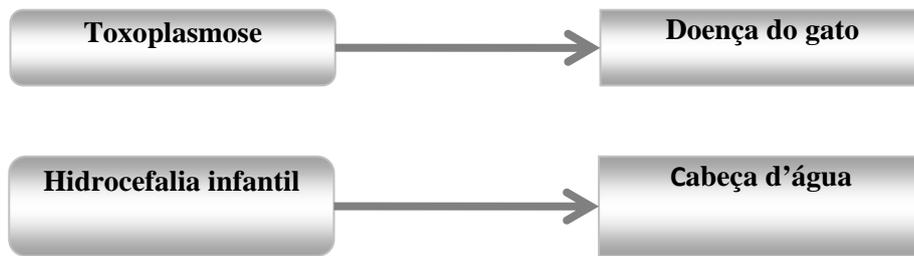


#### **a.2) Por definição**

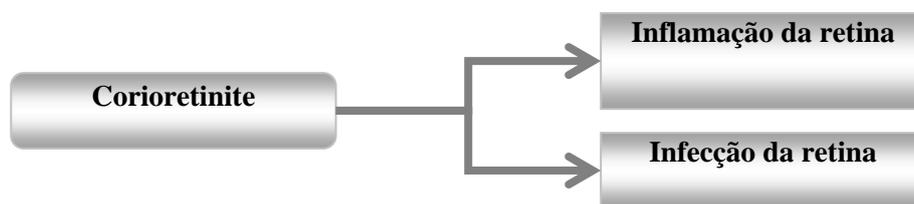


### **b) Uso de outras denominações**

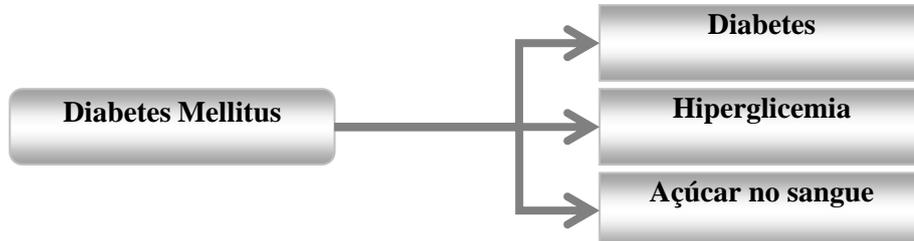
#### **b.1) De um termo para uma denominação**



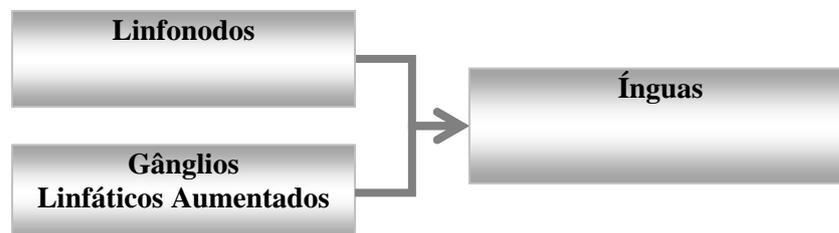
**b.2) De um termo para duas denominações**



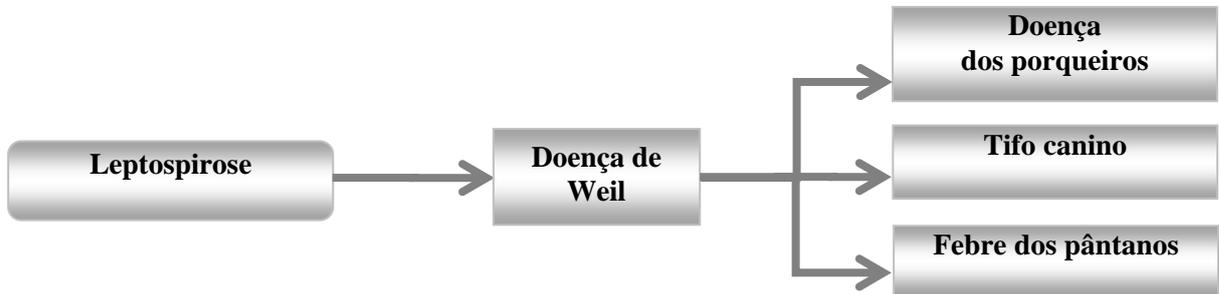
**b.3) De um termo para três denominações**



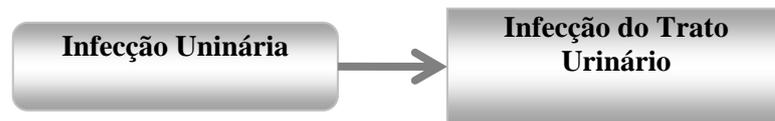
**b.4) De dois termos para uma denominação**



**b.5) De um termo; para outro termo; para três denominações**



**b.6) De uma denominação para um termo**



**b.7) Do termo para a sigla**



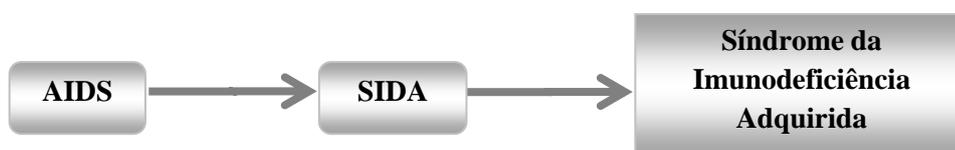
**b.8) Do termo para o acrônimo ou vice-versa**



**b.9) Do termo; para a sigla; para outra denominação**

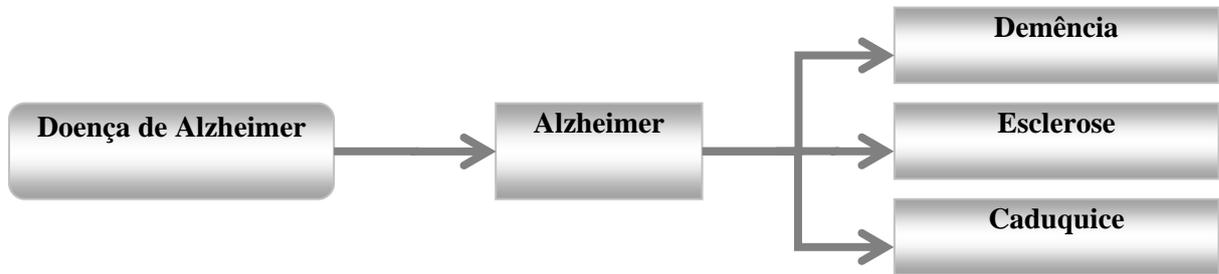


**b.10) Do acrônimo; para outro acrônimo; para o termo por extensão**



**c) Redução e outras denominações**

**c.1) De um termo; para o termo reduzido; para outras denominações**

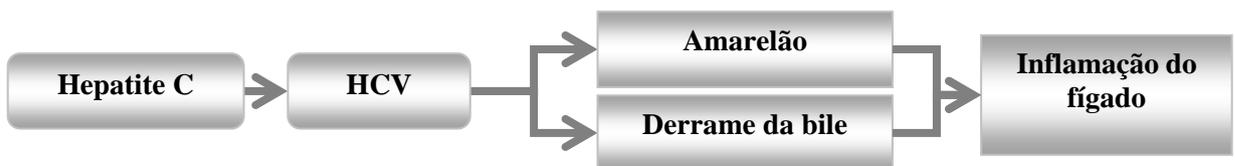


**c.2) De uma denominação; para um termo; para variação do termo reduzido**



**d) Outros casos**

**d.1) Do termo; para a sigla; para outras denominações; para a explicação do termo por paráfrase**



**4 REDES DE PALAVRAS-CHAVE**

Acreditamos que o objetivo fundamental de toda e qualquer rede de palavras-chave é sua funcionalidade, ou seja, tal mecanismo deve ser capaz de atender às necessidades de consulta dos usuários. Diante disso, no caso em estudo, é necessário levar em conta, além dos termos representativos dos nódulos conceituais básicos e hierarquizados de cada subdomínio de especialidade médica, as unidades e as expressões que têm um nível de representação linguístico-nominal e que expressam focos temáticos essenciais de uma área. Além desse

aspecto, estas estruturas lexicais, que podem ou não ser unidades terminológicas, devem facilitar o acesso à informação.

Vimos que os artigos de divulgação científica da Medicina fazem coexistir termos especializados com outras denominações correlatas. Daí a necessidade de se considerar critérios para a construção das redes de palavras-chave que levassem em conta os aspectos de variação denominativa das terminologias técnico-científicas empregada no *site* ABC da Saúde.

Além disso, convém lembrar que as redes estruturam-se com base nos nódulos conceituais hierárquicos que cobrem os campos de especialidade. Neste caso, identificamos esses nódulos com base nos tópicos relativos ao conteúdo geral dos artigos registrados em fichas, como já referimos. Considerando esses nódulos, selecionamos as unidades e expressões linguísticas, e suas respectivas variantes para estruturar as redes.

Convém dizer, neste momento, que a seleção de palavras-chave obedeceu a critérios qualitativos e não quantitativos, considerando que não é possível manter a uniformidade numérica em razão da temática e da estrutura de cada artigo, embora estes tenham um padrão regular.

Assim, fundamentados nos esquemas elaborados anteriormente, propomos uma rede de palavras-chave para cada artigo examinado, considerando os dois planos referidos: o discursivo, que cobre outras denominações (sinônimos, variações, siglas e acrônimos); e o conceitual, que busca cobrir os focos mais significativos de caracterização da doença e de suas implicações, conforme a proposição da ficha relativa à organização temática dos artigos do *site*.

Para melhor representar as redes de palavras-chaves, valemo-nos dos princípios organizacionais descritos e adotamos uma disposição gráfica particular para facilitar a leitura, identificação e distribuição dos dados.

Assim, a apresentação geral obedece aos seguintes critérios de configuração:

| DOENÇA            | <i>outras denominações</i> |
|-------------------|----------------------------|
| ⇒ Palavras-chave. |                            |

Tal como se observa, a denominação da doença, que coincide com o título do artigo de divulgação científica do *site* ABC da Saúde, encabeça o lado esquerdo do quadro, indicado em letras MAÍUSCULAS e **negrito**.

O campo ao lado destina-se às outras denominações (sinônimos e nomes populares). Estas são apresentadas em letras minúsculas, em *itálico* e **negrito**. Caso não existam outras denominações, este campo ficará em branco.

Na posição inferior, indicadas por seta (⇒) e separadas por ponto, seguem as palavras-chave propostas para cada doença.

Abaixo, apresentamos alguns exemplos das redes propostas:

|                                                                                                                                                                                            |                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL</b>                                                                                                                                                          | <i>AVC, derrame cerebral, derrame</i> |
| ⇒ Hipertensão Arterial. Déficit Neurológico. Distúrbio na Circulação Cerebral. Ataque Isquêmico Transitório. Acidente Vascular Hemorrágico. Acidente Vascular Isquêmico. Diabetes. Afasia. |                                       |

|                                                                                                                                                        |                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <b>AIDS</b>                                                                                                                                            | <i>SIDA, Vírus HIV</i> |
| ⇒ Doença Infecciosa. Síndrome da Imunodeficiência Adquirida. Vírus da Imunodeficiência Humana. Contaminação. Perda da Imunidade. Defesas Imunológicas. |                        |

|                                                                                       |                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <b>DIABETES MELLITUS</b>                                                              | <i>diabetes, hiperglicemia, açúcar no sangue</i> |
| ⇒ Doença Auto-Imune. Aumento de Açúcar. Deficiência de Insulina. Aumento da Glicemia. |                                                  |

|                                                                                                                                |                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| <b>DISMENORREIA</b>                                                                                                            | <i>cólica menstrual, incômodo</i> |
| ⇒ Dismenorreia Primária. Dismenorreia Secundária. Menstruação Dolorosa. Ciclo Menstrual. Uso do Dispositivo Intrauterino. DIU. |                                   |

|                                                                                                                                                                                                      |                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>HIDROCEFALIA INFANTIL</b>                                                                                                                                                                         | <i>cabeça d'água, líquido na cabeça, água na cabeça</i> |
| ⇒ Hidrocefalia Comunicante. Hidrocefalia Não Comunicante. Acúmulo de Água na Cabeça. Dilatação Ventricular. Aumento da Pressão Intracraniana. Obstrução Liquórica. Ventrículos. Espaço Subaracnoide. |                                                         |

|                                                                                                                     |                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>LEPTOSPIROSE</b>                                                                                                 | <i>doença de Weil, doença dos porqueiros, febre dos pântanos, tifo canino</i> |
| ⇒ Doença Infecciosa. Contato com Urina de Roedores. Transmissão de Bactérias. Zoonose. Sistema Vascular. Fotofobia. |                                                                               |

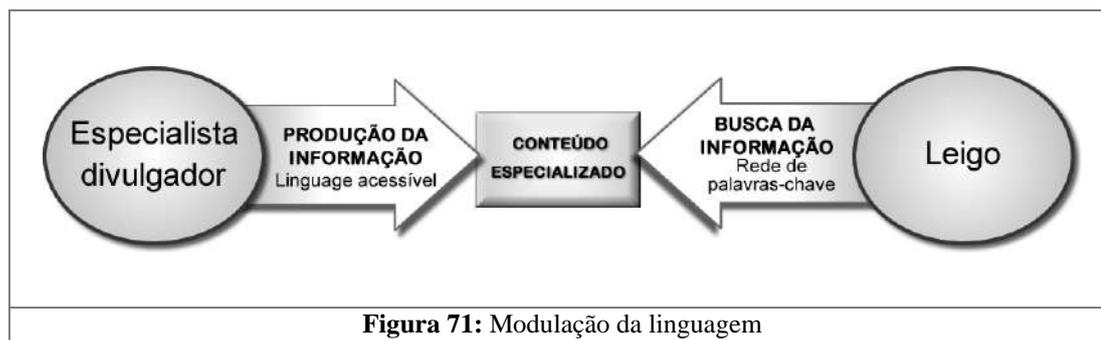
|                                                                                                                                |                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>LÚPUS ERITEMATOSO SISTÊMICO</b>                                                                                             | <i>lúpus, LES</i>                                                                                                |
| ⇒ Doença Infamatória. Sistema Imunológico. Produção Inadequada de Anticorpos. Dor nas Articulações. Manchas Vermelhas. Fadiga. |                                                                                                                  |
| <b>PEDRA NOS RINS</b>                                                                                                          | <i>cálculo renal, pedra nos rins, litíase e nefrolitíase</i>                                                     |
| ⇒ Urina. Infecção Urinária. Formação de Cálculos. Ácido Úrico.                                                                 |                                                                                                                  |
| <b>TRANSTORNO BIPOLAR DO HUMOR</b>                                                                                             | <i>psicose maníaco-depressiva, transtorno afetivo bipolar, doença afetivo bipolar, transtorno misto do humor</i> |
| ⇒ Depressão. Euforia. Mania. Ciclotimia. Hipomania.                                                                            |                                                                                                                  |

Finalmente, salientamos o caráter funcional que toda rede dessa natureza deve possuir, uma vez que tal instrumento deve facilitar para o leigo a busca de informações e, caso prefira, como já dissemos, também estender o seu nível de informatividade, além de recuperar a informação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conta do hermetismo e pela alta densidade terminológica, característicos da linguagem médica, os interlocutores não especializados fazem uso de outros modos de representação da linguagem, visto que a terminologia médica não lhes é familiar. Devido a isso, surgem sinônimos e denominações populares que concorrem com as de nível especializado.

Por não dominarem a linguagem especializada, característica típica de toda e qualquer área do saber, a produção da informação para os leigos é feita por meio de uma linguagem acessível, uma vez que estes interlocutores não detêm o conhecimento especializado. Retomamos, assim, a figura 1, agora com a finalidade de completá-la, mostrando como as redes de palavras-chave podem ser mecanismos bastante úteis pelo leigo, no sentido de se chegar à compreensão do conteúdo especializado de cada artigo.



**Figura 71:** Modulação da linguagem

Através das redes de palavras-chave propostas para os artigos de divulgação científica da Medicina examinados nesta pesquisa, o leitor leigo tem em suas mãos mais uma possibilidade que o ajudará na busca, no aumento e na recuperação da informação por ele pretendida. Dessa forma, estes sistemas de informação funcionam como mais um subsídio destinado a auxiliá-lo na compreensão do conteúdo especializado.

Como aporte teórico, fundamentamo-nos na Terminologia e na Documentação, sobretudo na aproximação existente entre ambas, em que se percebe uma relação altamente produtiva. Nessa perspectiva, os objetos de cada uma delas, a saber, termos, descritores e palavras-chave, respectivamente, representam os focos temáticos de áreas representativas de cada artigo.

À luz desses fatores e dentro das limitações que esta pesquisa nos impôs, propusemos como resultado da pesquisa, originário principalmente da dualidade dos eixos conceitual e denominativo, 20 redes de palavras-chave capazes de cobrir os 20 artigos de divulgação científica do *site* ABC da Saúde, os quais compuseram o *corpus*.

Com relação às redes de palavras-chave, postulamos que tais instrumentos devem articular tanto um eixo vertical, que cubra a arquitetura conceitual da temática abordada em cada artigo de divulgação científica do *site* ABC da Saúde, quanto um eixo horizontal, direcionado para a linguagem utilizada nos artigos examinados, os quais comportam vários tipos de variação denominativa entre outras estratégias de informação conceitual e linguística.

As redes visam, principalmente, auxiliar o leitor do artigo de divulgação científica na busca, aumento e recuperação da informação de seu interesse, baseado em um sistema informacional terminológico consistente. Em consequência desse aspecto, os usuários mais beneficiados com tais constructos de natureza informativo-terminológica serão, em particular, aqueles que optam pelas relações comunicativas no contexto do mundo virtual e que, em geral, estão mesmo na busca de informações médicas.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Vera Maria Araujo Pigossi de. **Documentação, Terminologia e Linguística: uma interface produtiva**. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BARITÉ, Mario Guido. **Glosario sobre organización y representación del conocimiento: clasificación, indización, terminología**. Montevideo: CSIC/Indice, 1997.

- BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.
- CABRÉ, Maria Teresa. **La terminología entre la lexicología y la documentación: aspectos históricos e importancia social**. 2000. Conferência apresentada na Associazione Italiana per la Terminología, Roma, 6 abr 2000.
- CABRÉ, Maria Teresa. **La Terminología: representación y comunicación**. Barcelona: IULA/Universitat Pompeu Fabra, 1999.
- CABRÉ, Maria Teresa. **La Terminología: teoría, metodología, aplicaciones**. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.
- CIAPUSCIO, Guiomar Elena. **Textos especializados y terminología**. Barcelona: IULA/Universitat Pompeu Fabra, 2003.
- CIAPUSCIO, Guiomar Elena. La terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación. **Organon**, v. 12, n. 26, Porto Alegre, 1998. p. 43-65.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes, 1991.
- GAUDIN, François. **Socioterminologie: des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles**. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 1993.
- KRIEGER, Maria da Graça. O termo: questionamentos e configurações. In: KRIEGER, Maria da Graça; MACIEL, Anna Maria Becker. (Orgs.). In: **Temas de Terminologia**. Porto Alegre/São Paulo: UFRGS/Humanitas/USP, 2001. p. 62-81.
- KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à Terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.
- KRIEGER, Maria da Graça; MACIEL, Anna Maria Becker; BEVILACQUA, Cleci Regina. Relações semânticas de um dicionário ambiental. **IV Simposio Iberoamericano de Terminología: Terminología y desarrollo**. RITerm. Buenos Aires, Actas. Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Nación, Subsecretaria de Informática y Desarrollo, Unión latina, 1994. p. 127-131.
- LEIBRUDER, Ana Paula. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 229-253.
- LÉRAT, Pierre. La lengua especializadas y Documentación. In: \_\_\_\_\_. **Las lenguas especializadas**. Barcelona: Ariel, 1997. p. 117-123.
- MORTUREUX, Marie-Françoise. Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation. **Langue Française**. n. 53, p. 48-61, 1982.
- SAGER, Juan C. **A practical course in terminology processing**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1990.
- WITTEGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- WÜSTER, Eugen. **Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica**. Barcelona: IULA/Universitat Pompeu Fabra, 1998. 227 p.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica:** subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados/Fapesp, 2001.

## REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE CONSTELAÇÃO DE GÊNEROS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

J. C. Araújo (Doutor - Hiperged/UFC)<sup>1</sup>

N. Zanotto (Doutor - UCS)<sup>2</sup>

**RESUMO:** No presente artigo, defendemos que uma constelação é formada por gêneros que se diferenciam em seus propósitos comunicativos específicos, mas que podem ser agrupados por razões diversas, como para a realização de uma tarefa para a qual seja necessária uma cadeia de gêneros (SWALES, 2004). Com base na perspectiva teórica acima, objetivamos discutir as implicações pedagógicas do conceito de constelação de gêneros, tomando como referência o ensino da língua materna. Acreditamos que a compreensão do citado fenômeno, por parte dos professores, pode ser útil para este ensino na medida em que a competência sociodiscursiva dos alunos pode ser ampliada em relação a um determinado elemento motivador da constelação. Isto se justifica porque os gêneros que se constelam se tornam distintos entre si graças à teia de propósitos comunicativos que eles formam dentro da constelação, a fim de atender às mais diversas funções sociais dentro da tarefa maior em função da qual eles se encadeiam. Portanto, o estudo de cadeia de gêneros dentro de uma tarefa escolar maior pode proporcionar aos estudantes uma visão mais ampla da função social dos gêneros, não limitando a compreensão acerca dos modos como a sociedade organiza seus processos comunicativos nos diversos tipos de constelação que podem existir.

**Palavras-Chave:** constelação de gêneros, ensino, propósito comunicativo.

**ABSTRACT:** In this paper, we support that one constellation is organized by genres that differ from each other in their specific communicative purposes, but that can be clustered for various reasons, such as when accomplishing one task to which a genre chain is necessary (SWALES, 2004). Based on the theoretical perspective pointed out above, we aim to discuss the pedagogical implications of the concept of the constellation of genres, considering mother tongue teaching process. We believe that the comprehension of this phenomenon, by the teachers, can be useful for this teaching process since students' social discursive competence can be extended in relation to one determined element that motivates the constellation. This is justified because the genres that are joined become distinctive among themselves for the scheme of communicative purposes that they form inside the constellation, in order to serve various social functions inside of the major task based on the one that they joint. Hence, the study of genres chain inside a major scholar task can provide students with a more extended vision of the genres social function, not limiting to the comprehension about the ways society organize its communicative processes in the various kinds of constellation that may exist.

**Key-Words:** constellation of genres, teaching, communicative purposes.

### 1 Considerações iniciais

O fenômeno dos agrupamentos de gêneros textuais é tomado como objeto de reflexão por vários autores, os quais o definem por meio de metáforas como **colônia** de gêneros (BHATIA,

<sup>1</sup> Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, onde coordena o grupo de pesquisa Hiperged. E-mail [araujo@ufc.br](mailto:araujo@ufc.br)

<sup>2</sup> Professor e pesquisador do Centro de Ciências Humanas da Universidade de Caxias do Sul. E-mail [ibral@bitcom.com.br](mailto:ibral@bitcom.com.br)

1993; 1999; BEZERRA, 2006) ou **constelação** de gêneros (MARCUSCHI, 2000; BHATIA, 2001; SWALES, 2004; ARAÚJO, 2004; 2006). Seja qual for a metáfora adotada para designar esse fenômeno, os referidos autores divergem entre si quanto às definições que elaboram para os grupos de gêneros textuais. Longe de desconsiderarmos a relevância teórica do conceito, para o presente artigo, não é nosso objetivo proceder a um exercício analítico das definições que podem ser facilmente encontradas na literatura arrolada acima. Sendo assim, neste trabalho, ajustaremos nossa lupa para a proposta de Swales (2004) que, ao estudar o fenômeno dos grupos genéricos, optou por trabalhar com a metáfora de **constelação de gêneros**.

Swales se tornou conhecido entre os analistas de gêneros por sua dedicação à busca pela compreensão dos gêneros que organizam as práticas discursivas acadêmicas. Em “Research genres: explorations and applications”, o autor demonstra interesse pela categoria de constelação de gêneros, já que no capítulo “Toward a world genre”, mais precisamente na seção “Constelations of Genres” (SWALES, 2004, p. 12), é notória a importância que ele confere à relação que se estabelece entre os gêneros de um mesmo grupo. Para estudar tais relações, Swales faz uma etnografia por diferentes departamentos da Universidade de Michigan, onde trabalha, para compreender de que maneira as diferentes áreas do conhecimento científico concebem as relações entre os gêneros que produzem e consomem. Aos diversos tipos de relações genéricas estudadas, Swales designa de constelações de gêneros.

A expressão que dá título à referida seção está escrita no plural, o que permite a observação de que Swales admite uma tipologia de constelações, nas quais os gêneros se relacionam entre si através de **hierarquias** (p. 12), **cadeias** (p. 18), **grupos** (p. 20) e **redes** (p. 21). Não iremos apresentar aqui todos os tipos de constelações de gêneros estudados pelo autor, pois o leitor pode, caso deseje, consultar isso no livro de Swales. Sendo assim, focalizaremos nossa atenção apenas na constelação de gêneros designada pelo autor de cadeia de gêneros. Nossa escolha se justifica na medida em que consideramos que, para além de se perguntar quais os agrupamentos genéricos que existem ou mapeá-los em uma “possível” tipologia, pretendemos encetar uma reflexão sobre esse fenômeno para depois sugerirmos um tratamento didático desse tema. Assim, entendemos que estudar a categoria constelação de gêneros, sob o ponto de vista didático, pode ser útil para o ensino na medida em que a competência sociodiscursiva dos alunos pode ser ampliada em relação a uma cadeia de gêneros que pode se constituir a

partir de um elemento motivador (projeto/unidade didática/evento/tema) proposto por um professor.

O objetivo deste trabalho, portanto, vai além da teorização acerca do conceito de constelação de gêneros uma vez que também intentamos extrair possibilidades didáticas de sua aplicação no planejamento e execução de unidades didáticas. Dito de outra forma: no presente artigo não iremos apenas teorizar sobre a noção de constelações de gêneros, mas também realçar como ela pode ser utilizada como estratégia de ensino. Nesse sentido, não se pode dispensar algumas incursões teóricas com o objetivo de se obter um mínimo de informações, indispensáveis para fundamentar os procedimentos didáticos. Começemos pela própria noção de gêneros de texto.

## 2 Gêneros de texto

Gênero de texto é um protótipo abstrato, um modelo que temos na nossa mente a partir do qual planejamos a produção de um texto. Bronckart (2004) denomina de **arquitexto** esse registro mental dos protótipos de gêneros guardados nas nossas mentes. A pessoa que não tiver guardado em sua mente o protótipo de um gênero, não terá condições de produzir textos desse gênero. Segundo Bronckart (2004, p. 100) “O **arquitexto** é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas”. (Grifo do autor).

Nessa perspectiva, é possível defender a tese segunda qual só temos condições de produzir textos cujos modelos conhecemos. Logo, ser competente em linguagem significa dominar e, portanto, saber “decifrar” e produzir os textos de diversos gêneros necessários à nossa profissão, à nossa vida, enfim. Isso se justifica porque os gêneros de texto existem para viabilizar a nossa comunicação por meio da língua. Acerca disso, Bakhtin ([1953] 2003, p. 283) pondera:

Se os gêneros do discurso [de texto] não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Mesmo que o aspecto *relativamente estável* de um determinado gênero esteja estocado na memória cognitiva das pessoas, é importante entender que o reconhecimento desse objeto

ontológico difere de pessoa para pessoa, pois reconhecer a peça genérica de uma determinada situação comunicativa é tarefa que está na dependência de suas práticas de linguagem. Assim, ao pensarmos em gêneros escritos que atendem às necessidades enunciativas mais complexas, não seria inapropriado afirmar que quanto mais alguém lê, produz e estuda os gêneros de texto praticados em suas esferas de comunicação, mais facilidade terá de reconhecê-los e de (re)produzi-los.

As atividades de estudo e produção de textos com base na teoria dos gêneros textuais levam em consideração vários fatores que contribuem para caracterizar e inserir em contextos discursivos os gêneros, podendo ser citados, entre outros, os propósitos comunicativos, o autor/produtor/enunciador, o destinatário, a (super)estrutura, o suporte, o canal (mídiun) (MAINGUENEAU, 2002), o conteúdo temático, a seleção lexical (verbos, substantivos, adjetivos, conectores), as tipologias discursivas (sequências tipológicas) predominantes, a situação enunciativa (situação de produção), os contextualizadores, etc. Compreendemos esses diversos fatores que caracterizam e inserem os textos em situações enunciativas concretas não apenas como uma oportunidade para pensarmos sobre o fenômeno das constelações de gêneros como também para refletirmos sobre a relevância da aplicação didática desse fenômeno nas aulas de língua materna.

Seja em qual perspectiva for, a noção teórica de gênero goza de relativo consenso conceitual, segundo o qual gêneros são artefatos semiotizados pelos homens para organizar suas diversas práticas discursivas. E é neste ponto consensual que reside o nosso interesse no presente artigo, pois acreditamos que, na medida em que as práticas discursivas se complexificam, elas contribuem para a geração de curiosos agrupamentos genéricos que devem se formar por razões de natureza diversa. Assim, poderíamos indagar:

### **3 O que é uma constelação de gêneros?**

Araújo (2006) mostra que a pesquisa sobre o agrupamento de gêneros não é algo novo nos estudos da linguagem, pois Bakhtin ([1929] 2002), embora não tenha feito uso da metáfora da constelação, já havia se dedicado ao estudo de agrupamentos genéricos, como metodologia para descrição do romance polifônico. Para defender a tese de que Dostoiévski inaugura uma nova variante de romance (o romance polifônico), o autor russo faz um levantamento exaustivo da história desse gênero, procurando reunir elementos que sejam comuns às variedades do gênero. Assim, percorrendo este viés metodológico, o autor chega aos gêneros

que formam o campo do sério-cômico e reserva atenção especial às transmutações e às hibridizações pelas quais passa o romance durante sua evolução. Como podemos observar, a mistura de estilos e de gêneros não é em si uma novidade, posto que tal fenômeno remonta à Antiguidade Clássica.

No que diz respeito aos estudos contemporâneos, são diversas as constelações analisadas por linguistas, tais como os gêneros promocionais (BHATIA, 2001; 2004); os gêneros acadêmicos (SWALES, 2004); os gêneros acadêmicos introdutórios seja impressos (BEZERRA, 2006), seja virtuais (BEZERRA, 2007); os gêneros digitais, como o curioso agrupamento constelar dos chats (ARAÚJO, 2004; 2006); os gêneros anúncios (LOPES, 2008), etc. Subjacente a cada uma dessas análises, há diversas definições de constelações de gêneros pautadas por categorias também diversas. Sem desmerecer o esforço acadêmico dos autores por definir esse fenômeno, optamos por entender o agrupamento genérico à luz da analogia que Campbell & Jamieson (1978, p. 19) fazem entre a categoria de constelação vinda da Astronomia com o que estamos tentando fazer na Análise de Gêneros. Para as autoras, “as estrelas que formam uma constelação são individuais, mas sofrem influências uma das outras, assim como influências externas. Consequentemente elas se movem juntas e persistem em uma relação similar apesar de suas posições variarem”.

Assim, para o que propomos aqui, essa analogia nos interessa porque entendemos que os gêneros que compõem uma constelação são ao mesmo tempo semelhantes e distintos entre si. E é nesse paradoxo que consiste a natureza constelar de um grupo de gêneros que podem ser organizados por um propósito comunicativo geral (BHATIA, 1997), por propósitos comunicativos distintos (ARAÚJO, 2006) ou por hierarquias, cadeias, grupos e redes (SWALES, 2004). Baseado no trabalho de Räsänen (1999)<sup>3</sup>, Swales procurou saber qual o gênero de maior prestígio entre “os membros da comunidade científica em segurança contra acidentes de automóveis” (p. 14). Ao resenhar o trabalho da autora citada, Swales destaca o *conference presentation paper* (doravante CPP) ou o “artigo de apresentação em conferência” como o gênero mais importante para os especialistas em estudo sobre segurança contra acidentes de automóveis. Esse raciocínio está na base de um tipo de constelação de gêneros, denominado pelo autor de cadeia de gêneros. Examinemos mais de perto a proposta da cadeia de gêneros, segundo Swales.

---

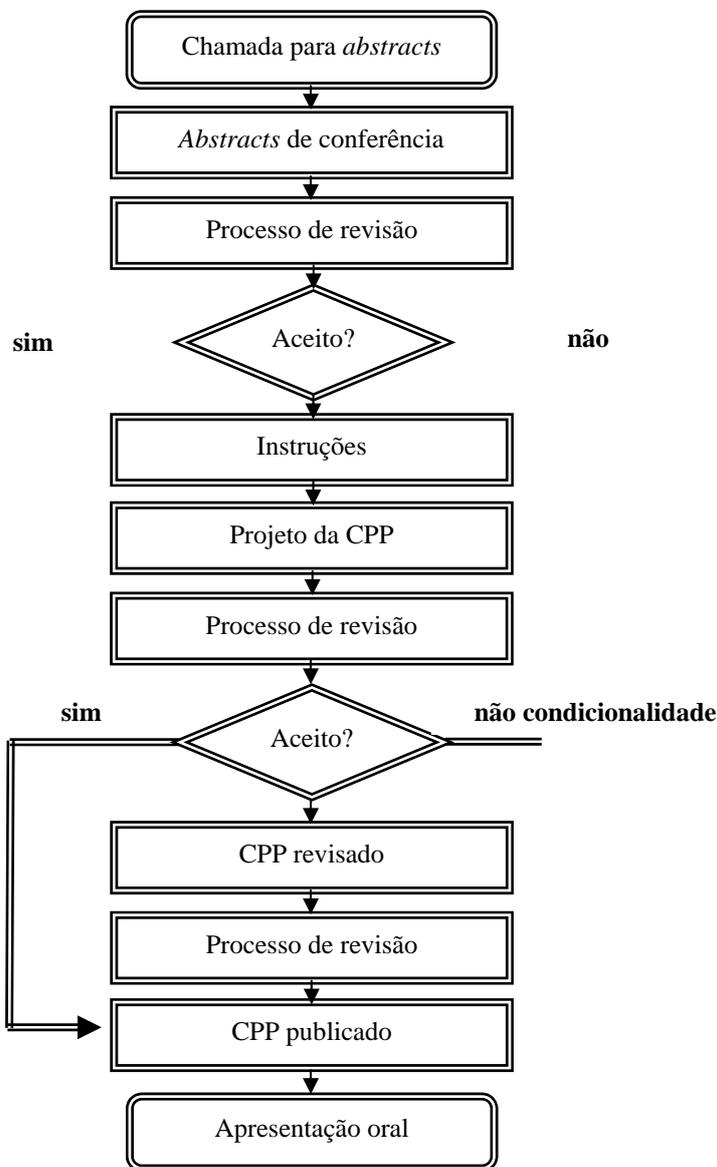
<sup>3</sup> RÄISÄNEN, C. *The conference forum as a system of genres*. Gothenberg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1999.

Swales (2004, p. 18) defende que as relações entre os gêneros não se limitam unicamente ao lugar que eles ocupam no *ranking* de suas comunidades científicas, já que existem casos em que “um gênero é um antecedente necessário para o outro”. Por isso, inspirado pelo trabalho de Räsänen (1999), Swales entende estes casos como um tipo de constelação cujos gêneros se organizam em cadeias, graças à sua disposição cronológica. Segundo suas explicações, algumas cadeias genéricas são bem curtas e envolvem poucos gêneros. Assim, este tipo de constelação tem seu tamanho de acordo com as necessidades de um determinado evento comunicativo. Por exemplo, um convite para alguém ir falar em um colóquio departamental suscitará outros gêneros, como o próprio **convite**, a “**aceitação** (talvez por *e-mail*), a **apresentação** em si e, depois talvez de uma **carta de agradecimento**, possivelmente um **cheque**” (SWALES, 2004, p. 18 [grifos nossos]). Neste tipo de constelação, explica o autor, sempre há o gênero “oficial”, responsável, de certa maneira, pelo desencadeamento dos outros. Nesse caso, a **apresentação no departamento**, absorverá outros gêneros os quais também desenvolverão papéis indispensáveis para o funcionamento da cadeia. Neste tipo de constelação é possível que uma hierarquia se projete nas cadeias de gêneros, já que, à luz do raciocínio swalesiano, tanto nas constelações por hierarquias quanto nas constelações por cadeias sempre haverá o gênero mais importante.

Não obstante isso, para os fins didáticos que serão explicados mais adiante, consideramos que os demais gêneros da cadeia, a seu tempo, não podem ser vistos apenas como meros coadjuvantes para o suposto gênero principal, como mostra Swales. De nossa parte, insistimos em dizer que os outros gêneros da cadeia são todos importantes para a existência da constelação, pois entendemos que todos, a seu tempo, garantem a existência e o funcionamento, no caso, da cadeia dos gêneros, já que todos desempenham, no momento oportuno, seus propósitos comunicativos, pois o que importa são as funções sociais para as quais eles são destinados. Com isso, queremos dizer que não poderia haver a **apresentação** no departamento sem antes os interessados não tivessem mobilizado o gênero **convite**, o gênero **aceite**, etc.

Outro problema que pode ser apontado na pequena constelação acima diz respeito a uma possível simplificação da cadeia mostrada. Por esta razão, antecipando-se a uma possível crítica que o acusasse de simplificar este tipo de constelação, Swales se adianta e cita uma complexa cadeia genérica formada por gêneros absorvidos e não-absorvidos. Os últimos dizem respeito aos gêneros principais da cadeia e os primeiros se referem aos outros que são

absorvidos pela constelação para garantir a sua existência. Assim, para o gênero artigo de apresentação em conferência (*conference presentation paper* – CPP), estudado por Räsänen, pode-se ter a seguinte cadeia:



Fonte: RÄISÄNEN (1999, *apud* SWALES, 2004, p. 19)<sup>4</sup>.

A ideia que podemos depreender dessa figura é a de que uma constelação de gêneros em cadeia parece se organizar em torno de uma atividade motivadora cuja realização está condicionada ao fato de que “um gênero é um antecedente necessário para o outro” (SWALES, 2004, p. 18). No caso da cadeia que se formará em torno do CPP, o primeiro gênero que desencadeará os outros é a **chamada para abstracts**, o qual suscita o **abstract**.

<sup>4</sup> Tradução de Araújo (2006).

Este último exige que a comissão científica de um congresso como o SIGET<sup>5</sup> possa sugerir que o candidato realize o **processo de revisão** de seu texto para só depois enviar uma **carta de aceite** (ou não). Feito isso, existirão as **instruções** de como o artigo deve ser escrito, o qual deverá ser resultado de um **projeto de CPP** (ou o planejamento que o conferencista deve fazer), que passará mais uma vez pela comissão para o **processo de revisão**. Tal processo suscitará mais um **aceite** (ou não). No primeiro caso, o proponente deverá estar com o **CPP revisado**, o qual, antes da publicação passará por outro **processo de revisão**. Somente depois dessa sucessão em cadeia é que haverá a **apresentação oral** do conferencista.

Pela figura, podemos dizer que os gêneros que se constelam o fazem em função do grau de importância atribuído pelos sujeitos envolvidos na atividade motivadora da cadeia. Segundo as explicações de Räsänen, uma das razões que justificariam os muitos gêneros encadeados em torno da centralidade do CPP, na área de Bioengenharia, deve-se ao fato de que essas conferências são publicadas posteriormente. Assim, quando um membro desta comunidade discursiva propõe um CPP já parte do princípio de que sua proposta desencadeará uma constelação de gêneros, como denota a figura acima. Entendido desta maneira, Swales (2004, p. 20) salienta que “uma cadeia de gêneros pode ser útil aos indivíduos, porque pode auxiliá-los a planejar posteriormente, e em particular antecipar reações da audiência às versões preliminares” do *conference presentation paper*.

Este modelo de Swales (2004) é importante para o nosso artigo porque, por meio dele, é possível refletir sobre as possibilidades pedagógicas da categoria constelação de gêneros em cadeia para o ensino de língua materna. Na sugestão de atividade pedagógica proposta a seguir, esboçaremos a implicação pedagógica da categoria constelações de gêneros no planejamento e execução de atividades no ensino de língua materna.

#### 4 Roteiro básico

O roteiro básico para o planejamento de atividades com base em constelações de gêneros de texto pode orientar-se pelo quadro 2:

| Constelação de gêneros |                        |            |
|------------------------|------------------------|------------|
| Núcleo motivador       | Propósito comunicativo | Gênero     |
|                        | Propósito 1 –          | Gênero 1 – |

<sup>5</sup> Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais

|  |               |            |
|--|---------------|------------|
|  | Propósito 2 – | Gênero 2 – |
|  | Propósito 3 – | Gênero 3 – |
|  | Propósito 4 – | Gênero 4 – |
|  | Propósito 5 – | Gênero 5 – |
|  | Propósito 6 – | Gênero 6 – |
|  | Propósito 7 – | Gênero 7 – |
|  | Propósito 8 – | Gênero 8 – |
|  | Propósito 9 – | Gênero 9 – |
|  | Propósito n – | Gênero n – |

**Quadro 2** – Roteiro básico para planejamento de atividade didática com base na constelação de gêneros

A coluna um é preenchida com o núcleo motivador da atividade. Na coluna dois são listados os propósitos comunicativos selecionados para viabilizar a atividade. E a coluna três permite-nos elencar os gêneros correspondentes aos seus propósitos comunicativos. O ponto de partida será sempre o núcleo motivador (projeto/unidade didática/evento/tema, etc.). Os propósitos comunicativos serão deliberados pelo professor, quando a atividade for desenvolvida somente por um docente, ou pelo grupo, no caso de a atividade envolver mais docentes.

A implementação de atividades que tenham por base as constelações de gêneros pode dar-se em inúmeras situações. Poderá a constelação ter por núcleo motivador e desencadeador (reforçando e ampliando o quadro 2) uma unidade didática de ensino, um tema, um projeto, um texto-base, um evento, uma competição esportiva, etc. E pode a atividade ser desenvolvida por um professor ou por vários professores, da mesma série ou não. Como se percebe, há bastante maleabilidade na implementação dessa atividade de caráter constelar. Porém, tão importantes quanto a escolha do núcleo motivador e a definição dos agentes envolvidos na atividade são alguns princípios norteadores, podendo-se destacar, entre eles, os seguintes:

- a) As atividades devem contemplar as diversas etapas do trabalho com gêneros de texto, como o estudo do gênero, incluindo a leitura e a análise das características, a produção e a análise das produções, podendo-se tomar como base as “sequências didáticas para o oral e a escrita” propostas por Schneuwly & Dolz (2004, p. 95-128).
- b) O estudo dos gêneros não pode ser confundido com a “gramaticalização” (classificações, estudo de metalinguagens, etc.) dos gêneros em detrimento da leitura, produção e análise de textos.

- c) É o aluno que precisa se envolver na realização das tarefas, lendo, pesquisando, sugerindo, errando, recebendo orientações, evitando-se, assim, que o professor se resuma a transmitir informação.

A seguir, será apresentada uma sugestão de atividade com base em uma constelação de gêneros de texto.

### 5 Sugestão de atividade utilizando a constelação de gêneros

Entre as variadas possibilidades de se planejar uma atividade didática com base em uma constelação de gêneros, foi selecionada uma, apresentada no quadro 3, que segue.

| Constelação de gêneros                             |                                                                                                      |                                               |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Projeto:<br><i>Comemoração do Dia do Estudante</i> | Propósito 1 – Elaborar a programação                                                                 | Gênero 1 – Programação                        |
|                                                    | Propósito 2 – Pesquisar a origem da comemoração do Dia do Estudante                                  | Gênero 2 – Pesquisa (projeto)                 |
|                                                    | Propósito 3 – Preparar um seminário para debater tema relativo aos estudantes – “Ser estudante hoje” | Gênero 3 – Seminário (debate)                 |
|                                                    | Propósito 4 – Divulgar a Comemoração                                                                 | Gênero 4 – Fôlder, circular, e-mail, cartazes |
|                                                    | Propósito 5 – Preparar o roteiro (protocolo)                                                         | Gênero 5 – Protocolo                          |
|                                                    | Propósito 6 – Compor uma paródia (letra e música (ou compor uma música original)                     | Gênero 6 – Paródia, letra de música, música   |
|                                                    | Propósito 7 – Preparar o regulamento de um campeonato (de futsal ou outros esportes)                 | Gênero 7 – Regulamento                        |
|                                                    | Propósito 8 –                                                                                        | Gênero 8 –                                    |
|                                                    | Propósito 9 –                                                                                        | Gênero 9 –                                    |
| Propósito n –                                      | Gênero n                                                                                             |                                               |

**Quadro 3** – Sugestão de atividade didática com base na constelação de gêneros de textos

Observando o quadro 3, percebe-se que essa sugestão de atividade didática com base na constelação de gêneros gira em torno de um projeto: *Comemoração do Dia do Estudante*. Portanto, o núcleo motivador não está representado por um gênero de texto, como ocorre na

constelação de Bhatia (2004) ou de Araújo (2006). Nesse trabalho, nossa proposta parte de um *projeto*, como poderia partir, reforçando, de um tema, de uma comemoração, ou até de uma categoria de gêneros, entendida, a categoria, como um hiperônimo que superordena, como hipônimos, vários gêneros de texto (ZANOTTO, 2005, p. 47).<sup>6</sup> Como se pode perceber, essa noção de constelação de gêneros se aproxima da noção de cadeia de gêneros proposta por Swales (2004).

Considerando que, ao planejar uma atividade, o professor pode encadear gêneros que se constelam para o desenvolvimento das ações que dela decorrem, podemos dizer que essa opção visa possibilitar o desenvolvimento de duas ações básicas na atividade docente. A primeira consiste em apresentar uma alternativa de planejamento, integrado, de atividade na escola para um período determinado (um bimestre, um trimestre, etc.) que agregue as diversas disciplinas/áreas do currículo escolar. A segunda objetiva ampliar as oportunidades de os alunos se envolverem com leitura e produção de diversos gêneros de texto, cujo uso se atualiza em uma cadeia constelar, visando aprimorar suas competências sociodiscursivas. Isso é passível de acontecer porque trabalhando com diversos gêneros de texto para a realização de um projeto pedagógico, por exemplo, os alunos terão a oportunidade de perceber que certos usos da língua materna estão condicionados a um grupo de gêneros que se encadeiam para esse fim. Além disso, poderá aprender que os diferentes gêneros que circulam na sociedade se diferenciam de atividades linguísticas tradicionais com as quais são levados a se ocuparem com as inespecíficas redações escolares.

Portanto, trabalhar com a constelação de gêneros em cadeia, pode ser um caminho promissor para o alcance dos objetivos acima referidos os quais contemplam também princípios norteadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que preconizam, nas atividades escolares, o atendimento à interdisciplinaridade e atenção especial às manifestações mediadas pelos gêneros de texto, pois, segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 34),

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos cumprem um papel de referencial, repertório textual, suporte de atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

---

<sup>6</sup> “As categorias de gêneros agrupam vários gêneros de textos que apresentam algumas características comuns” (ZANOTTO, 2005, p. 47 e 56), como, por exemplo, a categoria das correspondências, a categoria das receitas culinárias, etc..

Nossa proposta pode viabilizar o atendimento aos objetivos de planejar atividades integradoras com base em constelação de gêneros de texto, culminando com a produção de textos de acordo com essa diversidade de textual existente fora da escola que, segundo os PCNs, pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. Nesse sentido, é necessário anotar que as escolas até já realizam seus planejamentos baseados em projetos, áreas temáticas, eventos, comemorações, etc. Porém, depoimentos obtidos de professores de quintas séries do ensino fundamental do município de Caxias do Sul, durante a realização de oficinas como parte de um projeto de pesquisa, revelaram dificuldade na forma de operacionalizar esses planejamentos<sup>7</sup>. Normalmente, após a elaboração de um esboço inicial de um plano de trabalho, as ações se desenvolviam de forma isolada, percorrendo, cada professor, caminhos independentes.

Diante dessa realidade, imaginamos que trabalhar com a noção de constelação de gêneros em cadeia aqui apresentada pode assegurar ações integradas, durante o desenvolvimento das várias etapas de um determinado projeto pedagógico desenvolvido na escola. Por outro lado, é pertinente anotar que o trabalho com gêneros de texto ou era confinado às aulas de português, ou até nem mesmo era contemplado nas ações pedagógicas da escola. A presunção, aqui, é de que as ações pedagógicas desenvolvidas tendo como base uma constelação de gêneros de texto viabilizem realizar e executar um planejamento integrado, interdisciplinar e que também contemple o estudo e a produção de diversos gêneros de texto, orais e escritos que serão aprendidos e praticados não isoladamente, mas em constelação. Como isso pode ser feito é o que passaremos a mostrar subseqüentemente na descrição da metodologia pela qual poder-se-á avaliar a justeza da presunção das qualidades da proposta aqui discutida.

## **6 A metodologia**

A primeira etapa da metodologia consiste na definição do núcleo motivador. No caso mostrado por Swales (2004), temos o envio de uma proposta de conferência para um congresso e, na adaptação da noção de constelação de gêneros para o ensino que estamos apresentando aqui, sugerimos que a decisão recaia sobre um projeto pedagógico que pode ser chamado de *Comemoração do Dia do Estudante*.

Na segunda etapa, são definidos os propósitos comunicativos pertinentes à atividade e, em

---

<sup>7</sup> Esses depoimentos fizeram parte de uma das etapas da pesquisa *Oficinas de Leitura e Escrita para Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental com Base na Teoria dos Gêneros de Texto*, realizada pela Universidade de Caxias do Sul em parceria com a Secretaria da Educação de Caxias do Sul.

decorrência, identificados os gêneros correspondentes a cada propósito contemplado. Na sugestão aqui analisada, os propósitos estão expostos na coluna dois do quadro 2, e os gêneros, na coluna três.

A terceira etapa prevê a realização das atividades das quais cada professor se incumbiu, sintetizadas no propósito e no gênero selecionado. A realização das atividades pressupõe a execução de várias ações a respeito dos gêneros de texto contemplados na constelação por eles formada: busca de informações sobre o gênero, análise de exemplos e, na culminância, a sua produção.

Na quarta etapa, cada professor, com seus alunos, executa as atividades previstas por meio dos propósitos comunicativos e dos gêneros selecionados.

A quinta etapa, finalmente, diz respeito ao fechamento da atividade, com a apresentação das diversas produções. A especificidade de cada contexto e o planejamento geral das atividades determinará a maneira de fazer as apresentações, que poderão ocorrer em momentos de comemoração, em seminários, ou ainda pela veiculação em cartazes, jornaizinhos e outros variados suportes. O importante é que se complete o ciclo com a especificação dos destinatários das produções, contemplando-se, assim, o princípio segundo o qual, na produção de um texto, deve-se ter clareza sobre seu destinatário ou destinatários. Sem audiência específica, o texto se limita a ser uma produção escolar de caráter indefinido.

Dessa forma, fecha-se o ciclo da metodologia, que, como vimos, e resumindo, contempla as seguintes etapas: seleção do núcleo desencadeador das atividades, definição dos propósitos comunicativos, identificação dos gêneros a serem trabalhados para o alcance dos propósitos, a execução das atividades e a apresentação dos resultados, sintetizados nos gêneros de texto trabalhados, produzidos e veiculados.

## **7 Considerações finais**

Mais que teorizar sobre a noção de constelação de gêneros – embora necessária e introdutória –, nosso objetivo, com este artigo, foi colocar à disposição dos professores, especialmente do ensino básico, uma ferramenta de trabalho, qual seja, planejar atividades escolares com base em constelação de gêneros de textos.

É pensamento bastante generalizado de que um número elevado dos nossos alunos, dos mais

variados níveis, e igualmente de egressos das escolas que se candidatam ao mercado de trabalho, quer por conclusão de cursos quer por evasão, apresentam carências muito sérias de leitura e de escrita. São analfabetos funcionais. Como justificar essas carências, após longos anos de estudos regulares, inclusive, normalmente, com elevada carga horária de estudo de linguagem? Certamente não seremos vozes isoladas se atribuirmos essas deficiências à maneira como são planejadas e executadas muitas das atividades nas nossas escolas; deficiências por falta de integração entre as diversas áreas/disciplinas; deficiências pela fragmentação dos conteúdos; pela prática pedagógica baseada mais na transmissão de informações do que no envolvimento do aprendiz na busca do conhecimento; pelo ensino da língua materna baseado mais nas preocupações com nomenclaturas e classificações que na leitura e no estudo e produção de textos.

A pretensão deste artigo consiste, então, e repetindo, em oferecer uma proposta que auxilie na solução dessas deficiências, baseada no trabalho com as constelações de gêneros de textos. Assim, e, novamente reiterando, estarão sendo equacionados pelo menos dois problemas, o da falta de integração entre as diversas áreas/disciplinas e mesmo entre os professores e o da falta de proficiência em leitura e escrita, quer dos alunos quer dos egressos das nossas escolas. É nossa convicção de que a prática da leitura e da análise e produção dos diversos gêneros de texto, ao longo dos mais de dez anos que perfazem o ensino fundamental e médio, auxiliará em boa medida na solução das deficiências acima referidas, visando tornar o nosso aluno um cidadão proficiente em suas práticas sociodiscursivas.

## **Referências**

ARAÚJO, J. C. *Os chats: uma constelação de gêneros na Internet*. Tese (Doutorado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2006.

ARAÚJO, J. C. A organização constelar do gênero chat. *Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos*. João Pessoa: Ideia. p. 1279-1292, 2004.

BAKHTIN. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2002.

BEZERRA, B. G. Gêneros introdutórios mediados pela web: o caso da homepage. In: ARAÚJO, J.C. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 113-125.

BEZERRA, B.G. Gêneros introdutórios em livros acadêmicos. Tese (Doutorado em Linguística). Recife: PPGL-UFPE, 2006.

BHATIA, V. K. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.

BHATIA, V.K. Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures. In. JOHNS, A. M. (Ed). *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lea, 2001. p. 279-283.

BHATIA, V. K. Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. In. CANDLIN, C. N. & HYLAND, K. (Eds.). *Writing: texts, processes and practices*. New York: Longman, 1999, p. 21-39.

BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. *Revista de Letras*. n. ° 23. Vol. ½. jan./dez. Fortaleza: Edições UFC, 2001. pp. 102-115. Trad. Benedito G. Bezerra. A publicação original é datada de 1997.

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

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2004.

CAMPBELL, K. K. & JAMIESON, K. H. Form and genre in rhetorical criticism: an introduction. In. \_\_\_\_\_. (Eds.) *Form and genre-shaping rhetorical action: Speech Communication Association*, 1978. p. 9-31.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.

LOPES, A. K. do C. *Uma colônia de gêneros anúncios*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Texto inédito, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

SWALES, J. M. *Research Genres: explorations and Applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

ZANOTTO, N. *E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual*. Rio de Janeiro: Lucerna e Caxias do Sul (RS): EDUCS, 2005.

## REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Profa. Dra. – UNIOESTE)  
[terecostahubesh@yahoo.com.br](mailto:terecostahubesh@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000) ou textuais (BRONCKART, 1999) foram selecionados pelos PCNs (BRASIL, 1997/1998) como objeto de ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista que a proposta de ensino dessa disciplina passou a sustentar-se, com maior ênfase, na concepção sociointeracionista da linguagem. Para efeitos de maior conhecimento e domínio científico sobre o tema, a fim de tomar decisões cada vez mais conscientes e autônomas no fazer docente, propomos, a professores das séries iniciais do ensino fundamental, um projeto de formação continuada, organizado sob a modalidade “grupo de estudos”. Dessa prática formadora que acontece desde 2006, resultaram, até então, a produção de três Cadernos Pedagógicos (AMOP, 2007, 2008 e 2009 (no prelo)), planejados para orientar teoricamente e subsidiar metodologicamente os professores no trabalho com os gêneros na sala de aula, adotando, para isso, a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): as sequências didáticas. Nosso objetivo, portanto, é divulgar essa prática formadora, assim como, os resultados obtidos nesse trabalho de formação, destacando os conhecimentos teóricos adquiridos e os reflexos destes nas ações do professor das séries iniciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** grupo de estudos, gêneros textuais, ensino da língua portuguesa.

**ABSTRACT:** The discursive (BAKHTIN, 2000) or textual (BRONCKART, 1999) genres were selected by the PCNs - National Curricular Parameters (BRASIL, 1997/1998) as teaching object of Portuguese Language classes, considering that the proposal of teaching this subject started being strong, and with more emphasis, in the socio-interactionist approach of language. In order to obtain more knowledge and scientific dominance on the matter, to make more consistent and autonomous decisions on teaching, we suggest a project of continuing education to teachers from elementary school grades, organized in study groups. From the formed practice, that has been happening since 2006, it was possible to have three Pedagogical Notebooks (AMOP, 2007, 2008 and 2009 (in print)) developed, which were planned to theoretically orientate and methodologically support those teachers in their work with genres in classroom. This development was achieved adopting the proposal of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) which is based on the didactic sequences. Our objective is, therefore, to advertise our education practice, as well as, the results obtained in this project, highlighting the theoretical knowledge gotten and its reflection on the action of elementary school teachers.

**KEYWORDS:** study groups, text genres, Portuguese teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista as exigências impostas por um mundo globalizado que requer profissionais qualificados, atendendo aos requisitos contemporâneos, é recorrente, no discurso de políticos, técnicos, pesquisadores e, conseqüentemente, de professores, a necessidade de se investir na continuidade do processo formativo do professor. Da mesma forma, é recorrente, também, discursos no sentido de lembrar que o professor deve se manter numa postura constante de construção e reconstrução do seu próprio conhecimento, em função das rápidas e profundas transformações ocorridas em todos os setores da vida humana.

No entanto, entre esse discurso teórico e sua prática efetiva há uma longa distância. Sendo assim, como garantir a continuidade da formação do professor, de forma que se torne consciente do papel da escola e de seu papel neste cenário de transformações e mudanças de conhecimentos? Em outras palavras: como envolvê-lo decisivamente nesse processo formativo, despertando-o para a incompletude, a provisoriedade do conhecimento científico, reconhecendo que as “verdades” estão sendo questionadas, assim como todo sistema educativo, envolvendo desde as autarquias da educação, até a escola, o processo ensino-aprendizagem e os conteúdos?

O país, os Estados e a maioria dos municípios têm investido, nas últimas décadas, em cursos pontuais, nas diferentes áreas do conhecimento, porém essa prática de formação não tem garantido a conscientização necessária para a formação contínua, assim como o domínio do conhecimento científico que deveria subsidiar as ações pedagógicas. É natural que o professor sustente o ensino num saber provisório, contudo deve ter ciência de que é necessário redimensioná-lo constantemente.

Diante desse quadro e apostando num estudo permanente, planejado, sistematizado e organizado a partir de necessidades previamente elencadas, apresentamos, neste texto, uma experiência de formação continuada, envolvendo outra modalidade de evento: o grupo de estudos. Paralelamente, teceremos considerações sobre o aporte teórico tomado como objeto de estudo nesse processo de formação: os gêneros textuais. Logo, a intenção é a de defender uma proposta de formação continuada em Língua Portuguesa para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, com condições de aliar dois elementos essenciais no processo de formação: o aprofundamento teórico e, conseqüentemente, a produção de instrumento(s) teórico-metodológico(s) que oriente(m) no trabalho com a língua, sob a perspectiva da concepção sócio-interacionista da linguagem.

## 2 O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Resultado de uma pesquisa<sup>1</sup> efetuada na região, por meio da qual levantamos, junto com professores das séries/anos iniciais, suas maiores necessidades em relação ao ensino da Língua Portuguesa, no início de 2006 propomos para a AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná<sup>2</sup> – um projeto de formação continuada, planejado em forma de grupo de estudos em Língua Portuguesa. O objetivo consistia em aprofundar, teoricamente, conhecimentos relativos à concepção de linguagem que orienta o ensino de língua, assim como em relação ao seu objeto de ensino: os gêneros textuais. É importante lembrar que os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000) ou textuais (BRONCKART, 1999) foram selecionados pelos PCNs (BRASIL, 1997/1998) como objeto de ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista que a proposta dessa disciplina passou a sustentar-se, com maior ênfase, na concepção sociointeracionista da linguagem.

Planejado para 80 horas (8 horas mensais), defendemos que parte seria destinada ao estudo teórico e parte à elaboração de atividades que abordassem o ensino da língua a partir da orientação teórica estudada, ou seja, dos gêneros textuais, dentro de uma proposta sociointeracionista da linguagem.

O grupo consolidou-se, em 2006, com apenas 11 integrantes, professoras e coordenadoras pedagógicas das séries/anos iniciais do ensino fundamental, de 09 municípios<sup>3</sup> da região Oeste do Paraná. Mesmo se revelando, na pesquisa, o interesse de muitos professores da região em participar da formação, o grupo consolidou-se com esse pequeno número de participantes, o que comprova que “o professor tem consciência clara da precariedade de sua formação profissional e reclama o direito de capacitar-se, de aperfeiçoar-se” (ALVES, 1995, p. 59). Entretanto, o sistema oficial de ensino nem sempre oferece, sistematicamente, situações de aprendizagem que deem oportunidades para continuar os estudos que irá mantê-lo atualizado quanto às modificações na área de conhecimento da(s) disciplina(s) que leciona. Se a sociedade exige, do professor, determinadas habilidades, competências e postura de profissional crítico, criativo, produtor de inovações e ideias, instaurador de práticas qualitativas, pesquisador de sua própria prática, enfim, um agente de mudanças, é preciso investir nesse profissional, garantindo-lhe condições de estudo.

---

<sup>1</sup> Pesquisa do Projeto de Doutorado em Estudos da Linguagem – UEL, iniciada em 2004 e concluída em 2008.

<sup>2</sup> A AMOP tem seu Departamento de Educação que atua diretamente com os municípios, oferecendo assessoria à formação de professores e nos demais assuntos relacionados à educação.

<sup>3</sup> Campo Bonito, Cascavel, Guaraniaçu, Itaipulândia, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Palotina, Santa Helena e Toledo.

Justificar que tais investimentos já acontecem via oferta de cursos pontuais, direcionados a diferentes áreas do conhecimento, já não é suficiente, tendo em vista sua efemeridade comprovada. É preciso acreditar que:

[...] a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado (FÁVERO, 1981, p. 17).

Assim, consciente de que o grupo de estudos seria mais uma modalidade de formação que, acreditávamos, acrescentaria ao conhecimento do professor, embora não solucionasse os problemas educacionais da região, investimos na coordenação do grupo. Julgávamos importante comprovar a eficiência desta modalidade de formação, desde que planejada e projetada a partir de necessidades reais, previamente elencadas, como foi o caso. A comprovação, portanto, revelaria-se na aquisição de conhecimentos dos participantes do grupo de estudos, ampliando seus saberes em relação aos gêneros textuais<sup>4</sup> e às práticas de ensino propiciadas pelos mesmos.

Podemos afirmar, como uma das integrantes desse grupo (atuando desde 2006 como coordenadora do mesmo), que houve avanços significativos em termos de conhecimentos, revelados não só nas ações didáticas, mas também na elaboração de propostas teórico-metodológicas de ensino. Como resultado dos estudos de 2006, publicamos o Caderno Pedagógico 01 (AMOP, 2007); na continuidade dos estudos em 2007, ampliando-se o grupo para 16 integrantes, publicamos o Caderno Pedagógico 02 (AMOP, 2008); e, estendendo-se para 2008, com 18 integrantes, organizamos o Caderno Pedagógico 03 (AMOP, 2009 (no prelo)). Hoje, 2009, o grupo conta com 23 participantes, seguindo a mesma proposta organizacional.

Abordamos, a seguir, a base teórica que subsidia os estudos, assim como a orientação metodológica que vem organizando os Cadernos Pedagógicos.

## **2.1 Concepção sociointeracionista da linguagem**

A proposta de trabalho com a Língua Portuguesa, pautada numa concepção sociointeracionista da linguagem não é de hoje. Na verdade, surgiu, como categoria de

---

<sup>4</sup> O grupo optou por denominar os gêneros, assim como os PCNs, como “gêneros textuais”, tratando o termo como sinônimo de “gêneros discursivos”, tendo em vista que em nenhum momento desconsiderou-se a orientação bakhtiniana para as reflexões sobre a linguagem.

análise, nos anos de 1960. Porém, foi somente no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 que a corrente teórica ganhou força no âmbito da Filosofia ou da Sociologia, a partir da influência e prestígio da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975) do campo da Linguística. Tais reflexões se acentuaram, conforme Morato (2004), com a introdução de uma concepção histórico-discursiva de sujeito e com o reconhecimento da linguagem como social e dialógica, aliadas à noção de interação.

Essa outra maneira de olhar para linguagem, vista como forma de interação, sustenta-se no objetivo de desenvolver, no aluno, maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita. A língua, estudada e analisada em situações reais de uso, tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico.

Trabalhar com a língua numa perspectiva sociointeracionista é, como afirma Gonçalves (2004), uma forma mais adequada de ver a linguagem, já que possibilita ao aluno refletir sobre sua própria fala e/ou escrita e sobre outras situações com as quais interage no seu dia a dia.

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprendê-la significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p. 2)

Como trabalhar com a língua de forma que possamos garantir esse viés sociointeracionista da linguagem? Essa foi a resposta que as integrantes do grupo de estudos buscou inicialmente, tendo em vista que tanto os PCNs (BRASIL, 1997/1998) estavam organizados sob tal orientação, como o Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais da Região Oeste do Paraná – CBEPM (AMOP, 2007) foi organizado conforme tal concepção, em 2006, no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa.

Embora estejamos citando documentos recentes, Costa-Hübes (2008) relata que quem primeiro nos orientou nessa direção foi João Wanderley Geraldí que, no início da década de 1980 provocou uma verdadeira revolução nas propostas de ensino da Língua Portuguesa, traçando novos paradigmas sustentados na concepção interacionista da linguagem. E, em vez de buscar respostas a perguntas de “*Como ensinar?*”, ele ousou ir além: “*Para que ensinamos o que ensinamos*”, pois entendia que a resposta a esta questão deveria ser dada antes do “como”, do “quando” e do “que” ensinar.

Para isso, sustentou o ensino da Língua Portuguesa na compreensão da “linguagem como forma de ação, lugar de constituição de relações sociais” (SILVA, 1994, p. 57), que só se

constituiria dessa forma se houvesse uma tomada de posição quanto às variações linguísticas e uma eleição do que seria mais importante no processo ensino-aprendizagem de língua. Em decorrência, centrou sua proposta em três práticas básicas que deveriam ser concretizadas por meio de atividades integradas entre si e nas relações sociais dos sujeitos:

1. Prática de leitura de textos
  - a) a leitura de narrativas longas: romance e novelas;
  - b) a leitura de textos curtos: contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais etc.
2. Prática de produção de textos orais e escritos
3. Prática de análise linguística (GALAN,1991, p. 14).

Em outras palavras, o que o autor propôs foram “práticas efetivas de uso da língua” (SILVA, 1994, p. 59), transpostas para as atividades de leitura, de produção de textos (orais e escritos) e de análise linguística.

A prática de leitura, na proposta, foi reinterpretada:

(...) como um processo de interlocução entre autor/leitor mediado pelo texto. (...) diante de qualquer texto, qualquer uma das relações de interlocução com o texto/autor é possível, isto porque mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos que o definem (GERALDI, 1984, p. 80-81).

Em relação à prática de produção de texto, Geraldi criticou a forma como era conduzido o exercício da redação, no qual o aluno escrevia sempre para o mesmo leitor (o professor), e propôs outro destino para os textos produzidos na escola: produção de livros e de jornal mural para que outros leitores tivessem acesso ao texto. Tratava-se, portanto, de uma proposta de produção ancorada em fatos reais da língua, na sua funcionalidade, tendo em vista o propósito de interlocução.

Quanto à prática de análise linguística, sua proposta se ancorava nos seguintes passos:

- a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
- b) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- c) para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta quereremos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
- d) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposta) para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema na aula de análise;
- e) o material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;

- f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
- g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a auto-correção” (GERALDI, 1984, p. 63).

Ao propor o trabalho com a língua pautado em textos de alunos, Geraldi institui o texto (nesse caso, do aluno) como unidade da análise e de reflexão linguística. Essa orientação provoca uma verdadeira mudança no ensino da Língua Portuguesa que até então era voltado prioritariamente para a gramática. Ensinar o aluno a ler e a escrever reduzia-se em situações de análise da estrutura da língua.

Os propósitos do autor ancoravam-se nos pressupostos bakhtinianos, para quem

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2000, p. 123)

Essas discussões teóricas foram tomadas como ponto de partida para os estudos do grupo, pois ensinar Língua Portuguesa, nesse sentido, implicaria em refletir sobre situações reais de uso da linguagem, materializada nos diferentes textos que circulam socialmente e que constituem, assim, nossas relações discursivas. Isso requer, portanto, conhecimento do gênero textual, outro assunto priorizado nos estudos.

## **2.2 Ampliando conhecimentos sobre gêneros textuais**

Para os estudos sobre os gêneros, elencamos alguns textos científicos, propondo um percurso de estudos sobre o assunto. O ponto de partida foi Bakhtin (2004) para quem não há interação sem língua e, sem interação, não há nenhum tipo de relação social, pois

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a qual efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Partindo dessa definição, precisávamos compreender o que bakhtin denominava por enunciado. Aprofundando as reflexões, vimos que os enunciados, na perspectiva bakhtiniana, organizam as interações efetuadas por meio da língua e, portanto, ficam disponíveis na sociedade, constituídos pelas diferentes esferas de utilização da língua, organizando o que Bakhtin chama de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Idem, 2000, p. 279), determinando, assim, os gêneros do discurso.

Compreendidos dessa forma, os gêneros fazem parte de nosso dia a dia, pois, ao interagirmos com o outro, utilizamo-nos de enunciados já existentes na sociedade, selecionados conforme

as necessidades de interação e moldados de acordo com o ato interlocutivo em que os indivíduos falantes estão inseridos.

Entendemos também que os enunciados não se constituem simplesmente, haja vista que cada esfera da sociedade possui seus enunciados próprios, diferenciando-se daqueles utilizados em outras esferas, o que significa dizer que em cada uma delas encontramos diferentes repertórios de gêneros, representando o discurso e o ideologia da esfera que os produziram. Isso nos fez compreender ainda que os gêneros discursivos são constituídos por vários modelos de enunciados, os quais circulam socialmente. Nesse sentido, Bakhtin (2000) ressalta que a interação humana se tornaria inviável se a cada ato de fala ou de escrita tivéssemos que produzir um novo enunciado, sem haver qualquer referência para isso. O enunciado é, portanto, uma “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000, p. 293), que organiza o gênero que, por sua vez, pode ser definido como mais ou menos estável, já que, quando selecionado por alguém, será por este reorganizado (ou não), tendo em vista o(s) interlocutor(es), a situação, o momento e o lugar de interação.

Além de Bakhtin, recorreremos, nos estudos, a outros autores, selecionando aqueles que apresentam a mesma valorização da língua e da interação. Dentre tantos, destacamos Bronckart (1999) que entende a língua como reguladora e mediadora de todas as interações verbais, o que justifica que seja chamada de social. Recorreremos ainda a Marcuschi, para quem “a interação humana é uma atividade constitutiva da própria linguagem e não simples decorrência de suas virtudes imanentes” (MARCUSCHI, 2007, p. 77). Sendo assim, Bronckart (1999) entende que, ao classificarmos os gêneros do discurso, não podemos fazê-lo de forma racional, estável e definitiva, ou seja, apenas a partir da forma, mas, também, e principalmente, a partir da função comunicativa que exercem durante a interação verbal. Da mesma forma, Marcuschi afirma que os gêneros não se caracterizam por aspectos formais, estruturais e linguísticos, mas por “aspectos sócio-comunicativos e funcionais” (MARCUSCHI, 2003, p. 21), parafraseando o que disse Bakhtin, para quem os gêneros do discurso são constituídos por três elementos principais: “conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 2000, p. 279), os quais incorporam os valores da necessidade temática, a seleção dos recursos linguísticos, os participantes e suas intenções/vontades no ato da interlocução.

Compreendidos dessa forma, os usos da língua não se dão por orações isoladas, mas, sim, por meio de gêneros discursivos que atuam no interior da linguagem, definindo seu caráter dialógico. Para falar "utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, ou seja, todos os nossos

enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Assim compreendidos, compartilhamos das palavras do autor quando afirma que

A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos são imensas, não só porque as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis, mas porque cada esfera dessa atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Compreender os gêneros, no estudo da língua, reafirmou para as integrantes do grupo que produzir texto, na escola, é tentar reproduzir situações reais de uso da língua, tendo em vista interlocutor(es) que interagirá(ão) por meio daquele discurso. Isso significa pressupor um autor preocupado com o(s) outro(s), com a temática, com a organização do discurso e com o gênero selecionado para aquela situação de interação.

Nessa perspectiva, leitura, produção de texto e análise linguística constituem eixos indissociáveis no ensino da Língua Portuguesa, pois, como afirma Neves,

(...) todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão (NEVES, 2003, p. 89).

Ensinar o aluno a interagir por meio da língua, é ensinar o aluno a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem. Mas significa também, ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, as marcas que os constituem, bem como sua estrutura composicional. Tais compreensões são garantidas pela leitura atenta e responsiva do leitor que sabe o que está buscando. A partir desse conhecimento prévio, o aluno terá melhores condições de produzir o seu texto, garantindo, assim, maior domínio do gênero e da linguagem. Como afirma Bakhtin,

Texto, então, envolve não apenas a formalização do discurso oral ou escrito, mas o evento que abrange o *antes*, isto é, as condições de produção e elaboração; e o *depois*, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais (BAKHTIN, 1999, apud PARANÁ, 2008, p. 17).

Olhar, portanto, para o ensino da língua, compreendendo a completude dos gêneros significa, para o grupo, romper com paradigmas, principalmente no que diz respeito às ações de ensino da gramática (priorizando apenas a normatização da língua) e da produção de texto, sempre orientadas para um interlocutor de “faz-de-conta”. Para tanto, é necessário adotar uma outra metodologia que garanta, com maior eficiência, um ensino pautado em ações reais de uso da linguagem.

O aprofundamento teórico apontou para a metodologia da sequência didática, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sobre a qual passamos a discorrer.

## **2.2 Sequencia didática como metodologia de ensino**

Ao pensar numa possibilidade de viabilizar o trabalho com os gêneros nas séries iniciais, uma questão inquietou o grupo: como possibilitar a transposição didática da teoria até então estudada?

Conhecedora da obra de Schneuwly e Dolz (2004), apresentamos o livro ao grupo e propusemos a leitura de, pelo menos, três de seus artigos: *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas* (SCHNEUWLY, 2004), *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) e *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento* (DOZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Na seleção desses textos, procuramos garantir o mesmo viés teórico da língua, ou seja, a sua compreensão sócio-história-ideológica. Sabendo que tais autores são pesquisadores, de Genebra, dos gêneros textuais, orientados por uma concepção pautada no interacionismo sócio-discursivo, que compartilha das teorias bakhtinianas, iniciamos com a leitura do primeiro artigo apontado, no qual se defende a tese de gênero como megainstrumento para o trabalho com a linguagem na escola.

A ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela. Tínhamos dito que o instrumento é um meio de conhecimento: eis a concretização da minha tese (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) envolve estudos partindo de um determinado gênero textual (oral ou escrito), sobre o qual se organiza, de maneira sistemática, um conjunto de atividades com a finalidade de conhecer melhor o gênero, de acordo com as necessidades sócio-comunicativas estabelecidas inicialmente. A esta atividade os autores dão o nome de sequência didática, organizada em quatro eventos distintos:

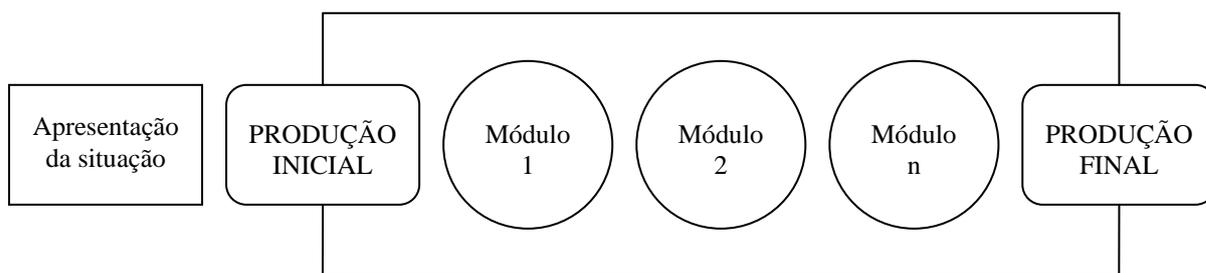


FIGURA 1 – ESQUEMA DA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A partir dessa orientação teórica, compreendemos que a atividade com determinado gênero, segundo os autores, tem início com a apresentação de uma situação de interação sócio-comunicativa real, que visa fundamentar a necessidade de produção e aprendizagem relacionada a um gênero textual, oral e/ou escrito. Em seguida, solicita-se uma produção inicial do gênero selecionado, momento em que o aluno elabora um texto (oral ou escrito), na tentativa de responder à situação de interlocução, proposta anteriormente. Essa produção inicial, conforme os autores, oferecerá, ao professor, subsídios para diagnosticar a compreensão (ou não) que o aluno tem do referido gênero textual. Enfim, trata-se de um instrumento por meio do qual se pode encontrar elementos para analisar as capacidades e potencialidades de linguagem que a criança tem, naquele momento.

A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. A produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Depois, com base na avaliação diagnóstica, define-se o ponto de intervenção do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a análise servirá para orientar as atividades a serem trabalhadas nos módulos, de forma a adaptá-los às necessidades reais dos estudantes envolvidos. Logo, o trabalho com os módulos consiste em abordar, de forma didática, os problemas que foram revelados pela análise da produção inicial. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os problemas específicos de cada gênero são avaliados sobre quatro níveis: representação da situação de comunicação; elaboração do conteúdo; planejamento do texto; realização do texto. E são trabalhados didaticamente em três categorias: observação e análise de textos; tarefas simplificadas de produção de textos; e elaboração de uma linguagem comum. Esse método de avaliar a produção inicial para, a partir daí, propor atividades em função das dificuldades elencadas no diagnóstico, possibilita a construção progressiva de conhecimento sobre o

gênero em foco.

Somente após um trabalho consistente com o gênero textual chega-se ao momento de colocar novamente o aluno na situação de produção de texto (oral ou escrito), delimitada no início da sequência didática. De acordo com os autores, este momento revela o que foi apreendido ou não com os procedimentos adotados nos módulos, bem como, possibilita, ao professor, a realização de uma avaliação somativa acerca do processo ensino-aprendizagem.

Esta proposta de transposição didática, como é possível observar, está muito bem planejada, em se tratando da realidade educacional da Suíça (país onde vivem os pesquisadores). Todavia, no momento em que tentamos transpô-la para a elaboração de sequências didáticas às séries/anos iniciais do ensino fundamental, algumas dúvidas nos acometeram: em se tratando desse nível de ensino, teriam eles condições de acompanhar tal projeto, conforme exposto pelos autores?

A preocupação maior residia em iniciar, com esses alunos, o reconhecimento do gênero com uma produção inicial, quando já sabíamos, de antemão, que, na região, não se tinha por hábito mencionar o gênero para o aluno, mas sim, sempre a tipologia. Os comandos de produção giravam em torno de “produza um texto narrativo”, “produza um texto descritivo”, ou então simplesmente “Produza um texto sobre...”.

Pensamos numa maneira de adaptar tal proposta à nossa realidade e a contraproposta organizou-se, finalmente, da seguinte maneira:

1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO (necessidade / motivo de produção).
2. SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL (tendo em vista o que se quer dizer, para quem, quando, por meio de qual suporte e/ou veículo e em que local de circulação).
3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO SELECIONADO (por meio de:)
  - a) Pesquisa sobre o gênero.
  - b) Leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:
    - sua função social,
    - seu conteúdo temático,
    - sua estrutura composicional
    - seu estilo (análise linguística).
  - c) Seleção de um texto do gênero para um estudo mais específico sobre:
    - sua função social,
    - seu conteúdo temático,
    - sua estrutura composicional,
    - seu estilo (análise linguística).
4. PRODUÇÃO DE TEXTO do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada.
5. REESCRITA DE TEXTO do gênero produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, de seus “modelos” que circulam socialmente.
6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente.

Uma vez definida tal orientação metodológica, as produções divulgadas nos Cadernos Pedagógicos 01, 02 e 03 (no prelo) seguiram essa ordem, procurando explorar o gênero

selecionado em todos esses quesitos, na perspectiva de subsidiar o professor (interlocutor do Caderno) com maiores informações sobre o objeto de estudo.

Em 2006 e 2007, o estudo dos gêneros selecionados deu-se em forma de pesquisa, buscando-se em outras fontes aquilo que já haviam publicado sobre os mesmos. Em 2008, tentamos ir além, ao trabalharmos com modelos didáticos de gênero (MDG), conforme propõem Dolz e Scheuwly (2004) e Machado e Cristovão (2006). Vejamos qual foi nossa compreensão do assunto.

### 2.3 Modelo Didático de Gênero – MDG

Ao buscarmos subsídios teóricos sobre o MDG, encontramos-no definido como “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero “ (DE PIETRO *et. Al.* apud MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 556). Segundo essa perspectiva, a construção de um MDG possibilita, ao professor/pesquisador, conhecer melhor determinado(s) gênero(s), selecionando aspectos ensináveis para determinado nível de ensino para, a partir daí, elaborar e/ou adaptar atividades didáticas que deem conta de abordar os conteúdos mais pertinentes no estudo do gênero selecionado.

Compreendido dessa forma, o MDG foi por nós interpretado como um processo investigativo, iniciado a partir de um *corpus* de, no mínimo, 10 textos do gênero em foco, nos quais procura-se identificar marcas/características que lhe são relevantes.

Para elencar os aspectos considerados importante no reconhecimento de determinado gênero, recorreremos a Cristóvão *et.al.* que argumentam:

Conhecer um gênero de texto é conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização que levam o agente produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto (CRISTOVÃO *et. Al.* 2006, p. 44)

Nesse sentido, ficou mais claro para nós que o MDG não é construído por análises fechadas, concluídas, mas que pretendem compreender melhor determinados aspectos do gênero, com fins puramente didáticos. No entanto, como devemos proceder para efetuar tais análises? Que elementos deveriam ser necessariamente analisados no estudo de determinado gênero? Quem respondeu a tais questões foram Machado e Cristóvão (2006), nas quais nos amparamos para, na construção de um MDG, levar em conta, no mínimo dos seguintes elementos:

**a) as características da situação de produção** (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e

circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);

**b) os conteúdos típicos do gênero;**

**c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;**

**d) a construção composicional característica do gênero**, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;

**e) o seu estilo particular**, ou, em outras palavras:

- as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);

- as seqüências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;

- as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;

- as características dos mecanismos de conexão;

- as características dos períodos;

- as características lexicais

(MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 11-12, grifo nosso).

A análise, seguindo a esses parâmetros, nos reforçou a compreensão de que os aspectos elencados só terão sentido, dentro da proposta teórica de trabalho com os gêneros, se forem abordados dialogicamente, reconhecendo-os como elementos constitutivos de um texto, selecionado por determinado autor, tendo em vista uma situação de produção e de interlocução. Por outro lado, compreendemos também que essa proposta de MDG não deve ser tomada como pronta e/ou imutável. Ao contrário, dependendo do objeto de análise, outros aspectos podem despontar como relevantes e alguns como insignificantes naquele contexto. O que importa realmente é compreender que:

(...) num Modelo Didático de Gênero, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos especialistas. (...) Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características:

1. ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinado a orientar as intervenções dos professores;

2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82).

Como explica Machado e Cristovão (2006), na construção de um MDG deve-se levar em consideração os seguintes aspectos: as capacidades e dificuldades dos alunos para trabalharem com textos do gênero selecionado e as experiências de ensino-aprendizagem desse gênero. Tais pontos, a partir de então, passaram a nos orientar quanto ao tipo de intervenção didática a ser desenvolvida, favorecendo um estudo mais sistematizado do gênero.

Diante dessa compreensão, o grupo de 2008 selecionou 09 gêneros textuais (provérbio, regra de jogo, faturas de água, luz e telefone, conto de fadas, conto contemporâneos, resenha crítica,

artigo de opinião, propaganda e entrevista), sobre os quais organizamos o MDG, com o objetivo de definir as marcas que os caracterizam como tais. A partir daí, produziu-se seqüências didáticas, direcionadas a alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, como argumenta Marin (2003), a formação continuada deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos, o grupo de estudos provou que isso é possível. Trocando saberes, (re)construindo conceitos, cada integrante redimensionou sua prática, partindo do pressuposto da educabilidade, numa formação que se dá num *continuum*, formalizada por uma dimensão inicial, mas não por um ponto final, tendo em vista a continuidade desse processo.

É consenso que, uma vez assumida com seriedade e comprometimento, a participação num grupo de estudos só poderá trazer resultados significativos, já que exige, de cada integrante, atitudes de leituras, reflexões, discussões, enfim, de envolvimento pleno. As situações de aprendizagens são contínuas, pois, em cada encontro, cria-se um estreitamento entre as participantes, as quais se sentem à vontade para socializar dúvidas e conhecimentos. Em virtude disso, tal modalidade de formação foi avaliada positivamente.

Em 2009, o grupo de estudos tem sua continuidade e, neste ano, nosso foco de estudos é o texto produzido pelo aluno, tendo em vista o gênero trabalhado e suas implicações na produção escrita.

### REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. A política de capacitação - SEE/FDE. In: COLLARES, C. & MOYSÉS, M. A. (org.). **Cadernos CEDES: Educação Continuada** nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Seqüência didática: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais.** [Organizadoras: Carmem Teresinha Baumgärtner e Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2008. Caderno Pedagógico 02.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Seqüência didática: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais.** [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007. Caderno Pedagógico 01.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais.** Cascavel: ASSOESTE, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. [Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. [Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. ] 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. [Trad. Anna Rachael Machado , Péricles Cunha] São Paulo: EDUC,1999.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutorado em Estudos da Linguagem ).

CRISTOVÃO, V. L. L. *et. Al.* Carta de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 41-76, jn./jun.2006.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147

FÁVERO, M. de L. **Sobre a formação do educador: desafios e perspectivas**. Série estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GALAN, M. R. A. C. **A construção cotidiana de uma proposta de ensino: as falas de professores e alunos de LP do oeste do Paraná**. Florianópolis: UFSC, 1991. (Dissertação do Mestrado em Lingüística pela UFSC).

GONÇALVES, A. V. O fazer significar por escrito. **Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação**, v. único, p. 01-10, 2004.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino dos gêneros. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, vol.6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Fenômenos da linguagem**: reflexões semânticas e discursivas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (orgs.) **Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. V. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos final do ensino fundamental**. Curitiba: SEED, 2008.

SHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, L. L. M. da. **Mudar o ensino da língua portuguesa**: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1994 (tese de doutorado).

## Relatos de estágio: novas visões, novos gêneros?

Niura Maria Fontana

(Mestre, UCS, nmfontan@ucs.br)<sup>1</sup>

No nível superior, os relatos de estágio constituem instrumentos de avaliação dos profissionais em formação. Objetivando descrever as características discursivas e a forma composicional desses textos, principalmente na perspectiva bakhtiniana, foi analisada uma amostra de vinte e oito relatórios de estágio de diferentes cursos de graduação. Complementando estudo anterior (FONTANA; PAVIANI, 2007), verificou-se a existência de diferentes gêneros funcionando como relatos de estágio: relatório, relatório monográfico, relatório de pesquisa, memorial, dossiê, projeto e álbum. Embora o âmbito discursivo seja o mesmo (a academia) e os papéis sociais do(a) locutor(a) (aluno(a)) e do(a) interlocutor(a) (supervisor(a) de estágio) sejam convencionalizados, os propósitos discursivos e a composição dos relatos variam. A análise da forma composicional sugere diferentes visões do objeto do relato, das ênfases temáticas, das formas de enunciação e da seleção de recursos linguísticos. A variabilidade dos relatos parece estar ligada aos modos particulares de produzir discurso da cultura profissional específica.

Palavras-chave: estágio, relatos, gêneros discursivos

Abstract: At the tertiary level, reports on professional training constitute evaluation instruments of the professionals under instruction. Aiming at the description of discourse characteristics and composition of such texts, mainly on the bakhtinian perspective, a sample of twenty-eight reports on professional training from a variety of graduate courses was analyzed. Complementing a previous study (FONTANA; PAVIANI, 2007), evidence was found that different genres function as reports on professional training: report, monographic report, research report, reflective report, portfolio, project and album. Although the discourse environment is the same (university), and the social roles of the speaker (student) and hearer (professional training supervisor) are conventionalized, discourse purposes and reports composition vary. Analysis of the composition suggests different views of the report object,

---

<sup>1</sup> Este artigo relata estudo integrante da pesquisa “Caracterização Operacional dos Gêneros Resumo, Resenha, Relatório e Monografia” (Genera, UCS), realizado com a pesquisadora Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani e com as bolsistas de iniciação científica Joanita Coeli Girardi e Fabiana Perotoni, com o apoio de UCS, CNPq e FAPERGS. Nosso reconhecimento à equipe pelas contribuições e aos(as) professores(as) e alunos(as) pela colaboração com dados para a pesquisa.

the thematic emphases, the enunciation forms and the selection of language resources. Variability perceived in reports seems to be related to particular ways of producing discourse within the specific professional culture.

Key-words: professional training; reports; genres

## 1 Introdução

No ensino superior, a realização de estágio como atividade integrante da formação profissional em diferentes áreas é um requisito para a obtenção de certificado de graduação. Em decorrência disso, os relatos de estágio, tradicionalmente, fazem parte da rotina acadêmica, constituindo importantes instrumentos de avaliação dos profissionais em formação. No entanto, nos últimos anos, o modelo tradicional de relatório de estágio, como o proposto por Furasté (2006), por exemplo, com base nas diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), vem sendo substituído, na prática, por uma diversidade de gêneros discursivos, conforme estudo preliminar de Fontana e Paviani (2007). Este artigo tem o objetivo de identificar e descrever características discursivas e aspectos da forma composicional desses textos, essencialmente na perspectiva bakhtiniana, relacionando-os às instâncias sociais e culturais nas quais surgem e circulam. As análises incorporam também subsídios teóricos e aplicados encontrados em Bhatia (2007), Bazerman (2005; 2007), Bronckart (2003), Cristóvão e Nascimento (2006), Lopes-Rossi (2006), Motta-Roth (2006) e Marcuschi (2006), uma vez que, embora apresentando visões teóricas diferenciadas em alguns aspectos, esses estudiosos reconhecem a dimensão discursiva da produção dos textos, compartilhando a noção de gêneros (discursivos ou textuais).

## 2 A dinamicidade dos gêneros discursivos e sua relação com a área de atividade

Para os propósitos deste artigo, assumimos dois pressupostos básicos defendidos por Bakhtin (2003). Primeiro: os gêneros discursivos estão profundamente enraizados na cultura, sendo produtos históricos coconstruídos e compartilhados pelos interactantes de determinada área de atividade social. Segundo: os gêneros discursivos são dinâmicos, passando por processos de surgimento, estabilização, alterações e, eventualmente, desaparecimento. Afirma Bakhtin:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em determinado campo. (Bakhtin, 2003, p. 262)

Novos gêneros correspondem a necessidades de dizer não contempladas pelos gêneros consolidados pelo uso, que são possibilitadas ao longo da história, inclusive por avanços tecnológicos. São, portanto, infinitas as possibilidades de desdobramento de gêneros existentes e de criação de gêneros inovadores, além de hibridismos intergenéricos que, aparentemente, compreendem a etapa inicial dos processos de constituição de novos gêneros.

Bazerman (2005), ao examinar os gêneros em seu contexto sociocultural, enfatiza a necessidade de considerá-los não como textos que têm um fim em si mesmos, mas como parte integrante de um conjunto de atividades humanas. Tais atividades formam um sistema, perpassado por produções verbais que ajudam os interactantes a realizar suas ações ou seus papéis sociais. Ou seja, os textos pertencentes aos diferentes gêneros estão intimamente associados às práticas discursivas de cada área de atividade. Sendo assim, os gêneros discursivos produzidos são sempre situados, dinâmicos, heterogêneos.

Partindo dessa constatação, a normatização de gêneros discursivos ou seu ensino prescritivo tornam-se, até certo ponto, difíceis de sustentar no caso da produção de textos que se pretendam autênticos e interativos. No entanto, alguns gêneros são mais convencionais que outros e, apesar da sua variedade e dinamicidade, suas características essenciais costumam ser respeitadas pelos usuários, principalmente quando são aprendizes desses gêneros. Os gêneros são, de fato, como lembra Marcuschi (2006, p. 24), “rotinas sociais de nosso dia-a-dia.” Por isso, impõem limitações e restrições, mesmo estando abertos à variação.

O relatório de estágio é um desses gêneros considerados convencionais que, no entanto, pode assumir uma composição diferenciada se forem levados em consideração elementos da situação de comunicação e da cultura profissional específica. Isso decorre grandemente da percepção da relação existente entre o gênero e os interactantes inseridos em determinada área de atividade, conforme enfatizado por Bhatia (2007). Ao estudar texto e discurso, o autor propõe dois gradientes, um relacionando o texto ao contexto (na dimensão linguística) e o outro, articulando prática discursiva e prática profissional (na dimensão discursiva, portanto, social).

Ao analisar os elementos constitutivos de um relatório de estágio numa perspectiva discursiva, é importante observar que as práticas profissionais ficam circunscritas a uma cultura profissional (BHATIA, 2007) e que esta, no uso, estabelece os modos de dizer, as restrições, as possibilidades, as avaliações que os falantes convencionam entre si.

O viés teórico estabelecido por essa visão requer procedimentos de análise de textos coerentes com seus pressupostos. Nessa linha, subsídios úteis na análise de gêneros discursivos/textuais são aspectos discursivos, composicionais e linguísticos, a partir de sistematizações elaboradas por Lopes-Rossi (2006), na perspectiva de Bakhtin (2003), por Cristóvão e Nascimento (2006), com base em Bronckart (2003), e por Motta-Roth (2006), seguindo Swales .

Cristóvão e Nascimento (2006) apontam operações de contextualização (compreendendo os níveis de interação social, enunciação e temática) e de textualização (incluindo ancoragem, planificação/adequação a um modelo de gênero, além de estratégias linguísticas e discursivas) a considerar nos gêneros em estudo.

Lopes-Rossi (2006) enfoca didaticamente as características discursivas do gênero por meio de perguntas orientadoras:

Quem escreve o gênero discursivo em estudo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como obtém as informações? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na sociedade?

Por sua vez, Motta-Roth (2006) apresenta questões pertinentes acerca do papel do gênero em seu contexto específico, bem como acerca do conteúdo e da organização do texto. Por exemplo, segundo a autora, entre outros aspectos, é importante perguntar: “Como a comunidade influencia ou controla os parâmetros desse gênero? Quão ritualizado é o gênero?” Ou ainda: “Como se aprende a participar desse gênero? Quanto tempo/esforço se gasta para se tornar um participante desse gênero?” E finalmente: “Quais são as características de uma interação bem sucedida nesse contexto?”

Do ponto de vista da textualização, destacamos, entre os itens elencados por Motta-Roth (2006, p.158), as questões referentes à organização do texto, como a extensão, a divisão em blocos ou partes, os padrões de escolhas lexicais e gramaticais, o tom ou o registro de linguagem, além dos modos de organização discursiva mais característicos do gênero analisado.

### 3 Procedimentos metodológicos

Com a finalidade de realizar um estudo de relatórios de estágio, foi constituída uma amostra de vinte e oito textos assim denominados, oriundos de diferentes cursos de graduação de uma instituição de ensino superior. Por solicitação da equipe de pesquisa, supervisores(as) de estágio ou coordenadores(as) de curso disponibilizaram textos designados como *relatórios de estágio*, já avaliados pelos professores, que se encontravam arquivados na instituição. Foram incluídos na amostra somente os textos considerados bons pelos supervisores(as) da atividade na respectiva área, a partir dos critérios por eles adotados.

As áreas contempladas foram: publicidade e propaganda, relações públicas, letras, história, serviço social, psicologia, artes, turismo, comércio exterior, biologia, química, engenharia mecânica e engenharia de produção.

Depois de catalogados, os textos foram lidos e analisados. Na análise de alguns aspectos composicionais e linguísticos dos relatos de estágio, tomamos como referência a aplicação de princípios bronckartianos, proposta por Cristóvão e Nascimento (2006), destacando operações de contextualização e de textualização. Outros aspectos discursivos e textuais foram analisados a partir das características discursivas sistematizadas por Lopes-Rossi (2006) e de algumas características da inserção do gênero no contexto de uso, além de aspectos da organização textual, na visão de Motta-Roth (2006). Após análises comparativas nesses vários níveis, os textos foram categorizados.

### 4 Análise e discussão dos dados: relatórios ou relatos de estágio?

A análise e a discussão dos dados contemplaram aspectos textuais e discursivos, a partir das condições de produção, recepção e circulação dos relatórios de estágio. Do ponto de vista da estrutura física, os textos foram analisados quanto aos seus componentes estruturais, ou partes constitutivas. Em geral, os textos analisados apresentam alguns elementos composicionais em comum (capa, sumário, descrição das atividades desenvolvidas, considerações finais e bibliografia); vários dos textos em estudo acrescentam outros elementos (introdução, objetivos, fundamentação teórica, avaliação dos resultados e anexos); uns poucos textos do *corpus* incluem ainda outros itens (folha de rosto, agradecimento, resumo, resenhas, diários, programa da disciplina e planos de aula).

As características detectadas deixam entrever os elementos que são considerados essenciais na composição de um relatório de estágio, no que diz respeito à amostra

investigada. Ou seja, fica claro que no ambiente discursivo acadêmico correspondente a este estudo, um relatório de boa qualidade apresenta, no mínimo, os seguintes elementos: capa, sumário, descrição das atividades desenvolvidas, considerações finais e bibliografia.

Mas não se trata aqui apenas de identificar as diferentes seções integrantes de um relatório; trata-se de identificar as intenções que o gênero concretiza, assim como o grau de adequação à situação de comunicação na qual se insere, assim como as relações com a cultura profissional que perpassa a fase de formação de seus autores como futuros profissionais.

Avançando nas análises, verificou-se, do ponto de vista das características discursivas, que há semelhanças nas condições de produção dos textos da amostra, já que os relatórios de estágio são produzidos por estagiários de diferentes cursos de nível superior, inseridos no ambiente discursivo do ensino universitário formal, com vistas à sua formação profissional. A produção é obrigatória para quem cursa disciplinas de estágio, pois constitui um instrumento de avaliação, o que revela que a instituição superior tem o poder de fazer tal exigência.

Por outro lado, no caso dos relatórios de estágio, importa perguntar como os(as) alunos(as) estagiários(as) se apropriam do gênero e se tornam aptos a usá-lo no contexto acadêmico. Em geral, o que ocorre é a produção de um gênero complexo sem preparo ou prática anterior. Na maioria das vezes, o(a) aluno(a) recebe instruções sobre o trabalho a ser feito imediatamente antes da sua elaboração, ou concomitantemente a ela, realizando uma primeira e única tentativa de produção. O tempo de apropriação de um gênero como o relatório, partindo da análise de exemplares desse gênero e levando em consideração suas condições de produção e circulação, para depois chegar à planificação e realização de textos semelhantes, demandaria várias semanas, em função da necessidade de prática para dele participar (adequadamente).

Depois de produzido pelo(a) aluno(a), o texto é encaminhado ao(à) orientador(a) ou supervisor(a), na instituição em que atua. O papel do(a) supervisor(a) de estágio na orientação dos trabalhos é um dos elementos das condições de produção que merece análise cuidadosa. De fato, ele, como conhecedor ou integrante da cultura profissional alvo para os estagiários, a partir das diretrizes institucionais, pode influenciar a produção de relatos de estágio numa ou noutra direção epistemológica, metodológica e interacional.

O destinatário desses relatórios é, quase exclusivamente, o(a) supervisor(a) de estágio, mas o(a) coordenador(a) de cursos pode também acessá-los. Há, ainda, casos de interesse dos(as) responsáveis pelos locais de estágio (empresas, escolas, hotéis) em conhecer os

aspectos descritos e relatados. A circulação desse gênero não fica, portanto, restrita à interlocução aluno(a)-professor(a).

O objetivo principal do(a) supervisor(a) de estágio ao ler o texto é tomar conhecimento do trabalho realizado pelo(a) estagiário(a), para fins de avaliação do seu desempenho. Os dados apresentados no relatório permitem avaliar não apenas o desempenho do(a) estagiário(a), mas também detectar problemas, verificar a eficácia da proposta de estágio, ou do currículo do curso em questão, e reorientar/realimentar todo o processo. O texto é avaliado de acordo com os critérios pré-estabelecidos pelo(a) orientador(a), a partir de diretrizes da instituição e/ou negociação com os alunos(as) para as atividades de estágio, dependendo da abordagem de ensino adotada. A resposta ao(à) aluno(a) pode vir em forma de nota, conceito, parecer avaliativo ou mesmo sugestão para reescrita. Ou seja, há um sistema de atividades inserido no ambiente acadêmico, com normas, requisitos, hierarquia, etapas de realização e modos de circulação, que é comum a todos os estágios da instituição e que rege a produção dos relatórios, assegurando semelhanças entre os textos. No entanto, outros aspectos discursivos apontam diferenças consideráveis entre as produções dos estagiários.

Num primeiro momento, observou-se no *corpus* em estudo uma clara distinção entre os relatos produzidos por licenciandos (com foco no ensinar e no aprender) e por bacharelados (com foco no fazer profissional da área). Os relatos dos licenciandos têm em comum a caracterização de escolas (descrição física da escola, sua filosofia e objetivos, funcionamento, recursos) e a apresentação de planos e de comentários de aulas.

Já os relatos dos bacharelados caracterizam empresas segundo as práticas estabelecidas no meio (missão, metas, direção, produto/serviço, descrição física, capacidade, produção, clientes, etc). Esses aspectos, geralmente incluídos tanto nos planos de ação das empresas quanto nos relatórios de gestão, passam a integrar os relatórios de estágio. Além desses aspectos, os autores relatam as atividades desenvolvidas e avaliam os processos e procedimentos implementados.

Os estagiários, ao tematizarem a realidade dos campos de estágio, assumem modos de dizer próprios de suas esferas profissionais. Entre as operações de textualização, identifica-se a ancoragem no conhecimento prévio do(a) aluno(a) e na área ou cultura profissional específica. Assim, os relatos de estágio da área das licenciaturas incluem aspectos referentes ao ensino, ao passo que relatos de outras áreas profissionais enfocam atividades empresariais, o que se reflete na seleção lexical e no uso de terminologia da área específica. Por outro lado, há também evidências do uso do discurso acadêmico, em termos de revisão bibliográfica, com as respectivas formas de citação e referência, além de um nível de linguagem cuidado,

embora não livre de inadequações.

Passamos agora à análise de alguns aspectos discursivos dos relatórios da amostra. A pergunta “Com que propósito o gênero é produzido?” permitiu a separação dos textos em diferentes grupos:

| <b>A</b>                                                           | <b>B</b>                                                       | <b>C</b>                       | <b>D</b>                                                                                                           | <b>E</b>                                                             | <b>F</b>                                                                                    | <b>G</b>                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Refletir de forma crítica e subjetiva sobre atividades de estágio. | Documentar e avaliar o processo de desenvolvimento do estágio. | Relatar atividades de estágio. | Estudar uma realidade (com base teórica), propor um projeto, implementando-o e relatando/ avaliando os resultados. | Relatar atividade de pesquisa que correspondeu à prática de estágio. | Elaborar um projeto de ação a partir do estudo de variáveis observadas no campo de estágio. | Apresentar o campo de estágio e mostrar o produto de ações realizadas a título de estágio. |

Quadro 1

A rigor, o texto da categoria F não se configura como relatório, pois, a partir de um levantamento de dados, apresenta um plano de ação para resolver determinada situação-problema. Todos os demais textos constituem relatos.

A pergunta “Quando o gênero é produzido?” suscitou uma primeira resposta geral: no período de conclusão do estágio. Porém, análise subsequente revelou algumas especificidades referentes aos diferentes grupos (ou categorias) de textos, como pode ser visto a seguir.

| <b>A</b>                       | <b>B</b>                          | <b>C</b>                       | <b>D</b>                                                      | <b>E</b>                       | <b>F</b>                                                                        | <b>G</b>                       |
|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Após a experiência de estágio. | Durante a experiência de estágio. | Após a experiência de estágio. | Preparação anterior à experiência; relato após a experiência. | Após a experiência de estágio. | Anterior à experiência de estágio, mas posterior ao estudo do campo de estágio. | Após a experiência de estágio. |

Quadro 2

Outros aspectos discursivos, referentes às informações que embasam o texto e como o autor as obtém, revelaram ser comum nos relatos a presença de informações técnicas,

científicas e empíricas, obtidas por meio de visitas, entrevistas, pesquisa de literatura, observação, experiência profissional, reflexão pessoal e orientação do(a) supervisor(a). No entanto, essas informações são usadas em diferentes graus, com diferentes ênfases, de acordo com o propósito comunicativo. Por exemplo, enquanto nos textos das categorias A e G não há referência a fundamentos teóricos, nos textos classificados como B e C são incluídas informações teóricas, combinadas com informações técnicas e empíricas, e nos textos categorizados como D e E, a revisão de literatura recebe muita atenção, apresentando extensas páginas dedicadas aos pressupostos teóricos.

No que diz respeito aos recursos linguísticos e textuais, novamente, a constatação geral é que os relatos são produzidos por escrito, em linguagem semiformal. Entretanto, os relatos apresentam composição e estilos bastante diversificados.

| A                                                                                                                                                                                                          | B                                                                                                                                                        | C                                                                                                                                                                                                                          | D                                                                                                                        | E                                                                                                                                               | F                                                                                                                       | G                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto linear, de caráter subjetivo, escrito em primeira pessoa; linguagem semiformal, tendendo a coloquial; léxico do consenso, com alguma terminologia da área; outros gêneros em anexo (planos de aula). | Conjunto de diferentes gêneros, articulados pela introdução e pela conclusão; linguagem semiformal; léxico do consenso, com alguma terminologia da área. | Texto principal linear, com subdivisões; inserção de outros gêneros (programa da disciplina, planos de aula, avaliação e autoavaliação artigo); linguagem semiformal; léxico do consenso, com alguma terminologia da área. | Texto contínuo, objetivo, dividido em capítulos, escrito em terceira pessoa; linguagem semiformal; léxico especializado. | Texto linear, com subdivisões, correspondendo às etapas da pesquisa; linguagem semiformal; léxico especializado; tratamento objetivo dos dados. | Texto linear, com subdivisões, correspondendo a um plano de ações; léxico do consenso, com alguma terminologia da área. | Conjunto de pequenos textos e fotos; léxico do consenso, com alguma terminologia da área . |

Quadro 3

A título de ilustração, apresentamos a seguir fragmentos, em sua forma original, retirados de textos representativos das categorias acima delineadas, com exceção da categoria F, daqui em diante excluída das análises, por não se inscrever no modo do relato.

#### Categoria A:

O presente relatório tem como objetivo apresentar as facilidades e as dificuldades durante a realização da prática do Estágio II, corresponde ao ensino fundamental. Para tanto, nas reflexões sobre as dificuldades vivenciadas durante o estágio, serão apresentadas algumas dicas ou percepções notadas durante a minha prática de ensino que ajudaram a

solucionar alguns problemas, no intuito de ajudar pessoas, que por uma eventualidade, venha ler essas memórias.  
(Texto nº 2, História, Pesquisa Genera, UCS, 2007)

O texto nº 2 apresenta uma composição simples e extensão média (quinze páginas, totalizando trinta e quatro com os anexos), compreendendo: capa, contextualização, análise de resultados e conclusões. Constitui um relato bastante subjetivo sobre a própria experiência de estágio, mesclado com descrições e argumentação. Apresenta planos de aula como anexos. É interessante observar que o autor do texto o denomina *relatório*, mas na conclusão do parágrafo faz referência a *memórias*, o que sugere um conhecimento metatextual ainda incipiente.

#### Categoria B

Este dossiê relata, de forma cuidadosa, o processo de estudo realizado no primeiro semestre de 2005, na Universidade de Caxias do Sul. Numa primeira parte, apresentam-se as leituras feitas acerca do referencial teórico selecionado e sugerido pela orientadora; posteriormente, há o planejamento da unidade de ensino por mim ministrada; o trabalho segue com um breve comentário dos tópicos discutidos nos encontros, a observação e avaliação da prática docente de alguns colegas, a produção individual de um artigo acadêmico. Por fim, uma avaliação global do estudo desenvolvido.  
(Texto nº 4, Letras - Inglês, Pesquisa Genera, UCS, 2007)

O texto nº 4 (cinquenta e oito páginas, atingindo um total de cento e dezessete com a inclusão dos anexos) compreende, na verdade, um conjunto de textos de gêneros variados, articulados entre si pela introdução e pela conclusão. A revisão bibliográfica que corresponde à fundamentação teórico-metodológica é feita através de comentários críticos, resumos e resenhas, como gêneros autônomos, diferentemente dos textos da categoria D e E, nos quais a revisão de literatura aparece constituindo uma seção dentro do corpo do texto. Fazem parte desse conjunto, ainda, o cronograma de atividades da disciplina, planos de unidade de ensino e de aulas, observação de aulas, bibliografia e artigo acadêmico. Pela diversidade de gêneros, há também variados modos de organização discursiva: alguns textos apresentam domínio expositivo, outros, argumentativo, outros, descritivo ou até de previsões (como é o caso dos planos de aula), mas no seu todo, os textos estão a serviço do relato do processo de formação e da prática docente realizada pelo estagiário.

#### Categoria C

[...] A seqüência de abordagem principia pela apresentação da contextualização das atividades da disciplina de PEES II em Língua Portuguesa, procurando abranger não só assuntos diretamente ligados a essa disciplina, mas também informações a respeito da escola, professora e

turma, que foram escolhidas para a realização do estágio supervisionado, e informações específicas das práticas docentes.

As etapas seguintes estão reservadas para a exposição de todos os planos de aula, que foram elaborados previamente para a efetuação do estágio supervisionado na escola escolhida, apresentação da avaliação da performance obtida em sala de aula durante as atividades de docência, e também para a apresentação de um artigo acadêmico.

(Texto nº 8, Letras – Português, Pesquisa Genera, UCS, 2007)

O texto nº 8 (noventa e quatro páginas, com anexos intercalados no texto principal) é linear, com subtítulos marcando as diferentes seções (apresentação, contextualização das atividades, apresentação dos planos de ensino, avaliação da prática docente, artigo, conclusões, bibliografia e anexos). Da contextualização fazem parte o programa da disciplina de estágio e a descrição do campo de estágio. Observa-se, pois, a inserção de gêneros autônomos no corpo do texto principal. O modo de organização discursiva dominante é o relato, com ocorrência também de exposição, descrição, argumentação e previsão.

#### Categoria D

[...] Neste trabalho, a primeira parte apresenta a descrição da empresa, bem como a área de desenvolvimento do estágio e sua justificativa. Na segunda parte é apresentada a fundamentação teórica do trabalho, abordando o conceito de logística, a sua importância para uma organização, uma visão geral das atividades tradicionais da empresa, passando pelos conceitos dos diferentes sistemas de produção, algumas atividades que requerem utilização de ligações EDI (Intercâmbio Eletrônico de Dados) e análise dos diversos sistemas de movimentação e armazenagem. Logo após, descreve-se o desenvolvimento do trabalho realizado na empresa e os resultados que este trouxe para a organização. Por fim é apresentada a conclusão.[...]

(Texto nº 24, Engenharia de Produção, Pesquisa Genera, UCS, 2007)

O texto nº 24 (cinquenta e seis páginas, totalizando setenta e uma com os anexos) é uma produção tipicamente acadêmica, dividida em capítulos, contendo: capa, página para o parecer da banca, listas de figuras, tabelas e siglas, glossário, introdução, descrição do campo de estágio, fundamentação teórica, proposta de trabalho e implementação da proposta, conclusão e referências bibliográficas, além de anexos. O modo de organização discursiva é predominantemente expositivo e descritivo, ocorrendo relato no capítulo referente à implementação e avaliação da proposta de trabalho.

#### Categoria E

As atividades desenvolvidas no trabalho: *Determinação do Papilomavírus humano (HPV) em Amostras de População Feminina Atendidas no Ambulatório de Patologia Cervical – UCS* foram desenvolvidas no Laboratório de Biologia Molecular junto ao Instituto de Biotecnologia tendo como orientadora a Dra. Fulana de Tal, no período de agosto a novembro de 2001.  
(Texto nº 6, Biologia, Pesquisa Genera, UCS, 2007)

O texto nº 6 (quarenta e seis páginas, atingindo o total de cinquenta e quatro com os anexos) apresenta resumo e sumário, seguidos das seções típicas do relatório de pesquisa científica: introdução, revisão bibliográfica, materiais e métodos, resultados e discussão, bibliografia, além de anexos. É um texto objetivo, em terceira pessoa, com foco nos dados, análises e conclusões, organizado quase integralmente no modo expositivo.

#### Categoria G

##### Área de atuação

Dentro da agência X, realizo atividades como atendimento a alguns clientes, porém a prospecção é feita por outro funcionário. Sou redatora, elaborando releases, textos para sites, folders, flyers, anúncios, projetos de patrocínio, etc.

##### Conclusão

Como conclusão posso afirmar que no meu estágio pude vivenciar diversas situações fundamentais para o meu desenvolvimento profissional. Aprendi a lidar com o cliente, sabendo como abordá-lo, entendendo o que realmente ele procura e quer para seus trabalhos, tudo através do contato mais direto que pude ter com estes e com o mercado. [...]

(Texto nº 28, Publicidade e Propaganda, Pesquisa Genera, UCS, 2007)

O texto nº 28 (dezenove páginas, com anexos intercalados) é constituído por um conjunto de pequenos textos, fotografias, recortes de jornal e trabalhos publicitários. Os textos são de pequena extensão, impressos em cartões superpostos às páginas e distribuídos pelas diversas seções, nomeadas como: *Empresa X, Equipe, Organograma, Principais clientes, Atividades e Fotos* do local, *Trabalhos e destaques*. Na última página há um bolso no qual se encontram exemplares de peças produzidas (folhetos de campanha para cliente, o da própria empresa e o cartão da estagiária).

Por não apresentar introdução, só na conclusão é que o leitor é informado que o álbum não é apenas uma coletânea de pequenas informações e fotos, mas um relatório de estágio que destaca a empresa, os funcionários (entre os quais a estagiária) e alguns projetos realizados. Bastante incomum no meio universitário, inclusive pelo aspecto físico (formato de álbum, com capa artesanal e páginas em papel cartonado, separadas por papel de seda) esse relatório apresenta características semelhantes às de um *portfolio* profissional. Na verdade, esse álbum

apresenta as realizações da empresa e da funcionária-estagiária, predominando o modo de organização argumentativo.

A planificação textual e a adequação a um modelo de gênero discursivo ocorrem de maneira muito heterogênea no *corpus*, sugerindo desdobramentos genéricos. Confirmando uma análise realizada em amostra de menor amplitude (FONTANA; PAVIANI, 2007), o presente estudo revelou que o material analisado não era composto por relatórios no sentido tradicional do termo, com base principalmente na estrutura textual, mas por relatos, cuja forma composicional apresentava diferenças qualitativas suficientes para caracterizar gêneros distintos.

Além disso, alguns aspectos discursivos também mostravam que os textos analisados não pertenciam ao mesmo gênero. Assim, por estarem todos inseridos, em maior ou menor grau, no modo do relatar, pareceu-nos mais adequado denominá-los *relatos de estágio*. Esses relatos, por sua vez, após análises comparativas, revelaram um padrão que permite agrupá-los em diferentes categorias, com características textuais e discursivas mais ou menos comuns (gêneros), chegando-se à seguinte subdivisão (identificada também nos quadros anteriormente apresentados): memorial (A), dossiê (*portfolio*) (B), relatório de estágio (C), relatório monográfico (D), relatório de pesquisa (E), projeto (F) e álbum (G).

Predominam na amostra os relatórios monográficos, seguidos pelos relatórios de estágio, pelos dossiês e pelos memoriais, nessa ordem. O relatório de pesquisa, o projeto e o álbum foram ocorrências isoladas, sendo que o projeto situa-se fora do âmbito deste estudo.

Se por um lado os textos produzidos podem ser identificados como diferentes gêneros discursivos, por outro, pode-se concluir que essa diversidade de textos recebe da comunidade acadêmica investigada a denominação de relatórios de estágio porque ela os vê como tal. Na visão de Bazerman (2005, p. 31), “Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam.” Seguindo essa concepção, podemos concluir que, embora apresentando características genéricas diferenciadas, essa variedade de relatos que compõe o *corpus* em estudo corresponde ao que os falantes reconhecem como relatórios de estágio, conferindo legitimidade à denominação.

## 5 Considerações finais

Complementando estudo anterior (FONTANA; PAVIANI, 2007), verificou-se, com a ampliação da amostra, a existência de uma diversidade de gêneros funcionando como relatos

de estágio: relatório, relatório monográfico, relatório de pesquisa, memorial, dossiê (*portfolio*) e álbum. Predominam na amostra os relatórios monográficos, recobrando um espectro variado de cursos, situados em diferentes áreas do saber: serviço social, psicologia, turismo, comércio exterior, engenharia mecânica e engenharia de produção.

Segundo Bazerman (2007, p. 158), os gêneros podem apresentar mudanças qualitativas devido a vários fatores, entre os quais as condições de produção, recepção e circulação dos textos, uso dentro do sistema de atividades ou aspectos relacionados à situação de comunicação e à atividade que é mediada por eles. No presente caso, os relatos analisados demonstraram estar intimamente relacionados aos sistemas de atividades das respectivas áreas e às práticas textuais nelas inseridas, propiciando os desdobramentos genéricos identificados.

Do ponto de vista das características discursivas, embora o âmbito discursivo seja o mesmo (a academia) e os papéis sociais do(a) locutor(a) (aluno(a) estagiário(a)) e do(a) interlocutor(a) (professor(a) supervisor(a) de estágio) sejam institucionalmente convencionalizados, os propósitos discursivos e a composição dos relatos apresentou grande variabilidade. A análise da forma composicional sugere diferentes visões (a) do objeto do relato, (b) das ênfases temáticas, (c) das formas de enunciação e (d) da seleção de recursos linguísticos. A causa dessa variabilidade parece estar ligada fundamentalmente às práticas sociais da cultura profissional específica, que configuram modos particulares de comunicação, refletidos na produção de relatos de estágio, uns mais subjetivos e espontâneos, outros, mais objetivos e estruturados. A opção por um ou outro gênero de relato revela concepções distintas acerca do que é dito e de como é dito.

No caso dos relatos ou relatórios de estágio, a intersecção do ambiente discursivo acadêmico com o do meio profissional, dois universos com características discursivas diferenciadas, parece ser um fator central na criação de condições para a produção de uma diversidade de gêneros, sintonizados com as práticas discursivas de cada área. Tal constatação coincide com a tese de Marcuschi (2006, p. 24) sobre a dinamicidade dos gêneros, ao considerá-los como “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem”.

#### Referências:

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Escrita, Gênero e interação social*. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). São Paulo: Cortez, 2007.

BHATIA, V. K. Interdiscursivity in critical genre analysis. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007. Tubarão, SC. Anais do 4º SIGET. Tubarão, SC: UNISUL, agosto 2007, p. 391-400.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 37-55.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S. Os múltiplos desdobramentos genéricos do relatório de estágio. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS: SIGET, 4., 2007. Tubarão, SC. Anais do 4º SIGET. Tubarão, SC: UNISUL, agosto 2007, p. 1650-1658.

FURASTÉ, P. A. Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação. 14. ed. Porto Alegre: s/n, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 73-84.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-36.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 145-163.

## REPENSANDO A ANÁLISE LINGÜÍSTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, Joseli Maria

(IFPB-JP Doutorado em Lingüística - [joseli@ymail.com](mailto:joseli@ymail.com))

**RESUMO:** Nossa comunicação apresenta um projeto de formação continuada, intitulado “Ações de Linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de língua portuguesa no município de João Pessoa-PB”, para ajudar os professores de ensino fundamental. O trabalho focalizou, em diversos gêneros textuais, algumas estratégias de leitura, produção escrita e análise lingüística que favorecessem as práticas metodológicas realizadas em salas de aula. Nós nos aportamos nos estudos de Bakhtin (2000 [1979]) e de Schneuwly e Dolz (2004), concentrando nossa atenção sobre a análise gramatical, a partir de seqüências didáticas, em uma sistemática que, para se afastar de uma perspectiva tradicional, privilegiou diferentes estruturas morfossintáticas passíveis de (re)classificação, conforme sua função no discurso. A princípio, percebemos que os professores ainda resistem à aplicação de uma metodologia prática e efetiva, ainda que propensos à mudança em sua visão sobre uma nova perspectiva de estudos gramaticais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramática. Gêneros do discurso. Sequência Didática.

**RESUMÉ:** Notre communication présente un projet de formation continueé, intitulé L’Action de Langage : une proposition d’intégration théorique-pratique pour l’enseignement de la Langue Portugaise à la ville de João Pessoa-PB », pour aider les professeurs de classe fondamentale. Le travail a focalisé, chez plusieurs genres textuels, certains stratégies de lecture, de production écrite et d’analyse linguistique qui favorisaient les pratiques methodologiques realisées dans les classes. Nous nous aportons dans les études de Bakhtin (2000[1979]) et de Schneuwly et Dolz (2004), concentrant notre attention sur l’analyse grammaticale, à partir des sequences didatiques, dans une sistematization qui, en s’éloignant d’une perspective traditionnelle, a privilégiée différentes structures morfossintathiques passibles de (re)classification, selon sa fonction dans le discours. Au début, nous avons déjà aperçu que les professeurs resistent encore à l’application d’une methodologie différente, bien qu’ils acceptaient une nouvelle perspective des études gramaticaux.

**MOTS-CLÉS :** Grammaire. Genres du discours. Sequence didathique.

### 1. Introdução

Observando-se as atuais políticas governamentais, constatamos que muitos são os projetos destinados ao aprimoramento das práticas pedagógicas nas escolas de ensino básico. Em se considerando tais políticas como algo praticamente de caráter obrigatório nas instituições de ensino do País, pressupomos, então, que há, de fato, uma necessidade premente de que tais políticas sejam viabilizadas. Sentimo-nos à vontade, também para conferir como discutíveis os resultados acadêmicos de nossos alunos em todas as instâncias e/ou modalidades de ensino, tendo em vista nossa experiência em sala de aula, processos de correção de provas de vestibulares e de concursos para docentes.

Tais resultados, nos parece, não se deve apenas à falta de estrutura física das escolas mas também à falta de capacitação dos professores e ausência de uma política instigadora, estimulante que consiga atrair novos estudantes para a sala de aula e manter lá os que já entraram.

Atuando, especificamente, com estudos de Língua Portuguesa – LP, temos tido várias oportunidades de constatar o baixo nível de produção oral e escrita da comunidade estudantil, em turmas de Ensino Médio, Técnico e também de nível superior. Deficiências no uso clássico da Língua materna também podem ser verificadas em produções acadêmicas de profissionais que estão cursando ou concluíram cursos de pós-graduação, o que nos permite perguntar: serão inúteis as aulas de Língua Portuguesa? Tais dificuldades são pequenas amostragens de rebeldia à estratificação da Língua? Se a identidade de um povo começa por sua língua materna, estamos perdendo nossa identidade? Por outro lado, como veremos nas discussões deste trabalho, também nos permitimos ver um outro aspecto: seria a Língua tão dinâmica que não há por que nos determos em regras que, mais dia menos dia serão descartadas? Temos tantas variantes lingüísticas que é impossível privilegiar uma forma em detrimento de outras?

Não conseguimos respostas para tantos questionamentos, mas propusemo-nos a discutir com colegas de escolas de ensino fundamental da cidade João Pessoa (PB) algumas práticas pedagógicas com o propósito de identificar algumas possíveis causas para o fraco desempenho lingüístico de alunos (e mesmo de professores) em várias categorias de ensino e, principalmente, fazer uso de algumas estratégias que favorecessem novas formas de percepção, análise e aplicação de recursos lingüísticos na produção de alguns gêneros orais e escritos em Língua Portuguesa.

As atuais perspectivas de ensino de língua materna têm provocado algumas dissensões entre professores. Falar de Língua Portuguesa implica, necessariamente, falar de “gramática”, pelo menos esta é uma idéia que circula com facilidade entre os profissionais dessa área de conhecimento. Alguns defensores da Lingüística, por sua vez, reconhecem e assumem a posição de que estudar gramática é necessário, mas não é condição fundamental para se promover, com sucesso, a apresentação ou defesa de pontos de vista, ou seja, para se construírem enunciados totalmente coerentes e impregnados de uma argumentação que represente a intencionalidade dos locutores em ação discursiva.

Considerando as duas percepções acima, verificamos que, de um modo geral, o estudo de L.P. nas turmas de ensino fundamental das escolas em que desenvolvemos o projeto “Ações de Linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de língua portuguesa no município de João Pessoa-PB” ainda se prende a uma perspectiva voltada para o ensino de gramática e mantendo uma metodologia estreitamente vinculada ao tradicionalismo. Esse fato não nos surpreende, uma vez que sabemos quão difícil é, para os professores, alunos e, talvez principalmente, para os pais desses alunos, conceberem o uso da Língua como um ponto de partida essencial para as análises de produção oral e escrita e, especialmente, sua percepção como recurso valioso para legitimação de seu discurso nas várias possibilidades de construção individual e interação com seus interlocutores.

Evidentemente, as práticas mais comuns são regulamentadas e mantidas pela escola, através da figura do professor, que, quando não se sente incomodado pelas novas facetas do processo ensino-aprendizagem, reproduz os modelos que, para ele, parecem ser ainda os mais apropriados para a construção de conhecimentos de seus alunos.

Fica evidente, portanto, que há necessidade de uma atualização de conhecimentos, sem dúvida, mas, paralela a essa necessidade, há que se observarem também os procedimentos metodológicos que sustentam qualquer relação entre teoria e prática nos diversos instrumentos de estudo, análise e aplicação da língua materna.

Esses procedimentos têm uma ligação profunda com uma idéia massificada do perfil de alunos, independente de sua faixa etária, ou nível de escolaridade. A escola age considerando uma escala de conteúdos, nível de aprofundamento e avaliação de competências em sala de aula que concebe os estudantes feitos sob forma única. Assim, as diferenças de aprendizagem, de percepção dos assuntos abordados, de relevância sobre o que se infere de uma determinada informação em sala são ignoradas. Isso já fica claro nos

processos de letramento, aplicados nas séries iniciais, como afirma Pereira (2005), ao analisar os gêneros textuais e o processo de letramento nas produções escritas dos alunos dessas classes. Segundo a pesquisadora:

A escola aprofunda ainda mais as desigualdades existentes entre os alunos, quando adota um currículo único – baseado nessas práticas de letramento dominantes – para trabalhar com alunos oriundos de diferentes realidades sociais, sem levar em conta os diferentes níveis de letramento existentes na sociedade. Tais práticas criam problemas de aprendizagem da modalidade escrita em sua fase inicial.

Essas dificuldades se ampliam, paradoxalmente, ao longo da permanência do estudante na escola que mantém esse padrão processual de ensino condicionado ao limite da informação, sem possibilidade de flexibilização entre os vários elementos que formam a língua, a gramática e se distribui ora harmoniosamente ora conflituosamente nos diversos gêneros textuais de que nos valemos dia a dia.

Entendemos que nos últimos tempos tem ocorrido uma certa fluidez no que diz respeito à exploração dos conceitos gramaticais em sala de aula. Observamos que dois processos se manifestam: 1º) uma predominância desses conceitos, privilegiando-se a forma nas produções escritas, especialmente; 2º) a produção de textos (orais e escritos) podendo-se privilegiar os usos da língua como referência de identificação de variantes lingüísticas as quais admitem, em certos contextos, que se registrem as diferenças entre o que está prescrito como norma e o que funciona discursivamente nas relações sociais.

Assim, muitos são os professores que, angustiados, não sabem, ainda, como delimitar os espaços entre o momento de “se exigir a aplicação da norma culta padrão” e “permitir a variação da expressão lingüística nas produções textuais”.

Isso está bem claro nas palavras de Kleiman (2008, p. 48) ao afirmar que

Ao mesmo tempo em que a aquisição das novas práticas é percebida como necessária para a sobrevivência e a mobilidade social na sociedade tecnologizada, essa aquisição se constitui no prenúncio do abandono das práticas discursivas familiares.

Na verdade, as práticas reguladas pela Gramática Normativa são vistas como as preconizadas pela classe dominante. E disso não se pode discordar, afinal, não é segredo para ninguém que há rejeição expressa e divulgada em relação aos locutores que não manifestam seu discurso seguindo a norma padrão vigente. Assim, é absolutamente

compreensível que os professores que participaram conosco do projeto já citado sintam essa dificuldade. Eles fazem questão de afirmar que não se trata de subtrair os valores da gramática estudada na perspectiva tradicional; o que se discute é em que momento e de que forma esses valores são apresentados aos alunos como mais um instrumento de alinhamento social em cujos bastidores ainda se “costuram” as teias da discriminação e da exclusão.

Nosso trabalho junto a esses professores buscou, sistematicamente, acompanhar suas atividades em sala de aula, em relação à análise e aplicação de elementos lingüísticos presentes nas produções escritas dos alunos (e/ou a seu serviço) conscientes de seu valor argumentativo em sua própria área de atuação.

## **2. A análise lingüística a partir da construção de sequências didáticas**

O que nos propusemos a operacionalizar em conjunto com os professores das escolas públicas municipais de ensino fundamental na cidade de João Pessoa consistiu em, através de sequências didáticas, estudarmos gêneros discursivos variados, respeitando-se as condições de produção dos alunos dos anos correspondentes à sua idade.

Trabalhamos, então, com professores que lecionam L.P. em turmas do 6º ao 9º ano, o que nos permitiu uma variedade enorme na exploração das possibilidades de aplicação do recurso metodológico que ora apresentávamos.

Esperávamos que a grande dificuldade se desse apenas na questão de “como ensinar gramática” sem fazer uso dos antigos padrões de classificação, herméticos e limitados a uma noção única de sentido, ou melhor, presos ao significado constante de uma frase. Como já apresentado anteriormente, essa foi, de fato, uma preocupação, mas o grande desafio começou a se manifestar quando os professores disseram, nas atividades realizadas nas escolas, não saber o que era exatamente gênero discursivo, apesar de terem participado, em um Centro de Capacitação, de inúmeros encontros que tratassem do assunto.

Para tentarmos ilustrar o estudo dos gêneros de forma mais prática, resolvemos partir da leitura do assunto que estavam estudando com os alunos em suas salas de aula, valendo-nos do livro didático adotado nas Escolas onde trabalhavam. Do nosso relatório parcial transcrevemos, a seguir, algumas atividades realizadas em um desses encontros em uma das escolas-polo.

**5º RELATÓRIO PARCIAL DE ATIVIDADES DO ALLP  
PÓLO ( 08 )**

Escola Duque de Caxias – dia 22-10-2008 (8h às 10h30 e 14h30 às 16h30).

Análise de algumas atividades do livro didático como sugestão de práticas em sala de aula; observação dos vários sentidos e orientações discursivas promovidas por termos, quando permitida sua leitura, além do domínio da norma gramatical. Verificação de funções discursivas assumidas por pronomes demonstrativos, pronomes relativos, advérbios e conjunções.

Após algumas discussões, sugerimos que se construísse um roteiro de trabalho junto com os alunos, de forma a se privilegiar os assuntos e exercícios apresentados no livro didático. O trabalho se desenvolvia numa espécie de processo passo-a-passo, a fim de se evitarem possíveis entraves que inviabilizassem a aplicação do que propúnhamos aos professores quando voltassem a suas salas de aula. Nesse ponto, começamos a “selecionar” o gênero que poderia ser estudado em sala de aula, observando-se sua funcionalidade, ou seja, para quê, exatamente, se pediria aos alunos que construíssem um “texto X”?

Acompanhando as ações paralelas que aconteciam em sua escola-polo, os professores aliaram o assunto da Formação Continuada à necessidade que tinham naquele momento de desenvolver um outro projeto, já definido pela Secretaria Municipal de Educação, e que exigia a produção de material que atendesse a essa necessidade. Nesse ponto, começaram a compreender, de forma aplicada, o que poderia ser considerado um gênero discursivo.

Operando nesta direção, buscamos, com os professores, utilizar o material já em construção com seus alunos. Sugerimos que, ao invés de classificarem os elementos gramaticais selecionados para estudo em sala de aula, fossem identificados seu valor no texto, que função discursiva estava presente; que outros recursos poderiam ser aplicados em um mesmo texto, de forma que a multiplicidade de gêneros e de estilos pessoais dos alunos pudesse ser reconhecida e respeitada em sua construção de idéias, de atividades, e representasse sua participação no cenário que se lhes era apresentado.

Os professores resistiram, sem dúvida. A grande pergunta era: “Como ensinar que tal palavra ou expressão tem valor de objeto direto ou indireto, ou qualquer outro, sem falar nessa nomenclatura?”. Insistíamos, entretanto, em mostrar que a estrutura gramatical e sua nomenclatura deveria ser apresentada e discutida, inclusive porque poderia aparecer de

várias formas – ora como palavra, ora como expressão, ora como oração –, mas não era o ponto principal. Sua classificação poderia ser uma informação complementar, após ter-se entendido que o discurso era construído com ajuda de elementos que mereciam atenção especial, a fim de não ocorrerem repetições que poderiam cansar a leitura ou prejudicar a compreensão do texto. O produtor desse texto deveria ter, em primeiro plano, a liberdade de produzir, depois disso, seguindo as etapas da sequência didática em uso, passar-se à revisão lingüística, se necessário, quando se trataria também dessa classificação normativa. Ainda que estivessem um pouco mais tranquilos em relação ao “como proceder” para a construção de um gênero discursivo, não foi possível evitar o receio de não conseguirem aplicar a estratégia da sequência didática quando o assunto era análise lingüística. Discussões postas e encerrado esse encontro, filtramos nossa impressão e registramos em nosso 5º relatório (identificado acima), o que transcrevemos a seguir.

#### **DIFICULDADES ENCONTRADAS**

As professoras presentes sentiram a necessidade de discutir de que forma iriam trabalhar questões de gramática sem se prenderem ao ensino tradicional. Questionaram também se deveriam esquecer as classificações gramaticais e privilegiar os sentidos permitidos pelas leituras possíveis.

Foi-nos necessário retomar todas as discussões no encontro seguinte de forma a buscar responder aos questionamentos dos professores. Alguns deles, intuitivamente ou não, já desenvolviam algumas práticas, de forma empírica, muito semelhantes ao que apresentávamos como sequência didática.

Na prática, uma das professoras que estava trabalhando os gêneros Charge e Notícia Jornalística. Sua intenção era utilizar a charge como ilustração da notícia. O assunto, selecionado entre vários outros, com os alunos, em sala, dizia respeito às condições de funcionamento e administração da Escola de que faziam parte. A professora apresentou os gêneros, levando material de apoio (um vídeo com charges produzido por artista da própria cidade de João Pessoa, e alguns recortes de jornal também local).

Depois disso, a professora pediu que, em grupos, os alunos redigissem o que, para eles, seria um fato a ser noticiado e, se possível, produzissem uma charge que conseguisse ilustrar o fato em divulgação. Os alunos se organizaram, mas alguns grupos tiveram dificuldade na ilustração gráfica, o que, para a professora, não foi problema nem representou entraves,

pois o importante era o registro do fato e a percepção dos alunos a respeito do que acontecia ao seu redor, ou seja, o que fazia parte do seu mundo.

Depois dessa etapa, a professora verificou que havia muitos “erros de português”, e que precisavam ser “corrigidos”. Não discordamos totalmente de sua posição, mas precisamos levar em consideração que a produção era de alunos do 6º ano, logo as dificuldades de grafia poderiam ser trabalhadas sem necessariamente passar por uma questão de terminologia ou de “decorar regras”. A substituição por termos mais adequados, no processo de reescritura, poderia resolver essas dificuldades e resultar em um texto mais compreensível e mais próximo do padrão normativo.

Enfim, na última semana de nosso trabalho, a professora trouxe algumas produções dos alunos e pudemos, todos, verificar que havia, de fato, um progresso nos textos no que dizia respeito ao uso dos elementos lingüísticos. Os alunos não se prenderam às formas da língua, mas à sua capacidade de agir com a língua em seu próprio universo escolar, adequando o uso dessas estruturas ao gênero em produção e às necessidades lingüístico-interacionais propostas pela professora.

### **3. Alinhando gênero discursivo – sequência didática – análise linguística**

Evidenciando nossa intenção em trabalhar na perspectiva de gêneros discursivos, entendemos que, para que as práticas em sala de aula tivessem uma abordagem mais efetiva e relacionada com o universo social dos alunos, seria necessário que se compreendessem alguns conceitos sobre a teoria dos Gêneros.

De antemão, entendemos ser necessário deixar claro que partimos dos estudos de Mikhail Bakhtin (2003), cujas idéias demonstram que produções enunciativas são resultado de relações históricas e sociais, profundamente enraizadas nas interações discursivas.

Os gêneros do discurso não são, portanto, produções estáticas e definitivas; não podem ser encontrados como uma estrutura pronta na língua e, por isso mesmo, são passíveis de interpretações variadas, de re-construções, pertencem a todos os envolvidos e, ao mesmo tempo, não pertencem a ninguém. São os textos que permitem a realização das atividades discursivas. Ainda que formados por palavras, agrupáveis, organizadas com um determinado propósito, não são as palavras (que formam orações) os recursos que garantem as

interações comunicativas por si sós. É necessário que esses agrupamentos traduzam intenções, funcionem com determinados propósitos, logo formem enunciados.

Por abraçarmos essa compreensão, fazemos uso da expressão Gênero Discursivo, embora compreendamos que outros estudiosos preferem, e justificam sua posição, a terminologia Gênero Textual.

Ratificando a idéia de Bakhtin, Marcuschi (in: DIONÍSIO et al., 2002, p. 29), utilizando a terminologia Gêneros Textuais, assim no-los descreve:

...os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. [...] caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sócio-discursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. [...] Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Ora, as chamadas situações particulares não se isolam, ou seja, mesmo delimitadas, elas encerram o social que viabiliza o trânsito do gênero, sua aceitação dialógica entre os interlocutores – sua matéria de concretude em constante movimento. Assim se realizam as atividades comunicativas e interativas, simbióticas, cujos atores, constituintes do evento ativo, promovem uma construção de sentidos, ou várias delas.

Vale lembrar, entretanto, que não é a multiplicidade de sentidos que se espera de um determinado enunciado; aliás, quando se constrói um discurso, pretende-se que do tema em discussão se equacione um raciocínio que filtre as possibilidades de compreensão e anule as interferências que podem agir negativamente em sua leitura.

Para que essa compreensão ocorra com sucesso, há que se fazerem seleções. São processos de escolha, que extrapolam uso comum. É em circunstâncias de uso da Língua, logo de realização material do discurso que se manifestam os gêneros. Estes serão concebidos justamente a partir da necessidade social, da funcionalidade, da intenção de quem o produz – o locutor – e da idéia que esse locutor tem de seu interlocutor, co-responsável por essa produção.

Cientes desse jogo de “imagens” pré-concebidas, locutor e interlocutor – artesãos do gênero em construção – reconhecem-se ou buscam se conhecer através de elementos lingüístico-discursivos que podem, dependendo da seleção aplicada, atingir ou não seus propósitos.

É hora, então, de agir com a gramática. Será necessário que o uso de certas palavras em lugar de outras, a ordem ou posição em que aparecem na frase, as estruturas gramaticais, enfim, possam ser percebidas para que se tenha algum *efeito* sobre o interlocutor.

Daí, é importante que se leve em consideração que tais estruturas gramaticais não podem ser vistas como instrumentos lingüísticos inertes, limitados, pois que encerram em si mesmas todo o material “palpável” e necessário ao manuseio do enunciado, do discurso, do gênero enfim.

Isso nos leva à compreensão de que tais estruturas se constroem com um valor argumentativo, logo com sentido, e este deve superar a própria significação, isto é, deve ir além do que dispõe o dicionário; deve ter vínculo com a situação para se fazer entender. O sentido, portanto, será visto como algo que vai além das paredes da significação, ainda que seja construído a partir das diretivas sugeridas pela significação das palavras.

Enfim, para dar continuidade à nossa sugestão de produção de sequências didáticas como estratégias de aula no ensino de L.P., nos orientamos pela Gramática Funcional. Sob essa perspectiva consolidamos nossa idéia de que, conforme Neves (2001, p. 63), fazendo alusão a Halliday,

[...] cada elemento, numa língua, é explicado por referência à sua função no sistema lingüístico total. Nesse sentido, uma gramática funcional é aquela que constrói todas as unidades de uma língua – suas orações, suas expressões – como configurações orgânicas de funções e, assim, tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo. Dois pontos são básicos: (i) a unidade maior de funcionamento é o texto; (ii) os itens são multifuncionais. Nessa consideração de que a real unidade em função é o texto, o que está colocado em exame é a construção de seu sentido.

Tal distinção nos parece extremamente útil para justificarmos o porquê de se analisarem, em gêneros discursivos, os elementos lingüísticos não isoladamente, mas fazendo parte de um entrelaçamento estrutural que terá um valor semântico, ou seja, ensejará um sentido que, como já comentamos anteriormente, estará condicionado às escolhas desses elementos multifuncionais para satisfazer às exigências e interesses do locutor em sua política de adesão de simpatizantes à sua argumentação.

Está claro que a Língua se mantém até certo ponto estável, mas há inúmeras situações em que certas construções ditas normativas se permitem novos usos, rompendo fronteiras para atender a frequentes necessidades discursivas. Nessas circunstâncias percebemos

exatamente quais funções podem ser exercidas pelos mais diversos elementos lingüísticos, descritos na Gramática Normativa de uma forma, previstos para atender a situações específicas, mas sendo autorizados por essa mesma Gramática – posição defendida pela Gramática Funcional – a assumir um novo funcionamento, conforme as exigências ou necessidades de representação social.

A partir do momento em que essas escolhas são feitas, e estamos falando da seleção do gênero – derivada, evidentemente, da realidade social sobre a qual se pretende interferir –, das construções sintáticas e dos recursos lingüísticos argumentativos (operadores, modalizadores, referenciadores etc.), começa-se a se estabelecer uma marca de subjetividade do locutor. E essa marca fará grande diferença nas produções dos alunos, uma vez que, mesmo sendo orientados sob uma mesma perspectiva, todo e qualquer indivíduo se faz representar à sua maneira, seguindo os seus valores, suas marcas sociais e históricas. Essas discussões foram levadas aos grupos de professores sob nossa orientação no Projeto de Formação Continuada.

#### **4. Um gênero pode variar sem perder sua “identidade”**

Na subseção anterior discutimos o caráter de flexibilidade que os termos lingüísticos podem assumir em enunciados diversos. Não há estaticidade na função morfossintática dos elementos gramaticais, pois todos têm uma função discursiva que pode variar segundo as circunstâncias de uso. O mesmo pode se dar em relação ao gênero, pois, conforme já visto pela citação de Marcuschi, um gênero não é estático e, embora seja construído com ausência de algum elemento composicional, isto não o descaracterizará.

Quando falamos em permissões para variação do gênero, mantendo-se sua identificação como tal, pretendemos também discutir as mesmas permissões para a Língua, embora não se pretendendo condicionar a existência de um dado gênero à realização oral ou escrita da Língua. Aliás, entendemos que, com ou sem produção textual, a Língua está aí, à disposição de quem quer que seja. Também inferimos que, sem a manifestação da Língua, também se podem construir gêneros. O que são as expressões artísticas como a música instrumental, as apresentações artísticas de danças, de mímicas, de peças teatrais em que os autores se expressam através de seus corpos, de imagens, de cores, de movimentos?

Enfim, partimos do pressuposto de que, se uma realização enunciativa se permite variações em sua forma composicional, em alguns eventos, também a Língua não está predisposta a tal variabilidade? Não nos referimos às variações lingüísticas, regionais, a dialetos, mas sim à possibilidade que se anuncia de a Língua se constituir de categorias mistas. Esse termo é usado por Rajagopalan (2003, p. 27) que também faz referência a um multilinguismo. Para o autor, esse processo, aparentemente irreversível,

[...] se deve, de um lado, a ondas migratórias envolvendo grandes massas de população no cenário mundial pós-guerra, e do outro lado, à popularização da informática e ao encurtamento de distâncias entre continentes, resultando no contato crescente entre povos.

O autor discute situações de uso da língua comprovando que não mais é possível sustentar a idéia de que a língua é auto-suficiente e que há “heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala” (idem). Citando Fairclough (1992), Rajagopalan, em uma perspectiva crítica, faz uso das palavras daquele autor que diz: “a língua é abordada como ela poderia ser num mundo ideal e paradisíaco e não como ela de fato é em nosso mundo vivido”.

Seria por esse motivo, então, que verificamos tanta dificuldade de se manter em funcionamento constante o uso “padronizado” da língua culta? É muito provável que sim, mas, nesse caso, estaríamos estabelecendo que o *paraíso lingüístico* seria justamente o que tem como deus a gramática normativa. E não é esse o nosso propósito. Somos conscientes da vulnerabilidade da língua e das interferências sociais, econômicas e políticas que agem diretamente sobre sua matéria, mas entendemos também que ter acesso às construções e conceitos ainda vigentes na norma culta da Língua Portuguesa é direito de todo cidadão, independentemente de sua faixa etária, classe social etc. e isso pode e deve acontecer respeitando-se os registros lingüísticos em sua significativa multiplicidade, pois muitos deles garantem a identificação de grupos, permitem maior interação entre locutores e interlocutores, mesmo quando tais variações se representam por meio de códigos tecnológicos, como é o caso das novas ferramentas ou suportes comunicacionais, como “links, e-mails, chats, ambientes virtuais, MSN, Orkut, blogs” entre outros.

Se esses novos meios de interação são aceitos e se multiplicam ferozmente nas sociedades ditas letradas, por que não se atualizarem e se usem também os códigos já definidos como indispensáveis a uma representação política?

Quando falamos em representação política, estamos, de fato, fazendo referência ao aspecto de língua normativa como insumo da classe dominante do país. Ainda que contestado por muitos linguistas e outros profissionais que discutem e rejeitam tal perspectiva, não há como fingir que aquele que faz uso do padrão culto da língua tem mais chances de se sobressair. A capacidade de fazer uso dos mais variados registros linguísticos, em especial o registro padrão culto, individualiza o usuário e lhe permite, respeitados os limites políticos e sociais, ter maior facilidade de acesso às chamadas camadas de elite, estratificações cultas da sociedade de então. Um fato, porém, tem promovido um certo recuo dessa premissa: hoje em dia, tão valorosos quanto os detentores da língua culta padrão são os usuários da linguagem das tecnologias da informação, e, especialmente, os leitores desses novos instrumentos discursivos que se instalaram no espaço lingüístico e mecânico definitivamente.

São novos registros linguísticos, e talvez novos gêneros discursivos, à disposição da comunidade para, corroborando o multilinguismo apresentado por Rajagopalan, dinamizar o exercício da socialização e da identidade de uma geração tecnicista.

Mesmo que se constate o aspecto positivo que se prenuncia nessa nova fonte de socialização linguística, não se pode ignorar que um outro processo aí se manifesta sub-repticiamente. Se já havia dificuldade de a sociedade se fazer representar através de práticas linguísticas, agora, mais do que nunca, vê-se a necessidade de intermediários para derrubar as barreiras de um mundo virtual que não está preocupado com padrões grafológicos, mas sim com novos símbolos e sistemas cuja decodificação exige menos do que uma gramática e mais do que conceitos; e, embora essa tecnologia tenha sido criada para poupar algo que, supostamente, o homem não tinha, para sua realização é exatamente isso que essa nova ferramenta exige: tempo.

Essas novas formas de interação podem, muitas vezes, ser fortes aliados no processo de ensino de língua materna – é importante observar que as inovações tecnológicas acabaram por ampliar de forma significativa o universo da Língua Portuguesa. Há, de fato, um multilinguismo, pois vários termos foram absorvidos em nossa língua e que vieram especialmente do inglês. Fato curioso é que se há obstáculos nessas novas formas de comunicação, estes não acontecem por conta dos termos estrangeiros. As dificuldades de leitura ainda estão presentes nos textos e registros da língua materna.

Há uma dificuldade de se fazer ouvir, de se presentificar em várias situações, e isso está marcadamente expresso nas limitações de caráter linguístico-gramatical. Quando há um evento em que se exige uma fala em público ou a produção de um gênero escrito, há uma relutância do público em aceitar os registros comuns (gírias, expressões populares, registros de indivíduos pertencentes a espaços desfavorecidos economicamente etc), próprios de certos grupos sociais – alguns vistos de esguelha pela “casta” social. Por outro lado, há dificuldade por parte de quem vai se expor a esses tipos de eventos, justamente por não dominar os padrões veiculados como formais, inclusive na produção mesma de alguns gêneros discursivos. Assim, vivemos em uma democracia que institucionaliza, de forma paralela, o que poderíamos chamar de “monarquia da língua culta”. Precisamos de “procuradores, porta-vozes, intérpretes” para disseminar o que pensamos, para externar nossos sentimentos, nossas causas públicas, nossos direitos.

Mais uma vez nos reportamos a Kanavillil Rajagopalan para ilustrarmos essa nossa intervenção última.

Segundo o autor (RAJAGOPALAN,2003) em Atenas, cada cidadão se fazia ouvir, individualmente, ou seja, se *apresentava* na assembléia. Não havia intermediação. Atualmente, essa prática não faz parte de nosso cotidiano. Na realidade, nós nos fazemos representar e, inúmeras vezes, usando um outro para dizer a nossa “voz”. É a interferência linguística como instrumento de representação democrática. Exigimos transparência nessa “voz”, e isso se faz mais contundentemente na esfera política, quando nos fazemos representar através de candidatos eleitos. Reclamamos quando não somos representados, quando não há transparência nas ações e, por consequência, não há transparência linguística. Rajagopalan (idem, p. 32) fala do paralelismo entre linguística e política. De seu ponto de vista,

Exige-se transparência na conduta dos políticos com o mesmo espírito com que procuramos tornar o nosso uso da linguagem claro, cristalino, direto, literal, enfim, transparente. Com a mesma veemência e paixão, denunciemos a circunlocução e a linguagem figurada, de um lado, e de outro lado, o descaso de nossos “representantes” eleitos para com os eleitores, isto é, a traição praticada por eles ao não representarem mais os anseios daqueles *em nome de quem* deveriam se apresentar (grifos do autor).

Se o que pretendemos construir com nossos alunos é uma autonomia linguística que lhe permita *apresentar-se* sem intermediação, então é necessário que cultivemos o uso da

língua em suas diversas instâncias de ação, para lançarmos mão do registro mais adequado na construção de um determinado gênero discursivo, instrumentalizando-o para as mais diversas situações sócio-discursivas. E esse exercício só é realizado a contento quando seus idealizadores, os professores neste caso, também se envolvem e adquirem a competência para multiplicar tal procedimento. É necessário que esse professor tenha conhecimento da Língua, tenha condições técnicas de fazer uso das diversas facetas dessa língua, reconheça as diversas modalidades de representação linguística e coadune teoria e prática, direcionando sua atividade para aplicações práticas, de uso real em sua vida e na de seus alunos.

## **5. Sequências didáticas: conceito e produção**

Como criar uma sequência didática que se valha da normatividade da Língua para, em sua aplicação atender a uma gramática e ao mesmo tempo permitir uma interlocução fluente e amena, sem rebuscamentos, sem proibições, sem esmeros desnecessários?

Antes de tentarmos responder a esse questionamento, precisamos discutir um pouco sobre o que vem a ser uma Sequência Didática (SD).

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 79), diz-se de SD “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para sua realização, devem-se seguir alguns procedimentos: 1º) “Apresentação de Situação; 2º) Construção de Módulos; e 3º) Produção Final.

A etapa 1 corresponde à apresentação de um projeto a ser desenvolvido por alunos e professor, mas tendo um objetivo definido. Dessa forma, os alunos começam o trabalho prevendo o que deverá estar pronto em sua etapa final

Para dar continuidade a essa etapa, será necessário que se decida qual projeto será construído, definindo-se, como consequência que gênero discursivo seria o mais apropriado para sua realização. Trata-se de uma “prévia” do projeto. Nesse espaço os alunos já produzem um texto que será sempre reavaliado a fim de se verificarem se houve problemas em sua construção e, os percebendo, resolvê-los.

Na construção da etapa 2 – a dos módulos –, retoma-se o que foi feito anteriormente, de forma que o professor, avaliando as etapas de construção e relacionando os problemas que ocorrerem, organize-os, selecionando-os, a fim de proceder à sua correção/resolução de forma sistemática, com acompanhamento dos alunos em todo o processo.

Finalmente, chega-se à produção final. Nesta etapa, espera-se que todos os problemas de ordem composicional (aspecto visual e caracterização formal do gênero), linguístico-gramatical e argumentativa já tenham sido solucionados.

Usando os procedimentos metodológicos dos autores citados, expostos acima, introduzimos novas possibilidades de utilização dessa instrumentação. Visualizamos a oportunidade de se abrirem espaços para apresentações orais, o que também poderia ser objeto de criação de uma nova sequência didática.

Tendo conhecimento da enorme variedade de gêneros discursivos disponíveis para a realização das inúmeras situações de uso formal e informal da língua, o professor pode, através de sequências didáticas, promover inúmeros eventos de produção textual, avaliando qual a função de determinados elementos linguístico-gramaticais e sua contribuição na produção de enunciados, na realização de processos sociocomunicativos, eivados de intencionalidade, e alertar os alunos para a vasta gama de usos previstos, e úteis, em seus constantes momentos de interação e aprendizado.

## **6. Conclusões**

A partir de nossa experiência com o grupo de professores de Escolas Municipais de Ensino Fundamental de João Pessoa-PB, percebemos quantos nichos precisam ser descobertos, avaliados e trabalhados com base em práticas pedagógicas do cotidiano.

As interferências que fizemos não foram suficientes para nos permitir assegurar uma mudança comportamental e didática no exercício diários de nossos colegas de Língua Portuguesa.

Acompanhamos suas angústias, compartilhamos suas dificuldades e procedimentos já em processo em suas salas de aulas. Acompanhamos também a realização de alguns trabalhos construídos com os alunos e pudemos comprovar a realização do trabalho final de alguns deles, marcado pela satisfação da professora ao ver todo o seu esforço ali, registrado e fazendo diferença na capacidade de observação, leitura e produção dos mais diversos gêneros que lhes foram propostos como atividades avaliativas.

Constatamos a facilidade que alguns expressaram em dizer de suas dificuldades, e registramos ainda essa mesma disposição para colocar em prática as sugestões que levamos, depois de submetidas a análises, avaliações e reformulações, atendendo às necessidades que se lhes apresentavam naquele momento de estudo e trabalho.

Ao final, percebemos que o trabalho com Gêneros Discursivos a partir de construção de Sequências Didáticas, motivo de resistência nos primeiros encontros, teve em pouco tempo aceitação tranqüila. Apesar de algumas dificuldades operacionais, de ordem administrativa no âmbito interno, os professores se dispuseram a estudar as novas teorias, embora não profundamente, mas deixando o sentimento de curiosidade instalado, à espera de novos contatos, novas formações e novas oportunidades de se reestudar a Gramática sob uma outra perspectiva: a partir dos usos e aplicações dos elementos linguísticos de acordo com as necessidades apontadas pelo gênero em construção, este construído a partir da função real e concreta que dará motivo à sua produção.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].
- DIONÍSIO, Ângela P. *et al.* (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- NEVES, Maria H. de M. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PEREIRA. Regina Celi Mendes. **Gêneros Textuais e Letramento: Uma Abordagem Sociointeracionista da Produção Escrita de Crianças de 1ª e 2ª Séries (tese de Doutorado)**. Recife, 2005.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 (Linguagem 4)

## RESENHA DO LIVRO O TEXTO NA SALA DE AULA

MARIA JOSÉ RODRIGUES KELLERMANN

Por Uma Nova Escola

*O texto na sala de aula* é uma coletânea de doze artigos, organizados por João Wanderley Geraldi, escritos por ele e mais sete renomados autores. Os autores são professores especialistas de atividades com texto e trabalham na USP, Unicamp e Universidade Federal de Sergipe. Eles trazem nesta obra uma proposta para a formação de professores. Estão presentes nesta obra aspectos pedagógicos e sociais do Português a partir da experiência em sala de aula. Geraldi é um conceituado estudioso da área da Lingüística e autor de várias outras obras importantes. Este livro é fundamental para professores e estudiosos preocupados com a qualidade de ensino de Português no Brasil. A obra é organizada em quatro tópicos: *Fundamentos*, *Práticas de sala de aula*, *Sobre a leitura na escola* e *Sobre a produção de textos na escola*.

O próprio nome já diz. “Fundamentos” Este tópico é fundamental para aqueles que enfrentam o cotidiano da educação da língua. Este tópico foi escrito pelos autores Milton José de Almeida, Lígia Chiapipini de Moraes Leite, Haqira Ozakabe, Sírio Possenti e João Wanderley Geraldi. Conforme os autores, a língua é uma produção social. A “Miséria social e a miséria da língua confundem-se” (p.14). A instituição escolar está incluída neste contexto “miséria”, pois a mesma esquece que educação é um problema social e encara-o como problema pedagógico; e assim vamos vendo professores de

português ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas que passam anos de suas vidas tentando acertar o sujeito de uma oração, mas nunca serão o sujeito de suas próprias histórias.

De acordo com os autores, o ensino da literatura não deveria estar relacionado ao ensino de gramática e/ou normas a decorar, mas sim se integrar numa prática de alunos sujeitos do dizer e do pensar. Conforme os autores a literatura deveria estar no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como a prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, através de sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir da alienação, pois dessa maneira talvez seja possível conseguir formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual eles poderão inclusive dominar qualquer regra gramatical qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária.

Quanto ao ensino da língua eles abordam aspectos importantes tal como o ensino do Português padrão e o repúdio aos dialetos. Os autores defendem o ensino do português padrão nas escolas e a criação de condições para que ele seja aprendido. Conforme eles, qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico.

Conforme os autores é necessário que os profissionais da língua conheçam as teorias da aquisição da fala, da concepção de aprendizagem, das estruturas linguísticas, das variações linguísticas para terem suportes teóricos em seus procedimentos pedagógicos.

O tópico *Práticas de sala de aula* traz sugestões de atividades práticas que se constitui em subsídio para o professor. As sugestões sugeridas tanto quanto à leitura quanto sobre a produção de texto serviram de base para projetos desenvolvidos por professores em escolas de outros municípios. Geraldi defende a leitura prazerosa, desvinculada da ficha de leitura, do fardo de ler com o objetivo de interpretar para o professor. Geraldi também enfatiza que a produção de texto em sala de aula deve ter outro destino que não seja a correção do professor e a posterior lata de lixo. No livro, o autor propõe uma série de atividades relativas à leitura e à produção textual, envolvendo desde

as quintas até as oitavas séries, todas elas voltadas para o processo de formação de leitores e autores.

O tópico *leitura na escola* foi escrito pelos autores: Lílian Lopes Martin da Silva, João Wanderley Geraldi e Maria Nilma Góes da Fonseca. Geraldi enfatiza neste tópico que, a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto. Ele cita Marisa Lajolo (1982ab, p59), “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relaciona-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”. Neste mesmo tópico é citado outros tipos de leitura que são possíveis em um texto: a leitura-busca de informações; a leitura-estudo do texto; a leitura do texto pretexto e a leitura fruição de texto.

No tópico sobre a produção de textos na escola escrito pelos autores Luiz Percival Leme Britto e João Wanderley Geraldi é abordada a questão dos padrões estipulados para o aluno escrever. Os autores salientam que o texto do aluno/autor ainda será julgado e avaliado e terá como provável leitor apenas o professor, sabendo disso o aluno buscará escrever de acordo com o que ele acredita que o professor irá gostar e assim lhe dar uma boa nota. Conforme Geraldi ao avaliarmos redações temos em mente o exercício simulado da produção de texto, discurso, redação e conversação, isto porque na escola os textos produzidos são simulados no uso da palavra escrita, O intuito é: preparar o aluno para o futuro, esquecendo assim da vida hoje. O autor enfatiza que na escola não se produz textos em que o sujeito diz sua palavra.

Após uma leitura reflexiva desta coletânea organizada por Geraldi percebe-se o quanto se pode relaciona-la com nossas práticas de leitura e produção de texto em sala de aula. Esta coletânea é um suporte pedagógico muito bom para os futuros docentes e também para os professores que já estão em sala de aula, pois a linguagem utilizada nestes tópicos é simples e as atividades sugeridas requerem apenas um bom planejamento por parte destes para serem adotadas nas salas de aulas.

Sem dúvidas recomendo o texto em sala de aula como leitura indispensável para futuros professores e também para professores que já têm uma base profissional, pois a leitura dessa coletânea é fundamental para todos aqueles que querem e precisam aprimorar seus conhecimentos.

## REFERENCIAS

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.



Resenha: proposta de didatização via gênero discursivo

Flávio Luis Freire Rodrigues (mestre -UNOPAR – PG/UEL -flaviofreire@hotmail.com)

**RESUMO:** Partindo das diversas definições teóricas do termo resenha, buscou-se uma que coadunasse com o viés discursivo, baliza da presente tese em andamento, que discute resenha e propõe um encaminhamento didático para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental sob a perspectiva dos gêneros, a partir de Dolz e Schneuwly. O objetivo do projeto era desenvolver nos alunos o espírito crítico, investigativo e analítico, necessários à produção de uma resenha, bem como apurar a habilidade textual de leitura e escrita. Na concepção dos gêneros, todo texto tem características próprias: a) contexto de produção e relação autor/texto; b) conteúdo temático; c) estrutura composicional; d) marcas lingüísticas e enunciativas. Definidas as questões teóricas, criamos a seqüência didática e propusemos sua aplicação, registrada em diários e gravada para análise posterior dos procedimentos didáticos e interativos.

**PALAVRAS-CHAVES:** gênero discursivo; ensino de língua portuguesa; resenha.

**RÉSUMÉ:** Parmi les plusieurs définitions théoriques pour le terme “resenha” (sorte de compte-rendu, exposé), on en choisi une qui attachait aux études discursives - les fondements de la thèse de doctorat de cet auteur. Cette thèse met en discussion la «resenha» et propose un projet didactique sous la perspective des genres, provenant de Dolz e Schneuwly. L’objectif de ce projet était faire développer chez les étudiants l’esprit critique, analytique et d’investigation, la qualité essentielle à la production d’une «resenha», et aussi leur épurer l’habilité textuelle de la lecture et de l’écrit. À la conception des genres, tout texte contient des caractéristiques qui lui sont propres: i) le contexte de production et la relation auteur/texte; ii) le contenu thématique; iii) la structure compositionnelle; et iv) les traces linguistiques et énonciatives. Une fois qu’on avait défini le travail théorique, on a créé une

séquence didactique et a proposé son application à un groupe de professeurs stagiaires. Les registres écrits et les enregistrements de ces procédures didactiques et interactives seront analysés a posteriori.

MOTS CLÉS: genre discursif; “resenha”; enseignement et apprentissage de la langue portugaise.

## 1. Introdução

Neste trabalho, lançaremos mão sempre do termo *gêneros discursivos ou do discurso*, uma vez que a visão adotada é a bakhtiniana. Isso implica em assumir que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p. 282). Tal pressuposto se coaduna com a visão dialógica da linguagem e que a interação social ocupa lugar central na teoria: “neste sentido, diferentemente de posições estruturais ou textuais, nessa abordagem, os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção” (ROJO, 2005, p. 196).

## 2. Conceito de gênero

As três dimensões apresentadas por Bakhtin para configurar os gêneros – temas, forma composicional e marcas lingüísticas ou estilo – são determinadas pela *apreciação valorativa* do locutor a respeito do tema e do(s) outro(s) interlocutor(es). Essa cena acontece entre indivíduos representantes de lugares sociais, que determinam muitos dos aspectos temáticos, lingüísticos e estilísticos presentes no enunciado. O gênero faz, então, a conexão da linguagem com a vida social, por meio de tipos relativamente estáveis de enunciados. Para Fiorin (2008), o termo relativamente indica uma consideração sobre a historicidade, portanto mudança dos gêneros, “o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito” (idem, p. 64).

A interação que se dá entre os interlocutores, tão cara a Bakhtin, como verdadeira substância da língua (1999, p. 123), aparece reincididamente quando o autor (1992) teoriza sobre a

heterogeneidade dos gêneros do discurso (p. 279), gêneros primários e secundários (p. 281), visto que tais conceitos aparecem vinculados a uma esfera de uso da língua, portanto, social. A heterogeneidade dos gêneros, tanto orais como escritos, diz respeito às esferas do que Bakhtin chama de diálogos do cotidiano e as variadas formas de exposição científica ou modos literários. Num momento posterior, o autor explica como se dá a passagem dos gêneros primários aos secundários, dos diálogos do cotidiano à exposição científica ou modos literários.

É a situação de comunicação cultural mais complexa e evoluída, distanciada da realidade existente mais imediata que faz com que os gêneros primários (comunicação verbal espontânea) se transformem em secundários (complexos, principalmente relacionados com a escrita), sempre resultado de situações histórico-sociais. Para tanto, é necessário uma situação social que permita e propicie essa transmutação (ROJO, 2005, p. 198, grifos da autora): “as relações sociais evoluem [...], depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as *formas dos atos de fala* evoluem em consequência da interação verbal e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua”.

Como as delineações textuais partem da situação, nada mais justo que partir também da situação para se chegar ao texto e seus delineamentos.

Falamos acima que os gêneros primários podem transformar-se em secundários. Uma vez que os gêneros primários perdem sua relação com o contexto mais imediato, permitem ser absorvidos e modificados pelos secundários, como no caso de diálogos em romances. Mas é possível de acontecer o contrário. Segundo Fiorin (2008, p. 70), “existem casos em que os primários são influenciados pelos secundários: por exemplo, uma conversa entre amigos sobre um fato da vida pode adquirir a forma de uma dissertação filosófica”. Também é possível um movimento de hibridização dos gêneros, que passam a entrecruzar-se, como um secundário que se utiliza de outro secundário em seu interior. Existe ainda a possibilidade de um gênero migrar para outro quando descontextualizado e recontextualizado, ou seja, passa a figurar em outra esfera de atividade. Fiorin (2008, p. 73) cita como exemplo o famoso poema de José Paulo Paes: “Liberdade Interditada / Paraíso Vila Mariana” (seta à direita).

Importante observar que a designação de gênero primário acontece porque “apareceu primeiro, é primitivo, original; não porque é elementar, superficial ou limitado e, por ser, oral, poderia ser interpretado como mal construído ou inferior a outro escrito, principalmente porque vivemos numa sociedade grafocêntrica” (COSTA, 2008, p. 16).

Em consonância com isso, a citação longa, mas bastante oportuna de Rojo (2005, p. 199, grifos da autora) reafirma nosso ponto-de-vista:

aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/ texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes do gênero -, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive lingüísticas) de configurar a significação. E de um outro texto/enunciado; e de um outro; e assim por diante. Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. Será sempre um estilo de trabalho mais “*top-down*” e de idas e vindas da situação ao texto e nunca um estilo “*bottom-up*” de descrição exaustiva e paralela de textos, para, depois, colocá-los em relação com aspectos da situação social ou de enunciação.

## 2.1. Evolução dos gêneros

A denominação de gênero a um tipo de texto/discurso não é novidade. Na antiguidade clássica, o termo gênero era utilizado para textos com valor literário ou social reconhecido, a saber, os gêneros épico, poético, mimético, ficcional, lírico e apodítico.

No Renascimento, atribuía-se a denominação gênero às novas escritas como o romance, o ensaio, a novela, a ficção científica etc. Com Bakhtin, o termo passa a ser empregado para as situações dialógicas ordinárias. Numa perspectiva semelhante à vygotskiana, Bakhtin, também atrelado à sócio-história do ser humano, assenta no cotidiano os primeiros gêneros humanos, que serão transformados em secundários de acordo com a necessidade para tanto. À medida que as atividades humanas vão se transformando, complexificando, os gêneros as acompanham.

Para Fiorin (2008, p. 69), “o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De um lado, reconhecem-se propriedades comuns em conjuntos de texto; de outro, essas propriedades alteram-se continuamente”. Essas características forçam o surgimento dos gêneros novos num movimento perpétuo de adaptação. E a emergência de novos gêneros é contínua, de tal forma que eles se atualizam tão rápido quanto as atividades às quais estão atrelados, como é o caso dos gêneros encontrados na internet, como *blogs*, *e-mails*, *chats*, videoconferência, videodepoimento etc, ou ainda como as conversas via “torpedo” de telefones celulares, visto que os gêneros são formas de apreender a realidade e, se for, novos olhares sobre a realidade implicam no surgimento de novos gêneros (ou a mudança dos já existentes). Fiorin (2008) chama a atenção para o fato de que, concomitante a esse movimento, novos gêneros possibilitam novas formas de ver a realidade.

Esses gêneros circulam em novos espaços ou em novos suportes, delineados por coerções genéricas, que são, segundo Discini (apud COSTA, 2008, p. 17), “regras que respondem pela especificidade de cada gênero [...] e pela estabilidade do sentido dos enunciados”, que definem o que diz o gênero e como o diz.

No capítulo “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (1992, p. 279) afirma no início do texto que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Tal afirmação dá base para sustentar a idéia de gêneros primários e secundários que consta neste capítulo, mas também sustenta a idéia da mudança, evolução dos gêneros. O autor (idem, p. 286), no final do mesmo capítulo, reforça essa teoria:

a ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte e ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso.

É a partir desse ponto de partida que a discussão deste trabalho sobre resenha segue seu curso. Outros autores confirmam a perspectiva de Bakhtin, como Bronckart (1999, p. 72), que postula que “a emergência de uma espécie de texto pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais [...], pode ser consecutiva ao aparecimento de novas circunstâncias de comunicação [...] ou ao aparecimento de novos suportes de comunicação”.

Tal inconstância dos gêneros leva a outra consequência: a dificuldade de estabelecer uma classificação fixa dos mesmos. Como Bakhtin, Bronckart discorre sobre a dificuldade de classificação dos gêneros. Para ele, tal dificuldade se relaciona à diversidade de critérios utilizados na definição de um gênero, tais como o tipo de atividade humana, o efeito comunicativo em vista, a natureza do suporte utilizado, conteúdo temático abordado; além disso, entram nesse enquadramento, o caráter histórico e adaptativo, visto que (BRONCKART, 1999, p. 73,74; grifos do autor)

alguns gêneros tendem a desaparecer (a narração épica), mas podem, às vezes, reaparecer sob formas parcialmente diferentes; alguns gêneros modificam-se (cf. a emergência do “romance polifônico” ou do “novo romance”); gêneros novos aparecem (cf. o folheto publicitário); em suma, os gêneros estão em perpétuo movimento. Enfim, essa mobilidade explica o fato de que as fronteiras entre os gêneros não podem ser sempre claramente estabelecidas [...] e o fato de que algumas novas espécies de textos podem não ter ainda recebido um nome consagrado.

Mas as leituras de Bakhtin parecem indicar que o autor não se preocupou em catalogar os gêneros, estabelecendo estilo, estrutura composicional e conteúdo temático de cada um, tanto porque a riqueza e a variedade dos gêneros são muito grandes, quanto “porque o que importa

verdadeiramente é a compreensão do processo de emergência e de estabilização dos gêneros, ou seja, a íntima vinculação do gênero com uma esfera de atividade” (FIORIN, 2008, p. 63).

A partir da discussão anterior sobre gêneros primários e secundários e desta, evolução dos gêneros, podemos tecer algumas considerações.

Os gêneros secundários são aqueles cuja situação sócio-histórica mais complexa permite e força seu surgimento, devido a mudanças nas relações sociais. Eles são transformações dos primários e os subsumem. É exatamente este o caso da resenha. A partir de outros gêneros, como o livro, filme etc, surge a necessidade de descrevê-los e atribuir-lhes juízos de valor. É um gênero a serviço de outro. É complexo e relativamente estável, como postula Bakhtin: uma dada função [...] e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (1992, p. 284).

Esse olhar sobre a resenha, concebendo-a como um gênero a serviço do outro, talvez explique, de certa forma, porque sob o enfoque americano, Motta-Roth (apud MEDEIROS, 2002) afirma que, no domínio acadêmico, a resenha seria um gênero menor ou pouco “nobre”:

pesquisadores iniciantes geralmente parecem estar mais dispostos a resenhar um livro do que os mais experientes, uma vez que isso pode ser uma forma de participar no debate da disciplina por meio de uma tarefa menos complexa, do que, por exemplo um artigo, que requer mais tempo para leituras e procedimentos de pesquisa.

À medida que o mercado editorial entra na era industrial, a produção de material escrito inicia um processo de expansão que perdura até hoje, mesmo que em formato digital (a perspectiva de que, como advento do texto digital, a produção de papel cairia não se concretizou, pelo contrário, o consumo de papel duplicou). Foi necessário, então, que houvesse uma seleção e avaliação, por especialistas, do vasto material disponível. Essa necessidade concretizou-se no gênero resenha. O resumo apenas sintetiza, não critica, não descreve os pormenores que podem interessar a públicos distintos. Isso é tarefa para a resenha. A resenha não apenas descreve o texto a que se refere, como, às vezes, cita-o em partes, a fim de que o leitor conheça o estilo ou as ideias do autor, confirmado em discurso direto.

Uma segunda consideração a ser feita, de forma a apenas conjecturar uma possibilidade, é a de que, se um romance, por exemplo, é um gênero secundário porque absorve os diálogos do cotidiano, gênero primário, a resenha, que é perpassada diretamente pelo romance e indiretamente pelo diálogo, seria, então, um gênero terciário? Ou passaria, em uma situação específica como esta, o romance a ser considerado o gênero primário e a resenha, secundário?

Como eu disse, é apenas conjectura, e embora interessante, não desdobraremos esta discussão por fugir ao escopo deste trabalho.

Partimos então do pressuposto de que a resenha é um gênero secundário, de natureza artificial, mais complexo, em oposição aos primários, estes, mais naturais e menos complexos.

### 3. A resenha

Na prática, sabemos que resenha é um tipo de texto bastante solicitado pelos professores, normalmente na graduação e pós-graduação, mas que gera certo desconforto naqueles que vão produzi-lo. Esse desconforto, creio, é devido à pluralidade de formas que a resenha assume. Até mesmo o substantivo que designa o autor de resenha não está formalizado: o dicionário não apresente resenhador nem resenhista; alguns textos trazem o primeiro vocábulo, outros, o segundo. Usaremos, arbitrariamente, resenhista neste texto.

Algumas obras, aproveitando a onda das publicações sobre gênero, discutem e sistematizam o uso da resenha no âmbito acadêmico. Uma das obras recentes e voltadas exclusivamente ao tema é *Resenha*, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, de 2004. Outra publicação, de 2006, de Andrade, tem também o mesmo título, *Resenha*. Ambas são coincidentemente o segundo volume de uma coleção proposta para produção de textos acadêmicos, além de terem o mesmo título, sem subtítulo.

A definição de Andrade (2006) para resenha é “uma síntese seguida de comentário sobre obra publicada, geralmente feita para revistas especializadas das diversas áreas da ciência, arte e filosofia” (p.11). A autora restringe o foco de abrangência da resenha a apenas livros: “pois é por meio dela que tomamos conhecimento de um livro que acaba de ser publicado” (idem) e atribui-lhe uso funcional: “e a partir dessa informação podemos decidir pela leitura ou não da referida obra” (idem). No capítulo 2, a autora (2006, p. 15) amplia os horizontes de resenha: os jornais diários (*Folha de S. Paulo, Estado de S. Paulo, Jornal do Brasil, entre outros*) e as revistas semanais (*Veja, Época, Istoé*) contêm seções específicas para apresentar comentários de filmes, peças teatrais, DVDs e CDs que são lançados ou mesmo os que fazem mais sucesso, e também apresentam os livros mais vendidos. Esses textos podem ser considerados resenhas, de acordo com nossa definição, entretanto podem ser publicados com outro nome ou sem nome específico, ou apenas com o nome da referida seção: Livros, Cinema, Crítica, Teatro.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli vão um pouco além na definição do termo resenha. Para as autoras, resenha é um texto que apresenta informações selecionadas e resumidas sobre o

conteúdo de outro texto, trazendo, além das informações, comentários e avaliações do resenhista (2004. p. 15). Além dos comentários, fica clara aqui a avaliação. Na seção 2 do livro, as autoras também advertem que há textos que podem ser considerados resenhas, mas podem ser publicados com outro nome ou mesmo sem nome algum e trazem diversos exemplos de obras resenhadas, como teatro, *shows*, livros (p. 21).

Partindo dessa definição, vemos que a resenha se diferencia do resumo porque o subsume; o resumo integra a resenha. Além dele, há ainda:

- a) seleção de informações;
- b) comentários do resenhista;
- c) avaliação do resenhista.

Essa observação se faz importante para repensar uma divisão clássica de resenha: informativa, descritiva e crítica. Ora, a partir do momento que se entende linguagem como processo subjetivo e não-transparente, é difícil imaginar que se possa escrever um texto sem projetar nele subjetividade. Das questões discutidas em lingüística, a da subjetividade da linguagem é ponto pacífico. A partir do momento em que Bakhtin (1992) aponta o dialogismo como elemento fundador e constitutivo da linguagem e do sentido, instaura também o conceito de polifonia. Além disso, Bakhtin questiona a univocidade e a transparência da linguagem (1999).

Há ainda o componente ideológico latente na linguagem. Para o autor, “*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial*” (1999, p. 95; grifos do autor), portanto, resultado do tecido social, mas também particular de cada indivíduo, impedindo que se conceba tal processo como objetivo.

Resultado de múltiplos sentidos provenientes de múltiplos sujeitos, a linguagem se deixa marcar por múltiplas vozes que dialogam anonimamente ou não, de forma oral ou escrita. Bakhtin (1999, p. 123; grifo do autor) entende que

o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta.

Uma vez entendido esse pressuposto do novo olhar para a linguagem, entende-se que a resenha não pode ser totalmente avessa à subjetividade, criando o subtipo “resenha descritiva”. Poderíamos falar em graus de manifestação da subjetividade, uma vez que esteja mais ou menos explícita. Coracini (1991, p. 193; grifo da autora) afirma que “apenas uma

lingüística que assuma o texto como parte do discurso é capaz de perceber que formas lingüísticas de aparente neutralidade e isenção são parte de um ‘jogo comunicativo’ no qual funcionam como estratégias de persuasão”.

Para Bakhtin (1999), seria impossível especificar quantos e quais eram os gêneros. Isso representaria um problema para o trabalho em sala de aula, não fosse o trabalho de vários autores. Dentre eles, Bronckart, Schneuwly e Dolz construíram uma proposta didática a partir do conceito de gênero. Bronckart (1999) foi o responsável por inserir o contexto como elemento caracterizador de um gênero, visto que o texto circula socialmente em algumas esferas sociais de uma forma, e não de outras. Se alterarmos essa esfera social, o gênero também se alterará.

Schneuwly e Dolz (2004) sistematizaram o agrupamento dos gêneros em 5 subgrupos, dividindo-os segundo os domínios sociais nos quais circulam, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem requerida e dominante do gênero. Segundo os autores (idem, p. 61), a resenha se enquadraria como gêneros do expor e a resenha crítica como do argumentar. A partir da concepção adotada aqui, todo gênero de texto tem características próprias: a) contexto de produção e relação autor/texto; b) conteúdo temático; c) estrutura composicional; d) marcas lingüísticas e enunciativas. A resenha, texto em questão, também se enquadra neste quadro. Vamos então perpassar essas características.

### 3.1. Contexto de produção e relação autor/texto

Os contextos de produção de uma resenha podem ser variados. Elas são utilizadas, como já disse, na graduação e pós, mas também são utilizadas nos meios de comunicação, como tipos de textos nos quais se fala sobre um objeto, normalmente atribuindo-lhe uma apreciação crítica.

No ambiente escolar, geralmente são solicitadas pelo professor quando este pede a leitura de um livro ou texto aos alunos, mas diferentemente do resumo, também pedido nestes casos, a resenha vai além. Tem a finalidade de fazer com que o aluno leia o livro e posicione-se frente a ele, normalmente. Ou se não for uma resenha crítica, mas apenas informativa, dispensa o julgamento do resenhista.

Principalmente na pós-graduação, a resenha é bastante solicitada a fim de verificar a compreensão do texto, para discussão posterior, e aproveitamento da discussão teórica em trabalhos do aluno.

A resenha também tem sido uma dos tipos de textos que aparecem nas revistas acadêmicas, ao lado de artigos e resumos de teses. O resumo é feito a partir do trabalho do próprio autor do

resumo, enquanto a resenha é feita por um leitor. Quando eu discuto resenha com meus alunos, justifico que a resenha é um texto em que o aluno precisa ser autor, diferente do resumo, no qual impressões “digitais” daquele que resume não devem aparecer. Desta forma, na resenha exercita-se o texto acadêmico, porque o aluno precisa parafrasear, pesquisar contexto, autor, obras semelhantes e posicionar-se criticamente frente ao texto.

Pode-se perceber que são vários os contextos de uso da resenha e também são várias as relações autor/texto. Das situações citadas acima, em momento algum se falou em resenha feita para a criança. Em rápida pesquisa feita na internet, há poucas resenhas voltadas para o público infantil. Há muitas sobre livros infantis, mas para o adulto, feita pelo adulto. No sítio da Escola Santo Inácio, há a informação de que a escola trabalha com resenhas feitas pelos alunos, mas não há nenhuma informação complementar sobre isso. Uma matéria na revista Nova Escola também ([http://novaescola.abril.com.br/ed/120\\_mar99/html/comcerteza\\_port.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/120_mar99/html/comcerteza_port.htm)) fala da possibilidade de pedir que os alunos façam resenha de livros lidos, no artigo “Oficinas para gostar de ler”. Apenas isso. Por fim, a revista *Ciência Hoje Para Crianças – Online* traz breves resenhas, ou sinopses, de livros infantis. Livrarias grandes, como Cultura ou FNAC, poucas vezes trazem sinopses dos livros infantis. A explicação seja, talvez, a de que as crianças não lêem resenhas ou sinopses para escolher seus livros em compras virtuais, são os adultos que os escolhem. Eis aí um bom tema para futuras pesquisas.

### 3.2. O Conteúdo Temático

O conteúdo temático da resenha é muito díspar: pode-se resenhar praticamente todo tipo de texto. Há um detalhe a respeito da resenha que o diferencia diametralmente do resumo. Alguns autores postulam que somente é possível fazer resumo de texto verbal, enquanto a resenha pode ser feita de qualquer objeto. A respeito disso, acredito que a pluralidade de aspectos de um texto fílmico, como trilha sonora, fotografia, efeitos especiais impede que se faça um resumo dele, mas que permita uma resenha. Não se pode, por exemplo, resumir a trilha sonora, apenas posso comentá-la, compará-la, criticá-la.

O tema de resenha pode ser então qualquer objeto: livro, filme, música, álbum musical, partida de futebol, inauguração, casamento, um novo prato em um restaurante etc. Um objeto sobre o qual se possa comentar, caracterizar e avaliar e que seja objeto de interesse e consumo da indústria cultural.

Alguns autores dizem que a resenha deve ser feita por especialistas, visto que eles é que teriam conhecimento suficiente para avaliar, comentar, comparar um livro ou filme; isso é o

que provavelmente Schneuwly e Dolz (2004) chamam de resenha crítica. Isso é bastante coerente. Afinal, só um especialista teria autoridade para a crítica. Mas ela pode ser vista como um exercício acadêmico e, por que não, político. Neste sentido, Souza e Carvalho (1999) corroboram, afirmando que “as resenhas variam na forma e no conteúdo de acordo com a qualificação do seu autor” (p. 55), utilizando resenha como sinônima de resenha crítica.

### 3.3. Estrutura composicional

Quanto à estrutura composicional, a resenha deve obedecer a um determinado padrão: dados bibliográficos no *caput* do texto (referência bibliográfica conforme ABNT) e parte textual. Neste caso, temos um padrão acadêmico. Jornais e revistas também trazem resenhas de livros, mas com formatos diferentes, trazendo a referência bibliográfica em outros lugares que não no *caput* do texto, às vezes até mesmo no final dele. Outra diferença sensível em resenhas jornalísticas é que normalmente trazem uma apresentação mais extensa sobre o autor. Creio que isto ocorra porque o público pode desconhecer o mesmo, o que é mais difícil acontecer no meio acadêmico em que o leitor especialista já conhece os autores da área. Veja o exemplo abaixo de Vargas Netto (grifos do autor):

Em muito boa hora acontece a republicação, em português, do livro *A era da manipulação*, de Wilson Bryan Key, professor de comunicação e profissional de propaganda nos Estados Unidos. Desde 1973 – quando estourou no mundo publicitário e editorial norte-americano com *Subliminal Seduction* (A sedução subliminar) – ,ele dirige a Mediaprobe Inc., uma organização de pesquisa e defesa do consumidor sem fins lucrativos. Antes deste *A era da manipulação* (de 1990, nos Estados Unidos) e de *Subliminal Seduction*, Key havia lançado *Media exploitation* e *The claim plate orgy*, fundamentadas denúncias sobre o mecanismo de lavagem cerebral das mentes pela publicidade comercial subliminar.

A estrutura apresentada por Souza e Carvalho (1999) para resenha parece ser voltada para um público não-especializado. Os autores ressaltam que se trata de uma orientação não exaustiva para a resenha (os exemplos são meus, não dos autores):

#### I. Dados do autor

- a) quem é ele na área, sua formação, títulos, outros livros ou textos publicados etc (veja exemplo acima);
- b) seu referencial teórico e sua prática (veja também o exemplo acima).

Um exemplo interessante é este abaixo, no qual Felinto (1997) se preocupa em apresentar brevemente o autor do livro – Chico Buarque - para o público que talvez não o conheça:

O livro, escrito há 18 anos, traz ilustrações de Ziraldo, criador do *Menino Maluquinho* (ed. José Olympio). Chico é escritor, músico e compositor de canções famosas.

Observe que, para Ziraldo, o autor não creu necessário o aposto como breve apresentação, mas para Chico sim, visto que não é um autor voltado para o público infantil, como Ziraldo.

## II. Resumo do conteúdo

- a) do que trata, qual sua proposta central;
- b) como está organizado o texto: introdução, corpo, conclusão, capítulos ou partes;
- c) suporte teórico: conhecimentos e argumentações científicas, históricas, estatísticas;
- d) linguagem usada: correção, clareza, objetividade, problemas de tradução;
- e) extensão e valor da bibliografia.

No breve excerto abaixo, um exemplo da organização da obra em Marketing & Comunicação:

Seus quatro primeiros capítulos englobam marketing, endomarketing, comunicação com público interno, clientes, imprensa e comunidade em geral e o quinto capítulo apresenta uma conclusão onde une os conceitos apresentados nos capítulos anteriores.

## III. Avaliação da obra

- a) qualidade da contribuição, a quem se destina, sua utilidade, comparação com outras obras;
- b) balanço das contribuições críticas.

Veja abaixo, um recorte de uma resenha em que figura o público-alvo (inclusive na segunda parte do segundo parágrafo) e o objetivo da obra (MARKETING & COMUNICAÇÃO).

Este livro foi feito principalmente para pequenos empresários, em especial da área de varejo, e enfoca as tendências atuais de mercado e os conceitos básicos de marketing e de comunicação. [...] O objetivo deste livro é auxiliar no desenvolvimento de um plano de marketing com implantação de ações estratégicas que possam tornar as pequenas empresas mais competitivas. É conteúdo de extremo interesse também para empresários, gestores de marketing e de comunicação, alunos e professores das áreas de comunicação e administração.

E aqui um bom exemplo das contribuições críticas, neste caso, positivo (MATTOS):

A perfeição do trabalho dos autores mostra-se nos detalhes didáticos do texto. Sem dúvida, a inserção de “caixas” de esclarecimento conceitual, quadros-resumo e diagramas de relações tornará mais leve o estudo dos iniciantes. Além disso, os autores evitam, acertadamente, os artificiais “exercícios” que concluem os capítulos dos manuais tradicionais. A redação peculiar de produto de pesquisa, com abundância de referências bibliográficas, aponta para o trabalho próprio do professor que fará uso do livro: este não será nem apoio nem roteiro, mas sim referência, orientação e estímulo poderoso.

Um último exemplo de crítica, de uma resenha produzida por aluna de 3ª série do ensino médio, que enfoca um aspecto interessante, mas pouco lembrado (esse é um dos aspectos que o aluno, como crítico iniciante, pode analisar), a materialidade do livro (ANDRADE):

A edição do livro é em formato grande e de capa dura, bem colorida com cores fortes e refinada impressão, o que atrai de imediato a atenção da criança para pegá-lo em suas mãos.

Em parte, a mesma estrutura se repete em Motta-Roth (2002), embora a autora deixe claro que este é um modelo de resenha acadêmica. É possível perceber que os dados sobre o autor têm menos espaço neste modelo, provavelmente, por se tratar de resenha a um público determinado, o acadêmico. Para a autora (2002, p. 142), a resenha se constitui de 4 movimentos, que se subdividem. O primeiro se constitui da apresentação do livro e tem os seguintes passos: definição do tema, informação sobre a audiência, sobre o autor, generalização sobre a obra e o lugar dela na área. No segundo movimento, a preocupação é com o esquema do livro. Nela, se define a organização geral da obra, o subtema de cada capítulo e o material extratexto. A avaliação das partes específicas da obra é feita no terceiro movimento. Por fim, recomenda-se ou não a obra no quarto movimento, responsável pela avaliação final do livro.

Outra observação cabe aqui quanto aos textos acadêmicos. É bastante comum encontrar livros escritos a várias mãos, como coletânea de artigos. Neste caso, é praticamente impossível apresentar os autores, pois são muitos, como é este caso (MATTOS; grifo meu):

Expressivo número de professores (24 *entre autores e co-autores*) de programas de pós-graduação em Psicologia e Administração de universidades brasileiras trabalhou quase seis anos na preparação dessa obra [...].

Isso inviabiliza qualquer possibilidade de apresentação detalhada dos autores. No caso acadêmico, os autores ou organizadores são conhecidos de outras obras ou referências ou são referendados pelos editores que aceitam publicar suas obras. De certa forma, isso vale como uma apresentação, por isso ela é dispensada formalmente, o que não acontece com o público de jornais e revistas, que pode não conhecer os autores das obras.

#### 3.4. Marcas lingüístico-enunciativas

As marcas lingüísticas e enunciativas na resenha são um caso especial: espera-se que o resenhista deixe indelevelmente marcado seu ponto de vista, opinião etc, a respeito do objeto resenhado. Surgem no texto, por exemplo, expressões do tipo “sob meu ponto de vista”, “na verdade, o que o autor quer mostrar”, adjetivos qualificando o texto, como “*belíssimo* trabalho de resgate histórico”, “*graves* erros de interpretação” etc, que permitem ver o ponto de vista adotado pelo autor na análise do texto e sua crítica.

Esses elementos lingüísticos, fundamentais na análise da resenha, são os operadores argumentativos, que se dividem em marcas de enunciação e de argumentação. As primeiras

são responsáveis por registrar as vozes presentes no texto; as outras, pela direção argumentativa do texto.

Um exemplo claro de marcas lingüísticas presentes nas resenhas vem delineado em Araújo (2002). Neste texto, a autora explorará alguns marcadores das vozes presentes no texto. Os marcadores de discurso direto indicam atribuição de autoria e são marcados por aspas. Desta forma, o autor se distancia do que diz, colocando o sentido na responsabilidade do outro (idem, p. 149). Veja o efeito de distanciamento produzido por esse recurso (MATTOS):

Dizem os organizadores na Apresentação do livro: “O projeto teve como objetivo a produção” [...]. Ainda sobre o caráter didático do livro, os organizadores detalham que “Finalizada a produção e revisão”.

Para marcar o discurso indireto, que também deixa a cargo do outro o sentido, usa-se expressões como *conforme Fulano, de acordo com Cicrano, Beltrano mostra* etc ou ainda *segundo o autor* (expressões que podem também ser usadas para discurso direto), seguidas das falas parafraseadas do original.

Araújo (2002) também aponta os pronomes de primeira pessoa do singular como marcadores de posição do resenhista como avaliador do texto original, uma vez que sempre que usa o *eu* para colocar-se perante as idéias do texto e avaliá-las. Os pronomes de terceira pessoa (singular ou plural, conforme autor ou autores) servem para indicá-los na resenha.

Outra forma investigada pela autora de introduzir vozes no texto acontece por meio dos operadores argumentativos. Dentre a variada classe destes operadores, os utilizados pela autora são os de comparação (*como Fulano, acredito que*, de forma a comparar o argumento de outro com o do resenhista), contraste (*mas; embora; ao contrário do que afirma Fulano*, usado para justapor uma idéia contrária do autor à do resenhista) e conclusão (*por fim, então, desta forma*, que introduzem argumentos conclusivos geralmente no final do texto) por permitir perceber neles vozes de outros.

Veja abaixo, numa retomada do exemplo anterior, os elementos sublinhados que marcam a direção argumentativa do texto de Mattos:

A perfeição do trabalho dos autores mostra-se nos detalhes didáticos do texto. Sem dúvida, a inserção de “caixas” de esclarecimento conceitual, quadros-resumo e diagramas de relações tornará mais leve o estudo dos iniciantes. Além disso, os autores evitam, acertadamente, os artificiais “exercícios” que concluem os capítulos dos manuais tradicionais. A redação peculiar de produto de pesquisa, com abundância de referências bibliográficas, aponta para o trabalho próprio do professor que fará uso do livro: este não será nem apoio nem roteiro, mas sim referência, orientação e estímulo poderoso.

O “sem dúvida” é um elemento que exclui outras possibilidades de argumentação contrária. “Além disso” soma argumento a favor de uma mesma conclusão e o “mas” é um operador que introduzirá um argumento voltado à conclusão contrária da anterior.

Em uma resenha do filme Harry Potter, postada no site [www.agalaxia.com.br](http://www.agalaxia.com.br) há operadores que marcam negativamente o texto:

Os filmes dirigidos por Chris Columbus são apenas uma sombra de todo o potencial que os livros contém. Infelizmente, Columbus é formal e pasteurizado demais, o típico diretor de estúdio, bom em termos técnicos, mas que não sabe ousar e dar aquele tempero especial aos filmes que faz.

O advérbio “infelizmente” é um modalizador: indica modalidade, determina o modo como se diz aquilo que é dito. Neste caso, ele servirá para desqualificar o diretor do filme, Columbus, formal e pasteurizado, segundo a resenhista. Outro elemento presente aqui é o “mas”, visto acima. Ele oporá o argumento seguinte ao anterior, também servindo para criticar Columbus: ele é bom em termos técnicos, porém não sabe “temperar” o filme.

Por fim, gostaria de chamar a atenção para uma última característica da resenha. Dentre os aspectos da resenha, embora raro, Medeiros (2002) aponta a metadiscursividade como uma característica bem marcante da resenha. A autora afirma que o terreno no qual se constrói a resenha é bastante movediço, a tal ponto de os próprios jornalistas se perguntarem a respeito dos limites da resenha dentro do espaço da própria resenha, como neste exemplo, retirado da Folha de São Paulo (MEDEIROS, 2002, p. 153, grifo da autora):

*O LEITOR, ao ler uma resenha, tem o direito (ou é obrigado a) de conhecer o desfecho do livro comentado? Na prosa de ficção, de hoje ou de 125 anos atrás, vale mais o acontecimento que encerra a trama ou os sucessivos passos que levam a ele? E o estilo, é possível dissociá-lo do enredo?*

A explicação para tanto talvez se deva ao fato de que os delineamentos deste gênero, a relativa estabilidade de que fala Bakhtin, ainda não estejam todos claros, visto que a resenha assume múltiplas funções, e isso “obriga o resenhista a explicitar para si e para o leitor as regras do jogo do interior do processo” (MEDEIROS, 2002, p. 154). Esse questionamento sobre a função e características do gênero se encontra presente em muitas resenhas. Não é incomum vermos resenhas desse tipo, isto é, resenhas que a certa altura se põem a perguntar-se se tal ou qual procedimento pertence ao gênero que naquele instante se atualiza.

Uma prova dessa confusão, segundo a autora (idem) é o fato de que no Novo Manual de Redação da Folha de São Paulo, de 2000, a definição de resenha diz respeito somente a um resumo crítico de livro, enquanto que no dia-a-dia do mesmo jornal aparecem resenhas de filmes, cds, exposição de arte, desfile de moda etc, além de livros, como exemplifica Medeiros (idem, p. 154) neste outro texto publicado também na Folha de São Paulo:

Primeiro foi a vez das brasileiras, as modelos. Agora é a vez dos brasileiros, os estilistas. Alexandre Herchovitch recebeu uma boa resenha da editora Suzy Menkes na edição de terça do “International Herald Tribune”. Ela disse que a melhor parte de seu desfile era o trabalho com os materiais, uma “revolução têxtil”.

Segundo a autora (idem), o apelo à metadiscursividade recorrente nas resenhas pode ser explicado ainda por outros fatores: a imagem e os papéis sociais do resenhista, além do caráter menor do gênero resenha. A autora (idem, p. 156) argumenta, baseada na análise de alguns casos, que “quando as críticas não são muito elogiosas e o resenhista supostamente não é convincente em seus argumentos, a imagem do resenhista é colocada em questão.” Cita, a autora (idem, p.155), o seguinte exemplo ainda da Folha de São Paulo; grifo da autora:

Decididamente *não se faz resenha criticando a “construção defeituosa”* de uma frase isolada do seu contexto: [...]. *Esse tipo de crítica sempre diz mais do resenhista do que do livro resenhado.*

#### 4. Algumas considerações: sugestões para trabalho didático com resenha

É possível perceber quão rico pode ser o trabalho com o gênero de resenha em sala de aula. É ponto de partida para discussões que perpassam o gênero, como quem produziu, o que produziu, porque produziu etc. Ainda sobre análise lingüística, Geraldi, em *Portos de Passagem* (1993) tem uma proposta muito interessante para isso, mais voltada para o aspecto discursivo do que textual, como faz Koch (1998). Como outros textos, o trabalho com resenha é bastante rico. Isso possibilitará ao aluno ler com mais cuidado textos argumentativos e opinativos, além das próprias resenhas. Um trabalho de análise bem feito auxiliará o aluno a manter-se mais oculto ou pronunciar-se na produção de seu texto, conforme o manuseio dos elementos lingüísticos. Uma investigação deste gênero, como de outros, fará com que o aluno se torne mais conhecedor dos recursos lingüísticos à sua disposição e, ao mesmo tempo, dos elementos que o enredam cotidianamente também.

Tentei no decorrer deste trabalho apontar as características do gênero resenha e fazer sua análise. A intenção de tudo isso é que este possa ser um material que auxilie o professor a entender melhor o gênero em questão e que possa apontar algumas sugestões de trabalho com ele em sala de aula. Estas sugestões são simples e acredito que o professor conseguirá ir bastante além delas, a partir do momento em que busque possibilidades de trabalho com o texto. Deixo, portanto, algumas sugestões para o trabalho docente.

Em primeiro lugar, tanto para se trabalhar com resenha como com qualquer tipo de texto, é preciso fazer análise lingüística e entender bem o gênero. Para isso, é importante que o professor selecione algumas resenhas de livros, cds, filmes etc encontradas em revistas, jornais e internet. Desta forma, ele terá um banco de resenhas. Num primeiro momento, é o professor quem analisará essas resenhas. Vai buscar modelos interessantes e outros problemáticos para oferecer aos alunos.

Não se pode esquecer que se deve anotar a fonte do texto. Isso porque o professor precisará contextualizar a origem da resenha, seu autor, data etc. O professor deverá verificar quais delas têm a estrutura de resenha, os verbos etc. Além disso, deve-se optar, sempre que possível, por textos interessantes aos alunos. Veja e analise, por exemplo, o “modelo de resenha” postado por um aluno da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e veja como o autor deixa problemas ao longo do texto (problemas textuais e referentes ao gênero resenha mesmo) em <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2006/09/360443.shtml>. Já outro endereço, <http://www.ftml.com.br/sc/mestrado/ModelodeResenha.doc>, traz um modelo pronto de resenha, que pode ser também discutido à luz do que foi exposto aqui. Enfim, a rede virtual nos proporciona bastante material, é só encontrá-lo.

A partir daí, o professor poderá fazer a análise com seus alunos, buscando levantar, em cada etapa, as características da resenha. Posteriormente, o professor poderá pedir que seus alunos busquem resenhas, tragam para sala de aula e as analisem. Eles podem fazer em casa também, mas trazendo os textos para sala, eles podem escolher, num trabalho em grupo, qual é a melhor resenha a ser trabalhada. Nesta escolha, já estão analisando os textos.

Depois de analisadas as resenhas, é hora de pôr a mão na massa. Os alunos farão suas resenhas. Mas vamos por partes. No site [www.portacurtas.com.br](http://www.portacurtas.com.br) há muitos filmes de curta-metragem, documentários, desenhos etc. O professor poderá escolher um deles para assistirem em sala de aula e fazerem uma resenha posteriormente. O inconveniente deste site é que só se pode assistir ao filme se houver conexão com a internet, porque não é possível gravar os filmes. O professor poderá, claro, passar um outro filme, cujo inconveniente, a meu ver, é o tempo. Normalmente se gasta de 90 a 120 minutos no filme, restando pouco tempo depois para o trabalho com o mesmo; por isso prefiro curtas-metragens.

Seria possível também fazer resenha de visita a um museu, exposição de arte, fotografia etc que a escola fez com os alunos. Se a escolha mesma montou alguma exposição, pode ser a oportunidade para os alunos comentarem sobre ela. É preciso lembrar que o professor não deve tornar passeios, visitas etc em momentos torturantes porque há uma resenha para ser feita posteriormente. Isso acabará com todo o sabor que tem um trabalho extra-classe desses.

Acredito que num primeiro momento, a classe toda deverá estar empenhada em levantar, guiada pelo professor, os elementos já vistos na análise para se compor uma resenha. Depois dos dados levantados no quadro, os grupos podem fazer suas resenhas. Como existe uma estrutura de resenha, os alunos podem fazer o texto por partes, simplificando o trabalho inicial, percebendo toda a manufatura do texto.

Algumas sugestões para trabalho com resenhas de livros. Normalmente os alunos não vão gostar de fazer resenha de livro. Ninguém gosta. É um bom exercício, mas ninguém gosta. Por isso, creio que poderiam escolher o livro ou optar de uma lista dada pelo professor. Os alunos poderão ainda fazer a resenha dos últimos livros chegados à biblioteca ou de livros já esquecidos, mas interessantes (pode-se criar uma oportunidade de “busca aos tesouros”, pensando em livros interessantes e esquecidos; desta forma, o aluno também se interessa por buscar o que há na biblioteca). Eles podem fazer a resenha que depois ficará num mural na biblioteca, indicando (ou não) para outros alunos a leitura dos livros. Pode-se pedir que mais de um aluno faça a resenha do mesmo livro, para confrontar os textos posteriormente.

Há, além destes, outros espaços a serem ocupados pelos alunos. Se a escola ou o bairro tiverem um jornal local, ali também é um bom lugar para que o aluno possa expor seu texto. Se houver condições de acesso à internet, os alunos podem publicar seus textos em *blogs* criados pelo professor ou ainda publicar em outros blogs disponíveis para envio de resenhas de filmes e livros, como a da aluna Andrade, citada anteriormente. Eles são bastante comuns. Também é possível que os alunos façam resenhas para alunos de classe abaixo da dele (alunos da 8ª série fazem resenhas para 4ª ou 6ª série), porque ele terá que considerar o público-alvo neste caso, adequando sua linguagem a ele.

## 5. Referências

ANDRADE, Patrícia Ferreira de. Disponível em

<http://www.nucleodeliteraturainfantil.com.br/resenha.asp?CodLivro=319&voz=> Acesso em 27 jun. 2007.

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Uma análise da polifonia discursiva em resenhas críticas acadêmicas. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros textuais**. Bauru: EDUSC, 2002.

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, J.P.. **Receita**. São Paulo: FTD, 2003.

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

CORACINI, Maria José. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes/EDUC, 1991.

FELINTO, Wilma. **A menina amarela de medo**. Folha de S. Paulo, 09 ago. 1997. Folhinha,

n. 24965. Agência Folha.

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F.P. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

[http://www.agalaxia.com.br/cinema/resenhas/harry\\_potter\\_prisioneiro\\_azkaban.htm](http://www.agalaxia.com.br/cinema/resenhas/harry_potter_prisioneiro_azkaban.htm). Acesso em 04 ag. 2007.

KOCH, Ingedore V. **A inter-ação pela linguagem**. 4. ed. São Paulo Contexto: 1998.

PERFEITO, A. M. Análise lingüística e construção de sentidos. In: LIMOLI, Loredana; MENDONÇA, Ana Paula Vieira de. (org.). **Leitura e produção de sentidos: nas fronteiras da linguagem**. Londrina: Editorial Mídia, 2006.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désiree (org.). **Gêneros, teorias e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, Anna Rachel (coord.); LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.

MARKETING & COMUNICAÇÃO para Pequenas Empresas. Disponível em

<http://www.novateceditora.com.br/livros/markcom/> . Acesso em 23 ag. 2007.

MATTOS, Pedro Linconl C.L. de. Resenha crítica de livro: Psicologia, Organização e Trabalho no Brasil. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 39, n.2, p. 196-197, abr/jun. 2004.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désiree (org.). **Gêneros, teorias e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_ ; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros textuais**. Bauru: EDUSC, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, Luis Marques; CARVALHO, Sérgio Waldeck. **Compreensão e produção de textos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

VARGAS NETTO, João Guilherme. Como fazer cabeças e influenciar pessoas. **Atenção!**, São Paulo, ano 2, n. 5, p. 72-73, abr./1996.

## **Ressignificando práticas pedagógicas no contexto da escola pública: o saber e o fazer dos professores das séries iniciais**

Rosana Mara KOERNER – Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP, Professora na Universidade da Região de Joinville (rosanamk@terra.com.br)

### Resumo:

Com base em uma capacitação oferecida aos professores dos 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental da rede pública, envolvendo temas como letramento, alfabetização e gêneros discursivos, pretendeu-se verificar o quanto tais discussões contribuiriam para a resignificação de suas práticas pedagógicas. Entrevistas, depoimentos e observações diretas nas salas de aulas dos 20 professores envolvidos constituíram o conjunto de dados, que possibilitaram a análise da efetividade pretendida no curso de formação continuada. Apontam-se três posturas distintas: professores que compreenderam a importância das propostas e conseguem incorporá-las ao seu fazer pedagógico; outra indica que há compreensão, mas não são incorporadas, com os professores optando por permanecer no modelo conhecido, e um terceiro grupo que demonstrou desinteresse pelas propostas, explicitado pela não participação nas discussões. Suas aulas refletem a ausência de atividades inovadoras. Principais autores: SIGNORINI (2006), GATINHO (In SIGNORINI, 2006) e CASTRO e ROMERO (In CASTRO e SILVA, 2006).

Palavras-chaves: Fazer pedagógico, formação de professores, gênero discursivo.

### Abstract:

Based on a capacitation offered to the teachers of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> years of Elementary School of the State Net of Teaching, in which questions related to the literacy practices, alphabetization and the work involving discursive genders were discussed. The purpose was verifying how much such discussions would contribute for the resignification of their

pedagogical practices. Interviews, depositions and direct observations in the involved twenty teachers' classrooms constituted the data. Three distinctive postures can be pointed out: one is related to the teachers who, besides understanding the importance of the proposals, manage to incorporate them to their pedagogical "doing". Another indicates that there is an understanding, but it is not incorporated. They remain practicing the known model. A third group represents the teachers that demonstrated no interest for the proposals, shown by the non-participation in the discussions. Their classes reflect the absence of innovative activities. Main authors: SIGNORINI (2006), GATINHO (In SIGNORINI, 2006) and CASTRO and ROMERO (In CASTRO and SILVA, 2006).

Keywords: pedagogical "doing", formation of professors, discursive gender.

### 1. Introdução:

As reflexões que aqui se apresentam são resultantes de um conjunto de atividades de pesquisa e de extensão, ligadas à Universidade da Região de Joinville. Desde o ano de 2007 está em andamento um curso de capacitação para professores das séries iniciais, abordando temas como alfabetização e letramento e a questão dos gêneros discursivos. Tais temáticas mostraram-se relevantes a partir de atividades de pesquisa, realizadas em 2005 e 2006, que mostraram a significativa distância entre o que preveem os documentos oficiais de Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Santa Catarina) e o que acontece, de fato, no espaço da sala de aula no que se refere a uma prática pedagógica efetivamente voltada para o letramento.

Ao longo de 2007 e 2008 foi, então, desenvolvido o já referido projeto de extensão, caracterizado como um curso de capacitação de 60 horas, oferecido a professores da Rede Estadual de Ensino. Durante a realização das atividades de extensão, a temática dos gêneros foi apresentada e discutida como uma possibilidade de tratamento diferenciado para o ensino da língua materna. Os professores participantes foram convidados a posicionar-se em diversas ocasiões e, de fato, houve uma participação bastante significativa, tanto para a apresentação de dúvidas como de algumas tentativas de práticas já indiciando uma ressignificação. Eram constantes manifestações como: "*Eu nunca pensei nisso!*", "*Eu não sabia disso!*", "*Sempre fiz de tal jeito...*", revelando que havia se instalado o confronto entre práticas já cristalizadas e novas possibilidades de trabalho frente às novas necessidades que se impõem.

Em 2008, aliou-se extensão com pesquisa quando foi proposto investigar os reflexos que as discussões feitas no curso de capacitação traziam para a prática pedagógica dos professores participantes. Assim, foram feitas visitas às suas salas de aula na tentativa de perceber indícios de ressignificação. É neste cenário tão rico que se inscrevem as ponderações expostas neste artigo. Início o texto com algumas reflexões sobre as relações possíveis entre letramento, gêneros discursivos e práticas pedagógicas, baseando-me em alguns autores. Em seguida, caracterizo os dados que serão analisados e apresento os modos como foram obtidos. No momento seguinte, esses dados serão apresentados, bem como o resultado das reflexões feitas com base neles. Encerro o artigo com algumas considerações.

## 2. Algumas considerações iniciais:

Refletir acerca das práticas pedagógicas e das ressignificações nela possíveis implica reconhecer que há **significados** nelas presentes que podem ser questionados e reajustados, assumindo novos contornos. Há muitos elementos envolvidos no cenário de uma aula: os alunos, o professor, o objeto de ensino, os materiais; todos atuando/influenciando para que a aula tenha uma dada configuração. É nesse espaço de múltiplas atuações possíveis que alguns significados vão sendo construídos e outros desconstruídos. Assim, algo que pode ser observado, e que, talvez, deva mesmo ser o ponto de partida, são os modos como o professor ocupa os seus espaços no evento aula e as concepções subjacentes a estes modos.

Mesmo que não ocorra uma explicitação daquilo que dá base às práticas pedagógicas em sala de aula, são elas que refletem as crenças e perspectivas teóricas do professor. As práticas podem revelar, também, quais as concepções sobre o objeto de ensino (no caso da alfabetização, a linguagem, especialmente em sua versão escrita), sobre o papel do aluno e do professor nesse cenário organizado de uma dada maneira e, também, quais as concepções sobre essa organização. São essas concepções que determinam as formas como ocorrem as interações no ambiente escolar, não perdendo de vista que é a linguagem a forma privilegiada na escola para que ações sejam praticadas. São concepções/crenças que, nem sempre, são tornadas explícitas ou conscientes para o professor e, como indicam William e Burden (1997), afetam tudo o que ele faz em sala de aula.

Nisto estão inevitavelmente inclusos os modos como os alunos ocupam os espaços que lhes são destinados. A distribuição desses espaços é atravessada pelo reconhecimento do professor quanto às dimensões que o objeto de ensino assumirá na formação do educando, vista, também, sob uma dada ótica. Quem é este educando? O que ele precisa saber? Quais os

objetivos que devem ser por ele alcançados ao final de um determinado período de escolaridade?

Nas séries iniciais nas quais está focalizado este artigo, não há como escapar da questão da alfabetização. Parece estar suficientemente evidenciado que a preocupação maior nesse período é que o aluno adquira as habilidades de leitura e de escrita que se constituem, assim, no objeto de ensino central. Nesse sentido, uma das ações do professor está na busca de atividades pedagógicas que promovam o envolvimento do sujeito em fase de aquisição em práticas sociais com a escrita. Tal proposta implica no reconhecimento daquilo que a criança já sabe sobre a escrita e na ampliação desse conhecimento mediante o trabalho com gêneros conhecidos e não-conhecidos, apontando novas possibilidades de interação por meio da escrita. O caráter mecânico do processo de alfabetização poderá, desse modo, dar lugar à dinâmica própria das interações sociais. O que se busca, desse modo, mais do que a sua alfabetização, é o seu letramento, a sua formação como sujeito capaz de participar de diferentes práticas sociais com a escrita. Subjaz a isso uma "... concepção sócio-histórica de linguagem, vendo-a como lugar de interação humana, de interlocução, como atividade/trabalho..." (MAYRINK-SABINSON, 2000, p.121/2)

Como o professor poderá delinear sua ação pedagógica nitidamente pautado em uma concepção sócio-histórica que pressupõe a efetiva participação do aluno em seu processo de construção dos conhecimentos, se, possivelmente, em seu processo de formação e de atuação não lhe foi dada a oportunidade de refletir sobre o que é linguagem e o que estas reflexões podem significar para a sua prática pedagógica? De acordo com Castro e Romero (*In* CASTRO e SILVA, 2006, p.127)

O processo de formação, na grande maioria dos casos, segue um modelo hierárquico, com ênfase na transmissão do conhecimento, em que não se associa teoria e prática, em que não é dada a oportunidade aos alunos de discutirem suas percepções e construções de forma crítica, e nem se examina o processo de ensino-aprendizagem pelo qual eles mesmos passaram (...), desperdiçando uma rica fonte de construção de conhecimento embasada na realidade.

O confronto do que é feito e do que poderia ser feito tendo em vista a dinâmica das mudanças sociais nas quais se encontra inserido o aluno, poderia contribuir, em muito, para a ressignificação das práticas pedagógicas, sem antes ultrapassar as dúvidas e incertezas que, certamente, este confronto suscitaria. Serve como exemplo a observação do que é proposto pelos documentos oficiais de educação. Rojo e Cordeiro (*In* SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.12), atestam que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1998) geraram muitas dúvidas, referindo-se especialmente ao ensino dos gêneros discursivos.

É ingênua a pressuposição de que a simples introdução de uma dada noção em documentos oficiais seja garantia para a sua compreensão e, posteriormente, sua aplicação. Decorridos mais de dez anos do documento, tem-se que as orientações nele propostas ainda não alcançaram a repercussão almejada. Prova disso está nos resultados da pesquisa, desenvolvida durante os anos de 2005 e 2006 (já referenciada na introdução), em que ficou nítido o distanciamento da escola das práticas sociais com a escrita. Na verdade, esse distanciamento reflete a compreensão que os professores têm acerca do objeto de ensino.

Apesar da oferta de inúmeras obras, encontros, simpósios, congressos ou eventos semelhantes, nos quais são discutidos temas da maior relevância para o processo ensino-aprendizagem (como é o caso dos gêneros discursivos, segundo KARWOSKY, GAYDELSKA e BRITO, 2005), tem-se a sensação de que tais discussões parecem não se dirigir ao professor que está lá no cotidiano da sala de aula, seja pelo seu teor extremamente acadêmico seja pelas condições de participação do professor em tais eventos ou de aquisição de obras.

É nítida a necessidade de um trabalho de apresentação aos professores já atuantes das orientações propostas nos PCNs quanto ao uso dos gêneros discursivos em práticas de leitura e de escrita, considerando aí as concepções de linguagem que a elas subjazem, além de questões teóricas propriamente ditas. E, mais que isso, faz-se necessário um cuidadoso trabalho de elaboração das atividades de ensino, de tal forma que sua aplicação seja plausível, fugindo da armadilha da eterna idealização, gerada, em boa parte dos casos, no distanciamento do que se propõe e da situação de aplicação. Para Bronckart (1999), a aplicação ou a transposição direta de questões teóricas ao espaço da prática, no qual todo o contexto de ensino-aprendizagem deve ser levado em conta, é condição para uma reforma pedagógica.

Assim, a despeito de qualquer tentativa de simplesmente apresentar uma proposta de ensino, é preciso considerar os sujeitos envolvidos no processo, tanto os professores, em um primeiro momento, como os alunos que serão atingidos pela prática desses professores, em um segundo momento. O acesso a situações reais agiliza a reflexão entre teoria e prática que poderá ser feita quase em tempo real, ou seja, durante o processo de elaboração/aplicação de uma proposta de ensino, como é a intenção principal das atividades de formação continuada das quais os professores – sujeitos da pesquisa cujos resultados aqui se apresentam – tomavam parte. O olhar desse professor deve ser provocado para buscar em sua prática os resultados das reflexões feitas. O professor é parte significativa da investigação de sua própria prática, a

partir do momento que é convidado a se manifestar por meio de breves depoimentos acerca das contribuições que as discussões trazem para o seu fazer: é o seu momento de DIZER.

A própria produção do relato, aliada a outras técnicas de percepção como observação direta da ação pedagógica, notas de campo, entrevistas, pode, de alguma forma, contribuir para a busca de significados das práticas do professor e, por extensão, servir para ressignificá-la. De acordo com Signorini (2006), não só a figura do professor é ressignificada, mas, por extensão, também do aluno e da escola/ensino. Contudo, não se pode perder de vista, servem apenas como ponto de partida para a reflexão das ações efetivadas no contexto de formação continuada. Na verdade, buscam-se possibilidades de ressignificação, tanto dos participantes como dos agentes provocadores das ações, numa dinâmica de trocas que provocam/geram novos sentidos. Como afirma Gatinho (*In SIGNORINI, 2006, p.145*)

...se admitimos que o contexto de formação continuada é também um espaço de construção e transformação do saber, precisamos compreender que saberes de referência são mobilizados, como chegam aos professores e como esses saberes são interpretados, deslocados, alinhados e realinhados também pelos formadores para que as práticas de ensino possam responder às necessidades criadas pelos documentos oficiais (...) e pelas demandas reais da sala de aula.

### 3. O percurso metodológico:

A pesquisa, cujos dados aqui se apresentam, caracteriza-se como **pesquisa etnográfica**, uma vez que objetiva o estudo dos modos como determinados saberes são ou não assumidos em contextos muito específicos, como é o caso da sala de aula. Trata-se de investigar, por meio de diferentes instrumentos, as ressignificações das práticas pedagógicas a partir do reconhecimento que delas é feito pelo próprio professor e de observação externa a ele. O *corpus* se consubstancia em um todo descritivo, passível de análises e de reflexões na busca de respostas à seguinte questão: qual(is) a(s) interferência(s) que as discussões promovidas em um contexto de formação continuada provoca(m) na (re)construção desses significados?

O *corpus* está formado por respostas dadas a um questionário aplicado no início da capacitação, por breves depoimentos escritos acerca da contribuição que a temática dos gêneros poderia trazer para a sua prática pedagógica (serão apresentados alguns trechos dos depoimentos, assinados pelo apelido adotado pelo professor) e por notas de campo feitas a partir da observação direta do que acontecia nas salas de aulas dos professores participantes do curso de capacitação que se constituem, assim, como os principais informantes num total de 20.

Das 20 participantes, 16 afirmaram explicitamente terem feito o curso de Pedagogia; 12 referiram-se a um curso de pós-graduação (muitas mencionaram os dois: Pedagogia e pós-graduação). Uma participante é formada em Ciências Biológicas (não atua nas séries iniciais como professora, mas como Assistente Técnico-Pedagógica) e outra é graduada em Pedagogia e Educação Artística. Somente duas participantes informaram ter Magistério e uma se encontra cursando Pedagogia.

Os dados indicam tratar-se de um grupo relativamente homogêneo e com o nível de escolaridade que havia sido previsto em lei (curso superior). Apenas três participantes ainda não se encontram nesse nível. Vale destacar o significativo número de professores com pós-graduação, tendo sido feita referência a variadas temáticas, todas relacionadas ao espaço da sala de aula: gestão na educação, educação inclusiva, pedagogia da infância, psicopedagogia. Pode-se delinear dos dados um grupo com possibilidade de dar significativas contribuições às discussões que tomariam lugar durante o curso, especialmente aquelas envolvendo temas representativos da área da educação (metodologia, didática etc.).

A questão central é sobre como seriam essas contribuições acerca de temas aparentemente não tão presentes em grades de Pedagogia, especialmente aqueles envolvendo linguagem, gêneros discursivos e o funcionamento do Sistema Gráfico da Língua Portuguesa. Ou, ainda, questões mais recentes como os conceitos de alfabetização e de letramento que, de uma certa forma, têm implícitas as temáticas acima apontadas.

Certamente que o grupo não pode ser caracterizado como iniciante na área do Magistério. Dos 20 informantes, mais de 80% já têm mais de 6 anos de atividade, sendo que destes, metade já tem mais de 16. Nenhum professor do grupo estava em seu primeiro ano de atuação na profissão. Tal situação poderia servir para uma reflexão mais aproximada do dia-a-dia da sala de aula. muitas experiências poderiam ser compartilhadas.

Quando se observam os dados relativos ao tempo de serviço em turmas de alfabetização, tem-se uma significativa alteração se comparados aos do tempo de serviço na profissão. Desconsiderando-se três participantes que não informaram o seu tempo de atuação em turmas de alfabetização, tem-se que 58% têm menos de 6 anos (uma participante nem se encontra atuando nestas turmas). Presume-se que em algum momento de sua carreira os professores tenham sido desafiados a assumir uma dessas turmas, talvez, até, em decorrência de seu tempo de experiência no Magistério, significativamente maior.

#### 4. Apresentação dos dados e algumas indagações:

Uma prática que tem sido adotada durante as atividades de capacitação é a aplicação de questionários, denominados como "Entrevista com os professores", nos quais são feitas perguntas voltadas para a temática que será desenvolvida a seguir. Servem para dar um certo direcionamento para as discussões, além de gerar no professor alguns momentos de reflexão acerca de seus conhecimentos e de sua prática pedagógica. Curiosas têm sido algumas das manifestações feitas pelos professores durante o preenchimento das respostas: "Eu não sei isto!", "Acho que vou me aposentar!", "Eu vou embora, porque não sei nada!"

Tais manifestações servem como um indício de que os professores percebem que estão um tanto "defasados" em relação a um conjunto de conhecimentos que reconhecem como necessários, mas que têm consciência de que não possuem. Isto leva à seguinte indagação: como o professor atuante pode manter-se atualizado? Uma resposta fácil talvez esteja na aquisição e leitura de revistas e livros de sua área. Contudo, a simples leitura não parece ser suficiente, ou, pelo menos, não é garantia para uma ressignificação de suas práticas pedagógicas.

No primeiro encontro do curso de capacitação, os professores são convidados a preencherem uma primeira entrevista contendo 10 questões, que versam especialmente sobre práticas de leitura e de escrita e sobre as noções de alfabetização, de letramento e de gêneros discursivos. Para este artigo, serão apresentados os resultados relativos a duas questões:

- a) Você já ouvir falar sobre gêneros discursivos? E
- b) Se a resposta foi afirmativa, o que você entende por gêneros discursivos?

Dos 20 professores, 11 responderam afirmativamente à questão a, um afirmou saber, mas tem dúvida, e os outros 8 distribuem-se entre respostas em branco, negativas ou evasivas como "não lembra".

Apesar da maioria (12 professores) ter afirmado que já ouviu falar, tem-se um número bastante significativo (40%) que não ouviu falar (ou que não quis responder à questão). Recupera-se aqui algo que já foi dito na parte inicial deste artigo, quando foi abordada a questão das dúvidas acerca das orientações sobre o ensino apresentadas nos documentos oficiais como é o caso dos PCNs e da Proposta Curricular de Santa Catarina. No caso desses professores que aqui servem como informantes a situação não é de dúvida, é de desconhecimento: "não ouviram falar sobre gêneros discursivos". Ou seja, não foram confrontados com as propostas de uso dos gêneros em sua prática, apesar dos mais de 10 anos decorridos da publicação do documento e das várias publicações abordando a temática e que têm tomado espaço crescente nas prateleiras de livrarias e de revistas da área.

Tal quadro pode indicar que tais professores não leram, nem mesmo, os documentos que deveriam, supõe-se, orientar o seu fazer pedagógico. Pode, também, indicar que leram mas que tal temática não ganhou visibilidade ou mesmo significado para a sua atuação em sala de aula. Vale lembrar que não se trata de um grupo de docentes em início de carreira, mas já com uma significativa trajetória. Por que então este desconhecimento?

Quando se observam as respostas dadas à questão seguinte ("Se a resposta for afirmativa, o que você entende por gêneros discursivos?"), o desconhecimento se revela ainda mais amplo. Os mesmos 8 que não haviam ouvido falar de gêneros ou que não responderam à questão anterior, não responderam a esta questão. O curioso é que outros 3, que haviam dado resposta afirmativa, também não responderam. Tem-se, assim, que a maioria não soube explicar o que entende por gêneros. Das demais respostas, pode-se dizer que 3 foram corretas, apresentando definições; 3 professores optaram por citar exemplos, sem explicitar a definição e 3 respostas foram vagas, com pouca ou nenhuma relação com a questão proposta. Mesmo levando-se em conta todo um provável conjunto de fatores que pode ter influenciado o tipo de resposta dado (uma certa má vontade, dificuldade em se expressar por escrito, pressa etc.), os resultados apontam para uma significativa lacuna entre o que os professores supostamente deveriam saber e o que, de fato, eles sabem. A esperada transposição didática das orientações postas nos documentos oficiais parece exigir uma série de ações, que vai muito além de sua mera publicação e distribuição. O curso de capacitação do qual os professores estavam participando colocou-se como uma dessas ações possíveis, já pressupondo que este seria o cenário encontrado<sup>1</sup>.

Foram despendidas cerca de 16 horas com a temática dos gêneros, entre exposições orais de cunho mais teórico, leituras de trechos dos documentos (especialmente a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2005, em que os gêneros aparecem como um dos subitens) e produção de atividades a serem realizadas em suas salas de aula. Ao final desse período, foi solicitado que os professores produzissem breves depoimentos sobre as contribuições que tais discussões poderiam trazer para a sua prática pedagógica.

Na maioria dos depoimentos depreende-se que os professores perceberam as possibilidades do trabalho com os gêneros, alguns como se fosse algo diferente, novo ("Vimos a possibilidade de as varias [sic] maneiras de como usar os gêneros. Que é possível sairmos da 'produção textual' e tornarmos nossas aulas mais atraentes." LUA) e outros confirmando ações já

---

<sup>1</sup> Em pesquisa realizada em 2005, os resultados acerca do conhecimento dos professores sobre a temática dos gêneros foram muito semelhantes (KOERNER, 2006).

realizadas ("Já trabalho com os diferentes tipos de gêneros e repensá-los para aplicação (usá-los) nos conteúdos foi ótimo." \*\*\*).

Muitos fizeram referência explícita a um "repensar as ações", iniciando pela questão do planejamento ("Contribuiu no sentido de como aplicar nos conteúdos do planejamento, sabendo sua função e seus objetivos." BIA). Houve casos de nítida associação da temática dos gêneros com a alfabetização e o letramento ("Como a aula pode ser enriquecida com a utilização de diferentes gêneros e como o entender dos diversos gêneros contribuem [sic] para formação de indivíduos críticos e letrados." BORBOLETA).

Apesar de tais respostas servirem para a configuração de um cenário favorável ao uso dos gêneros em sala de aula, alguns professores deslocaram o foco para uma espécie de "avaliação" do curso, talvez habituados com este tipo de procedimento, típico ao final de uma jornada de estudos ("É muito bom estar participando deste curso, (...), pois é muito lucrativo." SOL). Outros, ainda, dado ao clima de parceria estabelecido ao longo dos encontros, fez comentários de cunho mais pessoal ("E você está sendo maravilhosa." Sem identificação).

Tais depoimentos indicam, bem ou mal, que houve alguma reflexão sobre a temática proposta e que, em boa parte dos casos, tal reflexão se estendeu até a sua prática pedagógica, no seu dia-a-dia em sala de aula. Talvez estejamos aqui na região fronteira entre o saber e o fazer (como diz o título deste artigo). O dizer, como uma manifestação precária do saber, pode ser compreendido como um "ressignificar" do fazer pedagógico? Neste ponto, diferentes questionamentos poderiam ser feitos na tentativa de melhor compreender o papel a ser exercido pela formação continuada: o que dizem os professores sobre o seu fazer e o que fazem de fato? o quanto o dizer do professor reflete a sua leitura / avaliação do seu próprio fazer? que diferentes concepções de ensino, de aprendizagem, de linguagem podem ser percebidas no seu dizer? Essas e outras questões deixam claro, ante de tudo, que é preciso uma compreensão mais ampla do professor, que ultrapasse a visão simplista de que se trata de alguém que quase automaticamente fará as transposições didáticas das propostas contidas em documentos e trabalhadas em cursos de capacitação. As ferramentas metodológicas para tal ainda precisam ser mais bem apuradas.

Passo, agora, a fazer referência às observações feitas nas salas de aulas dos professores participantes, não ignorando a precariedade de tal procedimento metodológico, mas levando-o em conta ainda assim, pelo que indicia de um fazer pedagógico que se deixou (ou não) resignificar. Foram feitas observações nas salas de aula de quase todos os professores participantes da capacitação. A permanência nas salas variou entre uma e duas horas, em

diferentes dias entre os meses de março a agosto de 2008. O número de visitas às salas também variou.

Em alguns professores perceberam-se pequenos movimentos na direção de uma prática pedagógica mais voltada para o letramento dos alunos, com atividades pedagógicas envolvendo gêneros discursivos. Um desses movimentos diz respeito ao reconhecimento de que o trabalho realizado pelo aluno não pode se restringir à sala de aula, à leitura e avaliação feita pelo professor. Assim, uma das professoras, depois que seus alunos preencheram balões típicos de histórias em quadrinhos, criou um cenário no qual tais balões seriam afixados e o conjunto todo seria exposto do lado de fora da sala. Esta mesma professora desenvolveu todo um trabalho com base em uma embalagem de um dado alimento achocolatado, na qual os alunos identificaram aspectos do conteúdo (telefone do SAC) e do suporte (uma lata cujo aspecto retorcido foi assunto para um telefonema, para a produção de uma carta e para a produção de e-mails).

Além desta professora, mais duas, pode-se dizer, promovem atividades pedagógicas que ultrapassam em muito o objetivo da alfabetização, voltando-se nitidamente para o letramento do aluno. Suas salas estão repletas de materiais diversificados, usados não apenas para recortar letras, mas para a compreensão de como circulam na sociedade. Pelas conversas mantidas em breves intervalos nas aulas, percebe-se que tais procedimentos já eram rotineiros para estas professoras que, no curso, apenas ratificaram suas ações. Enquanto cursistas, mostraram-se muito participativas, contribuindo com significativos depoimentos. Certamente no caso destas professoras, os reflexos possíveis (se é que há) das discussões durante a capacitação são muito mais difíceis de serem percebidos. Houve alguma ressignificação?

Em outra situação, há os professores em cujas aulas observadas não pôde ser percebido nenhum indício de qualquer ressignificação. Excetuando-se o uso de algum poema, acróstico ou narrativa infantil (já corriqueiros no ambiente escolar), o trabalho envolvendo outros gêneros é inexistente. Ao contrário dos professores acima mencionados, como cursistas, estes nada participavam, embora se mostrassem atentos.

Além destes dois grupos distintos, há um terceiro, cujas observações são as que se mostraram mais interessantes para o propósito da pesquisa. São professores em cujas práticas pedagógicas percebem-se nítidos indícios de ressignificações, ainda em processo, mas já desencadeadas. Em uma das salas representativas deste grupo, o trabalho com os gêneros tornou-se fartamente visível na enxurrada de bilhetinhos produzidos pelos alunos e afixados nas paredes, para que os alunos do outro período os recolhessem e lessem. Tal atividade foi

apresentada pela professora como resultante do curso, segundo seu depoimento empolgado durante a visita à sua sala.

Em outra situação peculiar, uma outra professora indignou-se porque o tempo de visitação à sua sala ficara reduzido em função da permanência quase exigida na sala da primeira professora. A indignação vinha da ansiedade de mostrar as atividades que estavam sendo feitas e que, de acordo com a sua perspectiva, correspondiam ao que fora discutido na capacitação. Houve o caso da diretora de uma das escolas envolvidas no projeto manifestar-se favoravelmente, dizendo que as mudanç as eram notórias nas práticas pedagógicas de alguns dos professores participantes.

Não há como negar o lado positivo que tais manifestações carregam consigo. São pequenos movimentos, como se disse em outro ponto, mas indicam que eles aconteceram e, mais que isso, indicam que eles são possíveis. Talvez s  este fato, o de que são possíveis, sirva para justificar o investimento em formação continuada. Contudo, a própria pequenez dos movimentos indica que o investimento ainda é pouco, não suficiente para promover uma ressignificação realmente visível. Ela é possível? Qual a distância a ser percorrida entre o saber e o fazer? Ao lado disto, é preciso salientar, nem sempre estes "pequenos movimentos" foram precisos, adequados. Valem mais pela intenção do que pelos resultados! Perdem a validade por isso?

##### 5. Considera es finais:

O cenário acima descrito não se mostra muito alentador se se buscam pistas mais visíveis para a ressignificação da prática pedagógica a partir da participação em a es de formação continuada. Não   alentador para a universidade que investe em uma aproximação com o que acontece na sala de aula, ali buscando pontos de reflexão, mas, também, ali investindo com novas proposições teóricas e metodológicas. Não   alentador para os condutores da formação que vêem seus esforç os como de baixa repercussão justamente junto aos professores com práticas cristalizadas e nada voltadas para o letramento. E não é nada alentador para o próprio professor, já que, diante do exposto, facilmente poderá ser rotulado de avesso a mudanç as.

Contudo, não seriam justas estas generalizações, especialmente quando se pensa naqueles professores que se sentiram confortáveis por perceberem a sintonia entre as discussões propostas no curso e a sua prática pedagógica e, mais ainda, naqueles professores que, ao contrário, perceberam-se desafinados com as propostas e, como consequência,

desconfortáveis com o próprio fazer. Vale ressaltar que este desconforto promoveu mudanças perceptíveis até para pessoas da escola não participantes do curso.

O fato de haver um grupo de professores que, aparentemente não se "abalou" com nada do que foi exposto não pode (e não deve!) impedir que novos investimentos em formação continuada aconteçam. Talvez seja necessário pensar nos tempos de cada um para assimilar novos conceitos. Afinal, o professor é um sujeito atravessado por diferentes discursos. Também o discurso da capacitação fará parte deste conjunto e poderá trazer reflexos em outros momentos.

Outro aspecto a ser levado em consideração é o imediatismo com que se pensa a transposição didática, como se fosse somente ouvir, compreender e transpor os novos encaminhamentos, apagando-se completamente o professor e a sua história. Reconhecer que há lacunas em seu conhecimento (como foi o caso dos gêneros discursivos presentes na pesquisa aqui referenciada), que essas lacunas foram aparentemente preenchidas, não é garantia de transposição didática.

Há muito ainda a ser desvendado nesta trajetória entre o ouvir, o dizer, o saber e o fazer, passível de provocar ressignificações na prática pedagógica. Talvez nós, que trabalhamos com formação de professores, tenhamos que repensar nossas próprias expectativas e dar a elas a dimensão que lhes é possível, sem, contudo, deixar de tê-las. Afinal, se não houver a menor possibilidade de mudança, de ressignificação, o próprio significado da formação continuada (talvez até da inicial) deixa de existir.

## 6. Referências Bibliográficas:

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

CASTRO, Solange T. Ricardo de. & ROMERO, Tania Regina de SOUZA. A linguagem na formação do educador. In CASTRO, Solange T. Ricardo de. & SILVA, Elisabeth Ramos da. (Org.). **Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em lingüística aplicada.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

GATINHO, João Beneilson Maia. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. IN: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. & BRITO, Karim Siebeneicher (Org.s). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Palmas e União da Vitória, PR: Kaygange, 2005.

KOERNER, Rosana Mara. **Os gêneros discursivos em aquisição da escrita.** Projeto de pesquisa apresentado à Pró-reitoria de Pesquisa da UNIVILLE, 2005.

\_\_\_\_\_. O que os professores do Ensino Fundamental sabem sobre gêneros discursivos?. In: 1o. Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2006, Florianópolis. Anais do 1o. Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2006. p. 578-592.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Fazendo humor no texto: a emergência do estilo a partir da análise de um corpus longitudinal em aquisição da escrita.** Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas-SP, n.36, p.121, Jun./Dez. 2000.

MORAES, Eliana M. Machado. Tomada de notas: contrapalavras das professoras. IN: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF: 1998.

ROJO, Roxane. & CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro] Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach.** New Uork: Cambridge University Press, 1997.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## RETÓRICA E PRAGMÁTICA

Jorge Alberto Molina

Doutor em Lógica e Filosofia da ciência (UNICAMP)

Professor do Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

([molina@unisc.br](mailto:molina@unisc.br))

Onici Claro Flores

Doutora em Letras (PUCRS)

Professora do Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

([oflores@unisc.br](mailto:oflores@unisc.br))

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a proposta de Marcelo Dascal (2005) que vincula a Retórica à Pragmática. Dascal propõe entender a Retórica como uma teoria sobre os processos de inferência usados pelo ouvinte ou leitor de um discurso com o objetivo de reconhecer as intenções comunicativas que estão por detrás daquilo que é dito ou ouvido. Na primeira parte de nosso trabalho, apresentamos a proposta do professor Dascal. Na segunda, fazemos uma breve exposição da história das duas disciplinas. Na terceira parte, reiteramos que a Retórica e a Pragmática se ocupam de situações comunicativas e de suportes textuais diferentes. Na quarta parte caracterizamos a Retórica como uma técnica centrada no uso mais ou menos produtivo da palavra no discurso. Na quinta parte, tentamos mostrar as dificuldades para explicar as inferências retóricas em termos das análises conversacionais de Grice. Na sexta parte, analisamos como a questão da *léxis* ou estilo também não pode ser explicada a partir da Pragmática griceana. A última parte contém as conclusões do estudo.

**Palavras-chave:** Retórica. Pragmática. Comunicação e Gêneros Textuais

### RÉSUMÉ

Cet article prétend analyser s'il est possible faire l'union de la Pragmatique avec la Rhétorique proposée par Marcelo Dascal (2005). Pour accomplir cette entreprise Dascal a interprété la Rhétorique como une théorie sur les déductions que doivent être faites pour ceux qui écoutent ou lisent un discours dans le but de reconnaître quelles sont les intentions communicatives de son auteur . Dans la première partie nous présentons une esquisse de ce que M. Dascal a proposé. Nous consacrons la deuxième partie à la histoire de la Rhétorique et de la Pragmatique. Dans la troisième partie il sera question des situations communicatives analysées para la Rhétorique et la Pragmatique. Nous consacrons la quatrième partie à l'interprétation de la Rhétorique comme une technique de l'usage des mots. Dans la cinquième partie nous traitons des problèmes qui apparaissent quand on veut interpreter les déductions étudiées par les rhétoriciens dans le cadre des analyses de Grice . Dans la sixième partie il sera question de la léxis ou du style. La dernière partie est consacrée aux conclusions.

**Mots Clés:** Rhétorique, Pragmatique, communication e genres textuels

## **1 . UMA PROPOSTA**

No seu livro *Interpretação e Compreensão*, o professor Marcelo Dascal explora a possibilidade de ligar a Pragmática com a Retórica ( DASCAL 2005, p. 619-241) . Apoiando-se em Grice, Dascal define a Pragmática como a disciplina que estuda os intercâmbios linguísticos que os falantes realizam para expressar suas intenções comunicativas e conseguir que os ouvintes as reconheçam através de inferências por eles produzidas. O vínculo da Pragmática com a Retórica se daria do modo seguinte: na argumentação retórica o orador (ou escritor) tentaria persuadir seus ouvintes a aceitarem seja um conjunto de teses, seja um grupo de valores e uma hierarquia entre eles. O orador também poderia discursar para provocar uma disposição ou um estado de ânimo na sua audiência. O esforço feito teria sucesso, quando os ouvintes reconhecessem a intenção por detrás do que fosse dito pelo orador, sendo esse reconhecimento o resultado de um processo inferencial. Assim as duas disciplinas, Pragmática e Retórica, estudariam o reconhecimento das intenções comunicativas que estão por detrás daquilo que dizem os falantes. Mas a Retórica se ocuparia de intenções mais específicas, a saber, das persuasivas.

O professor Dascal justifica essa empresa de unificar a Pragmática com a Retórica, a partir da necessidade inerente às ciências na atualidade de unificar as diversas teorias que se ocupam de um objeto de estudo pretensamente similar ou igual. ( DASCAL 2005, p.619)

A atual proliferação de recursos hermenêuticos com base linguístico-pragmática, teoria dos atos de fala, teoria retórica clássica, análise burkeana, análise conversacional, ação comunicativa habermasiana- é um *embarras de richesse*. A essa altura, certamente não precisamos de mais uma teoria, mas de uma tentativa de síntese, uma tentativa de transformar essa plenitude hermenêutica em uma única teoria.

Dascal pensa que, para tornar possível uma síntese entre Retórica e Pragmática, seja necessário fazer uma reconstrução da Retórica de forma a apresentar esta disciplina como uma teoria cognitiva. O autor não esclarece o significado da expressão *teoria cognitiva* usada por ele, mas o uso da expressão parece indicar, pelo contexto, que seu significado seria este: teoria que trata de processos de conhecimento como o são por exemplo, as inferências. Ele fundamenta sua inspiração na obra *Tratado da argumentação* de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, autores belgas que apresentaram uma versão intelectualista da Retórica aristotélica. Nesse texto só são consideradas aquelas provas que Aristóteles caracterizara como provas através do *logos* (razão), e não as que operam através do *pathos* (emoção) ou do *ethos* (caráter). Essa leitura intelectualista da Retórica se ajustaria aparentemente às primeiras formulações da doutrina aristotélica sobre essa disciplina<sup>1</sup>. O cerne da argumentação do professor Dascal consiste na tentativa de mostrar que aqueles aspetos da Retórica que aparentemente não dependem do *logos*, como as provas pelo *ethos* e pelo *pathos*, a escolha do léxico e das formas de expressão usadas no discurso (*lexis*) e a disposição das partes deste último (*táxis*) podem ser explicados, também, a partir da Pragmática griceana em termos de um processo inferencial de reconhecimento por parte do ouvinte das intenções comunicativas do orador.

## 2. HISTÓRIAS DIFERENTES

A empresa de ligar Retórica e Pragmática é ambiciosa e surpreendente ao mesmo

---

1 Ver a introdução de Quintín Racionero à *Retórica* de Aristóteles ( ARISTOTELES 1994)

tempo, pois as duas disciplinas têm uma história diferente e analisam situações comunicativas distintas. A Retórica é uma disciplina que quase desapareceu no início do século XIX, voltando a ressurgir na década dos 50, do século passado, por ocasião da publicação do *Tratado da Argumentação* (PERELMAN e TYTECA 1996), texto que deu origem à Nova Retórica. Desde sua origem, na Grécia Antiga, a Retórica esteve estreitamente ligada, por um lado, à Dialética e, pelo outro, à Poética. A Dialética foi concebida pelos gregos como uma teoria sobre os intercâmbios argumentativos que ocorrem nos diálogos em que os protagonistas defendem teses opostas. A teoria consistia, de fato, em um conjunto de estratégias para vencer o oponente. A Dialética, por sua vez, era reconhecida como uma *forma de refutação modelar* que era a de levar o oponente a afirmar algo que estivesse em contradição com coisas que ele previamente já aceitara como verdadeiras. Entretanto, a Dialética não era uma arte puramente refutatória, pois se pensava que ela permitia obter conhecimento sobre coisas que não podiam ser objeto de demonstração, como, digamos, os primeiros princípios das ciências.<sup>2</sup>

De outra parte, a Retórica era tida, também, como uma teoria da argumentação, não da argumentação que ocorre em um diálogo, mas daquela feita por um orador perante uma plateia no intuito de persuadi-la. Foi definida como a arte de persuadir através do discurso<sup>3</sup>. Dado que para obter a persuasão importa não apenas o que se diz, mas também a forma como o dito é proferido, os tratadistas de Retórica se interessaram pelas figuras de estilo e pela linguagem figurada. Daí o vínculo da Retórica com a Poética. A dupla função da Retórica, expressa pelo dizer e pelo como dizer, pode ser reconhecida já nos primeiros sofistas. Sabemos, por exemplo, que Górgias se ocupou ao mesmo tempo da argumentação e da arte de tornar belo o discurso em prosa<sup>4</sup>.

A história da Pragmática é bem diferente. Ela é uma disciplina contemporânea. De forma diferente da Retórica, não tem uma tradição intelectual de séculos. Surge no início do século XX, sendo definida como o estudo daqueles aspectos do significado linguístico que só podem ser explicados, fazendo-se referência ao enunciador e ao contexto de enunciação. Esses aspectos não poderiam ser analisados nem a partir da sintaxe nem a partir do significado lexical (DASCAL 2005 p.28-38). A Pragmática teria a ver, então, com o uso da

---

2 Assim Aristóteles no livro Γ da *Metafísica* tenta demonstrar dialéticamente o princípio de não contradição.

3 Na sua *Retórica* 1355b 25-30 Aristóteles diz que a Retórica é a faculdade de teorizar o que é adequado para persuadir (ARISTOTELES 1994, p.173)

4 Isso podemos perceber ao ler o Elogio de Helena ou a Defesa de Palamedes de Górgias (GÓRGIAS,1993)

linguagem e, até Benveniste, os linguistas estruturalistas não se interessaram pelos fenômenos linguísticos que ela estuda, pois na visão deles a Pragmática teria mais a ver com o estudo da *parole do* que com o da *langue*, ocupação, de fato, reconhecida e aceita como própria dos linguistas. Também os filósofos analíticos, herdeiros da semântica formal fregeana, não se interessaram pela Pragmática, porque eles estavam ocupados em caracterizar e construir linguagens logicamente perfeitas em que o significado das expressões resultasse da sua forma sintática e das propriedades do léxico. Nesses estudos, o léxico e a sintaxe é que determinam o significado do que é dito, sem qualquer ajuda de nenhum elemento contextual.

A história da Pragmática, de sua parte, inicia-se quando os filósofos descobriram as limitações da semântica formal para caracterizar o significado linguístico. Dentro do paradigma formalista só podia ser caracterizada a linguagem da ciência e isso, até certo ponto, como depois ficou patente, a partir das investigações que mostraram também o uso das figuras retóricas na ciência <sup>5</sup>. Já era óbvio para os estoicos, na Antiguidade clássica, que muitas vezes o significado de uma expressão linguística dependia do enunciador e do contexto de enunciação (KNEALE e KNEALE 1962, Cap III). Esse fato é devidamente mostrado pelas frases que contêm componentes dêiticos, como pronomes, advérbios e adjetivos possessivos. Além disso, a partir das *Investigações Lógicas* de Wittgenstein reconheceu-se que a linguagem pode ter muitos usos além de informar ou descrever o mundo, e para cada um desses usos é possível reconhecer determinados critérios de correção ou adequação, não sendo sempre os mesmos critérios que devem ser respeitados, quando queremos descrever, quando narramos, persuadimos ou contamos piadas. Um passo adiante na elaboração da Pragmática foi dado com a teoria dos atos de fala de Austin, e com sua reformulação por Searle. A Pragmática ganhou então uma outra perspectiva: o estudo dos diferentes atos de fala e de suas condições de felicidade. Por último, as análises sobre a conversação de Grice permitiram redefinir a Pragmática como o estudo das intenções comunicativas. E é dessa forma que o professor Dascal caracteriza essa disciplina.

A primeira definição da Pragmática é aquela que o professor Dascal chama de definição residual. Foi proposta por R. Carnap e diz: a Pragmática estuda aqueles fenômenos linguísticos que só podem ser explicados fazendo referência aos usuários da linguagem (DASCAL .2005 p.28). Na esteira de Frege, Carnap estava envolvido no projeto de construção

---

5 Ver FAHNESTOCK 1999

de linguagens logicamente perfeitas, linguagens que não permitiriam formar expressões ambíguas ou sem denotação. Assim, essas linguagens estariam aptas a transmitir o conteúdo das diversas ciências. Ao considerar uma linguagem desse tipo, dois aspectos são relevantes: os princípios de ordenação sintática que indicam quais são as regras para a formação das expressões dessa linguagem e as regras semânticas que outorgam significado a essas expressões. Os dois conjuntos de regras devem interagir de forma tal que a semântica de uma linguagem logicamente perfeita seja composicional no sentido de que o significado de uma expressão resulte univocamente determinado a partir do significado de seus componentes. O significado de uma expressão é caracterizado em termos de condições de verdade e isso que é válido para as linguagens logicamente perfeitas valeria, também, segundo os herdeiros do paradigma fregeano, para as linguagens naturais efetivamente existentes. Conhecer o significado de “Eça de Queirós escreveu o *Primo Basílio*” é saber sob quais condições essa expressão é verdadeira.

Linguagens logicamente perfeitas são linguagens formais, no sentido de que sua sintaxe pode ser caracterizada como um procedimento recursivo. Elas não devem servir exclusivamente para enunciar proposições verdadeiras sobre o mundo, mas também para realizar as inferências que são necessárias na atividade científica. Tudo o que tem a ver com o uso dessas linguagens, segundo Carnap, é assunto da Pragmática. Diferentemente da Semântica e da Sintaxe que podem ser formalizadas e, por conta disso, podem ser objeto de abordagem científica, a Pragmática não poderia ser e permaneceria, segundo Carnap, numa fase puramente descritiva<sup>6</sup>.

Os traços gerais da história do programa logicista de Carnap e, em geral, do positivismo lógico são suficientemente conhecidos para que seja necessário expô-los aqui. É bem sabido que a presença nas línguas naturais de expressões que contêm componentes dêiticos constitui uma objeção contra a concepção de que o significado linguístico pode ser caracterizado de maneira suficiente a partir da sintaxe, das propriedades do léxico e das condições de verdade, pois o significado de “eu gosto de vinho” e de “ontem houve uma batalha naval” só pode ser especificado se levarmos em conta quem fala, no primeiro caso, e em que momento foi proferida a expressão, no segundo. Entretanto, haveria uma forma de enfraquecer essas objeções, como o mostrou o filósofo norte americano Richard Montague,

---

6 Essa era a posição que Carnap postulou no seu texto de 1938 “Foundations of logic and mathematics”

por meio da introdução no seio das linguagens formais que representam as línguas naturais, de marcadores de tempo e de enunciador no intuito de eliminar a ambiguidade das expressões linguísticas. Assim  $R(e_1, a, b)$  poderia indicar que o enunciador  $e_1$  afirma que a pessoa  $a$  tem a relação  $R$  (gostar de...) com o objeto  $b$  (o vinho) e  $(\text{Ex}) V_t(x)$  indicaria que no instante  $t$  houve uma batalha naval. É claro que estão aqui envolvidas algumas dificuldades técnicas adicionais e Montague teve que lidar com elas<sup>7</sup>. Mas, em princípio, a tentativa de incorporar as expressões dêiticas dentro das linguagens formais parece bem encaminhada. Assim, resumindo, a presença de componentes dêiticos não constitui uma objeção forte contra a tese de que o significado linguístico pode ser caracterizado de forma suficiente a partir da sintaxe, do léxico, e de condições de verdade.

Uma objeção mais forte contra a semântica formal veio dos trabalhos de Austin, Searle e Grice e é por isso que podemos considerar esses autores como os fundadores da Pragmática. Austin ao identificar as expressões performativas, expressões cuja função não é descrever o mundo, mas a de fazer algo ao enunciá-lo, mostrou que existem locuções cujo significado não pode ser dado em termos de condições de verdade. Aliás, os critérios para dizer que uma expressão performativa é correta são diferentes daqueles para dizer que um enunciado descritivo é verdadeiro. Por outro lado, a teoria das implicaturas conversacionais de Grice mostrou que o significado linguístico muitas vezes não é apreendido imediatamente a partir das propriedades do léxico, mas a partir de um processo inferencial, como acontece no caso da ironia (GRICE, 1982).

O professor Dascal tem considerado que, em contraposição à abordagem de Grice, a teoria dos atos de fala de Searle não constituiria, na verdade, uma ruptura com o paradigma da semântica formal. Pode-se sustentar essa opinião, se levarmos em conta que pelos menos em seu texto *Atos de fala*, Searle parece considerar que existiria um ato de fala básico, ao qual chama de proposicional, ato que consistiria em dizer algo de alguma coisa (SEARLE 2001, cap 1), e que, pelo outro, a teoria de Searle tem sido em grande parte formalizada por D. Vanderveken. Mas não entraremos nesta questão, e no decurso deste trabalho assumiremos que o núcleo da Pragmática é constituído pela teoria dos Atos de Fala, por um lado, e pela teoria de Grice sobre as implicaturas conversacionais, por outro.

---

7 Os detalhes não interessam aqui e podem ser vistos em (DOWTY; WALL; PETERS, 1981, cap 5, 6, 7 e 8)

### 3. SITUAÇÕES COMUNICATIVAS DIFERENTES

Deixemos agora de lado a história, e passemos a considerar as situações comunicativas que a Retórica e a Pragmática buscam analisar. A Retórica estuda as técnicas que um orador (escritor) deve usar para conseguir persuadir sua plateia ou audiência (ou leitores). Isso outorga à Retórica um caráter normativo, ao passo que a Pragmática tem um caráter em grande parte descritivo. Os membros da audiência não interagem com o orador, não há réplicas nem trélicas. O professor Dascal parece não avaliar toda a diferença existente entre as situações comunicativas enfocadas pela Retórica e pela Pragmática, pois afirma que “a persuasão é uma espécie de interação comunicativa” (DASCAL, 2005 p.621). Não podemos concordar com essa afirmação: na situação teorizada pela Retórica não há interação efetiva entre o orador e a sua plateia. É claro que o orador (ou escritor) se representa as possíveis objeções que sua plateia lhe poderia formular, ou as reações emocionais possíveis, e leva essas coisas em consideração ao escrever e proferir seu discurso. Haveria, sim, uma interação potencial ou virtual, porém não realizada efetivamente.

Além do mais, desde a antiguidade clássica, a questão da plateia foi considerada relevante. Pensou-se, de início, que a plateia de ouvintes devia ser ou uma assembleia política, ou o conjunto formado pelos membros de um júri, ou o grupo formado pelos cidadãos presentes numa cerimônia cívica ou fúnebre. Com o advento do cristianismo, passou a ser concebida a possibilidade de uma outra plateia, aquela formada pelos fiéis que ouvem a pregação religiosa de um padre. É importante salientar o seguinte: o objetivo de persuadir cada uma destas diferentes audiências, ensejou o surgimento de diferentes gêneros textuais. Esses gêneros foram o discurso deliberativo, dirigido às assembleias políticas; o discurso forense, proferido diante dos membros de um júri; o discurso epidíctico, dito nas cerimônias cívicas; e a pregação religiosa, proferida diante dos fiéis. Como cada um desses gêneros textuais era dirigido a um público diferente e as formas de persuadir eram diferentes em cada gênero, daí decorreram, então, as diferenças que esses gêneros textuais apresentam entre si em relação ao tipo de argumentação e, também, em relação ao estilo. Contudo, ainda, que sejam diferentes na sua estrutura têm uma finalidade comum: persuadir. Porém, há mais. Cada gênero textual dirige-se a uma dimensão temporal diferente. O discurso forense se volta ao passado, porque lhe interessa investigar se um fato (por exemplo, um crime) aconteceu ou não, e, no caso afirmativo, como qualificar o que aconteceu. O discurso deliberativo está

direcionado ao futuro, porque leva em conta o que deverá ser feito, ou evitado. No gênero epidíctico e na pregação religiosa trata-se de reforçar a adesão a valores eternos.

Uma forma natural de ampliar o âmbito da situação comunicativa estudada pela Retórica é considerar além da relação que há entre um orador e sua audiência, aquela que se dá entre autor e leitor. Também aqui temos um caso de assimetria, à medida que o leitor não interage com o autor, diretamente. Ainda assim, o autor deve sujeitar sua escritura às imposições que decorrem da natureza do público leitor ao qual ele se dirige, da mesma forma que o orador constrói seu discurso levando em conta as particularidades da audiência que ele quer persuadir. Porém, não podemos afirmar que todos os textos escritos tenham uma finalidade persuasiva. Ao invés, podemos circunscrever a relação comunicativa a autor e leitor, se nos limitarmos a considerar textos argumentativos. Mesmo assim, haveria objeções para que a situação comunicativa, assim reformulada, pudesse ser abordada desde a perspectiva da Retórica. O caso é que muitos textos argumentativos não têm o objetivo de persuadir, mas têm, em primeiro lugar, a pretensão de provar ou transmitir a verdade e, além disso, o público leitor ao qual eles estão dirigidos não é um público determinado por tais ou quais traços característicos, como o é a audiência de um pregador religioso, mas é formado pelo conjunto de todos os seres humanos, indiscriminadamente, à medida que são seres racionais. Essas objeções foram refutadas pelos autores da Nova Retórica da forma seguinte: primeiro, que o verossímil é o que pode ser concluído a partir da argumentação, e não a verdade, pois esta é o objeto do raciocínio científico; segundo, que precisamente a Retórica consiste na arte de persuadir a respeito de coisas verossímeis; terceiro, que além das audiências particulares podemos considerar o que se poderia chamar de audiência universal, formada por todos os seres humanos à medida que são seres dotados de razão. (PERELMAN e TYTECA, 1996 p. 34-39).

Um último aspeto deve ser considerado nesta seção, o que será feito logo a seguir. Trata-se do *corpus* linguístico estudado pela Pragmática que é diferente daquele considerado pela Retórica. Os tratadistas desta última disciplina se ocupam de discursos, os de Pragmática, em geral, de frases. Esses teorizam, ou a partir dos diferentes usos que um falante outorga às frases por ele proferidas, como seria o caso de Austin e Searle, ou a partir das frases emitidas num diálogo curto, como Grice. Em todo caso, o *corpus* linguístico é formado por frases isoladas ou por discursos de pequena extensão, compostos de poucas frases. Resumindo, a Pragmática se ocupa de frases isoladas ou de pequenos diálogos, a Retórica do discurso.

Falando do discurso, pode-se afirmar com certeza que o todo é maior que a soma das partes. O discurso não é uma soma de frases, e esse fato evidente dificulta a tentativa de aproximar a Retórica da Pragmática. Dificulta ainda mais uma empresa como a do professor Dascal que não busca apenas uma aproximação entre as duas disciplinas, mas uma subordinação da Retórica à Pragmática, ao declarar que as interações comunicativas persuasivas podem ser analisadas a partir das máximas de Grice.

#### 4. A RETÓRICA: UMA TÉCNICA DA PALAVRA

Algo que deve ser salientado é que de modo diferente da Pragmática, a Retórica não é apenas uma teoria mas também é uma técnica. Com mais exatidão poder-se-ia dizer : a Retórica é uma tecnologia da palavra, é uma técnica que se apoia num conhecimento teórico sobre a linguagem e sobre a psicologia humana<sup>8</sup>. Aqui não estamos face a um empirismo ingênuo. A Retórica é uma metalinguagem, um discurso teórico sobre a Linguagem<sup>9</sup>. Ao mesmo tempo é uma teoria psicológica. Em certa medida, os sucessos e fracassos da técnica retórica servem como índice de acertos e erros teóricos. O objetivo dessa técnica era, como dissemos, a produção de discursos persuasivos. Ela era sequencial no sentido de se dividir em vários passos que deviam ser seguidos em sucessão.

O primeiro passo consistia e consiste na invenção (*inventio*). Trata-se da parte da Retórica que nos dá pistas para encontrar argumentos sobre um determinado tema. Esses argumentos podem ser obtidos seja a partir de lugares comuns, de expressões que se encontram cristalizadas nas opiniões e nas crenças da maioria das pessoas ou das mais razoáveis, seja tomando um texto já escrito como modelo ou como anti-modelo. O segundo passo é a disposição (*dispositio*), a parte da técnica que se ocupa da ordem em que devem ser dispostos os argumentos. Já para os primeiros teóricos de Retórica era óbvio que não todos os argumentos têm o mesmo peso, nem todos têm a mesma força de coerção. Levando-se em conta o que foi dito, colocava-se a questão de quais argumentos deviam ser situados em primeiro lugar no discurso, se os mais fortes ou os mais fracos, ou se deviam ser alternados uns e outros. O terceiro passo da técnica retórica é aquele chamado de elocução (*eloquitio*). Trata-se de encontrar a melhor forma de expressão para obter a persuasão. A arte retórica

---

8 No livro II da *Retórica* Aristóteles se ocupa dos elementos subjetivos da persuasão e por isso se ocupa das características psíquicas das diferentes audiências.

9 O que se mostra com clareza no livro III da *Retórica* de Aristóteles na qual o autor se ocupa da expressão do discurso.

parte do pressuposto de que as expressões linguísticas podem ter, além do seu significado usual, chamado também de literal, um outro significado transposto ou figurado, chamado de significado trópico, o que acontece quando elas assumem o significado de outras expressões. Na sua *Poética*, Aristóteles pensou que isso podia acontecer de quatro formas: a) do gênero para espécie, por exemplo, quando a palavra “mortal” adquire o significado de “homem”, b) da espécie para o gênero, por exemplo, quando a palavra “mil” na expressão “estou fazendo mil coisas ao mesmo tempo” adquire o significado de “muitas”, c) de uma espécie para outra espécie do mesmo gênero, como em “arrancando a vida com a brônzea espada” e “cortando com o bronze indestrutível” pois nesse caso “arrancar” significa “cortar” e “cortar” significa “arrancar” e ambos querem dizer “tirar alguma coisa”; d) por analogia, quando na expressão “O outono do patriarca” a expressão “patriarca” adquire o significado de “maturidade”<sup>10</sup>. Enfim, os tratadistas de Retórica se ocuparam em dar uma classificação completa dos tropos, mas isso não é algo que aqui nos interesse.

A quarta e a quinta parte da arte retórica que são a ação (*actio*) e a arte da memória têm mais a ver com o discurso oral do que com o discurso escrito. Aristóteles não as menciona na sua Retórica, mas elas adquirem importância na retórica latina. A ação é um conjunto de técnicas sobre como o discurso deve ser proferido, e a arte da memória consiste de uma série de dispositivos mnemotécnicos para lembrar da ordem de progressão do discurso.

## **5 PERSUASÃO E INFERÊNCIA NA RETÓRICA**

Enquanto a Pragmática se ocupa somente com as inferências que o receptor de uma mensagem faz para reconhecer as intenções comunicativas do seu autor, na Retórica devemos também considerar as inferências que o autor do discurso faz sobre as crenças, valores ou estados de ânimo dos seus ouvintes, a fim de adequar o conteúdo de sua fala ao que espera sua plateia. A Retórica considerou três tipos de inferência: o primeiro tipo é o daquelas inferências que vão do signo ao designado, o segundo tipo é o das inferências através de exemplos, e o terceiro tipo é o dos entimemas. Nenhuma dessas inferências são objeto de estudo da Pragmática. Encontramos dois tipos de signos: um é o signo certo (*tekmérion*) que

---

10 Ver *Poética* 1457 b-1458 a (ARISTOTELES 2004, p.83-85)

permite descobrir o designado sem deixar lugar a dúvidas: assim a presença de leite no seio de uma mulher é signo de que a mulher deu à luz, bem como a presença de fumaça é signo do fogo. O outro tipo de signo é o signo provável (*semeïon*), neste caso, a inferência do signo ao designado pode ser errônea: assim a icterícia é signo de hepatite, mas poderia ser causada por outra doença.

A argumentação pelo exemplo é usada preferentemente no discurso deliberativo, mas também pode ser reconhecida em outros gêneros textuais como o ensaio filosófico. Assim no *Discurso do Método*, na segunda parte, Descartes usa os exemplos da construção de edifícios, da formação das cidades, e da constituição das leis para provar que amiúde não há tanta perfeição nas obras compostas por várias pessoas do que naquelas em que só uma trabalhou (DESCARTES.1973, p.42-43). A inferência pelo exemplo pode servir para apoiar uma proposição geral como lemos no texto cartesiano supracitado, ou para provar uma proposição singular, como o exemplifica Aristóteles na sua *Retórica*, onde lemos que alguém poderia alegar que Dionísio está tramando para ser tirano pelo fato de ter procurado um guarda-costas, a partir dos exemplos de Pisístrato e Teágenes que se tornaram tiranos após ter pedido, eles, também, guarda-costas (ARISTÓTELES 2004, p.188-189).

A Retórica latina definiu o entimema como um silogismo truncado, um silogismo ao qual faltam uma ou mais premissas que são omitidas para conseguir um efeito persuasivo maior. Assim o professor pode dizer ao seu aluno: “você deveria escrever melhor, pois é aluno desta escola”, omitindo a premissa que diz que todos os alunos dessa escola escrevem bem. Nesse caso, o valor persuasivo da repreensão seria maior do que se o docente proferisse a premissa implícita textualmente. A Retórica aristotélica caracterizou também de uma outra forma ao entimema. Este seria o silogismo cujas premissas são plausíveis, asseveradas pela maioria dos homens ou pelos sábios. Mas seja como for interpretado o entimema, o caso é que estamos aqui na ordem do discurso e não da frase, como no caso da Pragmática. Também as premissas do entimema podem expressar o caráter de um orador, seu *ethos*, seu objetivo de ganhar a boa vontade dos ouvintes. Nada semelhante encontramos nas análises de Grice.

Em nenhuma dessas inferências estudadas pela Retórica, sejam elas através de signos ou exemplos, ou por meio de entimemas, são violadas as máximas conversacionais de Grice. Também não se destinam a descobrir os pressupostos do que se afirma. Além disso, de forma diferente dos exemplos analisados por Grice, nas situações comunicativas

estudadas pela Retórica temos o seguinte: a finalidade do orador não é deixar transparentes seus estados de ânimo, nem suas crenças, porque isso poderia comprometer o objetivo maior de persuadir. Muitas vezes o orador (escritor) deve sacrificar a verdade e valores, como a justiça, para conseguir convencer seus ouvintes (leitores). É justamente, por isso, que Platão no seu *Górgias* criticou a Retórica.

## 6. RETÓRICA COMO METALINGUAGEM. A QUESTÃO DO ESTILO

Uma parte central da Retórica é o estudo da léxis. Pois, como bem o apontou Aristóteles na sua *Retórica*, para que o orador consiga seu objetivo de persuadir, é importante não apenas o que se diz mas como aquilo que se diz é dito (ARISTÓTELES 2004 p.478-479). O estilo deve ser adequado para persuadir. É por isso que os tratadistas dessa disciplina se interessaram pela figuras retóricas. As figuras retóricas foram divididas em figuras de pensamento e figuras de palavras seguindo a classificação da *Retórica a Herenio*, atribuída a Cícero. Uma classificação mais interessante delas encontramos em Reboul (REBOUL, 2004), que divide as figuras retóricas em figuras de palavras, de construção, de sentido e de pensamento. As duas primeiras classes teriam a ver com a expressão linguística e as duas últimas com as idéias que se quer transmitir por meio da linguagem. A metonímia, a sinédoque e a metáfora são figuras de sentido que podem ser explicadas a partir do surgimento de implicaturas conversacionais devido à quebra de alguma das máximas do princípio de cooperação de Grice. Dentre as figuras de pensamento, a ironia pode ser explicada do mesmo modo. Já a alegoria, decididamente, não pode ser explicada assim. Pensemos no caso da alegoria da caverna de Platão ou na história sobre o hóspede rico que mata a ovelhinha do hospedeiro pobre, narrada por Natã ao rei David, com o objetivo de censurar o comportamento do monarca em relação a Betsabé. Aqui não se trata da quebra de alguma máxima griceana. O que é importante é que o ouvinte ou leitor reconheçam na história um caso paradigmático, um modelo ainda que fictício que pode ser aplicado à situação que o autor do discurso coloca ante seus olhos.

Menos ainda podem ser explicadas a partir da quebra das máximas de Grice, as figuras de construção como o assíndeto (omissão de conectivos), o anacoluto (alteração da ordem sintática), ou as de palavras como a aliteração (repetição de um mesmo conjunto de fonemas como na expressão “três tristes tigres”). Essas figuras não têm apenas uma finalidade

estética, mas também ajudam a reforçar o efeito persuasivo . O mesmo acontece com a repetição num discurso de uma mesma expressão como o fez Martin Luther King ao repetir “I have a dream”. Ninguém pode duvidar do efeito persuasivo dessa repetição, cuja reiteração e significado não podem ser explicados a partir das análises conversacionais de Grice.

## 7. CONCLUSÕES

As análises desenvolvidas neste trabalho nos levam a ter cautela em relação à proposta do professor Dascal. Uma proposta desse tipo só parece ser possível, se o conteúdo da *Retórica* for de tal forma mutilado que esta se transforme numa teoria da argumentação. Nessa perspectiva, as provas pelo *ethos* e pelo *pathos* e as discussões sobre a *léxis* e sobre a ordem do discurso resultarão em aspetos secundários. Uma visão da Retórica desse tipo se acomoda bem ao *Tratado da argumentação* de Perelman e Tyteca, e é por isso que o professor Dascal cita essa obra como precursora de sua empresa de união da Retórica com a Pragmática. Porém, pensamos que além dessas considerações gerais, podemos apontar, em princípio, outras dificuldades para realizar uma união desse tipo: os elementos da linguagem e da língua que a Retórica estuda são diferentes dos analisados na Pragmática, pois a Retórica é da ordem do discurso e a Pragmática da ordem da frase. A Retórica contém uma teoria sobre quatro gêneros textuais (discurso deliberativo, forense e epidíctico e sermão religioso) ausentes na Pragmática. E sobretudo as inferências realizadas tanto pelo orador como pelo ouvinte não se acomodam às que aparecem nas análises conversacionais griceanas.

Uma tentativa com mais possibilidade de êxito seria talvez aproximar a Pragmática da Dialética, entendida esta disciplina tal como a apresentou Aristóteles nos seus *Tópicos* livro VIII: uma teoria sobre os passos argumentativos a serem dados por duas ou mais pessoas participantes de um diálogo com o objetivo de resolver suas diferenças de opinião. Muito tem-se trabalhado nesse sentido como o prova a abundante produção da escola holandesa de Pragma-dialética ( VAN EEMEREN e GROOTENDORST 2004) e estamos cientes de que muitas coisas mais poderiam ainda ser ditas sobre estes assuntos, contudo elas exigiriam uma investigação mais detalhada do que aquela que podemos apresentar no presente trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução portuguesa de Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução espanhola com comentário e introdução de Quintín Racionero. Madri: Gredos, 1994.
- CARNAP, R. Foundations of logic and mathematics. In: NEURATH, O; CARNAP, R e MORRIS, Ch (eds) International Encyclopedia of Unified Science. Chicago: The University of Chicago Press, 1938.
- DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.
- DESCARTES, R. *Discurso do Método*. Tradução portuguesa de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril, 1973.
- DOWTY, D; WALL, R; PETERS, S 1981 *Introduction to Montague Semantics* Dordrecht: Reidel
- EEMEREN, F.H van e GROOTENDORST, R. *A Systematic Theory of Argumentation*. Cambridge University Press, 2004.
- FAHNSTOCK, J. *Rhetorical figures in science*. New York: Oxford University Press, 1999.
- KNEALE, W e KNEALE, M. *O Desenvolvimento da Lógica*. 3 edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1962.
- GORGIAS. *Testemunhos e fragmentos*. Tradução portuguesa de Manuel Barbosa e Inês de Ornelles e Castro. Lisboa: Colibri, 1993.
- GRICE, P. Lógica e conversação In: DASCAL, M (org). *Fundamentos metodológicos da lingüística* Vol IV. Campinas: IEL UNICAMP, 1982.
- PERELMAN, Ch e TYTECA, L.O. *Tratado da argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- REBOUL, O. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SEARLE, J. *Actos de habla*. Tradução espanhola de Luis M Valdés Villanueva. Madri: Tecnos, 2001.





Roteiros da entrevista clínica-psiquiátrica - diretrizes teórico-metodológicas:

*“a rotina estabelecida pela tradição e pelos costumes”\**

Tânia Conceição Pereira - PUC/Rio e UERJ/FFP ([tpereira@puc-rio.br](mailto:tpereira@puc-rio.br))

**RESUMO:** Segundo alguns manuais que integram a literatura médico-psiquiátrica, existe um roteiro de entrevista que deverá orientar a prática profissional. São os modelos normativos ou SIK - ‘*stocks of interactional knowledge*’ nos termos de Peräkylä & Vehviläinen (2003). Esses manuais representam os *estoques de conhecimento* e oferecem as diretrizes para a realização da entrevista. O objetivo deste artigo é fazer uma análise da agenda clínica, inserida no contexto 'institucional' de regras e regulamentos (Sarangi e Roberts, 1999). Foi observado que os roteiros inserem-se basicamente em dois modelos distintos: **i)** um modelo de medicina centrada no médico como especialista - o enquadre de referência é o sinal e o sintoma; e **ii)** um modelo centrado no paciente, cujo foco é a interação e a inserção do paciente no discurso - o enquadre de referência é o mundo de experiências da pessoa que sofre que ocupa, assim, o centro da atividade clínica.

**PALAVRAS-CHAVE:** entrevista psiquiátrica, estoque de conhecimento, agenda clínica, enquadre

**ABSTRACT:** According to manuals in medical-psychiatric literature, there is an interview sequence that is designed to guide the practice of professionals. These are the normative models or SIK, ‘*stocks of interactional knowledge*’, in the terms of Peräkylä and Vehviläinen (2003). These manuals represent stocks of knowledge and offer

---

\* Este trabalho é parte da minha Tese de Doutorado intitulada “A entrevista psiquiátrica: a rotina, o fazer clínico e as representações”, defendida no Departamento de Letras da PUC/Rio, em 2005.

guidelines for the conducting of interviews. The objective of this article is to present an analysis of these clinical agendas, which are part of the “institutional” context of rules and regulations (Sarangi and Roberts, 1999). The analysis showed that the guides basically follow one of two separate models: **i)** a medical model, which centers on the doctor as a specialist and in which the frame of reference is the sign and the symptom; and **ii)** a patient-centered model, focused on the interaction and on the patient as participant in the discourse, in which the frame of reference is the world of the experiences of the person who suffers, who is the center of the clinical activity.

**KEY WORDS:** psychiatric interview, stock of knowledge, clinical agenda, frame

## **1. Introdução**

Para a realização de uma pesquisa sobre interações verbais em contextos institucionais específicos, especialmente, sobre a entrevista psiquiátrica, cujo objetivo é estudar no comportamento lingüístico-discursivo dos participantes do encontro - médico e paciente -, duas perguntas parecem-me fundamentais: **i)** como o médico deve se comportar discursivamente com vistas a encontrar respostas para as hipóteses a respeito do diagnóstico e melhor encaminhamento terapêutico? e **ii)** de que maneira as escolhas discursivo-interacionais feitas pelo médico o auxiliarão no conhecimento, na compreensão e no cuidado/atendimento com o outro?

Para responder a essas perguntas, analiso cinco manuais<sup>1</sup> apresentados pela literatura médico-psiquiátrica. Meu objetivo é estudar essas agendas clínicas, inseridas no contexto 'institucional' (Sarangi e Roberts, 1999) de regras e regulamentos, mostrando como diferentes autores orientam o comportamento do médico apresentando modelos de conduta que devem ser seguidos durante a entrevista com os pacientes.

## **2. O gênero entrevista clínica-psiquiátrica**

São considerados gêneros enunciados que emergem nas mais variadas interações em que os participantes de uma determinada situação comunicativa estão tentando

---

<sup>1</sup> Dos cinco manuais, três foram indicados pelo D<sup>r</sup>. Oswaldo, médico-supervisor de uma das equipes do Instituto de Psiquiatria da UFRJ, cujas entrevistas foram analisadas por mim na Tese. Dois outros manuais foram selecionados por mim a partir da frequência com que eles eram citados em diversos trabalhos do acervo da biblioteca do IPUB. A consulta foi feita no período em que desenvolvi minha pesquisa de campo na instituição.

compreender um ao outro de maneira que possam coordenar suas contribuições discursivas e compartilhar significados com vistas a determinados propósitos (convencer, esclarecer, informar, orientar, dentre outros). Segundo Swales, em *Genre Analysis* (1990), gêneros são formas padronizadas de enunciados que são reconhecidos pelos participantes a partir de características comuns (há estruturas que são reconhecidas como pertencentes a um gênero e não a outro), embora essas características não sejam fixas já que falantes e ouvintes criativa e continuamente criam e reconhecem ‘novas formas’ para as várias interações nas quais estão envolvidos. No que diz respeito à consulta médica, Swales apresenta uma estrutura padrão denominada SOAP, assim definida S =subjetivo – o paciente descreve os sintomas; O = objetivo – como os sintomas são interpretados pelo médico; A = análise – o médico analisa os sintomas com vistas ao diagnóstico; P = prescrição – o médico prescreve o tratamento adequado (p. 53-54). Para ele, esses seriam os elementos estruturais básicos encontrados em consultas médicas.

Também para Grossen & Orvig (1998), as entrevistas clínicas (EC) constituem um gênero uma vez que existem algumas regularidades: **i)** procedimentos clínicos estão envolvidos, **ii)** há assimetria institucional entre os participantes, **iii)** eles constroem suas ações verbais voltados para um objetivo, dentre outras. No entanto, um gênero é necessariamente uma categoria indistinta porque inclui vários tipos de discurso. Não existe, portanto, uma unidade de categoria; existem entidades que se apresentam como um conjunto de variáveis com características comuns, que podem estar presentes em outros tipos de interações similares aos diálogos conduzidos em contextos psicológicos, por exemplo.

Segundo Grossen & Orvig, os objetivos da entrevista clínica são **i)** construir diagnóstico, **ii)** fazer terapia, **iii)** elucidar informações sobre o paciente a partir de uma metodologia específica (testes). As terapias iniciais, segundo eles, têm alguns outros objetivos: **a)** entender as razões que trouxeram o paciente ao consultório; **b)** compreender a personalidade do paciente; **c)** construir juntos uma definição do problema; e **d)** estabelecer uma aliança terapêutica.

A entrevista psiquiátrica está sendo considerada neste artigo como um gênero discursivo porque ela é um tipo de evento comunicativo em que estão envolvidos o discurso

propriamente dito, a função do discurso, os participantes e o meio de produção e recepção, dentre outras características (Swales, op.cit.). De uma forma geral, ela é um evento comunicativo em que o paciente ‘descreve’ sintomas e o médico os analisa e prescreve o melhor tratamento. No entanto, devem ser feitas algumas considerações sobre as diferentes orientações dadas pela literatura médico-psiquiátrica para a realização dessa prática.

### **3. Roteiros da entrevista**

Para Grossen & Orvig (1998), a entrevista clínica-psiquiátrica, gênero discursivo orientado por regras fixas que são direcionadas para fins específicos, caracteriza-se como aquela em que há uma agenda, um roteiro padrão, embora não seja desenvolvida sempre da mesma maneira.

Na literatura médica-psiquiátrica, há uma vasta discussão sobre a condução da entrevista. São apresentados, então, roteiros que deverão guiar a prática profissional - são os modelos normativos ou SIK - ‘*stocks of interactional knowledge*’ - parte do conhecimento que forma a base de muitas profissões, o *background* compartilhado pela comunidade de especialistas (Peräkylä & Vehviläinen, 2003). Esses manuais representam os *estoques de conhecimento* que informam ao médico sobre a conduta profissional. Os roteiros, portanto, são os *modelos de entrevista* propostos pela literatura, oferecendo ao médico diretrizes para a realização do encontro.

É correto afirmar que, seguindo ou não a agenda, para compreender e ajudar o paciente, o médico tentará elucidar seu discurso que, na maior parte das vezes, estará envolvido emocionalmente com suas experiências de vida, tornando-se essas frequentemente o tópico da conversa. O discurso é, então, construído conjuntamente, cooperativamente (Grossen & Orvig, op.cit.), através da relação entre médico – representante institucional, socialmente produtivo – e o paciente, psiquicamente e emocionalmente perturbado – aquele que procura ver/ter seu sofrimento, se não extinguido, pelo menos aliviado.

De acordo com Peräkylä & Vehviläinen (op.cit.), a partir de 1950, ocorreram algumas mudanças em relação ao modelo de medicina centrada no médico como especialista e, conseqüentemente uma medicina centrada na doença que estaria privilegiando aspectos

cujas referências são o sinal e o sintoma<sup>2</sup>, com vistas a uma prescrição medicamentosa. A esse modelo opõe-se o centrado no paciente (cf. Balint, 1964), cuja referência é o mundo de experiências da pessoa que sofre. Nesse modelo, o paciente ocupa o centro da atividade clínica, e há o objetivo explícito da busca pela aliança terapêutica (empatia, confiança e disponibilidade para a mudança). Os dois modelos<sup>3</sup> têm focos distintos: no modelo de medicina centrada no médico, a ênfase está nos conteúdos da entrevista, evidenciando um controle maior do médico; no modelo centrado no paciente, aquele que sofre está inserido na interação, o que tende a propiciar uma interação mais espontânea, menos ‘assimétrica’ e mais pessoal.

Nesta pesquisa, analiso cinco manuais da literatura médico-psiquiátrica (Mackinnon e Yudofsky, 1988; Kaplan e Sadock, 1990; Gabbard, 1998; Dalgalarondo, 2000; Nunes Filho e outros, 2001), para investigar de que maneira eles se posicionam diante dessa dicotomia: *foco nos conteúdos/foco no médico* e *foco na interação/foco no paciente*. Meu objetivo é, portanto, compreender como as condutas que são apresentadas nos roteiros refletem esses dois diferentes modelos teóricos.

De uma maneira geral, há, nos autores pesquisados, orientações básicas que o médico deve seguir a fim de obter as informações necessárias para diagnosticar e indicar o tratamento mais adequado (cf. Swales, op.cit.). Dentre essas orientações, destacam-se **i) Exame Psíquico** a partir do qual o médico analisa as funções psíquicas do paciente, o estado mental atual, tais como apresentação do paciente, incluindo higiene, atitude frente à entrevista (cooperativo, desconfiado), características da fala e do pensamento, dentre outros; e **ii) Súmula Psicopatológica** - o médico cataloga todas as funções psíquicas e suas alterações. No entanto, antes de iniciar o exame psicopatológico, há as ‘fases iniciais’ de interação entre médico e paciente, que inclui, dentre outras informações, a queixa principal, a história da doença atual e a história familiar.

No roteiro da entrevista psiquiátrica são encontrados, então, alguns tópicos bastante comuns. São assuntos que fornecem informações relevantes para que o médico conheça

---

<sup>2</sup> Para Sullivan (1983), “Os sinais são fenômenos que o psiquiatra pode observar mais ou menos objetivamente; em outras palavras, somente o paciente experimenta os sintomas. Quando o entrevistador observa um sinal, deve então fazer certas perguntas para determinar se existem sintomas correspondentes que sejam experimentados pelo entrevistado” (p. 148).

<sup>3</sup> Cf. Pinto, Ribeiro e Lopes Dantas (2005).

o paciente já que a entrevista está destinada a dar clareza a certos padrões característicos da vida do paciente cuja proposta é ajudá-lo em seu sofrimento mental. É a partir de uma observação cuidadosa que o médico faz do paciente durante a entrevista que ele poderá confirmar ou refutar a hipótese diagnóstica. Dentre esses tópicos, estão previstos **a)** escolaridade inicial, **b)** preferência sexual, **c)** uso de álcool e narcóticos, **d)** atitude em relação à solidão, **e)** atitude em relação ao corpo, **f)** sono e funções do sono, **g)** interesses de lazer. Tais ‘dados’ constituem a *anamnese* = *ana* (remontar) e *mnesis* (memória), um procedimento a partir do qual o médico obtém informações acerca do paciente: “A entrevista psicopatológica permite a realização de dois principais aspectos da avaliação – a anamnese e o exame psíquico” (Dalgalarrondo, 2000:50)<sup>4</sup>. Todas elas informações fazem parte da *história pessoal* do paciente. Na anamnese também estão incluídas informações de *identificação do paciente* (nome, idade) que o contextualizam – são os dados sociodemográficos básicos.

Apresento, a seguir, a análise dos cinco manuais.

### **3.1 O ‘modelo descritivo’: a valorização do conteúdo das informações**

“A avaliação do paciente em psicopatologia é feita principalmente por meio da entrevista. Ela não pode ser vista como algo banal, um simples perguntar ao paciente sobre alguns itens de sua vida. A entrevista, juntamente, com a observação cuidadosa do paciente, é, de fato, o principal instrumento de conhecimento da psicopatologia. Por intermédio de uma entrevista bem realizada com arte e técnica o profissional poderá obter informações valiosas para o diagnóstico clínico, para o conhecimento da dinâmica afetiva do paciente e – o que pragmaticamente é mais importante – para uma melhor intervenção e planejamento terapêuticos” (Dalgalarrondo, 2000, p. 147).

Dalgalarrondo, em seu *Psicopatologia e Semiologia dos transtornos mentais* (2000), apresenta *quadros-resumo* que orientam a prática clínica, com indicações de perguntas que podem ser feitas pelo médico durante a entrevista, dentre elas “*De onde vem os seus problemas?* ou *A que o(a) senhor(a) atribui os seus problemas?* (História da doença

---

<sup>4</sup> Além desses, há outros exames que poderão ser feitos para que a avaliação psiquiátrica seja completa. São eles Exame Físico Geral e Neurológico e Exames Complementares (testes da personalidade e da cognição, laboratoriais, dentre outros).

atual - p. 57). Mais especificamente, o autor apresenta dois quadros: *Avaliação inicial e perguntas introdutórias* e *História psiquiátrica*. No primeiro, há orientações gerais sobre qual deve ser a conduta do médico durante a entrevista: **i)** “providenciar um local com um mínimo de privacidade e conforto para a entrevista; **ii)** apresentar-se ao paciente e depois explicar brevemente o objetivo da entrevista; **iii)** estabelecer um contato empático com o paciente, iniciar com as perguntas gerais sobre quem é o paciente: Como o (a) senhor (a) se chama? Quantos anos tem? Qual seu estado civil”? (Dados sociodemográficos básicos), dentre outras recomendações.

No segundo quadro – *História psiquiátrica* – há 14 subtópicos que compõem a entrevista propriamente dita. Alguns deles são *Identificação, Queixa principal e história da moléstia atual, Hábitos, Relacionamento e dinâmica familiar, Resultados das avaliações complementares, Hipóteses diagnósticas e Planejamento terapêutico e ações terapêuticas implementadas*, dentre outros. Para todos os subtópicos, há lacunas que devem ser preenchidas pelo médico com as informações fornecidas pelo paciente. Por exemplo, em relação à Queixa Principal e História da Moléstia Atual, as orientações são as seguintes:

“Descrever (de preferência com as palavras do paciente, os sintomas, sinais<sup>5</sup> e comportamentos, desde o início do último episódio até o presente momento) – (perguntas estruturadas: 0 = não; 1 = sim): Já se consultou no passado com médico ou psicólogo (ou profissional de saúde mental) para problemas dos nervos: \_\_\_\_; Há quanto tempo foi a primeira consulta \_\_\_\_; Já tomou remédio para os nervos: \_\_\_\_; Há quanto tempo tomou pela primeira vez \_\_\_\_; Muitas pessoas procuram ajuda de benzedeira, padre, pastor, centro espírita, ou outra pessoa com poderes de cura. Você já procurou alguma ajuda desse tipo” (p. 57-58).

Quadro 1

Além dessas, outras informações devem ser obtidas a fim de informar o médico sobre tudo que disser respeito à estória da doença. O roteiro apresentado por Dalgalarondo (op.cit.) é guiado, orientado, seguindo o ‘modelo inquirido’ de obtenção de respostas - o

---

<sup>5</sup> Grifo meu.

foco é o conteúdo das perguntas, cujas respostas informarão o médico a respeito da patologia do paciente já que o objetivo é conhecer a doença. Segundo Dalgarrondo, para que o paciente expresse sinais e sintomas, o médico deve estar atento ao que ele narra, observando o ‘estilo’ do paciente, sua aparência e suas atitudes básicas. Ou seja, as atitudes e o comportamento do paciente vão estar a serviço desse objetivo: conhecer e tratar a doença. No roteiro da entrevista psiquiátrica apresentado por Dalgarrondo (op.cit.), estão incluídos também, além da Anamnese, o Exame Psíquico e a Súmula Psicopatológica.

Adotando, assim, uma postura mais instrucional que tende a conduzir o comportamento do médico, Dalgarrondo (2000), universalizando e generalizando os casos, após apresentar alguns quadros, faz diversas recomendações, ressaltando também determinadas atitudes que devem ser tomadas pelo entrevistador durante a entrevista para que não prejudique o curso da interação. Duas delas representam claramente o modelo de medicina centrada no médico como especialista, cuja conduta deve ser o reflexo do seu saber médico institucional:

- i) *“deve-se evitar terminologia por demais tecnicista que revela, geralmente, insegurança do profissional, que busca compensar, na linguagem rebuscada, os vácuos de sua ignorância sobre o caso, ou que quer demonstrar de modo exibicionista a sua erudição e saber médico”;*
- ii) *“deve-se lembrar que apesar de que em uma história psicopatológica são descritos fenômenos irracionais, muitas vezes desorganizados e caóticos, o relato deve ser organizado e coerente, facilitando o estabelecimento de hipóteses diagnósticas e de planejamento terapêutico adequado. O paciente tem o direito de ser confuso, contraditório, ilógico. O profissional, ao relatar o caso, não tem esse direito” (p. 60).*

Nas recomendações de Dalgarrondo, podem ser conhecidos os ‘papéis’ que o médico e a doença do paciente ocupam no roteiro, demonstrando que conduta o profissional deve ter no sentido de atender às exigências desse modelo normativo: “o domínio da técnica de realizar entrevistas é o que qualifica especificamente o profissional habilidoso” (p. 50). Discussões a respeito do papel do paciente enquanto sujeito de seu sofrimento mental não são expressas. Essas orientações propostas por Dalgarrondo (2000) que são práticas discursivas não apontam para a importância e conseqüente inserção do paciente na interação, o que deflagra um aspecto instrucional mais marcado, além do conseqüente controle do médico sobre a entrevista.

Importante enfatizar que os quadros apresentados por Dalgalarrodo tendem a facilitar a prática de profissionais menos experientes, uma vez que o ‘modelo’ já estaria organizado. Em princípio, esses quadros podem parecer ajudar o médico a realizar a entrevista, no entanto, tendem a uniformizar as entrevistas, sem levar em consideração os diferentes pacientes com as suas diferentes histórias de vida.

Seguindo orientação semelhante, Nunes Filho e outros (2001), embora não utilizem quadros-resumo no capítulo em que apresentam o roteiro da entrevista, são também práticos e objetivos. Em grande parte do capítulo, que é bastante conciso (p. 27-35), apresentam todos os tópicos que devem ser abordados na entrevista com curtos comentários sobre cada um deles, orientando, desta forma, os médicos sobre sua prática profissional.

De acordo com os autores, no roteiro da entrevista psiquiátrica estão presentes, dentre outros, os seguintes itens **1)** Exame Médico-Psiquiátrico que inclui Apresentação do Examinador, Identificação do Paciente, Queixa Principal, Motivo da Consulta ou da Internação, História da Doença Atual, História Pessoal e História Familiar; **2)** Exame Psicopatológico (atitude geral, pensamento, consciência, atenção, concentração são alguns ‘tópicos’)<sup>6</sup>; **3)** Exame Somático; **4)** Exames Complementares: testes psicológicos e exames laboratoriais; **5)** Diagnóstico Sindrômico; e **6)** Hipótese (s) Diagnósticas(s).

Também com o foco nos tópicos que devem ser trazidos para a entrevista, e, conseqüentemente, com a ênfase no comportamento do médico, sem refletir sobre a inserção do paciente na interação, Nunes Filho e outros (op.cit.) afirmam que “o exame médico-psiquiátrico bem organizado é a base de todo o progresso em medicina clínica. É indispensável para a boa prática médica e fundamental para a pesquisa” (p. 27). As expressões “exame bem organizado”, “médico neutro”, “objetivação dos achados”, “estrutura de um questionário”, “execução de uma seqüência de procedimentos”, dentre outras, apontam para uma postura dos autores de busca pelos dados, conseguidos apenas se o roteiro for seguido com “arte e técnica”. O mais importante, segundo eles, é a obtenção dos dados, “facilitando o estabelecimento de hipóteses diagnósticas e de planejamento terapêutico adequado. Para chegar ao diagnóstico, deve o interessado

---

<sup>6</sup> “O exame psicopatológico deve vir após as fases iniciais do exame médico-psiquiátrico visando a obtenção do diagnóstico.” (Nunes Filho, op. cit., p. 28)

executar uma seqüência de procedimentos que visa à obtenção de dados específicos e sua correta avaliação”<sup>7</sup> (Nunes Filho e outros, op.cit.:27).

Embora Para Nunes Filho e outros o exame sozinho não seja suficiente para resultar no diagnóstico, há uma característica fundamental: a objetivação dos achados. Para isso, o médico deve ter em mente a estrutura de um questionário, embora deva permitir que o paciente conte a sua própria estória. O foco no médico e no conteúdo das informações, portanto, é explícito.

Apesar de uma orientação prescritiva com base na ‘objetividade’ e ‘neutralidade’, Nunes Filho e outros fazem menção à dimensão empática na relação médico-paciente, embora sem explicá-la exatamente, o que deixaria os médicos menos experientes sem a orientação na sua conduta: “O examinador deve ser neutro o suficiente para não inibir depoimentos, e empático para facilitar a exposição de temas delicados ou significativos para o paciente” (p. 27). A busca (utópica) pela neutralidade já seria suficiente para confundir as mentes dos médicos pouco críticos e pouco experientes.

Essas diretrizes, bem como os conteúdos a serem abordados, no âmbito prescritivo, funcionam, portanto, como os estoques de conhecimento que informam o médico acerca da sua prática clínica. Entretanto, os profissionais poderão, de certa forma, escolher se vão ou não seguir o roteiro, e essa escolha certamente estará relacionada à experiência profissional e/ou à postura assumida na prática clínica, postura essa vinculada à ordem institucional segundo Sarangi e Roberts (1999).

Alguns roteiros, embora ainda não tenham o foco no papel central que o paciente deve ocupar na interação, já indicam uma preocupação maior a respeito das condições da entrevista, do papel do entrevistador, considerações sobre o espaço físico, dentre outras, sinalizando atenção com a particularidade de cada exame, e, conseqüentemente, com a singularidade dos pacientes.

---

<sup>7</sup> Idem 5.

### 3.2 Entre o conteúdo das informações e a valorização do sujeito doente

“A entrevista caracteriza-se pelo fato de o psiquiatra ser um especialista no campo dos fenômenos mentais e relações interpessoais (*sic*) e, de acordo com isso, oferecer ao paciente mais do que uma atenção solidária.”  
(Kaplan & Sadock, 1990, p. 164).

No *Compêndio de Psiquiatria*, Kaplan & Sadock (op.cit.), no Capítulo 8 - Exame clínico do paciente psiquiátrico, antes de apresentarem o roteiro da entrevista propriamente dito, cujos tópicos foram referidos pelos manuais já analisados, fazem uma discussão a respeito da entrevista, principalmente de alguns fatores que a influenciam, além do papel do médico e do papel do paciente. Tais discussões refletem alguma preocupação com questões que transcendem o exame, na medida em que apontam para uma maior liberdade de ação do médico, ao mesmo tempo em que chamam a atenção para aspectos que valorizam o paciente e sua própria história. Expressões como “Um começo adequado seria...” (p. 166), “A técnica mais importante para a obtenção da história psiquiátrica consiste em deixar o paciente contar sua própria história, com suas próprias palavras, na ordem que julgar mais importante” (p. 168), são utilizadas a fim de dar instruções ao médico sobre a sua conduta clínica durante a entrevista propriamente dita.

Kaplan & Sadock (op.cit.) afirmam que o papel mais importante do médico é ouvir e compreender o paciente (p. 164). Para eles, é importante que o médico favoreça o *rappor*t ou o *bom relacionamento*, alcançado pela relação empática que deve ser estabelecida durante o encontro. A crítica à determinação de como fazer a entrevista, à direção e ao controle sobre o comportamento discursivo do paciente é comentada por eles. Nesse manual, um dos mais referidos, os autores afirmam que a aliança terapêutica somente poderá ser alcançada com a união dos seguintes elementos: confiança, empatia e respeito mútuos: “o papel mais importante do entrevistador é escutar o paciente, entendê-lo e estabelecer um ‘rapport’” (Kaplan & Sadock, op.cit.: 164)<sup>8</sup>.

Kaplan & Sadock (op. cit.) mostram que há fatores que podem influenciar a entrevista: interferências de terceiros, tempo de duração da entrevista, disposição física da sala,

---

<sup>8</sup> (cf. Mackinnon & Yudofsky, 1988).

anotações feitas pelo médico enquanto o paciente fornece as informações, condições às quais os médicos e os pacientes estão sujeitos, que poderão exercer influências sobre a interação. Em relação ao médico, afirmam que o estilo, a orientação e a experiência do entrevistador também podem influenciar a entrevista. Em relação ao paciente, Kaplan & Sadock mostram que nem todos os pacientes estarão durante a entrevista com vontade de cooperar, e isso pode interferir na condução das entrevistas. Alguns pacientes podem também querer esconder seus sentimentos e as causas, e isso também vai interferir na entrevista, ou melhor, na maneira como a entrevista deve ser conduzida (p.164-5).

Após fazerem a reflexão inicial, apresentam os tópicos do roteiro: **i)** Identificação Preliminar; **ii)** Queixa Principal; **iii)** Identificação Pessoal; **iv)** História da Doença Atual; **v)** Doenças Anteriores; **vi)** História Médica Progressiva: História pré-natal, Primeira infância, Infância intermediária, Infância tardia, Idade adulta; **vii)** História Familiar: situação social atual, sonhos, fantasias e sistemas de valores. A seguir, é apresentado o roteiro para a realização do Exame do Estado Mental, em que são investigados aparência, comportamento, humor, percepção, e os demais já referidos nos roteiros apresentados anteriormente. A descrição da entrevista realizada por Kaplan & Sadock é excessivamente detalhada, e inclui um esboço intitulado ‘Registro Psiquiátrico’ (p. 173-176) para que “os estudantes possam redigir um registro psiquiátrico” (p. 173) sobre todos os tópicos do roteiro da entrevista.

Kaplan & Sadock também afirmam que os médicos precisam impor limites a pacientes com problemas no controle de seus impulsos, ou tentar favorecer os impulsos em outros pacientes que estejam gravemente reprimidos (p. 164). Apesar disso, a entrevista psiquiátrica, segundo eles, é também o lugar propício para que a história<sup>9</sup> de vida do paciente seja conhecida pelo médico.

Pode-se afirmar, então, que Kaplan & Sadock, apesar de apresentarem os tópicos da entrevista psiquiátrica de forma detalhada e com isso sinalizarem uma preocupação com o conteúdo, com os sinais e sintomas, os autores também manifestam uma atenção com as condições para realização das entrevistas, o que significa dizer que estão mostrando a importância que o paciente tem na interação. Essas preocupações apontam para a

---

<sup>9</sup> Cf. 3.2.1.3 – Enquadre de co-construção das experiências de vida do paciente: crônicas, narrativas e explicações da minha Tese de Doutorado.

necessidade de o médico estar atento às diferentes entrevistas que emergem da diversidade das interações.

Mackinnon & Yudofsky (1988) dedicam dois capítulos à entrevista psiquiátrica. No primeiro, intitulado ‘A entrevista psiquiátrica’, os autores fazem uma discussão bastante semelhante a que foi feita por Kaplan & Sadock (op.cit.). Os autores também refletem sobre os fatores que influenciam a entrevista: o papel do entrevistador, os fatores relacionados ao tempo e ao espaço, as fases da entrevista, o ‘papel’ do paciente, dentre outros. Segundo eles, essas são as condições necessárias para que a interação entre o médico e o paciente se dê de maneira satisfatória.

Mackinnon & Yudofsky (op.cit.) apontam para as “pistas fornecidas pelo paciente” (p. 30). Segundo eles, o médico experiente, por se sentir mais confortável com o paciente, prescinde do roteiro. Sua prática tende a buscar “essas pistas”, que são diferentes de acordo com cada paciente<sup>10</sup>. É a valorização das diferenças e da entrevista enquanto *relação* entre médico e paciente, mais do que tópicos a serem explorados, que orientarão a prática profissional nesse tipo de atividade clínica.

Corroborando com a idéia de que o psiquiatra deve valorizar as contribuições do paciente permitindo que ele fale livremente sobre sua estória de vida, Mackinnon & Yudofsky (op.cit.) afirmam que abordagens estereotipadas e excessivamente estruturadas não devem fazer parte da rotina de médicos, uma vez que eles sabem que não é possível obter informações na mesma ordem. E o mais importante é a capacidade empática aliada à sensibilidade do entrevistador, componentes reais da eficácia do psiquiatra como entrevistador. Assim, para Mackinnon & Yudofsky (op.cit.), o médico, enquanto faz as perguntas, ajuda a paciente a falar sobre si mesmo: “Mais do que em outras doenças clínicas, o diagnóstico e o tratamento da doença psiquiátrica baseiam-se na história de vida total do paciente” (p. 18). Assim, o médico co-constroi (cf. Grossen e Orvig, op.cit.) com o paciente as diferentes estórias, podendo, com elas, construir discursivamente identidades<sup>11</sup>. E as diferentes estórias vão ter um papel fundamental porque é a partir delas, embora não apenas com elas, que o médico poderá conhecer

---

<sup>10</sup> É uma conduta oposta à universalização/generalização dos casos, conforme observada nos roteiros em que o foco é a valorização do conteúdo das informações (cf. Dalgarrondo e Nunes Filho e outros).

<sup>11</sup> Idem 9.

“aquele que está sofrendo, que deseja alívio e espera poder contar com a outra pessoa para ajudá-lo” (Mackinnon & Yudofsky, op.cit.: 17).

No Capítulo 2, intitulado ‘O exame clínico do paciente’, Mackinnon & Yudofsky apresentam duas tabelas: *A história psiquiátrica (Anamnese)* e *O exame do estado mental* (p. 49) contendo todos os tópicos que devem ser contemplados pelo médico durante realiza a entrevista. Para cada tópico, há um comentário explicativo. Por exemplo: “Avaliação subjetiva: o psiquiatra deve avaliação as reações emocionais do paciente e a forma com que ele as experimenta e descreve. (...) Deve-se averiguar a intensidade de suas emoções. Descreva distúrbios da regulação emocional como mudanças rápidas de humor...” (p. 79).

As diretrizes propostas por Mackinnon & Yudofsky apontam, portanto, para um modelo de entrevista centrada entre os conteúdos e tópicos propriamente ditos da entrevista psiquiátrica e a interação médico-paciente, com a valorização das experiências daqueles que sofrem. Ao mesmo tempo em que os autores afirmam que “O instrumento principal da entrevista psiquiátrica é o próprio psiquiatra” (p. 30) e mostram, em tabelas, quais são os tópicos que devem ser abordados na entrevista, eles também defendem a necessidade de os profissionais de saúde mental estarem atentos à interação, ou melhor, à necessidade de promover a empatia e a confiança necessárias.

Um modelo cujo foco está centrado no paciente (Balint, op.cit.), na diversidade das suas histórias e na diversidade das interações é o modelo proposto por Gabbard, em sua abordagem psicodinâmica de psiquiatria.

### **3. 3 O ‘modelo narrativo’: a valorização do paciente na interação**

“O psiquiatra descritivo está primariamente interessado em como um paciente é semelhante, ao invés do quanto é diferente de outros pacientes com aspetos congruentes.” (Gabbard, 1998, p. 24)

No capítulo dedicado à entrevista, intitulado “A avaliação psicodinâmica do paciente”, Gabbard (1998) apresenta o seu ‘não-modelo’. Segundo ele, o objetivo da abordagem

psicodinâmica é enfatizar a importância fundamental da relação médico-paciente, em que o estabelecimento do *rapport* e de um entendimento mútuo são prioridades. Em virtude disso, “a primeira tarefa do entrevistador é transmitir que o paciente é aceito, valorizado e considerado uma pessoa singular com problemas únicos” (p. 60). Para Gabbard (op.cit.), a postura psicodinâmica<sup>12</sup> é empática no sentido de privilegiar a perspectiva do paciente. Desta forma, essa abordagem envolve a inserção do paciente como um colaborador no processo exploratório (p.61). O autor de *Psiquiatria Psicodinâmica* faz críticas às entrevistas orientadas apenas para a construção do diagnóstico porque pode provocar no paciente a impressão de ser apenas uma amostra, inibindo-o a expor seus problemas.

O enfoque de Gabbard, portanto, difere da abordagem puramente descritiva do diagnóstico: “A avaliação psicodinâmica pode ser considerada como uma extensão significativa da avaliação médico-psiquiátrica descritiva” (p. 60). Valorizando o sujeito e a sua história de vida, Gabbard chama a atenção dos médicos para esse aspecto que é, para ele, fundamental na entrevista: quando ouvir as diferentes histórias, o médico precisa estar atento à singularidade, à individualidade. Para o autor, “o psiquiatra dinâmico deve abordar cada paciente como um indivíduo singular, não assumindo a priori que certo evento possui somente um significado específico” (p. 66). Assim, para que o sujeito seja visto como um ser único, diferente em cada história, ele precisa encontrar o lugar para falar, encontrar o interlocutor que o escute e acredite naquilo que ele diz. Somente “vários minutos de questões abertas destinadas a facilitar o livre fluxo da história do paciente, o médico poderá preencher as lacunas com questões mais diretas e específicas” (p. 65). É uma proposta oposta ao que é apresentado por Dalgarrondo, Em seus quadros-resumo, como vimos, por exemplo, a orientação é que o médico preencha lacunas com 0=não, 1=sim<sup>13</sup>.

Na conclusão do capítulo destinado à apresentação da *Avaliação*, Gabbard (op.cit.), então, mostra a *Tabela de Avaliação Psicodinâmica*, que sintetiza os passos envolvidos em uma avaliação psicodinâmica completa:

---

<sup>12</sup> Segundo Straton e Hayes (1993), a Psicodinâmica inclui todas as teorias do funcionamento humano que estão baseadas no jogo mútuo de impulsos e outras forças internas à pessoa. A teoria psicanalítica é uma delas.

<sup>13</sup> Cf. Quadro 1.

- i) Dados históricos: Doença atual com atenção às ligações associativas e com os estressores do eixo IV, História pregressa com ênfase sobre como o passado sem se repetindo no presente (História do desenvolvimento - evolutiva, História familiar, Formação cultural/religiosa;
- ii) Exame do estado mental: Orientação e Percepção, Cognição, Afeto, Ação;
- iii) Testes psicológicos projetivos;
- iv) Exame físico e neurológico;
- v) O diagnóstico psicodinâmico: Diagnóstico descritivo pelo DSM-IV, Interações entre os eixos I-IV, Características do ego (pontos fortes e fraquezas, mecanismos de defesa e conflitos, relação com o superego), Qualidade das relações objetais (relacionamentos familiares, padrões transferenciais-contratransferenciais, inferência acerca das relações objetais internas), Características do *self* (auto-estima e coesão do *self*, continuidade do *self*, fronteiras do *self*, relação mente/corpo), Formulação explicativa utilizando os dados anteriores (p. 72).

Muitos tópicos da tabela apresentada por Gabbard estão também presentes nos roteiros apresentados pelos manuais já analisados. No entanto, o que diferencia a abordagem de Gabbard das outras é a maneira como as informações são abordadas pelo médico durante a entrevista. Para o autor, o profissional de saúde mental deve evitar que o paciente represente um papel passivo de mero informante respondendo às questões propostas pelo médico; o paciente deve ser um colaborador envolvido. O objetivo, segundo Gabbard, é minimizar o exame formal, permitindo que as questões do pensamento, afeto e percepção venham à tona inseridas em um contexto significativo (p. 66) e não a partir de perguntas específicas. As informações, portanto, sobre o estado mental do paciente devem ser obtidas durante a coleta da história no curso da entrevista, evitando-se, assim, o roteiro formal.

A proposta de análise psicodinâmica do paciente apresentada por Gabbard está além do diagnóstico descritivo, como foi dito. Segundo o autor, sua proposta é a de fazer algo que supere a classificação e a mera descrição: “A abordagem dinâmica significa um novo sentido para o diagnóstico, não a mera aplicação de um rótulo (...) É o diagnóstico no sentido da compreensão de como o paciente adoeceu e de quão enfermo se encontra e de como a doença lhe serve” (p. 68). Nesse modelo de entrevista, a ênfase não está no diagnóstico: “Os psiquiatras devem resguardar-se contra uma ênfase excessiva sobre a rotulação diagnóstica que impede o desdobramento da complexa relação entre médico e

paciente” (Gabbard, op.cit.: 61).

A prática profissional, nessa perspectiva, relaciona-se à valorização do paciente enquanto o sujeito de sua estória<sup>14</sup>, aquele que muito tem a dizer sobre si mesmo, sobre sua vida: família, trabalho, doença, temas comuns, embora diferentes já que cada estória é uma *nova estória em uma nova interação*. Essa valorização da escuta e da maneira como o médico deve se comportar como um ‘elemento facilitador’ da construção dessas estórias é o fio condutor da prática profissional nessa abordagem da entrevista, com variações, por certo, de médico para médico, de profissional mais experiente ou não.

Nesse modelo, portanto, os tópicos não são o objetivo, o que garantiria um maior controle da interação pelo médico. Ao contrário, nesse modelo, eles são apresentados em uma pequena tabela, bastante resumida no final do capítulo. E esses tópicos não são apresentados como nos roteiros analisados, mas sim como “passos”<sup>15</sup> envolvidos em uma avaliação psicodinâmica completa” (p. 72), o que muda bastante a concepção de entrevista proposta por ele uma vez que o foco não é o conteúdo das informações, mas sim o paciente e “um planejamento terapêutico global” (p. 73). O Diagnóstico Psicodinâmico, segundo ele, incluiria outros ‘tópicos’ um pouco diferentes dos que foram apresentados nos roteiros analisados: características do ego (mecanismos de defesa e conflitos, p. ex.), qualidade das relações objetais (relacionamento familiares, p. ex.) e características do *self* (auto-estima, p.ex.), dentre outras.

Enfatizando, então, a importância de valorizar o paciente como um sujeito que está além dos sinais e sintomas, Gabbard propõe um novo sentido para a entrevista: “O psiquiatra deve manter um estilo flexível de entrevista que varia de uma busca estruturada de fatos específicos (sintomas, história familiar, duração da enfermidade) até uma postura não-estruturada de escuta do fluxo natural dos processos de pensamento do paciente” (p. 64). Nesse modelo, a entrevista é um espaço destinado à compreensão daquele que sofre e acredita que seu sofrimento será eliminado, e o médico deve criar uma atmosfera na qual o paciente sinta-se livre para falar sobre si mesmo.

---

<sup>14</sup> Cf. Mishler (1984; 1986)

<sup>15</sup> Grifo meu.

#### 4. Conclusão

Com a análise dos manuais, foi observado, inicialmente, que os roteiros inserem-se em dois modelos: um modelo de medicina centrada no médico como especialista, com ênfase nos conteúdos/tópicos da entrevista, evidenciando um controle maior do médico especialista - o enquadre de referência é o sinal e o sintoma; e um modelo centrado no paciente, cujo foco é a interação, a partir da inserção do paciente no discurso. A referência é, portanto, o mundo de experiências dos pacientes. Nesse modelo, eles ocupam o centro da atividade clínica. Foi também identificado um modelo que estaria ocupando uma 'posição intermediária' - valorização tanto do conteúdo das informações, de base descritiva, e a importância do papel exercido pelo médico como entrevistador/examinador, quanto das experiências do paciente, de base narrativa – a referência é o paciente que ocupa o centro da atividade clínica. Os roteiros apresentados por Kaplan e Sadock e Mackinnon e Yudofsky representam essa postura.

É importante ressaltar que os profissionais de saúde mental não são, de forma alguma, considerados homogêneos, com crenças e opiniões idênticas (Sarangi, 1998), e esse pressuposto foi 'identificado' nos manuais analisados.

Em virtude do importante papel que a entrevista ocupa na atividade da clínica, uma reflexão sobre os roteiros é fundamental uma vez que é a partir dessas diferentes orientações que os médicos se comportarão discursivamente durante a entrevista. É necessário, portanto, que eles conheçam esses roteiros, e saibam avaliá-los para que essas orientações possam contribuir com esses profissionais em sua prática clínica, com vistas à compreensão do outro, atendendo aquele que busca um alívio para o sofrimento mental.

E uma possibilidade de análise desse comportamento discursivo-interacional no 'aqui-agora' do evento comunicativo pode ser feita a partir dos enquadres<sup>16</sup> que o médico estabelece durante o encontro com o paciente (cf. Pereira, 2005):

(...)

**Dr. Oswaldo:** =humhum, e nessa primeira vez você foi internado, você começou a se tratar em

<sup>16</sup> *Enquadre* é um conjunto de instruções dadas pelo falante ao ouvinte de como ele deverá compreender uma dada mensagem (Bateson, 1972; Goffman, 1974; Gumperz, 1982).

ambulatórios, como é que foi?  
**José Mário:** não, é:: tem dois anos que eu não venho aqui né.=  
**Dr. Oswaldo:** =não tô falando da primeira vez quando  
**José Mário:** a primeira vez eu ia todo dia todo dia eu ia pro Rio Sul  
tomar chopp. Já fui é: não tinha aquele é você pegou tem quantos anos aquele ( )=  
**Dr. Oswaldo:** =ah bastante tempo.=  
**José Mário:** =tem mais de onze anos?  
**Dr. Oswaldo:** tem=  
**José Mário:** =se lembra quando desenhavam um coração com flores ali naquele jardim da um.  
**Dr. Oswaldo:** não lembro muito não.  
**José Mário:** ali tinha um muro e a gente pulava pro outro mato caía no campo de futebol pulava o muro  
aí caía pro outro lado e ia pro Rio Sul, tudo bem vestido coisa e tal ia lá pro Rio Sul tomava  
chopp levava uma galera.  
(...)

Quadro 2<sup>17</sup>

### Referências bibliográficas:

- BALINT, M. **O médico, seu paciente e a doença** (trad. Roberto Musachio). Rio de Janeiro: Atheneu, 1964.
- BATESON, G. A theory fo play and fantasy. In: **Steps to an ecology of mind**. N.Y.: Ballaitine Books, 1972.
- DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e Semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- GABBARD, G. O. **Psiquiatria Psicodinâmica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GOFFMAN, E. **Frame analysis: An essay of the organization of experience**. New York: Maple Press, 1974.
- GROSSEN, M. & ORVIG, S. A. Entrevistas clínicas vistas como interações verbais: uma perspectiva multidisciplinar. **Pragmatics**, v. 8, n. 2, p. 149-154, 1998.
- GUMPERZ, J. (1982) **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- KAPLAN, H. I. & SADOCK, B. J. **Compêndio de Psiquiatria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MACKINNON, R. & YUDOFKY, S. **A avaliação psiquiátrica na prática clínica** (trad. Maria Cristina R. Goulart). Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- MISHLER, E. G. **The discourse of medicine: dialectics of medical interviews**. Norwood, N.J.: Ablex, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Research Interviewing: context and narrative**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- NUNES FILHO, Eustáchio Portella; BUENO, João R.; NARDI, Antonio E. **Psiquiatria e Saúde Mental**. Conceitos Clínicos e Terapêuticos Fundamentais. São Paulo: Atheneu, 2001.
- PERÄLYLÄ, A. e VEHVILÄINEN, S. Conversation analysis and the professional stocks of interacional knowledge. **Discourse & Society**, v. 14, n. 6, p. 727-750, 2003.

<sup>17</sup> Exemplo de um fragmento de uma das entrevistas que analisei em minha Tese. Fragmento 10 - Entrevista 1 com José Mário - Unidade Temática 1: As internações no IPUB. (Cf. 3.2.1.3 Enquadre de co-construção das experiências de vida do paciente: crônicas, narrativas e explicações – p. 143-167).

- PEREIRA, Tânia C. “A entrevista psiquiátrica: a rotina, o fazer clínico e as representações”. **Tese de Doutorado**. Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.
- 
- \_\_\_\_\_ The psychiatric interview: practice in/of the clinic. **Linguistics and the Human Sciences**, v.3.1, p. 25-46, 2007.
- PINTO, D. de S.; RIBEIRO, B.T.; LOPES DANTAS, M.T. ‘Let the heart speak out’ – Interviewing practices by psychiatrists from two different traditions. In: PERÄKYLÄ, A. e outros. **Communications and Medicine – special edition. Professional Theories and Institutional Interaction**, v. 2, Issue 2, 2005.
- SARANGI, S. & ROBERTS, C. The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. In: **Talk, Work and Institutional Order**. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings. Edited by Srikant Sarangi e Celia Roberts. Mouton de Gruyter. N.Y, 1999.
- STRATON, Peter e HAYES, Nicky. **Dicionário de Psicologia**. (trad. Esméria Rovai) São Paulo: Editora Pioneira, 1993.
- SULLIVAN, H. S. **A entrevista psiquiátrica** (trad. Maria A. V. Cunha) Rio de Janeiro: Editora Interciência, 1983.
- SWALES, John. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Scientific Knowledge, Public Knowledge, and Public Policy:  
Genred formation and disruption of knowledge for acting about global warming.

Conhecimento científico, conhecimento público, e política de interesse público:  
Formação e rompimento do conhecimento para actuar sobre o aquecimento global.

Charles Bazerman  
Professor of Education  
University of California Santa Barbara  
(bazerman@education.ucsb.edu)

Abstract: Knowledge is produced, stored and accessed in specific genres associated with different activity systems. Coordinated action among diverse groups is facilitated by alignment of knowledge across spheres. Our knowledge of the environment has been created in recent history by the interaction of discourses in military, scientific, public, political, corporate and governmental spheres, although these spheres do not always work in concert and there are significant obstacles and even resistances to communication of knowledge across boundaries. Citizen concerns have been crucial over the last sixty years in creating environmental knowledge from the perspective of citizens, in contrast to governmental or corporate interests, even though government has since taken on major responsibilities for the production, dissemination and authentication of environmental information. Those with a desire to disrupt remedial action on the environment have found disrupting the knowledge functions of the government an important tool.

**KEYWORDS:**

Genre, knowledge, environment, politics, government action

**RESUMO**

O conhecimento é produzido, mantido e alcançado nos gêneros específicos associados com os sistemas diferentes da atividade. A ação coordenada entre grupos diversos é facilitada pelo alinhamento do conhecimento através das esferas. Nosso conhecimento do ambiente foi criado na história recente pela interação dos discursos em esferas militares, científicas, públicas, políticas, corporativas e governamentais, embora estas esferas não trabalhassem sempre no concerto e houvesse uns obstáculos e mesmo umas resistências significativas a uma comunicação do conhecimento através dos limites. Os interesses do cidadão foram cruciais durante os últimos sessenta anos em criar o conhecimento ambiental da perspectiva dos cidadãos, em contraste com interesses governamentais ou corporativos, mesmo que o governo tomasse desde em responsabilidades principais para a produção, a disseminação e a autenticação da informação ambiental. Aqueles com um desejo interromper a ação corretiva no ambiente encontraram a interrupção das funções do conhecimento do governo uma ferramenta importante.

#### PALAVRAS-CHAVE

Gênero, conhecimento, ambiente, política, ação governamental

It is a matter of great urgency that global publics are being entrained into a new set of professional knowledges that have transformed their view of the environment, and more specifically the weather and climate. These knowledges are grounded within and get their evidentiary warrant within a specific set of citizen-oriented scientific genres and are disseminated and operationalized into public, government, and corporate action through other sets of genres. This entrainment is as yet incomplete, but its success is a necessity because there are looming problems that have been only visible through the forms of evidence, calculation and reasoning existing in the core citizen-science genres, but they bear on the life of every inhabitant of the planet and the solution requires the personal cooperation and the political will of each human. This is the issue of global warming and climate change.

The phenomenon of global climate change itself cannot be directly and reliably experienced by any individual, nor is it even directly visible from the inspection of typical local weather records. Seeing climate change as a phenomenon, let alone

recognizing that it poses a problem requires a specialized form of professional vision (Goodwin, 1994). It is a global process visible only in the scientific literature and literatures secondarily drawing in it, evidenced at first only through arguments from computer models, and only recently by aggregate planetary data (which still is given meaning by the models and the associated theories). That we have a problem is further dependent on models which project future conditions, and that action is appropriate and possible is further dependent on scientific reasoning based on aggregation and a calculation from further collections of data. The phenomenon and problem have gained widespread attention of scientific publics only in the last four decades, and among citizenry and governments only in the last two, and most corporations only in the last decade. While there is high agreement in the scientific community and strong consensus that action is needed, there is somewhat less agreement and action consensus among citizens, even less focused will to cooperate among government, and only limited substantive engagement and cooperation among corporations. Our future hangs on gaining more thorough engagement with the scientifically based knowledge and its policy imperatives.

This essay is an attempt from a genre and activity theory perspective to understand that process of social learning and alignment to a set of technical knowledges. In this essay I will be bringing together the work of a number of my prior studies where the detailed evidence and analysis are available (Bazerman xxx, xxxx, . These studies are based predominantly on events and evidence from the United States, but given the U.S. in \ science and international cooperation, the harnessing of US political will is an important element in global negotiations. Thus this story is of somewhat more than local interest. Nonetheless, because cooperation of people and organizations in every nation is essential for effective global cooperation dictates we need to have similar studies or understandings of the formation of politics and policy in each nation and region.

My hope is that the studies I synthesize here and similar studies by others will contributes a bit to understanding the challenge in front of us as literacy educators and public rhetoricians. I further hope the argument here will help illuminate how policy, politics, and concerted action are tied to regimes of knowledge embodied in texts.

Theoretically the grounds of these studies are that knowledge is inscribed, reasoned about, stored, and accessed in specific genres in which they are chronotopically appropriate (Bakhtin, 1981; Bazerman, 1999). Many genres in fact exist with the specific aim of producing, warranting, evaluating, or distributing specific forms of knowledge. Engaged and knowledgeable participants in various activity systems know where relevant knowledges are to be found. This is an extension of the observation that most of what we consider knowledge is embodied in linguistically produced artifacts, typically in a written, rather than purely spoken form. These knowledges are produced, warranted and used by particular groupings of people who are bound together by series of publications and other related communicative forms in which the typical genres of the groups are produced, rehearsed, and discussed (Bazerman & Rogers, 2008). Further productions are intertextually linked to prior texts and the knowledges produced therein. Evidence, including empirical evidence though often gathered from outside the textual world must be gathered and inscribed by methods and forms that are warrantable and accepted, if not typical of the social groupings—and then displayed within appropriate genres, both for evaluation and as warranted for further knowledge claims. This production, collection, and mutual articulation of knowledges and evidence within disciplinary or professional domains within appropriate forms allows for cooperation in the production of shared knowledge and the forging of areas of agreement, creating the basis of shared or coordinated future action.

Further, with relevance to issues such as global warming, involving cooperation across many groups of people it is important that knowledge be brought from one sphere of coordinated knowledge to another. This is a consequence that different communicative spaces--particular genres within particular activity systems--gain the attention and belief of different groups of people, and knowledge does not readily flow from one to another. For example, the rules and purposes of evidence within the law are very different than those of science, and if scientific knowledges bear on a court case, there are elaborate procedures for carrying information across the boundaries which in fact transform the nature and particulars of the knowledge as well as their operational effect, often leaving scientists unhappy with what knowledge gets to the courts (see Bazerman, 2009). Thus large group actions involving many people in many different roles and configurations must somehow coordinate their knowledges so as to carry out commitments to a related

view of the problem to be addressed; otherwise, the groups will not be able to act with clarity, conviction, and commitment.

So how do we know the environment? While we may walk through forests and enjoy the sounds of birds, and while environmental phenomenon may affect what we see and hear and feel on our walks, when we talk of the environment we are more likely to have in mind things we have read—in public media that drew on specific scientific literatures. Indeed until recent decades we would not even be likely to refer to ambient nature as an environment, let alone to perceive what we see on our walks as an interdependent system. Even among scientists the concepts of environment and ecosystem seemed to be a creature of the mid-nineteenth century and remained of limited attention and interest until the latter half of the twentieth, circulating only in a limited set of genres within the some biological specializations. Few scientists, let alone policy makers or citizens, had reason to turn to the pages of journals where the concept resided.

Within the U.S. public sphere, attending to our ambient world as the environment and seeing it as problematic or threatened by human action is associated with Rachel Carson and the scattered scientists she drew on, point to the problems created by DDT and other pesticides. (Earlier concerns about pollution, such as air pollution from industrial and vehicle emissions were seen more as a traditional matter of direct contamination.) Carson herself was a government naturalist, who had written a number of popular books of nature appreciation, and she drew on these as well as several other available public genres, including the social problem essay and dystopic science fiction to create a compelling public account that changed public ways of viewing their actions as potential having long-term systemic consequences on the conditions of our life as ramified through complex interdependent processes. (see Waddell, 2000), this also created a discussion of public problems that was to lead to political and policy discussions which led to government regulation of pesticides. This new line of environmental legislation, though it had characteristics of earlier food and drug regulation, had a substantially different character, regulating small amounts of chemicals that would have long range aggregate consequences. This kind of reasoning and the needs of this kind of regulation also gave rise to new scientific specialties such as ecotoxicology that statistically calculated long term results under field conditions in

contrast to the controlled laboratory experiments of traditional toxicology (see Bazerman & de los Santos, 2005 for a study of the divisions and reconciliations that impeded and eventually allowed evidence to travel between genres of these fields). We can also see the continuing effect of the communicative model she created in the introductory comments of Al Gore to the 1995 reissue of *Silent Spring*, indicating the direct genre genealogy of *Earth in the Balance* (Gore, 1992).

For me personally, *Silent Spring* had a profound impact. It was one of the books we read at home at my mother's insistence and then discussed around the dinner table. My sister and I didn't like every book that made it to that table, but our conversations about *Silent Spring* are a happy and vivid memory. Indeed, Rachel Carson was one of the reasons I became so conscious of the environment and so involved with environmental issues. Her example inspired me to write *Earth in the Balance*, which, not coincidentally, was published by Houghton Mifflin, the company that stood by Carson through all the controversy and that has since earned a reputation for publishing many fine books about the environmental dangers facing our world. (Gore introduction to Carson 1995)

Concurrently another set of events was creating a related set of genres at the intersection of science, public issues and government policy. We can pick up this story with the Manhattan Project, which developed the atom bomb under conditions of the highest secrecy. Under the exigencies of WWII academic science, which was used to the free flow of information, acquiesced to military disciplines of restricted flow of knowledge. After the Hiroshima and Nagasaki detonations and the end of the war, scientists exerted pressure to allow open the scientific findings as did advocates of civilian monitoring and decision making. The rapid emergence of the cold war, created new pressures for secrecy, so that major restrictions remained (monitored by the newly-formed Atomic Energy commission) keeping much of the knowledge about nuclear weaponry and its effects within classified military documents. However less than a decade later, after atmospheric testing of hydrogen weapons posed threats of radiation fallout, public pressure increased for more detailed information about the effects of fallout, particularly strontium 90. Strontium 90 was chemically similar to calcium, thus fallout onto grasslands would be ingested by cows and concentrated in milk, which would then deliver it to children, where it would be further concentrated in bones and teeth. After government and military sources remained vague on details despite public pressure an alliance between academic scientists and citizen groups formed in St Louis, which then began producing newsletters called *Information*, then *Nuclear Information*.

Those newsletters provided scientific knowledge from the perspective of public problems, though presenting the political message only by implication. But the selection and organization of the texts clearly made evident governmental actions were putting us as citizens at threat by disrupting the safe environment for human life. The organizers of this movement were self-conscious about advancing citizen science in the public interest, gathered by scientists who considered themselves as citizens in their loyalties, rather than being in the employ of government, military or industry, and taking their problems from public need rather than internal dynamics of science. The direct linkage between this movement and the environmental movement is indicated by the name changes of the newsletter as it transformed into a journal. *Nuclear Information* became retitled *Scientist and Citizen* and then *Environment*. Even as the articles became more technical they kept the focus on public problems. (Bazerman, 2001)

The increasing public concern for the environment became a major political issue to which Congressional representatives responded with the National Environmental Policy Act of 1970. In the discussion leading up to the passage of the act a repeated theme was the lack of information available on which to base policy, so a chief provision was to require an environmental Impact Statement be produced for government actions that might affect the environment. In addition to creating a new genre by fiat (the success of which has been controversial both within the environmental and the genre community) this added to the textual vehicles that would require monitoring of actions from the citizen's perspective and expand the market for the production of such information. Further it would identify governmental agencies as a responsible party for the collection of such information, taking some of the impetus away from grassroots citizen groups (Bazerman, Little & Chavkin 2003).

So in less than a twenty year period we had new communicative channels that fostered public attention and access to certain kinds of scientific information that they viewed as relevant for public well-being, particularly because normal conditions of life were under threat by human actions and that created a market or communicative space for scientists who would adopt a public interest perspective. These channels then in turn fostered new developments within the more purely scientific community and in the more fully political communities.

Among the issues that inhabited this new communicative space, was global warming that had its origins again in military sponsored science. While the concept of greenhouse warming of the atmosphere was first proposed by Fourier in the 1820's and revived by an engineer Callendar in 1850 it was paid little attention to, and there was little evidence to suggest its occurrence until the 1950's. Again it was military interests in the cold war period that led to monitoring of the oceans and atmosphere as potential sites of military engagement. Working for the Office of Naval Research, in 1957 Roger Revelle recorded ocean uptake of excess CO<sub>2</sub> was less than anticipated, which meant that atmospheric CO<sub>2</sub> produced by hydrocarbon combustion would be increasing. (Weart 2003, 2008). In the 1960s to track this and similar data the National Center for Atmospheric Research was founded (Weart 2003, 2008). and in 1970 it was reorganized as the National Oceanic & Atmospheric Administration (NOAA) under the department of commerce. Most of the major foundational research on global warming at that time and since has been done by under governmental agencies or related government funding, often tied to national security concerns, though increasingly with attention to the disruption of everyday life of citizens here and elsewhere. James Hansen, usually viewed as the leading figure in global warming science, has been employed at the NASA Goddard Institute for Space Studies in New York City since 1972 and has been its director since 1981. NASA, although an independent government agency has been from its founding deeply intertwined with military interests, although increasingly addressing concerns of more general citizenry.

Much of the global warming research has been based on computer models of global and regional climates, with historic data and projections forward, looking not only to climate impacts and turbulence, but as well on impacts on sea level, agriculture and other climate sensitive phenomena. Such models always have a degree of speculation, extrapolation, and simplification so authoritativeness and certainty was an issue from the beginning, with many competing models and projections, using both different data collections and different algorithms,. Nonetheless, the results were alarming enough that by the mid 1980's increasing numbers of reports appeared about the potentials (see <http://www.globalwarmingarchive.com/Timeline.aspx>). In particular a governmental reports from the Environmental protection Agency in 1983 made public concerns that global warming would begin to be evident in the 1990's with serious consequences for food production and sea levels *The New York Times* article describing this report had to

provide not only an introduction to the scientific principles of greenhouse warming, and a survey of the evidence, but also a discussion of the nature of the computational models with their uncertainties (Shabecoff, 1983). The public needed to be educated into the scientific issues and given a primer or atmospheric science in order to understand the issue, evidence, and specialized form of argument.

The EPA report indicates that by 1983 there was already strong consensus among scientists that serious global warming would be occurring because of human produced carbon dioxide, though there were some differences on timing and severity. A series of UN sponsored scientific panels also tracks the solidifying scientific consensus. In 1988 World Meteorological Organization and UN Environment Programme formed the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (<http://www.ipcc.ch/>). The first assessment report of the IPCC in 1990 expressed some differences and uncertainties about the specific scenarios that might unfold, but confirmed the importance of the issue and established a framework for addressing the climate change issue and gathering data for future reports. The second assessment report in 1995 presented confidence on the existence and magnitude of global warming and offered specific projections. This report formed the framework for deliberations of the Kyoto Protocol in 1997. The third assessment in 2001 presented strong evidence that change had already occurred, considered the mechanisms of the change, and offered options for action to intervene in the mechanisms. The fourth assessment in 2007 noted the substantial effects that had already occurred and will be continuing, and offered scenarios that might mitigate the consequences. The fifth Assessment report is to be finalized in 2014.

It is quite unusual for adjudication panels to be formed in science, as codification of knowledge is usually left of implicit processes of review, citation, and incorporation into future work, reviews, and textbooks (Bazerman, 1991). The EPA and IPCC reports based on panel judgments and circulation among wide numbers of scientists for their approval indicate firstly the intersection with policy and public concerns and secondly that governmental action and intergovernmental cooperation requires a high degree of sharing of knowledge considered authoritative and trustworthy. So a citation account or review of the literature is not an adequate sign of scientific agreement. Rather a governmentally or intergovernmentally authorized body must authenticate findings with the explicit comment of a wide sample of the authoritative scientists in the area. But

scientific consensus, even government authorized adjudication, is not enough for concerted action. The knowledge needs to gain the belief and commitment of segments of the population and institutional groups who will have to cooperate with the action. This brings in another level of complication.

We had already seen the formation of citizen engagement with environmental knowledge initiated by activist groups but extended through journalism, specialized reports, and non-fiction public problem policy books and the indirect consumption of government reports as filtered through journalism. These vehicles had made accessible knowledge of global warming early and there had been developing by the 1990's substantial public consensus that global warming was occurring (By 1992 68% of the public believed that global warming was real as a phenomenon—a number, that despite a dip in 1994—has since only increased to around 75% with under 20% skeptical. More recent polls also indicate that a strong majority (around 60% believe the effects are already being seen). Curiously, however beliefs about scientific certainty lagged behind with 28% of the sampled public believing that there was scientific certainty in 1994, 46 % percent in 1997 61 % in 2001 and 65% in 2006. —however the bulk of the other responders, rather than exhibiting belief that scientists were not convinced rather stated they were unsure (58% in 1994, 37 % in 1997, 30% in 1991, and 29% in 2006. ) This indicates that the overwhelming certainty among scientists, expressed in the 1983 EPA and 1995 IPCC reports was not being communicated clearly to segments of the public, even though awareness of the phenomenon had. In 1994 there was a 29% disparity between citizen's own certainty and their estimate of scientific certainty, 21 % in 1997, 16% in 2001, and perhaps 10% more recently though it is hard to gauge because of changes in the questions. (Nisbet & Myers, 2007 )

Government under the Clinton administration also expressed strong alignment with knowledge about global warming, as expressed in reports, websites and other documents, as did Congressional Office of Technology Assessment reports in the early 1990's. The Clinton Administration was also active in negotiating and supporting the Kyoto protocols in 1997. Vice president Al Gore was active in many environmental initiatives as well as advocating for the Kyoto protocol. Republican control of Congress in 1994 and the Bush presidency in 2001 of course changed the stance branches of government and their role in the knowledge process.

One major sector, however, resisted the emerging consensus about global warming and did its best to disrupt communication and alignment among the other three sectors, and their influence on the government sector increased their ability to disrupt alignment of knowledge—this is the story behind not only the republican Congressional opposition in the 1990s, and the Bush positions, but also the curious anomalies in the public perception of science. But before we go into the specifics of the activities of the corporate sector, particularly the energy sector, we need to look at the underlying causes of the stance they take toward the environment from a genre and knowledge perspective. Businesses typically have a short to middle range time horizon on making financial projects and decisions to enhance profitability and growth in the foreseeable future, perhaps a three to five year time horizon, to encompass planning for new product lines in those businesses with long R&D. The uncertainty of long, and even middle range economic forecasting also mitigates against longer planning. What planning does occur has to rely on historic conditions and trends. Thus the genres that collect knowledge for decision making and then attempt to extrapolate forward chronotopically consider the future much like the past and projections into the future beyond the immediate upcoming quarters and years fade from view. In publicly held companies, maintaining or increasing stock prices through growth of quarter to quarter profits keeps calculations even more in the near term, as any quick scan of stock analyses will indicate. This short time frame has been further tightened by the tying of executive compensation to stock prices through options and bonuses. In this short to middle time frame, global warming does not simply turn up in any serious way on the past or projected balance sheets and thus does not seriously enter into the calculations. Losses through extreme weather and other natural disasters are covered by insurance, and at worst, increased risk of climate induced disasters turns up as increased insurance premiums—in most industries not a significant cost compared to sales and other expenses. It is only when predictable changes in sales might occur as a result of consumer needs and desires or production costs might change in light of climate change would it really be worth taking into account. Government regulation and other mandated adjustments might influence consumer behavior and would be a greater pressure on the business model, and thus concerted action on climate change would be more of a threat to projected profitability (the core goal in corporate economic planning) than direct loss from global warming.

One industry, however, has for centuries had a longer time frame for data gathering and planning and has developed genres for displaying the long time frame and calculating profit within it—the insurance industry. Since its business is built on balancing current income against rarely occurring events they have since the seventeenth century been developing actuarial tools of determining long-term costs and risks and matching that to current income and profitability. Even more directly climate-induced disasters incur direct business expenses and cannot be laid off to anyone, except maybe the large reinsurers. Therefore, it is quite understandable that insurance, with the reinsurers leading the way, was the first industry to recommend action on global warming. By early 1990's some European insurers, became concerned with global warming's impact on their industry (Mollin, 1993). Large reinsurers such as Munich Reinsurance Company hired their own meteorologists and climatologists to prepare internal reports (Mills 1998). Indeed the industry began eco-friendly insurance products, that encouraged eco-friendly behavior, and began basing investments on environmental and sustainability audits (Hoeppe & Berz, 2005)

But for most industries, action on global warming calculated more negatively than the costs created by warming itself. Global Warming action might even require fundamental restructuring of industry and restriction on business. The oil, coal, and electrical power industries began to pay close attention to predictions about global warming as early as the late 1970s before any substantial public, political, or public policy awareness had emerged. But enough significant scientific knowledge was already emerging which was soon to gain activist, political and even government attention, so it was not feasible simply to suppress this information and keep it out of the public and governmental sphere. Rather certain segments of industry, particular the energy sector adopted a strategy to disrupt the confidence and directedness of the emerging public discussion of what, if anything, needed to be done. This tactic, recently called agnotology (Proctor & Schiebinger, 2008, see also Michaels, 2008)—the active production of uncertainty—was first developed by the tobacco lobby to maintain the appearance of “controversy” which undermined our sense of knowledge with its imperative for action. The strategy was carried out by producing the appearance of scientific disagreement through magnification of minor differences and the sponsored production of legitimate seeming but rather questionable research that appeared to

contradict more independent and solid work. Then on the basis of this manufactured appearance of uncertainty, lobbies could argue for more research, delays in action, or simply saying without certainty the costs of action were an expensive and unnecessary gamble. One of the key organizations for this production of disruptive knowledge about global warming became the George C. Marshall Institute, which had previously been engaged in arguing for Reagan's strategic Defense Initiative, known as Star Wars. Interestingly two of the key players in this organization as it turned its attention to energy had long experience with the production of quasi science for the tobacco lobby. S. Frederick Seitz, chair of the Marshall Institute, was a consultant to RJ Reynolds until 1989. S. Fred Singer who authored 35 articles and books questioning Global Warming under the sponsorship of the Institute had also cut his teeth on tobacco research. (Oreskes & Conway, 2008). As part of the same strategy, after the negotiation of the Kyoto accord, The "Cooler Heads Coalition" was funded by Exxon Mobil to argue against US ratification.

The energy lobby found its allies in the political sphere who in turn brought the knowledge disruption tactics first to congress and then to the administration, so government deliberations also could not be carried out in an atmosphere of scientific certainty. Frank Luntz a chief Republican political strategist in a 1992 memo urged that the republicans "make the lack of scientific certainty a primary issue." Republican Senator James Inhofe, who became chair of the Senate committee on Environment and Public Works when the Republicans gained the majority in Congress in 1994 called global warming a fraud and organized hearings to make that case. Among the witnesses he called was Michael Crichton, a science fiction and suspense writer. When George W. Bush became president, his administration almost immediately announced it would not implement the Kyoto Protocol. Further the White house then began to participate in the disruption of public certainty about scientific knowledge. Previous reports were expunged from the EPA website, and new scientific reports were edited by a lawyer Philip Cooney who had previously been a lobbyist for the American petroleum institute. His handiwork typically involved adding the word perhaps, maybe, or uncertainty at key locations in scientific reports which had originally been stated with full certainty. The US National Assessment on Climate Change, mandated by the UN, was very quiet about global warming. The 600 page draft of the 2003 report had only six paragraphs on global warming; the White House then deleted five and added a reference to an

ExxonMobil-funded study disputing the global warming hypothesis. So as to further disrupt the flow of substantial scientific information, James Hansen, still head of the Goddard Institute, was ordered not to speak publicly on global warming issues.

A change of administration has once again brought about a realignment with scientific knowledge, with which government reports, websites and proposals are now acting in consonance. We now are currently in the middle of legislative deliberations to address the recognized problem and to foster engagement with other nations to achieve global cooperation. That is good news. Nonetheless, the history of production of knowledge about the environment and global warming along with the recent adventure into agnotology has helped highlight some of the workings of the knowledge interactions among genre and activity systems.

This episode highlights how certainty of knowledge comes about through coordinated information within key knowledge genres in each sphere, how certainty expressed in the genres of one sphere does not necessarily translate into certainty of knowledge in others, how alignment of knowledge across the genres of different spheres is necessary for coordinated action on complex matters, and disruption of the knowledge translation problem can be disruptive of action. With respect to the environment this case has highlighted the centrality of science as a producer of authoritative knowledge, the necessity and difficulty of getting other spheres to attend to it and understand it to incorporate the findings into its reasoning, and the power of disrupting that process of shared knowledge construction and deliberation. Further, this case has highlighted the role of the federal government within the US system as a central gatherer, authorizer, disseminator, and site of action calculation within certain kinds of policy matters of which global warming is a major example. Even when science and the public remain convinced, and the disruptive insertion of distracting claims and inappropriate doubts is transparently obvious to all players, the deliberative process is thrown into sufficient confusion and uncertainty of calculation so that action can be stopped. Not only were the internal deliberations of the U.S. government stalled, but major obstacles were placed on international negotiations.

Finally, while the national government plays such a central role in the production, sponsorship, authentication, and dissemination of knowledge as well as its direct use for

deliberation on action, we should remember that all governments are beholden to many forces and pressures. While the U.S. government took on some responsibility for citizen's need for knowledge and action, citizens as citizens are not its only client. Actions in the name of citizens can often be betrayed or hijacked by other interests, so that citizens must maintain citizen genres of knowledge production and evaluation of knowledge from other spheres. It must then monitor government knowledge and actions within certain genres of inspection and evaluation, and must mount political pressure through its various communicative genres to hold the government to its responsibility for maintaining and acting on solid science in the public interest.

#### Works Cited

- Bakhtin, M.M. (1981) *The Dialogic Imagination*. translated by Caryl Emerson & Michael Holquist, University of Texas Press
- Bazerman, Charles (1991) "How Natural Philosophers can Cooperate: The Rhetorical Technology of Coordinated Research in Joseph Priestley's *History and Present State of Electricity*." *Textual Dynamics of the Professions*. University of Wisconsin Press, 1991.
- Bazerman, Charles (1999). "Singular Utterances: Realizing Local Activities through Typified Forms in Typified Circumstances." *Analysing the Discourses of Professional Genres*. ed. Anna Trosberg. Benjamins. pp. 25-40
- Bazerman, Charles (2001). "Nuclear Information: One Rhetorical Moment in the Construction of the Information Age." *Written Communication* 18:3. 259-295.
- Bazerman, Charles (2009). "How Does Science Come to Speak in the Courts? Citations, Intertexts, Expert Witnesses, Consequential Facts and Reasoning. *Law and Contemporary Problems*, 72:1: 91-120.
- Bazerman, Charles & de los Santos, Rene (2005) "Measuring Incommensurability: Are toxicology and ecotoxicology blind to what the other sees?". *Rhetoric and Incommensurability* (Ed. Randy Harris). Parlor Press, pp. 424-463.
- Bazerman, Charles, Little, Joseph & Chavkin, Teri (2003) "The Production of Information for Genred Activity Spaces". *Written Communication* 20:4 October 2003.
- Bazerman, Charles & Rogers, Paul (2008). "Writing and Secular Knowledge Apart from Modern European Institutions " and "Writing and Secular Knowledge

- within Modern European Institutions” Handbook of Research on Writing.  
Routledge.
- Carson, Rachel. (1962, 1995). *Silent Spring*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goodwin, Charles (1994). "Professional Vision." *American Anthropologist* 96(3): 606-633.
- Gore, Al (1992). *Earth in the Balance: Ecology and the Human Spirit*. Boston: Houghton Mifflin,
- Hoeppe , P & Berz, G. (2005). Risks of climate change-the perspective of the (re-insurance) industry. *Power Engineering Society General meeting*. IEEE.
- Michaels, David (2008). *Doubt is Their Product*. Oxford University Press.
- Mills, Evan (1998). The coming storm: global warming and risk management. *Risk Management*. 45:5, pp. 20-25.
- Mollin, H. (1993). Will global warming cool off weather underwriting? *Risk Management*. 40:3, pp. 28-35.
- Nisbet, Matthew C. & Myers, Teresa (2007) . Twenty years of Public opinion about Global Warming. *Public Opinion Quarterly* 71: 3: 444-470
- Oreskes, Naomi & Conway, Erik (2008). Challenging knowledge. In Proctor & Schiebinger 2008.
- Proctor, Robert N. & Schiebinger, Linda (eds.) (2008). *Agnotology: The Making & Unmaking of Ignorance*. Stanford.
- Shabecoff, Philip (1983). E.P.A. Report Says Earth Will heat up Beginning in 1990's. *New York Times* Oct 18, 1983.
- Waddell, Craig (2000). *And No Birds Sing: Rhetorical Analyses of Silent Spring*. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Weart ,Spencer (2003, 2008). *The Discovery of Global Warming*. Harvard.
- <http://www.aip.org/history/climate/>

## SENTIDO, ESTRUTURA E CONTEXTO SITUACIONAL

Profa. Dr. Rejane Flor Machado - UFPEL ([rejane.flor@ufpel.edu.br](mailto:rejane.flor@ufpel.edu.br))

Resumo: Este estudo é sobre gêneros textuais. Parte-se da idéia de que a linguagem é funcional e que o texto forma uma unidade de sentido. A existência de uma estrutura é o recurso principal para que haja esta unidade. A estrutura do texto configura-se a partir de uma situação de produção. Dois modos relacionam a estrutura do texto e a configuração contextual: 1) a estrutura apresentada pelo texto define e confirma a natureza da configuração contextual; 2) a configuração contextual age como um ponto de referência, decidindo o tipo de elemento que pode aparecer, quando, onde e com que frequência. Sob esses aspectos e a título de ilustração, faz-se a análise estrutural de uma crônica. Procura-se especular os elementos que submetem, condicionam esse texto ao gênero estudado. Nas análises foram utilizadas as concepções de campo, relação e modo, ligadas as metafunções ideacional, interpessoal e textual.

Palavras-chave: texto – gênero – estrutura – contexto – sentido

This study is about textual genres. We start from the principle that language is functional and the text is a unity of meaning. The existence of structure is the principal resource for this union. The text structure configures itself from the situation from which it was produced. Two modes relate the structure of the text and the contextual configuration: 1) the structure presented by the text define and confirm the nature contextual configuration; 2) contextual configuration works as a reference point deciding the type of element that may occur when, where and how frequently. Within these aspects and for illustration purposes only, we undertake a structural analysis of a chronicle. We aim to determine which elements of the text characterize the genre in question. The analysis used the concepts of field, relation and mode, connected as metafunctions ideational, interpersonal and textual.

Keywords: text – genre – structure – context – meaning

### 1INTRODUÇÃO

Este estudo se apoia na teoria funcionalista de Halliday, que vê a linguagem como um sistema sócio-semiótico. A ideia de sistema se justifica na percepção de que há sistemas de significados, isto é, redes de relações, como, por exemplo, as variáveis de registro, de macro e de microestrutura. Em relação à expressão sócio-semiótico, Halliday(1989, p.04) vê um

sistema social, ou uma cultura, como um sistema de significados, um entre os sistemas de significados que, considerados como um todo, constituem a cultura humana.

Juntamente com a investigação constante dos princípios da teoria, é motivo de leitura e estudo desta pesquisadora trabalhos que têm sido publicados por autores estrangeiros e nacionais sobre fenômenos da linguagem que, vistos sob a perspectiva da Teoria Sistêmico Funcional (TSF) ou Linguística Sistêmico Funcional (LSF) permitem conhecer melhor este sistema de significação que, além de mediar a existência humana, é agente da construção e da organização de sua experiência. A linguagem, independente da modalidade em que se realiza, afeta a vida do ser humano como um todo. Inteiramente dependentes da linguagem são as concepções do que é o ser, do que pensa, do que realiza e de como é o seu relacionamento com a sociedade complexa que o ultrapassa e o envolve. Implicada do jeito que é na própria vida, a linguagem nunca é neutra, ela se ocupa intensamente da tarefa de fazer o mundo significar.

O desejo que se possui de entender profundamente o funcionamento da linguagem vai bem além de simplesmente encontrar respostas satisfatórias para indagações acerca da linguagem. É no ensino que se quer interferir com o fruto dessas investigações. Sabendo que a noção de linguagem do professor é determinante da sua prática de ensino, o estudo da linguagem em funcionamento, tal como se vê na LSF, permite tornar mais consistente o ensino, no sentido de fornecer apoio aos alunos para que estes possam promover mudanças em suas vidas comunicativas, direcionando-se para o desenvolvimento sociocultural almejado. Halliday (1989) fala dos mitos que são cultuados e implementados a partir de teorias mal concebidas e infrutíferas que servem meramente para perpetuar determinadas concepções sobre a linguagem. Segundo o autor, os mais graves e confusos desses mitos são os que predicam em favor da dissociação entre a linguagem e o significado. Essa prática transforma o ensino sobre a linguagem em um ensino voltado para as regras da linguagem, sintáticas em sua maioria, o que resulta em áridos estudos de partes de discursos e de análise isolada de frases.

Em contraste, a teoria hallidayana tem como base a semântica, não a sintaxe. Assim, ao analisar os textos, procura considerar e identificar o papel dos vários itens que o constituem, uma vez que se concebe serem esses funcionalmente motivados. Está de acordo com os pressupostos funcionalistas dizer que o reconhecimento da natureza funcional da linguagem possibilita enxergar em textos e discursos fenômenos que, conforme as pressuposições do

pesquisador, com um olhar desnudo, pouco direcionado, são difíceis, ou impossíveis vislumbrar. Mais especificamente, vê-se na Teoria Sistêmico-Funcional uma forte aliada para o estudo de textos. A teoria permite abordar a linguagem como um sistema complexo de significados, que se organiza de acordo com as exigências da situação discursiva. A TSF é uma concepção de linguagem em que esta é vista como um recurso para construir e interpretar significados em contextos sociais.

## 2 TEXTO E CONTEXTO

Estes dois termos, texto e contexto, colocados em adjacência na teoria de Halliday, servem para lembrar, conforme o próprio autor (Halliday, 1989, p.5), que “estes são aspectos do mesmo processo”. Para ele, metaforicamente, há um texto e um outro texto que o acompanha e que denomina de contexto. O que está dentro da ideia ‘com o texto’ está, na verdade, além do texto em uma situação discursiva. A esse contexto, Halliday denomina de contexto de situação. É a situação de uso da linguagem, o ambiente do texto.

Voltando a idéia de texto, esse se define como linguagem que desempenha um determinado papel em um determinado contexto. É “instância de uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto da situação” (Halliday, 1989, p.10).

Um ponto importante sobre a natureza do texto, conforme o próprio linguista salienta, é que, embora o texto, quando se escreve, pareça constituir-se de palavras e sentenças, ele é realmente feito de significados. É uma unidade semântica. E, por ter essa natureza, o texto deve ser considerado como um produto e como um processo, mantendo esses dois aspectos em foco. É preciso portanto ir além das palavras e estruturas, vendo o texto como um todo de linguagem, como um evento interativo, uma troca social de significados. Halliday saliente a necessidade de se combinar as duas concepções de texto, como um produto e como um processo, relacionando essas visões com a noção de sistema linguístico que subjaz aos textos.

Vendo texto e contexto em uma “inter-ação”, pode-se pensar em caracterizar o texto através do seu contexto. A descrição se faz em termos de uma estrutura conceitual simples, tripartida: campo, relação e modo.

⇒ Campo refere-se ao acontecimento, à natureza da prática social;

⇒ Relação refere-se à natureza dos participantes, aos seus status e papéis;

⇒ Modo diz respeito à organização simbólica do texto, qual é a sua importância, e qual é a sua função no contexto.

Esses três aspectos que particularizam a noção de contexto, caracterizando o texto, são realizados pelas três metafunções da linguagem:

⇒ Metafunção ideacional – diz respeito ao conteúdo do texto, às representações das experiências do mundo interior e exterior.

⇒ Metafunção interpessoal – diz respeito às interações entre os sujeitos, aos papéis que esses representam.

⇒ Metafunção textual – refere-se à estrutura do texto. É o recurso que assegura que o dizer é relevante e relaciona-se com o contexto.

A oração é a unidade básica em que se configuram materialmente as metafunções, precipuamente através dos elementos léxico-gramaticais. Assim o componente ideacional se materializa pela transitividade; o interpessoal se mostra através do modo e das modalidades; o textual aparece na relação tema/rema, nos aspectos de coesão e coerência. Motta-Roth e Heberle, retomando Halliday, melhor especificam as realizações linguísticas das metafunções:

Por meio da categoria de transitividade, o falante/escritor manifesta sua experiência do mundo e representa quem faz o quê a quem e em quais circunstâncias, definindo os tipos de processos (materiais, mentais, verbais, relacionais, comportamentais e existenciais), os participantes e as circunstâncias de cada oração do texto, diferenciadas entre si pelo tipo de verbo. A função interpessoal, por sua vez, diz respeito ao estabelecimento de relações humanas: é a 'intrusão' do usuário da língua no evento discursivo. Trata-se da expressão dos comentários, atitudes e avaliações realizadas, por exemplo pelo uso do modo imperativo ou interrogativo, pela voz ativa ou passiva e pela modalidade. A função textual é interna à linguagem e diz respeito às relações entre as orações do texto, à estrutura temática e à coesão. O conteúdo ideacional e a interação pessoal adquirem significado para formar uma unidade coerente por meio de elementos da função textual como os marcadores discursivos, os processos de subordinação e coordenação e a organização temática do texto (Motta-Roth; Heberle, 2005, p.16).

Conforme Halliday (1989), considerar-se alguém capaz de ler um texto, ou ouvi-lo significa que esse leitor deverá ser capaz de saber interpretá-lo em termos de todas as metafunções, o que significa:

1. Entender os processos que estão sendo referidos, os participantes nesses processos, e as circunstâncias – tempo, causa, etc. – associados a estes;
2. Entender a relação entre um processo e outro, ou um participante e outro, que dividem a mesma posição no texto.

3. Reconhecer a função discursiva, o tipo de proposta, comando, afirmação ou indagação, atitudes ou julgamentos ali encontrados. Reconhecer também as características retóricas que constituem o ato como simbólico.
4. Apreender a importância do dizer, a topicalidade das mensagens e a coerência entre uma e outra parte do texto.

Ressalta-se que, nesse movimento de leitura, o uso da noção de contexto é primordial para poder explicar porque certas coisas foram ditas ou escritas. Além disso a noção permite precisar o que mais poderia ser dito ou escrito e que assim não ocorreu.

A razão para o uso da noção de contexto de situação, como observa Halliday (1989) não é só retrospectiva, é também prospectiva. A inter-relação entre texto e contexto provoca previsões, o que é uma excelente perspectiva porque ajuda a entender como se dá a troca de sentido e a interação.

Halliday viu, por outro lado, a necessidade de contemplar os tipos de texto em que a referência não é tão imediata. Ao conjunto compartilhado de contextos de situação denomina-se, nesta concepção, contexto de cultura, que se define, mais especificamente, como um sistema de experiências com significados compartilhados. Entende-se ainda que é o contexto de cultura que permite fazer generalizações.

Na próxima parte deste texto, examinam-se as concepções de gênero e estrutura.

### 3. ESTRUTURA DO GÊNERO

Antes de falar sobre estrutura é preciso comentar o que se entende por gênero. Embora seja um truísmo, convém reforçar que, ao se falar sobre esse fenômeno da linguagem, estão sendo colocadas em pauta as noções de discurso, enunciado e, muito propriamente, de dialogismo, como ensina Bakhtin. A concepção de gênero está tão fortemente ligada a Bakhtin que, dentro das mais diversas teorias, tem se achado pertinente suas colocações para se conceituar o que se denomina gênero.

Bakhtin (2000) separa os gêneros discursivos em duas classes: os gêneros primários ( são os que surgem no dia a dia, tais como a conversa telefônica, o bate-papo, o email etc.); e os

secundários (carregam a idéia de elaboração, não são espontâneos). São exemplos destes o ensaio, a petição, o artigo científico.

O autor aponta outra classificação importante para a definição de gênero neste trabalho. Ele separa os gêneros a partir de três aspectos: conteúdo – refere-se à seleção de temas (esfera social); estilo – refere-se à escolha linguística; e construção composicional – refere-se a formas de organização textual (obedece à intenção do autor).

Ainda de acordo com Bakhtin, havendo uma função e condições específicas para cada esfera da comunicação verbal, haverá também um determinado gênero, contendo certo tipo de enunciado relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O não conhecimento do gênero discursivo de uma determinada esfera da comunicação funciona como uma barreira que impede a entrada do sujeito nessa área discursiva. São situações em que se pondera sobre o potencial responsivo que pauta as interações verbais, além de ratificar o caráter profundamente dialógico da linguagem.

O gênero, como se pode ver pela quantidade de estudos feitos mais recentemente, passou a ser considerado uma noção central para a própria definição de linguagem, precipuamente sob uma abordagem funcionalista. Conforme Meurer (2000, apud Meurer, Bonini e Motta-Roth, 2005), o fenômeno gênero se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, permitindo a discussão entre teóricos e pesquisadores de diferentes campos e provocando o aparecimento de elementos conceituais que têm possibilitado a revisão ampla do aparato teórico linguístico.

Sempre sob o ponto de vista discursivo, busca-se ainda no conceito de Fairclough, apresentado por Meurer (2005), inspiração teórica para argumentar em prol de uma visão de gênero que o coloca como um estereótipo do papel da linguagem nas relações sociais. Não se entra aqui nas relações de poder, nas questões ideológicas. O propósito da apresentação e exploração do que é dito por esse autor é somente salientar o fato de que qualquer manifestação linguística do ser humano obedece a preceitos culturais, e também linguísticos, e que estes fatores moldam a forma de expressão e delineiam estruturas abstratas dessas situações. O gênero, segundo Fairclough, é então visto como “um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente realiza, um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, a compra de produtos em uma loja, uma

entrevista de emprego, um documento de televisão, um poema ou um artigo científico” (apud Meurer, 2005).

Tendo presentes os pressupostos da Teoria Sistêmico Funcional, Hasan (1996) fixa-se na questão contextual como determinante do gênero. Segundo a autora, o contexto é o maior determinante das características definidoras do gênero textual. Em seu texto, traz como exemplo uma propaganda. Esse simples fato, como diz a autora, permite prever que a forma da mensagem deve contar um elemento da estrutura cuja função é atrair a atenção. Esse elemento tende a aparecer em primeiro plano, ou de uma forma relevante. Diante desses fatos, Hasan questiona se os gêneros possuem alguma propriedade específica que os façam ser considerados um exemplar de determinado gênero. Para discutir essa questão colocada por Hasan, entra-se no que a autora denomina de estrutura. A noção de estrutura já nos é familiar. Mas o que mesmo se entende por estrutura em uma teoria funcionalista? O que é a Estrutura Potencial do Gênero, proposta por Hasan?

Hasan(1989) defende o abandono dos gêneros descritos pela literatura em favor dos que representam as situações do cotidiano. A invisibilidade da estrutura desses gêneros é uma razão para estudá-las. Pode-se, dessa maneira, identificá-la no texto. Mas há uma outra razão, apontada por Hasan. Conforme o seu ponto de vista, “um entendimento dos gêneros das situações do cotidiano, particularmente daqueles em que a linguagem age como um instrumento nos ajuda a ver claramente a estreita parceria entre linguagem e a vivência”(p.54). Para averiguar a estrutura dos gêneros ligados a situações do cotidiano, a pesquisadora propõe analisar situações em que a linguagem está atrelada à circunstância de interação. Ela designa essas situações de ‘focalizadas na interação’.e observa haver uma bidirecionalidade em termos do fazer linguístico.

Hasan, ao buscar a caracterização da estrutura potencial de gênero, procura observar, de forma mais precisa, a relação entre estrutura e contexto. E a pergunta que norteia esta etapa é ‘como o contexto afeta a estrutura do texto’? Para a análise do contexto configuracional, Hasan se utiliza dos seguintes conceitos: campo, relação e modo, já discutidos neste trabalho. Essas variáveis mantêm uma relação de reciprocidade com a configuração contextual. Mas, alerta a autora, não é buscando a relação de cada um desses elementos com o texto que se pode prever a estrutura do texto. É o conjunto de valores que realiza campo, relação e modo que permite descrever o texto como a expressão verbal de uma atividade social. Segundo Hasan, “os fatores relevantes do ambiente – i.e., as configurações contextuais – estão

causalmente relacionados aos elementos da estrutura do texto”(1996, p.51). Ainda, o contexto de configuração dá uma boa idéia de que significados são relevantes e para qual estágio de uma atividade em andamento.

Os textos contêm certos elementos que podem ali aparecer, mas que não necessitam estar contidos em outros textos inseridos no mesmo contexto. São esses elementos denominados de *opcionais*, na teoria proposta por Hasan (1989). Na mesma esteira, há elementos que “tendem a aparecer em uma ordem específica e sua ocorrência pode ser prevista por elementos contextuais”(Motta-Roth e Heberle, 2005, p.18). São esses designados pela palavra *obrigatórios*. Um terceiro tipo de elemento textual, o *iterativo*, ou recursivo, diz respeito aos elementos recursivos que se repetem no evento linguístico. É possível expressar o espectro total de elementos opcionais e elementos obrigatórios e sua ordem, de tal modo que é possível estabelecer, conforme Hasan (1989) uma estrutura potencial do gênero. A linguista propõe estudar ‘estruturas genéricas de gênero’ (GSP), embora não haja um plano rígido para essas estruturas, o que permite variações. Para essa tarefa, certas características da cc<sup>1</sup> podem ser usadas para fazer certos tipos de predicções sobre a estrutura dos textos. São estas:

⇒Que elementos devem ocorrer?

⇒Que elementos podem ocorrer?

⇒Onde devem ocorrer?

⇒Onde podem ocorrer?

⇒Com que frequência eles ocorrem?

Encerrando essa fase de exploração da teoria, passa-se para outra etapa deste trabalho: é a parte de análise e classificação do texto e do contexto. Sabe-se que o trabalho feito não permite estabelecer com segurança uma metodologia de análise. Como tentativa de estudo, porém, vê-se como produtor o trabalho que segue e que denominamos, propositadamente, de ilustração.

#### 4 ANÁLISE DE TEXTO

O texto a ser analisado intitula-se “o valor das coisas”. É uma crônica escrita por Martha Medeiros e publicada no jornal Zero Hora em 2004.

---

<sup>1</sup> Configuração contextual

É evidente que, com apenas um texto, não podemos senão indicar, muito restritamente, algumas regularidades possíveis existentes neste tipo de texto, não mais do que isso. Para o trabalho de análise que se configura em pesquisa, deverá haver um *corpus* consistente e a análise dos dados precisa ser exaustiva. Alerta-se então que o trabalho não está concluído. É do interesse desta pesquisadora poder intensificar as análises, garantindo um conjunto de dados que possam trazer respostas sobre as indagações que se colocam sobre a estrutura potencial do gênero textual em estudo.

### Texto “O valor das coisas”, Martha Medeiros

Outro dia estava assistindo a um programa de tevê que mostrava relíquias da dinastia Ching, especialmente vasos. Peças de valor incalculável, que não eram cedidas nem mesmo a museus, estavam confinadas numa espécie de bunker chinês, preservadas de qualquer olhar. Fiquei pensando: se alguém colocasse um vaso daqueles numa feira de artesanato ao ar livre, junto a outras quinquilharias, as pessoas talvez pagassem 40 reais por ele, não mais.

O mesmo poderia acontecer com uma gravura de Roy Liechtenstein misturada a cartoons expostos numa mostra universitária, ou com um colar do designer Antonio Bernardo pendurado na parede de uma loja de bijuterias, ou uma escultura do Aleijadinho vendida na beira da estrada junto a anjos feitos com material barato. Desinformados, raramente conseguimos destacar o raro do medíocre. O valor das coisas está no conhecimento das coisas.

Tão óbvio, e no entanto há um mundaréu de gente que satisfaz sua curiosidade bisbilhotando a vida alheia, e se contentam com isso. Estão bem informados sobre a novela, sobre a intimidade dos artistas, sobre as fofocas do seu seletivo grupo de amigos, e isso é suficiente para preencher-lhes o espírito. Qualquer outra informação adicional, arte, literatura, música, filosofia, é papo de intelectual, e intelectual no sentido mais pejorativo do termo.

Só é possível valorizar aquilo que foi estudado e percebido em sua grandeza. Se eu não me informo sobre o valor histórico de uma moeda que circulava na época dos otomanos, ela passa a ser apenas uma pequena esfera enferrujada que eu não juntaria do chão. Se eu não conheço o significado que teve uma muralha para a defesa de grandes impérios, ela vira apenas um muro passível de pichação. Se eu não reconheço certos traços artísticos, um vitral de Chagall passará tão despercebido quanto o vitral de um banheiro de restaurante. Podemos viver muito bem sem cultura, mas a vida perde em encantamento.

Vale para pessoas também. Sempre que a gente se conforma com meia dúzia de informações a respeito de alguém- signo, idade, estado civil, time, partido e profissão - perdemos a chance de admirá-lo. Gostamos de muitas pessoas, mas quantas delas a gente admira de verdade? Só aquelas que tivemos a sorte de conhecer mais profundamente. A ignorância parcial é comum, não há como a gente armazenar milhões de informações, mas ignorância absoluta é preguiça. Faz tudo e todos parecerem iguais. E a vida se torna mais fútil.

Aplica-se então ao texto o construto teórico de Hasan (1989, 1996) e de Halliday (1989, 2004). Busca-se primeiramente responder ao questionamento que se compõe a partir das variáveis contextuais discutidas: campo, relação e modo.

Conteúdo situacional:

1. O que está acontecendo?
2. Quem participa?
3. Como se dá a interação?

Respondendo a essas questões, é um texto escrito de uma forma leve, em uma linguagem que beira a oralidade. A autora coloca-se no texto como um “eu” que se dirige ao seu, o leitor, que

passa a ser seu parceiro na reflexão. Há palavras no texto, assim como expressões e construções sintáticas que dão conta da forma coloquial com que a autora conduz o tema escolhido: “bisbilhotando”, “mundaréu de gente”; “é papo de intelectual”; “não eram cedidas nem mesmo a museus”.

O texto, inscrito no gênero crônica, apresenta uma organização sistemática. Aparece em um primeiro plano uma situação do cotidiano: exposição de obras de arte. Isso faz com que a autora comece a sua especulação sobre o “valor das coisas”, o valor dessas obras de arte. Lidando com o consenso das pessoas, há a exploração da ideia de que “se não se conhece algo, não se pode valorizá-lo”. De forma hipotética, vão aparecendo situações em que objetos de valor são colocados lado a lado com objetos destituídos de valor artístico. Situações hipotéticas são colocadas como exemplo. A organização do texto dá conta da realização da atividade social: o não reconhecimento do belo, do primoroso, quando isso não é externamente ressaltado, como em uma exposição, ou quando objetos de valor estão misturados com outros sem valor artístico. Essas ponderações simples são as artimanhas que o sujeito-autor usa para convencer o interlocutor a pensar como ele.

Vê-se nessa publicação como texto e contexto estão imbricados. A crônica é um texto em que a argumentação não está comprometida com a precisão, com a prova. É assim mesmo que, no texto em estudo, aparecem os argumentos. Uma relação causal prepondera nos argumentos apresentados em prol do ponto de vista defendido. Mas esses argumentos não possuem materialidade, consistência.

Fez-se o levantamento dos processos, participantes e circunstâncias e observa-se que há mais processos relacionais, comportamentais e mentais do que materiais. Os poucos processos materiais que se apresentam estão, em sua maioria, ou em orações hipotéticas, ou negativas, ou o verbo indica que já não existe mais a ação: ... *se alguém colocasse um vaso daqueles; ...que eu não juntaria do chão; ... se tivesse pendurado*. Não há construções que indiquem transitividade verbal na sua forma prototípica: apresentando, além de processo material, ator e meta.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudou-se aqui gêneros textuais sob uma perspectiva funcional. São textos que possuem um desempenho específico em um determinado contexto e que precisam ser assim vistos no momento em que se quer entender como se dá a construção das significações a partir da linguagem e a construção do contexto a partir dessas significações. O método de análise que se depreende da teoria de Halliday e Hasan, embora aqui explorado de forma incipiente, tem se mostrado produtivo para se entender a linguagem como um sistema de representação simbólica de experiências recorrentes em uma dada cultura.

Hasan e Halliday dedicam-se a investigar o componente semântico do texto e o modo como sua realização linguística varia. A concepção das metafunções tem o propósito de detalhar o processo de significação, levando em consideração o conteúdo do texto, a interação social e a estrutura e o formato do texto. Por outro lado, há os conceitos de campo, relação e modo para definir o contexto de interação pela linguagem.

É necessário ver com cautela, no entanto, o arcabouço teórico. É Halliday mesmo que defende o uso apropriado desses princípios. Para ele, a linguagem é multifuncional, cada sentença no texto é multifuncional, ou seja, para se ter o sentido do que se está ouvindo ou lendo, é preciso olhar para a densa fábrica de fazer sentido. Para entender o texto, é preciso afastar o olhar das partes e olhar para o todo simultaneamente através de diferentes ângulos, vendo como cada um deles contribui para a interpretação total, que é a natureza essencial de uma abordagem funcional.

Considera-se oportuno ainda dizer que a reflexão que se propõe, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional, pode trazer contribuições para o ensino, possibilitando a construção de metodologias que levem o aluno a efetivamente perceber o sentido do texto, a partir da análise linguística do texto como um todo, das partes que o compõem e dos contextos de uso.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CLOLAN, C.; BUTT, D.; WILLIAMS, G. **Ways of saying: ways of meaning. Selected papers of Ruqaya Hasan**. London: Cassell, 1996.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. New York: Oxford Press, 2004.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. New York: Oxford Press, 1989.

MEURER, J.L. Gêneros teorias na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.;BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MEURER, J.L.;BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MOTTA-ROTH, D.;HEBERLE, V.M. O conceito de “estrutura potencial de gênero”de Ruqayia Hasan.In: MEURER, J.L.;BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

## **Sequências Didáticas no Ensino Fundamental: da teoria para a prática**

**Dr<sup>a</sup> Lucienne Espíndola /UFPB ([lucienne@hotmail.com](mailto:lucienne@hotmail.com))**

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados relativos ao uso de sequências didáticas (SD) em aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II. O corpus resulta do projeto “*Ações de Linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de língua portuguesa no município de João Pessoa - PB*”, do qual fiz parte, como professor formador. O referido projeto objetivou aproximar o professor que está em sala de aula das atuais teorias que têm alicerçado as práticas de ensino de língua materna, principalmente aquelas embasadas na abordagem sociointeracionista, Bakhtin (2000 [1979]) e nas contribuições mais recentes de Schneuwly e Dolz (2004). Meu objetivo é verificar como os professores (alunos) fazem a transposição das aulas presenciais para as suas aulas ‘reais’, mais precisamente como eles adotam (se adotam!) a SD em suas aulas.

**Palavras-chave:** ensino de língua, gêneros textuais, sequência didática.

**ABSTRACT:** This article presents the results of the didactic sequences use in English language classes in the Secondary School. The corpus results from the project “*Ações de Linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de língua portuguesa no município de João Pessoa - PB*”, which I have taken part as a professor. The project aimed to bring the teacher who is in the classroom of current theories that have supported the teaching practice of mother tongue, especially those which are based on the social-interactionist approach, Bakhtin (2000 [1979]), and the last contributions of Schneuwly and Dolz (2004). My goal is to verify how the teachers (students) do the transposition of the lessons for their 'real' classes, more precisely as they adopt (if they take!) the didactic sequences in their classes.

**Keywords:** language teaching, textual genre, didactic sequence.

## **1. INTRODUÇÃO**

Os resultados aqui apresentados são provenientes da minha atuação, como professor formador, no projeto “*Ações de Linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de língua portuguesa no município de João Pessoa - PB*”, durante seis meses no ano de 2008.

O referido projeto tinha como objetivos: 1) aproximar o professor que está em sala de aula das atuais teorias que têm alicerçado as práticas de ensino de língua materna, principalmente aquelas embasadas na abordagem sociointeracionista de Bakhtin (2000 [1979]) e nas contribuições mais recentes de Schneuwly e Dolz (2004); 2) incentivar o professor (aluno) a usar (ousar) essa nova abordagem em sua prática de sala de aula.

O projeto estava centrado, principalmente, na sequência didática definida como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 97).

Essa escolha deu-se em função de acreditarmos, o grupo, que essa opção teórico-metodológica permitia-nos estar, conjuntamente, trabalhando o gênero textual, a gramática em uso em um projeto com etapas predefinidas e com objetivos claros para a produção textual.

## **2. O PROJETO**

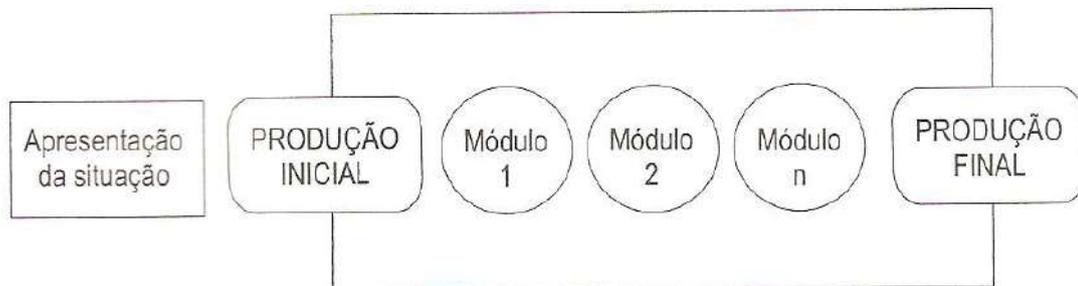
Do projeto faziam parte nove professores formadores e o coordenador, sendo os professores oriundos da UFPB (a maioria), da UEPB e do CEFET. Cada professor formador ficou responsável por um polo (conjunto de escolas a serem atendidas), que era visitado por seu respectivo professor responsável uma vez por mês, após o encontro coletivo no centro de formação continuada. Eu estava responsável pelo pólo 3, com 4 escolas e 12 professores que deveriam participar da formação, porém o número de professores que frequentavam os encontros no polo nunca ultrapassava 5.

Encontrávamo-nos, eu e o grupo, também uma vez por mês para prepararmos o próximo encontro coletivo e discutirmos o encontro no pólo da semana anterior. Saliente-se que a proposta era assim dividida: primeira semana - aula presencial para todos os professores (alunos) com o assunto daquele dia; segunda semana – visita ao polo, com planejamento para a colocação em prática do assunto da aula presencial; quarta semana – reunião dos professores formadores (relato, discussão e decisões acerca do próximo encontro).

O conteúdo a ser trabalhado nos encontros foi previamente estabelecido no projeto apresentado na prefeitura e estava estruturado em três pontos: Sequência Didática (SD) e Gêneros Textuais e Análise Linguística, sendo que, ao longo da execução, houve adaptações por sentirmos necessidade de trazer alguns pontos teóricos que julgamos necessários para o desenvolvimento das atividades propostas. O projeto estava dividido entre aulas presenciais e orientação individualizada nas escolas. Apresentávamos, nas aulas presenciais, a sequência didática, que tem como ponto de partida e de chegada um gênero textual, como proposta a ser implantada nas aulas de língua portuguesa e, nas visitas às escolas, dávamos as orientações complementares relativas tanto à teoria quanto à prática.

### 3. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: NA TEORIA

A formação continuada propriamente dita começou com o tópico alvo Sequência Didática, o que é em que consiste. A partir dos pressupostos teóricos de Schneuwly e Dolz (2004, *passim*), apresentamos a definição, estrutura e os princípios teóricos da sequência didática:



#### 1) Escolhas pedagógicas

- *Inclui possibilidade de avaliação formativa;*
- *Insere-se em um projeto que motiva os alunos a escrever ou tomar a palavra;*

#### 2) Escolhas psicológicas

- *A atividade de produção de textos é trabalhada em toda sua complexidade;*
- *O procedimento proporciona ao aluno uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis;*
- *A transformação no modo de falar e de escrever é possível porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos alunos.*

#### 3) Escolhas linguísticas

- *A atividade de linguagem produz textos e discursos;*
- *A linguagem não é abordada como objeto único, mas algo que se adapta às situações de comunicação;*
- *O objeto do procedimento são os gêneros textuais.*

#### **4) Finalidades Gerais**

- *Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana;*
- *Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem;*
- *Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas.* (Resumo elaborado para uso no projeto)

A partir da apresentação dos pressupostos teóricos que alicerçariam toda a formação continuada, desenvolvemos todo o programa, tanto nas aulas presenciais quanto nos encontros nos polos, tendo como princípio organizador a SD.

#### **4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: NA SALA DE AULA (relatórios e observações)**

As observações acerca do uso da SD pelos professores (alunos) em atividades de produção de textos são decorrentes de 34 relatórios feitos por professores no final da formação continuada e das anotações feitas durante os encontros no polo (03), sob minha responsabilidade. Saliente-se que esse número constitui mais ou menos 50% do grupo que participou da formação continuada.

##### **4.1 Observações do professor-formador no polo**

Nos encontros amplos, em que os professores-formadores ministravam conteúdos, sempre relacionados com a SD, havia, com certa expressividade, a participação dos professores alunos, perguntando muito sobre essa nova perspectiva de ensino de língua, inclusive com depoimentos em favor do uso da SD na prática de produção de texto.

No polo sob minha responsabilidade, desde o início da formação, também constatei uma boa aceitação dos pressupostos teóricos, sendo que o tema SD já era conhecido de alguns, porém o domínio ainda era mínimo, havia muitas dúvidas, e carência de leitura sobre o assunto.

No entanto, quando começamos a insistir para que fosse elaborada uma SD para ser posta em prática nas turmas em que os professores estavam atuando, as dificuldades

começaram a ser postas na mesa: a maioria dos professores alegava problemas de naturezas diversas como empecilhos para a adoção da SD em suas práticas pedagógicas.

#### **4.2 Relatórios escritos elaborados pelos professores (alunos)**

Na avaliação da formação feita pelos professores (alunos), o item 3 buscava identificar as dificuldades encontradas pelos cursistas em dois pontos: *no trabalho com os gêneros e na elaboração das sequências didáticas*. Detive-me no segundo ponto, sem perder de vista o primeiro, uma vez que, muitas vezes, revela o uso ou não da SD na produção de gêneros textuais.

As respostas aqui analisadas foram dadas à pergunta do questionário:

*“Aponte as dificuldades encontradas:*

- 1) No trabalho com os gêneros.*
- 2) Na elaboração das sequências didáticas.”*

Analisando as respostas dadas, é possível dividir o total de professores que entregaram o questionário em dois grupos: os que não elaboraram uma SD (ou não a levaram para a sala de aula) e os que elaboraram e tentaram desenvolver uma SD em suas aulas.

Do primeiro grupo sete professores simplesmente não responderam à pergunta. Esse silêncio pode ter várias leituras, sendo que o contexto leva-me à leitura de que não levaram a SD para a sala de aula, porém é somente uma hipótese com base também nas observações feitas na visita aos polos.

Ainda desse grupo onze professores deram uma resposta aparentemente não adequada à ao que fora perguntado:

*“Desinteresse por parte dos alunos. Preguiça de refazer os trabalhos.”*

*“Um trabalho apresentado para o professor sem a mínima possibilidade de trabalhar com o aluno.”*

*“Rapidez.”*

*“Foi mostrada e elaborada a sequência didática.”*

*“A dificuldade está na realização, por falta da aceitação em sala e a própria inexperiência do professor.”*

Para dar um sentido a essas respostas (fazer uma das inferências possíveis), recorreremos a Grice (1972,1976), que propôs “algumas regras” que regem as interações, para

entender por que em algumas situações o locutor pode dizer mais do que é dito na estrutura linguística e qual(is) o(s) princípio(s) que permite(m) que o interlocutor entenda essa informação extra.

Para essa investigação, Grice (1972:86) apresentou um princípio geral que rege a conversação: “Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado.”.

E da aceitação desse princípio quatro máximas foram propostas:

**da quantidade:** “não dê mais informações do que o requerido para a situação”;

**da qualidade:** “seja verdadeiro e tenha evidência para o que diz”;

**da relação:** “seja relevante”;

**do modo:** “seja claro, sem ambiguidades, conciso e ordenado”.

Para Grice, uma interação bem sucedida é aquela em que os participantes respeitam essas máximas cooperativamente. No entanto, em algumas situações, mesmo que os participantes estejam participando cooperativamente, quebram uma dessas máximas *deliberadamente*, gerando as implicaturas conversacionais, as quais verificaremos nos questionários em análise.

As respostas do bloco, aparentemente, não são relevantes para a pergunta feita (*Aponte as dificuldades encontradas na elaboração da sequência didática*). No entanto, a partir da resposta dada, tem-se a confirmação do desejo que tem o professor de ser cooperativo, porém quebrando da máxima da qualidade, com uma determinação intencional. Nessa perspectiva, tem-se o desafio de entender essa informação extra deixada pelos professores (alunos) para nós formadores.

A partir da vivência na formação presencial e nas visitas ao polo (conhecimento compartilhado), é possível dizer que a quebra da máxima da relevância, ou seja o professor não querer falar sobre as dificuldades na elaboração da SQ, pode ser um alerta para:

- o real alcance do curso por nós oferecido;
- o desestímulo da categoria por fatores diversos;
- as condições contextuais desfavoráveis;
- a formação desse professores, muitos tiveram sua formação há mais de 10 anos;
- a falta de leitura;
- a dificuldade de implantar o novo, o diferente que pode ameaçar a “estabilidade”.

No segundo grupo estão os que elaboraram a SD e a levaram (ou tentaram) para a sala de aula. Dentre esses professores, onze declararam que tiveram alguma dificuldade na elaboração ou na realização da SQ:

*“Senti muita dificuldade a respeito desse assunto e ainda não me sinto muito segura.”*

*“Um pouco de limitações da preparação dos módulos.”*

*“Tempo para preparar um bom trabalho utilizando a sequencia didática.”*

*“A segunda parte em que módulos para a etapa de preparação para a reescritura devem ser elaborados.”*

*“Falta de prática. Falta de material apropriado.”*

*“Tenho que treinar bastante para melhorar mais, pois ainda tenho dificuldades.”*

*“No início foi difícil, mas por conta de uma nova proposta.”*

As respostas desse grupo trazem à tona os problemas que levantamos como hipóteses nas respostas em que houve a quebra da máxima da qualidade, aparentemente respostas não relevantes para a pergunta.

Nas respostas desse grupo, constatamos que houve, pelo menos, a tentativa de utilizar a SD na sala de aula, porém o que mais nos chama a atenção são os entraves apontados por esses profissionais para o não sucesso:

- o desconhecido
- a falta de conhecimentos suficientes
- a gramática em uso (assistemática)
- a insegurança

Alguns professores desse grupo desconheciam a proposta da SD didática antes do curso de formação, outros já tinham tido contato com a proposta, porém de forma superficial sem leituras sobre os pressupostos teóricos que sustentam a SD e sem qualquer tentativa de elaboração e aplicação. Outros conheciam a SD, tinham leituras, mas ainda tinham reserva quanto a adotarem como forma de trabalhar a leitura e a produção de textos. Esse desconhecimento pode ter sido, em parte, o responsável pela baixa adesão a nova concepção de ensino de língua materna.

A maioria do público do curso é fruto de um momento em que os cursos de Letras estavam organizados sob a concepção de linguagem como espelho fiel do pensamento; e que a maior unidade de análise e de ensino era a frase, sendo que o vocábulo (palavra)

constituía, na maioria das abordagens, a unidade de análise e de ensino consequentemente.

A partir da década de 1970, uma nova concepção de linguagem surge entre os especialistas da área: a linguagem passa a ser concebida como forma de interação, e, nesse novo contexto, o texto passou ser a unidade de análise e de ensino, porém essa perspectiva só recentemente tem sido a norteadora dos currículos dos cursos de Letras, sendo que ainda encontramos, nos cursos de graduação, práticas de sala de aula pautadas na frase e no vocábulo. Apesar dos avanços na área, as pesquisas demoram a chegar à sala de aula, e, algumas vezes, chegam de forma inadequada, e outras vezes, os maiores interessados não têm acesso a essa literatura em decorrência de vários fatores, como condições não adequadas de trabalho, falta de condições financeiras, dificuldade de manterem-se em formação continuada.

O carro-chefe nas aulas de língua portuguesa tem sido o ensino de regras gramaticais em uma perspectiva tradicional (regras, exercícios de análise de frases). Conceber a linguagem como interação é trabalhar os gêneros textuais/discursivos como formas socialmente instituídas de interação. O ensino de leitura e produção de texto a partir dos gêneros requer uma nova postura em relação à língua e à gramática normativa: aquela não será mais concebida como estrutura previamente estabelecida, mas em uso e realizada linguisticamente de formas diferentes de acordo com a função social de um gênero, dos interlocutores; esta (a gramática normativa) não mais será o carro-chefe de uma aula de língua materna, mas constituirá a ferramenta para a produção/leitura de um determinado gênero; a gramática estará a serviço da produção/leitura de um gênero.

Na SD didática a gramática normativa poderá/deverá entrar em dois momentos: na apresentação do gênero a ser produzido como produto da atividade (quais os conhecimentos gramaticais (microestruturais) necessários para ler/produzir determinado gênero) e na reescritura a partir do levantamento das dificuldades apresentadas nas produções. Nesse momento, deve-se abordar somente aqueles conteúdos gramaticais que apareceram como problemas na construção do texto.

Essa prática, mesmo nos cursos de Letras, ainda não é totalmente adotada. Na maioria das disciplinas apresentam-se disciplinas, mas não se aborda como deverão ser abordadas nos níveis fundamental e médio ou de que forma contribuirão para a prática de sala de aula. Nos cursos de formação o que mais se ouve é “*Como na prática se trabalha a gramática em uso?*”. Sabe-se que não há receita pronta, pois cada situação vai requerer uma performance diferente, no entanto os professores solicitam que sejam

levadas situações práticas, para os cursos de formação continuada, produções reais de alunos; que sejam organizados os módulos necessários para ‘resolver’ os problemas recorrentes revelados na produção textual.

A insegurança citada em alguns questionários advém de todos os problemas elencados, fazendo com que o professor arrisque-se pouco por ter pouca leitura, formação anterior às abordagens cuja unidade de análise seja o texto, e pouca audácia na hora de implantar mudanças por desmotivação salarial, entre outras.

No segundo grupo, estão também sete professores que declararam ter elaborado e/ou levado a SD para a sala de aula sem quase nenhum problema:

*“Não tive dificuldades, pois já trabalhava com SD antes de conhecer essa habilidade/terminologia.”*

*“As sequências didáticas (como já fazia parte da minha prática) não houve muita dificuldade.”*

*“Nenhuma.”*

*“Também não. As sequências didáticas tem sido bem ministradas pelos formadores.”*

*“Nenhuma. O professor formador soube orientar seu desenvolvimento. E além disso, a elaboração das sequências didáticas são direcionadas as necessidades da turma, facilitando a compreensão.”*

*“Sempre procurei trabalhar com sequências didáticas, embora me depare com alguns entraves, tais como: reprodução de material, aula extraclasse.”*

Esse bloco de respostas relata que alguns professores elaboram e, mesmo com dificuldades, a adotam em sala de aula, porém deixam claro que essa prática não tem início com o nosso curso de capacitação, o que confirma o que levantamos, como hipótese, anteriormente: o pouco contato com essa nova perspectiva de ensino dificulta a adoção dessa prática; os que a adotaram e declararam pouca ou nenhuma dificuldade já tinham tido contato com a SD e com os respectivos pressupostos teóricos.

A partir dos dois blocos de respostas dos professores, retomamos nosso objetivo - *investigar como a SD didática é adotada pelos professores em sala de aula* – e constatamos que uma quantidade muito pequena dos professores em curso de capacitação está elaborando e levando para a sala de aula a SD, porque os pressupostos teóricos que precedem a elaboração de uma SD ainda estão distantes da maioria dos professores por vários motivos. A SD nas aulas do ensino fundamental ainda está distante, porém observa-se, a partir, da interação com esses professores que há, hoje,

consciência entre eles da ineficiência das aulas de língua materna pautadas na gramática tradicional e vontade de mudar sua prática de sala de aula, pois o próprio contexto está ‘gritando’ por isso.

Outro fator que tem favorecido essa conscientização de necessidade de mudança é o livro didático. Um grande número de livros vem adequando-se às novas tendências teóricas. Isso pode ser observado em livros didáticos que trazem vários gêneros tanto na produção de leitura quanto na escrita. Esses livros, de certa forma, têm contribuído para que o professor procure capacitar-se nessa nova perspectiva, levando-os a procurar cursos de capacitação que trabalhem o gênero na sala de aula, bem como a SD.

Essa constatação leva-nos a dizer que, as universidades, têm um papel importante na transformação de uma prática em cima de regras de gramática, sem contextualização, para um ensino de língua que a considere em seu uso, porque tomar como responsabilidade nossa a atualização dos professores do ensino fundamental. É necessário colocar em prática o tripé: ensino, pesquisa e extensão, assumindo o papel social da universidade fora dos seus portões, através de cursos de capacitação, assessoria, enfim manter um diálogo constante com o nível fundamental e o médio, de forma que as muitas pesquisas feitas para diagnosticar esses dois níveis de ensino sejam devolvidas à sociedade em forma de propostas que resolvam os problemas detectados ou apontem soluções.

## **5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A partir das observações nas visitas aos polos e dos números quanto ao uso da SD na prática de sala de aula de professores do ensino fundamental II, é possível, senão necessário, tecer algumas ponderações.

Embora tenha usado números para quantificar as respostas dadas pelos professores ao questionário, tenho dúvida quanto a esse número de professores que utilizaram sem problema a SD e dos que tentaram, pelo menos, uma, mas não revelam se a concluíram. Esse percentual ficou em torno de 30%, sendo que minhas observações de campo levam-me a concluir que esse grupo não concluiu nenhuma SD, podendo ser somado ao grupo que não respondeu e ao grupo que quebrou a máxima da relevância, conforme leitura feita no item 4.2.

Essa leitura é possível tendo por base as observações feitas por mim em visitas ao polo sob minha responsabilidade. O professor (aluno) assiste às aulas, se interessa pelas

propostas apresentadas, porém, na escola, onde atua, a maioria continua com a prática já consolidada por várias causas:

- as novas propostas requerem muito mais tempo para preparar as aulas, pois quase todo material tem de ser elaborado pelo professor; não há disponível nos livros didáticos;
- o programa já em andamento pelo professor está praticamente todo no livro didático adotado pela escola;
- o professor do ensino fundamental II geralmente atua em mais de uma escola, não tendo nenhum turno destinado à preparação de aulas, portanto ele opta por adotar uma proposta cujo material esteja, de alguma forma, pronto e disponível;
- a maioria dos professores teve sua formação profissional alicerçada em uma concepção de linguagem, de texto, de sentido que vai de encontro com a concepção que alicerça as orientações curriculares em vigência;
- alguns cursos de graduação também ainda não estão afinados com a concepção de linguagem que alicerça essa nova prática de ensino de leitura e produção de texto;
- a formação continuada não consegue oferecer todo o arcabouço teórico necessário para habilitar o professor a uma prática pedagógica - a sociointeracionista no caso da formação da qual fez parte;
- o professor que não participasse da formação de que fez parte teria descontos salariais. Portanto, havia uma presença significativa, porém nem sempre espontânea, pois não há, geralmente, um atrativo que dê retorno financeiro ao professor;
- a formação continuada, na maioria das vezes, não resulta em uma titulação, por isso ele não é avaliado. Se houvesse uma avaliação, talvez o professor, em formação, fosse forçado a elaborar, pelo menos, uma SD e desenvolvê-la em sua sala de aula.

Por esses motivos, a participação à formação continuada para uma parte dos professores não é buscada, mas imposta pelos seus superiores (a instituição). Dessa forma, as mudanças na sua prática de sala de aula são pouco visíveis.

Saliente-se que a oferta de formação continuada pelas instituições é feita com as melhores das intenções; tanto a instituição quanto o professor formador (ou grupo) pretendem capacitar o profissional que, muitas vezes, está longe das pesquisas da sua

área. Porém, o que estou mostrando e questionando são os resultados advindos de respostas do próprio professor (aluno) e de observações feitas no espaço onde o professor (aluno) atua.

Diante das constatações, penso que a formação continuada tem de ser repensada tanto por nós, professores formadores, quanto pelas instituições que solicitam essa formação. Esse repensar precisa contemplar a modalidade dos cursos a oferecer, a repercussão desses cursos em nível de aperfeiçoamento profissional como também em nível de ganhos financeiros (plano de carreira, competência das instituições (prefeitura).

A formação continuada pode ser pensada em termos de cursos que ofereçam titulação aos professores, como especialização ou mestrado. O profissional passaria do papel de um ouvinte (sem compromisso) para um ouvinte participativo, que terá de realizar atividades, que será avaliado. Enfim, sua presença não mais seria monitorada pela sua instituição, mas ele teria de apresentar resultados em um determinado prazo. Esses resultados não seriam somente para prestar conta com a instituição, mas também representariam titulação, portanto ascensão profissional. As instituições públicas de nível superior também precisam repensar seu papel junto à sociedade, adequando seus cursos de licenciatura às novas orientações curriculares e oferecendo cursos com reais condições de capacitar o professor para as novas tendências teóricas para o ensino de língua materna, condição *sine qua non* para uma prática de sala que dê conta da língua em uso.

“Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias lingüísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português.” (ANTUNES, 2003, p. 40-41)

A reflexão sobre a transposição da teoria (através da formação continuada) para a prática de sala de aula revela-se pouco eficiente na capacitação do professor que está em sala de aula, porém não invalida essa modalidade para professores que já conhecem esse aparato teórico e objetivam somente uma atualização de bibliografia ou de técnicas de ensino ou para outras categorias profissionais. A formação continuada não tem funcionado quando tem por objetivo preencher uma grande lacuna teórica advinda da formação do professor, pelo menos nos moldes que tem sido oferecida.

## 6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M.(orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola,

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal* (trad. M.E.G. Gomes). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola* /Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GRICE. H. Paul. Lógica e Conversação. In: DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da lingüística* – vol. IV: Pragmática. Campinas, 1982.

## Sobre a genericidade do *scrap* do orkut<sup>1</sup>

Vicente de Lima-Neto (Mestrando/UFC – [netosenna@yahoo.com.br](mailto:netosenna@yahoo.com.br))

Júlio César Araújo (Orientador/UFC – [araujo@ufc.br](mailto:araujo@ufc.br))

**RESUMO:** Este trabalho tem o objetivo de descrever o *scrap* como gênero digital, com base nos conceitos de gênero de Bakhtin ([1953]1997) e de Swales (1990). Trabalhar com esses dois pontos de vista é relevante porque nos dá sustento para estudar a maleabilidade dos gêneros, principalmente os digitais, que parecem mudar com muito mais rapidez que os gêneros da mídia impressa. Com base em um mapeamento que fizemos dos padrões genéricos que aparecem no espaço destinado à escrita de recados no Orkut, verificamos que, além do recado propriamente dito, outros gêneros foram suscitados, como o anúncio, a carta-corrente, a notícia etc. Isso nos instigou a trabalhar com a hipótese de que o *scrap* do Orkut é um gênero que traz em sua natureza instigar as mesclas de gêneros, já que propicia a materialização de enunciados diversos, em virtude de características hipertextuais intrínsecas a ele que contribuem para a sua dinamicidade.

**Palavras-chave:** *Scrap*. Gênero digital.. Orkut.

**ABSTRACT:** This paper aims to describe the *scrap* as digital genre, based on the concepts of genre of Bakhtin ([1953] 1997) and Swales (1990). Working with these two points of view is important because it gives us the flexibility to study maintenance of genres, especially the digital, which seem to change much more quickly that the genres of print media. Based on a survey we did of the general patterns that appear in space for the writing of *scraps* in Orkut, we noticed that, besides the message itself, other genres were raised, as the announcement, the current letter, the news etc.. This urged us to work with the hypothesis that the *scrap* from Orkut is a genre that brings in his nature to instigate the mix of genres, since it provides the realization of various stated because of hypertextual characteristics inherent to it contributing for her dynamics.

**Keywords:** *Scrap*. Digital genre. Orkut.

### 1. Considerações iniciais

---

<sup>1</sup> Artigo produzido no âmbito do projeto *Gêneros digitais: relações entre hipertextualidade, propósitos comunicativos e ensino*, em andamento sob a coordenação do Prof. Dr. Júlio Araújo, no grupo de pesquisa *Hiperged*, do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC.

1995 foi o ano em que a Internet chegou ao Brasil. Desde então, a escrita e os textos passaram a ter novos contornos, já que tiveram de acompanhar as novas tecnologias e se adaptar a elas. O que aconteceu, no nosso entender, é que, a partir daquele ano, uma nova perspectiva da história da análise dos gêneros começou a ser construída.

Como mais uma tecnologia a favor da comunicação, a Web trouxe consigo gêneros diversos, surgidos a partir das necessidades dos internautas de se comunicar pela rede mundial de computadores. Crystal (2005) atribuiu à chegada da *Web* uma grande revolução na linguagem, o que não deixa de ter um fundo de verdade, pois, ao que parece, ainda não se sabe até onde essas novidades trazidas pela tecnologia poderão mudar a forma de enxergar a linguagem.

Enquanto 1995 foi um marco pela chegada de novas formas de comunicação no Brasil, 2004 foi outro marco na história da Internet, pois foi quando surgiu o site de relacionamentos Orkut. Desde então, sites dessa natureza se popularizaram rapidamente, convocando internautas de todas as partes do mundo com uma rapidez inimaginável. Veja-se o caso do Facebook, que hoje tem mais de 60 milhões de usuários com menos de seis anos de existência<sup>2</sup>. Naturalmente, a comunicação interna nesses sites também se dá por gêneros novos. E diversos.

No Orkut, sobressai-se o *scrap*, objeto deste estudo. Com um percurso histórico de menos de cinco anos, estima-se que seja o gênero mais utilizado pelos orkuteiros diariamente, para atender aos mais variados propósitos, desde um simples cumprimento até as complexas práticas de noticiar um fato ou divulgar um produto por meio de semioses diversas.

Neste trabalho, temos o objetivo de analisar o *scrap* como um gênero digital que resguarda as características epistolares do gênero bilhete, mas eleva às últimas consequências mesclas de gêneros ainda pouco estudadas na literatura, além do que se entende por intergenericidade (FIX, 2006; KOCH, 2004; KOCH, BENTES e CAVALCANTE, 2007), o que fortalece ainda mais o advérbio “relativamente”, do conceito de Bakhtin de gênero do discurso.

## 2. Dos gêneros

---

<sup>2</sup> Dados de dezembro de 2007. Informação disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>>

Com os estudos do pensador russo Mikhail Bakhtin (1997)<sup>3</sup>, o conceito de língua passou a girar em torno da prática interacional. Para ele, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam de uma ou doutra esfera a atividade humana. A partir daí, as reflexões acerca das construções genéricas avançaram na medida em que os gêneros passaram a ser conhecidos como formações inerentes ao cotidiano de uma dada sociedade, e não um mecanismo de ornamentação da língua, pertencente somente à literatura e à retórica. Gênero passa a ser visto como um *tipo relativamente estável de enunciado* inserido em uma determinada esfera da comunicação humana. Resumindo, Bakhtin (1997) traz as características inerentes a qualquer gênero:

- São tipos relativamente estáveis de enunciados: possuem uma estrutura composicional, um conteúdo temático e um estilo;
- Têm características das esferas da atividade humana a que pertencem.

Marcuschi (2008a, p. 15) argumenta que

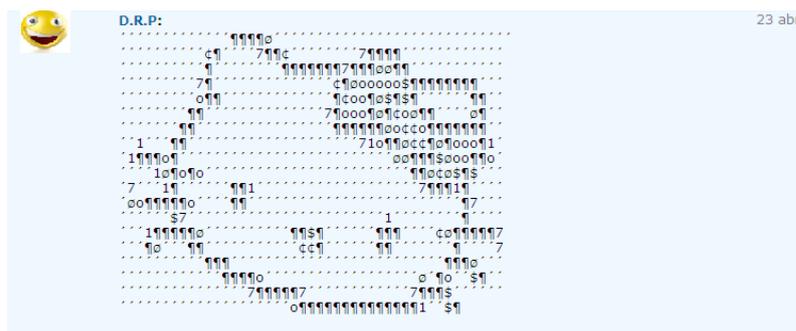
parece que para Bakhtin era mais importante frisar o *relativamente* do que o *estável*. [...] do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, a noção de relatividade parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros. (grifos do autor)

Nessa perspectiva, argumentamos que essa *relatividade* é ainda mais latente na Web. Neste ambiente, para nós, onde as mesclas são levadas às últimas consequências, ajustamos a lupa para o *scrap*. Com ele, cai por terra qualquer teoria de gênero que dê mais atenção à forma, pois acreditamos que ele se efetive muito mais em “formas culturais e cognitivas de ação social” (MARCUSCHI, 2008a, p. 16), tendo em vista que os padrões estruturais do *scrap* simplesmente são impossíveis de serem estabelecidos.

Mesmo analisar o *scrap* sob a ótica do conceito bakhtiniano de gênero constitui um certo risco, pois não parece que o pensador russo dá vazão a gêneros multimodais (até por razões óbvias, Bakhtin jamais viu, nem previu, a Internet e suas potencialidades enunciativas). Se a língua realiza-se por meio de enunciados orais ou escritos, o que dizer de *scraps* que só trazem imagens, como o do exemplo abaixo?

---

<sup>3</sup> A edição traduzida que usamos é de 1997, mas a publicação original foi em 1953.



**Figura 1: As novas relações com a escrita no *scrap***

Logo, vê-se, acima, que a escrita, no meio digital, adquiriu outras formas, com outras funções. No caso, encontramos a figura da personagem Hello Kitty, mas construída apenas com caracteres de escrita. Figuras dessa natureza indicam não apenas uma intimidade afetiva entre os interlocutores do *scrap*, mas apontam para as novas relações com a escrita que estão em curso na web com essas mesclas genéricas (ARAÚJO, 2008).

Para aliar essas novas potencialidades enunciativas ao conceito de gênero, chamamos para a discussão a contribuição trazida por Swales (1990, p. 58)<sup>4</sup>, para quem os gêneros são

Uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. [...] Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo.

Entendemos que essa “classe” diz respeito ao conjunto de todas as realizações de um enunciado já produzidas e que serão produzidas sob o rótulo de um mesmo gênero. Como pondera o autor, é impossível que esse conjunto seja totalmente homogêneo. É natural que variações aconteçam, tanto na estrutura, quanto no estilo e/ou no conteúdo.

No caso do *scrap*, tem-se um propósito comunicativo geral, que é transmitir uma mensagem rápida a um interlocutor que não está no mesmo plano físico que o emissor, mas variados propósitos comunicativos específicos, como convidar, agradecer, flertar, repassar informação, anunciar etc. Para nós, ao contrário de Bhatia (1993), que defende que a mínima mudança no

---

<sup>4</sup>Tradução nossa de “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. [...] In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience”. (SWALES, 1990, p. 58).

propósito já permita afirmar que se trata de um outro gênero, entendemos que esses diferentes propósitos específicos não têm força suficiente para mudar o gênero, já que, embora os receptores das mensagens reconheçam propósitos comunicativos distintos de um *scrap* para outro, a enunciação do Orkut também acionará, cognitivamente, os esquemas dos usuários informando que ali se vê um recado digital ou algo que se aproxime dele, embora haja, com as novas tecnologias permitidas pelo hipertexto, muitas formas de se passar um recado. É isso a que Bakhtin e Swales chamam relativa estabilidade do gênero e variações de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo.

### 3. Dos gêneros digitais

Podemos nos arriscar a dizer que os gêneros digitais são híbridos por natureza. Com Araújo (2006), para quem a Web surgiu da mistura dos serviços da telefonia e da tecnologia da informática, defendemos que a Internet é um espaço de práticas humanas e que sua natureza técnica permite ser o *locus* das misturas de diferentes linguagens por excelência. A Internet admite, por exemplo, o encontro de vários domínios discursivos, como o jornalístico, o publicitário, o pedagógico, para citarmos apenas estes; a co-ocorrência de diferentes semioses que se mesclam entre escrita, som e imagem nos diversos gêneros internetianos; e a mistura de muitos padrões genéricos, característica esta que nos interessa, por ser um dos traços inerentes ao *scrap*.

Há muito se questiona se os gêneros surgidos no ambiente eletrônico trazem, de fato, novidade ou são apenas modificações e adaptações dos já existentes. Para Huckin (2007, p.77), embora os gêneros digitais se pareçam, em certos aspectos, com os de fora da Web, a maneira de interagir com eles é radicalmente distinta devido, entre outros fatores, à velocidade, sendo que

é mais do que apenas a velocidade – embora essa seja a diferença mais fundamental [...] – é também a criatividade que seus usuários trazem para produzi-los. Soma-se a isso a natureza mais pública desses gêneros, e a circulação da informação [...] Tudo isso, e mais, clama para eles serem considerados novos gêneros, e não apenas novas tecnologias<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Nossa tradução de: It's more than just speed – although that's the most fundamental difference [...] - it's also the creativity that users bring to bear. Plus the more public nature of these genres, and the currency of the information [...]. All of this, and more, calls for them to be considered new \*genres\*, not just new technologies. (p. 77)

Resumindo, se considerarmos que cada enunciado constitui um novo acontecimento e único na comunicação discursiva, ou seja, os gêneros sendo tomados a partir de sua historicidade, jamais podendo ser repetidos, então podemos dizer que os gêneros que emergem na *Web* são novos, pois, apesar de terem sua contraparte em gêneros do ambiente não digital, são acontecimentos únicos em um dado ambiente (o digital), feitos para aquele meio específico e com características próprias da *Web*.

Crowston e Williams (1997), que estão entre os pioneiros nos estudos sobre gêneros digitais, apontam três tipologias para caracterizá-los:

1 - **gêneros reproduzidos**: gêneros já existentes reproduzidos em uma nova situação, como, por exemplo, o artigo científico, que pode ser simplesmente movido para a Internet intacto, ou seja, sem alterações de sua versão impressa;

2 - **gêneros adaptados**: gêneros que foram moldados para se adaptar a um novo meio, como, o mesmo artigo científico, mas com adaptações com *links* para outras informações, por exemplo;

3 - **gêneros emergentes**: gêneros pensados e desenvolvidos especificamente para o novo meio, satisfazendo as especificidades da *Web*, como, a homepage<sup>6</sup>.

Como o texto data de 1997, até então os gêneros utilizados à época não levavam em conta todos os novos elementos já trazidos pela *Web 2.0*<sup>7</sup>. Então, se antes já era difícil apontar os limites entre esses três tipos de gênero, hoje fica ainda mais inviável, pelo fato de as características da hipertextualidade estarem ainda mais latentes em cada enunciado na Internet. O *scrap*, por exemplo, quando surgiu, era nada mais do que um gênero adaptado (no

---

<sup>6</sup> Há autores, como Marcuschi (2005) que não concordam com a genericidade das homepages. Para o autor, elas funcionam muito mais como um serviço do que como um gênero. Entretanto, Araújo (2003), Askehave e Nielsen (2005), Bezerra (2007), entre outros, defendem, com Crowston e Williams (1997), o estatuto genérico das homepages.

<sup>7</sup> Entendemos *Web 2.0* como uma evolução da plataforma da Internet. Ela chegou em 2004 e propiciou o aumento da largura da banda, ocasionando uma maior velocidade na conexão à Internet e permitindo recursos antes impossíveis na *Web 1.0*, como os vídeos do Youtube, o Google Talk, no Orkut, as figuras animadas em muitos sites, inclusive no Orkut. Além disso, deve-se levar em conta a nova usabilidade da *Web*, alheio aos aspectos técnicos: agora, os internautas escrevem mais, criam suas próprias homepages e, principalmente, permitem “a abertura dos documentos à intervenção dos participantes do sistema” (PRIMO; RECUERO, 2006), já que agora se permite uma grande elaboração conjunta de documentos na *Web*, fazendo com que os textos circulem. Os maiores exemplos disso são a Wikipedia, a maior enciclopédia online da *Web* escrita coletivamente, e o Youtube, site que permite a postagem e comentários de vídeos variados.

caso, do bilhete), já que permitia somente textos curtos, sem a possibilidade de nenhum recurso multimodal ou hipertextual. Hoje, ele se enquadra perfeitamente nos emergentes, ao passo que permite construções enunciativas das mais variadas naturezas. O interessante é que, ao que parece, a tipologia sugerida pelos linguistas constitui-se, na verdade, um contínuo, a partir do momento em que os gêneros digitais, quando chegaram à Internet, eram nada mais do que reproduzidos. Com um tempo, passaram a se adaptar ao meio, até chegar à emergência, diante de mudanças profundas seja na estrutura, seja no conteúdo ou no estilo, permitindo o surgimento de um novo gênero. Muito do que na Web é produzido perde características próprias quando trazido para a bidimensionalidade do papel, como veremos em todos os exemplos aqui analisados.

Com base nisso, para Askehave e Nielsen (2004, p.3), “a mídia [Web] acrescenta propriedades únicas para os gêneros digitais em termos de produção, função e recepção, que não podem ser ignorados na caracterização do gênero. Uma das mais significantes características da mídia Web é o uso do hipertexto.”<sup>8</sup> (p. 3), que é, como já dissemos, algo só permitido num computador online. Daí a importância de nos debruçarmos um pouco sobre o Orkut, ambiente absolutamente hipertextual, característica esta, no nosso entender, a maior responsável pela instabilidade do gênero *scrap*.

#### **4. Do Orkut**

O Orkut foi criado em janeiro de 2004 por Orkut Büyükkökten, engenheiro turco do Google, que, para a realização do projeto, levou em consideração a Teoria dos Seis Graus de Separação, que, segundo a Wikipedia<sup>9</sup>, consiste no fato de uma pessoa poder estar conectada a qualquer outra no mundo por uma rede de, no máximo, cinco intermediários. O Orkut parece ser um belo ensaio de que essa teoria pode ser comprovada.

Neste trabalho, consideramos que o Orkut não se trata de um gênero textual, mas, sim, de um ambiente discursivo no qual coexistem diversos gêneros, como fóruns, recados, mensagens, fotologs, depoimentos etc. Miranda (2007, p. 67) assim define o Orkut:

---

<sup>8</sup> Nossa tradução de “the medium adds unique properties to the web genre in terms of production, function, and reception which cannot be ignored in the genre characterisation. One of the most significant characteristics of the web medium is its use of hypertext.”

<sup>9</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut#Teoria\\_dos\\_seis\\_graus\\_de\\_separa.C3.A7.C3.A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut#Teoria_dos_seis_graus_de_separa.C3.A7.C3.A3o)

Longe de se tratar de um gênero textual, o Orkut é um serviço, uma ferramenta de interação que agrega, sim, vários gêneros emergentes, alguns explícitos, como o *e-mail*, e outros “camuflados”, como a *lista de discussão*, que nele (no Orkut) pode ser o fórum das comunidades; o *blog*, que em parte é o próprio perfil do usuário somado aos comentários que alguns colocam em sua descrição; o *fotolog*, que é o álbum de fotos do usuário, fora alguns outros gêneros que podem se constituir com o tempo nesta ferramenta.

Então, Miranda (2007) considera o Orkut mais como uma ferramenta de interação possibilitada pela Internet, ou um meio que permite a comunicação mediada por computador. Bottentuit Júnior e Coutinho (2007, p. 274) também vêem no Orkut uma ferramenta da Web.

O Orkut é mais um dos aplicativos da gama variada de softwares pertencentes ao Google; pode também considerar-se como mais uma das ferramentas da Web 2.0, por permitir a criação e edição da informação por parte dos utilizadores de forma fácil e simples. [...] O Orkut é um software social que tem como objetivo principal a criação de uma rede social ou comunidade virtual.

Como se vê, já há estudos sobre o que o Orkut representa para a linguística. Ao contrário de Miranda (2007), não acreditamos ser o termo mais pertinente chamar o Orkut de “ferramenta”. Isso parece ser bastante amplo e não vêm exatamente ao encontro dos interesses linguísticos. Chamar o Orkut de software social, como o fazem Bottentuit Júnior e Coutinho, parece ser uma saída interessante, não fosse o fato de não explicitarem o que estão chamando de *software*, termo proveniente da informática, o que pode causar certas confusões para a nossa área<sup>10</sup>.

Neste trabalho, entenderemos o Orkut como um ambiente discursivo, como um espaço que propicia interações entre homem-máquina e homem-máquina-homem. No caso do Orkut, há interação por meio dos mais variados gêneros digitais. Abrir um tópico para falar da natureza do Orkut é importante porque, embora existam “*scraps*” em diferentes redes sociais<sup>11</sup>, apenas analisamos as potencialidades enunciativas do *scrap* do Orkut, e não de outra rede social, pois isso demandaria uma pesquisa maior e mais demorada.

## 5. Da genericidade do *scrap*

---

<sup>10</sup> Souza e Carvalho (2006) e Souza (2007) estão entre os poucos linguistas brasileiros que se preocupam com o amálgama da Informática e da Linguística.

<sup>11</sup> Facebook, MySpace, HI5, Gazzag, Sonico etc. são outros sites de relacionamentos famosos que também têm o *scrap* em sua estrutura.

O *scrap* nos aparece como instigante objeto de reflexão há certo tempo. Falar de seu *status* genérico não tem sido tarefa fácil para a pesquisa linguística. Por ser muito novo<sup>12</sup>, trata-se de um evento comunicativo ainda em construção.

Em trabalho anterior (cf. LIMA-NETO e ARAÚJO, 2007), levantamos questões acerca do *scrap*, afirmando categoricamente tratar-se de um gênero digital intergenérico. Logo, atentamos que a complexidade daquela formação genérica era muito maior do que poderíamos supor. Os recursos hipertextuais que lhes são intrínsecos e o local onde o gênero se realiza coloca, de fato, em dúvida sua genericidade. Tentaremos, nesta seção, fazer o percurso por que passou o *scrap* e argumentar em favor do seu caráter genérico.

### 5.1 Do bilhete

Todorov (1980, p. 10), teórico da literatura, já se questionava sobre a gênese dos gêneros: “De onde vem os gêneros? Pois bem, simplesmente de outros gêneros”. Sob essa afirmação, entendemos que o *scrap* também não surgiu por geração espontânea. Ele tem uma contraparte fora do ambiente digital, que é o gênero bilhete. Há muito poucos trabalhos sobre este último gênero na literatura especializada, então nossas considerações aqui sobre ele partirão de observações pessoais, com a consciência de serem afirmações bastante incipientes.

Em trabalho anterior, dizíamos:

Sabemos que, de fato, ele não tem uma forma fixa, como a carta, por exemplo. Então, podemos destacar aí algumas características:

- um recado traz mensagens breves que diz respeito somente a um enunciador e a um co-enunciador: o remetente e o destinatário;
- não necessariamente há intimidade entre os interlocutores: o remetente pode deixar um recado para que o destinatário retorne a ligação, mesmo que não se conheçam, por exemplo. (LIMA-NETO e ARAÚJO, 2007, p. 559).

Até 2007, não estávamos levando em conta as diferenças entre recado e bilhete. Entretanto, entendemos haver uma diferença entre eles: aquele parece permitir um intermediário e pode ser oralizado; ao passo que este, não. No caso do recado, supondo que se receba um telefonema de X procurando por Y e este não se encontra. Pode-se deixar um recado com Z para que seja passado a Y. E não necessariamente necessita haver intimidade alguma entre os interlocutores. O bilhete, por sua vez, tem em sua natureza a modalidade escrita e não permite um intermediário, embora permita um portador. Sempre o conteúdo da mensagem será

---

<sup>12</sup> O Orkut surgiu em 22 de janeiro de 2004.

direcionada a um coenunciador específico. Além disso, por ter como propósito geral permitir a transmissão de uma mensagem curta e rápida a uma outra pessoa que não se encontra no mesmo plano físico (pelo menos não proximamente), há a necessidade de uma certa intimidade.

Com base nisso, entendemos que o *scrap* guarde características tanto do gênero bilhete quanto do recado, embora a sua gênese pareça ter sido o bilhete, principalmente por sua natureza escrita. É óbvio que as fronteiras parecem ser um tanto quanto tênues entre esses dois gêneros, mas o que queremos mostrar é que, historicamente, o *scrap* traz resquícios de outros gêneros, o que constitui um argumento que possibilite afirmar que ele é um gênero. Vejamos:



**Figura 1: *scrap* prototípico**

Pelo exemplo acima, vemos que se trata de uma mensagem de cunho epistolar, cujas características são realçadas por Silva (2002, p. 32),

No caso da maioria dos gêneros epistolares, têm-se algumas fórmulas lingüístico-discursivas, as chamadas rotinas comunicativas, como o vocativo, a saudação e a despedida, que, no percurso de mais três séculos, vêm mantendo uma estabilidade na composição textual desses gêneros.

E essas rotinas discursivas são possíveis de serem verificadas no exemplo acima, razão pela qual os enunciados “o linda xaudades de vc” e “mil bjinsss” trazem o vocativo e a despedida, respectivamente. Agora é bem verdade que, no Orkut, essas rotinas sofrem certa modificação em virtude do meio. Não há a necessidade de assinatura, por exemplo, pois esse elemento já é dado pelo *scrapbook*, inclusive com foto<sup>13</sup>. Além disso, à direita, ainda tem-se a data do envio, algo também nem sempre trazido em bilhetes, até porque a natureza do gênero não exige, diferente de uma carta, por exemplo. Ainda é possível verificar, também, traços do internetês<sup>14</sup>, como a abreviação de palavras (vc; bjinsss) ou a alteração ortográfica (xaudades).

<sup>13</sup> Embora saibamos que o Orkut é um ambiente público, em todos os exemplos foram omitidos o nome e a foto do emissor, por uma questão de preservação da identidade. São dados irrelevantes para a pesquisa.

<sup>14</sup> Para estudos mais aprofundados desta temática, conferir Araújo e Biasi-Rodrigues (2005), Araújo (2007), Dieb e Avelino (2009), entre outros.

Entendamos, então, que o bilhete é um gênero que tem como propósito comunicativo geral estabelecer uma comunicação simples e rápida com alguém que não se encontra no mesmo plano físico (ou que, pelo menos, dois interlocutores não tenham a possibilidade de se manifestar oralmente num mesmo ambiente, como dois alunos numa sala de aula, por exemplo). Mas é importante salientar que ele pode ter variados propósitos comunicativos específicos, como convidar, agradecer, felicitar, lembrar, cumprimentar, pedir, anunciar, dar uma má notícia etc. Para nós, mesmo diante de múltiplos propósitos, o fato de as condições de enunciação e até mesmo as fórmulas linguisticamente padronizadas serem *relativamente* as mesmas garante ao bilhete, ao recado e ao *scrap* o status de gênero. Não entendemos, como Bhatia (1997), que o propósito comunicativo, no caso específico, tenha força suficiente para gerar um outro gênero. O que acontece é uma variação de um mesmo gênero, senão estaríamos, muitas vezes, diante de eventos comunicativos impossíveis de serem reconhecidos como gênero. Para nós, isso se relaciona à proposta de Swales (1990), que entende o gênero como uma “classe de eventos comunicativos”. Obviamente todas essas realizações não constituirão um padrão, afinal, os gêneros são plásticos e maleáveis e, em função disso, apresenta certas variações em sua estrutura, em seu estilo e, no caso de notícias, de cartas pessoais, dos bilhetes e dos *scraps*, no conteúdo e nos propósitos específicos.

O enunciado presente na figura 1, acima, se enquadraria perfeitamente em um papelzinho trocado entre alunos numa sala de aula, por exemplo. Então, no exemplo citado, parece ter havido uma transferência do gênero bilhete para o ambiente digital. Diríamos que se encontra num limiar entre um gênero reproduzido e um adaptado, na terminologia de Crowston e Williams (1997). Analisemos, agora, como os traços do gênero recado também aparecem no *scrap*.

## **5.2 Do recado**



Figura 2: um anúncio?

À primeira vista, temos um anúncio de uma banda musical. O exemplo parece reproduzir exatamente um cartaz colocado em uma parede qualquer.

Martins (2007, p. 28) afirma que:

O bilhete digital do Orkut é uma das consequências da Internet e possui relação assíncrona de duração limitada, mensagens curtas, formato de estrutura fixa, participantes em número variado e conhecidos, de função interpessoal, com assuntos de temas livres ou combinados, semiose: puro texto corrido, curso, e mensagem gravada automaticamente.

Embora tenha como objetivo “verificar se o bilhete digital utilizado no Orkut se constitui um novo gênero digital por uma reconfiguração do bilhete tradicional (MARTINS, 2007, p. 5), a autora parece não ter previsto os casos mais complexos que acontecem no *scrap*. Como a pesquisa é de 2007, então, já se conhecia a interface atual do Orkut. Hoje, as características trazidas pela pesquisadora não contemplam a realidade atual do Orkut, como podemos verificar no caso acima.

Bezerra (2009) diz que “[...] o que se exhibe nas páginas de recado do Orkut pouco tem a ver com o gênero originalmente previsto para ser reproduzido e veiculado ali” (p.515), tendo em vista o fato de, antes da Web 2.0 chegar, só serem possíveis textos escritos curtos no *scrap*. A figura que vemos neste exemplo era impensável até meados de 2006. A verdade é que talvez nem os designers do Orkut imaginassem que tanta coisa seria possível após a Web 2.0, como o uso de recursos gráficos, desenhos animados (gifs), imagens, vídeos, links, enfim, uma infinidade de elementos não comuns ao gênero bilhete. Muitos desses recursos possibilitam, inclusive, um reflexo de um determinado gênero que aparece comumente fora do ambiente

digital. Acima, temos um anúncio de uma banda musical que se apresentará num determinado local e num determinado horário. Analisemos mais profundamente.

Se ajustarmos a lupa neste enunciado, veremos algo mais além do anúncio. Este exemplo, em específico, trata-se também de um recado, se levarmos em conta algumas informações extralingüísticas. O emissor da mensagem é amigo do receptor e sabe que este gosta muito da banda que se apresentará. Então, embora na materialidade linguística isso não apareça, podemos dizer que o propósito geral está sendo alcançado, que é transmitir a mensagem ao receptor de que a banda que ele gosta irá se apresentar no dia 16 de maio. O emissor poderia muito bem ter escrito um bilhete, mandado um e-mail ou simplesmente telefonado para o amigo passando a mesma informação, mas ele optou por se utilizar do *scrap*, que, agora, com a Web 2.0, permite a apresentação de recursos que ajudam bastante na comunicação e deixam muito mais claro e palpável a transmissão da informação. Além disso, é válido afirmar que o emissor escolheu este receptor, e não outros.

Outro aspecto é que um cartaz com um anúncio dessa natureza, por exemplo, é voltado para um outro público: ele é colocado num espaço de visibilidade e onde haja circulação de pessoas. Ninguém dá um cartaz para uma só pessoa, isso foge aos padrões e propósitos do gênero anúncio. Então, argumentamos que a Web 2.0 traz elementos que permitem variações do gênero bilhete (ou recado) digital(ais) tão complexas que tornam salientes as várias misturas de gêneros.

Ao final do *scrap*, ainda vemos a expressão “Ó CÉUS”, também encaminhada pelo emissor. Isso fortalece o argumento de que o enunciado acima é um recado camuflado sob a figura do anúncio. A expressão denota surpresa por parte do emissor, possivelmente de alegria, por saber que uma banda do agrado do receptor estará na cidade. Muito mais do que isso, contribui para a reconstrução cognitiva por parte do destinatário do possível recado: “Amigo, a banda que você gosta se apresentará aqui! Ó céus!”.

É bem verdade que há quem argumente que esse tipo de mensagem é enviada em massa pelo *scrap*, mas cairíamos num outro problema: neste caso, pareceria muito mais com um *spam*<sup>15</sup>, que tem outro propósito: ludibriar o leitor, apresentando, ocultado sob a figura anunciada, um

---

<sup>15</sup> Segundo Almeida (2007, p. 80), são “mensagens publicitárias sem emissor conhecido que partem de uma conta de correio eletrônico falsa”. Cf. também Almeida (2009).

link que leve a instalação de algum vírus ou cavalo de tróia no computador do internauta. Óbvio que também foge aos propósitos do anúncio. Ou seja, enviar uma mensagem em massa também foge ao previsto pelo *scrap*, que, originalmente, é um enunciado enviado a um único receptor, até porque existe um outro ambiente no profile de qualquer usuário do Orkut que permite a recepção de mensagens que são, geralmente, mandadas em massa.

Enfim, no ambiente digital, os gêneros são muito mais instáveis do que estáveis, o que nos permite afirmar que a prototipicidade que qualquer internauta busca enxergar é de natureza mais cognitiva do que visual. Pode-se enxergar qualquer gênero no *scrapbook*, como vídeos, notícias ou até o anúncio em questão, mas a enunciação do Orkut aciona cognitivamente esquemas para que se veja ali um *scrap* ou algo que se aproxime dele<sup>16</sup>.

É necessário lembrar que, no *scrap*, há somente dois interlocutores: um emissor e um receptor da mensagem. Então, o exemplo em específico foge à característica do anúncio no que diz respeito ao público, já que gêneros publicitários são voltados para um grande público, não para um único interlocutor. Que fique claro que não estamos negando a existência de um anúncio aí, mas é necessário enxergar que, antes do que nos aparece na superfície, há um recado que está sendo passado de uma pessoa a outra informando a realização de um determinado evento musical. Isso também pode fazer parte do propósito comunicativo específico de um recado ou de um bilhete. Vejamos um último caso que merece reflexão:



**Figura 3: Manchete**

---

<sup>16</sup> As informações contidas neste parágrafo são fruto de reflexões entre mim e meu orientador, Júlio César Araújo.

Com Wilson (2005), diríamos que o enunciado acima traz o gênero notícia de jornal eletrônico, por compartilhar características do gênero notícia de jornal, aliado a algumas características da Web 2.0, como a presença de vídeo e links. Então, nós teríamos o título da matéria: “Popó é acusado de agressão após briga em Salvador”, o vídeo abaixo, que equivale à foto, numa matéria impressa, e o subtítulo “Ex-campeão mundial de boxe teria xingado e batido em rapaz nesta sexta-feira”.

Se levarmos em consideração somente esses aspectos, novamente comentemos o equívoco de nos pautarmos pela superfície textual. Há dados que devem ser levados em consideração que estão por trás da superfície. No que diz respeito aos interlocutores, vemos que a matéria foi enviada de um emissor para um receptor em específico, o que também foge aos propósitos e características gerais de uma notícia, geralmente dirigida a leitores de um jornal impresso ou veiculada por jornais televisivos que têm como público-alvo milhões de telespectadores. No que diz respeito à estrutura, novamente verificamos que não se trata de um *spam*: ao clicar no *play*, tem-se a íntegra da matéria, como se estivesse sendo veiculada num jornal televisivo. Então, encontramos neste enunciado características da notícia, indiscutivelmente, mas camuflando um recado. É como se o emissor dissesse: “Veja, dê uma olhada nesta matéria que saiu hoje em todos os jornais”. Da mesma forma, ele poderia ter se utilizado de qualquer outro gênero para transmitir essa informação, mas se utilizou do *scrap* tendo em vista as potencialidades enunciativas deste gênero, pois, com tantos recursos, a transmissão da mensagem seria muito fiel e realista à mensagem que o emissor desejaria passar.

É claro que não podemos chamar tudo o que aparece no *scrap* de recado. Bezerra (2009) traz um exemplo de bate-papo, o qual também já havíamos notado em pesquisa anterior (LIMA-NETO, 2009). Vejamos:

*Exemplo 2*

|                                        |        |
|----------------------------------------|--------|
|                                        | 28 jan |
| <u>LLLLL</u> : q, tu ta fazendo agora? |        |
|                                        | 28 jan |
| <u>LLLLL</u> : ta no msn?              |        |

**Fonte: Bezerra (2009, p. 515)**

Para o autor, o recado, que é originalmente assíncrono, tem tal característica apagada em virtude de já existirem recursos no Orkut que possibilitem que um usuário saiba que outro está online e, por isso, pode contatá-lo. O exemplo acima mostra bem isso, no qual “o recado é ressignificado para assumir funções típicas do chat” (BEZERRA, 2009, p. 515).

Concordamos com o autor. Não podemos dizer que se trata exclusivamente de um recado, como nos exemplos anteriores. Aqui tem-se o intuito de encetar uma conversa. Tão verdade é que os responsáveis pelo Orkut previram que o *scrap* também passou a permitir esse tipo de interação e desenvolveram mais um elemento para mostrar essa “transmutação” do chat, algo já analisado por nós em trabalho anterior. Vejamos:



**Figura: Troca de turnos no *scrap***

**Fonte: Lima-Neto (2009, p. 59)**

Atualmente, há, na verdade, um dispositivo que permite que se verifique todas as trocas de turnos que aconteceram numa interação. O *scrap* deixou de ser um simples bilhete digital para se transformar numa complexa formação genérica com um alto potencial enunciativo, principalmente em virtude das possibilidades do mídiu. Retomando o que escrevemos:

Temos aí cinco turnos, demonstrados pela numeração no exemplo. Mas o interessante é mostrar que este recurso é importante para a retomada do tópico discursivo, pois chega a organizar como se deu a troca de turnos entre os interlocutores, muito provavelmente pelo horário das postagens. (LIMA-NETO, 2009, p. 60)

Isso quer dizer, então, que, antes de o *scrap* tornar-se, por meio dos recursos da Web 2.0, gênero de formação tão complexa, embora até permitisse essa troca de turnos, não tinha esse intuito. Além disso, há a necessidade de existir este recurso, pois, na verdade, embora o chat tenha características síncronas, o *scrap* não perdeu a característica da assincronia. Há, de fato,

elementos que permitem verificar se outro usuário está online, mas não há qualquer garantia de que ele responderá o emissor no mesmo tempo. É possível que se deixe uma mensagem hoje e só haja resposta muito tempo depois. O recurso permite que seja retomado o tópico discursivo, pois, em virtude da assincronia, o emissor da mensagem, ao receber a resposta, pode esquecer a pergunta que fez. Com tal recurso, como é possível ver no exemplo, isso facilita essa interação.

## 6. Conclusões

Embora haja ressalvas no que diz respeito à genericidade do *scrap* do Orkut, argumentamos, neste curto ensaio, que o *scrap* deve ser tratado, na verdade, não como somente um gênero simples, primário, como diria Bakhtin (1997), mas, sim, como um gênero de complexa formação, por trazer elementos multissemióticos e hipertextuais que colocam em evidência um gigantesco potencial enunciativo.

O *scrap*, embora presente, na superfície, traços de gêneros dos mais variados, como anúncios e notícias, por exemplo, traz em sua essência a realização do seu propósito comunicativo geral, que é o mesmo do bilhete/recado (suas contrapartes fora do ambiente digital), a saber, estabelecer uma comunicação simples e rápida com alguém que não se encontra no mesmo plano físico. É importante ressaltar, novamente, que os propósitos comunicativos específicos, que são variados, no caso do *scrap*, não têm força suficiente para formular um novo gênero. Diríamos, então, tratar-se de variações do mesmo gênero: são propósitos comunicativos distintos, mas todos sob o rótulo: *scraps*. Então, cartas-corrente digitais, cartões digitais, *spams*, agendas, cartões de visita etc., gêneros que se materializam superficialmente no *scrapbook* não podem ser analisados sem se levar em consideração aspectos também extralinguísticos, que, muitas vezes, não aparecem à primeira vista. Deve-se avaliar a relação que há entre o emissor e receptor da mensagem (únicos), os propósitos gerais dos gêneros que se encontram na superfície, que nem sempre entram em acordo com os propósitos originais do *scrap*, e a relação dos usuários com o gênero, já que, pelo fato de o gênero ser uma categoria também sociocognitiva, ao se deparar com uma construção genérica qualquer no *scrap*, o cérebro moverá esquemas que permitirão ao emissor atentar para o fato de que aquele gênero que está aparecendo na superfície, como no caso do anúncio exemplificado, não está no seu habitat natural, portanto não se trata de um anúncio típico. Como já dissemos anteriormente, é

muito mais comum um anúncio estar em local de visibilidade para muitas pessoas, até porque este é seu público-alvo, e não para um único interlocutor, que é o que acontece no *scrap*. A enunciação no Orkut permitirá mover esquemas que levem o receptor a construir informações que aquele enunciado se trata de um recado.

Talvez neste aspecto encontre-se o erro de dizer que o *scrap* é um suporte – conceito trabalhado por Marcuschi (2008) – para outros gêneros. Na verdade, esta é uma discussão que merece um estudo à parte<sup>17</sup>, em virtude de a categoria suporte ainda se encontrar bastante nebulosa na literatura e termos de mexer com conceitos também de áreas alheias à Linguística, como a Informática<sup>18</sup>.

## 7. Referências

ALMEIDA, L. Gênero carta-corrente digital: estudo dos aspectos formais e funcionais. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

\_\_\_\_\_. Carta-corrente digital por e-mail: evidências do meio digital no gênero. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. A natureza hipertextual do gênero *chat* aberto. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48-62.

ARAÚJO, J. C. Nicks & emoticons no chat aberto: uma análise da resignificação da escrita. In: CAVALCANTE, M. M.; COSTA, M. H. A.; JAGUARIBE, V. M. F.; CUSTÓDIO FILHO, V. (Org.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e seqüências textuais**. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. “Pra te c a galera vc tem q abreviar muito”: o internetês e as novas relações com a escrita. In: DIEB, M. (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARAÚJO, J. P. Caracterização do cibergênero *home page* corporativa ou institucional. In: **Linguagem e (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 2, p. 135-167, jan./jun. 2003.

ASKEHAVE, I.; NIELSEN, A. E. Web mediated genres: a challenge to traditional genre theory. **Working Papers**, n. 6, p. 1-50, 2004.

---

<sup>17</sup> Cf. Távora (2008), que dá uma grande contribuição para os estudos dos suportes de gêneros.

<sup>18</sup> Cf. Souza e Carvalho (2006) e Souza (2007), que argumenta em favor do *software* como suporte dos gêneros digitais.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1997.

BEZERRA, B. Gêneros introdutórios mediados pela web: o caso da homepage. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 113-125.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais em suporte digital: os gêneros do Orkut. In: VI Congresso Internacional da Abralín, 2009, João Pessoa. **Anais: VI Congresso Internacional da Abralín**. João Pessoa : Ideia, 2009. v. 1. p. 513-519.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista ; COUTINHO, Clara Pereira . O software social Orkut: estudo da comunidade virtual Ensino a Distância . In: Conferência Ibero-Americana InterTIC, 2007, Porto - Portugal. **Actas da Conferência Ibero-Americana InterTIC 2007**. Porto - Portugal : International Association for the Scientific Knowledge, 2007. p. 273-279.

DIEB, M.; AVELINO, F. C. B. “Escrevo abreviado porque é muito mais rápido”: o adolescente, o internetês e o letramento digital. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

HUCKIN, T. Electronic genres and what they mean for genre theory and pedagogy: some thoughts. In: BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. C.; RAUEN, F. J. (Org.). **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Tubarão-SC: UNISUL, 2007. p. 70-80.

LIMA-NETO, V. e ARAÚJO, J. C. As relações intergenéricas na constituição do *scrap* do Orkut. In: **Anais do II Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Fortaleza-CE: UFC, 2007. Disponível em: <[http://www.abehte.org/anais/ANAIS/Art46\\_Lima-Neto&Araujo.swf](http://www.abehte.org/anais/ANAIS/Art46_Lima-Neto&Araujo.swf)>. Acesso em: 01 jun. 2008.

LIMA-NETO, V. **O scrap e a transmutação de gêneros na web**. 2009. 89 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. 3. ed. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2008a, p. 17-33.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MARTINS, C. C. L. **Gêneros digitais e a escrita no Orkut: reconfiguração do gênero bilhete**. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2007.

MIRANDA, T. P. **A dança dos referentes no espaço virtual da linguagem**: uma análise dos processos referenciais nas comunidades do Orkut. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

PRIMO, A.; RECUERO, R. C. A terceira geração da hipertextualidade: cooperação e conflito na escrita coletiva de hipertextos com links multidirecionais. **Líbero** (FACASPER), v. IX, p. 83-93, 2006.

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

WILSON, C. D. Notícia de jornal impresso e notícia de jornal eletrônico: um mesmo gênero ou gêneros diferentes? **Revista Letra Magna**. Ano 2, n. 3, 2º semestre de 2005. ISSN: 1807-5193.

## *Solilóquios* de Santo Agostinho como gênero literário

Dr. Paulo César Nodari

CEFE - UCS

### **Resumo:**

Santo Agostinho é filósofo cristão e Padre da Igreja de corrente latina. Ele contribuiu muitíssimo para a formação do pensamento cristão no Ocidente, constituindo-se num verdadeiro Mestre do Ocidente. Agostinho investigou os aspectos fundamentais de uma pedagogia de estatuto religioso e lhe deu soluções significativas pela espessura cultural, pelo vigor teórico e pelo significado espiritual. Conhecimento e fé constituem a meta do processo educativo. A fé é um princípio, mas não um termo definitivo, isto é, um convite a empreender novas especulações, que já não serão tão só da razão, mas serão orientadas e dirigidas pela fé: “*Intellige ut credas. Crede ut intelligas*”. No *De Magistro*, Agostinho defende a idéia de que a ascensão a Deus é um processo de auto-educação, de crescimento interior que deve se realizar sob a direção do próprio indivíduo, da sua vontade e da sua racionalidade, capaz de corrigir o erro, de modo a purificar os olhos da mente e libertá-la da atração enganadora dos sentidos, para atingir a contemplação das realidades superiores imutáveis. Do processo auto-educativo, seguindo o método pedagógico perguntas e respostas, analisar-se-á a obra *Solilóquios*, a fim de compreendê-la como gênero literário imprescindível à formação de quem intenta tornar-se *Mestre*. Assim, investigar-se-á a obra agostiniana, *Solilóquios*, à luz de três objetivos principais: a) *Solilóquios* é um falar consigo mesmo, mas não se constitui num monólogo interior de um eu fechado em sua identidade monádica, já que Agostinho articula seus pensamentos de forma coerente na busca da *verdade*; b) *Solilóquios* é um diálogo em que a razão faz o papel tanto de instrutora como de discípula; c) *Solilóquios* não é um mergulho do Eu na própria essência do ser em seu subjetivismo abstrato, mas a busca do Tu que coabita essa mesma interioridade, ou seja, constitui-se na busca do *Outro de si*.

**Palavras-chave:** Agostinho; Razão; Fé; Verdade; Diálogo.

### **Abstract:**

Augustine was a Christian philosopher and a Priest for the Latin Church. He greatly contributed to form Western Christian thought, representing a real Western Master. Augustine investigated fundamental aspects regarding pedagogy of religious status and gave it significant solutions through cultural thickness, for its theoretical strength, and spiritual significance. Knowledge and faith constitute the goal of the educational process. Faith is a principle, but not a definite term. It is an invitation to undertake new speculations, which will not be reason only, but will be guided and directed by faith: “*Intellige ut credas. Crede ut intelligas*”. In *De Magistro*, Augustine supports the idea that ascending to God is a self-learning process, of interior growth that must be carried out under the individual’s own lead, his will and rationality, capable of correcting the mistake so as to purify the eyes of the mind and freeing it from the deceiving attraction from the senses, in order to achieve contemplation of immutable superior realities. Of the self-learning process, following the Augustinian pedagogical method of questions and answers, we will analyze his work *Soliloquies*, with the purpose of understanding it as a literary gender which is indispensable for the development of those who intend to become *Masters*. Therefore, we shall investigate the Augustinian work *Soliloquies* at the light of three main purposes: a) *Soliloquies* is talking to oneself, but it is not an num internal monolog of a self closed in its monadic identity, since Augustine articulates his thoughts coherently towards the search of the *truth*; b) *Soliloquies* is a dialog in which reason either plays the role of the instructor or the pupil; c) *Soliloquies* is not about the Self diving into its own essence of abstract subjectivism, but the search for the Self that co-habits that very same interiority, that is, the one that consists on *The Other Self of Oneself*.

**Keywords:** Augustine; Reason; Faith; Truth; Dialog.

Santo Agostinho (354-430 d.C.) é filósofo cristão e Padre da Igreja. Padres da Igreja são os pensadores cristãos dos primeiros séculos. São os que ou tiveram contato direto com as testemunhas oculares do Filho de Deus, Jesus Cristo, ou receberam e pensaram a doutrina cristã nos primeiros séculos do Cristianismo. Grosso modo, talvez, possamos assumir que o período dos Padres da Igreja vai até o Século VII.

O objetivo desta reflexão é provar que a obra de Santo Agostinho, intitulada, “Solilóquios”, segundo nos parece, é um gênero literário, e isso à luz de três argumentos: a) o autor na obra fala consigo mesmo, mas este seu falar não se constitui no monólogo interior de um eu fechado em sua identidade, uma vez que o discurso se articula coerentemente na busca da *verdade*; b) o autor mantém um diálogo franco e aberto com sua razão, fazendo esta o papel tanto de instrutora como de discípula; c) o autor não faz um mergulho para encontrar seu subjetivismo abstrato, mas busca o Tu que coabita essa mesma interioridade, ou seja, busca o *Outro de si*.

Para que o itinerário a percorrer seja bem compreendido, buscaremos, num primeiro momento, apresentar algumas características gerais do pensamento cristão dos primeiros séculos do Cristianismo. Num segundo momento, esboçaremos algumas teses e pensamentos gerais de Santo Agostinho, para que, num terceiro momento, que se constitui no aspecto central de nossa reflexão, seja-nos possível apresentar os argumentos que sustentam a tese de que a obra agostiniana “Solilóquios” constitui-se num gênero literário.

### **O pensamento cristão dos primeiros séculos do Cristianismo**

O advento do Cristianismo operou uma profunda revolução cultural no mundo antigo. Talvez a mais profunda mudança do mundo ocidental. Com o Cristianismo irrompe uma nova concepção de mundo diante da crise cultural e espiritual que atravessa a cultura antiga. Coloca-se no centro da própria cultura o fator religioso não só para alguns, mas para todos. A revolução do cristianismo é também uma revolução pedagógica e educativa, que durante muito tempo irá marcar o Ocidente (CAMBI, 1999, p. 123). O amor torna-se a chave-mestre de toda a educação cristã. Do ponto de vista estritamente educativo-escolar são dois os aspectos que vêm caracterizar, sobretudo, os primeiros séculos do Cristianismo, a saber, a imitação de Cristo e a adoção da cultura clássica, literário-retórica e filosófica (CAMBI, 1999, p. 127).

A revelação bíblica da Sagrada Escritura não traz uma metafísica do universal e necessário ao estilo do pensamento grego. Traz algo muito distinto. Traz a mensagem da salvação para o ser humano concreto da história. A consequência é que as doutrinas capitais da fé cristã estão na esfera de um *acontecimento livre e pessoal* que se desenvolve entre Deus e o homem no marco da História da Salvação. O cristão sabe, pela fé, que o mundo não procede de uma normativa universal e necessária. Não é uma evolução imanente de uma matéria interna e nem uma emanção ou desprendimento metafisicamente necessários de Deus (CORETH, 1991, p. 52). É muito mais um produto da livre Palavra criadora de Deus que disse: *faça-se* (Gn 1,3), e o mundo foi feito. A humanidade também, por sua vez, tem sua origem na livre vontade do Criador. Façamos o homem à nossa imagem e semelhança (Gn 1,26), e o ser humano começou a existir.

Afora as possíveis divergências, podemos dizer que a concepção cristã do ser humano prevalece na cultura ocidental, sobretudo do século VI ao século XV, mas seu influxo permanece profundo e, sob certos aspectos, decisivo, inclusive, nas concepções moderna e contemporânea. Trata-se de uma concepção de fundo *teológico*, não obstante seus instrumentos conceptuais utilizados na elaboração do pensamento ocidental provenham, em grande parte, da filosofia grega. Nesse sentido, a concepção cristão-medieval provém, sobremaneira, de duas fontes, a saber: a tradição bíblica e a tradição filosófica grega. No entanto, de início, é imprescindível salientar que entre a concepção clássica e a concepção bíblica do ser humano há uma inegável *comunidade temática*, ligada sem dúvida à universalidade da experiência humana e dos seus conteúdos fundamentais. Os temas comuns de reflexão, neste período, caracterizam-se, fundamentalmente, no estudo do ser humano e sua relação e imbricação com o divino, o universo, a comunidade humana, o destino, tendo, por sua vez, como tema de fundo, o qual reúne todos os demais, a temática da unidade do ser humano.

No entanto, há no discurso cristão-medieval um pressuposto subjacente muito importante de ter em mente. O discurso supõe a origem de tudo numa fonte transcendente. A concepção bíblica é formulada numa linguagem religiosa. É um discurso com uma origem explicitamente teológica. Eis, portanto, alguns traços gerais fundamentais da antropologia bíblica. *A unidade radical do ser humano*. Ela é definida pela relação constitutiva que o ordena à audição da Palavra de Deus (RAHNER, 1963). A unidade do ser humano mais do que ser pensada numa perspectiva ontológica, é pensada na perspectiva soteriológica, articulando-se, por conseguinte, num itinerário de salvação. A origem de tudo é Deus enquanto Ele faz a proposta de salvação ao ser humano, dando-lhe a liberdade de resposta.

Trata-se, pois, da unidade de um desígnio de salvação que da parte de Deus como dom oferecido e da parte do ser humano como resposta ou aceitação, sendo a recusa deste dom de Deus por parte do ser humano a perda da unidade ou a cisão irremediável de seu ser. *A manifestação de quem é o ser humano dá-se progressivamente na história da salvação.* A concepção bíblica do ser humano é um discurso articulado e se pretende demonstrativo como se dá na filosofia. Quem é o ser humano vai progressivamente sendo conhecido por meio da narração da História da Salvação, ou seja, história da Revelação de Deus. Na Revelação progressiva na história se dá a conhecer a unidade profunda do ser humano como um “ser para Deus”. A Revelação de Deus ao ser humano por excelência se dá na Encarnação do Filho, sendo, portanto, Jesus Cristo, definitivamente, o modelo de vida nova, ou seja, a pessoa nova.

A concepção Patrística de ser humano desenvolve-se à luz do mistério da Encarnação do Verbo, constituindo-se como que o grande mistério que transpõe em um nível concreto, pela referência a um arquétipo histórico, o tema da imagem e semelhança. A Patrística divide-se em duas grandes correntes, a grega e a latina. A corrente grega, de influência grega, acentua muito mais o caráter ontológico do ser humano, causando, por sua vez, conflitos e dificuldades quando posto em relação com o caráter histórico da visão bíblica. À corrente latina, da qual faz parte também Santo Agostinho, há predominância de alguns aspectos muito importantes, sobretudo, quando se trata de Santo Agostinho. *A influência do neoplatonismo.* O neoplatonismo constitui, por assim dizer, a base da formação filosófica de Santo Agostinho. A influência neoplatônica em Santo Agostinho apresenta-se, sobretudo, na elaboração do tema da estrutura do homem interior, coroada pela “mens”, que equivale ao “nous” do neoplatonismo, compreendendo Deus, portanto, enquanto ele está presente tanto no interior do sujeito como também lhe é superior. E esse aspecto é imprescindível, exatamente, porque, nos “Solilóquios”, obra que nos interessa, nesta reflexão, Santo Agostinho trava o diálogo interior consigo mesmo, encontrando, no mais íntimo de si, o próprio Deus. *A influência paulina.* São Paulo fornece a Santo Agostinho uma imagem eminentemente soteriológica do ser humano, a partir da qual ele formulará a superabundante necessidade da graça de Deus para a salvação do ser humano, contrapondo-se, radicalmente, a Pelágio. Da briga com Pelágio, surge, em Agostinho, a concepção da liberdade e do livre-arbítrio, doutrina esta tornada, a partir de então, uma matriz fundamental para a elaboração da idéia de ser humano na Civilização Ocidental. *A influência da narrativa bíblica da criação.* Este é um dos temas principais das meditações de Santo Agostinho. Entra em cena a imagem do ser humano como imagem de Deus. Para Agostinho, a concepção do ser humano se resume basicamente em três

características principais. Em primeiro lugar, o ser humano é uno, ou seja, ele é o centro da criação do universo e tem sua plenitude na Encarnação do Filho de Deus e na sua morte e ressurreição, que é a primícia de toda a Igreja, Corpo de Cristo, tendo, por conseguinte, restituído a unidade do ser humano, porque fora perdida pelo pecado humano, tal como procedeu da Palavra criadora de Deus. Em segundo lugar, o ser humano é itinerante, que significa afirmar, segundo a visão agostiniana, a concepção do tempo na história como caminho para a eternidade, o caminho para Deus. É o caminho itinerante de conversão, tudo, conseqüentemente, dirigindo-se para a manifestação definitiva de Cristo. E, em terceiro lugar, o ser humano é para Deus, ou seja, Deus dá sentido definitivo à unidade do ser humano e ao seu caminho itinerante na história. A beleza das pessoas é o reflexo da vida sem fim. O bem é reflexo da Beleza Infinita. O bem humano é reflexo do Sumo Bem. Tudo é bom, belo em Deus (SANTO AGOSTINHO, *Confissões*, Livro X, 6).

### **Santo Agostinho, Padre da Igreja e Mestre do Ocidente**

Santo Agostinho é conhecido como Agostinho de Hipona (354-430 d.C.). É filósofo cristão e padre da Igreja de corrente latina. Constitui-se numa das principais fontes do pensamento cristão no Ocidente. Sua contribuição para o pensamento europeu tanto medieval como moderno e contemporâneo é impossível descrever resumidamente, sobretudo por ter escrito volumosa obra, deixando muitas vezes a filosofia e rumando à teologia. Seu itinerário é fascinante. Passou da libertinagem da adolescência à religião dos maniqueus, rejeitando-o, posteriormente, por considerá-la uma má filosofia. Do maniqueísmo passou ao neoplatonismo e deste ao cristianismo, elevando-se, por conseguinte, a um Deus eterno. No neoplatonismo, Agostinho encontrou finalmente uma filosofia que lhe permitia satisfazer o intelecto, pois ele estava convicto e consciente de que a “fé” exige uma filosofia, ou seja, a aquisição de uma capacidade de raciocinar para conseguir uma verdadeira maturidade. Para Agostinho, portanto, prevalece sempre no Cristianismo o elemento de racionalidade, seja antes ou depois da plena conversão ao Cristianismo.

Na obra *A cidade de Deus*, Agostinho começa com uma crítica à religião cívica pagã e das filosofias que a acompanham, mas termina com um retrato da história da humanidade como sendo um combate entre o amor-próprio, concebido como diabólica cidade terrena, e o amor agradecido a Deus, que funda esta cidade celestial na qual, e somente na qual, é possível encontrar a paz. Dois amores fundaram duas cidades, a saber, a terrestre enquanto é o amor de si e o desprezo de Deus, e a celeste, o desprezo de si e o amor a Deus (AGOSTINHO, *Cidade de Deus*, XIV). Segundo Agostinho, a vontade humana é incapaz de praticar o bem e ações

moralmente boas sem a graça de Deus, contrapondo-se claramente, então, a Pelágio, que afirmava ser possível para os seres humanos, através do exercício da vontade livre, alcançar a perfeição moral. Para Pelágio, o homem teria a capacidade de agir virtuosamente e de salvar-se, mesmo sem o auxílio da graça divina. Para Agostinho, Deus é a causa de tudo. Mas, então, por que existe o mal? Após longa pesquisa e reflexão, Agostinho afirma que Deus não é a causa do mal. Ele aceitou por um bom tempo a explicação maniqueísta, que atribui o mal a um princípio mau. Mas ele encontrou mais tarde no neoplatonismo um auxílio para superar o dualismo maniqueu, que separa o mundo em dois princípios, separados entre si e autônomos um do outro, o bem e o mal. Tais princípios seriam duas divindades em luta uma contra a outra, agindo alternadamente nas vicissitudes do mundo, como o dia e a noite que se sucedem. Superando o maniqueísmo, Agostinho tem a convicção de que a causa do mal não é Deus. O mal tem sua causa na criatura. O responsável pelo sofrimento e pela culpa é o próprio homem. O mal significa desobedecer e afastar-se das leis divinas, do bem supremo. Quando um homem se afasta do bem imutável. O mal consiste em voltar às costas ao bem supremo, ao bem imutável (AGOSTINHO, *Confissões*, Livro X, 28-42). Descreve-se neste livro a miséria humana. A vida é uma contínua tentação da riqueza, do prazer, da glória e da beleza que nos convidam a depositar neles nossa confiança e esperança. Assim, segundo Agostinho, o mal advém do fazer o mal pelo livre arbítrio da vontade. A liberdade é um bem. É um bem de suma importância, porque é condição da moralidade. Só onde há liberdade pode-se falar de bem e de mal, porque se pode julgar se a ação pode ser aprovada ou reprovada. A liberdade do ser humano consiste na opção em viver separado de Deus, segundo a carne, ou segundo o espírito, viver com Deus, evitando o pecado, porque nós fomos libertos por Jesus Cristo, e somente pela graça e pelos méritos da Redenção de Cristo pode ter eficácia o esforço humano. A história, para ele, tem, por conseguinte, um sentido escatológico, ou seja, não é cíclica. Ele a considera como um caminho em linha reta que sobe da terra para o céu. A dialética tempestuosa das duas cidades e dos dois amores não cristaliza a humanidade em situações imutáveis, mas a guia, através de um amadurecimento doloroso, para a idade perfeita do espírito, para Cristo, na plenitude dos tempos.

Para Agostinho, a fé é um princípio, mas não um termo definitivo, isto é, um convite a empreender novas especulações, que já não serão somente da razão, mas orientadas e dirigidas pela fé: "*Intellige ut credas. Crede ut intelligas*". Quer dizer: primeiro a inteligência prepara a fé; depois, a fé dirige e ilumina a inteligência. E, finalmente, a inteligência e a fé desembocam, isto é, orientam-se, juntas, no amor. Seu desejo supremo é a Verdade e não lhe importa muito que os procedimentos para consegui-la pertençam à fé ou à razão.

“Conhecimento e fé constituem a meta do processo educativo. A base do processo é inabalável convicção da realidade de Deus e da divindade de Cristo. O ponto de partida e o desejo de conhecer a Deus. O elo de ligação que leva do conhecimento deste mundo mutável, instável e imperfeito ao conhecimento de Deus é a pessoa de Cristo” (GILES, 1987, p. 61).

Mas como chegar a Deus? A Verdade Suprema, para Agostinho, em mim me ama e me faz amar ordenadamente todas as coisas. Não haveria amor da Suprema Verdade em mim sem o amor às coisas que ela fez e colocou à minha disposição para que pelas criaturas o homem chegasse a Ele. Portanto, a verdade que me eleva à Transcendência me ensina a amar as coisas imanentes e temporais ordenadas à sua origem suprema. A verdade existe em si, e, quando é descoberta, renova-nos e ilumina-nos inteiramente. Assim sendo, para Agostinho o reto e bom amor é o que ama todas as coisas na sua ordenação natural para o Criador (Cf. PEGORARO, 2006, pp. 61-76). Por isso, para Agostinho, um só é o princípio ético fundamental: amar a Deus Criador e amar as criaturas porque elas se constituem na obra do Criador. Deus é a vida da minha vida (AGOSTINHO, *Confissões*, Livro X, 6). Deus me criou e me infundiu o sopro vital. Deus transcendente é também o Deus imanente nas criaturas (AGOSTINHO, *Cidade de Deus*, XI, 4). Chega-se a Deus, sobremaneira, pelo encontro com a Sabedoria, porque Deus é a Sabedoria Eterna, pelo Silêncio, que contempla a vida plena sem fim, e pela busca da Felicidade, que não se encontra senão alma, na memória humana. Para Agostinho, para ser feliz a pessoa deve possuir a sabedoria, e a verdadeira sabedoria é a sabedoria de Deus. Feliz, portanto, é quem possui a Deus (AGOSTINHO, *A vida feliz*, Capítulo IV, 34), sendo, então, a busca de Deus um processo contínuo de auto-educação, a fim de aproximar-se dos princípios eternos e imutáveis, corrigindo-se dos erros e afastando-se progressivamente do mal. E mediante tal caminho de busca é possível alcançar encontrar a verdadeira sabedoria. E amar e conhecer a verdadeira sabedoria não é outra coisa senão amar e conhecer a Cristo, o Mestre por excelência. (AGOSTINHO, *De Magistro*, Livro XIV). É feliz, então, quem busca a verdade e a verdade não é outra senão Cristo (Cf. AGOSTINHO, *A vida feliz*, Capítulo IV).

### **Solilóquios de Santo Agostinho como gênero literário**

*Solilóquios* é o título dado pelo próprio Agostinho à sua obra composta de dois livros e trinta e cinco capítulos. É uma obra incompleta. Prova disso está no final do segundo livro. Agostinho faz alusão ao estudo da inteligência. Todavia, este que consistiria no terceiro livro, ele não foi escrito e isso muito provavelmente devido às inúmeras tarefas pastorais de Agostinho. *Solilóquios* como se configura o próprio título apresenta um diálogo de Agostinho

com sua própria razão. As figuras do diálogo de Agostinho são a sensibilidade e a capacidade intelectual do ser humano. Para Agostinho, o ser humano não seria capaz apenas de linguagem com os outros. Ele é capaz de linguagem interior, sendo esta a capacidade de falar consigo próprio.

O título *Solilóquios* é uma criação do próprio Agostinho e não há nenhuma palavra em nosso vocabulário que lhe correspondesse como sinônimo. E isso porque *Solilóquios* não é um monólogo. Não é um jogo do fazer de conta que se estaria simulando uma conversa consigo próprio. É, por sua vez, uma nova concepção de diálogo. É a capacidade consciente e lúcida de Agostinho dialogar consigo próprio. Não é, contudo, uma auto-reflexão, nem uma alucinação e tampouco um sonho ingênuo. É uma conversa. É um diálogo consigo próprio sobre temas filosóficos. É reflexão dialógica em que o próprio Agostinho como a figura central do diálogo julga o papel do discípulo e se deixa, inclusive, errar e corrigir nos erros do próprio pensamento.

Neste diálogo consigo mesmo sua razão faz o papel de instrutor e ele de discípulo. Nos *Solilóquios*, porém, Agostinho não segue o seu ritmo e seu processo cotidiano e normal de no início retomar e esclarecer conceitos definições. Assim sendo, nesse diálogo, Agostinho, logo no início, faz uma longa oração a Deus em forma de declarações teológicas. Ele quer conhecer a Deus e à alma, buscando compreender a Deus tanto do ponto de vista filosófico como teológico. Segundo Gilson, é impossível compreender Agostinho sem a pressuposição radical de que a verdadeira filosofia pressupõe uma atitude de humildade, de abnegação na busca da verdade e um ato de adesão à ordem sobrenatural (GILSON, 1969, p. 311). Na busca do querer conhecer a Deus e à alma, eis um exemplo de como Agostinho se dirige a Deus em sua prece.

Deus, criador de todas as coisas, concedei-me primeiramente que eu faça uma boa oração; em seguida, que me torne digno de ser ouvido por ti; por fim, que me atendas. Deus, por quem tende a ser tudo aquilo que por si só não existiria. Deus, que não permites que pereça nem mesmo aquilo que se destrói. Deus, que do nada criaste este mundo, o qual acham belíssimo os olhos de todos os que o contemplam. Deus, que não fazes o mal e fazes que este não seja pior. Deus, que mostras aos poucos, que se aproximam do que é verdadeiro, que o mal é nada. Deus, por quem todas as coisas são perfeitas, ainda com a parte que lhes toca de imperfeição. Deus, por quem se atenua ao máximo qualquer dissonância quando as coisas piores se harmonizam com as melhores. Deus, a quem amam, consciente ou inconscientemente, todos os que possam amar. Deus, em quem todas as coisas subsistem e para quem, contudo, não é torpe a torpeza de qualquer criatura, a quem não prejudica a sua malícia nem afasta o seu erro. Deus, que não quiseste que conhecessem a verdade senão os puros. Deus, Pai da verdade, Pai da sabedoria, pai da verdadeira e suprema vida, Pai da felicidade, Pai do que é bom e belo, Pai da luz inteligível, pai do nosso desvelo e iluminação, Pai da garantia pela qual somos aconselhados a retornar a ti. (AGOSTINHO, *Solilóquios*, p.15).

Deixando de lado, muito brevemente o texto de análise, *Solilóquios*, na perspectiva de compreender o propósito de Agostinho, poder-se-ia, talvez, afirmar que a razão é integralmente humana, quando ela se cimenta com a questão da verdade plena e total, quer dizer, com o infinito e com o mistério. Assim sendo, reconhecer e aderir ao mistério é um ato plenamente racional. “Se o homem fala de Deus é porque Deus o habilitou a tanto.” (ZILLES, 2004, p. 16). Todos nós nos debruçamos sobre o sentido ou o não-sentido de nossa existência. E sob a luz de sentido ou de não-sentido, a pergunta derradeira é acerca do quê pode preencher mais e melhor nossa existência. “É esse sentimento que dá origem à religião. A religião é a busca apaixonada de profundidade e de um fundamento último e sólido que dê suporte à nossa existência.” (HAUGHT, 2004, p. 24). Nossos desejos, nossas expectativas jamais se satisfazem e parecem procurar algo que os satisfaça e que seja como eles, isto é, infinito. Cada desejo remete para um outro desejo, o qual será também relativo não podendo ser plenamente satisfeito. A abertura à infinidade do desejo humano só pode ser preenchida por algo ou alguém que seja absoluto. O abismo infinito só pode ser preenchido por um objeto infinito e imutável, quer dizer, pelo próprio Deus. O amor verdadeiro deseja a eternidade. Toda alegria quer a eternidade, quer a profundidade da eternidade.

Nesse sentido, o desejo de eternidade está nas profundezas de nosso coração. É o desejo do provisório pela eternidade. O provisório está em constante devir rumo ao definitivo. “Trata-se de uma busca que não cessa porque ela sempre só alcança o finito, o inacabado, o imperfeito, que, por sua vez, chama, requer um outro, seu outro, e assim sucessivamente até o último outro possível integrado no absoluto que não pode ter oposto e que é Deus.” (DE KONINCK, 2007, p. 240). Assim, só o Absoluto pode marcar os confins da projetualidade humana e, ao mesmo tempo, doar ao homem as forças para levá-la a termo. Ou seja: “A experiência de Deus, enquanto experiência última, é uma experiência não só possível, mas também necessária para que todo ser humano chegue à consciência de sua própria identidade. O ser humano chega a ser plenamente humano quando faz a experiência de seu último ‘fundamento’, do que realmente é” (PANIKAR, 2007, P. 76).

Nos *Solilóquios*, utilizando-se do método pedagógico perguntas e respostas, Agostinho tem como preocupação principal a busca de Deus. Desejo conhecer duas coisas, afirma Agostinho, Deus e a alma (AGOSTINHO, *Solilóquios*, p. 21). Deus é o Pai da sabedoria. É o Pai da verdadeira e suprema vida. É o Pai da felicidade. É o Pai do que é belo e do que é bom. É o Pai da luz inteligível (AGOSTINHO, *Solilóquios*, p. 16). Para Agostinho, não há nada

mais elevado que a verdade e a verdade é Deus, cientes, entretanto, que conhecer Deus inclui conhecer que Deus excede todos os nossos poderes de compreensão, bem como todos os nossos poderes de descrição (MATTHEWS, 2001, p. 183). A alma, por sua vez, é a realidade mais próxima a Deus (AGOSTINHO, *A vida feliz*, p. 121), uma vez ser ela imortal (AGOSTINHO, *Solilóquios*, p. 55). A alma vive para sempre. Enquanto sempiterna e na medida em que não há sentidos sem a alma, ela (a alma) não pode sentir sem viver para sempre (AGOSTINHO, *Solilóquios*, p. 62).

Logo, poder-se-ia afirmar situar-se *Solilóquios*, por um lado, no mundo dos sentidos, o mundo dos objetos do mundo, e, por outro lado, situar-se no mundo dos objetos do conhecimento espiritual, a alma, os objetos do pensamento lógico, a beleza, a bondade, a verdade, enfim, Deus (FUHRER, 2007, pp. 267-268). É impossível compreender Agostinho sem a pressuposição radical de que a verdadeira filosofia pressupõe um ato de adesão à ordem sobrenatural. Nesse sentido, segundo Gilson, toda a *Alegoria da Caverna* de Platão (*República*, VII) é reinterpretada nos *Solilóquios* de Agostinho, no sentido de que sol do mundo inteligível ilumina o mundo sensível. Comparar Deus a um sol inteligível marcaria a diferença entre o que é inteligível *por si* e isso que deve tornar-se inteligível pelo devir, porque o sol, enquanto luminoso, torna luminosos os objetos que ele ilumina. Em Agostinho, não há dificuldade de definir o que pertence a Deus e o que pertence ao ser humano, uma vez que bem longe de dispensar o intelecto humano, a iluminação divina o supõe (GILSON, 1969, p. 106). “Sem a contribuição ativa de Deus pela graça, a vida do ser humano, segundo Agostinho, não pode atingir a plenitude.” (BRACHTENDORF, 2008, p. 24).

Concluindo, embora o texto não esteja finalizado sistematicamente como desejamos, apresentamos, para o presente momento, mesmo assim, o texto inconcluso. Acreditamos, porém, ter apresentado, senão todos, ao menos, alguns elementos que possam dar sustentação aos três objetivos enunciados no início desse nosso artigo acerca da obra “*Solilóquios*”: a) “*Solilóquios*” é um falar consigo mesmo, mas não se constitui num monólogo interior de um eu fechado em sua identidade monádica, já que Agostinho articula seus pensamentos de forma coerente na busca da *verdade*; b) “*Solilóquios*” é um diálogo em que a razão faz o papel tanto de instrutora como de discípula; c) “*Solilóquios*” não é um mergulho do Eu na própria essência do ser em seu subjetivismo abstrato, mas a busca do Tu que coabita essa mesma interioridade, ou seja, constitui-se na busca do *Outro de si*.

## **Referências**

AGOSTINHO. *A cidade de Deus*. Parte I. 9ª edição. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

\_\_\_\_\_. *A cidade de Deus*. Parte II. 6ª edição. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

\_\_\_\_\_. *A vida feliz*. São Paulo: Paulus, 1998 (Patrística: 11).

\_\_\_\_\_. *Confissões*. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Os Pensadores VI).

\_\_\_\_\_. *De magistro*. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Os Pensadores VI).

\_\_\_\_\_. *Solilóquios*. São Paulo: Paulus, 1998 (Patrística: 11).

BRACHTENDORF, Johannes. *Confissões de Agostinho*. São Paulo: Loyola, 2008.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CORETH, Emerich. *Qué es el hombre?* Esquema de una antropología filosófica. Barcelona: Herder, 1991.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. *Santo Agostinho*. Um gênio intelectual a serviço da fé. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

DE KONINCK, Thomas. *Filosofia da educação*. Ensaio sobre o devir humano. São Paulo: Paulus: 2007.

FLASCH, Kurt. *Augustin*. Einführung in sein Denken. Stuttgart: Reclam, 1980.

FUHRER, Therese. Frühschriften. In: DRECOLL, Volker Henning (Herausgeber). *Augustin Handbuch*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2007, pp. 267-268.

GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GILSON, Étienne. *Introduction a l'étude de Saint Augustin*. Paris: Vrin, 1969.

HAUGHT, John. *O que é Deus?* Como pensar o divino. São Paulo: Paulinas, 2004.

HORN, Christoph. *Augustinus*. München: Beck, 1995.

MATTHEWS, Gareth. Knowledge and illumination. In: STUMP, Eleonore; KRETZMANN, Norman (Eds.). *The Cambridge Companion to Augustine*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp. 171-185.

PANIKAR, Raimon. *Ícones do mistério*. A experiência de Deus. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEGORARO, Olinto. *Ética dos maiores mestres através da história*. Petrópolis: Vozes, 2006.

RAHNER, Karl. *Hörer des Wortes*: neu bearbeitet. Munique: Kösel, 1963.

SCHÖPF, Alfred. *Augustinus*. Einführung in sein Philosophieren. Freiburg; München: Verlag Karl Alber, 1970.

SMALBRUGGE, Matthias. *La nature trinitaire de l'intelligence augustinienne de la foi*. Amsterdam: Rapodi, 1988.

ZILLES, Urbano. *Crer e compreender*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

## TECENDO REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO POEMA

Rosiane Moreira da Silva Swiderski (Graduanda do Curso de Letras da UNIOESTE, *campus* Cascavel/PR, [rosiane\\_letras@hotmail.com](mailto:rosiane_letras@hotmail.com))

Terezinha da Conceição Costa-Hübes (Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL e Professora do Curso de Letras da UNIOESTE – *campus* Cascavel/PR, [terecostahubes@yahoo.com.br](mailto:terecostahubes@yahoo.com.br))

**RESUMO:** O projeto “Práticas de leituras pautadas na proposta de sequência didática com gêneros textuais” compõe o *corpus* de investigação do presente artigo. Este consistiu numa prática de ensino-aprendizagem com o gênero poema, desenvolvido durante o segundo semestre de 2008 e teve como público, uma turma de 5ª série do terceiro ciclo do ensino fundamental, de um colégio estadual do município de Cascavel/PR. Durante 18 horas/aulas, trabalhamos atividades de leitura, pesquisa, análise e produção de poemas, nos pautando metodologicamente numa adaptação da Sequência Didática proposta por Costa-Hübes e colaboradores (AMOP, 2007a; 2007b). Para o momento, nossos objetivos se delimitam em apresentar o referido projeto e avaliar os resultados dessa atividade sobre dois aspectos: a concepção de leitura que nos orientou no desenvolvimento do trabalho pedagógico com o gênero poema; e as contribuições da proposta metodológica no fazer pedagógico, que culminou com a produção do livro “Aprendizes de poeta”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Leitura. Gêneros discursivos/textuais.

**RESUMEN:** El proyecto “Práticas de leituras pautadas na proposta de sequência didática com gêneros textuais” es el objeto de investigación del presente artículo. Éste consistió en una práctica de enseñanza con el género poema, desarrollada el segundo semestre de 2008 y que tuvo como público una clase de quinto año de la enseñanza fundamental de un colegio de Cascavel/PR. Durante 18 horas/clases, trabajamos actividad de lectura, pesquisa, análisis y producción de poemas, apoyandonos en una metodología adaptada de “Sequência Didática” propuesta por Costa-Hübes y colaboradores (AMOP, 2007a; 2007b). Para el momento, nuestros objetivos se delimitan en la presentación del proyecto y evaluar los resultados de esta actividad sobre dos aspectos: la concepción de lenguaje que nos orientó en el desarrollo

del trabajo de enseñanza con el género poema; y las contribuciones del método de enseñanza que culminó en la producción del libro “Aprendizes de poeta”.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza. Lectura. Gêneros discursivos/textuales.

## **1 INICIANDO UMA CAMINHADA EM BUSCA DE UM FAZER PEDAGÓGICO COM GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS**

Antes de ingressar no curso de licenciatura em Letras, ainda sem compreender que a atuação do trabalho do professor de Língua Portuguesa (LP) pudesse estar relacionada a uma noção filosófica de língua(gem), já observávamos um problema social: a dificuldade em produzir textos e sentidos numa dada situação de comunicação que implica o uso de uma língua padrão. Para somar a esta realidade, constatava ainda que esta dificuldade era vivenciada por pessoas de várias classes sociais que já haviam concluído o Ensino Médio (EM), e por acadêmicos, inclusive, do Curso de Letras. Essa observação, ao longo da graduação, provocou a necessidade de investigar o referido problema e um espaço propício para a tentativa de encontrar respostas foi, a princípio, no próprio curso de Letras (UNIOESTE).

Neste, as atividades de leituras e reflexões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de LP (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) de LP (PARANÁ, 2008), apoiadas num estudo sobre as teorias que norteiam o ensino de língua(gem) no Brasil, serviram como base para compreender que uma proposta de mudança no processo formal de ensino-aprendizagem havia se estabelecido e que esta delimitava um novo perfil de docente de LP. Para sua concretização, novos objetivos e objeto se consolidaram na orientação da prática pedagógica do Ensino Fundamental (EF) e EM da disciplina afim.

Então, frente à constatação empírica de um problema e frente ao conhecimento de que esta licenciatura demandava a formação de um profissional para trabalhar com objeto e objetivos distintos da prática de ensino-aprendizagem da qual, particularmente, vivenciamos, um questionamento passou a nos inquietar enquanto acadêmicos: como ensinar LP conforme propõem os PCNs e as DCEs, isto é, numa perspectiva sociointeracionista e discursiva, às pessoas com distintos conhecimentos acerca do uso da língua(gem) a partir do trabalho com gêneros discursivos/textuais<sup>1</sup>?

Percebemos que, a partir da última década do século XX e a cada ano que se passa, são

---

<sup>1</sup> Optamos, inicialmente, por usar as duas terminologias. Entretanto ao nos referir aos gêneros discursivos, estamos nos pautando numa construção filosófica de cunho bakhtiniana; já ao nos referir aos gêneros textuais

intensificadas as discussões sobre esta temática, seja nos cursos de formação continuada de professores, seja na licenciatura para LP e eventos, de modo geral, que abarcam a linha de pesquisa “Linguagem e Ensino”. E essa realidade passa a influenciar a produção dos materiais didáticos, os quais começam a adotar a nomenclatura “gêneros textuais” ou “gêneros discursivos” e ensaiam um trabalho pautado nesse objeto. A somar, os concursos, principalmente de vestibular no Estado do Paraná, também começam a responder a este intento, ou seja, nas redações de vestibular já observamos que as propostas estão se pautando na noção de gêneros.

Entretanto, no contato com a dinâmica escolar<sup>2</sup>, principalmente no que tange à disciplina de LP, pudemos observar que algumas práticas de produções de textos são desenvolvidas **apenas** com o objetivo de trabalhar e avaliar a ortografia e a escrita padrão – como se existisse **uma** fórmula exata de produção verbal para ser usada em todos os eventos comunicativos; e as práticas de leituras visam trabalhar e avaliar o reconhecimento do sentido dado pelo autor do texto – como se o texto se resumisse à autoria, ignorando-se o contexto de produção e a atividade de coautoria. A crítica que começa a ser construída sobre esses objetivos está na ação de reduzir a noção de texto às atividades de higienização textual e ensino de uma gramática descontextualizada do uso, na qual se busca adequar um estudo de conceitos (texto dissertativo é... fábula é...), em detrimento à necessidade de um trabalho complexo sobre o uso e o funcionamento da língua(gem) em situações concretas e específicas, planejado para cada necessidade/realidade de ensino-aprendizagem de LP. Assim, verificamos que, na prática de ensino, ainda está predominando um fazer pedagógico que não dialoga integralmente com os objetivos prescritos nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 22):

O objetivo de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Em busca de um conhecimento que pudesse orientar novas práticas pedagógicas, encontramos respostas na leitura de “Gêneros orais e escritos na escola” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) e,

---

nos pautamos numa construção teórico-metodológica apresentada inicialmente por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

<sup>2</sup> Essa observação se deu no desenvolvimento do Projeto de Iniciação Científica Voluntário: “A formação do sujeito/autor no ensino regular/obrigatório em escolas estaduais da rede pública”, orientado pela Professora Ms. Ruth Ceccon Barreiros, e no desenvolvimento dos Estágios Supervisionados em Língua Portuguesa.

na participação do I Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas (SEALI), ofertado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2007. Neste evento, a conferência ministrada por Roxane Rojo<sup>3</sup> (UNICAMP) e a palestra de Jaqueline Peixoto Barbosa<sup>4</sup> (PUC/SP) contribuíram com o estudo teórico sobre língua(gem) que o curso de Letras da UNIOESTE havia ofertado até então, bem como com o estudo realizado sobre a obra de Schneuwly e Dolz (2004).

Esse conhecimento nos conduziu à compreensão de que, para o presente momento, a metodologia denominada Sequência Didática (SD), proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), vinha colaborar. Então, dando continuidade a uma investigação preliminar sobre a transposição didática do saber teórico que circunda a noção de gêneros para um saber fazer voltado às nossas necessidades e realidades, encontramos, num trabalho desenvolvido por um grupo de professores da rede pública municipal<sup>5</sup>, uma adaptação da SD divulgada pelos pesquisadores de Genebra. Esta adaptação consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero, com atividades e exercícios que contemplam a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero, antes da etapa de produção inicial, conforme podemos observar na figura 1:

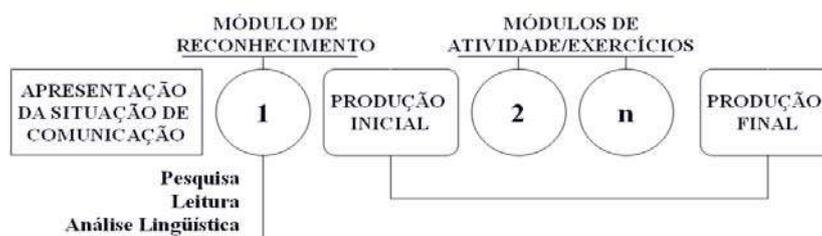


FIGURA 1 - Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes  
 FONTE: Swiderski e Costa-Hübes (2008)

Em acordo com Orlandi (1996), as condições de práticas de leituras envolvem não apenas o contexto de produção e a relação autor-texto, mas a este se soma o conhecimento do leitor e o contexto de uso, fatores determinantes na produção de sentidos. Desse modo, ao avaliarmos a proposta da SD, entendemos que antes mesmo de se chegar à produção inicial, o professor

<sup>3</sup> “Gêneros de discurso - História de um conceito: da enunciação aos letramentos críticos”

<sup>4</sup> “Repensando o ensino-aprendizagem de língua: os gêneros do discurso como um dos objetos de ensino”

<sup>5</sup> Este grupo é coordenado pela Professora Dra. Terezinha da Conceição Costa Hübes, docente do Curso de Letras da Unioeste, *campus* de Cascavel, e com o apoio da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). O trabalho desenvolvido vem resultando na produção de Cadernos Pedagógicos que apresentam várias propostas de desenvolvimento de Sequências Didáticas com vários gêneros textuais como: Artigo de opinião,

tem a oportunidade de criar, para o estudante, várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero, já prontos, que circulam na sociedade. O contato com esses textos pode mobilizar, segundo Solé (1998), estratégias diferentes frente aos diversos objetivos que implicam o ato de ler.

Outro detalhe a salientar sobre este trabalho de reconhecimento do gênero, é que as informações não são dadas gratuitamente ao estudante, ou seja, o gênero não é tratado como uma forma pronta e acabada, mas como um instrumento relativamente estável e, portanto, a prática de ensino-aprendizagem precisa incentivar o processo de pesquisa. Nessa perspectiva, o estudante tem dois problemas a resolver antes de iniciar sua produção: um abarca a pesquisa para conhecer os elementos que delimitam, num dado contexto sócio-histórico e cultural, a produção e a circulação das amostras do gênero a ser abordado didaticamente; e, em segundo, a leitura e a análise dessas amostras, novamente buscando reforçar o conhecimento acerca dos elementos que as delimitam.

Segundo Lopes-Rossi (2006), um módulo de leitura, antes da produção de textos, pode possibilitar o conhecimento das características típicas do gênero que responde à situação de comunicação. Todavia, salientamos que esse conhecimento só pode ser construído quando há um trabalho de leitura que não se limita apenas ao conteúdo temático, mas que amplia essa prática, abrangendo outros elementos que circundam um texto, como a leitura e a análise de seu contexto de produção, de sua função social, de sua construção composicional e de seu estilo linguístico. Tais critérios são abordados no módulo de reconhecimento proposto por Costa-Hübes e colaboradores (AMOP, 2007a; 2007b) e que respondem à metodologia sugerida por Bakhtin/Volochínov:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 128-129).

Conforme podemos compreender do exposto, a metodologia de um trabalho didático, num viés sociointeracionista da língua(gem), contempla a compreensão sobre as condições de produção de enunciados; propicia um exercício de reflexão acerca dos elementos que

---

Receita culinária, Seminário, Carta do Leitor, Lenda, Conto de fada, Rótulo, Biografia e Autobiografia, Resenha crítica, Fábula, Resumo, Piada, Bilhete, Parlenda, Cantiga de roda, etc.

possibilitam reconhecer um gênero textual/discursivo e a sua função social, e ainda, provoca reflexões sobre a gramática utilizada nesta situação de uso da língua(gem). Desse modo, ao avaliarmos a proposta da SD e as orientações de Bakhtin/Volochínov (2006), verificamos que respondiam às prescrições vigentes de um ensino de língua(gem) que, segundo Geraldi (2003), nos estabeleceria condições para um trabalho articulado entre oralidade, leitura e escrita, numa perspectiva reflexiva.

Frente a este conhecimento teórico, averiguamos a necessidade de transpô-lo para a prática pedagógica, pois conforme salienta Diderot,

Aquele que sabe somente a geometria intelectual é normalmente um homem sem destreza, e um artesão que tem somente a geometria experimental é um operário muito limitado... Sobre certos problemas tenho certeza que é impossível conseguir algo satisfatório das duas geometrias em separado. (apud GERALDI, 2003, p. XXIII)

A oportunidade de testarmos e avaliarmos os resultados, da metodologia, no fazer pedagógico, se consolidou no ano de 2008, quando uma instituição de ensino da rede pública estadual, localizada no município de Cascavel/PR, compartilhou conosco um diagnóstico realizado pela equipe pedagógica e professores de LP, o qual revelou que um significativo número de estudantes estava apresentando dificuldades na prática de leitura, principalmente de textos escritos, e esta vinha refletindo negativamente no processo de ensino e aprendizagem em todas as disciplinas que comporta o terceiro e quarto ciclo do EF, bem como a continuidade da formação básica no EM.

Esta avaliação nos possibilitou planejar e desenvolver um projeto<sup>6</sup>, visando à prática de leitura<sup>7</sup>, o qual teve como base metodológica a SD adaptada por Costa-Hübes e colaboradores (AMOP, 2007a; 2007b) e a noção de língua(gem) concebida pelo Círculo de Bakhtin. Este projeto nasceu do anseio/necessidade de vivenciar a relação entre teoria e prática com os gêneros discursivos/textuais no âmbito da escola, para verificar quais as possíveis contribuições dentro de uma dada situação de ensino e aprendizagem. Sendo assim, buscamos, neste artigo, após uma descrição das condições de produção e desenvolvimento da SD com poemas, tecer algumas reflexões acerca dos resultados obtidos.

---

<sup>6</sup> “Práticas de leitura pautadas na proposta de sequência didática com gêneros textuais” orientado pela professora Dr<sup>a</sup>. Terezinha da Conceição Costa-Hübes e desenvolvido com um turma de 5ª série do Ensino Fundamental.

<sup>7</sup> Cabe salientar que o título do projeto de ICV enfocou a prática de leitura, todavia, acreditamos que não existe um trabalho de leitura isolado das outras práticas discursivas que é a escrita e oralidade. Elementos que tem suas peculiaridades, porém se tratados isoladamente perde o sentido na prática social e, portanto, não respondem satisfatoriamente aos pressupostos teóricos e metodológicos que apóiam o referido estudo.

## **2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE O SUBSIDIARAM**

O desenvolvimento do projeto “Práticas de leitura pautadas na proposta de sequência didática com gêneros textuais” foi ministrado por nós, nos papéis de professora estagiária e de professora orientadora, sob a observação da professora titular, que delimitou o gênero (poema)<sup>8</sup> a ser estudado. Foi proposto, como situação de interação concreta de uso da língua(gem), o estudo e a produção de poemas para edição e publicação de um livro, o qual, depois de algumas sugestões apresentadas, denominaríamos de: “Aprendiz de poeta”.

Segundo Bakhtin (2003), o papel ativo dos sujeitos do discurso se dá num processo de comunicação discursiva concreta. Se negarmos essa atividade, passamos a compreender a língua(gem) como abstração do pensamento e na palavra encontraremos apenas significado linguístico, mas não a produção de sentidos. Para tanto, ao delimitarmos uma situação para a interação verbal dos estudantes, aproximamos a prática didática do contexto extraescolar de uso, e assim, compreendemos que as atividades desenvolvidas se tornam mais significativas do que apenas um estudo de conceituação do gênero e dos elementos que o compõem.

Todavia, essa aproximação foi possível por considerarmos, no módulo de reconhecimento do gênero, uma prática de leitura voltada à análise da função social, do contexto de produção e da construção composicional de poemas, sem perder de vista seu conteúdo temático. Na prática, uma vez delimitada a situação de interação, prosseguimos a SD com a declamação do poema “Tempo de ter”, produzido pela professora estagiária, seguido da apresentação de informações sobre: O que mobilizou a produção desse texto? Como foi o processo de escrita e reescrita do texto? Que sentimentos o conteúdo do texto mobiliza no leitor? Quem o produziu? Por que foi produzido? Para quem? Quando?

Após estas e outras reflexões, passamos a outras indagações a respeito do conhecimento de mundo que os estudantes possuíam sobre os elementos que caracterizam os textos do gênero. As respostas dadas foram: verso, rima, sentimento etc., apontadas no quadro como alguns critérios que empregamos para analisar outros cinco poemas, selecionados por eles a partir de uma lista por nós apresentada (ver Figura 1).

|                 |                             |
|-----------------|-----------------------------|
| <b>RARIDADE</b> | <b>QUANDO ELES SOUBEREM</b> |
|-----------------|-----------------------------|

<sup>8</sup> Segundo a professora regente, um trabalho com poemas já havia se iniciado. Portanto, poderíamos contribuir com o processo ensino-aprendizagem desse gênero, visto que os estudantes apresentaram grande dificuldade tanto no processo de leitura, como no processo de produção textual. Cabe salientar que não realizamos nenhum diagnóstico para confirmar tais informações. Apenas nos pautamos na observação verbal realizada pela professora.

A arara  
É uma ave rara  
Pois o homem não pára  
De ir ao mato caçá-la  
Para a pôr na sala  
Em cima de um poleiro  
Onde ela fica o dia inteiro  
Fazendo escarcéu  
Porque já não pode voar pelo céu.  
E se o homem não pára  
De caçar arara,  
Hoje uma ave rara,  
Ou a arara some  
Ou então muda seu nome  
Para arrara.

José Paulo Paes

### O ESPANTALHO

Olá, espantalho!  
Que fazes aí?

Espanto os pardais  
Daqui e dali.

Não te sentes tristes  
No mesmo lugar?

É o meu destino  
Não posso mudar.

Espantalho, espantalho,  
Não fales assim

Deixas-me tão triste  
Por ti e por mim...

Maria Cândida Mendonça

### O MENINO AZUL

O menino quer um burrinho  
para passear.  
Um burrinho manso,  
que não corra nem pule,  
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho  
que saiba dizer  
o nome dos rios,  
das montanhas, das flores,  
— de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho  
que saiba inventar histórias bonitas  
com pessoas e bichos  
e com barquinhos no mar.

Os meninos que brincam,  
Talvez não saibam não  
Que há meninos na luta  
Por um pouco de pão.

Os meninos que estudam,  
O fazem sem notar  
Que há meninos  
Com o poder de estudar.

Há meninos, com tudo,  
A viver muito bem,  
Que talvez não entendam  
Por que tantos não têm.

E há meninos vivendo  
O momento de paz  
Sem querer perceberem  
Do que a guerra é capaz.

Mas quando eles souberem,  
Tudo isso vai passar  
Pois está nas crianças  
O poder de mudar.

DINORAH, Maria. Panela no fogo barriga vazia. 4.  
ed. Porto Alegre: L&PM, s.d.

### CONVITE

Poesia  
É brincar com palavras  
Como se brinca  
Com bola, papagaio, pião.

Só que  
Bola, papagaio, pião  
De tanto brincar  
Se gastam.

As palavras não:  
Quanto mais se brinca  
Com elas  
Mais novas ficam.

Como a água do rio  
Que é água sempre nova.  
Como cada dia  
Que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes

### RIOS DA ALEGRIA

Onde correm dentro da alma  
Os rios da alegria?

E os dois sairão pelo mundo  
que é como um jardim  
apenas mais largo  
e talvez mais comprido  
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,  
pode escrever  
para a Ruas das Casas,  
Número das Portas,  
ao Menino Azul que não sabe ler.)

Cecília Meireles

---

### TEMPO DE TER

A desculpa é o tempo.  
Não se tem tempo para um amigo,  
... para a família,  
... para si mesmo.

Maldito tempo.  
Não nos permite viver,  
... sentir,  
... se reencontrar.

Perdidos no tempo,  
Busca-se algo.  
Não se sabe bem o que.  
E passa-se a correr contra o tempo.

Tempo de Ter  
E não de Ser;  
Tempo que vai  
E não volta mais.

Tempo que marca,  
Não pela presença,  
Mas pela ausência:  
De um olhar,  
De um sentir,  
Do reencontro – consigo mesmo –,  
E com aqueles a quem tantas vezes  
Proferimos: “Desculpe! Não tenho tempo”.

Esse é o tempo bandido. Maldito!  
Tu deturpas tudo o que consome  
E torna-se o maior inimigo de um Ser.  
E o que me resta?  
Apenas estas palavras,  
Mortas agora por um tempo  
Perdido.  
Que não volta mais.  
Desculpe.

RMSS 02/2008

Por quais geografias  
De tempos misturados,  
Despenhadeiros  
Ou vales enluarados?

Em suas águas nadam  
Peixes de luz quase invisíveis,  
Fugidios,  
Rumo a um mar desconhecido.

Deságuam no olhar  
Esses rios,  
Como partituras  
Escritas com o sopro  
Das estrelas.

Roseana Murray

---

### CHUVA QUE CAI

Quando é noitinha  
a chuva cai.  
Se cai de cima,  
ou cai de lado  
faz muito estrondo  
no meu telhado.  
Onde ela vai?  
Onde ela vai?  
Vai lavar rua,  
lavar calçada,  
lavar quem passa  
na madrugada,  
tocar tambor  
com um trovão,  
tirar retrato  
com um clarão,  
brincar com vento  
lá na mangueira  
e eu que escute  
a barulheira.  
Lá vai a chuva.  
Onde ela vai?  
Onde ela vai?  
Já vai embora,  
não volta mais.

Rosa Clement

---

### CANÇÃO DO MENINO

Pra falar a verdade,  
Nunca tive um pijama.  
Pra quê,  
Se nunca tive cama?  
Verdade verdadeira,  
Nunca tive um brinquedo.  
Apenas tive medo.  
Mas hoje há tanto frio,  
Tanta umidade,  
Que invento um cobertor

|  |                                                                                                            |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | De sol poente,<br>E um pijama de sonho<br>Em cama quente.<br>É bom brincar de gente.<br><br>DINORAH (s.d.) |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

FIGURA 1 - Lista de poemas apresentada aos estudantes para o desenvolvimento das atividades

Os poemas selecionados foram declamados e, posteriormente, mobilizamos discussões e atividades sobre o contexto de produção, sua função social, a identificação da forma, do conteúdo e do evento que poderia ter motivado aquela produção. Para contribuir ainda mais com esse contato “inicial” com o gênero, estimulamos a selecionarem um livro de poemas, que compunha a biblioteca da instituição de ensino, para lerem e escolherem um poema que lhes chamasse a atenção. Posteriormente, foi entregue um guia de atividades (ver Figura 2) que orientou a prática de pesquisa, chamando a atenção para o contexto físico de produção do poema ou da obra; a análise da estrutura e do conteúdo temático; reflexões sobre a relação da leitura do conteúdo em questão com outras leituras de experiências vividas (momento em que buscamos ativar o conhecimento de mundo dos estudantes-leitores); reflexões sobre algumas marcas linguísticas do texto, incluindo um olhar para os sinais de pontuação.

| <b>ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>                                                                         |                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Selecione um livro de poemas para fazer a leitura. Escolha um poema que chame a sua atenção e realize as seguintes atividades: |                                                                                                                                                                                                                           |
| 1                                                                                                                              | Escreva o poema que você selecionou, respeitando a sua composição de estrofes e versos.                                                                                                                                   |
| 2                                                                                                                              | Qual é o título do poema que você escolheu? _____                                                                                                                                                                         |
| 3                                                                                                                              | Quem é o autor/escritor desse poema? _____                                                                                                                                                                                |
| 4                                                                                                                              | Você conhece algo sobre a vida desse autor/escritor? _____ O que você conhece? _____                                                                                                                                      |
| 5                                                                                                                              | Em que livro esse poema foi publicado? _____                                                                                                                                                                              |
| 6                                                                                                                              | Quem é o autor do livro? _____ É o mesmo do poema? _____                                                                                                                                                                  |
| 7                                                                                                                              | Indique a data e o local de publicação do livro. _____                                                                                                                                                                    |
| 8                                                                                                                              | Qual é o tema/assunto que o poema está explorando? _____                                                                                                                                                                  |
| 9                                                                                                                              | Que tipo de sentimento você teve ao ler esse poema? _____                                                                                                                                                                 |
| 10                                                                                                                             | Ao ler o poema você recordou de algum fato vivido em sua vida? _____<br>Relate (escreva sobre esse fato): _____                                                                                                           |
| 11                                                                                                                             | Mais questões sobre o poema que você escolheu:<br>a) Em quantos versos o poema foi escrito? _____<br>b) Em quantas estrofes o poema foi escrito? _____<br>c) Este poema tem rimas? _____ Copie dois pares de rimas: _____ |
| 12                                                                                                                             | Espaço para iniciarem a produção de um poema                                                                                                                                                                              |

FIGURA 2 - Guia de orientação para prática de pesquisa

Formatados: Marcadores e numeração

Formatados: Marcadores e numeração

Formatados: Marcadores e numeração

No módulo de produção inicial, nosso objetivo foi de que os estudantes produzissem um poema, cujo tema fosse uma descrição poética do “eu”. Então, orientados pela situação de comunicação delimitada no primeiro dia do desenvolvimento da SD, iniciamos esta atividade

com a música “Vamos construir” de Sandy e Júnior. Com base no conteúdo desta composição, eles foram incentivados, por meio de questionamentos, ao exercício estratégico de leitura. Após este exercício, outros questionamentos foram mobilizados – Quem é você? Qual a importância que você tem para sua família, para a sociedade? – e subsidiaram a produção inicial dos poemas, revelando uma leitura particular e poética da representação do “eu”.

Na etapa que abrange o(s) módulo(s), que trata “[...] de trabalhar os **problemas** que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 103, grifo do autor), criamos condições para a leitura de poemas, visando o estudo e a compreensão do uso da pontuação na escrita, pois diagnosticamos, nas produções iniciais, que a maioria havia apresentado dificuldades para usar esse recurso. A dificuldade foi comunicada aos estudantes e, com essa prática, buscamos estabelecer os objetivos das leituras dos poemas “Vírgula”, produzido para a Campanha dos 100 anos da Associação Brasileira de Imprensa; e “Canção da pontuação”, de autoria desconhecida (ver Figura 3). Nossas atividades consistiram em declamarmos os poemas, visando propiciar uma situação para que pudessem compreender os efeitos de sentidos que o recurso da pontuação pode possibilitar na escrita.

| <b>VÍRGULA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>CANÇÃO DA PONTUAÇÃO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Vírgula pode ser uma pausa... ou não.<br/>Não, espere.<br/>Não espere.</p> <p>Ela pode sumir com seu dinheiro.<br/>23,4.<br/>2,34.</p> <p>Pode ser autoritária.<br/>Aceito, obrigado.<br/>Aceito obrigado.</p> <p>Pode criar heróis.<br/>Isso só, ele resolve.<br/>Isso só ele resolve.</p> <p>E vilões.<br/>Esse, juiz, é corrupto.<br/>Esse juiz é corrupto.</p> <p>Ela pode ser a solução.<br/>Vamos perder, nada foi resolvido.<br/>Vamos perder nada, foi resolvido.</p> <p>A vírgula muda uma opinião.<br/>Não queremos saber.</p> | <p>Sempre que um homem fala<br/>Ou que pensa em escrever,<br/>Vírgula, que é uma pausa,<br/>Não, não se deve esquecer.</p> <p>É figura pequenina,<br/>Mas não a levem a mal,<br/>Quando aparece, termina<br/>É o fim... ponto final.</p> <p>Se a Rosário pergunta,<br/>Bem no meio da lição:<br/>- Que vamos fazer agora?<br/>É ponto de interrogação.</p> <p>Quando a gente se admira<br/>É quer mostrar emoção,<br/>Deve colocar no fim da frase,<br/>Um ponto de exclamação.</p> <p>E quando se quer dizer,<br/>Uma pessoa a falar,<br/>Devemos logo escrever,<br/>Dois pontinhos bem no ar.</p> <p>Antes da continuação,</p> |

|                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Não, queremos saber.<br/>Uma vírgula muda tudo.</p> <p style="text-align: center;">Campanha dos 100 anos da ABI (Associação Brasileira de Imprensa)</p> | <p>Um tracinho, o travessão<br/>Bem juntinhos, olaré,<br/>Os dois pontos, travessão.</p> <p>Se queremos salientar,<br/>Uma palavra ou expressão,<br/>As «aspas» devemos colocar,<br/>Não é a tua opinião?</p> <p>Mas se escreves e não dizes,<br/>Tudo aquilo que tu pensas,<br/>Nunca deves esquecer,<br/>Três pontinhos, reticências...</p> <p style="text-align: right;">Disponível em:<br/><a href="http://crecursos.cenforaz.org/hp/Rosario-Augusta-Cacilia-Idalina/Trabalhos/Pontua%C3%A7%C3%A3o.htm">http://crecursos.cenforaz.org/hp/Rosario-Augusta-Cacilia-Idalina/Trabalhos/Pontua%C3%A7%C3%A3o.htm</a></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

FIGURA 3 - Poemas selecionados para trabalhar o módulo de pontuação

Depois desse enfoque, iniciamos o módulo de produção final, que “[...] dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 106). Para a realização dessa etapa, selecionamos dois poemas: “Eu...” de autoria do estudante Gelson e “Amor e solidão” de autoria da estudante Ana Paula, como objetos de um trabalho de reescrita coletiva. Os textos foram expostos no quadro, conforme produção inicial entregue pelos estudantes, seguindo-se a uma leitura orientada pela informação de que, na escrita, o uso ou não da pontuação é um recurso que interfere na produção de sentidos. Frente a uma primeira leitura, os estudantes começaram a sugerir o uso de alguns sinais de pontuação nos poemas, sendo estas mudanças sempre consideradas motivo para releitura dos textos em estudo, visando compreender os efeitos de sentidos que as modificações poderiam propiciar. Além dos sinais de pontuação, fizeram observações em relação a outros elementos linguísticos que lhes chamavam a atenção, como, por exemplo, sobre a seleção lexical (ex.: 1ª versão 1º verso da 3ª estrofe: “com arvore”), os recursos coesivos e a coerência textual (ex.: 1ª versão 4º verso da 2ª estrofe: “com estrela a brilhar” ou “como estrela”, ou “como estrelas”, ou “com estrelas”, cf. sugestões dos estudantes) (ver Figura 4). Depois dessas orientações, cada estudante reescreveu seu texto, aproximando-se o máximo possível da versão final.

1ª versão

2ª versão

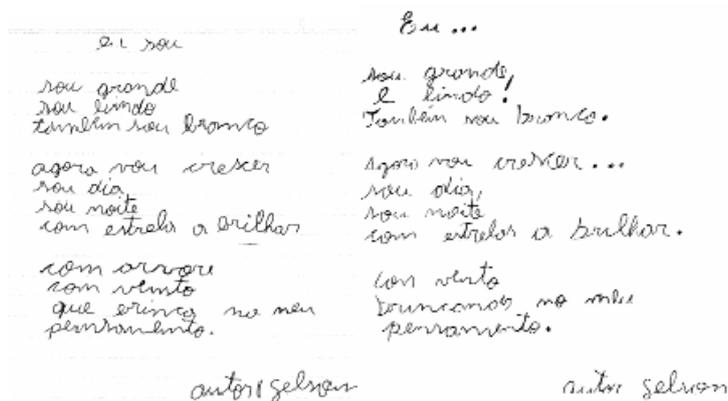


FIGURA 4 - Primeira e segunda versão de uma atividade de produção textual

Como a proposta da SD é estudar e reproduzir uma situação de interação comunicativa mais próxima à realidade social, compreendemos que a atividade de finalizar uma produção de texto não se limita a entregar a versão final ao professor para avaliação somativa, mas à atividade de circulação do gênero na sociedade. Respeitando a este princípio e a própria situação que orientou o trabalho, os poemas produzidos foram objetos de leitura e revisão de colaboradores e passou por um processo de editoração gráfica que culminou na impressão de 150 cópias do livro: “Aprendizes de poeta”. Parte desse material foi entregue à biblioteca da instituição de ensino, aos estudantes e a colaboradores; outra parte vem sendo distribuída em outras bibliotecas da região e a leitores diversos.

Mas a circulação do gênero não findou aí. No início do ano letivo de 2009, retomamos o contato com a instituição de ensino, a qual nos convidou para um momento de declamação de alguns dos poemas produzidos à comunidade. Diante dessa nova situação de interação discursiva, nos reunimos com os estudantes e verificamos o interesse e a disponibilidade em declamarem um poema em duas datas específicas e agendadas pela escola. Tal atividade contou com a participação de cinco estudantes. Nesse período de encontro para seleção e exercício de declamação antes da apresentação ao público maior, foi possível perceber, pela fala deles, como o conteúdo e o gênero abordados foram significativos no processo de ensino-aprendizagem de língua(gem), pois, durante a preparação para as declamações, eles próprios chamavam a atenção uns dos outros quanto o uso da pontuação também na oralidade.

### 3 UMA ANÁLISE DO PROJETO “PRÁTICAS DE LEITURAS PAUTADAS NA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM GÊNEROS TEXTUAIS”

Sobre esta prática pedagógica, elencamos dois pontos para discorrer uma reflexão acerca dos

resultados. Primeiro, apresentamos a concepção que nos orientou no desenvolvimento do trabalho pedagógico com o gênero poema, e depois, buscamos, com o exposto ao longo do artigo, analisar as contribuições da proposta teórico-metodológica que subsidiou este fazer pedagógico, culminando na produção do livro “Aprendizes de poeta”.

Buscando atender a heterogeneidade cultural e discursiva do público ingresso no processo de ensino-aprendizagem de educação básica, em 1997, o Governo Federal dá início a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sobre os quais se subsidia as discussões e reflexões no campo acadêmico e no ambiente escolar. no que tange à (re)elaboração do currículo para o Ensino Fundamental. Neste ganha ênfase, na educação, a formação do cidadão, sujeito participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

A atual reforma no ensino afeta novamente o contexto disciplinar e faz com que, gradualmente, a instituição escolar venha aperfeiçoar o ensino à luz de uma perspectiva sociointeracionista. No que se refere diretamente ao ensino da língua materna, esta abordagem fundamenta-se na concepção de língua(gem) como lugar de interação social. Segundo GERALDI:

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2001, p. 41)

A complementar, o princípio norteador dessa concepção de linguagem abarca o processo dialógico, isto é, a língua(gem) tem um caráter histórico e social, indissociável, que não pode ser ignorado pelo processo de ensino-aprendizagem. Assim, um trabalho com a língua(gem) deixa de ser apenas um estudo do código e busca imergir na amplitude e complexidade desse fenômeno sócio-histórico a partir de enunciados concretos, pois estes nos possibilita um estudo reflexivo acerca da condição de produção e circulação, de conteúdo temático, construção composicional e estilo linguístico, ou seja, é um olhar para o discurso e para o texto.

Em outras palavras, essa concepção implica uma formação que possibilite a passagem de sujeito enunciator/decodificador para um sujeito autor/coautor. Assim, “O autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido” (ORLANDI, 2000, p. 79). E complementamos este conceito com uma exposição de Brandão ao observar que o sujeito autor “é a função social que o sujeito falante assume enquanto produtor da linguagem. Das

funções enunciativas do sujeito é a que está mais determinada pela exterioridade e mais afetada pelas exigências de coerência, não-contradição e responsabilidade” (BRANDÃO, 2004, 106). Já a noção de coautoria é apresentada num estudo de Carvalho (2007, p. 22), o qual salienta:

Ao compreender a atividade de compreensão de textos como uma atividade de *co-autoria*, em que os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor, é possível delimitar responsabilidades diferenciadas para os sujeitos que se envolvem neste processo: autor e leitor, em relação ao objeto texto. Isto significa dizer que o leitor tem a responsabilidade de trilhar as marcas textuais, e o autor tem a responsabilidade de apresentá-las na superfície textual, torná-las coesas e coerentes [...].

Então, para que haja a formação deste sujeito autor/coautor observa Brandão (2000), há emergente necessidade de transformação na relação ensino-aprendizagem da língua materna, ou seja, é preciso pensar e agir sobre “novas” formas de trabalhar a língua(gem). A hipótese sugerida e defendida pela autora, e já comentada anteriormente, abrange o trabalho centrado no texto e no contato com os diversos discursos a partir da produção e leitura, que prime pelo princípio dialógico.

Entretanto, as condições de produção e os elementos que propiciam a textualidade não são estáveis e/ou únicos, ou seja, não há um modelo textual que oriente a produção de todos os enunciados, pois, “cada gênero tem suas convenções e normas: a estrutura e organização textual, os graus de informatividade, de objetividade e subjetividade pretendidos, os recursos lingüísticos a serem utilizados, a disposição do texto na página em branco” (QUIRINO, 2001, p. 75). Então é sobre esta característica relativamente estável dos gêneros que compreendemos que um estudo voltado ao conhecimento lingüístico, textual e discursivo a partir das práticas de língua(gem) – como prescreve os PCNs – deva possibilitar aos estudantes a compreensão de que texto não é apenas um amontoado de frases e palavras descontextualizadas, por meio das quais se busca dizer algo. É sim um lugar de interação e de construção social, produzido a partir de necessidades de interação sociodiscursivas concretas. Desse modo, necessita ser dotado de uma unidade de sentido, isto é, o(s) texto(s) produzido(s) em sala de aula precisa(m) estar em coerência com uma situação comunicativa e que de preferência, recrie(m) as condições específicas (sócio-histórica) de outros espaços que não o escolar.

Com base nesse princípio teórico, ao planejar o projeto “Práticas de leituras pautadas na proposta de sequência didática com gêneros textuais”, buscamos uma proposta metodológica que atendesse ao caráter dialógico da língua(gem), e que nos possibilitasse delimitar uma situação concreta de produção e circulação dos textos que seriam produzidos pelos estudantes

no espaço da sala de aula.

Os resultados dessa aplicação metodológica nos revelaram que a ação de iniciar uma aula de LP – seja com um foco apenas na prática de leitura ou de leitura e produção de textos (orais e/ou escritos) – delimitando a situação de comunicação que envolverá esta(s) prática(s), possibilita aos estudantes se prepararem/organizarem, de modo consciente, para a proposta de trabalho pedagógico.

Essa atitude demanda do professor um planejamento da(s) aula(s) e um esclarecimento acerca do que se busca ensinar com as atividades selecionadas e, qual a importância de o estudante aprender o que se propõem a ensinar. No *corpus* de análise do presente artigo, nosso objetivo era capacitar os estudantes com um conhecimento linguístico, textual e discursivo sobre o gênero poema, a partir das práticas de leitura, oralidade e produção textual com enunciados concretos. Verificamos que este objetivo e a sequência de atividades desenvolvidas lhes possibilitaram produzir textos que respondessem, satisfatoriamente, à estrutura textual, ao estilo linguístico e ao conteúdo temático do gênero trabalhado. Ademais, observamos nos poemas produzidos, as marcas de singularidade, fator que extrapola os aspectos formais e as regras normativas da língua. Conforme expõe Carvalho (2007), esta é uma característica que indica o princípio de autoria/coautoria.

Não podemos deixar de comentar, também, sobre a circulação dos textos produzidos pelos estudantes a partir da publicação do livro e da declamação de alguns poemas à comunidade local. De acordo com Costa-Hübes e colaboradores (2007a, p. 18): a circulação do gênero é a fase da SD mais importante, “pois é quando se concretiza a proposta inicial, provando ao aluno a funcionalidade da língua ou situações reais de uso. Deixa-se de lado o ‘faz de conta’ tão perpetuado pela escola e praticam-se verdadeiras interlocuções.” E de fato verificamos esta importância, ao observar o desejo dos estudantes em tomarem posse do livro em que seu poema estava impresso. Nesse momento, foi possível contemplar uma leitura fruição, em que o prazer de ler e de declamar se mesclava às discussões entre os próprios estudantes sobre um dos conteúdos trabalhados em classe, a pontuação. Foi significativo observar, no papel de professor, a cena que remete a esta descrição, pois possibilitou-nos uma prova concreta de que é possível ensinar e aprender a ler, a falar, a escrever e a analisar a língua formal de modo significativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o projeto “Práticas de leitura pautadas na proposta de sequência didática com gêneros

textuais” tivemos a oportunidade de construir um conhecimento teórico e prático sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua(gem) no contexto escolar, sob à luz da concepção sociointeracionista e sob a orientação metodológica da SD.

Nossa intenção, com a divulgação dos resultados desse projeto, reside em incentivar outros acadêmicos pesquisadores e professores a enriquecer seus conhecimentos teóricos sem, no entanto, desvinculá-los de situações práticas, pois é nesse contexto do fazer pedagógico que compreendemos as reais necessidades de estudo e pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Sequência didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007a. Caderno Pedagógico 01.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Sequência didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgärtner]. Cascavel: Assoeste, 2007b. Caderno Pedagógico 02.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, F. **Marxismo e filosofia da linguagem**. [Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira]. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. H. N. (Org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000. p. 17-45

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, M.A.F. Produção e intelecção de textos: fios condutores no processo de ensino-aprendizagem. In: RODRIGUES, M.L.; ALVES, W. **Discurso e sentido:** questões em torno da mídia, do ensino e da história. São Carlos: Editora Clara Luz/ Dourados: Editora UEMS, 2007. p. 39-62

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.(Orgs.) **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-83

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas/SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARANÁ. Secretaria do Estado do Paraná. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2008.

QUIRINO, R. B. Gêneros discursivos e práticas de textualização na escola. In: **SEMANA ACADÊMICA DE LETRAS**, XIV. 2001, Cascavel/PR. Anais... Cascavel: Edunioeste, 2001. p. 75-83

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Pesquisa-ação voltada a práticas de leitura: uma proposta de trabalho com gêneros textuais sob a metodologia da sequência didática. In: **JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, XI**. 2008, Marechal Cândido Rondon/PR. Anais... Marechal Cândido Rondon: Jell, 2008 (no prelo).

## TEORIA DA RELEVÂNCIA E ANÁLISE SÓCIO-RETÓRICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: ANÁLISE DE RESPOSTAS EM CARTAS-CONSULTA DIRETAS E INDIRETAS

Fábio José Rauen (Doutor, Universidade do Sul de Santa Catarina, fabio.rauen@unisul.br)

**RESUMO:** Segundo Simoni (2004), há dois padrões para o gênero carta-consulta. Conforme as respostas são citadas ou reportadas no terceiro movimento, o de “fornecer uma resposta”, as cartas-consulta podem ser chamadas de diretas e indiretas. Com base na teoria da relevância, argumento nesta comunicação que relações de relevância permitem refinar essa distinção e o próprio conceito desse gênero. Assim, por cartas-consulta definem-se cartas do leitor, publicadas em seções específicas de um jornal, contendo uma consulta ou demanda, para a qual se transcrevem ou relatam respostas ou réplicas da redação desse jornal, de colaboradores especialistas ou de entidades envolvidas na demanda. Cartas-consulta com respostas diretas são cartas dos leitores contendo consultas, para as quais se transcrevem respostas da redação ou de colaboradores especialistas. Cartas-consulta com respostas indiretas são cartas dos leitores contendo demandas ou consultas, para as quais se relatam satisfações ou respostas das entidades envolvidas na demandas ou consultas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pragmática Cognitiva. Teoria da Relevância. Teoria sócio-retórica. Gêneros textuais. Carta-consulta.

**ABSTRACT:** According to Simoni (2004), there are two standards for the query-letter genre, direct and indirect, as the answers are quoted or reported in the third movement: “provide an answer.” Based on relevance theory, I argue in this paper that relevance relations allow refining this distinction and the definition of the genre itself. Therefore, query-letters are reader’s letters, published in specific sections of a newspaper, containing a query or demand, whose answers or replicas of editorial staffs, specialists or involved entities are quoted or reported. Query-letters with direct answers are reader’s letters, containing queries, whose answers of editorial staff or specialists are quoted; and query-letters with indirect answers are reader’s letters, containing demands or consultations, whose satisfactions or responses of the involved entities are reported

**KEYWORDS:** Cognitive Pragmatics. Relevance theory. Socio-rhetorical theory. Genre. Query-letter.

### 1. Introdução

Em *Relevance and genre: theoretical and conceptual interfaces*, capítulo a ser publicado no livro *Genre in a changing world* (BAZERMAN; BONINI; FIGUEIREDO, 2009), investiguei possíveis conexões entre a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) e as análises sócio-retóricas de gêneros textuais identificadas com as pesquisas de Swales (1990, 1992, 1998), analisando um exemplar de carta-consulta direta sobre contrato de gaveta do *corpus* de Simoni (2004). Nesse estudo, observei que os movimentos e os passos retóricos do texto gravitaram em torno da complementação de um dos constituintes lógicos da questão do consulente, sugerindo que as estruturas genéricas derivam de algo mais essencial: as relações de relevância.

Para Simoni (2004, p. 69), uma carta-consulta é “um texto que circula em seções fixas do jornal, reservadas à correspondência dos leitores” com dois momentos característicos: no primeiro, há o questionamento do leitor e, no segundo, há o texto-resposta, “destinado a auxiliar o leitor/escritor no que diz respeito à questão formulada por ele”.

As cartas-consulta apresentam três movimentos retóricos, correlacionados cada qual com um enunciador específico: identificar o texto (tarefa do jornalista E1, que também é responsável pela formatação integral do texto), formular uma questão (ação do consulente E2) e fornecer uma resposta (ação do respondente E3). Para ela, as cartas-consulta podem ser diretas ou indiretas, na medida em que essas respostas são citadas ou reportadas.

Nesta comunicação, meu objetivo é analisar esses dois tipos de respostas sob o prisma da teoria da relevância, argumentado que a aplicação dos conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura (cf. SPERBER; WILSON, 1986, 1995; CARSTON, 1988) permitem uma descrição e uma explicação adequada dos processos ostensivo-inferenciais envolvidos nas interações comunicativas viabilizadas por esse gênero.

Para dar conta desse objetivo, na próxima seção, reviso a teoria da relevância exemplificando-a mediante a rerepresentação resumida da análise carta-consulta em Rauen (2009). Nas três seções seguintes, analiso as respostas das cartas-consulta indiretas e diretas selecionadas por Simoni (2004), verificando se as diferenças encontradas são opcionais ou constrangidas. Na última seção, revejo o conceito de carta-consulta e de seus subtipos.

## **2. Teoria da relevância e gênero**

A interpretação de enunciados decorre da interação de propriedades lingüísticas das sentenças com fatores contextuais da enunciação. Geralmente, o significado dos enunciados excede o

significado linguístico-gramatical das sentenças. Para obter o significado dos enunciados, são necessários processos pragmáticos que completem, enriqueçam e complementem o significado das sentenças gerando uma hipótese sobre o significado último dos escritores.

Numa comunicação intencional aberta, há duas camadas de intenção a recuperar: uma intenção informativa de informar algo e uma intenção comunicativa de que se reconheça essa intenção informativa (SPERBER; WILSON, 1986, 1995).

Em teoria da relevância, pressupõe-se que a cognição humana se orienta para a relevância.<sup>1</sup> Argumenta-se que uma informação nova (ou novamente apresentada) é relevante num contexto, quando interage com esse contexto para gerar efeitos cognitivos de três espécies: o de fortalecimento de uma suposição contextual; o de contradição e eliminação de uma suposição contextual; e o de combinação dessa informação com uma suposição contextual para gerar implicações contextuais: conclusões que se deduzem da integração da informação, mas que nunca se deduzem da informação nova ou do contexto isoladamente.

Tomem-se o título e o primeiro enunciado da carta-consulta (RAUEN, 2009):

(1) Gaveta.

(2) Tenho um contrato de gaveta registrado em cartório em 1985.

Se um leitor supuser em (1) que o texto trata de uma consulta sobre defeitos de algum móvel, isso será contradito em (2), pois a carta se refere a um contrato de gaveta. Ao processar o enunciado (2), essa primeira suposição seria eliminada. Se um leitor supuser de imediato que o texto se trata de uma consulta sobre contratos de gaveta, essa suposição seria fortalecida ao processar o enunciado (2), tornando-a mais certa. Ainda, se o leitor conhecer o sistema financeiro da habitação brasileiro, é possível que o enunciado (2) combine-se com suposições memorizadas, gerando a conclusão implicada de que, por exemplo, o imóvel é financiado. Trata-se de uma implicação contextual.

Veja-se uma possível cadeia de suposições S para essa inferência:

S<sub>1</sub> – Contratos de gaveta dizem respeito a imóveis financiados;

S<sub>2</sub> – Uma pessoa tem um contrato de gaveta registrado em cartório em 1985;

S<sub>3</sub> – Se S<sub>1</sub> e S<sub>2</sub>, então S<sub>5</sub>;

S<sub>4</sub> – Se S<sub>1</sub>, então S<sub>5</sub>;

S<sub>5</sub> – O imóvel da pessoa foi financiado.

---

<sup>1</sup> Uma informação pode ser relevante somente em um dado contexto, cuja seleção é essencial para a geração de hipóteses sobre o significado dos escritores. Por contexto, define-se um conjunto de suposições mentalmente representadas que leitores são capazes de recuperar ou derivar da memória, percepção ou inferência para identificar o significado dos escritores (incluindo enunciados precedentes e contextos físicos envolvidos).

Informações são relevantes quando geram efeitos cognitivos. Quanto maiores os efeitos, maior é a relevância. Contudo, além dos efeitos, consideram-se os gastos para obtê-los. Informações são mais relevantes quanto menores forem os esforços cognitivos para apreendê-las.

Comparem-se duas versões para o enunciado (2):

(2a) Tenho um contrato de gaveta registrado em cartório em 1985.

(2b) Não é verdade que não tenho um contrato de gaveta registrado em cartório em 1985.

Supostamente, o enunciado (2a) é mais fácil de processar e, por hipótese, sendo iguais as condições, ele é mais relevante do que o enunciado (2b), visto que (2b) inclui a forma lógica do enunciado (2a) como parte de sua forma lógica.

Se a cognição se orienta para a relevância, então atenção e recursos são alocados aos *inputs* mais relevantes, de modo a maximizar a relevância. Trata-se do *princípio cognitivo de relevância*, que prediz que “a cognição humana tende a ser dirigida para a maximização da relevância” (SPERBER; WILSON 1986, 1995). Entretanto, como os seres humanos escolhem conscientemente ou automaticamente a quais *inputs* prestar atenção, em que contexto processá-los e quando parar?

Numa comunicação intencional aberta, escritores produzem estímulos ostensivos que fornecem evidência para que os ouvintes infiram certa conclusão. Comunicar é oferecer informação, e essa oferta autoriza a esperar a informação como relevante o suficiente para merecer processamento. Como há várias interpretações linguisticamente possíveis e potencialmente relevantes para os enunciados, a interpretação escolhida será a que melhor satisfizer essa presunção ou expectativa de relevância.

Um enunciado é relevante quando contém ao menos efeitos cognitivos suficientes com um custo de processamento suficientemente baixo para merecer atenção. Isso constitui a noção de *relevância ótima*, que envolve duas cláusulas: a) a de que o enunciado deve ser ao menos relevante o suficiente para merecer processamento; e, b) a de que o enunciado deve ser o mais relevante compatível com as habilidades e as preferências do escritor.

A cláusula (a) varia individualmente e circunstancialmente. Para ser relevante o suficiente, o enunciado deve ser mais relevante do que qualquer coisa que o leitor poderia ter prestado atenção, se ele não houvesse sido produzido. De acordo com a cláusula (a), o leitor deve tomar o significado codificado linguisticamente e levá-lo a um ponto onde ele é ao menos relevante o suficiente para merecer ser processado. Isso ocorre quando se obtém ao menos efeitos cognitivos suficientes para um esforço de processamento suficientemente pequeno.

De acordo com a cláusula (b), espera-se que os escritores produzam o enunciado mais relevante possível, fazendo seu melhor, exceto se isso contradisser suas habilidades ou preferências. A cláusula (b) libera o leitor de considerar outras interpretações menos acessíveis depois de achar uma interpretação aceitável. Isso permite prever um procedimento de compreensão concreto para descobrir a melhor hipótese sobre o significado do escritor, a saber: o leitor deve seguir um caminho de menor esforço ao computar efeitos cognitivos: a) considerando interpretações (atribuições de referência, contextos, etc.) em ordem de acessibilidade; e, b) parando quando sua expectativa de relevância é satisfeita (ou abandonada) (WILSON, 2004).

Com essas considerações, pode-se refinar o *princípio comunicativo de relevância*, a saber: cada enunciado (ou outro estímulo ostensivo) cria uma presunção de sua própria relevância ótima (SPERBER; WILSON, 1986, 1995).

A cláusula (b) da presunção de relevância ótima gera ainda duas consequências: a) a de que a primeira interpretação satisfatória que o leitor obtém é a única interpretação satisfatória; e b) a de que o esforço adicional de processamento deve ser compensado por efeitos adicionais (ou diferentes) (WILSON, 2004). A primeira consequência prevê que se há uma interpretação relevante do modo esperado mais saliente ou imediatamente acessível, ela é a única interpretação razoável, bloqueando outras interpretações. A segunda consequência prediz que se há um esforço adicional, pode-se assumir que o escritor pretende um efeito adicional ou diferente impossível com uma formulação mais direta.

Em teoria da relevância, um enunciado é um conjunto estruturado de conceitos (rótulos ou endereços com entradas lógicas, linguísticas e enciclopédicas) na forma de uma proposição ou forma lógica. Em geral, as sentenças que veiculam os enunciados apresentam-se semanticamente incompletas. Assim, com base na codificação linguística e seguindo uma rota de esforço mínimo, o leitor enriquece os *inputs* da forma lógica para obter o significado explícito (explicaturas) e completá-lo em nível implícito (implicaturas), até que a interpretação se conforme com sua expectativa de relevância.<sup>2</sup>

Os níveis representacionais podem ser vistos no excerto a seguir, que compõe as ações retóricas de “identificar o texto” e “formular uma questão” do exemplar da carta-consulta analisada em Rauen (2009):

---

<sup>2</sup> Uma explicatura é uma forma lógica proposicional ou semanticamente completa decorrente de várias operações pragmáticas: atribuição de referência, desambiguação, resolução de indeterminâncias, interpretação metafórica, enriquecimentos de elipses, incluindo-se descrições de nível mais alto representando o ato de fala subjacente ao enunciado. Implicaturas são inferências que extrapolam o desenvolvimento da forma lógica. Nesses casos, a forma lógica proposicional compõe uma premissa implicada a partir da qual se gera dedutivamente uma conclusão implicada, possivelmente a interpretação última pretendida pelo escritor

- (1) Gaveta
- (2) Tenho um contrato de gaveta registrado em cartório em 1985.
- (3) Em meio de 1996, quitei o imóvel com o FGTS.
- (4) A Caixa me informou agora que a proprietária do imóvel tem que assinar o contrato de quitação.
- (5) Mas há anos não tenho mais contato com ela.
- (6) O que devo fazer?
- (7) Luiz Silva
- (8) Rio de Janeiro

Nesse excerto, o enunciado (6), agora (6a), contém, por hipótese, a forma lógica (6b):

- (6a) O que devo fazer?
- (6b) dever fazer, alguém, algo.

A forma lógica (6b) é semanticamente incompleta, porque dois constituintes lógicos estão em aberto: os sintagmas nominais sujeito e objeto de ‘dever fazer’. Essa forma lógica deve ser desenvolvida para constituir-se numa proposição completa passível de ser verdadeira ou falsa. No enunciado (6), uma pergunta, a forma proposicional corresponde a uma interpretação de um pensamento do escritor que pode ser uma interpretação de um pensamento desejável.<sup>3</sup> Por hipótese, o leitor recupera sua forma lógica e a integra numa descrição com a forma *O escritor está perguntando Qu-P*, onde *Qu-P* é uma pergunta indireta.<sup>4</sup>

A explicatura de (6) pode ser desenvolvida como se segue:

- (6b) dever fazer, alguém, algo.
- (6c) dever fazer, Luiz Silva, QU.

Além disso, pode-se encaixar essa forma lógica numa descrição de nível mais alto, como em (6d-e), dando conta do ato de fala em jogo:

- (6d) O enunciador 2 pergunta algo (dever fazer, alguém, algo).
- (6e) Luiz Silva pergunta (dever fazer, Luiz Silva, QU).

A formulação (6e), embora próxima do passo retórico de “solicitar uma resposta”, ainda não capta a dúvida de ‘Luiz Silva’. Isso só é possível com um contexto suficientemente rico de suposições. Para enriquecer esse contexto, o jornalista intitula a carta, “delineia o cenário” e

---

<sup>3</sup> Enunciados podem ser: descrições de estados de coisas do mundo real ou ficcional ou descrições de estados de coisas desejáveis; ou podem ser interpretações de pensamentos ou enunciados atribuídos ou interpretações de pensamentos desejáveis.

<sup>4</sup> Sperber e Wilson distinguem: *perguntas sim-não* (com uma forma lógica e uma forma proposicional total); e *perguntas-Qu* (com uma forma lógica, mas nenhuma forma proposicional total).

“apresenta o problema”. A leitura desses enunciados aciona um conjunto de suposições da memória enciclopédica que estão a serviço da explicitação do constituinte lógico relevante da questão de ‘Luiz Silva’.

Veja-se um conjunto de suposições para esse caso:

- S<sub>1</sub> – O texto é uma consulta;
- S<sub>2</sub> – A consulta é sobre um contrato de gaveta;
- S<sub>3</sub> – Luiz Silva tem um contrato de gaveta registrado em cartório em 1985;
- S<sub>4</sub> – O contrato de gaveta de Luiz Silva se refere a um imóvel;
- S<sub>5</sub> – Luiz Silva quitou o imóvel com recursos do FGTS em 1996;
- S<sub>6</sub> – O Fundo de Garantia por Tempo de Serviço pode ser usado para quitar imóveis;
- S<sub>7</sub> – A Caixa [Econômica Federal] informou a Luiz Silva que a proprietária do imóvel tem que assinar o contrato de quitação em 1996;
- S<sub>8</sub> – O financiamento do imóvel era da Caixa Econômica Federal;
- S<sub>9</sub> – O proprietário do imóvel não é o titular do contrato de gaveta para a Caixa Econômica Federal.

Segue-se o enunciado (5), que explicita o problema de Luiz Silva e pode ser uma pista para inferir o motivo da consulta.

- S<sub>10</sub> – Luiz Silva não tem mais contato com a proprietária do imóvel há anos;
- S<sub>11</sub> – Contratos de gaveta devem ser formalizados;
- S<sub>12</sub> – Se S<sub>10</sub> e S<sub>11</sub>, então S<sub>14</sub>;
- S<sub>13</sub> – Se S<sub>11</sub>, então S<sub>14</sub>;
- S<sub>14</sub> – Luiz Silva possivelmente não sabe como formalizar o contrato de gaveta de Luiz Silva com a proprietária do imóvel.

Com esse conjunto de suposições e inferências, é possível estabelecer uma proposição, por hipótese completa para o enunciado (6) em (6i), que inclui o ato de fala do jornalista E1, mediador da interação, e é, provavelmente, suficientemente relevante.

- (6f) O enunciador 2 pergunta algo (dever fazer, alguém, algo, para algum propósito).
- (6g) Luiz Silva pergunta (dever fazer, Luiz Silva, QU, para formalizar o contrato de gaveta de Luiz Silva com a proprietária do imóvel).
- (6h) O enunciador 1 afirma que o enunciador 2 pergunta algo (dever fazer, alguém, algo, para algum propósito).
- (6i) O jornalista afirma que Luiz Silva pergunta (dever fazer, Luiz Silva, QU, para formalizar o contrato de gaveta de Luiz Silva com a proprietária do imóvel).

Para o consulente, a resposta de sua dúvida é a dimensão relevante. Ele envia essa pergunta, supostamente, porque entram em jogo suposições sobre o funcionamento do gênero no jornal. Se por um lado a necessidade de uma resposta é a dimensão relevante mais fundamental que catalisa o texto, a existência de práticas sociais de fornecimento de respostas nos jornais viabiliza a interação. O jornalista, baseado nas configurações do gênero, processa a mediação. Veja-se a resposta do enunciador 3.

(9) É de praxe que ao se formalizar um contrato de gaveta, o vendedor do imóvel outorgue no mesmo ato uma procuração com poderes necessários para o comprador representá-lo em todos os atos relativos à efetivação do negócio.

(10) Acreditamos que no caso do leitor essa procuração deva existir, o que resolveria o problema.

(11) Sem essa procuração o leitor não poderá sequer efetivar a venda através de escritura pública.

(12) Nesse caso, a única solução seria ajuizar uma ação de adjudicação compulsória, na qual o leitor usaria o documento que tem para obter a escritura definitiva.

(13) De posse, então, da sentença judicial que lhe outorga a escritura definitiva, o leitor deverá obter da CEF a quitação.

(14) Luiz Wanis, advogado.

A resposta de Luiz Wanis gira em torno do constituinte lógico relevante do enunciado (6). Esse constituinte é preenchido de duas formas, pois ele vê duas possibilidades de solução, conforme Luiz Silva tenha ou não “uma procuração com poderes necessários para o comprador representá-lo em todos os atos relativos à efetivação do negócio”.

(15a) Luiz Silva deve fazer *algo* para formalizar o contrato de gaveta de Luiz Silva com a proprietária do imóvel.

(15b) Luiz Silva deve *usar a procuração da proprietária do imóvel com poderes necessários para Luiz Silva representar a proprietária do imóvel em todos os atos relativos à efetivação do negócio* para formalizar o contrato de gaveta de Luiz Silva com a proprietária do imóvel, *caso tenha uma procuração* da proprietária do imóvel com poderes necessários para Luiz Silva representar a proprietária do imóvel em todos os atos relativos à efetivação do negócio.

(15c) Luiz Silva deve *ajuizar uma ação de adjudicação compulsória, na qual [na ação de adjudicação compulsória Luiz Silva usaria o documento que Luiz Silva tem para Luiz Silva obter a escritura definitiva do imóvel e, então, Luiz Silva deve obter da Caixa Econômica Federal a quitação do financiamento e, então, Luiz Silva deve registrar o imóvel [...], caso não tenha uma procuração [...].*

A análise sugere não somente que o significado de uma sentença subdetermina o significado do enunciado veiculado por essa sentença, mas também que o significado de um texto subdetermina o significado do discurso veiculado por esse texto. Blass (1990) propõe que a noção de textualidade fundamenta-se em relações de relevância entre texto e contexto. Ela argumenta que “relações de relevância, baseadas no equilíbrio entre efeitos contextuais amplos e esforço de processamento, estão subjacentes a julgamentos de boa formação textual”. De um lado, o critério de consistência com o princípio de relevância seleciona e restringe o conjunto de suposições a serem utilizadas pelo leitor; de outro, o comportamento verbal do escritor é restringido pela expectativa de relevância do leitor.

Como se pode conferir, várias suposições são mobilizadas na mente dos interlocutores, para alcançarem-se essas formulações (que os possíveis atos para formalização do contrato de gaveta incluem obter a escritura, quitar o financiamento e registrar o imóvel, por exemplo). Logo, textos são apenas peças de evidência ou pistas constitutivas do *input* do processo de compreensão, fornecendo parte dos dados de natureza lógico-conceitual para a fase inferencial da interpretação. A interpretação do texto não decorre exclusivamente dos

elementos textuais, mas de todo um conjunto de conhecimentos enciclopédicos sobre o modo de funcionamento de registros e financiamentos de imóveis.

Todavia, é preciso considerar que faz parte do conhecimento enciclopédico o que os agentes sociais envolvidos sabem, mesmo que intuitivamente, do funcionamento socialmente compartilhado do gênero em que o enunciado (6) ocorre. A noção de gênero, enquanto forma textual padronizada, típica e inteligível de atos de fala, está intimamente associada à noção de linguagem como ação social. Conforme Bazerman (2005), a produção, a circulação e o uso ordenado dos gêneros constituem parcialmente a atividade e a organização dos grupos sociais. Quando bem sucedidos, os textos criam fatos sociais, isto é, são ações sociais significativas mediadas pela linguagem. Posto isso, procuro demonstrar como constrições de relevância interagem com constrições sociais, permitindo um fulcro por onde essas perspectivas de análise podem ser mutuamente beneficiadas.

### **3. Respostas diretas e indiretas: opção ou constrangimento?**

Coube a Luiz Silva elaborar sua questão, de modo que o jornalista a considerasse suficientemente relevante para inseri-la no jornal. Coube ao jornalista, constrangido pelas condições de produção do jornal ou por sua expertise no gênero carta-consulta, formatá-la de modo que fosse considerada suficientemente relevante para obter uma resposta e para que o leitor do jornal considerasse pergunta e resposta relevantes o suficiente para merecer atenção. No que tange à resposta, o jornalista transcreveu-a e forneceu as credenciais do especialista no enunciado (14): “Luiz Wanis, advogado”. Para Simoni (2004), esses procedimentos caracterizam cartas-consulta diretas. Observe-se, porém, que a opção por uma resposta indireta é possível, mediante procedimentos de explicitação do ato ilocucional implícito na forma lógica do enunciado da resposta.

Para ilustrar como isso pode ser feito, da mesma forma como tratei o enunciado (6) da pergunta de Luiz Silva, as formulações (15b-c) podem ser encaixadas numa descrição de nível mais alto, como em (15d), que apresente o ato ilocucional do responsável pela resposta.

(15d) *O advogado Luis Wanis afirma que Luiz Silva deve [...].*

A descrição (15d) caracteriza as cartas-consulta indiretas. Explicitando o ato de fala, ela deixa de ser citada e passa a ser relatada. Com esse procedimento, duas consequências advêm. A primeira, de ordem textual, é a omissão das credenciais, que passam a compor o relato. A

segunda, inferencial, é a de que a interpretação da resposta é a interpretação de um relato: algo como em (15e).

(15e) [ $\emptyset$  = A redação do *Jornal O Globo* afirma que] o advogado Luis Wanis afirma que Luiz Silva deve [...].

Se a tradução da resposta de uma forma direta para uma forma indireta está ao alcance das habilidades do jornalista, optar por uma ou outra forma é livre, ao alcance de suas preferências? Argumento que não, visto que a estrutura genérica é também um subproduto explícito de restrições sociais. Quais seriam essas restrições?

#### 4. Respostas indiretas

Simoni (2004) coletou 68 exemplares de carta-consulta, publicadas entre os dias 2 e 14 de janeiro de 2000, sendo 39 exemplares do *Jornal O Globo* e 29 do *Jornal Folha de S. Paulo*. Desse total, há 21 cartas-consulta indiretas. Trata-se de nove cartas do caderno “Sua Vez/Cartas”, do *Jornal Folha de S. Paulo*, publicadas em 2 de janeiro; e 12 cartas publicadas no caderno de Economia, subseção de Mala direta da seção “Defesa do Consumidor”, do *Jornal O Globo*, seis publicadas em 5 de janeiro e seis publicadas em 12 de janeiro.

Vejam-se as respostas coletadas na *Folha de São Paulo*:

48 – *A Volkswagen disse que* contactou a concessionária Liberato e a instruiu sobre como proceder. *A montadora solicita que* o cliente procure o gerente de serviços, Nabar, que já está ciente do assunto.<sup>5</sup>

49 – *A General Motors disse que* a peça a que o cliente se refere é importada e está sujeita a tributos, o que encarece seu preço.

50 – *A Volkswagen disse que* seus veículos de passeio têm garantia de 12 meses, sem limite de quilometragem, condicionada à execução das inspeções previstas. *Segundo a montadora*, a garantia do veículo do cliente expirou em janeiro, que não cumpriu o plano de manutenção, ou seja, deixou de executar a inspeção dos 12 meses. [ $\emptyset$ ] Por isso, não houve possibilidade de concessão do atendimento na forma pleiteada.

51 – *Segundo a Fiat*, a informação disposta no manual de uso e manutenção está correta, mas foi desenvolvido um novo óleo para motores, batizado de 15W40, que conservaria o produto ainda melhor do que o recomendado ali.

52 – *A Volkswagen disse que* contactou o cliente e lhe prestou esclarecimentos sobre o caso. *Também afirmou que* acertou um horário para tratar o assunto, ainda na segunda quinzena deste mês.

53 – *A Ford confirma* a taxa para fornecimento de novo código.

54 – *A General Motors disse que* o cliente foi devidamente ressarcido, nos moldes normais do seguro contratado. [ $\emptyset$ ] O cliente recebeu um bem similar – uma Corsa Wagon 1999/2000.

55 – *A Ford ressaltou* a importância de o cliente estar atento ao plano de manutenção do veículo. *Segundo a montadora*, o cliente não possui as revisões necessárias, e por esse motivo, não há como garantir que a manutenção tenha sido efetuada corretamente.

56 – *A Volkswagen disse que*, após uma série de negociações sem sucesso com o cliente para liquidar a dívida, foi movida uma ação de busca e apreensão do veículo. Julgada procedente, ela determina que a posse do bem apreendido seja do banco Volkswagen. § *Segundo a montadora*, posteriormente, o cliente moveu uma ação

<sup>5</sup> As respostas estão indexadas conforme a ordem estabelecida no trabalho de Simoni (2004).

cível na Vara Especializada do Consumidor de Ilhéus (BA). [Ø] O banco Volkswagen aguarda uma decisão judicial para, assim, tomar as providências que forem determinadas pela Justiça.

Como esperado, as respostas tendem a explicitar os verbos que indicam o ato ilocucional das empresas responsáveis pela resposta, nos moldes de “A empresa disse (solicita, afirma, confirma, ressalta) que”.

Somente a resposta da carta 51 foge a essa regra. Ela apresenta a construção “Segundo [a empresa]” e mantém implícito o ato de fala em jogo. Isso também ocorre nas sequências das respostas das cartas 50, 55 e 56 como construção alternativa, pois a autoria do relato já havia sido explicitada.

51 – *Segundo [aquilo que] a [montadora] Fiat [disse], [...].*

50 – *A Volkswagen disse que [...]. Segundo [aquilo que] a montadora [Volkswagen] [disse], [...].*

55 – *A Ford ressaltou [...]. Segundo [aquilo que] a montadora [Ford][disse], [...].*

56 – *A Volkswagen disse que, [...]. § Segundo [aquilo que] a montadora [Volkswagen] [disse], [...].*

Como prevê o princípio de relevância, o ato ilocucional pode ser alçado à explicatura, quando já houver sido apresentado à esquerda e for de fácil recuperação. Os casos marcados com “[Ø]” demonstram essa estratégia e são reapresentados a seguir.

50 – *A Volkswagen disse que [...]. Segundo a montadora, [...]. [Ø = A Volkswagen disse que] Por isso, não houve possibilidade de concessão do atendimento na forma pleiteada.*

54 – *A General Motors disse que [...]. [Ø = A General Motors disse que] O cliente recebeu um bem similar – uma Corsa Wagon 1999/2000.*

56 – *A Volkswagen disse que, [...]. § Segundo a montadora, [...]. [Ø = A Volkswagen disse que] O banco Volkswagen aguarda uma decisão judicial para, assim, tomar as providências que forem determinadas pela Justiça.*

Comparem-se esses dados com as doze respostas coletadas em *O Globo*.

Dia 5 de janeiro:

57 – *A ATL afirma que* entrou em contato com o cliente para que ele vá até uma loja da empresa para fazer a troca da bateria.

58 – *A Brastemp esclarece que* a questão está em processo de solução com a substituição do produto, conforme combinado com a consumidora.

59 – *A Bozano/Simonsen informa que* depois de sanado o equívoco no pagamento do prêmio, houve um acordo com a cliente.

60 – *O Banco do Brasil informa que* a administração da agência Ramos já regularizou a conta do cliente, que ficou satisfeito com o atendimento.

61 – *O Carrefour esclarece que* o Código de Defesa do Consumidor não define a forma de afixação dos produtos, porém estabelece que a oferta e a apresentação dos mesmos devem assegurar informações claras e precisas, da mesma maneira que o Carrefour procede. [Ø = *O Carrefour esclarece que*] O código de barras é um sistema mais seguro do que a etiquetagem individualizada dos produtos, considerando que o hipermercado comercializa em média 35 mil itens.

62 – *A CERJ informa que* já solucionou a questão.

Dia 12 de janeiro

63 – *A Carvalho Hosken informa que* recebeu uma correspondência do reclamante em 17 de dezembro de 99. *A construtora afirma que* todos os clientes do empreendimento Rio 2 merecem respeito, sejam eles de origem Encol ou não. [Ø = *A Carvalho Hosken informa que*] Tanto assim que a Carvalho Hosken mantém um departamento comercial com dois pontos de atendimento, um no próprio empreendimento (Stand Principal – tel. 421-2424) e outro no Centro da Cidade (Av. Rio Branco 37, 12º andar, tel: 518-6043). *A empresa solicita que* o leitor agende um horário que lhe seja conveniente – mesmo aos sábados, domingos ou feriados - com um de seus atendentes. “Temos a convicção de que acharemos a melhor solução para ambas as partes”, *afirma a empresa*.

64 – *A Cônsul afirma que* adotou todas as providências necessárias e *garante que* a questão apresentada já foi devidamente solucionada, de acordo com o desejo do leitor.

65 – *A Bradesco Seguros informa que* a proposta do segurado em questão foi entregue à seguradora em 18 de novembro de 99 e implantada em 2 de dezembro de 99. [Ø = *A Bradesco Seguros informa que*] Nessa data, foram emitidos e enviados a apólice e o respectivo cartão para utilização do seguro.

66 – *O Bradesco Visa informa que* entrou em contato com a cliente e *que* o assunto já foi resolvido.

67 – *O Banco do Brasil informa que* a inscrição do CPF do Sr. Carlos Alberto Pires de Castro no Serasa foi resolvida em 18 de outubro de 98. *A instituição garante ainda que* o CPF em questão não está inscrito em nenhum órgão de proteção ao crédito.

68 – *A Lojas Americanas informa que* na aceitação do cheque da leitora foram consultados os gerentes da referida loja e não foi identificada nenhuma ocorrência neste sentido. [Ø = *A Lojas Americanas informa que*] Todo o negócio Lojas Americanas é focado em vendas, alega a empresa, que, por isso, estranha a descrição da cliente. [Ø = *A Lojas Americanas informa que*] O que pode ter ocorrido é um erro de comunicação entre o caixa e a gerência.

Verbos *dicendi* são encontrados em todas as respostas. Sobressaem-se os verbos: afirmar, esclarecer e informar, além de garantir e solicitar.<sup>6</sup> As respostas de *O Globo* tendem a ser mais curtas. Somente as respostas 61, 63, 67 e 68 possuem mais de uma sentença. Nelas, apenas a estratégia de omissão do ato de fala pode ser observada.

Na resposta 63, a mais longa, há o único caso de citação direta, que é seguida da explicitação do respectivo ato de fala.

63 – [...] “Temos a convicção de que acharemos a melhor solução para ambas as partes”, *afirma a empresa [Carvalho Hosken]*.

Vale destacar que em todas as 21 respostas coletadas por Simoni (2004), sem exceção, o enunciador 3 é pessoa jurídica, e não se explicitam as credenciais do responsável pela informação dentro da organização.

Isso sugere um comportamento muito específico. Se a autoria da resposta é uma entidade jurídica: o movimento retórico de “fornecer a resposta” é formatado como discurso relatado, o enunciador jurídico é alçado ao elemento mais à esquerda (a primeira informação do relato), e as credenciais da fonte dentro da instituição são omitidas.<sup>7</sup> Trata-se de algo como em (16a-b):

<sup>6</sup> O *Manual de redação e estilo de O Globo* (2000, p. 41-43) lista verbos para explicitar atos de fala.

<sup>7</sup> No tópico respeito às pessoas, o *Manual de redação e estilo de O Globo* destaca que “é sempre necessário distinguir uma instituição ou um grupo de pessoas que fazem parte dele”. [...] “Pessoas falam por si mesmas, salvo quando dispõem de representação incontestável” (2000, p. 115).

(16a) *O enunciador jurídico afirma que P*

(16b) [ $\emptyset = A$  Redação afirma que] o enunciador jurídico afirma que P

Vale ressaltar também que 19 das 21 cartas selecionadas são reclamações públicas de um litígio, sem formulação de pergunta direta ou indireta. Veja-se a carta-consulta 62:

62 – Após ter me dado o prazo de oito dias, a CERJ até agora não ligou a luz de minha nova casa (poste próprio), sendo que o pedido foi feito no dia 23 de novembro. Estamos no escuro! Márcia Jorio Villares da Costa, Rio (*O Globo*, Economia/Defesa do Consumidor (Mala Direta), 5 jan. 2000, p. 26)

No caso em questão, o que se tem é uma queixa. Algo supostamente como:

S<sub>1</sub> – A CERJ deu prazo de oito dias para ligar a luz da casa de Márcia Jorio Villares da Costa, Rio de Janeiro, em 23 de novembro de 1999;  
 S<sub>2</sub> – A CERJ não ligou a luz da casa de Márcia Jorio Villares da Costa, Rio de Janeiro, em 5 de janeiro de 2000;  
 S<sub>3</sub> – Se S<sub>1</sub>  $\wedge$  S<sub>2</sub>, então S<sub>5</sub>;  
 S<sub>4</sub> – Se S<sub>2</sub>, então S<sub>5</sub>;  
 S<sub>5</sub> – A CERJ não cumpriu o prazo de oito dias.

Aqui, a noção de protesto sobrepõe-se à noção de consulta, ambas admitidas somente por inferência. Observe-se:

S<sub>1</sub> – A CERJ não ligou a luz da casa de Márcia Jorio Villares da Costa, Rio de Janeiro, em 5 de janeiro de 2000;  
 S<sub>2</sub> – O jornal *O Globo* publicou a queixa de Márcia Jorio Villares da Costa, Rio de Janeiro, em 5 de janeiro de 2000;  
 S<sub>3</sub> – Se S<sub>1</sub> e S<sub>2</sub>, então S<sub>5</sub>;  
 S<sub>4</sub> – Se S<sub>2</sub>, então S<sub>5</sub>;  
 S<sub>5</sub> [+ forte] – Márcia Jorio Villares da Costa, Rio de Janeiro *protesta* que a CERJ ligue a luz da casa de Márcia Jorio Villares da Costa, Rio de Janeiro, em 5 de janeiro de 2000.  
 S<sub>5</sub> [- forte] – Márcia Jorio Villares da Costa, Rio de Janeiro *consulta* [...].

A publicação da carta traz para o foro público antes a situação de uma reclamante que demanda uma solução de um conflito do que a de uma consulente que demanda uma explicação. Na carta, há uma relação descritiva entre a posição do reclamante e um estado desejável de coisas do mundo, o que lhe confere caráter de solicitação e não de consulta. Mais ainda, trata-se de um verdadeiro protesto, porque tornar pública a situação é mais do que meramente pedir uma solução, é exigi-la. A CERJ não ficou insensível ao ultimato e solucionou a questão, minimizando o desgaste público da contenda. *O Globo* publica: “A CERJ informa que já solucionou a questão”.

Todavia, nos dois exemplos abaixo, ambos da *Folha de S. Paulo*, a dúvida é explícita e a queixa implícita.

51 – “Meu irmão tem um Palio 1.6 16V, ano 97, assim como o leitor da Folha Arquimedes Oliveira, que teve sua carta publicada na edição de 21 de novembro. Nela a Fiat recomenda o uso de óleo Selenia 15W40. Acontece que o seu manual (págs. F-23 e F-25) recomenda o uso do óleo 20W50. *Quero saber se a Fiat está publicando informações errôneas em seus manuais ou se publicou no jornal recomendações erradas*”.

Pedro Chirae (Pacaembu, SP).

Resposta

Segundo a Fiat, a informação disposta no manual de uso e manutenção está correta, mas foi desenvolvido um novo óleo para motores, batizado de 15W40, que conservaria o produto ainda melhor do que o recomendado ali.

53 – “Comprei um Escort 97, com motor Zetec. Na semana passada, fiz um reparo no sistema elétrico em um mecânico particular. O serviço foi realizado com sucesso, mas o rádio não funcionou mais.

Recorri à autorizada Souza Ramos e fui informado de que seria necessário o código para acessar o equipamento. Para obter a numeração, é cobrada uma taxa de R\$ 30. *Isso não deveria ser um serviço gratuito da Ford?*”

Paulo Henrique Soares (Campinas, SP)

Resposta

A Ford confirma a taxa para fornecimento de novo código.

Embora caiba ao jornalista mediar consulta e resposta, as perguntas nesses dois casos apresentam uma demanda implícita. Paulo Soares não apenas questiona se a cobrança da taxa está correta, ele protesta implicitamente que não está. Pedro Chirae não apenas consulta qual o óleo mais adequado, mas protesta que há duas informações diferentes. Esse matiz de conflito (queixa, reclamação, protesto, litígio) não se encontra nas cartas-consulta diretas coletadas por Simoni (2004).

Em suma, em nenhum dos exemplares de cartas indiretas, pode-se dizer que a resposta foi dada por especialistas, mas por pessoas jurídicas envolvidas na contenda. Na quase totalidade dos casos, o jornalista funciona como moderador de um conflito. O reclamante/consulente apresenta uma demanda pública de algo de que discorda. A resposta, mais do que informação ou resolução de dúvida é uma declaração pública da posição da organização. Nessas declarações, há uma relação descritiva entre a posição da organização e um estado de coisas do mundo que minimiza ou resolve a crise ou conflito.

## 5. Respostas diretas

Dos 68 exemplares de carta-consulta coletados por Simoni (2004), 47 foram classificados como cartas-consulta diretas.

*O Globo*, Carroetc, 12 jan., p. 3:

01 – Oficina, estroboscópio – sem credenciais.

*Folha de S. Paulo*, Folhateen/Saúde, 3 jan., p. 2:

02 – Saúde, colunista propõe um 2000 sem pisada de bola. Saiba como – Jairo Bouer, 34, é médico;

03 – Sexo, uma coleção de dúvidas de quem inicia a vida sexual – Rosely Sayão, 48, é psicóloga;

04 – Sexo, ter vergonha de falar dos seus problemas é só atraso de vida – Rosely Sayão, 48, é psicóloga.

*Folha de S. Paulo*, Folhateen/Saúde, 10 jan., p. 6:

05 – Saúde, ejaculação precoce não é o fim do mundo e tem solução – Jairo Bouer, 34, é médico.

*O Globo*, Boa Viagem/Cartas, 13 jan., p. 2:

06 – Miami – sem credenciais;

07 – Florianópolis – *idem*;

08 – Estados Unidos – *idem*;

09 – Curitiba – *idem*.

*Folha de S. Paulo*, Informática/Canal Aberto, 12 jan., p. 5:

10 – O recurso de cópia oculta – sem credenciais;

11 – Dicas para evitar pirataria em softs – *idem*;

12 – Dúvidas sobre novas e velhas linguagens de programação – José Antônio Ramalho.

*Folha de S. Paulo*, Informática/Canal Aberto, 5 jan., p. 9:

13 – Driver para scanner da marca Skyll – José Antônio Ramalho;

14 – Perigo dos downloads – *idem*;

15 – O que significa intranet? – *idem*.

*O Globo*, Informática ETC, 10 jan., p. 6:

16 – Como receber ligações direto no micro? – Júlio Botelho;

17 – Dúvidas sobre cookies no computador – B. Piropo.

*O Globo*, Morar Bem/Cartas, 2 jan., p. 3:

18 – Seguro – Luiz Wanis, advogado;

19 – Conselho Fiscal – *idem*;

20 – Amortização – *idem*;

21 – Condomínio – *idem*;

22 – Rescisão – *idem*;

23 – Casa geminada – *idem*;

24 – Gaveta – *idem*;

25 – Financiamento – *idem*;

26 – Vizinhos – *idem*.

*O Globo*, Morar Bem/Cartas, 9 jan., p. 3:

27 – Casas de Vila – Pedro Cantisano, advogado;

28 – Condomínio – *idem*;

29 – Vazamento – *idem*;

30 – Desrespeito – *idem*;

31 – Assembléia – *idem*;

32 – Garagem – *idem*;

33 – Barulho – *idem*.

*O Globo*, Jornal da Família/Qual é o seu problema?, 9 jan., p. 5:

34 – Urologia, Disfunção – Aday Coutinho, urologista;

35 – Urologia, Esperma – *idem*;

36 – Urologia, Curvatura – *idem*;

37 – Endocrinologia, Dieta – Leonardo Tostes, endocrinologista;

38 – Endocrinologia, Puberdade – *idem*;

39 – Gastroenterologia, Hérnia – José Figueiredo Penteadado, gastroenterologista;

40 – Gastroenterologia, Gastrite – *idem*.

*O Globo*, Jornal da Família/Qual é o seu problema?, 2 jan., p. 5:

41 – Urologia, Testículo – Marco Antônio Fortes, urologista;

42 – Urologia, Pólipo – *idem*;

43 – Odontologia, Prótese – Mário Ghelman, cirurgião-dentista;

44 – Reumatologia, Tendinite – Sérgio Rosenfeld, reumatologista;

45 – Reumatologia, Esforço – *idem*;

46 – Clínica, Miastenia – Roberto German, clínico geral;

47 – Ortopedia, Ombro – Clovis Munhoz, traumato-ortopedista.

Meu argumento aqui é o de que o jornalista fornece as credenciais toda vez em que a autoria da resposta é externa à redação e/ou fornecida sistematicamente por colunistas, consultores ou colaboradores.<sup>8</sup> Em caso contrário, as credenciais são omitidas, e a autoria é atribuída à redação, mediante uma implicatura por *modus ponens*:

S<sub>1</sub> – A resposta não está assinada;

S<sub>2</sub> – Se S<sub>1</sub>, então S<sub>3</sub>;

S<sub>3</sub> – A resposta é da redação do Jornal.

Das 47 cartas-consulta, apenas sete não são assinadas. Dessas, quatro compõem o caderno “Boa Viagem”, do Jornal *O Globo*, sobre dicas de viagem. Houve também o caso de uma consulta sobre luz estroboscópica em vidros traseiros de automóveis no caderno “Carroetc”, de *O Globo*. As outras duas cartas compõem o caderno “Canal Aberto” da Folha de São Paulo, publicada em 12 de janeiro, embora houvesse quatro cartas assinadas por José Antônio Ramalho na semana anterior, sugerindo sua colaboração sistemática.

As demais 40 cartas são assinadas por especialistas: médicos, psicólogos ou advogados. O Caderno “Folhateen/Saúde” vale-se de Jairo Bouer, médico, e de Rosely Sayão, psicóloga. Jairo Bouer chega a ser tratado pelo jornalista E1 como colunista em um dos títulos: “Colunista propõe um 2000 sem pisada de bola. Saiba como”.

Com relação ao Jornal *O Globo*, Júlio Botelho e B. Piropo assinam uma carta cada no caderno “Informática ETC”. O caderno “Morar Bem” apresenta dois advogados. Luiz Wanis responde nove cartas no dia 2 de janeiro e Pedro Cantisano responde sete cartas em 9 de janeiro. Por sua vez, o caderno “Jornal da Família/Qual é o seu problema?” apresenta, no dia 2 de janeiro, os doutores: Marco Antônio Fortes, duas respostas sobre urologia, Mário Ghelman, uma resposta sobre odontologia, Sérgio Rosenfeld e Eduardo Sadigurschi, uma resposta cada sobre reumatologia, Roberto German, uma resposta sobre clínica geral, e Clovis Munhoz, uma carta sobre ortopedia. Em 9 de janeiro, os doutores: Aday Coutinho responde três consultas sobre urologia, Leonardo Tostes responde duas cartas sobre endocrinologia e José Figueiredo Penteadó, duas cartas sobre gastroenterologia.

---

<sup>8</sup> O *Novo manual da redação da Folha de S. Paulo* define colaborador como “pessoa que presta serviço a um meio de comunicação sem relação de emprego” (p. 132). Não é preciso ser jornalista para essa caracterização. O jornal solicita textos a colaboradores, bem como pode publicar artigos enviados espontaneamente. Para o jornal, “o artigo de colaborador pode exigir pé biográfico”, este definido como parte final de um texto onde “são fornecidas ao leitor informações sobre o autor ou articulista, quando este não pertence à equipe do jornal”. Na Folha, “todo personagem de notícia deve ser identificado pela profissão, cargo, função ou condição” (p. 80).

Como se pode conferir, não houve omissão nos 40 casos cujas respostas advêm de especialidades para as quais os jornalistas não possuem formação. No caso de especialistas (médicos, psicólogos, advogados, etc.), a estratégia de E1 (o jornalista) é alçar E3 (o especialista) à explicatura e fornecer suas credenciais (assinatura) no final do texto.

A formatação, por hipótese, segue as formulações (17a-c), a seguir:

(17a) *P. Credenciais do especialista.*

(17b) [ $\emptyset$  = *O especialista afirma que*] *P. Credenciais do especialista.*

(17c) [ $\emptyset$  = *A Redação afirma que*] [ $\emptyset$  = *O especialista afirma que*] *P. Credenciais do especialista.*

Nesses casos, as respostas são declarações em que há uma relação descritiva entre a posição do especialista e um estado de coisas do mundo relativas à sua especialidade, cujo objetivo é a solução da dúvida do consulente.

Por sua vez, embora o estudo de Simoni (2004) não seja suficientemente longitudinal, a autoria pôde ser omitida em áreas como turismo, informática ou mecânica. Na ausência das credenciais, o leitor está autorizado a inferir que a resposta não é externa à redação ou não foi assumida como tal, e a formulação pode ser definida como em (18a-b), a seguir:

(18a) *P.*

(18b) [ $\emptyset$  = *A Redação afirma que*] *P.*

Dado que a responsabilidade jurídica da declaração é da empresa jornalística nesses casos, por que não optar pela formulação indireta? Aqui, a constrição é de ordem cognitiva. Omitindo-se a fonte da declaração, o leitor busca o primeiro candidato à autoria, atribuindo-a à redação. Obviamente, isso não é desejável nas cartas-consulta indiretas, dado que a responsabilidade legal pela resposta é de organizações externas.

Além disso, uma formulação como (18c) sugere uma formulação como (18d):

(18c) *A Redação afirma que P.*

(18d) [ $\emptyset$  = *A Redação afirma que*] *A Redação afirma que P.*

Assim, explicitar a autoria da redação é redundante. Isso geraria um aumento injustificado de esforço de processamento, sem ganho adicional de efeitos cognitivos, a não ser que a redação do jornal fizesse parte do conflito e tivesse que se posicionar. Essa defesa, supostamente, não seria publicada como carta-consulta.

## 6. Considerações finais

Para Bonini (2007), gêneros são princípios aglutinadores de um conjunto de ações e práticas sociais e não somente formas de transmissão de mensagens. Para ele, modos de edição e de leitura sobrepõem-se a relações mais fundadoras como as de pergunta/resposta. Ou seja, numa descrição genérica, há correlações evidentes entre práticas sociais letradas e os textos que manifestam essas práticas. Entretanto, não se pode esquecer que essas correlações decorrem da ação pragmático-cognitiva de escritores e leitores. Nesta comunicação, argumento que relações de relevância subjazem a elaboração do gênero carta-consulta.

No que se refere às respostas, analisei as diferenças entre respostas diretas e indiretas que, segundo Simoni (2004), caracterizam dois subtipos de cartas-consulta nos jornais *O Globo* e *Folha de S. Paulo*. Os achados sugerem que as diferenças apontadas decorrem do tratamento dado às fontes das respostas, de tal modo que: a) se a fonte for pessoa jurídica, ela é explicitada linguisticamente no início da resposta, a resposta é relatada, e as credenciais não são apresentadas no final da resposta; b) se a fonte for pessoa física, especialista em determinada área e, possivelmente, colaborador contumaz ou colunista assumido, a resposta é citada, e as credenciais são apresentadas no final da resposta; e, c) se a fonte for a própria redação do jornal, a resposta é citada, e as credenciais são apresentadas no final da resposta.

Como a análise retórica de Simoni baseia-se apenas na estrutura linguística da forma lógica dos enunciados das cartas (as sentenças), ela vê razões suficientes para descrever dois subtipos de carta com passos retóricos diversos no movimento retórico de fornecer a resposta, sem explicar razões para essas configurações. Todavia, ao se considerar o nível da explicatura ou da implicatura (no caso das respostas atribuídas à redação), mais uma vez evidenciando a influência de aspectos do processamento cognitivo guiado pela relevância na estrutura genérica, é possível descrever e explicar estratégias diferentes de guiar a relevância, explicitando certas informações em uma ou outra situação, conforme as constrações do fazer jornalístico sobre a estrutura textual.

Simoni (2004) atribui três papéis aos enunciadores: o jornalista (1) conecta a consulta do leitor (2) com a resposta de um especialista (3). Isso parece valer para todas as cartas-consulta diretas, ainda que seja discutível a especialização dos jornalistas em respostas atribuídas à redação. Na quase totalidade das cartas-consulta indiretas, o que se tem é a declaração de uma queixa ou protesto. Trata-se de uma demanda implícita, antes que uma consulta. Nesse caso: o jornalista é mediador de duas partes envolvidas em um conflito. A resposta das empresas equivale a uma réplica com vistas à solução desses conflitos. As duas exceções encontradas

aproximam-se do modelo consulta/resposta, mas tanto a consulta ocorre em meio a uma demanda, quanto a resposta equivale a uma satisfação da empresa envolvida nessa demanda.

Diante desse cenário, a definição mesma de carta-consulta poderia ser repensada como “uma carta do leitor, publicada em seções específicas de um jornal, contendo consultas ou demandas, para as quais se transcrevem ou relatam respostas ou réplicas da redação desse jornal, de colaboradores especialistas ou de entidades envolvidas na demanda”.

Essa definição permitiria agrupar sob um único rótulo consultas com demandas implícitas e demandas com consultas implícitas. Nesse caso, poderiam ser reconhecidos os mesmos dois subtipos de carta-consulta: cartas-consulta com respostas diretas e cartas-consulta com respostas indiretas, em vez de cartas-consulta diretas e indiretas. Esse refinamento não é trivial, pois parece inadequado dizer que as cartas-consulta integralmente sejam diretas ou indiretas. A distinção se refere apenas ao terceiro movimento retórico da carta, o de “fornecer a resposta”, e não à carta toda. Ou seja, por carta-consulta indireta, teríamos de identificar pelo menos um exemplar com o esquema:

(20) O consulente pergunta se *P*. O respondente afirma que *Q*.

Não há nenhuma carta com essa formatação no *corpus* coletado por Simoni (2004), supostamente por razões similares às que tornam explícitas nas respostas as credenciais dos colaboradores do jornal. Todos os consulentes/demandantes são pessoas físicas identificadas.

Assim, cartas-consulta com respostas diretas poderiam ser definidas como “uma carta do leitor, publicada em seções específicas de um jornal, contendo consultas, para as quais se transcrevem respostas da redação desse jornal ou de colaboradores especialistas”. Nessas cartas-consulta, a consulta é explícita, e o fornecimento de credenciais é omitido sempre que a resposta possa ser atribuída à redação.

Por sua vez, cartas-consulta com respostas indiretas poderiam ser definidas como “uma carta do leitor, publicada em seções específicas de um jornal, contendo demandas ou consultas, para as quais se relatam réplicas ou respostas das entidades envolvidas nas demandas ou consultas”. Na maioria dessas cartas-consulta, a demanda é explícita e é a consulta que se obtém por inferência.

## Referências

BAZERMAN, C.. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. C. **Genre in a changing world**. Boston: WAC Clearinghouse, 2009 [Prelo].

BLASS, R. **Relevance relations in discourse**: a study with special reference to Sissala. Cambridge: Cambridge U. P., 1990.

BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. **Veredas** (UFJF), v. 11, n. 2, p. 1-21, 2007.

CARSTON, R. Implicature, explicature, and truth-theoretic semantics. In: KEMPSON, R. (Ed.). **Mental representations**: the interface between language and reality. Cambridge: Cambridge University, 1988, p. 155-181.

FOLHA DE S. PAULO. **Novo manual da redação**. 7. ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 1992.

O GLOBO; GARCIA, L. **Manual de redação e estilo**. 27. ed. São Paulo: Globo, 2000.

RAUEN, F. J. Relevance and genre: theoretical and conceptual interfaces In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. C. **Genre in a changing world**. Boston: WAC Clearinghouse, 2009 [Prelo].

\_\_\_\_\_. Teoria da Relevância e Gêneros textuais: interfaces possíveis. In: 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais/4th International Symposium on Genre Studies, 2007, Tubarão, SC. **Anais...** Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007, v. 1, p. 1012-1022.

SIMONI, R. M. S. **Uma caracterização do gênero carta-consulta nos jornais O Globo e Folha de S. Paulo**, 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)– Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, UNISUL, 2004.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance**: communication & cognition. 2nd. ed. Oxford: Blackwell, 1995. [1st. ed. 1986].

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

\_\_\_\_\_. Re-thinking genre: another look at discourse community effects. In: \_\_\_\_\_. **Re-thinking genre colloquium**. Ottawa: Carleton U. P., 1992.

\_\_\_\_\_. **Other floors, other voices**: a textography of a small university building. Mahwah: Lawrence Earlbaum, 1998.

WILSON, D. **Pragmatic Theory**. London: UCL Linguistics Dept, 2004. Disponível em <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/nick/pragtheory/>. Acesso em 15 mar. 2005.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## **TEXTOS ARGUMENTATIVOS/OPINATIVOS EM TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria de Fátima Alves (UFCG- Doutora/mfatimaalves@uol.com.br)

Fabiana Ramos de Lima(UFCG- Mestre/fab-ra@ig.com.br)

**RESUMO:** Diferentes estudos indicam que, desde cedo, a criança desenvolve estratégias para convencer os seus interlocutores, constituindo, assim, uma competência argumentativa, que envolve habilidades múltiplas, como a rapidez de raciocínio e o domínio lingüístico. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que as crianças são capazes de elaborar textos de natureza argumentativa, desde que lhes sejam apresentadas condições pedagógicas favoráveis, incluindo a noção sobre o gênero a ser produzido, leitura, reflexão e escrita de textos diversos acerca de uma dada temática; e ainda considerando a importância de atividades que desenvolvam, nos anos iniciais escolares, a competência argumentativa infantil, este trabalho objetiva apresentar uma proposta para a produção de textos opinativos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, fundamentada em Costa Val (2003), Marcuschi (2002; 2006), Schneuwly e Dolz,( 2004), Bräkling (2004), Leal e Morais (2006), Citelli, (2001), Faria (2004) e Souza (2003), entre outros.

**Palavras-chave:** Escrita, argumentação, textos de opinião

**ABSTRACT:** Different studies indicate that, early, the child develops strategies to convince their speakers, constituting, like this, an argumentative competence, involves multiple abilities, as the reasoning speed and the linguistic domain. In that sense, leaving of the presupposition that the children are capable of elaborate texts of argumentative nature, since they are presented them favorable pedagogic conditions, including the notion of the gender to be produced, reading, reflection and writing of several texts concerning a given theme; and still considering the importance of activities that you/they develop, in the school initial years,

the infantile argumentative competence, this work aims at to present a proposal for the production of opinion texts for students of the 5th year of the Fundamental Teaching, based in Costa Val (2003), Marcuschi (2002; 2006), Schneuwly and Dolz, (2004) Bräkling (2004), Leal and Morais (2006), Citelli, (2001) Faria.

Keywords: Writing, argumentation, text of opinion

## **1-Introdução**

Nos dias atuais, ao se abordar a questão da produção textual na sala de aula de Ensino Fundamental, parece ser consenso a necessidade de que as crianças tenham contato com um leque variado de textos, para que, assim, possam ampliar seus conhecimentos sobre a língua, utilizando-a de forma a atingir os efeitos de sentido desejados. Nesse sentido, é indispensável que se explore os mais diversos gêneros de texto, independentemente de que tipologia textual nele predomine.

Entretanto, o que se observa, no que diz respeito especificamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, é que ainda há uma predominância do trabalho com textos da ordem do narrar, deixando-se de lado, por vezes, a argumentação no texto infantil. Esse procedimento é feito sob a alegação de que a narração seria a tipologia de texto mais natural para as crianças nos seus primeiros anos escolares, dada a sua composição identificar-se com o contar histórias. Por outro lado, estudos que concluem que as crianças em fase pré-escolar mostram-se num estágio pré-argumentativo ou argumentativo rudimentar reforçam essa sistemática apresentada pela escola. Em outras palavras, a crença de que as crianças ainda não possuem uma competência argumentativa induz o professor a se preocupar com o trabalho com a produção de textos que envolvam a exposição e a defesa de um ponto de vista apenas a partir da segunda fase do Ensino fundamental. Por consequência, a ausência de um trabalho que desenvolva a competência argumentativa dos alunos ainda na infância resulta nas dificuldades apresentadas por muitos adolescentes e adultos quando necessitam argumentar em torno de um ponto de vista.

Na contramão dessa crença, acreditamos que a criança é capaz de desenvolver estratégias para persuadir os seus interlocutores, construindo, assim, uma competência argumentativa, desde que lhes sejam apresentadas condições pedagógicas favoráveis. Sendo assim, considerando que a argumentação é uma atividade essencial para a conquista de espaço social, por meio da defesa de pontos de vista, neste estudo, objetivamos apresentar uma proposta para o trabalho de produção de textos opinativos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto,

primeiramente, discorreremos sobre a noção de gênero e sua relação com o ensino de língua; em segundo lugar, trataremos do texto argumentativo, suas marcas e funções; num terceiro momento, abordaremos especificamente o texto argumentativo infantil; em seguida, trataremos da noção de sequência didática; e, por último, proporemos uma sequência didática que contempla o trabalho de produção de textos opinativos por alunos do referido ano escolar.

## **2-Gêneros textuais e ensino de língua**

Segundo resultados de diversas pesquisas voltadas para a questão dos gêneros textuais /discursivos, já se tornou evidente que os gêneros são fenômenos históricos profundamente ligados à vida cultural e social, os quais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. “São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2002). Em outras palavras, são entendidos como realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. Não são modelos estanques em qualquer contexto discursivo, caracterizando-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Partindo do pressuposto de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto, Marcuschi (2002, p.22) nos faz refletir sobre a relevância de se conceber a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva. Essa noção privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.

Os gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, o que não significa dizer que a forma deverá ser desprezada, pois em muitos casos são as formas que determinam o gênero e em tantos outros, serão as funções. “Os gêneros situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2002).

Defendendo a teoria dos Gêneros como práticas sociohistóricas, o autor acima citado apresenta as noções mais básicas para a compreensão da diferença entre *tipo textual* e *gênero textual*, conforme veremos a seguir:

**Tipo textual** designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição. Categoriza-se em narração, argumentação, exposição, descrição e injunção;

**Gênero textual** refere-se a textos materializados que encontramos no dia-a-dia e que possuem características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo de composição característica.

Sobre essa diferença entre gêneros de textos e tipos de discurso, é importante destacar o pensamento de Bronckart (1999, p.137), para quem “a noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. O texto é a unidade comunicativa de nível superior e, assim, considera-se, ao mesmo tempo, a acepção corrente do termo segundo a qual designa todo exemplar de produção escrita (artigo científico, romance, editorial, receita, etc.) e a acepção mais abrangente, que tem sido proposta recentemente (segundo a qual esse termo designa também as unidades comunicativas originalmente produzidas em modalidade oral, como as comunicações científicas, as conversões, os sermões, etc.).

Além disso, o autor ressalta que:

Na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gênero de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART,1999, p.137 )

Para Bronckart, a produção de um novo texto empírico deve ser concebida como o resultado de uma colocação em interface das representações construídas pelo agente sobre a situação de ação (sobre os motivos, intenções, conteúdo temático a transmitir, etc.). e das suas representações sobre os gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto. Nessa visão, todo novo texto empírico, portanto, é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, isto é, ele pertence a um gênero. Além disso, o autor chama a atenção para o fato de que, mesmo sendo intuitivamente diferenciáveis, os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação regional, estável e definitiva. Primeiro, porque, do mesmo modo que as atividades de linguagem de que procedem, eles são em número de tendência ilimitado; segundo, porque os parâmetros que podem servir como critério de classificação (finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processo cognitivos mobilizados, suporte mediático etc.) são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e em constante interação enfim, e sobretudo, porque uma tal classificação não pode se basear no único critério facilmente objetivável, a saber, nas unidades lingüísticas que neles são empiricamente observáveis. Qualquer que seja o gênero a que pertençam os textos, de fato, são constituídos

segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas.

A discussão de Marcuschi e de Bronckart sobre gêneros e tipos de texto é importante para desfazer equívocos no contexto escolar, entretanto, sabemos que o mais importante para o trabalho com os gêneros não significa simplesmente saber classificar tipo de texto ou o gênero textual, é preciso muito mais para que o ensino de língua portuguesa se torne produtivo para o aluno. É preciso levar em conta os aspectos funcionais de cada gênero. Com isso, não queremos obscurecer a importância das marcas linguísticas peculiares de cada gênero.

Esse é também o ponto de vista de Coscarelli (2007, 83) ao frisar que “saber dizer a que gênero pertence um texto parece ser o menos importante/.../ Classificar as características de um dado gênero não parece ser o mais relevante”. O mais importante, segundo a autora, é levar os estudantes a perceberem a finalidade do texto, bem como os recursos linguísticos usados e o efeito de sentido que visam provocar. É preciso, muitas vezes, que eles identifiquem quem está falando no texto, para quem, em que situação e com que objetivo. É preciso também, segundo a autora, que percebam a ironia ou o humor, quando o autor lança mão desses elementos. É necessário que a metáfora seja compreendida metaforicamente. É preciso ainda estabelecer a relação entre o texto e os recursos não-linguísticos usados no texto, entre muitas outras operações de construção de sentido que o leitor precisa fazer para compreender o texto.

Quanto à produção textual, a autora, de forma pertinente, diz que o aluno precisa aprender a construir um texto que provoque no interlocutor as reações, que ele, o autor, deseja e, para isso, precisa ter em mente, o seu público-alvo, seu objetivo ou finalidade do texto, sobre o que vai escrever e onde o texto vai circular. Essas informações, sem dúvida, vão ajudar o aluno/autor a escolher o gênero que melhor atenderá a seus propósitos de escrita.

Além da discussão feita sobre gêneros e tipos textuais, entendemos que se faz necessário apresentar o ponto de vista de Bakhtin sobre o assunto em pauta. Para Bakhtin (2000), todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua e daí a diversidade de usos e, conseqüentemente, a diversidade de gêneros que se afiguram inumeráveis. Ele também mostra que toda essa atividade se efetiva através de enunciados concretos e únicos que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. A variedade de uso da língua relaciona-se à variedade de situações e contextos da vida cotidiana.

A utilização da língua, na sua concepção, efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou de outra esfera da atividade humana (p.279). O

enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pelo conteúdo verbal e seu estilo temático, mas também por sua construção composicional. Esses três elementos mencionados por Bakhtin fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado. Cada enunciado considerado isolado é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciado*. É isso que o autor denomina *gêneros do discurso*, conforme já foi mencionado anteriormente neste trabalho.

O autor acima citado distingue os gêneros do discurso em *primários e secundários*. O segundo tipo caracteriza-se por uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída; maior uso da escrita e absorção e transmutação dos gêneros primários. Já os primeiros perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. A diferença entre gêneros primários e secundários, segundo Bakhtin, tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros. A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros, de outro, esclarecem a natureza do enunciado.

Também no entender do autor acima citado, qualquer trabalho de pesquisa acerca do material linguístico concreto lida inevitavelmente com enunciados concretos (orais e escritos) que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico, segundo Bakhtin, leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade, enfraquece o vínculo entre a língua e a vida. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Outro ponto importante acerca dos gêneros nos estudos de Bakhtin trata-se das três dimensões constitutivas: conteúdo temático (objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades sócio-culturais; aspecto temático); estilo (seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero; aspecto expressivo) e construção composicional (procedimentos, relações, organização; aspecto formal do gênero).

Entretanto, no contexto escolar o que predomina é o trabalho com os aspectos formais e não funcionais dos gêneros. A título de exemplo, temos o ensino-aprendizagem de uma carta pessoal, no qual, em geral, o professor se preocupa em levar o aluno a compreender a estrutura da carta (local, data, cumprimento, corpo da carta e despedida) e não os aspectos

funcionais e conteudísticos, tais como o compartilhamento de sentido com o interlocutor e o grau de intimidade entre o autor e o destinatário da carta.

Para que um trabalho com os gêneros orais ou escritos seja produtivo, é preciso que algumas exigências sejam cumpridas, tais como as apresentadas por Shineuwly e Dolz (2004, p.96):

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe.

Essas exigências serão de fato cumpridas, segundo Shineuwly e Dolz (2004), quando o professor for capaz de realizar um trabalho sistemático em torno de um gênero, ou seja, através de uma sequência didática, entendida como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHINEUWLY E DOLZ , 2004, p.97)

### **3- O texto argumentativo**

Para Goder ( apud Souza, 2003), a construção do objeto de argumentação se diferencia de outros tipos de discurso em função de seu caráter subjetivo. Nela, o autor tem mais liberdade em escolher argumentos e, por isso, os objetos desse discurso são sempre permeados de valores, atitudes e crenças; são fluidos e recebem pressões sociais e da própria situação argumentativa.

No entender de Golder, toda ação de linguagem é potencialmente argumentativa, porque o locutor, ao identificar as características pertinentes à situação, seleciona o modelo do discurso que quer adotar, conforme seu objetivo.

Nesse contexto, para argumentar é preciso haver algumas condições mínimas, tais como: situações sociais controversas, existência de temas contrários ou posições mais ou menos fechadas, um tema que seja aceitável, discursivo e relacionado ao sistema de valores dos interlocutores. Entendemos, como o autor citado, que no discurso argumentativo o locutor, ao tomar uma posição, deve colocar-se a favor ou contra dessa posição e obter a adesão de seu interlocutor. A posição do locutor deve ser esclarecida para que seja aceita.

Por esta razão, Souza (2003, p. 73) destaca alguns elementos relevantes para que o aluno produza um texto de natureza argumentativa, conforme veremos a seguir:

-tema deve gerar desacordo ou controvérsia (professor e alunos divergem quanto ao horário de jogo de futebol);

-o argumentador deve tomar uma posição em relação à questão (o professor adota uma posição com base na opinião da maioria dos alunos);

-o argumentador deve convencer o interlocutor, apelar para seus sentimentos ou fatos e procurar modificar suas atitudes e opiniões;

-o argumentador deve conhecer e antecipar a posição do destinatário;

-o argumentador deve reconhecer que o destinatário é o elemento regulador do discurso argumentativo, uma vez que não se consegue mudar a opinião de alguém sem conhecer sua posição e seus interesses. Ele deve dar ênfase ao lugar social em que se realiza o discurso, porque esse condiciona os papéis, tanto do argumentador quanto do destinatário; por exemplo, a escola determina o papel dos alunos e dos professores.

Os pontos acima elencados, necessários para a elaboração de um discurso argumentativo, apontam para o fato de que tal discurso se desenvolve na interação. Os argumentos, portanto, dependem dos objetivos do autor que, por sua vez, considera as características do destinatário e a situação argumentativa.

Em outros termos, o discurso argumentativo é negociável em uma dada situação comunicativa, mas sempre com o objetivo de convencer o interlocutor a aceitar os argumentos, a justificativa apresentada pelo locutor.

Nesse contexto, é importante que o produtor do texto opinativo argumentativo atente para:

- a) a ordem da apresentação da tese;
- b) o uso de argumentos e de contra-argumentos; e
- c) a conclusão dos argumentos.

Vale salientar que, além de ter a consciência de que o texto argumentativo deve convencer o outro a aceitar um dado ponto de vista, apresentado pelo locutor acerca de uma temática polêmica, conforme já foi frisado, o aluno, a nosso ver, precisa conhecer algumas marcas linguísticas características do texto argumentativo, como, por exemplo, as que foram elencadas por Bräkling (2000, p. 227):

- a) a organização do discurso quase sempre em terceira pessoa;
- b) o uso do presente do indicativo na apresentação da questão, dos argumentos e contra-argumentos;
- c) a possibilidade de uso do pretérito em uma explicação ou apresentação de dados;

- d) a presença de citações de palavras alheias;
- e) a articulação coesiva por operadores argumentativos.

As marcas descritas, se consideradas pelo autor de um texto de opinião e, no contexto escolar, pelo professor que orienta o trabalho dos alunos na produção escrita, sem dúvida contribuirão para que eles aprendam a produzir gêneros textuais de forma proficiente, reflexiva e crítica.

Se argumentar é tudo o que foi discutido até então neste trabalho, torna-se evidente a relevância de a escola propiciar condições para que os alunos argumentem, defendam pontos de vista, convençam os outros e se tornem verdadeiros produtores de textos, um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa defendido pelos PCNs.

#### **4- A argumentação infantil**

Em que pese os estudos sobre a argumentação infantil atualmente existentes, há muito ainda a ser investigado quando se trata deste tema. Isto porque, até bem pouco tempo, havia pouco interesse pela capacidade argumentativa das crianças. Nessa área de interesse, foram importantes os estudos de Coirer e Golder (1993 apud Faria 2004) e os do grupo do Laboratório de Psicologia e Linguagem de Poitiers. Esses trabalhos partiram da hipótese de que a capacidade de construção do discurso argumentativo ampliava-se com a idade, havendo, assim, três estágios de aquisição: 1) o pré-argumentativo, no qual não se assume nenhuma posição e, quando assumida, a posição não se apóia em argumento algum; 2) estágio de argumentação mínima, no qual um argumento é apresentado; e 3) estágio de argumentação elaborada, no qual se apresentam ao menos dois argumentos. Como resultado dessas pesquisas, confirmou-se a hipótese de existência dos estágios, uma vez que a partir de sete ou oito anos a estrutura mínima era dominada por 90% das crianças pesquisadas, enquanto que os discursos argumentativos mais elaborados foram encontrados em sujeitos a partir dos quatorze anos (FARIA, 2004).

Segundo Faria (2004), esses resultados apóiam-se na visão piagetiana de que a criança, não tendo necessidade de sociabilizar seu pensamento, não manifesta a preocupação de convencer nem de provar e, por isso, “apresenta um raciocínio menos rigoroso, menos dedutivo.”(PIAGET, 1978 apud FARIA, 2004). Dessa visão, deduziu-se, então, que a criança, por não buscar convencer o seu interlocutor, situa-se num estágio pré-argumentativo ou argumentativo rudimentar.

Em oposição a essa visão, outros estudos apontam para a existência de uma competência argumentativa das crianças desde cedo. Nesse sentido, Leite e Vallim (2000 apud LEAL e MORAIS, 2006) realizaram um estudo com 17 crianças de uma classe do 5º ano do Ensino

Fundamental, em Mojiguaçu, partindo do pressuposto que as crianças são capazes de produzir textos escritos argumentativos da mesma maneira que produzem textos orais. A situação de produção dos textos incluiu escolha do tema, coleta de informação e síntese sobre o tema escolhido, elaboração e reescrita do texto e socialização das produções. Como resultado, verificaram que 17% dos 17 textos analisados foram classificados no estágio pré-argumentativo, 59% no estágio de argumentação mínima e 23% no estágio de argumentação elaborada, concluindo que as crianças são capazes de construir textos dissertativos, se lhes forem proporcionadas condições de produção adequadas.

Outro estudo que reforça as conclusões de Leite e Vallim é o de Brassart (1990 apud LEAL e MORAIS, 2004), que desenvolveu um trabalho com 156 crianças em 10 escolas francesas, em diferentes graus de escolaridade. Os alunos produziram textos em duas situações: primeiro sem intervenção didática e, depois, após um trabalho de intervenção. A autora constatou que, mesmo nos textos produzidos sem intervenção, já era possível encontrar percentuais significativos de textos argumentativos elaborados; e que nos textos produzidos após a intervenção esses percentuais aumentaram.

Tam bem no Brasil, Souza (2003) realizou sua pesquisa em Goiânia, com 40 crianças, com o objetivo de desenvolver uma prática de letramento, na qual as atividades partiam da leitura e produção de texto de gêneros diversos, dentre eles, o de opinião; e de analisar longitudinalmente a produção de textos de opinião de crianças da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental. A autora concluiu que a produção do texto de opinião pela criança parece não ter uma evolução linear:

... Vale, então, dizer que o desenvolvimento da criança, quanto à produção de texto de opinião, não pode ser visto como uma sucessão de fases, porque não ocorre de forma linear, mas como um processo descontínuo, dependente das condições de produção que são propostas a ela e do trabalho permanente do professor com esse gênero de texto (SOUZA, 2003, p. 175-6).

Nas conclusões da autora, é possível observarmos o grau de importância do oferecimento de condições adequadas de produção do texto de opinião e da frequência de um trabalho que explore as características desse gênero para que, efetivamente, a criança possa produzir textos que exponham um ponto de vista.

A autora aponta ainda para o fato de as crianças, desde o início, utilizarem a tomada de posição e argumentos para justificá-la, muito embora nem sempre a conclusão confirme a tomada de opinião.

Por fim, apresentamos aqui os resultados da pesquisa de Leal e Morais (2006), que foi desenvolvida em escolas de Recife (três públicas e uma da rede privada), com crianças do 3º

ao 5º ano do Ensino Fundamental. O corpus de análise do estudo é constituído de 156 textos produzidos a partir de uma atividade na qual se solicitava a elaboração de um texto de opinião. Os autores concluíram que, em geral, as crianças foram capazes de apresentar e defender seus pontos de vista, já que alunos de diferentes anos escolares foram eficientes nesta tarefa, justificando suas opiniões, inserindo outras vozes no texto e expondo justificativa da justificativa e contra-argumentações.

A seguir, apresentamos uma breve exposição teórica, sobre a noção de sequência didática, uma vez que nos baseamos nela para a construção da proposta aqui delineada.

### **5- Sequência didática**

O trabalho com sequência didática, segundo Shineuwly e Dolz (2004), tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual oral ou escrito, que o leve a escrever ou falar da maneira mais adequada numa determinada situação comunicativa. A estrutura de base de uma sequência didática apresentada pelos autores citados é a seguinte:

**Apresentação da situação:** visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final. Em tal apresentação deve-se decidir se o gênero a ser trabalhado deve ser oral ou escrito, assim como qual gênero será abordado, a quem se dirige a produção, que forma ela assumirá e quem participará de tal produção. Em seguida, os alunos devem saber quais os conteúdos irão trabalhar.

**A primeira produção:** é uma etapa muito importante, pois, permite ao professor avaliar as capacidades que o aluno já possui e ajustá-las às atividades que serão realizadas na sequência. Além do mais, o aluno vai entender que capacidades deve desenvolver para melhor dominar um determinado gênero. Com a avaliação das primeiras produções dos alunos, o professor tem a oportunidade de avaliar de maneira precisa quais as principais dificuldades encontradas por eles.

Após essa etapa, vem a **modularização** que se trata de trabalhar os problemas que apareceram nas primeiras produções dos alunos e oferecer a eles instrumentos necessários para superá-las. Produzir textos escritos e orais, segundo Schineuwly e Dolz (2004, p.104), é um processo complexo com vários níveis que funcionam simultaneamente na mente do indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, solucioná-los. A fim de prepará-los para isso é importante que se trabalhe em cada sequência problemas relativos a vários níveis de funcionamento. De forma esquemática, os referidos autores distinguem quatro níveis principais de produção de textos:

*representação da situação de comunicação* → o aluno deve fazer uma representação exata do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua posição como autor ou locutor e do gênero visado;

*elaboração dos conteúdos* → o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos, atentando para o fato de que elas diferem muito em função dos gêneros: técnicas de criatividade, busca sistemática de informação relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates etc;

*planejamento do texto* → o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; e

*realização dos textos* → O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, etc.

De acordo com a proposta dos autores citados, o princípio essencial da elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho. Para isso, o professor deve ter um arsenal diversificado de atividades que relacionam leitura e escrita, oral e escrito, e que enriquecem o trabalho em sala de aula e aumentam as chances de sucesso dos alunos. Entre as categorias de atividades podem ser destacadas: *atividades de observação e de análise de textos; tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum.*

Durante todo o processo no qual se realiza o módulo, o aluno aprende também a falar sobre o gênero abordado, pois adquire uma linguagem técnica que será comum à classe e ao professor.

Após o cumprimento destas etapas, a seqüência é finalizada com a **produção final** que oferece ao aluno a chance de por em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. Essa produção permite ao professor realizar uma avaliação somativa acerca do processo de aprendizagem do aluno: o que ele aprendeu, o que resta a fazer, ou seja, que progressos e domínios foram observados no trabalho final.

A seqüência didática acima apresentada é extremamente importante para se trabalhar os gêneros textuais de forma produtiva no contexto escolar, razão pela qual servirá de respaldo para a nossa proposta de trabalho com o texto de opinião, conforme veremos a seguir.

## **6- Uma proposta para trabalhar textos opinativos/argumentativos em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental**

As atividades planejadas para se trabalhar texto de opinião em sala de aula, de modo que desenvolva a competência argumentativa dos alunos, exigem um trabalho sequenciado e com objetivos claros, que contemple os aspectos formais e funcionais do gênero a ser produzido. Nesse sentido, sugerimos a sequência apresentada a seguir.

Primeiramente, o professor poderá levar os alunos a ler e discutir, em pequenos grupos, textos diversos sobre um determinado tema controverso, escolhido por eles, como, por exemplo, trabalho infantil, abuso sexual contra crianças, tráfico de animais, entre outros. Muitas vezes, os textos produzidos pelas crianças podem não conter argumentos com uma certa consistência, tendo em vista ausência de um trabalho de produção desses argumentos por meio de pesquisa e debate em torno de questões que dividem opiniões. Sendo assim, esse procedimento torna-se necessário para que os alunos possam ter elementos para definir um ponto de vista e usarem argumentos que o apoiem, ou seja, para que sejam suficientemente persuasivos em seus textos.

Logo após o professor definirá, juntamente com os alunos, o destinatário e os objetivos da produção textual e o suporte onde irá figurar. A definição das condições de produção auxilia o aluno a fazer escolhas linguístico-textuais adequadas à produção do gênero, tais como: apresentação de um ponto de vista, de argumentos que o sustentem e de uma conclusão que reitere a tomada de posição numa linguagem clara e objetiva, considerando a função de persuadir o outro assumida pelo texto de opinião.

De posse desses conhecimentos, o aluno terá condições de elaborar a primeira versão de seu texto, ferramenta indispensável ao planejamento de atividades posteriores, por parte do professor, que venham a minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção do gênero em questão.

Após a correção do texto do aluno, o professor deverá solicitar atividades de revisão e reescritura de modalidades diversas, coletiva, colaborativa, individual, que permitam a reflexão sobre os problemas verificados nos textos dos alunos durante a correção, tais como: a apresentação de ponto de vista sem a argumentação devida ou apresentação de argumentos contraditórios. O trabalho de revisão do texto inicial deve ser mediado pelo professor, uma vez que, por vezes, o aluno apresenta dúvidas sobre o que reformular no seu texto e que recursos linguísticos utilizar para sanar os problemas encontrados. Nesse sentido, o professor precisará lembrar aos alunos, por exemplo, que a opinião lançada no texto deve estar ancorada por informações que persuadam o leitor a concordar com ela, exigindo do autor um planejamento prévio da tese e dos argumentos que a sustentam.

Por fim, deverá ocorrer a socialização da versão final dos textos produzidos pelos alunos, a depender do destinatário, dos objetivos e do suporte definidos para os textos produzidos. Por exemplo, se o texto foi produzido para persuadir o leitor no sentido de combater o trabalho infantil, sua socialização poderá acontecer por meio da publicação de um jornal que circule na comunidade escolar ou mesmo no bairro onde fica a escola, favorecendo uma conscientização por parte de seus leitores sobre a necessidade de extinguir o trabalho infantil.

## **7- Considerações Finais**

A título de considerações finais, primeiramente gostaríamos de reiterar a necessidade de um trabalho sistemático com textos argumentativos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, para que os alunos possam desenvolver sua competência argumentativa, tornando-se progressivamente mais capazes de emitir um ponto de vista e de sustentá-lo de forma consistente. Em segundo lugar, ressaltamos que a proposta aqui apresentada não tem a pretensão de se tornar uma receita a ser seguida como um caminho único, mas antes a de contribuir para reflexão sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula com objetivo de ampliar os conhecimentos linguísticos do aluno no que diz respeito à produção de textos escritos de base argumentativa.

## **8- Referências bibliográficas**

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo; Martins Fontes, 2000.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas, SP: Mercado de letras, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- COSCARELLI, Carla Viana . Gêneros textuais na escola. **Veredas (UFJF)**, v. 2, p. 5, 2007.
- FARIA, Evangelina Maria Brito de. **Argumentação infantil**. Campina Grande-PB: Bagagem, 2004.
- LEAL, Telma; MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard.& DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2004.

## TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA MIDÁTICOS PARA JOVENS: MARCAS LINGUÍSTICAS DA RELAÇÃO DE SOLUÇÃO

Janaína Pimenta Lemos Becker (Mestre / UNISINOS / janainab@unisinob.br) e Maria  
Eduarda Giering (Doutora / UNISINOS / eduardag@unisinob.br)

**RESUMO:** Este trabalho relaciona-se ao projeto DCEROT (Divulgação Científica: Estratégias Retóricas e Organização Textual), vinculado ao PPG em Linguística Aplicada da UNISINOS, cujo objetivo é investigar a organização macroestrutural de textos de divulgação científica midiática publicados na versão *on line* de jornais e de revistas brasileiros e dirigidos a jovens. O modelo de análise dos textos, conforme sugere E. Bernárdez (1995), corresponde à *Rhetorical Structure Theory – RST*, de acordo com a qual há relações entre partes do texto consideradas núcleos e satélites. Dos 62 textos que constituem o *corpus* do projeto, 36 apresentam a relação de Solução, cujo núcleo apresenta uma resolução para o problema expresso no satélite. Este trabalho examina o discurso relatado nos textos constituídos pela relação de Solução. A análise revela que as ocorrências de discurso relatado fundamentam as asserções do produtor do texto, o qual visa a explicar questões referentes a determinadas áreas do conhecimento científico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Divulgação científica midiática. Relação de Solução. Discurso relatado.

**ABSTRACT:** This paper draws from DCEROT project (Portuguese acronym for Scientific Popularization: Rhetorical Structure and Text organization) – linked to UNISINOS Applied Linguistics Graduate Program – whose objective is to investigate macrostructural organization of scientific popularization texts publicized in Brazilian newspapers and magazines webpages whose target is young people. Text analyses model, as proposed by E. Bernárdez (1995), corresponds to *Rhetorical Structure Theory – RST*, according to which

there are relations hold among parts of texts considered as nuclei and satellites. From 62 texts that constitute this project *corpus*, 36 present Solutionhood relation, whose nucleus present a solution to the problem expressed within satellite. This paper examines reported speech within texts constituted by Solutionhood relation. Analysis reveals that reported speech occurrences ground the assertions of text producer, who aims at explaining issues related with certain scientific knowledge areas.

KEYWORDS: Mediatic scientific popularization texts. Rhetorical Relation Solutionhood. Reported Speech.

## 1 Introdução

A divulgação científica corresponde a um ato de comunicação em que se transmitem os conhecimentos da ciência à sociedade em geral. Essencial à alfabetização científica, que equivale à compreensão mínima em ciência e em tecnologia necessária ao cidadão, a divulgação científica pode ocorrer na mídia impressa, mediante, por exemplo, jornais e revistas especializados em divulgação científica. O projeto DCEROT (Divulgação Científica: Estratégias Retóricas e Organização Textual), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr. Maria Eduarda Giering e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, examina a organização global de textos de divulgação científica dirigidos a jovens e publicados na versão *on line* das revistas Ciência Hoje das Crianças, Mundo Estranho e Recreio e do caderno Folhinha, do jornal Folha de São Paulo.

Adota-se como modelo de análise dos textos, como sugere o linguista textual E. Bernárdez (1995), a *Rhetorical Structure Theory – RST*, de acordo com a qual há relações entre partes do texto consideradas núcleos e satélites. Na etapa de análise quantitativa, verificam-se as relações RST que ligam os segmentos macroestruturais e estabelece-se o fim discursivo dos textos. Na etapa de análise qualitativa, a que se procede atualmente, analisam-se as relações mais recorrentes nos textos do *corpus*.

A relação de Solução é a terceira relação mais recorrente: dos 62 textos que integram o *corpus*, 36 são constituídos por essa relação. Considera-se a relação de Solução, em todas as suas ocorrências, da seguinte forma:

**Núcleo:** uma situação ou método/procedimento que traz, completa ou parcialmente, a satisfação da necessidade/desejo.

**Satélite:** um problema, uma questão ou um outro desejo expresso.

**Condições no núcleo:** não há.

**Condições no satélite:** apresenta um problema.

**Condições na combinação núcleo + satélite:** a situação apresentada no núcleo é uma solução (parcial) para o problema determinado no satélite.

**Efeito:** o leitor reconhece a situação apresentada no núcleo como uma solução (parcial) para o problema apresentado no satélite.

**Locus do efeito:** núcleo e satélite (Mann e Thompson, 1988. Tradução do grupo de pesquisa DCEROT).

Assim, o núcleo da relação de Solução expressa uma situação, um método ou um procedimento que corresponde à satisfação ou à resolução de um problema, de uma questão ou de um desejo expresso no satélite. Conforme J. P. L. Becker e M. E. Giering (2008), nos textos de divulgação científica midiática do projeto DCEROT compostos pela relação de Solução, o satélite apresenta uma pergunta relacionada a áreas do conhecimento científico – astronomia, biologia, física, geologia, história, meteorologia e química – ao passo que o núcleo expressa a resposta a essa pergunta. Além disso, quanto às informações expressas pelo segmento equivalente ao núcleo da relação de Solução, os textos explicam as causas do problema, descrevem ações relacionadas à pergunta, apresentam as finalidades da questão, ou relatam uma ação referente ao problema.

O objetivo deste trabalho é examinar o discurso relatado nos textos do *corpus* constituídos pela relação de Solução. De acordo com P. Charaudeau (1992, 2007, 2008), o discurso relatado corresponde a um procedimento linguístico mediante o qual um locutor relata a um interlocutor, em determinado espaço e em determinado tempo, as informações expressas por outro locutor a outro interlocutor em espaço e em tempo distintos. Quanto aos procedimentos de análise, este trabalho (i) verifica os segmentos macroestruturais do texto em que se insere o discurso relatado, (ii) reconhece o modo de denominação e as modalidades de enunciação dos locutores e a forma de relato do discurso de origem e (iii) relaciona o discurso relatado ao conteúdo do núcleo da relação de solução.

## **2 O discurso relatado nos textos de divulgação científica midiática para jovens**

O discurso relatado é um procedimento linguístico recorrente nos textos de divulgação científica midiática dirigidos aos jovens e constituídos pela relação de Solução. Dos 36 textos compostos por essa relação, 19 apresentam ocorrências de discurso relatado. Observe-se o seguinte texto:

#### EXEMPLO 1

**(1) Como se forma a voz?**

**(2) O que faz uma pessoa ter voz diferente de outra?**

(3) Basicamente, diferenças nas pregas vocais e no formato anatômico da região que vai da laringe à cavidade nasal. (4) A voz é uma das características mais exclusivas que a gente tem, tanto que até mesmo gêmeos idênticos possuem vozes distintas. (5) O som que fazemos para falar varia conforme movimentamos as pregas vocais. (6) Parecidas com duas cordas de violão, elas são capazes de produzir tons mais graves ou mais agudos de acordo com nossa vontade. (7) Mas é claro que essa variação tem um limite para cada pessoa, justamente por causa das diferenças anatômicas. (8) As mulheres, por exemplo, em geral têm a voz mais fina que a dos homens. (9) Normalmente, a laringe feminina é mais curta e a prega vocal naturalmente mais tensa, afirma o otorrinolaringologista Oswaldo Cruz, do Hospital Alemão Oswaldo Cruz, em São Paulo. (10) No infográfico abaixo a gente explica, passo a passo, como é o processo de formação da voz. (JOLY, L., BITTENCOURT, C. Como se forma a voz? **Mundo Estranho**. Disponível em [http://mundoestranho.abril.com.br/materia/materia\\_254088.shtml](http://mundoestranho.abril.com.br/materia/materia_254088.shtml). Acesso em 27.02.2008.)

O texto “Como se forma a voz?” explica o motivo por que as pessoas possuem vozes diferentes. O segmento 2 desse texto, que equivale ao satélite da relação de Solução, expressa um problema relacionado à biologia: as diferenças entre as vozes das pessoas. Por sua vez, o núcleo da relação de Solução, que corresponde aos segmentos 3 a 9, apresenta a causa de as pessoas terem vozes distintas: “as diferenças nas pregas vocais e no formato anatômico da região que vai da laringe à cavidade nasal”. Dessa forma, o núcleo da relação de Solução expressa a resolução do problema exposto no satélite mediante a apresentação de causas. A fim de exemplificar as diferenças anatômicas que determinam a distinção entre as vozes, os produtores do texto – L. Joly e C. Bittencourt – apresentam, mediante o discurso relatado, uma afirmação de Oswaldo Cruz, especialista da área da biologia, à qual se relaciona, aliás, o conteúdo do texto.

O discurso relatado equivale, conforme P. Charaudeau (2007), ao

ato de enunciação mediante o qual um locutor (Loc/r) relata (Dr) o que foi dito (Do) por um outro locutor (Loc/o), dirigindo-se a um interlocutor (Interloc/o). O dito, o locutor e o interlocutor de origem (Do, Loc/o e

Interloc/o) encontram-se num espaço-tempo (Eo-To) diferente daquele (Er-Tr) do dito relatado (Dr), do locutor-relator (Loc/r) e do interlocutor final (Interloc/r) (p. 161-162).

Assim, o discurso relatado corresponde a um dito relatado (Dr) por um locutor-relator (Loc/r) a um interlocutor final (Interloc/r) em um espaço (Er) e em um tempo (Tr) diferentes daqueles (Eo-To) em que um locutor de origem (Loc/o) relatou a um interlocutor (Interloc/o) um dito (Do). O mecanismo do discurso relatado por ser representado pela Figura 1:

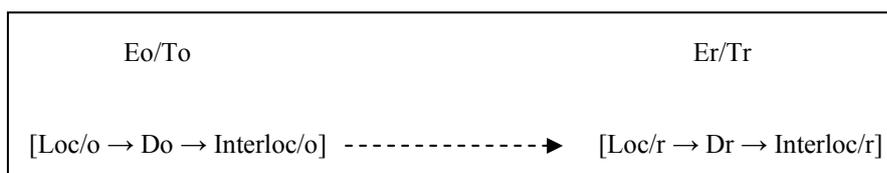


Figura 1: Representação do discurso relatado.

Fonte: Charaudeau, 2007, p. 162.

O discurso relatado corresponde, consoante P. Charaudeau (2007), à integração, em um novo ato de enunciação, de um dito que passa a se subordinar ao locutor-relator. Esse processo, na verdade, evidencia que o dito relatado corresponde a um dito extraído de outro ato de enunciação, o que acarreta uma reificação do dito de origem, a qual serve para fundamentar a autenticidade do discurso do locutor-relator. Por isso, o discurso relatado corresponde a um discurso de prova.

No texto “Como se forma a voz”, a afirmação do otorrinolaringologista Oswaldo Cruz compara a laringe e a prega vocal femininas às masculinas. Sua declaração fundamenta a asserção dos produtores do texto de que as mulheres possuem a voz mais fina do que a dos homens, ou seja, sua afirmação constitui um discurso de prova.

Quanto aos segmentos em que se inserem as ocorrências de discurso relatado, conforme o Gráfico 1, dos 19 textos compostos pela relação de Solução que apresentam discurso relatado, em 12, o discurso relatado se insere nos segmentos da relação de Solução; em 7, nos segmentos da relação de Comentário; em 1, nos segmentos da relação de Circunstância; em 1, nos segmentos da relação de Elaboração; e, em 1, nos segmentos da relação de Preparação. Além disso, dentre os 19 textos, apenas dois apresentam ocorrências de discurso relatado em segmentos pertencentes a mais de uma relação.

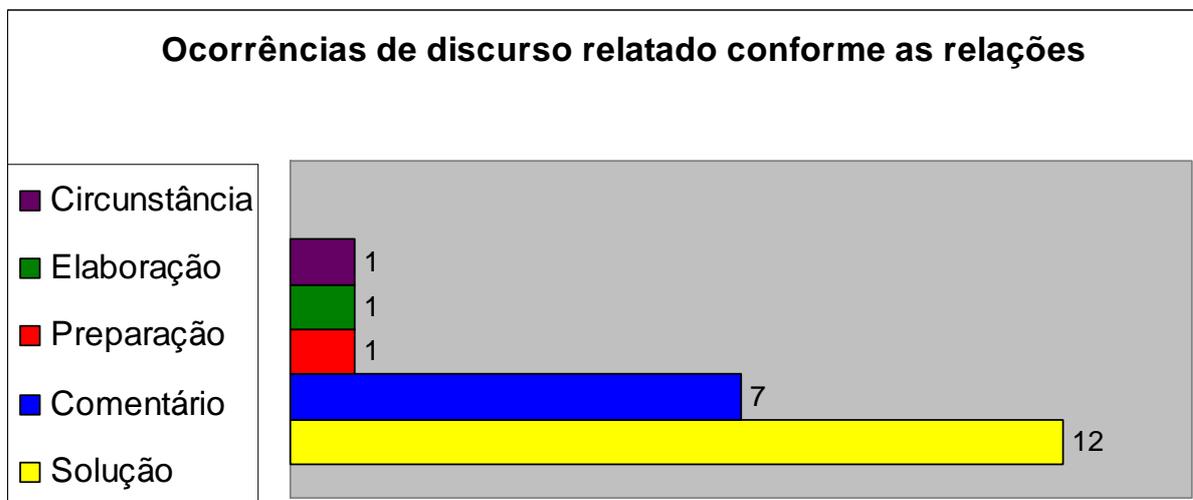


Gráfico 1: Ocorrências de discurso relatado conforme as relações.

Dessa forma, insere-se o discurso relatado, predominantemente, nos segmentos macroestruturais das relações de Solução e de Comentário. Leia-se o seguinte texto:

#### EXEMPLO 2

**(1) Estrelas não caem!**

**(2) Entenda o que são os meteoros e como eles se desintegram ao entrar na atmosfera**

(3) Quando morava em São Paulo e acordava cedo, bem de madrugada, lá pelas 5h30, para correr um pouco sem o intuito de competir, eu reparava muitas vezes, quando olhava para o céu, que de repente uma estrela “caía”. (4) E eu, todo contente, na hora fazia um pedido: na maioria das vezes, o meu desejo era ver outro desses objetos.

(5) Aí vinha-me uma pergunta: por que uma estrela cai? (6) O que são as “estrelas cadentes”? (7) Uma estrela que não agüentou seu peso e de repente caiu? (8) Ou será que Deus pegou uma estrela, pois estava sobrando no céu, e a “jogou”? (9) Ou talvez fosse um controle de população de estrelas, para não ficarem muitas por aí atrapalhando as constelações... (10) É só de vez em quando que vemos umas dessas cruzar o céu... (11) Mas será que são mesmo estrelas? (12) E o nosso Sol, será que um dia vai “cair”?

(13) Entre as órbitas de Marte e Júpiter, existem milhares de rochas de diverso tamanhos -- desde alguns centímetros a quilômetros de extensão. (14) Essas rochas fazem parte do Cinturão de Asteróides. (15) De vez em quando, algumas delas colidem entre si e seus pedaços são arremessados em direção à Terra. (16) Ou então alguma força gravitacional, provavelmente de Júpiter, o maior planeta do Sistema Solar, empurra uma dessas rochas em direção ao nosso planeta!

(17) Além disso, quando um cometa passa pela Terra, ao se aproximar do Sol, ele começa a perder parte do seu núcleo. (18) Devido ao intenso calor dessas erupções que acontecem em seu núcleo por causa do Sol, os cometas ejetam parte de seu material e deixam para trás um “tapete” extenso de pequenas pedras. (19) Quando a Terra cruza esse “tapete”, vemos as chamadas chuvas de meteoros.

(20) Quando essas pedras entram em contato com a nossa atmosfera, sua massa é queimada devido a sua alta velocidade de queda -- 71 quilômetros por segundo. (21) Causado pelo atrito das moléculas que constituem a camada de ar que envolve nosso planeta, esse processo é chamado pelos astrônomos de ablação. (22) E nós, aqui embaixo, vemos aquela “estrela” caindo. (23) Portanto, uma “estrela cadente” nada mais é do que um pedaço de pedra, às vezes do tamanho de um grão de arroz.

(24) Um meteoro é uma “estrela cadente” e, quando este é encontrado na Terra, recebe o nome de meteorito.

(25) Algumas dessas rochas são bem grandes: o maior meteorito já visto no Brasil foi o Bendegó: descoberto na Bahia em 1784, ele pesava 5360 kg!

(26) Entendeu por que as estrelas cadentes não são estrelas? (27) Por isso, quando vimos uma “estrela cadente” riscar o céu, mostrando toda a sua beleza, acho bom desejarmos que uma outra dessas “caia” novamente! (GONÇALVES, D. M. Estrelas não caem! **Ciência Hoje das Crianças**. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/967>. Acesso em 26.11.2007.)

O texto “Estrelas não caem” explica o fenômeno da estrela cadente. Os segmentos 1 a 4 integram a relação de Preparação<sup>1</sup>, uma vez que visam a preparar o leitor mediante a antecipação do assunto do texto. Já os segmentos 5 a 12 correspondem ao satélite da relação de Solução, que expressa uma pergunta específica da área da astronomia: por que uma estrela cai? Os segmentos 13 a 25, por seu turno, equivalem ao núcleo da relação de Solução, uma vez que respondem à pergunta expressa no satélite mediante a descrição da passagem de pedaços de rochas do Cinturão de Asteróides ou de pedaços do núcleo de um cometa pela atmosfera da Terra. Finalmente, os segmentos 26 e 27 constituem o Comentário<sup>2</sup>, já que expressam uma apreciação do produtor do texto sobre um aspecto relacionado ao assunto: o pedido a ser feito quando se observa uma estrela cadente.

---

<sup>1</sup> Considera-se a relação de Preparação da seguinte forma:

**“PREPARAÇÃO**

**N:** afirmação que vai ser apresentada.

**S:** informação preparando L para antecipar e interpretar a afirmação em N.

**Condição em N ou S individualmente:** nenhuma.

**Condições na combinação N+S:** S precede N no texto. S faz com que o Leitor se sinta mais preparado, interessado ou orientado para ler N.

**Efeito:** o Leitor se sente mais preparado, interessado ou orientado para ler N.

**Locus do efeito:** N” (Mann e Thompson, 1988. Tradução do grupo de pesquisa DCEROT).

<sup>2</sup> A relação de Comentário é considerada da seguinte forma:

**“COMENTÁRIO**

**Definição:** em uma relação de comentário, o satélite constitui uma nota subjetiva sobre um segmento anterior do texto. Não é uma avaliação ou interpretação. O comentário é geralmente apresentado sob uma perspectiva que não a que se encontra explicitada nos elementos focados no núcleo.

**N:** uma situação

**S:** constitui uma nota/observação subjetiva sobre um segmento anterior do texto

**Condições na combinação N+S:** S refere-se a N expressando uma observação subjetiva numa perspectiva que não se encontra explicitada nos elementos focados no núcleo.

**Efeito:** L reconhece que a nota/observação apresentada em S expressa uma informação subjetiva numa perspectiva que não a explicitada em N

**Locus do Efeito:** N e S” (Mann e Thompson, 1988. Tradução do grupo de pesquisa DCEROT).

Localiza-se no núcleo da relação de Solução o segmento em que há uma ocorrência de discurso relatado: “esse processo é chamado pelos astrônomos de ablação”. Nesse caso, o produtor do texto atribui aos astrônomos a autoria da designação de ablação ao processo de queima das pedras que entram em contato com a atmosfera da Terra. A descrição do processo de ablação equivale a um detalhamento da explicação do fenômeno da estrela cadente, o que justifica a ocorrência do discurso relatado em um segmento da relação de Solução. Em outras palavras, já que o texto “Estrelas não caem” explica, nos segmentos da relação de Solução, o fenômeno da estrela cadente, a designação de um processo que integra esse fenômeno – a qual constitui o discurso relatado – também se insere nos segmentos da relação de Solução.

Dentre os 19 textos em que há ocorrências de discurso relatado, em 12, insere-se o discurso relatado nos segmentos que integram a relação de Solução, o que revela que esse procedimento linguístico localiza-se, predominantemente, nos segmentos dessa relação. Há, além disso, 7 textos em que o discurso relatado se situa nos segmentos do Comentário. Observe-se o seguinte texto:

#### EXEMPLO 3

##### **(1) Existe alguma raça de cachorro que não late?**

(2) Sim! (3) Os cães da raça basenji emitem um monte de sons estranhos, de uivos a grunhidos, mas latir que é bom... (4) O motivo pra isso ainda é um mistério, mas uma das teorias é que, no Egito antigo - de onde ele seria originário - o basenji era usado como cão de caça. (5) Nessa função, quanto mais silencioso o cão fosse, mais eficiente ele seria para se aproximar das presas. (6) Daí para a espécie “desaprender” a latir, só foi necessário o processo evolutivo, no qual teriam predominado os indivíduos mais quietinhos. (7) Outra curiosidade estranha sobre a raça é sua mania de se lambar, como fazem os gatos... (8) Segundo a criadora Helena Coragem, dona do canil Baktaran, em Brasília, o basenji é um cachorro dócil e que adora crianças. (9) “Mas também é muito bagunceiro, principalmente quando ainda é jovem”, diz Helena. (10) Outra característica da raça é a pelagem curta e as orelhas avantajadas e eretas, que dão ao cão uma permanente posição de “sentido!” (VASCONCELOS, Y., MOREIRA, M. Existe alguma raça de cachorro que não late? **Mundo Estranho**. Disponível em [http://mundoestranho.abril.com.br/materia/materia\\_223582.shtml.shtml](http://mundoestranho.abril.com.br/materia/materia_223582.shtml.shtml). Acesso em 07.01.2008.)

O texto “Existe alguma raça de cachorro que não late?” explica por que os cães da raça basenji não latem. Nesse caso, o problema “por que os cães da raça basenji não latem”, que equivale ao conteúdo do segmento 3 e que se relaciona à área da biologia, é solucionado pela descrição da possível causa de esses cães não latirem, que corresponde ao uso desses cachorros como cães de caça no Egito e que integra os segmentos 4 a 7. Os segmentos 3 a 7

constituem, portanto, a relação de Solução, em que o núcleo expressa uma resolução de um problema expresso no satélite. Por sua vez, os segmentos 7 a 10 expressam curiosidades sobre os cães da raça basenji: sua mania de se lambar, sua docilidade, sua afeição por crianças, sua disposição à bagunça, sua pelagem curta e suas orelhas avantajadas e eretas, o que integra a relação de Comentário do texto.

Dentre as informações expressas no Comentário, algumas são atribuídas a uma criadora e dona de canil, cuja voz não equivale à do produtor do texto, o que configura uma ocorrência de discurso relatado: “Segundo a criadora Helena Coragem, dona do canil Baktaran, em Brasília, o basenji é um cachorro dócil e que adora crianças. ‘Mas também é muito bagunceiro, principalmente quando ainda é jovem’, diz Helena”. A docilidade, a afeição por crianças e a predileção à bagunça dos cachorros da raça basenji são informações expressas não pelos produtores do texto – Y. Vasconcelos e M. Moreira – mas por uma especialista em comportamento canino – Helena Coragem. Assim, justifica a ocorrência do discurso relatado em segmentos da relação de Comentário o fato de as informações expressas mediante esse procedimento linguístico se relacionarem a curiosidades sobre os cães da raça basenji (conteúdo do Comentário), não à explicação do fato de esses animais não latirem (conteúdo da Solução).

A divulgação científica midiática equivale a uma troca de linguagem em que a instância de produção transmite à instância de recepção informações relacionadas à ciência. Os textos do *corpus* do projeto DCEROT constituídos pela relação de Solução, por exemplo, explicam determinados conhecimentos científicos ao leitor jovem não especializado. Consoante P. Charaudeau (2007), a instância de produção midiática possui a responsabilidade de obter, examinar e mostrar à instância de recepção a maior quantidade de informações possível, que são obtidas graças às fontes da informação.

Ao apresentar as fontes, a instância de produção deve nomeá-las mediante um modo de denominação e deve inseri-las no texto mediante uma modalidade de enunciação, que revelam a relação dessa instância com as fontes. O modo de denominação corresponde à identificação da fonte (a) pelo nome de uma pessoa ou de uma instituição, com ou sem marcas de deferência, de forma direta ou indireta, (b) pelo título de uma pessoa, que pode ser associado com o nome e com uma marca de deferência, (c) pela função, que se confunde, frequentemente, com o *status* e que aponta para a tecnicidade da fonte, e (d) por uma

denominação vaga. A modalidade de enunciação, por sua vez, pode ser expressa por verbos cujo sentido revela, em maior ou em menor grau, a atitude da instância de produção quanto à fonte, como, por exemplo, os verbos “afirma”, “garante” e “sugere”, e por locuções como “conforme” e “de acordo com”. Além disso, o relato do discurso de origem pode ser realizado das seguintes formas: (a) citação, mais ou menos integral, do dito de origem, mediante sua reprodução fiel; (b) integração parcial do enunciado de origem ao discurso do locutor-relator com alterações no dito de origem; (c) narrativização do dito de origem de forma que se integre totalmente ou que, inclusive, desapareça no dito relatado; (d) alusão ao dito de origem, que corresponde a uma evocação do que o locutor de origem afirmou ou costuma afirmar.

Observe-se o seguinte texto:

#### EXEMPLO 4

**(1) Os continentes continuam se movimentando?**

**(2) Sim. (3) As placas tectônicas, que formam a superfície da Terra e sobre as quais estão os continentes e oceanos, se movem em média 10 centímetros por ano.**

**(4)** “Para ter uma idéia, é a mesma velocidade com que nossas unhas crescem”, afirma o geólogo Felipe Antonio Toledo, do Instituto Oceanográfico da USP. **(5)** Embora estejam sempre em movimento, as placas se deslocam com velocidades e direções diferentes. **(6)** Por isso, vivem em constante tensão, o que se manifesta através das erupções vulcânicas e dos terremotos. **(7)** O “motor” do deslocamento é o magma, uma mistura mineral incandescente com consistência de pasta de dente, que corre sob as placas. **(8)** O que garante que o magma fique em constante movimento é a diferença de temperatura que ele alcança de acordo com a proximidade do centro da Terra. **(9)** A porção mais próxima do centro aquece-se, sua densidade cai e ela sobe em direção à superfície. **(10)** Ao mesmo tempo, a porção “fria” desce, formando um ciclo, que se repete há bilhões de anos. **(11)** Graças a ele, ao longo da história da Terra os continentes se juntaram - formando um megacontinente chamado Pangea -, se separaram e, de acordo com o que os geólogos já podem supor, estão se juntando novamente. :-). (MIZUTA, E. Os continentes continuam se movimentando? **Mundo Estranho**. Disponível em [http://mundoestranho.abril.com.br/materia/materia\\_204379.shtml](http://mundoestranho.abril.com.br/materia/materia_204379.shtml). Acesso em 07.01.2008.)

Duas ocorrências de discurso relatado integram este texto, que explica por que os continentes continuam se movimentando mediante a descrição desse deslocamento. A primeira ocorrência, em que a fonte da informação compara a velocidade de movimentação das placas tectônicas à de crescimento das unhas dos seres humanos, corresponde ao segmento 4: ““Para ter uma idéia, é a mesma velocidade com que nossas unhas crescem”, afirma o geólogo Felipe Antonio Toledo, do Instituto Oceanográfico da USP”. Em relação ao modo de denominação, a fonte é identificada pelo título – “geólogo” – e pelo nome de uma pessoa – “Felipe Antonio

Toledo”. Há, além disso, a indicação da instituição a que ela se vincula – “Instituto Oceanográfico da USP”. Quanto à modalidade de enunciação e à forma de relato do discurso de origem, o produtor do texto procede a uma citação, mediante a reprodução fiel do dito de origem, e emprega o verbo “afirmar”, uma das marcas linguísticas do discurso relatado, aliás, mais recorrentes nos textos constituídos pela relação de Solução.

A segunda ocorrência, que revela a suposição dos geólogos sobre a nova junção dos continentes, se localiza no segmento 11: “Graças a ele, ao longo da história da Terra os continentes se juntaram – formando um megacontinente chamado Pangea –, se separaram e, de acordo com o que os geólogos já podem supor, estão se juntando novamente”. Em relação ao modo de denominação da fonte da informação, expressa-se apenas sua função: “geólogos”. Neste caso, ainda que não haja a designação da fonte mediante seu nome ou a instituição a que se vincula, sua função, que se relaciona à sua tecnicidade, garante sua credibilidade. Quanto à forma de relato do discurso de origem, integra-se o enunciado de origem ao texto mediante alterações. Além disso, quanto à modalidade de enunciação, emprega-se “de acordo com”, que, assim como “segundo”, equivale a um recurso linguístico de inserção dos discursos de origem nos textos constituídos pela relação de Solução.

Veja-se, ainda, o seguinte texto:

#### EXEMPLO 5

##### (1) **Brrrrr! O frio chegou**

(2) No dia 21 de junho, começa o inverno. (3) Do que você lembra quando pensa nesta estação? (4) “Em vestir muita roupa e comer comida diferente, como fondue”, diz o garoto Luis Rafael Lassalle, 10. (5) Tem gente que se lembra de alguns pontos ruins do frio, como Gabrielle Castanheira da Silva, 8. (6) “É mais difícil para sair da cama e para tomar banho.”

(7) Mas uma coisa em que pouca gente pensa é o motivo de existir inverno. (8) Será que é porque a Terra fica mais longe do Sol? (9) Apesar de, por vezes, isso ocorrer, não é essa variação na distância que causa o frio maior. (10) Senão, como a gente explicaria que é inverno aqui no Brasil ao mesmo tempo em que é verão nos EUA e na Alemanha?

(11) As estações do ano estão relacionadas à quantidade de energia que a Terra recebe do Sol. (12) Como o Equador está inclinado em relação à estrela, em diferentes épocas do ano, partes diferentes da Terra são mais iluminadas do que outras, recebem mais energia e ficam mais quentes. (13) O frio é determinado também pela distância do local em relação ao Equador (quanto mais longe dele e mais perto dos pólos, mais frio faz).

(IWAKURA, M. Brrrrr! O frio chegou. **Folhinha**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di17060605.htm>. Acesso em 26.11.2007.)

O texto “Brrrr! O frio chegou”, que explica o motivo da existência do inverno, é constituído pelas relações de Preparação e de Solução. Os segmentos 1 a 6 integram a relação de Preparação, uma vez que instigam o leitor à leitura do texto mediante a citação de lembranças de crianças sobre o inverno após a indicação do início dessa estação do ano. Já a relação de Solução é constituída pelos segmentos 7 a 13, em que se descrevem as causas da existência do inverno: a quantidade de energia que a Terra recebe do Sol e a distância do local em relação ao Equador.

Na relação de Preparação, a fim de exemplificar lembranças de crianças em relação ao inverno, há duas ocorrências de discurso relatado, que se localizam nos segmentos 4 a 6: “Em vestir muita roupa e comer comida diferente, como fondue”, diz o garoto Luis Rafael Lassalle, 10. Tem gente que se lembra de alguns pontos ruins do frio, como Gabrielle Castanheira da Silva, 8. “É mais difícil para sair da cama e para tomar banho”. As duas ocorrências de discurso relatado correspondem, quanto à forma, a citações, uma vez que o produtor do texto – M. Iwakura – reproduz, fielmente, o dito de origem. Apresentam, quanto à modalidade de enunciação, os verbos “dizer” e “lembrar-se”: o primeiro, inclusive, corresponde a um recurso linguístico recorrente no discurso relatado dos textos constituídos pela relação de Solução. Quanto ao modo de denominação das fontes do discurso relatado, designam-se apenas seus nomes – “Luis Rafael Lassalle” e “Gabrielle Castanheira da Silva”.

A indicação de suas idades – 10 e 8 respectivamente – revela que são crianças; portanto, não possuem uma função ou um título, cuja tecnicidade é dispensada devido à finalidade do relato: exemplificar lembranças de crianças sobre o inverno, o que, aliás, produz um efeito de aproximação com a instância de recepção dos textos – o leitor jovem.

Dos 62 textos de divulgação científica midiática do projeto DCEROT, 36 são constituídos pela relação de Solução. Quanto às informações expressas pelo núcleo dessa relação, J. P. L. Becker e M. E. Giering (2008) revelam que, em 17 textos, o núcleo apresenta as causas do problema expresso no satélite; em 13, o núcleo descreve uma ação referente ao questionamento exposto no satélite; em 5, o núcleo apresenta as finalidades da questão expressa no satélite; e, em 1, o núcleo relata um evento relacionado ao problema apresentado no satélite. Especificamente em relação ao discurso relatado, emprega-se esse procedimento linguístico nas quatro categorias de texto, conforme se observa no Gráfico 2, em que as barras

amarelas representam a quantidade de textos em que há discurso relatado e as barras azuis se referem à quantidade de textos e às informações expressas pelo núcleo da relação de Solução.

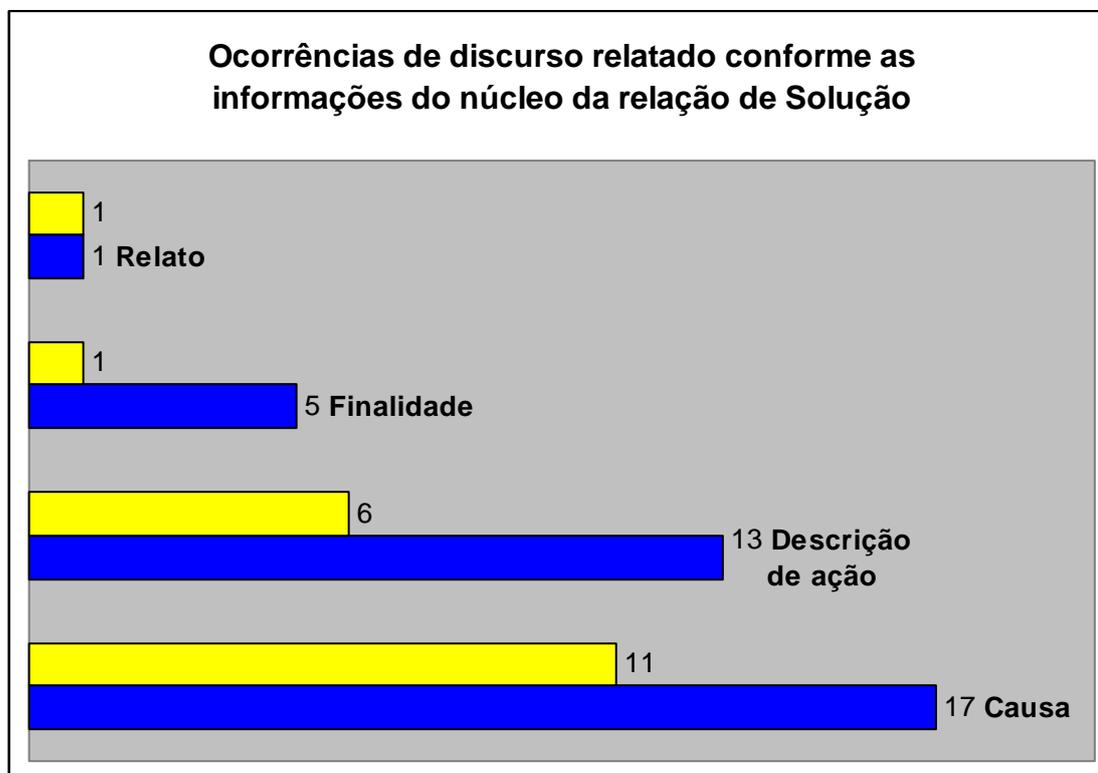


Gráfico 2: Ocorrências de discurso relatado conforme as informações do núcleo da relação de Solução.

Dessa forma, o discurso relatado se insere em 11 dos 17 textos cujo núcleo da relação de Solução expressa as causas do problema exposto no satélite, isto é, em aproximadamente 65% dos textos. Observe-se o seguinte texto:

#### EXEMPLO 6

**(1) Trans... o quê?**

**(2) Entenda o que é a gordura de nome estranho que aparece nos rótulos das gostosuras!**

(3) Você ganha um pacote de deliciosos biscoitos recheados com chocolate. (4) Antes de devorá-los, examina a embalagem. (5) Nela vem uma tabela dizendo que a gostosura tem um montão de calorias, vitaminas, proteínas e uns três tipos de gordura... (6) Ué, gordura não é tudo a mesma coisa? (7) Não. (8) É justamente por serem muito diferentes que, a partir de agosto, tornou-se obrigatório vir escrito no rótulo de todos os produtos a quantidade de cada uma delas.

(9) A gordura chamada *trans* é a principal vilã, apesar de ser a mais eficiente em deixar os alimentos mais crocantes, sequinhos, duráveis e apetitosos. (10) É justamente por isso que as indústrias gostam tanto de usá-la em seus produtos... (11) Portanto, é bem comum encontrá-la em grande quantidade nas delícias industrializadas, como sorvetes, batatas-fritas, pipocas, salgadinhos, biscoitos, bolos e principalmente na margarina. (12) Os

animais ruminantes também produzem pequenas quantidades dessa gordura e, portanto, ela pode estar presente em certos alimentos como a carne e o leite de vaca.

(13) Toda gordura engorda, mas a *trans* é distinta das outras, pois era líquida e foi transformada em sólida e essa transformação é que a torna tão maléfica. (14) A nutricionista Vera Lucia Chiara, que estuda o assunto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), contou à *CHC On-line* que essa gordura vai se acumulando em nosso corpo ao longo dos anos e pode causar doenças no coração e nas artérias.

(15) Chiara explica que as outras gorduras – que aparecem nos rótulos como as ‘insaturadas’ – a gente até precisa comer. (16) “Elas são essenciais porque participam de algumas funções do nosso corpo e não podemos produzi-las. (17) Assim, são fundamentais em todas as fases da vida, especialmente na infância, quando crescemos e nos desenvolvemos”. (18) Já a *trans*, não satisfeita em não prestar para essas funções, ainda atrapalha as outras!

(19) Portanto, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) – parte do governo responsável por controlar essas questões – diz que é seguro para a saúde ingerir apenas menos de 2 g de gordura *trans* por dia. (20) Só que essa quantidade é tão pequena que apenas as refeições dariam conta, ou seja: não sobra quase nada para as guloseimas industrializadas! (21) E agora?!?

(22) O que podemos fazer, a partir de agora, é sempre olhar a tabelinha nas embalagens das comidas, que informa a quantidade (em gramas) dessa gordura. (23) Dê preferência às guloseimas que não tenham as *trans*, para forçar as indústrias a se preocuparem mais com a nossa saúde e mudarem seus ingredientes para outros mais saudáveis. (24) Você também pode fazer as contas: somar toda a quantidade de gordura *trans* que comeu no dia. (25) Se chegar à quantidade máxima, guarde o resto das guloseimas para o dia seguinte! (VERJOVSKY, M. Trans... o quê? **Ciência Hoje das Crianças**. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/60617>. Acesso em 28.11.2007.)

O texto “Trans... o quê?” explica por que se tornou obrigatória a discriminação dos tipos de gordura nos rótulos das embalagens. Os segmentos 3 a 8 correspondem ao satélite da relação de Solução e expressam um questionamento relacionado à área da química: por que se tornou obrigatória a discriminação dos tipos de gordura nos rótulos das embalagens? Os segmentos 9 a 18 equivalem ao núcleo da relação de Solução e apresentam as causas dessa obrigatoriedade: os malefícios da gordura transaturada. O texto “Trans... o quê?” integra, dessa forma, a totalidade de 17 textos constituídos pela relação de Solução cujo núcleo apresenta as causas da questão exposta no satélite.

Desses 17, apresentam ocorrências de discurso relatado 11 textos, dentre os quais está o texto “Trans... o quê?”. Afirmações da nutricionista Vera Lucia Chiara, pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), constituem os segmentos 14 a 17 do texto. Suas afirmações sobre o acúmulo da gordura transaturada em nosso corpo ao longo dos anos, sobre a possibilidade de isso causar doenças no coração e nas artérias e sobre a importância

do consumo das gorduras insaturadas fundamentam as asserções do produtor do texto – M. Verjovsky – sobre os malefícios da gordura transaturada, os quais equivalem às causas da obrigatoriedade da discriminação dos tipos de gordura nos rótulos das embalagens. Assim, as asserções de Vera Lucia Chiara se referem à resolução do problema expresso no satélite da relação de Solução, o que justifica que se insiram no núcleo dessa relação.

Quanto ao modo de denominação, a fonte é indicada por seu nome (“Vera Lucia Chiara”), por seu título (“nutricionista”), por sua função (“pesquisadora”) e pela instituição a que se vincula (“Universidade do Estado do Rio de Janeiro”). Em relação à modalidade de enunciação, o produtor tanto integra uma afirmação da fonte a seu texto, como em “A nutricionista Vera Lucia Chiara, que estuda o assunto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), contou à *CHC On-line* que essa gordura vai se acumulando em nosso corpo ao longo dos anos e pode causar doenças no coração e nas artérias”, mediante o emprego do verbo “contar”, quanto procede a uma citação, como em ““Elas são essenciais porque participam de algumas funções do nosso corpo e não podemos produzi-las. Assim, são fundamentais em todas as fases da vida, especialmente na infância, quando crescemos e nos desenvolvemos””, mediante a reprodução fiel do discurso de origem.

Além disso, uma asserção proveniente da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) se localiza no segmento 19 do texto. Essa fonte recomenda a ingestão máxima diária de 2 gramas de gordura transaturada. Esta informação, no entanto, não mais explica a causa da obrigatoriedade da discriminação dos tipos de gordura nos rótulos da embalagem – finalidade do texto que constitui os segmentos da relação de Solução – mas corresponde a uma informação referente a uma perspectiva não explicitada no texto – a quantidade de gordura transaturada a ser consumida –, o que determina que essa ocorrência de discurso relatado se insira em um segmento da relação de Comentário. O modo de denominação, neste caso, equivale à indicação do nome de uma instituição – “Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa)” –, e a modalidade de enunciação corresponde à integração do discurso de origem no discurso relatado, na qual se emprega o verbo “dizer”.

São frequentes, também, as ocorrências de discurso relatado nos textos em que se descrevem ações referentes ao problema expresso. Leia-se o seguinte texto:

## **(1) Cérebro**

(2) O cérebro é um grande comandante: é ele quem dá as ordens para que nosso corpo funcione. (3) Mas os cientistas ainda não entendem exatamente como isso acontece.

(4) Os mais novos estudos dizem que os cheiros, as imagens, os sons, os gostos e as sensações da pele vão para a parte da frente de nosso cérebro, o córtex frontal. (5) Então, desse ponto, as informações são passadas de neurônio para neurônio até outras partes da cabeça, cada uma em seu lugar.

(6) Um neurônio pode se comunicar com outros 100 mil! (7) A inteligência, para os cientistas, é a nossa capacidade de juntar, cruzar e buscar no cérebro, no momento certo, todas as informações de que precisamos.

**1 Você Sabia...** (8) Platão, filósofo grego que viveu há 2.400 anos atrás, foi o primeiro a dizer que a inteligência vinha da cabeça.

**2 Você Sabia...** (9) O cérebro é formado por cerca de 100 bilhões de neurônios. (10) Eles são células especiais que usam substâncias químicas e impulsos elétricos para mandar mensagens para o corpo.

**3 Você Sabia...** (11) O cérebro se divide em duas partes, o hemisfério esquerdo e o hemisfério direito. (12) Cada parte recebe informações e controla os movimentos do lado oposto. (13) Assim, o lado esquerdo de seu cérebro sabe tudo o que acontece do lado direito de seu corpo, e vice-versa.

**4 Você Sabia...** (14) O cérebro de um adulto pesa em média 1,4 quilo e o de um recém-nascido é três vezes menor. (15) Ele vai crescendo e faz curvas para caber dentro do crânio, que cresce mais devagar.

**5 Você Sabia...** (16) Aos 8 anos de idade, a gente já tem quase todos os neurônios do cérebro, ou seja, 90% deles.

**6 Você Sabia...** (17) Quando você ainda estava na barriga de sua mãe, no começo da gravidez, a cada minuto, ganhava 250 mil neurônios!

**7 Você Sabia...** (18) Nosso cérebro pesa 2% em relação ao corpo, mas usa 20% da sua energia! (CÉREBRO.

**Recreio.**

Disponível

em

[http://recreionline.abril.com.br/fique\\_dentro/ciencia/corpo humano/conteudo\\_49542.shtml](http://recreionline.abril.com.br/fique_dentro/ciencia/corpo humano/conteudo_49542.shtml).

Acesso

em

04.01.2008.)

Neste texto, os segmentos 1 a 3, que constituem o satélite da relação de Solução, expressam uma questão: “como o cérebro comanda o corpo humano?”. Os segmentos 4 e 5, que integram o núcleo da relação de Solução, respondem à pergunta mediante a descrição de uma ação: o processo de transmissão das informações entre o corpo humano e o cérebro. Dessa forma, o texto “Cérebro” integra o conjunto de 13 textos de divulgação científica midiática formados pela relação de Solução em que o núcleo apresenta uma descrição de ação. Em 6 desses 13 textos, há ocorrências de discurso relatado, ou seja, aproximadamente 46% dos textos que descrevem uma ação para responder a uma questão apresentam discurso relatado.

O segmento 4 do texto “Cérebro” apresenta uma ocorrência de discurso relatado: “Os mais novos estudos dizem que os cheiros, as imagens, os sons, os gostos e as sensações da pele vão para a parte da frente de nosso cérebro, o córtex frontal”. O discurso relatado, neste caso,

descreve a primeira etapa do processo de transmissão das informações entre o corpo humano e o cérebro – o envio ao córtex frontal das informações referentes aos cheiros, às imagens, aos sons, aos gostos e às sensações. A fonte é denominada de forma vaga (“os mais novos estudos”), uma vez que o produtor do texto não especifica os estudos – ou os responsáveis pelos estudos – que descrevem esse processo. Além disso, integra-se, mediante o emprego do verbo “dizer”, o discurso de origem ao texto, já que não há a reprodução fiel das asserções da fonte.

O texto “Cérebro”, dessa forma, exemplifica os textos em que o núcleo da relação de Solução, a fim de resolver um problema expresso no satélite, descreve uma ação. Além disso, ilustra o funcionamento do discurso relatado nos textos constituídos por uma descrição de ação: neste caso, a asserção da fonte descreve uma parte do processo descrito nos segmentos da Solução. O discurso relatado fundamenta, dessa forma, as asserções do produtor dos textos de divulgação científica midiática constituídos pela relação de Solução, os quais visam responder a questões vinculadas a determinadas áreas do conhecimento científico.

### **3 Considerações finais**

A divulgação científica, que corresponde à transmissão dos conhecimentos da ciência à sociedade em geral, garante a participação ativa do cidadão no processo de expansão da ciência e da tecnologia. A mídia – impressa, radiofônica ou televisiva – pode proceder à divulgação da ciência. O projeto DCEROT (Divulgação Científica: Estratégias Retóricas e Organização Textual) examina, quanto à sua organização macroestrutural, 62 textos de divulgação científica midiática dirigidos a jovens e publicados nas versões *on line* das revistas Ciência Hoje das Crianças, Mundo Estranho e Recreio e do caderno Folhinha, do jornal Folha de São Paulo.

Dentre os textos que integram o *corpus*, 36 são constituídos pela relação de Solução, em que o núcleo apresenta uma resolução para um problema expresso no satélite referente a uma área do conhecimento científico. Quanto às informações expressas pelo núcleo da relação de Solução, J. P. L. Becker e M. E. Giering (2008) afirmam que as explicações de uma questão correspondem à apresentação de causas, à descrição de ações, à apresentação de finalidades e ao relato de ações.

Este trabalho examinou o discurso relatado nos textos de divulgação científica midiática do *corpus* constituídos pela relação de Solução. O discurso relatado corresponde, de acordo com P. Charaudeau (1992, 2007, 2008), a um procedimento linguístico em que um locutor relata a um interlocutor, em um espaço e em um tempo específicos, o que um outro locutor disse a outro interlocutor em um espaço e em um tempo distintos. Dentre os 36 textos compostos pela relação de Solução, 19 apresentam ocorrências de discurso relatado. A análise destes textos revelou que,

- quanto aos segmentos macroestruturais de localização do discurso relatado, em 12 textos, há discurso relatado na relação de Solução; em 7, na de Comentário; em 1, na de Circunstância; em 1, na de Elaboração; e, em 1, na de Preparação;
- quanto aos modos de denominação das fontes do discurso de origem, o produtor do texto as designa mediante a indicação de seu nome (associado ou não a seu título), de sua função ou de uma denominação vaga;
- quanto às formas do relato do discurso de origem, o produtor do texto procede à sua reprodução fiel ou à sua integração ao texto;
- quanto às modalidades de enunciação, empregam-se verbos, como “dizer”, “afirmar”, “contar” e “lembrar-se”, e expressões, como “segundo” e “de acordo com”;
- quanto às informações expressas pelo núcleo da relação de Solução, dos 19 textos que apresentam ocorrências de discurso relatado, 11 explicam as causas de um problema, 6 descrevem ações relacionadas a uma pergunta, 1 apresenta as finalidades de uma questão, e 1 relata acontecimentos referentes ao problema.

O conteúdo do discurso relatado relaciona-se ao conteúdo dos segmentos macroestruturais em que se insere. Assim, uma ocorrência de discurso relatado em segmentos da relação de Solução refere-se à explicação de um problema, enquanto uma ocorrência de discurso relatado em segmentos da relação de Comentário expressa uma informação não diretamente relacionada à resposta a uma pergunta. No entanto, independentemente do conteúdo do núcleo da relação de Solução, o discurso relatado fundamenta a explicação do produtor do texto: quer se apresentem as causas de um problema, quer se descrevam ações, por exemplo, o discurso relatado sustentará a explicação, seja mediante a pormenorização de causas, seja mediante a descrição complementar de ações. Dessa forma, emprega-se o discurso relatado – apesar de suas distintas possibilidades de ocorrência conforme os segmentos macroestruturais e apesar

de suas diferentes configurações linguísticas – a fim de assegurar a autenticidade e a legitimidade das asserções do produtor do texto.

## Referências

- 1 BECKER, J. P. L., GIERING, M. E. A relação de Solução em textos de divulgação científica para jovens. **II Colóquio da ALED no Brasil: Intercâmbio de Práticas Inovadoras**, Brasília, 2008. Submissão.
- 2 BERNÁRDEZ, E. **Teoría y epistemología del texto**. Madrid: Cátedra, 1995.
- 3 CÉREBRO. **Recreio**. Disponível em [http://recreionline.abril.com.br/fique\\_dentro/ciencia/corpo humano/conteudo\\_49542.shtml](http://recreionline.abril.com.br/fique_dentro/ciencia/corpo humano/conteudo_49542.shtml). Acesso em 04.01.2008.
- 4 CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.
- 5 CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.
- 6 CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.
- 7 GONÇALVES, D. M. Estrelas não caem! **Ciência Hoje das Crianças**. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/967>. Acesso em 26.11.2007.
- 8 IWAKURA, M. Brrrrr! O frio chegou. **Folhinha**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di17060605.htm>. Acesso em 26.11.2007.
- 9 JOLY, L., BITTENCOURT, C. Como se forma a voz? **Mundo Estranho**. Disponível em [http://mundoestranho.abril.com.br/materia/materia\\_254088.shtml](http://mundoestranho.abril.com.br/materia/materia_254088.shtml). Acesso em 27.02.2008.
- 10 MANN, W. C., THOMPSON, S. A. **Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization**. *Text* 8 (3), 1988, p. 243-281.
- 11 MIZUTA, E. Os continentes continuam se movimentando? **Mundo Estranho**. Disponível em [http://mundoestranho.abril.com.br/materia/materia\\_204379.shtml](http://mundoestranho.abril.com.br/materia/materia_204379.shtml). Acesso em 07.01.2008.
- 12 VASCONCELOS, Y., MOREIRA, M. Existe alguma raça de cachorro que não late? **Mundo Estranho**. Disponível em [http://mundoestranho.abril.com.br/materia/materia\\_223582.shtml](http://mundoestranho.abril.com.br/materia/materia_223582.shtml). Acesso em 07.01.2008.
- 13 VERJOVSKY, M. Trans... o quê? **Ciência Hoje das Crianças**. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/60617>. Acesso em 28.11.2007

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## TEXTOS E CONTEXTOS NA QUALIFICAÇÃO DE LEITORES<sup>1</sup>

Kaiza Maria Alencar de Oliveira UERN/PIBIC/CNPq

kaizaalencar@yahoo.com.br

Maria Lúcia Pessoa Sampaio GEPPE/CAMEAM/UERN

malupsampaio@ig.com.br

Esse trabalho procede do plano de estudo desenvolvido como parte da investigação “*Memórias de leituras de pós-graduandos: textos e contextos na constituição de leitores*” (SAMPAIO, 2007), financiada pelo PIBIC/CNPq, para a qual foram utilizados como instrumentais as memórias de leitura dos pós-graduandos, organizadas em Banco de Dados. Para a fundamentação teórica, ancora-se em Marcuschi (2008), Koch e Elias (2007), Halbwachs, (2006), Damásio (2000), além dos PCNs de Língua Portuguesa (1997) como referenciais, dentre outros. Com o objetivo de compreender o papel dos textos (gêneros) e contextos (formais e informais) que influenciaram a qualificação de leitores literários, mapeou-se os gêneros textuais privilegiados pelos pós-graduandos, com base na formação, verificando-se, portanto, as formas de acesso, o perfil de leitores e dos gêneros textuais utilizados. Como resultado, constatou-se que os eventos de leitura ocorrem na escola, em cumprimento as exigências escolares, caracterizando-se como atividade não propulsora do gosto, ficando a cargo da família e de outros espaços, o incentivo de ler. Do que se conclui que a inserção dos pós-graduandos no mundo da leitura não se constituiu prazer, apesar dos mesmos reconhecerem a contribuição advinda da escola para suas práticas profissionais.

---

<sup>1</sup> Pesquisa: **Memória de leituras de pós-graduandos: textos e contextos na constituição de leitores** (SAMPAIO, 2007a), vinculada ao GEPPE. **Outros membros:** *Vanja Maria Lopes C. Rocha (DE/CAMEAM)* e *Maura Cavalcante M. de Sá (DL/CAMEAM)*, *Francisco Alexlânio Alves Maia* (bolsista substituído) e *Sebastião Fabiano de Queiroz*, pós-graduando em Educação. Esse trabalho foi premiado na categoria melhor apresentação no Salão PIBIC/2008, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

**Palavras-chave:** Leitura; memórias e formação de leitores.

### Abstract

This article proceeds from the plan of study developed as part of the investigation “*Reading memories of post-graduation students: texts and contexts in the constitution of readers*” (SAMPAIO, 2007), supported by PIBIC/CNPq, in order to whom a database of the reading memories from post-graduation students was used as instrument of research. One is based on Marcuschi (2008), Koch and Elias (2007), Halbwachs (2006), Damásio (2000), as well as the PCNs de Língua Portuguesa (1997), among others. Seeking to comprehend the roll of the texts (genres) and contexts (formal and informal) that influenced the qualification of literary readers, one has mapped out the textual genres which are privileged by the post-graduation students, according to their schooling, verifying, thus, the means of accessibility, the readers’ profile and the textual genres that had been used. As a result, one has evidenced that the reading events occur at the school, according to the school requests, being characterized as an activity that is not propeller from the taste and, thus, letting the reading incentive under the responsibility of the family and other spaces. It follows that the post graduation students’ insertion to the world of the reading is not a pleasure, in spite of the fact that the students themselves admit the contribution of the school to their professional activity.

**Key-words:** Reading; memories and readers schooling.

### Introdução

Este trabalho é resultado das atividades desenvolvidas como bolsista do Programa Institucional da Iniciação Científica PIBIC/CNPq da pesquisa sob o título: “*Memória de leituras de pós-graduandos: textos e contextos na constituição de leitores*”, (SAMPAIO, 2007-2008), desenvolvida no Departamento de Educação, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE). Com o objetivo de investigar o papel dos diversos textos e contextos na constituição de leitores, ancorou-se teoricamente para a discussão do conceito de memória autobiográfica nos estudos de Damásio

(2000); apóia-se em Marcuschi (2008) para abordagem dos gêneros textuais e para a concepção de leitura, toma-se por base Koch e Elias (2007).

Com base nas produções dos alunos da pós-graduação em Letras, o universo da pesquisa compreende quatro turmas de Especialização (egressos de 2005 e 2006), do Departamento de Letras, de modo que os registros utilizados nessa pesquisa foram coletados dos alunos matriculados no Curso de Especialização em Lingüística Aplicada, Língua Inglesa, Literatura e Estudos Culturais e Literatura Infanto-Juvenil.

As produções dos sujeitos, que se constituíram objeto dessa investigação resultaram das aulas da disciplina “Literatura e Ensino”, envolvendo as quatro turmas e ministrados pela professora coordenadora dessa pesquisa, no referido Curso de Especialização (2006 e 2007), cujos dados foram organizados pelo bolsista<sup>2</sup> em Banco de Dados.

Parte-se do princípio de que o processo de formação do leitor ocorre em todos os espaços formais e informais, para tanto, delineou-se como objetivo desse texto apresentar os resultados da referida pesquisa, que analisou através das memórias de leitura dos pós-graduandos, o papel dos textos e contextos na formação de leitores literários, os gêneros privilegiados para a leitura, tendo como variável o acesso dos sujeitos às políticas públicas de leitura na região do Alto Oeste potiguar. Para fins desse estudo, organizou-se o trabalho com as seguintes partes: introdução, metodologia, resultados e a conclusão.

## **Metodologia**

### *1. O acercamento do objeto de estudo*

O homem inicia desde muito cedo no mundo da leitura, em sua primeira fase de aprendizagem, já consegue lê a realidade em sua volta, como afirma Freire (1987, p. 22) “[...] a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. O que significa que muito antes da aquisição e apropriação da palavra, o indivíduo já trás consigo, conhecimentos de sua vivência em sociedade, introduzindo-se no mundo da linguagem oral e, em seguida, no da escrita, num processo de interação. É nesse aspecto que a concepção de leitura, aqui, adotada tem como foco a interação autor-texto-

---

<sup>2</sup> Francisco Alexlânio Alves Maia, participou da pesquisa como bolsista de iniciação científica no período de agosto de 2007 a abril de 2008, de modo que a partir de maio de 2008 assumiu a autora desse trabalho como nova bolsista, passando a ter contato com a pesquisa já em fase de análise de dados e da construção desse trabalho.

leitor, entendendo-se a leitura como “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11).

Sendo o leitor eminentemente seletivo, a ponto de que só permanece na memória aquilo que tem significado (SMITH, 1991) é que se discute, nessa seção, o conceito de memória, pois é na memória que se armazena as informações e impressões das leituras e de acontecimentos que se passam na vida dos sujeitos. É nela que se guardam as recordações que permanecem vivas em determinada parte do cérebro. Por algum tempo ficam guardadas até que alguém faça lembrar um acontecimento e esse remete voltar à memória outra vez.

Isso porque nunca se está só, uma vez que as lembranças, segundo Halbwachs (2006, p. 30) “[...] permanecem coletivas e são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente os sujeitos envolvidos e objetos sejam somente vistos por este”. Para esse autor há três tipos distintos de memórias: a *memória histórica*, aquela que é vista como reconstrução do presente da vida social e projetada sobre o passado reinventado; tem-se a *memória coletiva* que trata de recompor o passado, quando somos acionados por algum acontecimento e a *memória individual* que não existe por si só, uma vez que os acontecimentos individuais são resultantes das relações com outros grupos.

Quando se é solicitado a lembrar de acontecimentos do passado, pertencentes à memória, recorre-se a uma *consciência ampliada*, entendida por Damásio (2000, p. 163) como aquela que permite relatar e descrever autobiografias. O processamento de armazenar acontecimentos está diretamente ligado à memória central, pois conforme esse autor “a consciência central focaliza e intensifica a atenção e a memória operacional favorece o estabelecimento de memórias” (DAMÁSIO, 2000, p. 165). No que tange a memória autobiográfica esta se caracteriza pelo registro organizado de experiências passadas pelos sujeitos, servindo de ligação aos fatos corridos.

Para Damásio: “o *self* autobiográfico é um processo de ativação e exibição de coordenadas de memória pessoais, baseado em uma rede múltiplos sítios. [...] Finalmente são conservadas no decorrer do tempo pela memória operacional” (DAMÁSIO, 2000, p. 284). Desse enunciado, destaca-se o processo de ativação de memórias pessoais, através do acionamento do *self* autobiográfico, pois quando se ouve um relato de uma outra pessoa, vê-se naquela situação, volta-se um pouco ao passado, resgatando-se na memória acontecimentos que parece em comum, isso porque existem muitos pontos de contato entre uma e outra. Nessa perspectiva, os pós-graduandos tiveram que voltar no tempo e resgatar em sua memória, os eventos de leitura em todo o seu percurso de vida, contando talvez com a ajuda de outras pessoas como forma de não esquecer o registro desses acontecimentos.

Sendo a leitura presente em diferentes espaços, escolares e não escolares, aqui, entendidos também como mediadores e formadores de leitores é que na condição de professora da disciplina “Literatura e Ensino”, ministrada em turmas de Especialização em Educação e Letras, mais especificamente nos Cursos de Especialização em “Linguística Aplicada”, “Literatura e Estudos Culturais”, “Língua Inglesa” e “Literatura Infanto-juvenil”, é que a professora coordenadora da pesquisa desenvolveu reflexões sobre o texto, mais especificamente, o literário e o seu ensino. Para isso, dentre as atividades desenvolvidas da disciplina citada, solicitou-se aos pós-graduandos a leitura de “livro: um encontro com Lygia Bojunga” (1995), no qual a autora aborda sua trajetória como leitora. Após a discussão do texto, encaminhou-se a socialização das memórias de leituras dos pós-graduandos, de modo que cada um deles ia abordando o papel da família, da escola, da comunidade e de outros espaços, na tarefa de torná-los ou não leitores, em confronto com o texto lido. Para a produção oral, sugeriu-se aos pós-graduandos os registros escritos de suas memórias e dessa atividade, originou-se várias produções escritas, devidamente, autorizadas pelos pós-graduandos a se tornarem objeto dessa investigação.

## 2. A organização do Banco de Dados

O Banco de Dados da pesquisa envolveu textos de quatro turmas de pós-graduação (Especialização) do Departamento de Letras CAMEAM/UERN, coletado de alunos que iniciaram o Curso de Especialização, respectivamente, nos anos de 2005 e 2006, assim distribuídos: a) da turma 2005 foram coletados quarenta (46) textos, sendo dezesseis (16) textos do Curso de Especialização em Língua Inglesa – CELI; treze (13) textos do Curso de Especialização em Linguística Aplicada – CELA; dezessete (17) textos do Curso de Especialização em Literatura e Estudos Culturais – CELEC. B) da turma 2006 foram coletados quarenta e cinco (41) textos, sendo sete (07) textos do curso de especialização em Língua Inglesa – CELI; dez (10) textos do curso de especialização em Linguística Aplicada – CELA; sete (07) textos do Curso de Especialização em Literatura e Estudos Culturais – CELEC; e dezessete (17) textos do Curso de Especialização em Literatura Infanto-Juvenil – CELIJ, conforme mencionado no projeto de pesquisa (SAMPAIO, 2007).

As produções dos pós-graduandos foram consideradas instrumentos essenciais para o andamento da pesquisa, os quais foram entregues, pessoalmente, a professora da disciplina e outros foram enviados para a mesma via *e-mail*, de modo que, fez-se necessário imprimir todo

o material e constituir o Banco de Dados. Por questões éticas, os nomes dos sujeitos foram categorizados em siglas das iniciais, de modo a não identificá-los.

Mediante Banco de Dados, a análise foi desenvolvida, através de metodologia da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Para esses autores, este tipo de pesquisa apresenta como característica a forma de melhor compreender o comportamento e as experiências humanas, bem como o processo pelo quais as pessoas constroem diferentes significados, tentando descrever em que consistem esses mesmos significados. Para tanto, utilizaram-se as técnicas de pesquisa documental, objetivando interpretar os dados à luz do referencial teórico adotado. Assim sendo, o foco de atenção da pesquisa qualitativa não está em fatos, mas nos processos por meio dos quais os investigados constroem o sentido.

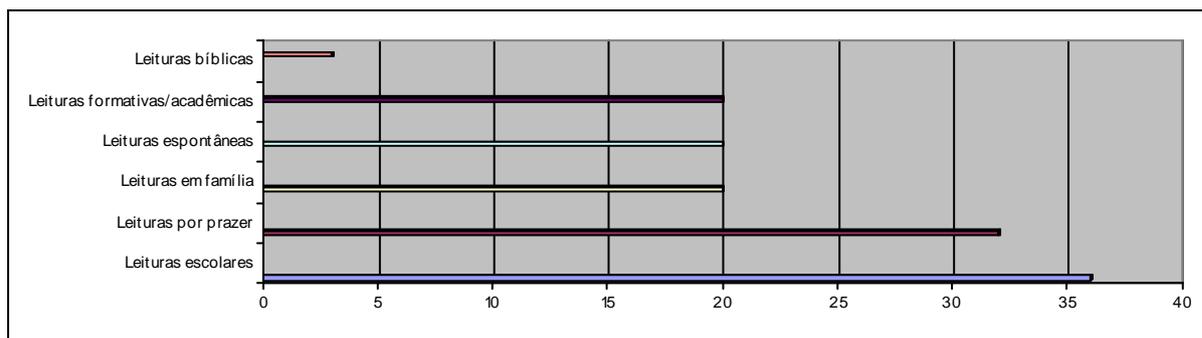
O desenvolvimento da pesquisa obedeceu às cinco etapas previstas, quais sejam: a) fundamentação teórica; b) análise documental - elaboração das listas dos pós-graduandos e identificação dos mesmos por níveis de formação/atuação; c) categorização dos dados, com base na leitura das memórias (relatos); d) análise e interpretação; e) divulgação dos resultados em eventos da área.

## **Resultados e discussão**

Para a análise, os dados da pesquisa foram, inicialmente, organizados em quadros demonstrativos e gráficos, ressaltando-se alguns aspectos quantitativos pertinentes para demonstração dos resultados. Resultante do método de investigação indutivo, inicialmente, focalizou-se qualitativamente os dados tabulados para análise e interpretação do problema investigado, apoiando-se para a análise final nas seguintes categorias: a) eventos de leitura; b) as formas de acesso; c) os gêneros privilegiados pelos leitores; d) o papel dos contextos formais e informais; e) a (não) identificação de políticas públicas; f) caracterização do perfil de leitores.

### **a) Eventos de leitura**

Os dados analisados apontaram para as leituras escolares como predominantes na vida dos sujeitos, ficando em segundo plano as leituras realizadas por prazer pelos pós-graduandos. Isso porque a maioria dos eventos de leitura na vida dos sujeitos ocorre via escola, como demonstrado no gráfico que segue:



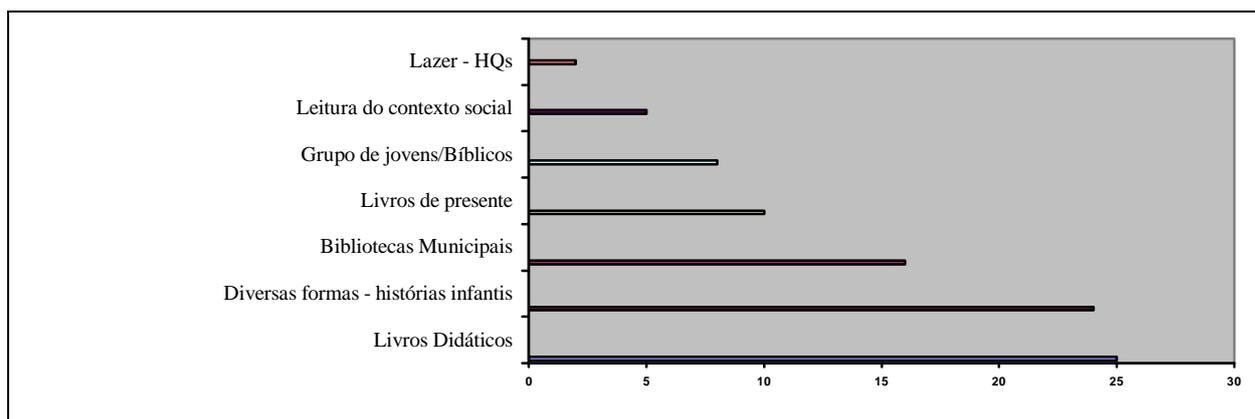
**Gráfico 1:** Eventos de leitura

Na análise e interpretação dos dados, vê-se que há um paradoxo acerca da relação entre escola e família no que concerne ao incentivo ao gosto/aquisição, como evidenciado em vários relatos, como o exemplo a seguir: “em relação à leitura nessa fase da minha vida (infância), nunca fui incentivada pelos meus pais, embora presenciasse contação de histórias, nunca recebi livros de presente, mas eles sempre me incentivaram para estudar” (LSNS). De acordo com esse relato a autora não registrou na memória nenhum gesto familiar que no seu entendimento demonstrasse esse incentivo.

Outros eventos de leitura foram mencionados pelos pós-graduandos, como por exemplo, as *leituras espontâneas*, as *formativas e/ou acadêmicas*, como nesse relato: “E ao entrar na universidade perdi um pouco do interesse pela literatura, já que tinha que ler mais por obrigação do que ler por prazer, mas ainda troco a televisão por um livro e uma leitura sem compromisso”. As leituras ocorridas em espaços como na biblioteca são também lembradas pelos sujeitos ao afirmar que: “somente a partir da 6ª série comecei a freqüentar a biblioteca municipal e me habituei a pegar livros todos os dias. Por várias vezes tentei começar a escrever meu próprio livro, mas desisti” (MCA). Outro leitor relembra: “[...] nessa Escolinha conheci o mundo da palavra e também o das histórias bíblicas. Ouvia cotidianamente as parábolas e diversas histórias sobre Jesus. Em casa, o livro que tinha contato era a Bíblia e se constituiu no meu livro de primeiras histórias desvendadas através da leitura da palavra” (APL). Este relato ilustra, ainda, outras leituras focalizadas pelos sujeitos como aquelas de *caráter religioso (bíblicas)*, que são muito utilizadas pela escola. Pesquisa como a de Sampaio (2005) apontou que um dos gêneros privilegiados pelos professores são as fábulas e textos bíblicos, como forma de disciplinar os alunos, por meio da evocação da moral da história.

## **b) As formas de acesso dos sujeitos à leitura**

O acesso à leitura pela maioria dos pós-graduandos foi através dos livros didáticos, confirmando que os principais eventos destes aconteceram mesmo no âmbito escolar, como ilustrado nesse gráfico:



**Gráfico 2:** Formas de acesso à leitura

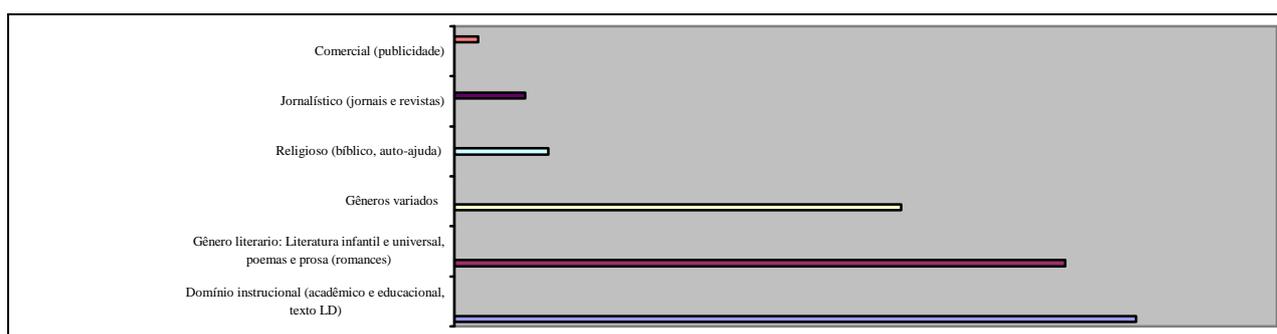
Conforme relatado pelos próprios sujeitos, identificados como provenientes de famílias humildes, que não dispunham de recursos financeiros para a aquisição de livros, como dito: “minha família era humilde, não possuíam livros e nem podia comprar livros” (MMFQ). É nessa realidade que os leitores se incluem na condição de leitores de LD, uma vez que o acesso aos livros, geralmente, ocorreu com esses sujeitos, constituindo-se em dos poucos contatos que tiveram com os livros. Assim sendo, os livros didáticos exerceram, quase com exclusividade, únicos instrumentos de acesso à leitura dos sujeitos. Algumas outras formas de acesso foram apontadas pelos pós-graduandos, uma delas foi através de presente de livros recebido dos pais, via empréstimo, em casa de familiares, dentre outros, o que vem demonstrar o estímulo dado pela família. Outra forma de acesso era através de visitas à biblioteca, conforme exemplificado nesse relato: [...] embora na época em que eu fazia o Ensino Fundamental e Médio não tinha incentivo pela leitura [...] Nem por esse motivo eu deixava de consultar livros na biblioteca, ler gibis, livros de receitas (AML).

### c) Os gêneros privilegiados pelos leitores

Para Marcuschi (2008, p. 154) “toda manifestação verbal se dá por meio de gêneros” e são eles inúmeros, daí a dificuldade de identificação e classificação. Com base nessa

variedade de gêneros, buscou-se nos textos dos pós-graduandos o gênero por eles privilegiados para a leitura, constatando-se que na maioria das vezes são utilizados aqueles pertencentes ao domínio instrucional, utilizado em função do trabalho desenvolvido na escola, além dos textos acadêmicos da universidade.

O domínio discursivo ficcional, tais como, romance, histórias infantis ocupam segundo lugar nas leituras dos sujeitos. Outro gênero destacado se refere a aquelas leituras realizadas por lazer, através das histórias em quadrinhos, mostrando que a leitura ocorre em alguns momentos por prazer, via textos literários (literatura infantil, nacional e estrangeira); textos religiosos e de auto-ajuda também forma mencionados por parte dos sujeitos, de modo que a leitura dos gêneros jornalísticos e publicitários foi a menos citada pelos sujeitos. Esses dados vêm reforçar o trabalho que vem sendo desenvolvido, através do Projeto BALE<sup>3</sup> (Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas), sendo a maior preferência dos leitores pelos gêneros do domínio instrucional, ficando o ficcional, geralmente, como segunda alternativa.

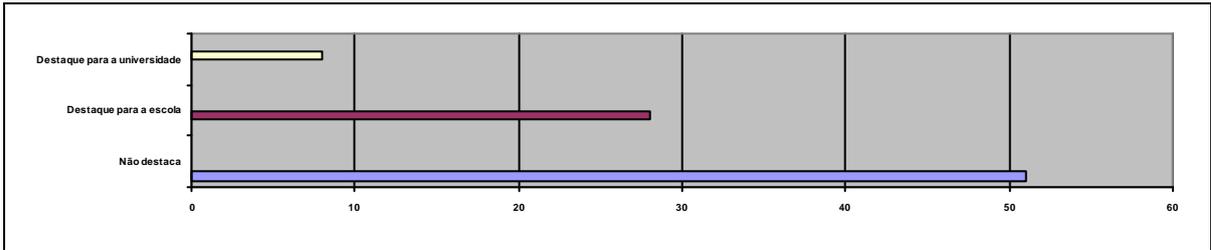


**Gráfico 3:** Gêneros privilegiados

#### **d) Papel dos contextos formais e informais**

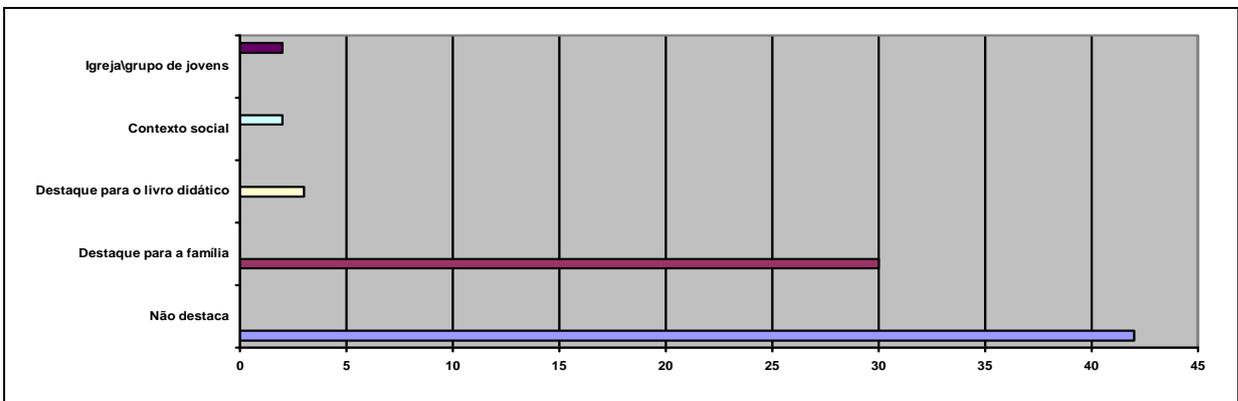
Quanto ao papel dos contextos formais, os pós-graduandos em sua grande maioria não destacaram em seu texto essa contribuição, mas conforme mostra gráfico abaixo, há destaque para a escola. Conforme demonstrado no gráfico, outro destaque dado à leitura foi para aquelas *formativas ou acadêmicas*, que ocorrem na universidade, conforme mencionado nesse depoimento: “Apesar das pessoas me acharem estudiosa eu só aprendi a ler mesmo na faculdade” (ACA). Essa afirmação representa a realidade da leitura, principalmente pelo fato desta ocorrer, quase que exclusivamente, em contexto escolar.

<sup>3</sup> SAMPAIO, M. Lúcia P. **BALE – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas:** ação conjunta entre o BNB, o GEPPE e a comunidade paufferrense, 2007b.



**Gráfico 4:** Papel dos contextos formais

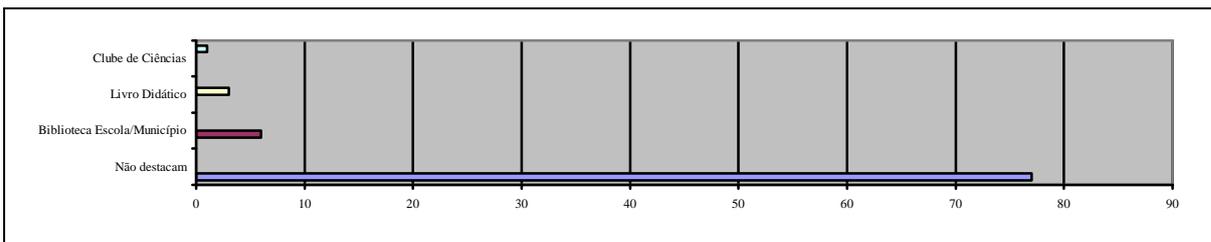
Com relação ao papel dos contextos informais, o gráfico aponta que a família desempenha um importante papel na constituição desses leitores, conforme o gráfico seguinte:



**Gráfico 5:** O papel dos contextos informais

#### e) A (não) identificação de políticas públicas

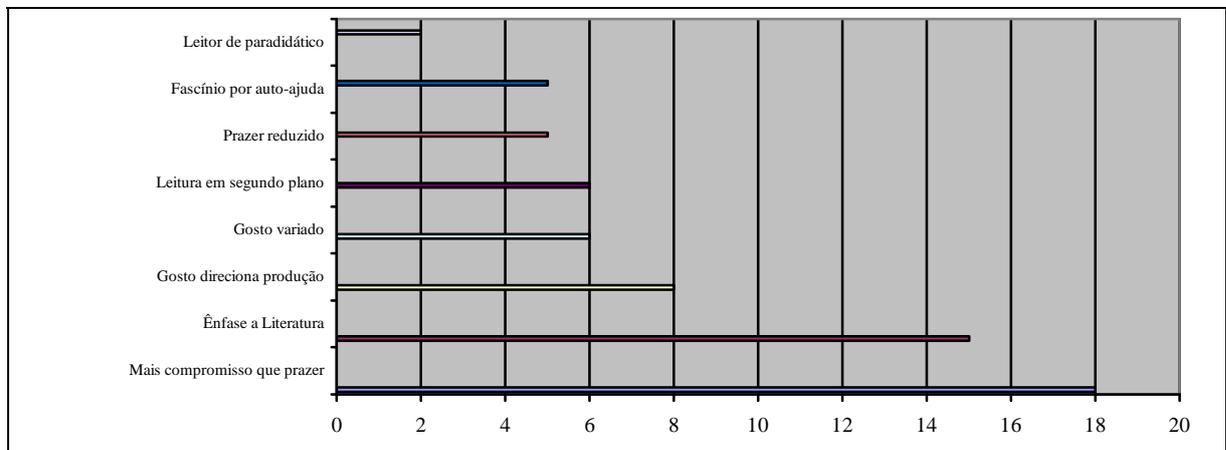
Os pós-graduandos demonstraram desconhecer as políticas públicas que favoreceram a formação destes como leitores, apenas um pequeno número afirma ser a biblioteca (escola/município), reconhecido como espaço que contribuiu nesse processo. O Livro Didático aparece como um dos suportes mais utilizados para a leitura, embora não tenha favorecido a formação desse gosto.



**Gráfico 6:** Identificação de políticas públicas

## f) A caracterização do perfil de leitores

Nessa seção, discute-se o perfil de leitores dos pós-graduandos, o gráfico mostra que a leitura é realizada mais por compromisso do que por prazer, predominando entre esses leitores, a idéia de ler ser algo enfadonho. Confirmando dados anteriores, perfil do leitor evidenciado é daquele que busca a leitura instrumento de formação, ficando o leitor de textos literários/ficcionais, em segundo plano. Outros podem ser caracterizados por gostarem de diversos gêneros, não tendo uma preferência, sem esquecer dos leitores de livros de auto-ajuda.



**Gráfico 7:** Caracterização do perfil dos leitores

Reconhece-se que o texto de memórias como um gênero textual, constituiu-se num instrumental valioso que possibilitou aos pós-graduandos trazerem, para o tempo presente, as práticas de leituras internalizadas, rememoradas justamente por terem sido marcantes, nas trajetórias de formação deste como leitores. Com isso, acredita-se que o propósito desse estudo foi alcançado, uma vez que se conseguiu analisar nas memórias escritas, as experiências de leitura, vividas na família, no grupo social, na instituição escolar, na vida acadêmica de pós-graduandos dos cursos de Licenciatura das áreas de Letras.

## Conclusões

Objetivando compreender o papel dos textos e contextos na formação leitora dos pós-graduandos, revelou-se que: a) estes atribuem o fato de se constituírem leitores a suas famílias; b) as experiências de leitura vivenciadas na escola repercutem negativamente nas práticas de leitura dos mesmos; c) ainda encaram a leitura sem motivação, apenas em cumprimento das exigências acadêmicas; d) as repercussões negativas foram advindas da formação destes (com raras exceções quase todos são profissionais do ensino), por ter a escola como única responsável, que não tem conseguido contribuir na disseminação do gosto pela leitura; e) apesar dos esforços empreendidos pelas políticas governamentais/órgãos de fomento e incentivo à leitura/formação não têm beneficiado satisfatoriamente a região do Alto Oeste potiguar; f) os contextos institucionais/informais não contribuíram na qualificação destes como leitores, embora os tenham promovido na vida acadêmica; g) a inexistência de políticas públicas e/ou projetos sociais que contribuíram/am para a formação de leitores, reflete o atual retrato social refletido nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, medidos com base na habilidade de leitura dos alunos; h) os resultados surpreenderam, em função do grupo selecionado, ter sido constituído por pós-graduandos/Letras, o que sugere repensar as práticas de formação na escola e na universidade.

## Referências

- BOJUNGA, L. **Livro, um encontro com Lygia Bojunga**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1988.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, 1997.
- DAMASIO, Antonio. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, M. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SAMPAIO, M. L. P. **Memória de leituras de pós-graduandos**: textos e contextos na constituição de leitores. Projeto de Pesquisa. Pau dos Ferros: UERN, 2007.

\_\_\_\_\_. **Biblioteca Ambulante e literatura nas escolas**: ação conjunta entre o GEPPE, o BNB e a comunidade paufferrense. Pau dos Ferros: UERN, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## The Short-Short Story: The Problem of Literary Genre

José Flávio Nogueira Guimarães (Mestrando Fale - UFMG, [joseflaviong@ufmg.br](mailto:joseflaviong@ufmg.br))

**ABSTRACT:** The paper discusses the short-short story in the field of genre theory. A polemical genre, the short-short story (also known as Flash Fiction, Sudden Fiction, Micro-Fiction, Micro-Story, Postcard, Blaster, Snapper, Mini Fiction, Fast Fiction, Skinny Fiction, and Quick Fiction) has not received much academic consideration so far. Since the short-short story is a hybrid genre, which mixes poetic condensation with the fictional narrative language of the novel, it seems to be deeply enmeshed in the fading away of generic boundaries. The assumption of "essence" or generic identity, upon which taxonomy relies, is now read as an open invitation to deconstruction. On the one hand, to present the generic essence of a text in terms of the text's assumed self-identity is to work in complicity with the unquestioned truth-claims of that text. On the other hand, to work against these truth-claims by ignoring them and constructing alternative generic identities is to call down upon oneself charges of hermeneutic repression and taxonomic or typological narrow-mindedness. Thus, an open framework for analyzing short-short stories related to poetical function and narrative brevity is suggested. Moreover, a case study of four very different short-shorts illustrates the implications of applying the genre lens to this type of fiction. Based on observations from the case, a theoretical concept of autopoiesis (a continuous structuring of the purpose[s] and parts of the form of the genre in question itself) is suggested and its potential significance for genre theory and short-short story initiatives is addressed.

**Key-Words:** genre, short-shorts, autopoiesis.

The short-short story, or sudden fiction, blaster, snapper, sketch, prose poem, prose fiction, vignette, experimental fiction, anecdote, enigma, flash fiction, mini fiction, fast fiction, skinny fiction, quick fiction, micro fiction, draft, picture, text, among other names that this new literary genre has received, has been classified as a separate category very recently. Robert Shapard and James Thomas were the ones who in their latest publications such as “New Sudden Fiction: Short-Short Stories from America and Beyond” from 2007 and “Flash Fiction Forward: 80 Very Short Stories” from 2006 considered it a separate genre. In the last years of the 20<sup>th</sup> century, it was considered a sub-category or a sub-sub-category of the short story as Robert Shapard himself states in the Introduction of “Sudden Fiction: American Short-Short Stories” from 1986, edited also by him and his colleague James Thomas. Around that time, the 1990s, short fiction had a genuine revival under the influence of especially Jorge Luis Borges and Raymond Carver (Mose 2004, p. 84). At first, those texts were published in magazines and newspapers and began to appear as “generic markers”. They combined characteristics of the short story and journalistic writing; and “may be regarded as literary manifestations of the changes in the history of mentality” (Mose 2004, p. 81). Gitte Mose explains himself:

A “new” and “nervous” subject entered the stage and insisted on the privileged position of the individual in the pursuit of an adequate ontology for the new century. This subject’s perceptions, emotions, and subconscious were to serve as the main instruments of intellectual and artistic exploration and analysis. Thus the center of gravity, the central point of orientation, now belonged to the observer, not to the world – in keeping with Nietzsche’s dictum that “life no longer lives in totality” (p. 81-82).

I understand that as a cause and being part of the rise of this new genre there is a search for a new and “adequate ontology for the new century”. In addition to that, I also agree that not only the subconscious but also the unconscious plays an important role as a tool used in the process of exploration and creation of short-shorts. Charles E. May emphatically declares about the short story, one of the genres that brought forth the short-short: “... the field of research for the short story is the primitive, antisocial world of the unconscious, and the material of its analysis are not manners, but dreams” (p. 133). As the referred latter locus of the mind, the unconscious, is a space of “psychic makeup”<sup>i</sup>, composition, creation, assembling; the realm of this new genre similarly is a space of self-production, self-creation or autopoiesis. The “unity”, the genre short-short, is autonomous and uses the same components in its network production which were used to create it<sup>ii</sup>. I mean journalistic writing style, poetry, the novel and the short story. The hybridism, the bricolage and pastiche

from postmodernism, characterize the emerging genre as a patchwork or human unconscious, a space without a single identity but with features and traits from distinct sources.

Concerning the origins of this new genre, and further on the origins of storytelling, May argues they are different from the novel's. The novel describes the world of the everyday reality, notwithstanding "storytelling does not spring from one's confrontation with the everyday world, but rather from one's encounter with the sacred (in which true reality is revealed in all its plenitude) or with the absurd (in which true reality is revealed in all its vacuity)" (p. 133). Here we are faced with the concept of true reality. Is true reality what we can see or unconventional sub-universes of the supernatural? Many religious people believe the true world is the one to come. This kind of

mythic thinking (...) is that mode of thought which becomes predominant during the nineteenth century when the short story is developed, and it is that mode of thought which the Russian Formalists suggest characterize the essential artistic function and device. The nature of mythic thought within the framework of the sacred, the attempt by the Romantics to recapture this mode of thinking in a secularized way, and the development of a critical approach which unites this mode of thinking with the essential nature of art itself – all help us to understand why the short story has been called both the most primitive mode of communication as well as the most artistic. (...) Short fiction is so bound up with the experience of the sacred and mythic perception, it is no accident that the short story as we know it today got its most important impetus as an art form from the Romantic effort in the early years of the nineteenth century to regain through art what had been lost in religion. (...) This secularization of inherited theological ways of thinking is an attempt on the part of the Romantics to regain what many anthropologists have called 'the sacred origin of storytelling' (May 1994, p. 138-140)

May is discussing the origin of storytelling and thereof the origin of the short story and short fiction. Naturally, the reasons that engendered the short-short are different as I portrayed in "a few strokes" in the beginning; nevertheless we cannot deny the short story is one of the sources from where this new genre drinks from.

Thereafter I propose critical analysis on short-short stories related to poetical function and narrative brevity which will guide me to concepts, functions and practices not steadfast since the short-short story is a hybrid genre which mixes poetic condensation with the fictional narrative language of the novel, short story and the journalistic writing style. This acknowledgement leads me to have to face an issue that has been avoided rather than discussed due to the fact it denies the validity of the short-short story: have the principles of taxonomy indeed classified the genres sharply limiting the boundaries among them? How useful are those principles? My argument is that those taxonomic boundaries are not sufficient to limit the literary genres, especially the hybrid ones such as the short-short story that works in autopoiesis. What I mean by "taxonomic boundaries" are conventions, classifications,

created by scholars to draw and portray the literary genres defining and “limiting”, posing differences among them. Moreover, a case study of four very different short-stories will be presented. Equally important, a survey on the intentions that brought forth the short-short story, might help me to support my argument through a resolution of the polemical relations between the traditional classification of literary genres and the creation of hybrid ones in contemporaneity. Last, the survey would also help me to define a concept of autopoiesis in literature due to the fact I will be addressing short-short story initiatives.

Besides, concerning the lack of a singular, definite and precise form for the contemporary short-stories, which would provide a traditional classification for the genre, the format of generic identity, upon which taxonomy is based on, is then interpreted as an open invitation to critique: ways might be created for new classifications, as some have attempted to do, or perhaps there would be just a restatement that the genre is naturally hybrid and autopoietic, not allopoietic as other older genres.

2.

Thence, the short story was born in the bosom of the novel. Brander Matthews is said to be the first one to identify the short story as a separate genre from the novel in 1901. He was the first one to name it, in spite of the fact that it was regularly produced and developed throughout the whole nineteenth century in America, becoming a great success and a national form (Shapard and Thomas 1986, p. xii). Thus, it is B. M. Éjxenbaum who reinforces our perception that the short story and the short-short had similar rises or at least, resemblances in their first means of propagation as we have already seen about the short-short. Éjxenbaum in his study “O. Henry and the Theory of the Short Story” states “the story, precisely as *small form* (short story), has nowhere been so consistently cultivated as in America. Until the middle of the nineteenth century, American literature, in the minds both of its writers and readers, was merged with English literature and largely incorporated into it as a ‘provincial’ literature” (p.82-83). In the thirties and forties American novelists published their novels in English magazines while most of the publications in American magazines were held by short stories. “The consolidation of the short-story genre was associated with, not engendered by, the propagation of magazines” (p. 83). In conclusion, magazines were the springs that launched the short story as well as the short-short to the world.

Resuming, Brander Matthews spends most part of his essay, "The Philosophy of the Short-Story", drawing differences between the novel and the short-story, a hyphenated one, as he insists on. "A true Short-Story is something other and something more than a mere story which is short" (p. 73). Among the many differences the author stresses I could cite the unity the short story has and the novel cannot have.

A Short-story deals with a single character, a single event, a single emotion, or the series of emotions called forth by a single situation. (...) The Short-story is the single effect, complete and self-contained, while the Novel is of necessity broken into a series of episodes. Thus the Short-story has, what the Novel cannot have, the effect of "totality", as Poe called it, the unity of impression (p.73).

Poe developed his concept of "totality of interest" in his article "Poe on Short Fiction" when he asserts

the ordinary novel is objectionable, from its length. (...) As it cannot be read at one sitting, it deprives itself, of course, of the immense force derivable from *totality* (of interest) (...); (while) in the brief tale, however, the author is enabled to carry out the fullness of his intention, be it what it may (p.61). I

understand that what Matthews means by "a single emotion, a single situation" is the result of what Poe calls what can "be read at one sitting". As the moment will be a single moment, thenceforth the effect will be singular as well - a "unity of impression". Comparing the short story and the novel makes me recall a comment by Éjxenbaum who claims an influence of the short story over the novel and cites as an example Hawthorne's *The Scarlet Letter*. "The novel has only three characters, bound to one another by a single secret which is disclosed in the last chapter ('Revelation'). There are no parallel intrigues, no digressions or episodes; there is complete unity of time, place and action" (p. 87). Whatsoever I see that not only the novel influenced the short story but the short story as well influenced the novel.

Concerning the boundaries of literary genres, Matthews is very clear and avers that strict and rigid classifications are futile. He believes most literary genres melt and merge into one another.

The fact is, that the Short-story and the Sketch, the Novel and the Romance, melt and merge one into the other, and no man may mete the boundaries of each, though their extremes lie far apart. With the more complete understanding of the principle of development and evolution in literary art, as in physical nature, we see the futility of a strict and rigid classification into precisely defined genera and species (p. 77).

Matthews is not alone. The generic identity used by the taxonomic principles must not be static and immutable. It cannot be frozen forever. On the contrary, it should be flexible.

Strict rules are not applicable to any field of art, including literature and genre theory. It is

very difficult to set limits in this field. For instance, authors have tried to limit and differentiate the novel and short story by the number of words. E. M. Forster<sup>iii</sup> suggests the sum of fifty thousand words. Yet, Allan H. Pasco cites works considered novels shorter than that such as *L'Immoraliste* and *L'Etranger* (p.123). W. S. Penn in his article "The Tale as Genre in Short Fiction" explains: "It (does not) mean that a combination of elements from different genres could not be used by the story writer. What it means is that generic theory must evolve – grow or completely change – along with the development of new genres" (p. 54).

3.

But of course I can go back into past in order to seek the intentions and purposes that brought forth this new genre. The name short-short story may be new but the form is as old as parables and fables. Éjxenbaum as well depicts many differences between the novel and the short story. He asserts

the novel derives from history, from travels; the story – from folklore, anecdote. The difference is one of essence, a difference in principle conditioned by the fundamental distinction between *big* and *small* form. (...) Short story is a term referring exclusively to plot, one assuming a combination of two conditions: *small* size and *plot impact* on the ending. Conditions of this sort produce something totally distinct in aim and devices from the novel" (p. 81).

Nevertheless we know that the origin of the short story is intertwined with the novel. Some claim that the short-story, including its shorter form is an adaptation of realism and the novel. The formal realism, the basis for the rising of the novel, allows an immediate imitation of the individual experience of the subject situated in a context of time and space. (Watt 1984, p. 27) That happens in the novel, but that does not always happen with other literary forms. In a great amount it was brought to the short story. Not only that but the authenticity of the characters (including their names – ordinary and real names for the time the story was written) and their development in the course of time, and daily descriptions of the worries of life (Watt 1984, p. 27). The character must be seen as a particular person, not as a type. I could even say more. The prose style of the story has to cause an impression of absolute authenticity. Man has to be in his physical setting which is described in details. The story seems to be a transcription of real life. On the contrary, in the ancient fables and tales, the story did not need to seem authentic and real. The names were not ordinary and common for the time. All of that

was brought to the prose style through realism and the novel. As an illustration I cite the fable of “The Ant and the Grasshopper”, by Aesop. In the moral of the story, we see the animal-characters standing for people who are lazy, the latter, and will never succeed in life, and people who are industrious, the former, and will consequently prosper. Nowadays short story writers as well as novel writers, when writing their stories, have thoughts which emerge from immediate facts from their conscious mind. Characters are not animals or types anymore; except in children’s literature or in the horror genre. Nonetheless, deep differences can be drawn between the novel and the short story. Notwithstanding they are genres that merge into one another. After all, the fictional narrative language of the novel melted into the short story and into the journalistic writing engendering the hybrid genre short-short story.

In fact, the short-shorts stem partially from the short stories; yet, not only from this genre but also partially from modern poetry. Likewise, Joyce Carol Oates asserts in the Afterwords of “Sudden Fiction: American Short-Short Stories” that “the rhythmic form of the short-short story is often more temperamentally akin to poetry than to conventional prose which generally opens out to dramatize experience and to evoke emotion; in the smallest, tightest spaces, experience can only be suggested”(Shapard and Thomas 1986, p. 247)

In order to support her argument, Oates quotes Kafka’s “The Sirens”:

These are the seductive voices of the night; the Sirens, too, sang that way. It would be doing them an injustice to think that they wanted to seduce; they knew they had claws and sterile wombs, and they lamented this aloud.

They could not help it if their laments sounded so beautiful. (Kafka, qtd. in Shapard and Thomas 1986, p. 246)

and a couple of Emily Dickinson’s verses: “The competitions of the sky / Corrodeless ply”

(Emily Dickinson, qtd. in Shapard and Thomas 1986, p. 246). Moreover, Oates says very short fictions are “reminiscent of Robert Frost’s definition of a poem – a structure of words that consumes itself as it unfolds, like ice melting on a stove” (Shapard and Thomas 1986, p. 246).

I understand that in Oates’s point-of-view a very short fiction resembles more a piece of poetry than conventional prose. Not only brevity, but tightness and condensation are points that weigh much, thereof the usefulness of each word, the essentialness and preciseness of every little piece of information might be the framework of the short-short. As the same Oates states quoting Frost, in this new genre, the words consume themselves as they unfold, like ice melting on a stove. Further, the short-short combines power and brevity, not only brevity, in a structure of words. Furthermore, Oates is not alone. In the same “Sudden Fiction”, Grace Paley asserts “a short story is closer to the poem than to the novel (...) and when it’s very very short – 1, 2, 2 ½ pages – should be read like a poem. That is slowly. People who like to skip can’t skip in a 3-page story” (1986, p. 253) In fact, short-shorts demand a really distinct

sort of reading from that of the short story and the novel – genres with which short-shorts are promptly compared (Mose 2004, p. 82). Indeed those genres engendered the short-short as I first said in the beginning. A third writer who supports the argument short fiction comes from poetry is Charles Johnson who cites two qualities a short-short demands and makes it resemble poetry: compression and economy (Shapard and Thomas 1986, p. 233). In contrast, Gordon Weaver says fiction, either short or long, exhibit a narrative and poetry does not (Shapard and Thomas 1986, p. 228). Thereof he purports the idea that the short-short might be more akin to the short story and novel than to poetry. Thus, he states the prose-poem is a bastard genre, a contradiction in terms (1986, p. 229). Edgar Allan Poe, early as 1842, sixty years before Brander Matthews established the art of the short story, also presented differences between poetry and short fiction, arguing “the tale has a point of superiority over the poem” (p. 61). He defended the thesis that while the latter seeks the development of the idea of the Beautiful, the former has its basis in *Truth*. He avers “truth is often, and in very great degree, the aim of the tale” (p. 62). All in all, Robert Kelly asserts that the new genre “has become the great fertile plain where, for once, poets and novelists can meet together as equals, and each produce effective work, funded by their separate dispositions and preparations” (Shapard and Thomas 1986, p. 239 – emphasis added).

Moreover, in my contention, what matters in the contemporary short-shorts is the tone and rhythm as much as in the prose poem (A bastard genre?) or modern poem. By rhythm I mean what Robert Kelly calls “rhythmic scope”, a “focus on the *time of the experience of the text*”. He says this is exactly what characterizes the new form (Shapard and Thomas 1986, p. 240). I understand rhythm is also what Gitte Mose calls “impressionistic form” (p. 81). The writers try to capture the prints left by the moment of occurrence of an event, and therefrom that time of experience is frozen and narrated in the form of a text. By tone I mean a style or manner of writing totally opposed to the traditional form (I define ‘traditional form’ below). Robert Fox avers “short-shorts can be tone pieces, much like poems. (...) (I see) the structure of the work in its entirety. (...) I know the difference (between a poem and a short-short) because I’ve chosen the form deliberately, instinctively” (Shapard and Thomas, 1986, p. 252). Short-short writers are not very much concerned with the traditional form. That is why the limits that distinguish a prose poem and a short-short are so obscure, hazy or “blurring” as Robert Fox declares (Shapard and Thomas 1986, p. 252). Many short-short story writers do not follow any kind of pre-established form (traditional form); well built characters and a well definite plot (conflict, climax, and resolution) are no longer needed; they are considered “antiquated goods”, borrowing the words from Jason Sanford (2004) in his essay “Who Wears Short

Shorts? Micro Stories and MFA Disgust”; “tools” not used nowadays any longer. This is what I call traditional form, the old framework used by writers to support a short-short story.

4.

In addition, the limits and boundaries that settle the borders of this new genre seem blurring indeed – a characteristic of postmodernism, “interest in blurring the boundaries between poetry and prose: less obviously distinct than they once were”, as Sarah Brouillette (2007) says in her paper on contemporary literature. Undoubtedly, it is a genre engendered within the core of postmodernism. It is a hybrid genre which presents characteristics from the short story and journalistic writing. A hybrid text is one that combines features of more than one genre. In other words, the short-short mixes features from several genres. It is bricolage, “a literary piece created from diverse resources”, and pastiche, “a literary piece consisting wholly or chiefly of motifs or techniques borrowed from one or more sources”<sup>iv</sup>. Again, those are characteristics from postmodernism likewise according to the same Sarah Brouillette (2007) and paper. She says postmodernism “celebrates *bricolage* and pastiche as play”. After all, in the realm of the short-shorts, form is not important but the message conveyed must be memorable.

Nevertheless, in the realm of the short-shorts the framework or structure of the texts is very different. The contemporary ones, the new “form” which has been rising, is one without a definite and precise identity, and still seeks an asserted name to be called after. The only constraint it has are the number of pages and words. It must be brief. And perhaps, a second and a third “constraint” might be its own lack of form and its autopoiesis – a concept very contemporary but an idea that is old as Goethe and Shakespeare. Shakespeare said: “This is an art which does not mend nature, change it rather, but the art itself is nature”... Goethe asserted: “A work of art is just as much a work of nature as a mountain”<sup>v</sup>. If a work of art is just as a work of nature, nature is not created by anyone, it produces itself, it is self-maintained and self-organized - an autopoietic entity just like our new literary genre. Hortense Calisher, an American short-short story writer, states about the form of short-shorts: “I’m not much for limiting statements on the technique or category of anything. All these do is limit – and sooner or later somebody will come along and defy that, or bypass what supposedly couldn’t be” (Shapard and Thomas 1986, p. 250). Thus her assertion is

questionable because many other forms of literary works have constraints, such as metrical poetry: sonnets or bardic poems – poetry still written nowadays.

What about so many labels to name this new literary genre? There are several as I have already mentioned. Perhaps there will never be only one but always several. There have also been some very recent attempts to sub-classify it. As I am working with principles of taxonomy, it is worthwhile citing Shapard and Thomas's recent attempt to sub-classify the short-shorts. They report a distinction they decided to make within the genre.

Stories of only a page or two seemed to us different not only in length but in nature; they evoked a single moment, or an idea, whereas a five-page story, however experimental, was more akin to the traditional short story. Calling on the Wisdom of Solomon, we split the child (*sudden fiction*) into two new children. The longer story became “*new sudden fiction*”, while the shorter became *flash*, named by James Thomas (2007, p. 15).

Granted that, writers have decided that a “*new sudden fiction*” must be between one to five pages or 1,000 – 2,000 words and the minimum for a *flash fiction* is a third of a page while the maximum length is 750 words – the same as Hemingway's classic “A Very Short Story”.

Moreover, it is worthwhile mentioning a Danish attempt to classify the new genre found in the afterword to an anthology of short prose fiction, wherein the short-shorts are presented as generic field because, as the editors aver (Mose 2004, p. 83), “one of the most important characteristics of short prose is that it integrates and/or contrasts stylistic features and linguistic modes from many different literary genres without ever adhering 100 per cent to one single convention” (Brixvold and JØrgensen, qtd. in Mose 2004, p. 83).

Second, the generic field shows an increase in the fictional elements if we read it from the bottom up according to some familiar categories:

|                    |              |                                     |
|--------------------|--------------|-------------------------------------|
|                    | tale         |                                     |
| fairy tale / fable |              | Danish <i>novelle</i> / short story |
| allegory           |              | prose poem                          |
| causerie           |              | lyrical poem                        |
| essay              |              | sketch                              |
| report             | private note |                                     |
| document           |              | (Mose 2004, p. 83)                  |

5.

There was a time that I call “primordial times” of the genre short-short story or “primordium of the short-shorts”, when writers wrote short-stories which were shorter than the usual but were not named short-shorts, yet. Equally important, they obeyed the only limit that has been

set to this contemporary genre – the number of pages and words. I also refer to “primordium of the short-shorts” because of the form and characterization. They obeyed the traditional form: characters were well built and there was a well developed plot (conflict, climax, and resolution). Many short-short story writers from the primordial times of the genre obeyed the constraints of the form. Among them I cite Tennessee Williams in “Tent Worms”, Bernard Malamud in “A Lost Grave” and Ernest Hemingway in “A Very Short Story”, for instance. Thereafter, I cannot say this type of short-short is a hybrid text, a pastiche or a bricolage. Their boundaries are distinct. Or better, they have boundaries. Therefore, they are more akin to the short story than to the short-short. They are also longer; about the size of a new sudden fiction, except Hemingway’s. He developed form and characterization in 750 words! Less than two pages! I cannot call it a flash fiction – a story that evokes a single moment or an idea. They are not contemporary short-shorts.

Nevertheless, now I intend to conduct a brief analysis or case study of four contemporary short prose fictions: “The Red Fox Fur Coat”, by Teolinda Gersão, “The Wine Doctor”, by Frederick Adolf Paola, “My Date with Neanderthal Woman”, by David Galef, and “Popular Mechanics” by Raymond Carver.

“The Red Fox Fur Coat” – Plot summary - A humble bank clerk is strolling around town after work when suddenly she finds herself before a shop window and a red fox fur coat. The shop was closed but she comes back next day at lunch time and tries on the coat. It fits her perfectly; suits her beautifully. Our main character becomes obstinate concerning the purchase of the item. However, it cost “five times more than she could afford” (p.35). Then she decides to spread out the payment and sacrifice her holidays and part of the money she had saved for a car loan, eat less and use less heating. Notwithstanding she would be able to have the coat only after the third installment would be paid. Meanwhile she dreamed and thought all the time about it. She stopped by the shop everyday to see it. After a while, as deeper and deeper her wishes and drives become, she starts to feel and act like an animal, with a much more accurate sense of smell and hearing and craving desperate for raw meat. As soon

as she gets the coat at the shop, she can hardly get in the car and drive to the nearest forest where she leaps from the car with her four feet on the ground, waves her tail and shakes her animal body sniffing the air joyfully and then delving into the depths of the forest.

Analysis - This piece of short prose fiction is regarded as new sudden fiction due to its size, five pages, and its form development. There are not many details about the setting and the focus is all on the main character whose construction is elaborate. Therefore it resembles more the traditional short story with its conservative form. Furthermore, I do not see expansion throughout the story but “an impulse toward concentration” - concentration on the main character and not digression apart from that. According to Charles E. May, “this focusing of all forces on a single point is the prerequisite for all mythical thinking and mythical formulation” (p. 139), the basis for the primal narrative, the germ of the short story.

“My Date with Neanderthal Woman” – Plot Summary – Glena is a Neanderthal who lives in a cave in the woods. Robert is a Homo Sapiens who lives in the city and the story takes place at modern times. Robert hires the service of TransWorld Dating Agency to set a rendezvous with Glena. He is tired of modern women. And a series of critiques on our society follows. The Neanderthal woman has “a more natural sense of time than those of us dominated by Rolexes and cell phones” (p.109); “I’d grown tired of modern women and their endless language games” (p.110); “God, I hate all the introductory explanations of a first date – which is why I was so happy none of that mattered to Glena” (p. 110). The date works out wonderfully in spite of the unavoidable differences. Robert, character and narrator, intends to

solve them despite the fact they are separated by millennia. Analysis – This short-short is considered a flash fiction partly because of its size, approximately two pages, and partly because it evokes a single moment and a single idea besides the fact it lacks the traditional form. The tone, the writer's attitude towards the text, a style or manner of writing totally opposed to the conventional one, from beginning to end is humorous, indeed; a characteristic of most of the flash fictions. The text resembles an anecdote that is, actually, one of the sub-classifications of the short-shorts proposed by Stephen Minot in the Afterwords of Shapard and Thomas's "Sudden Fiction" (1986, p.236). The theme of the story brings to my mind what Charles E. May says, and has already been mentioned, about the "the field of research for the short story". (It) "is the primitive, antisocial world of the unconscious, and the material of its analysis are not manners, but dreams" (p. 133). After all, this is a great story to illustrate this idea: an affair between a modern man and a Neanderthal woman – a dreamlike short fiction.

"The Wine Doctor" – Plot Summary – It is August, 1930, and Dottore Controlaò, a conventional doctor is in his office in Italy, and suddenly is surprised by an unexpected visit from Ezio Delli Castelli, "the wine doctor of Nocera Terinese" (p. 137), an oenopath, "a practitioner of the unique healing art of oenopathy" (p. 137). Ezio Delli Castelli had had an appointment with Dottore Controlaò a month before and the doctor had requested him a chest x-ray due to his complaints of a nagging cough and coughing up small amounts of blood. We understand while reading that Dottore Controlaò was not very friendly to his patient at first. He called him *Voi*, a pronoun Ezio Delli Castelli disdained and the doctor knew it. Controlaò

diagnoses cancer in Castelli's throat and lungs and prescribes him morphine. Before the final greetings, Controlaò pats Castelli's shoulder and holds his hands out before his patient. Now it is Castelli's turn to diagnose Controlaò's disease: "Arthritis deformans". That impresses the conventional doctor. Subsequently, Castelli prescribes white wine from the Verbicaro region to his new patient. They finally shake hands and thank each other when Controlaò calls Castelli *Lei* - a polite form of "you" better appreciated by the wine doctor. Analysis – Again we are before a story classified as a new sudden fiction due to its size, five pages, and the language used – the fictional narrative language of the novel. It even makes me recall Hemmingway's writing style. In fact, the likeness is closer to the novel than to the traditional short story. The environment is presented in details and there is a careful individual characterization - characteristics that distinguish the fictional narrative language of the novel from other genres according to Watt (1984, p. 9-34). In addition to that, May asserts "the novel (...) takes the everyday life-world as its province (while) in the short story we are presented with characters (...) not in their taken-for-granted social world" (p. 137). For instance, the flash fictions are the ones that are usually unreal and present us a fantastic world.

"Popular Mechanics" – Plot Summary – It is probably spring because the snow is melting and the weather might be getting a little warmer. Nevertheless, it is darker on the inside of a house. A husband and a wife are in the midst of an argument while the husband is packing to leave her behind. Meanwhile, the husband remembers their baby who was being held by the mother. The husband wants to take the baby and the wife wants to keep him. Each one of them firmly takes hold of an arm of the baby and pulls hard. That is how "the issue was

decided” (p. 69). Analysis – This is a short-short published in 1986. In the collection where I found it, “Sudden Fiction – American Short-Short Stories”, the editors, Robert Shapard and James Thomas, set up a forum with forty American writers on the rise of the sub-genre. At the time, concepts, definitions and classifications were very incipient. Among other proposals, they were trying to find a singular name for the emerging sub-genre. Therefore, the hybridism of the genre is very visible in this story. I would not say this is a typical flash fiction. It fulfills the prerequisite of size. It has around 750 words. Notwithstanding there are descriptions of the environment, characteristic of the fictional narrative language of the novel and the traditional short story. I also see a pinch of humor which suits the flash fiction perfectly. Raymond Carver, the author, was a pioneer short-short writer.

6.

I have attested through my readings on the topic that this new literary genre has not been studied in depth by the academia. The reason why, probably resides in the little sympathy it has engendered among writers, literary critics and also professors. Gitte Mose says that the emerging genre demands a different kind of concentration from that of the short story and thereafter is considered difficult to read (p. 82). In addition he also avers some authors “have regarded these texts as hack work, exercise or preliminary studies for work on a larger scale, using generic designations like ‘drafts’, ‘reflections’, and ‘experiments’, all underlining their provisional nature”(p. 82). Accordingly, “it is the exploration of what is still unknown that deserves priority” as Aldo Nemesio, says in his article "The Comparative Method and the Study of Literature". Certainly, that is one of reasons why I chose to deepen into the study of the short-short story.

It is true, as Jason Sanford says in his essay “Who Wears Short Shorts? Micro Stories and MFA Disgust” that

no matter how excellent and mind-blowing a regular-size short-story might be, it still takes an author

several days to write it. In this same time an author can write any number of mediocre short-shorts. (...) In fact, this is the (new) genre (a few) writers are embracing. (...) Poetic vision rarely shows up. After all, how can you express vision in 100 words (a good sample of a *flash fiction*)? (...) There is no denying that the short-short can be a powerful form of writing. (...) A good *flash* is so condensed that it borderlines poetry. A good *flash* engages your mind not only for the short duration of its read, but for a long time after.

Perhaps the poverty in the narrative, the lack of poetic condensation and an absence of traditional form among so many short-shorts make scholars withdraw from the study on the new genre. They miss the academic in those texts. In short, it is difficult to pinpoint the purpose or intention of those postmodernist texts. It might be only for the fun of creating a new kind of art that will expectantly order itself naturally in autopoiesis.

At last, Robert Shapard and James Thomas, literature teachers, the former at the University of Hawaii, the latter in Yellow Springs, Ohio, conducted a very recent research. They recruited writers, editors, and others who loved to read, asking them to rate the best short-shorts they had found so far. They made notes: *new sudden fictions* were everywhere then, even more than *flash fictions*. *Suddens*, not the *flashes*, got the most 10s from their readers.

Based on the results of this research I might conclude that the traditional form pleases readers better than the contemporary short-shorts. I say that because the *new sudden fiction* is more akin to the traditional short-story than the *flash fiction*. I am not considering the length but the form. Perhaps the length counts as well because when you have more space it is easier to develop form. Besides that, I must also conclude that autopoiesis in literature, and more specifically in genre theory, is a structuring of the form in self-organization, self-maintenance, in an autonomous way that “uses the same components in its network production which were used to create it” (See end-note # ii.). Thence, those contemporary genre forms such as the short-short story, which are not steadfast but are in constant mutation, will never fulfill the prerequisites necessary to fit the strict boundaries of the concept of generic identity. And we were able to attest that through the analysis of the short-shorts I have just carried out. Nevertheless, the contemporary short-short with its whole *mélange* of stylistic features, open beginnings and ends, away from the tradition, still finds a form of its own. Again, it is a form that being autopoietic will never suit the traditional taxonomic principles and their concept of generic identity. It will be always a hybrid form.

## REFERENCES

Briggs, Robert. Don't Fence Me In: Reading Beyond Genre. **Senses of Cinema**. Melbourne: The University of Melbourne Press, 2003. Available at: [http://www.sensesofcinema.com/contents/03/27/beyond\\_genre.html](http://www.sensesofcinema.com/contents/03/27/beyond_genre.html) Accessed on 20 November 2008.

Brouillette, Sarah. Course materials for 21L.488 **Contemporary Literature: British Novels Now**, Spring 2007. MIT OpenCourseWare (<http://ocw.mit.edu/>), Massachusetts Institute of Technology. Downloaded on 21 November 2008.

CARVER, Raymond. Popular Mechanics. In: SHAPARD, Robert; THOMAS, James. **Sudden Fiction: American Short-Short Stories**. Salt Lake City: Gibbs Smith Publisher, 1986, p. 68-69.

ÉJXENBAUM, B.M. O. Henry and the Theory of the Short Story. Trad. TITUNIK, I. R. In: MAY, Charles. **The New Short Story Theories**. Athens: Ohio University Press, 1994. p. 81-88.

GALEF, David. My Date with Neanderthal Woman. In: SHAPARD, Robert; THOMAS, James. **Flash Fiction Forward: 80 Very Short Stories**. New York and London: W.W. Norton & Company, 2006. p. 109-111.

GERSÃO, Teolinda. The Red Fox Fur Coat. Trad. COSTA, Margaret Jull. In: SHAPARD, Robert; THOMAS, James. **New Sudden Fiction: Short-Short Stories from America and Beyond**. New York and London: W.W. Norton & Company, 2007. p. 34-39.

JARRELL, Randall. Stories. In: MAY, Charles. **The New Short Story Theories**. Athens: Ohio University Press, 1994. p. 3-14.

MATTHEWS, Brander. The Philosophy of the Short-Story. In: MAY, Charles. **The New Short Story Theories**. Athens: Ohio University Press, 1994. p. 73-80.

MAY, Charles E. The Nature of Knowledge in Short Fiction. In: MAY, Charles. **The New Short Story Theories**. Athens: Ohio University Press, 1994. p. 131-143.

MOSE, Gitte. Danish Short Shorts in the 1990s and the Jena-Romantic Fragments. In: WINTHER, Per; LOTHE, Jakob; SKEI, Hans H. **The Art of Brevity: Excursions in Short Fiction Theory and Analysis**. Columbia: University of South Carolina Press, 2004. p. 81-95.

Nagai, Tosiya. **What is Autopoiesis?** 30 July 2000. Available at

<<http://www.nagaitosiya.com/e/autopoiesis.html>>. Accessed on 18 February 2009.

Nemesio, Aldo. *The Comparative Method and the Study of Literature*. West Lafayette: Purdue University Press, 1999. CLCWeb: **Comparative Literature and Culture 1.1**. Available at: <http://docs.lib.purdue.edu/clcweb/voll/iss1/1>  
Accessed on 25 November 2008.

PAOLA, Frederick A. The Wine Doctor. In: SHAPARD, Robert; THOMAS, James. **New Sudden Fiction: Short-Short Stories from America and Beyond**. New York and London: W.W. Norton & Company, 2007. p. 137-141.

PASCO, Allan H. On Defining Short Stories. In: MAY, Charles. **The New Short Story Theories**. Athens: Ohio University Press, 1994. p. 114-130.

PENN, W.S. The Tale as Genre in Short Fiction. In: MAY, Charles. **The New Short Story Theories**. Athens: Ohio University Press, 1994. p. 44-55.

POE, Edgar Allan. Poe on Short Fiction. In: MAY, Charles. **The New Short Story Theories**. Athens: Ohio University Press, 1994. p. 59-72.

Sanford, Jason. Who Wears Short Shorts? Micro Stories and MFA Disgust. **storySouth: a journal of literature from the New South**. Minneapolis, 2004.  
Available at: <<http://www.storysouth.com/fall2004/shortshorts.html>>  
Accessed on 20 September 2007.

SHAPARD, R.; THOMAS, J. **Sudden Fiction: American Short-Short Stories**. Salt Lake City: Gibbs Smith Publisher, 1986.

---. **New Sudden Fiction: Short-Short Stories from America and Beyond**. New York and London: W.W. Norton & Company, 2007.

---. **Flash Fiction Forward: 80 Very Short Stories**. New York and London: W.W. Norton & Company, 2006.

WATT, Ian. **The Rise of the Novel**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1984.

WOLFREYS, Julian. **Critical Keywords in Literary and Cultural Theory**. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

NOTES

---

<sup>i</sup> "unconscious." *The American Heritage® Dictionary of the English Language, Fourth Edition*. Houghton Mifflin Company, 2004. 17 Feb. 2009. Available at <Dictionary.com <http://dictionary.reference.com/browse/unconscious>>.

<sup>ii</sup> Paraphrasing the definition of 'autopoiesis' from the *Web Dictionary of Cybernetic and Systems*. 18 Feb. 2009. Available at <<http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/AUTOPOIESIS.html>>.

<sup>iii</sup> E. M. Foster, quoted in Allan H. Pasco 1994, p. 123.

<sup>iv</sup> The definitions of 'bricolage' and 'pastiche' are from *Dictionary.com Unabridged (v 1.1)*. Retrieved November 20, 2008, from Dictionary.com website: <http://dictionary.reference.com/browse/pastiche> and <http://dictionary.reference.com/browse/bricolage>

<sup>v</sup> Shakespeare and Goethe, quoted in Randall Jarrell 1994, p. 3.

## UM ESTUDO DA AVALIAÇÃO EM RESENHAS NÃO-ACADÊMICAS

Socorro Cláudia Tavares de Sousa - Doutoranda em Linguística pela UFC

([sclaudiats@gmail.com](mailto:sclaudiats@gmail.com))

Dra. Maria Elias Soares – Prof. Da UFC

([melias@ufc.br](mailto:melias@ufc.br))

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo investigar os padrões de avaliação utilizados em resenhas não-acadêmicas. Para tanto, analisamos um *corpus* constituído de quarenta exemplares de resenhas publicadas em jornais e revistas brasileiras no período de 2006 a 2008. Realizamos uma análise de natureza quantitativa, utilizando o aparato teórico da Teoria da Valoração que é composto de diferentes dimensões semânticas para a análise da avaliação. Os resultados demonstraram que as resenhas materializam uma diversidade de recursos avaliativos, mobilizando as categorias do afeto, do julgamento e da apreciação. Dentre essas categorias, as resenhas apresentaram uma maior recorrência de apreciação da obra do que julgamento do autor.

**PALAVRAS-CHAVE:** resenha, avaliação, apreciação, julgamento.

**ABSTRACT:** This paper aims to investigate the standards of appraisal used in non-academic reviews. Thus, we analyzed a corpus of forty reviews published in Brazilian newspapers in the period from 2006 to 2008. We performed a qualitative analysis and used the theoretical apparatus of the Appraisal System Theory that is composed by different semantic dimensions for the appraisal analysis. The results showed that the reviews materialized a variety of appraisal resources, involving the categories of affect, the judgment and the appreciation. Among these categories, the reviews had a higher recurrence of appreciation of the object content than judgments about the author's.

**KEY-WORDS:** review, appraisal, appreciation, judgment.

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo da avaliação em Lingüística pode ser realizado a partir de diferentes perspectivas, Hunston e Thompson (2003) ilustram uma visão multiforme desse fenômeno no livro *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Algumas dessas abordagens compreendem a avaliação como uma função da oração (HOEY, 2003); como um mecanismo para estabilizar a coesão e a coerência textuais, materializando ao mesmo tempo funções informativas, interpessoais e lógico-textuais (THOMPSON; ZHOU, 2003); como um sistema de opções lexicais constituindo uma pequena cadeia de categorias de reações (MARTIN, 2003); dentre tantas outras<sup>1</sup>.

Na presente pesquisa, utilizaremos a perspectiva teórica desenvolvida por White (2000, 2001), por Martin (2003) e por Martin e White (2008) que está ancorada nas bases epistemológicas da Lingüística Sistêmico-Funcional. Nessa esteira, a linguagem é concebida como um sistema de possibilidades que está instanciada em textos. Esses textos variam e utilizam um cenário de opções de linguagem disponíveis que, por sua vez, estão condicionados aos elementos do contexto social. Essa percepção vai ao encontro do objetivo deste artigo que é investigar os padrões de uso dos recursos avaliativos em resenhas não-acadêmicas. Partimos do pressuposto de que “a língua traduz elementos do contexto social e é por esta retraduzida” (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 30). Nesse sentido, as variações dos textos que são denominados resenhas refletem e refratam as crenças e valores das diferentes comunidades que as utilizam. Assim, as resenhas publicadas em jornais têm especificidades que as diferenciam das resenhas publicadas em revistas acadêmicas. Neste artigo, buscaremos captar essa relação entre gênero e campo a partir do enfoque do fenômeno da avaliação.

Convém destacar que apesar de utilizarmos um aporte teórico que se desenvolve no seio da Lingüística Sistêmico-Funcional, este trabalho se insere na área de Análise de Gêneros na medida em que ao buscarmos identificar o estilo da linguagem avaliativa em resenhas não-acadêmicas, estamos, de alguma forma, descrevendo elementos lingüísticos que constituem o gênero ao mesmo tempo em que ampliamos as pesquisas desenvolvidas na área que, em geral,

---

<sup>1</sup> Destacamos que as diferentes abordagens apresentadas por Hunston e Thompson (2003) representam apenas uma das correntes que concebem a avaliação a partir da perspectiva do usuário da linguagem. Outras tradições lingüísticas tratam a avaliação como “modalidade”, “evidencialidade”, apenas para citar alguns exemplos.

focalizam a organização retórica.<sup>2</sup> Essa pretensão é subsidiada em pesquisas como a de Iedema, Feez e White (1994) e Martin e White (2008) que exploraram a “objetividade” e a “subjetividade” em textos jornalísticos a partir da análise dos recursos avaliativos.

Considerando que a avaliação é uma importante característica da linguagem e está presente em muitos textos, sejam orais ou escritos, acreditamos que este argumento já é suficientemente válido para justificar a presente pesquisa. Contudo, esse argumento é fortalecido quando definimos um *corpus* constituído de resenhas que tem como um de seus propósitos comunicativos avaliar uma obra. Nessa perspectiva, este trabalho traz contribuições para o estudo da avaliação em português de textos jornalísticos, fomentando, assim, o escopo de pesquisas nessa área, como é o caso do estudo de Carvalho (2006) que investigou resenhas de livros publicadas em revistas brasileiras.

Para fins de apresentação da pesquisa, o presente trabalho está distribuído em 03 (três) partes, afóra a introdução e as considerações finais, que são: a apresentação das categorias de avaliação que embasam teoricamente a análise, a descrição da resenha a partir da perspectiva do campo jornalístico, e, a exposição da metodologia utilizada e a discussão dos resultados obtidos.

## **2 UM BREVE PANORAMA DO ESTUDO DA AVALIAÇÃO**

O estudo da avaliação que será empreendido nesta pesquisa fundamenta-se na Teoria da Valoração. Essa teoria tem origem no projeto “Escreva adequadamente” (*Write it right*) do Programa das Escolas Desfavorecidas do Departamento de Educação Escolar em Sidney. O estudo de diferentes discursos (científicos, midiáticos, das artes visuais, da tecnologia, dentre outros) acabou convergindo em um interesse comum: a investigação dos meios lingüísticos utilizados por escritores para expressar juízos de valor. Assim, as pesquisas realizadas geraram uma teoria que segundo White (2000, p. 01):

(...) se ocupa dos recursos lingüísticos por meio dos quais os textos/falantes chegam a expressar, negociar e naturalizar determinadas posições intersubjetivas e em última instância, ideológicas. Dentro dessa ampla área de interesse, a teoria se ocupa particularmente da linguagem (da expressão lingüística) da valoração, da atitude e

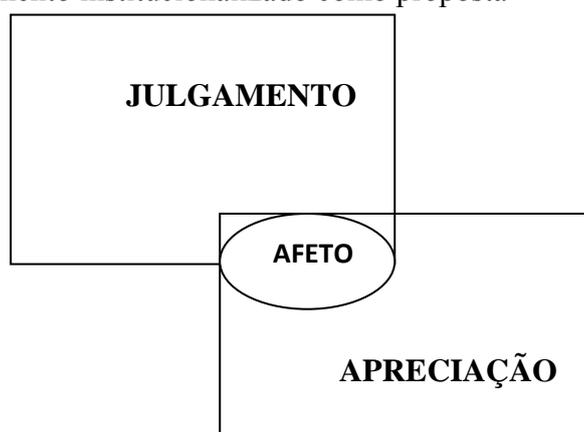
---

<sup>2</sup> Não queremos com essa afirmação desvalorizar as contribuições advindas de muitas pesquisas que descrevem a organização das informações nos gêneros.

da emoção, e do conjunto de recursos que explicitamente posicionam de maneira interpessoal as propostas e proposições textuais.<sup>3</sup>

Esse sistema de natureza semântica analisa o léxico avaliativo utilizado pelos falantes/escritores a partir dos parâmetros bom/ruim. Isso não quer dizer que a análise se limita apenas aos itens lexicais, mas também aos enunciados que muitas vezes carregam uma avaliação implícita. A Teoria da Valoração divide os recursos avaliativos em três grandes domínios semânticos, também denominados subtipos de valoração que são: atitude, compromisso e gradação. A atitude se refere aos sentimentos, reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação de coisas expressos pelo falante/escritor. O compromisso explora a fonte das atitudes, explorando o jogo de vozes utilizado na expressão da opinião. E, a gradação se refere aos meios pelos quais os falantes amplificam ou não seus sentimentos. Desses três grandes sistemas, nos deteremos no sistema da atitude que, por sua vez, está dividido em 03 (três) outros subsistemas, a saber: afeto, julgamento e apreciação. O afeto corresponde às avaliações emocionais do falante/escritor referentes às pessoas, às coisas, ou aos acontecimentos. O julgamento corresponde às avaliações éticas no que diz respeito ao comportamento humano, tomando como referência as regras ou convenções estabelecidas socialmente. E, a apreciação corresponde às avaliações estéticas da forma, da aparência, dentre outros aspectos referentes aos artefatos humanos ou naturais. A figura abaixo ilustra como esses subsistemas estão relacionados:

Ética/moralidade (regras e normas)  
Sentimento institucionalizado como proposta<sup>4</sup>



Sentimento institucionalizado como proposição  
Estético/valor (critério/avaliação)

<sup>3</sup> Tradução nossa.

<sup>4</sup> Segundo Martin (2003), as propostas dizem respeito às normas que indicam como as pessoas devem e não devem se comportar.

FIGURA 01: Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado.

FONTE: Martin (2003, p. 147)

Cada um desses subsistemas está organizado em diferentes categorias. No caso do afeto, os sentimentos podem envolver além da reação (*realis*) a intenção (*irrealis*). Daí, um enunciado como “O garoto **gostou** do presente” materializa um afeto do tipo *realis* e um enunciado como “O garoto **queria** o presente” materializa um afeto do tipo *irrealis*. Segundo White (2008) o afeto *irrealis* pode implicar duas variáveis: medo (*fear*) e desejo (*desire*). O enunciado anterior é um exemplo da variável desejo (“queria”). A tipologia do afeto também está dividida em três grupos de emoções:

- in/felicidade (*un/happiness*): “O capitão sentiu-se **triste/alegre**”
- in/segurança (*in/security*): “O capitão sentiu-se **ansioso/confiante**”
- in/satisfação (*dis/satisfaction*): “O capitão sentiu-se **farto/envolvido** com aquela situação”

O julgamento assim como o afeto se estrutura em duas dimensões: positivo e negativo. Conforme foi apresentado na figura acima, o julgamento envolve a institucionalização da avaliação, seja pela admiração/crítica da estima social, seja pelas implicações legais (sanção social). Segundo Martin e White (2008), a estima social é conduzida através das fofocas, conversas, piadas, enquanto que a sanção social é regida pelas regras, regulamentos, leis. Tanto a estima social quanto a sanção social são divididos em grupos que estão expostos na figura abaixo:

| <b>ESTIMA SOCIAL</b>                                          | Positiva                    | Negativa                                                |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>Normalidade</b><br>É uma pessoa especial?                  | sortudo(a),<br>normal       | encantador(a),<br>azarada, arcaica, excêntrica          |
| <b>Capacidade</b><br>É uma pessoa competente?                 | inteligente,<br>intuitiva   | astuto(a),<br>lento(a),<br>neurótico(a),<br>lunático(a) |
| <b>Tenacidade</b><br>É uma pessoa confiável,<br>bem-disposta? | incansável,<br>responsável  | confiável,<br>covarde,<br>denanimado(a),<br>distraída,  |
| <b>SANÇÃO SOCIAL</b>                                          | Positiva                    | Negativa                                                |
| <b>Veracidade</b><br>É uma pessoa honesta?                    | sincero, honesto, autêntico | mentiroso,<br>farsante,<br>desonesto(a),                |

**Propriedade** honrado, cuidadoso, justo corrupto, injusto, imoral  
 É uma pessoa ética,  
 irreprovável?

FIGURA 02: Tipologia do julgamento.

FONTE: Adaptação da tabela de Martin e White (2008, p. 53)

A análise de Carvalho (2006) em resenhas de livros publicadas em revistas brasileiras conduziu a uma adaptação do modelo proposto pela teoria haja vista a autora ter encontrado uma diversidade de informações avaliativas em seu *corpus*. Assim, Carvalho (2006) acrescentou a noção semântica de mestria a qual inclui informações do tipo: “Tem estilo próprio? Tem domínio de frase? Escolhe bem o ponto de vista narrativo? A nosso ver, a mestria e a capacidade põem em evidência as habilidades do escritor, sendo que a primeira se refere a competências mais específicas do autor, enquanto que a segunda pode ser compreendida como mais abrangente. Carvalho (2006) também incluiu a categoria experiência à tenacidade que, por sua vez, se refere às disposições psicológicas do sujeito avaliado. Em nossa análise, utilizaremos a tipologia sugerida por Carvalho (2006) tendo em vista que as modificações propostas estão embasadas em um *corpus* de resenhas não-acadêmicas de livros escritos em Língua Portuguesa.

A apreciação, por sua vez, está dividida em três grandes grupos semânticos: reação, composição e valor como está abaixo descrito:

|                                                                                                 | Positivo                    | Negativo                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Reação (impacto)</b><br>A obra me prendeu?                                                   | fascinante,<br>excitante    | comovente,<br>monótono, tedioso, previsível               |
| <b>Reação (qualidade)</b><br>Eu gostei da obra?                                                 | esplêndido, bom, encantador | ruim, repulsivo, horrível                                 |
| <b>Composição (equilíbrio)</b><br>Os elementos que compõem a obra foram mantidos em equilíbrio? | Simétrico,<br>consistente   | harmonioso,<br>desorganizado, contraditório,<br>irregular |
| <b>Composição (complexidade)</b><br>Foi difícil ler a obra?                                     | detalhado, preciso, claro   | simplificado,<br>imperfeito,<br>extravagante              |

|                     |                           |                              |
|---------------------|---------------------------|------------------------------|
| <b>Valor</b>        | original, único, profundo | superficial, insignificante, |
| A obra vale a pena? |                           | reacionário                  |

FIGURA 02: Tipologia da apreciação.

FONTE: Adaptação da tabela de Martin e White (2008, p. 56)

Carvalho (2006) também fez alterações na tipologia da apreciação, ou seja, a autora amalgamou as noções de equilíbrio e complexidade, categorizando-a como engenharia. A dimensão valor foi subdividida em relevância e originalidade. Deste modo, a variável relevância responde a seguinte pergunta: o livro levanta questões importantes? Já a variável originalidade responde a seguinte questão: o livro traz alguma contribuição para a área? Pelas mesmas razões explicitadas anteriormente, utilizaremos a tipologia sugerida pela autora. Esclarecemos, ainda, que a opção teórica de selecionarmos a Teoria da Valoração para fundamentar nossa análise se deve ao fato de que as dimensões semânticas propostas no sistema de avaliação coadunam-se com os tipos de avaliação que aparecem nas resenhas publicadas em jornais brasileiros.

### 3 AS RESENHAS NÃO-ACADÊMICAS

Ao nos propormos investigar os padrões de avaliação em resenhas, é necessário esclarecer o que estamos considerando resenha não-acadêmica. Essa atribuição “não-acadêmica” indica, ao mesmo tempo, a não-vinculação com o campo científico e a relação com o campo jornalístico. Em nosso trabalho, restringimos o estudo apenas para as resenhas de livros que são publicadas em jornais escritos. Considerando a delimitação de nosso objeto de estudo, iremos discutir nessa seção alguns aspectos que caracterizam o ato de resenhar no campo jornalístico.

A literatura de Comunicação nos fornece algumas informações sobre os propósitos comunicativos das resenhas não-acadêmicas. Embora os autores pesquisados não utilizem exatamente essa terminologia, consideramos que ao definirem a “função” de uma resenha é possível identificar seus propósitos comunicativos. Bond (1962, p. 248) não fala explicitamente qual a “função” da resenha (para o autor notícia de livros), mas nos dá a entender que é expressar uma opinião sobre livros, peças, filmes, ballets, concertos, exposições de pintura e escultura, programas de rádio e espetáculos de televisão, isso porque o “leitor espera também uma apreciação” e não apenas informação. Melo (2003, p. 132-133), por sua vez, é prolixo ao descrever as funções da resenha. Para ele, a resenha serve para

“orientar o público na escolha dos produtos em circulação no mercado”, mas também realiza outras funções<sup>5</sup>. Já Piza (2007, p. 70) nos informa que a “crítica” tem a função de “formar o leitor, de fazê-lo pensar em coisas que não tinha pensado”.

A revisão da literatura de Comunicação nos levou a perceber que a maioria dos autores pesquisados utilizam de informação semântica semelhante, independente do léxico que tenha sido selecionado, de modo que a resenha cumpre o propósito comunicativo global de “avaliar” uma obra. O propósito de avaliar está explícito na caracterização de resenha quando Bond (1962) utiliza o termo “apreciação”. O que seria apreciar se não avaliar, examinar, julgar um dado “produto cultural”<sup>6</sup>? Em Melo (2003), essa percepção é tomada como uma ação primeira que conduz a ação de orientar o leitor. Ou seja, só se orienta o leitor quando se avalia. Enfim, os diferentes caminhos escolhidos pelos autores para definir o que seja uma resenha acabam por desembocar em um ponto específico: a avaliação. Por outro lado, Piza (2007), amplia o propósito comunicativo da resenha, na medida em que ela não se limita somente a informar e apreciar uma obra. Essa função social de fornecer elementos para a construção do ponto de vista do leitor constitui uma relação triádica. Em outras palavras, em um dos pontos do triângulo encontramos um resenhista, especialista em cinema, teatro, literatura, que está com a palavra e que tem o papel socialmente instituído de informar seu público, em outro ponto o leitor que deseja ser informado ou até seduzido pelos argumentos do resenhista, e em outro ponto a obra (que pode ser literária ou não).

Observamos, ainda, na revisão de literatura da Comunicação a utilização da denominação resenha ou crítica. Parece natural dentro do campo jornalístico essa oscilação entre o uso de um termo por outro. Essa constatação nos conduz a compreensão de que há a utilização de diferentes nomeações para um mesmo texto, como também existe um texto específico para cada uma dessas nomeações. Em outras palavras, a “resenha propriamente dita” pode ser designada “resenha” ou “crítica”, mas uma “crítica propriamente dita” é designada “crítica” e não “resenha”. O fato é que essa observação nos conduz a uma interrogação: o que seria “uma resenha e uma crítica propriamente dita”? Pena (2006), ao explicar o que seja a crítica literária, tenta fornecer alguns esclarecimentos:

---

<sup>5</sup> Dentre as funções destacadas por Melo (2003, p. 132), podemos citar: “a) informa, proporcionando conhecimento sobre o que está em circulação no mercado cultural e sobre a natureza e a qualidade das obras comercializadas; b) eleva o nível cultural, pelo caráter didático com que aprecia os bens culturais, despertando muitas vezes o senso crítico para a sua fruição; c) reforça a identidade comunitária, fazendo o julgamento das obras segundo padrões peculiares à comunidade, o que significa descobrir especialidades geoculturais em produtos que possuem destinação massiva;”, dentre outras.

<sup>6</sup> Ao utilizarmos o termo “produto cultural” não queremos expressar uma visão capitalista da obra de arte que pode ser consumida, mas como trabalho realizado em uma esfera artística.

Até a metade do século passado, a crítica literária em jornais era exercida com rigor e, de fato, fazia juízos de valor. **Hoje em dia, no entanto, prevalecem as resenhas, que não julgam, mas apenas analisam as obras e exaltam suas qualidades.**<sup>7</sup> (PENA, 2006, p. 38)

A crítica é também um ato de criação. Para muitos, ela é Literatura mesmo. O crítico produz um discurso artístico na medida em que articula conceitos e sensibilidades. Ele trabalha com a racionalidade, mas também utiliza a intuição. Seu principal objetivo é buscar o motivo de existência da obra, formulando o que os gregos chamavam de juízo axiológico. A palavra *axios* indica aquilo que é digno de ser admirado. Então, a axiologia é a ciência da apreciação e da admiração. Porém, ao estimar uma obra, o crítico deve explicar o seu valor, mostrando as virtudes e os defeitos. (PENA, 2006, p. 39)

Em seguida, Pena (2006) informa que a crítica apresenta três elementos fundamentais, que são: a análise da obra, a partir da utilização de diferentes métodos (lingüísticos, antropológicos, psicológicos, dentre outros); a interpretação, a partir da utilização de diferentes métodos (jurídicas, bíblicas, dentre outros); e, por fim, o julgamento. O autor não se detém em detalhar em que consiste cada uma desses constituintes da crítica, mas, pelo seu discurso é possível perceber que o texto da crítica seja mais denso, mais analítico porque seus autores fazem usos de diferentes técnicas para decompor a obra. Essa diferença fica bem evidente em sua explanação.

Considerando a dimensão do processo de comunicação, a preferência pela não utilização de termos técnicos nas resenhas reflete o tipo de contrato de comunicação que é estabelecido pelos resenhistas com o seu público-leitor. Ou seja, um contrato que leva em consideração a “opaca” identidade do interlocutor e, conseqüentemente, a utilização de uma linguagem que se pretende acessível. Por outro lado, a leitura das resenhas implica, em alguns textos, um leitor que tem um domínio de conhecimentos de literatura. Angelo (2005, p. 04) já havia afirmado que

(...) o leitor implícito, guardadas as diferenças de cada jornal, apresentou-se, nas diferentes resenhas, como um mecanismo muito sofisticado, exigindo do leitor real um amplo repertório de referências culturais (por vezes bastante especializadas em estudos literários). Ideologicamente, portanto, ele é marcado por um caráter elitista, baseado principalmente em cânones culturais do Ocidente.

Essa suposta contradição caracteriza o ato de resenhar na comunidade jornalística, que ao mesmo tempo busca atingir um maior número de leitores e se dirigir a um público que tenha algum conhecimento de literatura. Sobre o aspecto de captação do leitor, Hernandez (2006, p. 10) esclarece que essa é uma das coerções principais do campo jornalístico, pois tem o

---

<sup>7</sup> Grifo nosso.

objetivo de “atrair, administrar e manter elevado o nível de atenção dos seus respectivos públicos para que exista sustentação e aumento de audiência (caso das TVs, rádios e internet) ou de tiragem (nos jornais e revistas), base de lucratividade das empresas”. Poderíamos, então, afirmar que o campo jornalístico segue uma lógica específica, a saber, uma lógica econômica (aquela que está relacionada à sobrevivência da empresa), uma lógica tecnológica (aquela que está relacionada à qualidade e à quantidade da difusão) e uma lógica simbólica (aquela que serve a uma democracia cidadã) (CHARAUDEAU, 2006). Essas lógicas influenciam as condições de produção das resenhas, de modo que os produtores ao elaborarem seus discursos aliam o objetivo de informar e orientar ao objetivo de “captar o leitor”<sup>8</sup>, além de considerar a “estrutura editorial”<sup>9</sup> do jornal.

É Travancas (2001, p.148) quem ilustra essa afirmação quando declara que a mídia ajuda a vender títulos, ainda que não seja possível definir em que medida isso aconteça. Em sua visão, os suplementos literários no Brasil e na França:

Eles não são mais o palco de discussões literárias, nem romances são divulgados primeiramente em suas páginas. Hoje estes cadernos são um espaço de expressão do mercado editorial. Não afirmo que os quatro cadernos analisados – *Idéias*, *Mais!*, *Les Livres* e *Le Monde des livres* – sejam retratos fiéis do mercado editorial brasileiro ou francês. Eles são uma representação deste mercado, fruto de uma visão de mundo de quem o produz e participa deles. É basicamente a partir desse viés que estes suplementos se constroem. Não considero que os cadernos sejam simplesmente o resultado destas escolhas pessoais. Devo enfatizar que eles, enquanto objetos jornalísticos, estão submetidos primeiramente à lógica do jornal e conseqüentemente ao imperativo da notícia. A partir deste crivo inicial, eles vão se construir como uma representação subjetiva do grupo de indivíduos que trabalha neles.

Nessa perspectiva, as condições de produção das resenhas não-acadêmicas têm suas especificidades, de modo que os resenhistas podem receber pressões advindas do mercado editorial seja pelo envio de livros, seja pelo contato com o editor e/ou resenhista, dentre outras atividades sociais que podem influenciar a escolha do livro a ser resenhado, bem como o tipo de avaliação que será feita. A própria escolha de uma determinada obra a ser resenhada e não outra já representa uma espécie de seleção (filtro) que o resenhista faz, podendo interferir no mercado de vendas. Esses aspectos acabam por influenciar o ato de resenhar no campo jornalístico.

#### **4 OS USOS DOS RECURSOS AVALIATIVOS EM RESENHAS NÃO-ACADÊMICAS**

---

<sup>8</sup> Termo utilizado por Charaudeau (2006) em sua obra “Discurso das mídias” para designar as estratégias discursivas utilizadas pelos jornalistas para atrair o público.

<sup>9</sup> Berger (2002) ao discutir a estrutura editorial da notícia constrói esse enunciado com dois sentidos simultâneos: conquistar os leitores e não se defrontar com os que sustentam economicamente o jornal.

Nesta seção, iremos descrever quais os caminhos metodológicos utilizados para a realização do objetivo de investigar os usos dos recursos avaliativos em resenhas de livros publicadas em jornais brasileiros, bem como apresentaremos os resultados obtidos. Para fins de organização, dividimos a seção em 02 (duas) partes: na primeira faremos a descrição do *corpus* e do tratamento dos dados e na segunda apresentaremos os resultados obtidos na análise das resenhas.

#### **4.1 Descrição do *corpus* e tratamento dos dados**

O *corpus* utilizado para a presente pesquisa é constituído de 40 (quarenta) resenhas de livros, provenientes de 05 (cinco) diferentes jornais brasileiros e que foram publicadas nos anos de 2006, 2007 e 2008. Acreditamos que a quantidade de textos selecionada seja suficiente para realizarmos uma pesquisa de natureza qualitativa que indique os usos dos recursos avaliativos em resenhas não-acadêmicas. Por conta disso, optamos por selecionar textos oriundos de diferentes jornais, e, respectivamente, estados e regiões brasileiras a fim de termos um acervo que, de alguma forma, fosse representativo das resenhas de livros que são publicadas em jornais brasileiros. Considerando também o critério de acessibilidade, a maior parte dos textos foi coletada através da *internet*, apenas as resenhas do jornal Correio do Povo é que se fez necessário contactarmos com a empresa jornalística e conseguirmos um acesso provisório. Ao selecionarmos as resenhas também levamos em conta os diferentes tipos de obras que estavam sendo resenhadas. Assim, os textos que compõem o *corpus* analisam obras de diferentes gêneros: poesia, ensaio, conto, crônica, romance, dentre outros. O quadro abaixo descreve com mais detalhamento a caracterização do *corpus*:

| <b>REGIÃO/ESTADO</b> | <b>JORNAL</b>         | <b>QUANTIDADE</b> |
|----------------------|-----------------------|-------------------|
| Nordeste/Fortaleza   | O Povo                | 08                |
|                      | Diário do Nordeste    | 08                |
| Sudeste/São Paulo    | O Estado de São Paulo | 08                |
| Centro-Oeste/Cuiabá  | Diário de Cuiabá      | 08                |
| Sul/Porto Alegre     | Correio do Povo       | 08                |

QUADRO 01: Caracterização do *corpus*.

Para a realização da análise dos dados, inicialmente elaboramos um código que representasse as categorias semânticas de avaliação que seriam utilizadas (ver Quadro 02). Após essa categorização, foram identificadas em todas as resenhas as partes que indicavam avaliação explícita e os itens lexicais foram classificados de acordo com os códigos abaixo apresentados. Foram destacadas também passagens nas quais havia a presença de sinais (*tokens*) avaliativos, ou seja, passagens cujo conteúdo do enunciado é ideacional e o léxico não é avaliativo, mas seu sentido deixa implícita a avaliação<sup>10</sup>. Ao final, foi procedida uma análise de natureza qualitativa.

|         |                               |
|---------|-------------------------------|
| +       | positivo                      |
| -       | negativo                      |
| des     | afeto: desejo                 |
| med     | afeto: medo                   |
| felic   | afeto: in/felicidade          |
| seg     | in/segurança                  |
| sat     | in/satisfação                 |
| norm    | juízo: normalidade            |
| mest    | juízo: mestria                |
| cap     | juízo: capacidade             |
| ten/exp | juízo: tenacidade/experiência |
| ver     | juízo: veracidade             |
| prop    | juízo: propriedade            |
| reaç    | apreciação: reação            |
| comp    | apreciação: composição        |
| val     | apreciação: valor             |

QUADRO 02: Códigos das categorias de avaliação.

## 4.2 Análise dos dados

Das categorias de avaliação propostas pela Teoria da Valoração, observamos que as resenhas não-acadêmicas utilizam um amplo leque de recursos avaliativos, assim, encontramos no

<sup>10</sup> White (2001, p. 05) fornece o seguinte exemplo de juízo implícito: “As crianças conversam enquanto ele estava apresentando a lição” (“The children talked white He was presenting the lesson”).

*corpus* exemplos da categoria afeto, julgamento e apreciação. Na categoria afeto identificamos a materialização da variável desejo na seguinte passagem:

(01) “Ele teria **detestado** a chamada 'moda Kerouac' que sobreveio ao sucesso do livro e parece também ter sido devorado e aniquilado pela grande repercussão da obra.” (CP231107)<sup>11</sup> (- des)

Neste texto, o resenhista apresenta para o leitor a possível intenção emocional do autor do livro diante da “moda Kerouac”. Nesta passagem, o sujeito que sentiria a emoção (*emoter*) seria o autor do livro e o objeto que acionaria essa emoção seria a “moda Kerouac”. O afeto é *irrealis* porque indica a possibilidade de realização de uma emoção negativa. Diferente do exemplo anterior em que a fonte da emoção não era o resenhista, identificamos em alguns trechos a reação do resenhista diante do livro ou do autor. Os exemplos ilustram:

(02) “Confesso: estou **simplesmente apaixonado** por este livro! Em casa ele não sai de perto de mim.” (DC120507) (+ felic.)

(03) “É uma **grande felicidade** saber que a audácia desse jovem autor goiano encontrou respaldo dos membros do júri do Prêmio Sesc e, conseqüentemente, de uma das maiores editoras do país.” (DC300607) (+ felic.)

No exemplo (02), o resenhista declara suas emoções (“apaixonado”), graduando-a em um nível elevado (“simplesmente”). O efeito retórico da expressão da emoção do produtor é persuadir o leitor a compartilhar suas emoções e seu ponto de vista sobre o livro. Já no exemplo (03), as emoções do resenhista se voltam para a figura do autor do livro. A graduação dessa emoção também é qualificada como alta, por conta do uso de “grande felicidade” que é uma emoção muito maior que apenas “felicidade”.

Dos exemplos de afeto que encontramos nos textos analisados, encontramos apenas 02 (duas) avaliações de afeto de parâmetro negativo que estão transcritas abaixo:

(04) “(...) o que **incomoda** é a constante degradação mental e física das personagens, e a impressão de que tudo está ruindo com elas; o que **perturba** é o assédio constante e incansável de uma desencantada maneira nociva de encarar o processo político, a negação de qualquer sinal do narrador de que os crimes que acontecem ou as violências que as personagens sofrem fazem parte de qualquer lógica redentora. O que está ruim pode piorar. (...)” (ESP060507) (- felic), (- felic)

Esse exemplo é bastante interessante porque ao mesmo tempo em que expressa a emoção do resenhista diante de aspectos da obra (“incomoda” e “perturba”), acaba por realizar uma

---

<sup>11</sup> Todas as resenhas foram catalogadas da seguinte forma: as letras iniciais representam o nome do jornal e os números a data de publicação.

apreciação do livro. Ao afirmar que a “degradação mental e física dos personagens” causa perturbação, o resenhista apresenta um aspecto negativo da composição da obra. Nesse caso, é possível pensar em uma sobreposição de avaliações, ou seja, afeto e apreciação.

Como foi afirmado na seção que apresentou as categorias de avaliação, o comportamento do autor pode ser avaliado em duas dimensões: sanção social e a estima social. No *corpus* analisado encontramos exemplos de avaliações do autor nessas duas categorias, diferenciando-se dos resultados obtidos por Carvalho (2006) na análise de resenhas de livros publicados em revistas brasileiras. Supomos que esse resultado adveio apenas de uma quantidade maior de resenhas que foram analisadas. O exemplo abaixo ilustra:

(05) “Apesar de escrever o primeiro artigo em fevereiro de 1942, Orwell mantinha uma relação anterior com o Observer. No ano anterior, ele conheceu David Astor, proprietário e futuro editor do jornal, e logo uma sólida amizade se estabeleceu - Astor admirava a “**absoluta franqueza, honestidade e decência**” de Orwell e, por isso, convidou-o a escrever para o jornal. Assim, criou uma coluna, Fórum, e encarregou o escritor de inaugurá-la.” (ESP171206) (+ ver.)

Neste trecho, o resenhista avalia o comportamento social do autor do livro resenhado, no caso, George Orwell. Se tomarmos apenas o excerto, sem considerar o texto como um todo, soa estranho aparecer esse tipo de avaliação em uma resenha de livro. Contudo, o efeito retórico deste tipo de avaliação desemboca indiretamente na avaliação da obra. Ou seja, a obra que está sendo resenhada pelo produtor é um livro que contém uma coletânea de artigos que Orwell escreveu sobre política e na ocasião esses artigos foram publicados em um jornal. A repercussão dos artigos acabou por interromper a colaboração do autor no jornal por um período. Essa interrupção se justifica pelo fato de Orwell demonstrar em seus escritos uma franqueza inigualável. Desse modo, ao avaliar o comportamento do autor o resenhista está, de alguma forma, valorizando a obra que está sendo resenhada na medida em que o leitor vai se deparar com artigos que foram escritos com “absoluta franqueza, honestidade e decência”.

Assim como Carvalho (2006), encontramos vários exemplos de avaliação da estima social do autor. As categorias de estima social estão diretamente ligadas ao ato de produção literária e aprecia o comportamento do autor no que se refere sua capacidade, por exemplo. Se compararmos, os tipos de avaliação do autor identificados no *corpus*, a categoria estima social tem uma maior frequência de materialização do que a categoria sanção social. Dos elementos de avaliação da estima social, observamos uma maior realização da avaliação da competência do autor (capacidade/maestria), seguida da normalidade e uma baixa frequência da tenacidade. O excerto abaixo ilustra:

(06) “De há muito, as narrativas que têm como pano de fundo os acontecimentos históricos, especialmente distanciados do nosso tempo, vêm caindo no gosto do público. Quem não se lembra, por exemplo, de A Criação, de Gore Vidal, em que este narra a trajetória do imperador Ciro? Pois bem. Philippa Gregory, após surgir no espaço literário com o romance ‘A Irmã de Ana Bolena’, afirma-se, nesse gênero, como **uma referência**, agora, com a publicação de ‘O Amante da Virgem’.” (DN110207) (+ norm.)

No exemplo (06), a autora é apontada como uma pessoa especial que se destaca dentre tantos escritores. No caso, temos uma avaliação positiva que se refere à estima social localizada na categoria normalidade. Contudo, o resenhista pode destacar os aspectos negativos do comportamento do autor como é o caso do exemplo abaixo:

(07) “O romance narra a vida de Auguste (interpretado por Joseph Cross) e sua trajetória por meio do caos doméstico, mergulhado numa total falta de regras e com momentos raros de felicidade conseguidos à base de Valium e travessuras que envolviam eletrochoques. O resultado é que a personalidade **bizarra e anárquica** do autor emerge dessa visão cruel de sua existência, como poesia (ou um soco no estômago), fugindo do politicamente correto de outras trajetórias de nomes famosos.” (CP080907) (- norm.) (- prop.)

Ao avaliar o comportamento do autor, o resenhista estabelece uma relação com a obra, promovendo uma oposição, a saber: “personalidade bizarra e anárquica” *versus* “livro de sucesso”<sup>12</sup>. O termo “bizarra” pertence à categoria normalidade e “anárquica” à propriedade.

A capacidade do autor do livro é um tipo de avaliação que também aparece nas resenhas, o exemplo ilustra:

(08) “A imagem é aliada poderosa da informação. Ela consegue fazer um texto ‘duro’ se tornar sedutor ao leitor. Acho que os autores do livro têm **perfeito comando** desses fatores.” (DC120507) (+ cap.)

Ao afirmar que os autores têm habilidade em combinar imagem e informação, o resenhista destaca a competência dos escritores ao mesmo tempo em que faz uma apreciação implícita da obra. Além da capacidade, o resenhista pode dar relevo à tenacidade do escritor, ou seja, alguma disposição psicológica que ele possua, bem como a sua experiência. Os excertos (09) e (10) ilustram:

(09) “Reúnem-se, aqui, pensadores que, não obstante as diferenças linhas de pesquisa e de pensamento, têm uma nota comum: a **seriedade**, a **propriedade**, o **compromisso com saber**,

---

<sup>12</sup> “Livro de sucesso” é uma expressão utilizada pelo resenhista no título da resenha.

isto é, ingredientes que os tornam pesquisadores e estudiosos **sempre desafiadores**, uma vez que, com a **agudeza** de seu olhar, põem-nos, sempre, diante de questões desafiadoras.”

(DN240906) (+ prop.) (+ cap.) (+ prop.) (+ ten.) (+ ten)

(10) “Ao longo dos textos que compõem o primeiro volume de ensaios, Virginia, na época uma escritora já **conhecida** e, pelas entrelinhas, **experimentada** no esporão da crítica, alia-se ao leitor.” (OP011108) (+ norm.) (+ ten./exp.)

Como é possível observar no exemplo (09), um pequeno trecho pode materializar várias realizações de avaliação em diferentes categorias semânticas. Destacamos os itens que se referem à tenacidade (“desafiadores”, “agudeza”). O primeiro recebe uma alta gradação, pois segundo o resenhista, os autores dos ensaios são “sempre” e não apenas “algumas vezes” “desafiadores”. Essas características dos autores influenciam decisivamente na obra de modo que o resenhista estabelece uma conexão entre “pesquisadores desafiadores” e “questões desafiadoras” que estão presentes nos textos da coletânea. O termo “agudeza”, por sua vez, também põe em relevo uma disposição psicológica dos autores. Ambos os termos, estão inseridos no parâmetro positivo. Já no exemplo (10), o resenhista destaca a experiência da autora a partir do termo “experimentada”. Realiza-se, portanto, um julgamento positivo.

Considerando que uma das funções da resenha é avaliar a obra, a apreciação é uma das categorias de avaliação que apresentaram maior frequência no *corpus* do que o julgamento. Dentre as subcategorias da apreciação, os resenhistas realizam mais a avaliação da composição da obra, seguida da reação e por último do valor. Assim como o julgamento, no campo jornalístico prevalecem as apreciações positivas dos livros resenhados. Os excertos abaixo ilustram exemplos de avaliação localizada na categoria reação:

(11) “Nostromo assalta as certezas do leitor metamorfoseando-se num ensaio narrativo **instigante** sobre o funcionamento problemático do idealismo no centro nervoso da máquina política que rege a sociedade (...)” (ESP060507) (+ reaç.)

(12) “Em meio à **saraivada de críticas** que o lançamento gerou, o próprio autor resolveu definir seu projeto: 'Que vem a ser a 'Guerra e paz'? Não é um romance, um poema muito menos, e não é sequer uma crônica histórica. 'Guerra e paz' é o que o autor quis e pôde exprimir pela forma como o exprimiu'. (CP220907) (- reaç.)

Em ambos os exemplos, é avaliado o impacto da obra, no primeiro caso em um parâmetro positivo e no segundo caso em um parâmetro negativo. Essas avaliações, por sua vez, apresentam diferentes efeitos retóricos: ao definir a obra como “instigante”, o resenhista pretende incitar o leitor a adquirir o livro, já no exemplo (12) a reação negativa ao livro parece apresentar-se como uma oportunidade para o resenhista mostrar a visão do próprio

autor sobre sua obra. Essa afirmação se justifica porque no enunciado anterior e no subsequente, o resenhista destaca a “grandiosidade” do livro.

A qualidade da obra também é um aspecto que os produtores das resenhas não-acadêmicas costumam avaliar. Os exemplos (13) e (14) ilustram:

(13) “Alternar a ficção com a realidade histórica foi um dos muitos aspectos que transformaram o romance de Leon Tolstói 'Guerra e Paz' **num dos grandes monumentos literários da história, um feito que está entre aqueles que jamais serão igualados.** Celebrando o lançamento em formato pocket no Brasil, a editora gaúcha L&PM lançou os quatro volumes que compõem essa **grande** obra em uma **exclusiva** caixa especial.” (CP220907) (+qual.) (+qual.) (+qual.) (+qual.)

(14) “**Não é uma obra-prima.** Não vai mudar a joça da sua vida (mas nada vai mudar a joça da sua vida). Em algum momento, pode ser que você olhe para a sua estante e pense: “Mas por que estou lendo **esse troço** e não aquele Kafka ali?”. Mas, apesar disso, Anjos do sagrado coração (ed. Record, R\$ 38,00) se permite ler e, dependendo da idade que você tiver, pode significar muita coisa.” (- qual.) (- qual.)

No exemplo (13), temos 04 (quatro) exemplos de avaliação positiva da qualidade da obra. Os 03 (três) primeiros se referem ao aspecto interno da obra, enquanto que o último se refere ao aspecto externo, sua embalagem, revelando, assim, que no campo jornalístico não se avalia apenas o conteúdo de uma obra. O exemplo (14), ao contrário, apresenta uma avaliação da qualidade negativa da obra, inclusive o resenhista acaba por recategorizar a obra como “esse troço”. Em seguida, ele apresenta argumentos que vão em direção contrária. Provavelmente, o efeito retórico das avaliações negativas tenha a pretensão de não desvalorizar totalmente o livro, haja vista os resenhistas indicarem a obra, apesar das críticas negativas (mesmo aquelas resenhas que só apresentam críticas negativas).

A composição da obra é um dos aspectos mais avaliados pelos resenhistas no campo jornalístico. Deste modo, são avaliadas a estrutura narrativa, a construção estilística, a linguagem, dentre outros aspectos. Os excertos abaixo ilustram a avaliação que é feita dos pontos específicos dos livros resenhados:

(15) “Os lugares-comuns que professa revelam, ao fim, algo de verdadeiro sobre a América Latina; mesmo após desconstruída, sua estrutura narrativa é **vivaz e persuasiva;** (...)” (ESP050607) (+comp.) (+comp.)

(16) “Página á página, o livro tem uma grande injeção de sexo, no **bom** estilo de putaria, característica presente nos livros da chamada geração 00, formada por jovens autores.” (DC011207) (+comp.)

(17) “No entanto, em O Dia em Que o Cão Morreu, a construção estilística tem **contínuos e enormes problemas**. (ESP150507) (- comp.) (-comp.) (-comp.)

Enquanto os exemplos (15) e (16) avaliam positivamente a composição da obra, o exemplo (17) avalia negativamente. E, por fim, as resenhas não-acadêmicas também avaliam o valor da obra, ora destacando a relevância, ora a originalidade, assim como estabeleceu Carvalho (2006). O exemplo abaixo ilustra:

(18) “Descartes nos deu as coordenadas cartesianas que, entre outras aplicações, fazem funcionar nossos incríveis localizadores GPS, e, retribuímos, colocando os restos de sua caixa craniana compondo uma das mais estúpidas e equívocas séries cronológicas da história da humanidade. Neste caso, o próprio livro de Aczel nos redime um pouco destas tolices, além de constituir-se numa homenagem **mais simples e muito mais inteligente**. (ESP130507)

No exemplo (18), o resenhista destaca a relevância da obra, visto que ela representa uma forma de remição frente às descobertas de Descartes. Além da apreciação da obra, encontramos nas resenhas não-acadêmicas exemplos de avaliação de outras obras que não aquelas que são resenhadas, a avaliação do leitor, a avaliação do ato de resenhar. Os exemplos abaixo ilustram:

(19) “Wells publicou, dentre outras obras, clássicos como A Máquina do Tempo (1895), A Ilha do Dr. Moreau (1896) e O Homem Invisível (1897), sempre apresentando em seus livros, por **mais fantasiosos** que eles nos pareçam, uma **subjacente e pertinaz** reflexão sobre o homem.” (ESP110307) (- reaç.) (+ val.) (+val.)

(20) “Antes disso, ela preferiu abrir seu **precioso baú** e, com Feito Eu, oferecer ao leitor **combalido** pelo excesso de palavras inúteis um testemunho simples e pungente de seu bem mais precioso: a vida.” (ESP270507) (+ reaç)

(21) Resenhar um livro nesta Cuiabá que vai virando metrópole, mas ainda carregada de ares provincianos, **não** é tarefa **fácil**. O jornalismo crítico precisa ser **sincero e isento**, **livre** de relações pessoais. (DC090808) (neg. + qual.) (+ ver.) (+ver.) (+ver.)

No exemplo (19), a avaliação de outras obras do autor recai sobre o livro que está sendo resenhado na medida em que as obras têm em comum o fato de promoverem à reflexão. Já no exemplo (20), temos uma avaliação das produções literárias da autora materializada em uma metáfora (“precioso baú”), avaliação prevista na literatura de valoração. Nesse excerto também é possível observar como a avaliação do autor realiza uma das funções da avaliação que é construir relações (HUNSTON; THOMPSON, 2003). Segundo White (2008), a teoria da valoração representa um desenvolvimento da função interpessoal da linguagem que está inserida na Linguística Sistemico-Funcional. O exemplo (21) também ilustra essa afirmação,

além de apresentar para o leitor o ato de resenhar e, conseqüentemente, o resenhista como um profissional que faz um trabalho “isento”. Essa informação parece tentar deslocar da atividade de resenhar as influências externas (por exemplo: lógica econômica) que possam interferir nessa atividade.

E, por fim, identificamos também nas resenhas não-acadêmicas passagens que realizam uma apreciação explícita da obra e um julgamento implícito do autor e vice-versa. Esse tipo de avaliação também já estava prevista na literatura. Segundo Martin e White (2008), esses casos são denominados de realização direta e indireta da avaliação. O exemplo (08), citado anteriormente, apresenta um julgamento explícito dos autores e uma apreciação implícita da obra.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando que o objetivo da presente pesquisa era investigar os padrões de avaliações em resenhas não-acadêmicas, sumarizamos, pois, os seguintes resultados:

- a presença de recursos avaliativos que materializaram as dimensões de atitude, de julgamento e de apreciação;
- maior recorrência de apreciação da obra do que julgamento do autor;
- maior recorrência de julgamento do autor do que de afeto;
- em relação à categoria afeto, materialização da variável desejo e da variável in/felicidade;
- em relação à categoria julgamento, maior recorrência de avaliação referente à estima social do que avaliação referente à sanção social;
- em relação à variável estima social, maior frequência de aparecimento das categorias capacidade e mestria do que das categorias normalidade e tenacidade/experiência;
- em relação à categoria apreciação, maior recorrência da variável composição, seguida da variável reação e da variável valor;
- maior realização de avaliações positivas que negativas;
- realização de avaliação explícita e implícita;
- avaliação de outros elementos que não apenas a obra e o autor.

Se compararmos os usos dos recursos avaliativos em resenhas não-acadêmicas com os resultados obtidos por Carvalho (2002) em resenhas acadêmicas escritas em português é possível identificar pontos de convergência e de divergência. Como semelhanças, a autora identificou mais apreciação que julgamento; as avaliações se materializaram mais

positivamente que negativamente; na categoria julgamento do autor, maior frequência de realização da variável capacidade, seguida da normalidade e da tenacidade.

Este cotejo nos permite afirmar que existem diferentes padrões de usos dos recursos avaliativos, um para as resenhas realizadas no campo acadêmico e outro mais diversificado para as resenhas realizadas no campo jornalístico. A riqueza de usos de recursos avaliativos realizados em resenhas não-acadêmicas possibilita também levantar reflexões sobre a relação que se estabelece entre resenhista e leitores. Mesmo considerando que em ambos os campos, o resenhista se apresenta como um especialista, no campo jornalístico essa relação é mais interativa na medida em que ele compartilha com o leitor suas emoções e utiliza um registro de linguagem que se situa entre o formal e o informal. Essa afirmação é ancorada no princípio de proliferação que sustenta a idéia de que quanto maior for o grau de interação social entre os participantes maior será o conjunto de opções lingüísticas disponíveis (WHITE, 2000).

Outro questionamento que pode ser levantado é que a diversidade de recursos avaliativos que aparecem nas resenhas não-acadêmicas pode guardar relação com o que foi discutido na revisão de literatura sobre o fenômeno da captação do leitor. Ou seja, o fato de haver uma lógica específica como a econômica, pode influenciar as condições de produção das resenhas levando o resenhista a utilizar diferentes recursos avaliativos, e estes recursos têm o efeito retórico de persuadir o leitor a compartilhar de seu ponto de vista.

Os resultados também nos possibilitaram inserir as resenhas, por suas características de avaliação, em um grupo denominado por Martin e White (2008) voz do comentador (*commentator voice*) que se distingue da voz do correspondente (*correspondent voice*) e da voz do repórter (*reporter voice*) porque apresenta uma frequência livre de avaliação nas categorias de sanção social e estima social, alta probabilidade de apreciação e a presença de afeto. Essa constatação enriquece a taxonomia proposta pelos autores haja vista eles não terem inserido em seu *corpus* o gênero resenha.

O presente trabalho representa um dentre outras perspectivas de análise da avaliação em resenhas não-acadêmicas, bem como em outros gêneros. Nesse sentido, estudos sobre a avaliação em português estão prenhes de realização.

## **REFERÊNCIAS**

ANGELO, D. M. P. **Leitores implícitos e vazios de sentido em resenhas críticas de quatro grandes jornais brasileiros no começo do século XXI**. 2005. 174 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

BERGER, C. Do jornalismo: toda notícia que couber, o leitor apreciar e o anunciante aprovar, a gente publica. In: PORTO, S. D. (Org.). **O jornal: da forma ao sentido**. 2. ed. Brasília, UNB, 2002.

BOND, F. **Introdução ao jornalismo: uma análise do quarto poder em todas as suas formas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1962.

CARVALHO, G. **Resenhas/reviews: da ação entre amigos ao apontador de defeitos** (Um estudo contrastivo de resenhas acadêmicas escritas em Inglês e em Português). 2002. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos), Universidade Federal Fluminense, Niterói.

\_\_\_\_\_. Críticas de livros: um breve estudo da linguagem da avaliação. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 2, maio./ago., 2006. Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/revista/revista.htm>>. Acesso em 01 out. 2006.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

HERNARDES, N. **A mídia e seus truques: o que o jornal, revista, TV, radio e internet fazem para captar e manter a atenção do público**. São Paulo: Contexto, 2006.

HOEY, M. Persuasive Rhetoric in Linguistics: a stylistic study of some features of the language of Noam Chomsky. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Orgs.) **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. New York: Oxford University Press, 2003.

HUNSTON, S.; THOMPSON, G. Evaluation: an introduction. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Orgs.) **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. New York: Oxford University Press, 2003.

IEDEMA, R.; FEEZ, S.; WHITE, P. **Media Literacy**. Sidney, Disadvantaged Schools Program, NSW Departament Of School Education, 1994. Disponível em <<http://www.grammatics.com/appraisal/MediaLit-Comment.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2008.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Orgs.) **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. New York: Oxford University Press, 2003.

\_\_\_\_\_; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan. 2008.

MELO, J. M. de. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3. ed. rev. e aum. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

PENA, F. **Jornalismo literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

PIZA, D. **Jornalismo cultural**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

- THOMPSON, G.; ZHOU, J. Evaluation and organization in text: the structuring role of evaluative disjuncts. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Orgs.) **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. New York: Oxford University Press, 2003.
- TRAVANCAS, I. **O livro no jornal: os suplementos literários dos jornais franceses e brasileiros nos anos 90**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- VIAN JR, O. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- WHITE, P. R. R. Um recorrido por la teoria de La valoración (Teoría de La valoración). 2000. Disponível em <<http://www.grammatics.com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2008.
- WHITE, P. R. R. Attitude/Judgement. 2001. Disponível em <<http://www.grammatics.com/appraisal/AppraisalGuide/AppraisalGuideWPFiles.html>>. Acesso em 01 jun. 2008.

## UM ESTUDO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA

Me. Yone Paezani Sanches  
Universidade de Sorocaba  
(yopasanches@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Com este estudo, pretendemos analisar a transposição didática do gênero resenha crítica, conteúdo que faz parte do Caderno do Professor, do 3º ano do Ensino Médio de 2008, para o 1º bimestre, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo - SEESP. Buscamos investigar, sobretudo, com esta análise, como se deu a passagem do saber científico para o saber didático do gênero resenha crítica, isto é, se essa proposta de ensino segue os pressupostos teóricos voltados ao ensino de leitura e de escrita, materializado por meio de seqüências didáticas de gêneros, conforme os estudos dos autores Dolz & Schneuwly (2000/2004).

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero, escrita, resenha

**ABSTRACT:**

**KEYWORDS:**

**INTRODUÇÃO:**

Este trabalho pretende analisar a transposição didática do gênero resenha crítica, no Caderno do Professor, do 3º ano do Ensino Médio/2008, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo - SEESP, utilizado no 1º bimestre de 2008. Como objetivo específico, buscamos investigar se a passagem do saber científico para o saber didático do gênero resenha crítica

segue os pressupostos teóricos voltados ao ensino de leitura e escrita, materializado por meio de seqüências didáticas de gêneros, conforme os estudos dos autores Dolz & Schneuwly (2000/2004).

Abordaremos a transposição didática presente em Marandino (2004) e Valente (2003), porém, tendo Yves Chevallard (1991) como a principal referência.

Em seguida, apresentaremos a noção de gênero de discurso/textual em diferentes abordagens, pois há algum tempo, um interesse crescente no trabalho com gêneros, por parte da escola no Brasil, foi motivado, em grande parte, pela normatização legal do conceito presente nos documentos oficiais como os PCNs. Por isso, utilizaremos nesta pesquisa, pressupostos baseados, principalmente, nas perspectivas adotadas por Schneuwly & Dolz, (2004), já que esses autores buscam discutir teoricamente a questão da transposição didática e apresentar propostas, considerando o gênero como um instrumento de mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Finalizando, apresentaremos a análise da proposta de ensino de resenha crítica contemplada no Caderno do Professor do 3º ano do Ensino Médio, a fim de verificar se essa proposta atende ao que postulam as teorias de gêneros, especificamente, o ensino de gênero por meio de seqüência didática.

## **O Currículo escolar**

A escola, no século XX, sofreu e ainda sofre profundas transformações. Ao colocar a criança no centro da educação, busca-se dar visibilidade as suas necessidades e as suas capacidades. É o fazer precedendo o conhecer, que deve vir do global para o particular, segundo Moita (2003).

Em virtude disso, o currículo tem sido um dos principais elementos das reestruturações e reformas educacionais. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas, porque o currículo é um dos espaços no qual se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. Por meio de seleção arbitrária, os conteúdos reveladores das manifestações culturais dos dominantes são impostos aos dominados. Dessa forma, procuram-se explicitar as relações de poder que se expressam nas reformas e evidenciar como elas têm se constituído em instrumentos de regulação e de auto-regulação de indivíduos e grupos. Por meio das reformas, pretende-se um certo controle, já que se instaura, implicitamente, determinadas maneiras de ver, sentir e entender o mundo.

Para Moita (2003), atualmente, o currículo é visto como prática cultural e como prática de significação. Já que nesta visão pretende-se dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para isso, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam.

E é nesta nova conjuntura, do final dos anos 90, que a noção de *gênero discursivo/textual* é (re)convocada, notadamente, pelos PCN (1998), afirma Rojo (no prelo).

### **Saber científico x Saber escolar**

As grandes finalidades da escola obrigatória são dar acesso às técnicas culturais fundamentais (leitura, escrita e matemática), aos conhecimentos científicos e aos bens culturais fundamentais de nossa sociedade para, dessa forma, formar cidadãos autônomos, capazes de agir, segundo a proposta do currículo tradicional. Para isso, a instituição escolar tem como ferramenta principal as disciplinas escolares que, sob forma historicamente e socialmente variável, delimitam os conteúdos a ensinar e propõem meios para fazê-lo. Estas disciplinas são o produto científico das instituições e constituem um elemento essencial de sua própria cultura.

Portanto, o entendimento do que são práticas de transposição do saber científico, possibilita-nos entender os saberes escolares como uma das formas de apropriação e re-elaboração das práticas científicas, ressalta Valente (2003).

Isso supera o modo de perceber as relações entre saberes posto pelas perspectivas da história das disciplinas e da didática das disciplinas. Para o Valente (2003:10),

tais bases teóricas alicerçam-se sobre a premissa da separação entre ensino e produção científica, além de tomar a ciência como, essencialmente, um conjunto abstrato de teorias, elaboradas em espaços restritos por cientistas *stricto sensu*. Desse modo, subjaz a ambas as perspectivas mencionadas – por enquanto hegemônicas na orientação de trabalhos na área da Didática – a idéia de que a produção científica, separada dos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, pronta e acabada por cientistas profissionais, estaria sempre no aguardo de sua transmissão, como corpo teórico intacto, para outras searas que dela tivessem necessidade.

Dessa forma, os estudos, no âmbito da didática deveriam levar em conta que a produção científica está sempre envolvida em contextos específicos, responsáveis por seu desenvolvimento, e é parte integrante dessa produção, a sua reprodução no ambiente escolar. Assim, o ensino se caracterizaria como uma das modalidades do saber científico. A análise dessa modalidade de reprodução revela não somente o caráter importante da transmissão do saber, mas também o papel que o ensino tem na própria constituição dos saberes científicos.

Por outro lado, Marandino (2004) considera que a transformação do conhecimento científico com fins de ensino e divulgação não constitui simples “adaptação” ou mera “simplificação” de conhecimento, podendo ser então analisada na perspectiva de compreender a produção de novos saberes nesses processos.

### **Transposição Didática**

Destacaremos, aqui, alguns elementos relacionados à teoria da transposição didática. Os estudos sobre transposição didática têm como principal referência o pesquisador Yves Chevallard.

Chevallard (1991), em seu livro *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, parte do pressuposto de que o ensino de um determinado elemento do saber só será possível se esse elemento sofrer certas “deformações” para que esteja apto a ser ensinado. Para isso, Chevallard (*apud* Marandino (2004:97) indica elementos que caracterizam o funcionamento didático com base no conceito de *transposição didática*, sendo que o saber ensinado supõe processos de:

- *descontemporalização*: o saber ensinado é exilado de sua origem e separado de sua produção histórica na esfera do saber sábio;
- *naturalização*: o saber ensinado possui o incontestável poder das “coisas naturais”, no sentido de uma natureza dada, sobre a qual a escola agora espera sua jurisdição;
- *descontextualização*: existe algo invariante (significante) e algo variável no elemento do saber sábio correspondente ao elemento do saber ensinado e, nesse sentido, procede-se através de uma descontextualização dos significantes, seguida de uma recontextualização em um discurso diferente (até aqui, trata-se de um processo comum e fácil de ser identificado). No entanto, nesse processo, há algo que permanece descontextualizado, já que não se identifica com o texto do saber, com a rede de problemáticas e de problemas no qual o elemento

descontextualizado encontrava-se originalmente, modificando dessa forma seu emprego, ou seja, seu sentido original;

- *despersonalização*: o saber considerado em *statu nascendi* está vinculado a seu produtor e se encarna nele. Ao ser compartilhado na academia, ocorre um certo grau de despersonalização comum ao processo de produção social do conhecimento, que é requisito para sua publicidade. Porém, esse processo é muito mais completo no momento do ensino, pois cumprirá uma função de reprodução e representação do saber sem estar submetido às mesmas exigências da produtividade.

No sistema didático – formado pelo saber ensinado professor–aluno – há, para Chevallard (1991), uma profunda relação entre os elementos internos e externos que o influenciam. Esse sistema didático estaria inserido na *noosfera*, que, por sua vez, se coloca no interior do “entorno”, ou seja, na sociedade. O conceito de *noosfera* é central para o entendimento da transposição didática, pois é onde se opera a interação entre o sistema de ensino *stricto sensu* e o entorno societal; onde se encontram aqueles que ocupam postos principais do funcionamento didático e se enfrentam com os problemas resultantes do confronto com a sociedade; onde se desenrolam os conflitos, se levam a cabo as negociações; onde se amadurecem soluções; local de atividade ordinária; esfera de onde se pensa.

Para explicar como ocorrem os fluxos do saber que vão desde o entorno até o sistema de ensino, passando pela *noosfera*, e que garantem a possibilidade de ensino, Chevallard afirma a importância da compatibilização entre esse sistema e seu entorno. Segundo ele, o saber ensinado envelhece biologicamente e moralmente, aproximando-se do senso comum e se afastando do saber sábio (banalização e deslegitimação).

Entretanto, a introdução de determinados conceitos do saber sábio no saber ensinado se dá por necessidade da manutenção do próprio sistema, dando-lhe novamente legitimidade, principalmente, perante os pais.

Há, porém, ainda, uma outra dimensão analisada pelo autor, que corresponde ao ponto de vista do aluno.

Para fins de aprendizagem, modifica-se o saber, e isso pode ser feito de uma forma simplista de transposição didática – suprimindo a dificuldade quando ela aparece – ou através de uma reorganização do saber, de uma verdadeira refundação dos conjuntos de conteúdos.

Esse trabalho que a *noosfera* realiza para elaborar um novo texto do saber se consagra como uma estratégia de ataque às dificuldades de aprendizagem, através de sua identificação. Nesse

movimento de compatibilização que a *noosfera* realiza ocorre a construção de um novo texto, em busca da organização de um bom ensino. No entanto, sabe-se que, antes de ser bom, um ensino deve ser possível e, nesse sentido, a *noosfera* acaba somente por considerar alguns elementos referentes às condições didáticas, deixando muitos outros escaparem: “Quando os programas são preparados começa um outro trabalho: *é a transposição didática interna*” (Chevallard, 1991: 44).

Dessa forma, para esse autor, os conteúdos de saber designados como aqueles a ensinar são verdadeiras criações didáticas, suscitadas pelas necessidades do ensino. Esse trabalho de transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino é o que ele chama de transposição didática.

Chevallard, em seu segundo livro, discute, de maneira enfática, algumas críticas feitas à teoria da transposição didática. A seu ver, o que caracteriza os saberes é sua característica de “multilocalização”, ou seja, o fato de que [...] um saber dado S se encontra em diversos tipos de instituição, que são para ele, em termos de ecologia dos saberes, respectivos *habitats* diferentes. Desse modo, o saber ocupa regularmente *nichos* muito diferentes, logo as relações entre os saberes e as instituições também são diversas, afirma Chevallard (*apud* Marandino (2004:98).

Sendo assim, a maneira como os agentes da instituição vão “manipular” esse saber será variável, (Chevallard, 1991: 153)”. Há, assim, quatro formas de manipulação dos saberes: uma instituição pode *utilizar* um saber, pode também *ensinar*, ou ainda *produzi-lo*. O quarto tipo de manipulação seria a *transpositiva*.

O autor também discute a legitimidade das práticas sociais enquanto *saberes* e, em linhas gerais, assume uma posição que diferencia *saberes* de *práticas sociais*. Para ele, o conceito de *saber* diz respeito ao corpo de conhecimento que é legitimado epistemologicamente, legitimação esta que se sobrepõe, geralmente, à legitimação cultural. Nesse sentido, o caráter acadêmico ou semi-acadêmico do *saber* é condição crucial para a ecologia didática. Em sua visão, um saber sábio não pode se autoproclamar um *saber*, muito menos a escola pode autorizar a si mesma, e menos ainda os docentes: “o que ocorre na Escola depende, portanto eminentemente da legitimidade que a sociedade lhe concede e lhe nega” (Chevallard, 1991: 164).

A origem dos *saberes*, segundo Chevallard, pode dar-se nas *práticas sociais*; no entanto, nem todo *saber* chega a ser legitimado e alcança o *status* de saber sábio. A seu ver, existe uma

distância entre um *saber* e uma *prática*, e o *saber* sobre o domínio de uma *prática* não se constitui necessariamente em um saber dessa prática. Para o autor, então, os saberes das práticas sociais só serão considerados efetivamente *saberes* a partir de sua legitimação cultural, mas principalmente da legitimação epistemológica. Os pontos levantados constituem alguns dos alicerces da teoria da transposição didática.

### **Gênero textual/discursivo**

Muitos ainda confundem o significado de gênero textual, na perspectiva bakhtiniana, é a diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações lingüísticas de discursos textualizadas, com suas estruturas relativamente estáveis, conforme Bakhtin, disponíveis no intertexto para serem atualizados nos eventos discursivos que ocorrem em sociedade; em outras palavras os Gêneros Textuais são unidades triádicas relativamente estáveis, passíveis de serem divididas para fim de análise em *unidade composicional*, *unidade temática* e *estilo*, disponíveis num inventário de textos (arquitexto ou intertexto), criado historicamente pela prática social, com ocorrência nos mais variados ambientes discursivos, que os usuários de uma língua natural atualizam quando participam de uma atividade de linguagem, de acordo com o efeito de sentido que querem provocar nos seus interlocutores.

No Brasil dos anos recentes, a partir de 1995, especialmente no campo da Lingüística Aplicada (doravante, LA) ao Ensino de Línguas (Estrangeiras/Materna), grande atenção tem sido dada às Teorias de Gênero (de textos/do discurso). Pelo menos em parte, isso se deve aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas (PCNs de Língua Portuguesa, de Línguas Estrangeiras) que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de se considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos. Rojo (Gêneros do discurso/textuais:01).

Porém, questões teóricas ligadas ao próprio conceito de gênero ainda permanecem em aberto, o que torna particularmente difícil a sua transposição para o contexto escolar.

No que se refere às teorias de gênero, encontramos um grande número de pesquisadores que adotam perspectivas diversas sobre gênero textual, como, por exemplo:

- Swales (1990, 1992, 1993, 1998, 2001), com seus conceitos-chave de *propósito comunicativo* e *comunidade discursiva*, que o próprio autor retoma e reavalia no curso de

sua história de pesquisa, mas sempre reafirmando a utilidade e relevância de tais construtos teóricos;

- Bakhtin (1929/1995, 1953/1997), com as concepções de *dialogismo*, que perpassam toda a sua obra, e de *compreensão responsiva ativa*, além, naturalmente, de sua própria noção de *gênero*, que, rompendo com uma longa tradição de estudos que consideravam apenas os gêneros literários, incluiu os gêneros do cotidiano, tanto da língua falada quanto escrita, tomando-os como formas específicas de uso da língua, estreitamente ligadas às várias esferas de atividade humana;
- finalmente, o chamado Grupo de Genebra (Bronckart, 2003; Schneuwly & Dolz, (2004), que, partindo das premissas bakhtinianas, busca discutir teoricamente a questão da transposição didática e apresentar propostas, considerando o gênero como um instrumento de mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

No trabalho de análise e interpretação dos dados, busquei estabelecer uma articulação entre essas vertentes teóricas. O diálogo entre a abordagem sócio-retórica de Swales e a visão sócio-histórica de Bakhtin não apenas mostrou-se possível como certamente contribuiu para uma discussão mais aprofundada em torno da noção de gênero textual. Como afirma Rojo (2005), mesmo as reflexões que focalizam mais a descrição da composição e da materialidade lingüística dos textos no gênero, estabelecem, de alguma forma, um diálogo com o discurso bakhtiniano.

Segundo Rojo (Gêneros do discurso/textuais:03), a confrontação da perspectiva bakhtiniana com outras perspectivas não muito conflitantes não tem sido preocupação só da LA. Autores ligados à Análise da Conversação, à Lingüística Textual e ao Interacionismo Sócio-Discursivo também tem investido nessa reflexão. Em geral, esses trabalhos apresentam não só um diálogo com a obra bakhtiniana – mais ou menos afinado – como também se preocupam em diferenciar – aproximando-os ou distanciando-os – *gêneros textuais* de *gêneros discursivos*.

### **ANÁLISE: Transposição didática do gênero resenha crítica:**

O assunto selecionado para nossa análise é a proposta de ensino de Resenha Crítica que aparece no Caderno do Professor, do 3º. ano do Ensino Médio, do 1º bimestre/2008. Com o fornecimento desse caderno, o Governo do Estado tem como objetivo, a melhoria do ensino na rede pública. Portanto, verificaremos se a transposição didática desse gênero ocorreu como

postula o saber científico, no que se refere ao ensino por meio de Sequências Didáticas. Essa forma de trabalho em sala de aula são situações práticas que abordam aspectos do gênero textual que se quer ensinar, por exemplo: leitura de exemplares do gênero, sua situação de produção, sua organização textual típica, elementos gramaticais, escrita de um texto com as características do gênero estudado, e assim por diante, até que se produza uma última versão que contemple as características do gênero.

Para os estudiosos Dolz & Schneuwly (2000/2004), uma seqüência didática tem como finalidade auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, dessa forma, escrever ou falar de maneira mais apropriada em determinada situação de comunicação.

Segundo os autores, primeiramente, é feita uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar. No entanto, no Caderno do Professor em análise, podemos verificar que isso não acontece, pois o assunto é logo colocado com uma pergunta: *O que é uma resenha crítica?* (anexo 3:p.15). E logo após, aparece a definição encontrada para a palavra resenha, no dicionário Houaiss: “4. *análise crítica ou informativa de um livro; resenha.*”. Na seqüência, aparece uma interpretação dessa definição, procurando adotar o termo, a partir de então, resenha crítica.

Esse início do assunto não aparece de forma detalhada, como deveria ser, conforme preconizam Dolz & Schneuwly (2000/2004). Além disso, após a definição de resenha, é solicitado que o professor explique as características do gênero resenha, para isso, pede-se que utilize o livro didático adotado. Essa indicação de livro didático, provavelmente, não auxiliaria muito, uma vez que esse conteúdo não costuma aparecer de forma detalhada nos manuais.

Até este ponto, não se falou sobre a utilização de resenhas REAIS, divulgadas em jornais, revistas ou internet, que seria o ideal para que os alunos pudessem ter um contato mais aproximado com esse gênero, inclusive para conhecer seu suporte.

Somente na página seguinte do Caderno (anexo 4:p. 16), aparece um exemplo de resenha com o título “*Diretora aprofunda sua linguagem poética*”, publicada no jornal Folha de S. Paulo e produzida por José Geraldo Couto. A partir da leitura dessa resenha, pede-se que note a presença de cinco elementos fundamentais, mas não cita quais. Em seguida, a mesma resenha é desmembrada em onze partes: contextualização, tese, resumo, argumento 1, comprovação do argumento 1, argumento 2, comprovação do argumento 2, contra-argumento 1, exemplo 1,

exemplo 2 e conclusão. Para quem está tomando contato inicial com esse gênero, certamente, isso poderá mais confundir do que esclarecer, pois não saberá identificar quais são os cinco elementos principais dentre os onze citados.

Após esse apontamento das características, é apresentada, então, uma atividade de produção de uma resenha crítica, a partir de uma música ou de um poema.

Para Dolz & Schneuwly (2000/2004), quando os alunos elaboram um primeiro texto, oral ou escrito, que deve corresponder ao gênero em estudo; é a *primeira produção (diagnóstica)*. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na seqüência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma seqüência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos* constituídos, por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundados.

Todavia, neste Caderno do Professor é solicitada apenas uma produção de resenha. Atividades de reescrita ou outras produções sequer são mencionadas, apenas uma atividade para se localizar os cinco elementos principais na resenha na própria produção do aluno (anexo 6:p. 18). Com isso, o assunto resenha crítica é finalizado.

Dolz & Schneuwly (2000/2004) postulam que a primeira escrita do gênero deve ser como diagnóstico e as demais para verificação e aprofundamento dos conhecimentos sobre o gênero, para, então, na *produção final*, o aluno pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a seqüência, afirmam os autores.

Dessa forma, verificamos que a transposição didática do gênero resenha não atendeu eficazmente o que propõem as teorias do saber científico.

### **Considerações finais**

Apresento, a seguir, conclusões a que cheguei com a interpretação da análise realizada. Primeiramente, é preciso destacar que a quantidade de “oficinas” está muito aquém do esperado para um trabalho com gêneros.

Quanto à qualidade das atividades sugeridas, para um material que a Secretaria aposta numa melhoria do ensino, é insuficiente para dar conta de um ensino de qualidade, somente com as atividades apresentadas. Para isso, é preciso que o professor tenha conhecimento das teorias sobre seqüências didáticas, e, isso, mesmo de forma resumida, não aparece em nenhum momento no Caderno, isto é, supõe-se que o professor já tenha esse domínio. Como as atividades são poucas, há necessidade de complementar com outras atividades e materiais, a fim de desenvolver um bom trabalho.

Finalizando, com base no estudo realizado, não se pode afirmar que o gênero tenha sido tomado, de fato, como objeto de ensino ou como o eixo orientador do projeto de leitura e escrita nesse Caderno.

Assim, essa análise permitiu-me concluir que o trabalho com gêneros, por meio de seqüências didáticas, é realmente um caminho interessante para se trabalhar e avaliar a leitura e escrita dos alunos, de forma mais adequada, isto é, para além da materialidade lingüística do texto, já que é preciso explorar os usos dos gêneros em nossas práticas sociais e a forma como agimos (ou reagimos) por meio da linguagem, nas mais variadas esferas de comunicação. É forçoso reconhecer, contudo, que a transposição das teorias de gênero para a prática de sala de aula não é tarefa simples. Novos materiais didáticos, que se aproximem mais do saber científico e auxiliem nessa tarefa, é urgente.

### **Referências Bibliográficas**

CADERNO DO PROFESSOR, 3º ano do Ensino Médio, 1º bimestre-2008. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008.

CHEVALARD, Yves. *Transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné - Un exemple d'analyse de la transposition didactique*. Paris: Pensée Sauvage, 1991.

DOLZ, J.; M. Noverraz & B. SCHNEUWLY (2000/2004) Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (orgs, trads) (2004) *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores, pp. ?? . Campinas: Mercado de Letras.

MARANDINO, Martha. *Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências*. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 n° 26.

MOITA, Filomena. *Currículo, conhecimento, cultura*. Revista Brasileira de Educação, 2003.

ROJO, Roxane (no prelo) Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao trivium? In I. Signorini (Org) *Percursos transdisciplinares de investigação sobre língua(gem)*. São Paulo: Parábola, a sair.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *Saber científico, saber escolar e suas relações: elementos para reflexão sobre a didática*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.57-67, set./dez. 2003.

## ANEXOS 1

### SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – DESENVOLVENDO O OLHAR CRÍTICO: A RESENHA

Esta Situação de Aprendizagem tem por objetivo desenvolver a resenha crítica, gênero textual extremamente comum na sociedade, em jornais e revistas. Além disso, trata-se de um gênero textual extremamente

importante ao pensarmos naqueles alunos que continuarão seus estudos no Ensino Superior. Para finalizar, um mergulho no vestibular e nas questões de Língua Portuguesa que ali aparecem.

**Tempo previsto:** 6 a 9 aulas

#### Conteúdos e temas

- ▶ O conceito de crítica;
- ▶ A resenha crítica;
- ▶ A Língua Portuguesa e o vestibular.

#### Competências e habilidades

- ▶ Dominar a norma culta da LP e fazer uso da linguagem;
- ▶ Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos lingüísticos, da produção da tecnologia e das manifestações artísticas;
- ▶ Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- ▶ Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural;
- ▶ Desenvolver habilidades de leitura de textos argumentativos;
- ▶ Desenvolver habilidades de escrita de textos argumentativos;
- ▶ Desenvolver habilidades de pesquisa em diferentes mídias visando a uma finalidade prática de uso da linguagem;
- ▶ Desenvolver o sentido crítico e a auto-correção de textos;
- ▶ Relacionar título e texto;
- ▶ Analisar, em um texto, os mecanismos lingüísticos utilizados na construção da argumentação;
- ▶ Desenvolver critérios de auto-correção de textos escritos argumentativos.

**Estratégias:** aula interativa, com a participação oral e escrita do aluno, com a preparação e conhecimento de conteúdos e estratégias por parte do professor. Atitude de sensibilidade diante da realidade local e do aprendizado como uma elaboração processual e contínua.

**Recursos:** livro didático, dicionário de Língua Portuguesa, lousa, internet, tiras em quadrinhos de jornais e revistas.

**Avaliação:** elaboração de resenha crítica.

## ANEXO 2

Língua Portuguesa – 3ª série, 1º bimestre

**Sondagem**

Discuta com seus alunos quais deles pretendem fazer vestibular e se já têm idéia de que curso farão.

A seguir, permita um debate sobre o que se pede nos vestibulares da disciplina de Língua Portuguesa.

Agora, analise com seus alunos a seguinte questão do ENEM/2007:

**Texto 1****Álcool, crescimento e pobreza**

O lavrador de Ribeirão Preto recebe em média R\$ 2,50 por tonelada de cana cortada. Nos anos 1980, esse trabalhador cortava cinco toneladas de cana por dia. A mecanização da colheita o obrigou a ser mais produtivo. O corta-cana derruba agora oito toneladas por dia.

O trabalhador deve cortar a cana rente ao chão, encurvado. Usa roupas mal-ajambradas, quentes, que lhe cobrem o corpo, para que não seja lanhado pelas folhas da planta. O excesso de trabalho causa a birola: tontura, desmaio, câibra, convulsão. A fim de agüentar dores e cansaço, esse trabalhador toma drogas e soluções de glicose, quando não farinha mesmo. Tem aumentado o número de mortes por exaustão nos canaviais.

O setor da cana produz hoje uns 3,5% do PIB. Exporta US\$ 8 bilhões. Gera toda a energia elétrica que consome e ainda vende excedentes. A indústria de São Paulo contrata cientistas e engenheiros para desenvolver máquinas e equipamentos mais eficientes para as usinas de álcool. As pesquisas, privada e pública, na área agrícola (cana, laranja, eucalipto etc) desenvolvem a bioquímica e a genética no país.



(Adaptado de: FREIRE, Vinicius Torres. *Folha de S. Paulo*, 11 mar. 2007.)

Confrontando-se as informações do texto com as da charge acima, conclui-se que:

- a charge contradiz o texto ao mostrar que o Brasil possui tecnologia avançada no setor agrícola.
- a charge e o texto abordam, a respeito da cana-de-açúcar brasileira, duas realidades distintas e sem relação entre si.
- o texto e a charge consideram a agricultura brasileira avançada, do ponto de vista tecnológico.
- a charge mostra o cotidiano do trabalhador, e o texto defende o fim da mecanização da produção da cana-de-açúcar no setor sucroalcooleiro.
- o texto mostra disparidades na agricultura brasileira, na qual convivem alta tecnologia e condições precárias de trabalho, que a charge ironiza.

## ANEXO 3

Não se trata de resolver a questão, mas de confrontar expectativas: Não deixe de perguntar:

- ▶ É o que esperava de um exame de acesso ao Ensino Superior?
- ▶ Concorda com a validade de tais tipos de questões?
- ▶ A resposta certa é “E”. Considera o exercício fácil ou difícil? Por quê?

### Roteiro para a aplicação da Situação de Aprendizagem

#### O que é uma resenha crítica?

O sentido que adotaremos neste trabalho para “resenha” é aquele encontrado na quarta acepção da palavra no Dicionário Houaiss:

“4. análise crítica ou informativa de um livro; recensão”

Dessa forma, toda resenha é crítica. No entanto, como alguns autores, por vezes, comparam “resenha” a “resumo”, achamos, por bem, deixar claro, no uso pleonástico do adjetivo “crítica” o objetivo desse texto.

Essencial em uma resenha, portanto, é a visão crítica de quem a escreve. Além de trazer o assunto devidamente resumido, este é acompanhado de uma análise, de uma visão crítica.

1. Explique as características do texto crítico. Para isso, utilize-se do livro didático adotado.
2. Para aprofundar o tema, analise com seus alunos a resenha crítica cinematográfica, gênero textual jornalístico razoavelmente conhecido, a seguir.

#### **Olhe com atenção!**

Analise com seus alunos, antes da leitura do texto, o título desta resenha e as expectativas geradas. Isso reforçará o fato de que o título levanta horizontes de expectativas no leitor que devem ser aproveitadas no processo de leitura.

## ANEXO 4

**Diretora aprofunda sua linguagem poética**

O cinema de Lina Chamie, como já havia ficado claro em seu primeiro longa-metragem, *Tônica dominante* (2000), é menos narrativo do que poético e musical. Em *A Via Láctea* a diretora amadurece e aprofunda esse seu modo de encarar “o mundo que é” e “o mundo que poderia ser”.

A partir de uma situação dramática forte – um amante que atravessa a metrópole em busca da amada, com quem discutiu ao telefone –, o filme desdobra cadências, harmonias, contrapontos e dissonâncias. Não é à toa que um dos livros citados ao longo da odisséia urbana de Heitor (Marco Ricca) seja *Fragmentos do discurso amoroso*. O filme, de certo modo, realiza no plano audiovisual uma operação análoga à do livro de Barthes ao identificar, glosar e desconstruir motivos, tropos e clichês do relacionamento amoroso.

A viagem de Heitor em busca de Júlia (Alice Braga) é mais musical do que geográfica. Não só porque é pontuada por peças de Mozart, Schubert, Satie, Jobim e Manu Chao, mas porque sua progressão não é linear, e sim feita de tema e variações, de motivos recorrentes, de rimas visuais e sonoras.

É um deslocamento inverossímil (o protagonista demora horas para percorrer a avenida Paulista), mais espiritual – em falta de palavra melhor – do que físico. Chamie não está preocupada com o realismo de um draminha psicológico urbano. Seu horizonte é cósmico e, no limite, metafísico.

Não é um filme perfeito, e nem poderia, em se tratando de uma obra de risco. (Arriscar implica também errar, embora nem sempre nos lembremos disso.) Uma certa redundância da locução em *off*, em que o protagonista externa pensamentos tornados mais ou menos evidentes pela imagem, indica talvez um receio de perder a inteligibilidade. O mesmo vale para um recurso excessivo aos *flashbacks*, que em alguns momentos quase afrouxam a tensão do relato. No mais, *A Via Láctea* é um banho de invenção em meio a um cinema preocupado demais em agradar aos espectadores de TV.

COUTO, José Geraldo. *Folha de S. Paulo*, 01 nov. 2007.

Durante a leitura do texto, notamos a presença de cinco elementos fundamentais:

**Para você, professor!**

Professor, esses cinco elementos serão encontrados no texto acima. Promova uma discussão com seus alunos, permitindo que antecipem as respostas.

## ANEXO 5

Inicialmente um momento de contextualização, em que se propõe uma partida. É nesse momento que se apresenta a tese a ser desenvolvida. Observe:

**Contextualização:** O cinema de Lina Chamie, como já havia ficado claro em seu primeiro longa-metragem, *Tônica dominante* (2000), é menos narrativo do que poético e musical.

**Tese:** Em *A Via Láctea* a diretora amadurece e aprofunda esse seu modo de encarar “o mundo que é” e “o mundo que poderia ser”.

Segue um brevíssimo resumo da obra.

**Resumo:** A partir de uma situação dramática forte – um amante que atravessa a metrópole em busca da amada, com quem discutiu ao telefone.

Depois, a apresentação de argumentos, isto é, de elementos que orientam para a conclusão. Tais elementos são apoiados por exemplos, regras gerais, provérbios etc.

**Argumento 1:** o filme desdobra cadências, harmonias, contrapontos e dissonâncias.

**Comprovação do argumento 1:** Não é à toa que um dos livros citados ao longo da odisséia urbana de Heitor (Marco Ricca) seja *Fragments do discurso amoroso*. O filme, de certo modo, realiza no plano audiovisual uma operação análoga à do livro de Barthes ao identificar, glosar e desconstruir motivos, tropos e clichês do relacionamento amoroso.

**Argumento 2:** A viagem de Heitor em busca de Júlia (Alice Braga) é mais musical do que geográfica.

**Comprovação do argumento 2:** Não só porque é pontuada por peças de Mozart, Schubert, Satie, Jobim e Manu Chao, mas porque sua progressão não é linear, e sim feita de tema

e variações, de motivos recorrentes, de rimas visuais e sonoras.

É um deslocamento inverossímil (o protagonista demora horas para percorrer a avenida Paulista), mais espiritual – em falta de palavras melhor – do que físico. Chamie não está preocupada com o realismo de um draminha psicológico urbano. Seu horizonte é cósmico no limite, metafísico.

Apresentação de contra-argumentos, que restringem a orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por exemplos, etc.

**Contra-argumento 1:** Não é um filme pensado, e nem poderia, em se tratando de uma obra de risco. (Arriscar implica também errar, embora nem sempre nos lembremos disso.)

**Exemplo 1:** Uma certa redundância da locução em *off*, em que o protagonista externa pensamentos tornados mais ou menos evidentes pela imagem, indica talvez um receio de perda de inteligibilidade.

**Exemplo 2:** O mesmo vale para um recurso excessivo aos *flashbacks*, que em alguns momentos quase afrouxam a tensão do relato.

Conclusão (ou nova tese), que faz interagir os argumentos e contra-argumentos

**Conclusão:** No mais, *A Via Láctea* é um bicho de invenção em meio a um cinema preocupado demais em agradar aos espectadores de TV.

3. Peça que seus alunos façam a resenha crítica de uma letra de música escolhida por voz ou de um poema. Faça a sua escolha utilizando-se dos elementos que conseguiu na sondagem

Após a elaboração do texto, peça que os alunos completem a seguinte tabela, em seus cadernos:

## ANEXO 6

Língua Portuguesa – 3ª série, 1º bimestre

|                                                           | Aluno   |                  | Professor |                  |
|-----------------------------------------------------------|---------|------------------|-----------|------------------|
|                                                           | Está OK | Precisa melhorar | Está OK   | Precisa melhorar |
| Adequação entre título e texto                            |         |                  |           |                  |
| Presença de contextualização                              |         |                  |           |                  |
| Tese adequada e original                                  |         |                  |           |                  |
| Breve resumo da obra adequado ao texto                    |         |                  |           |                  |
| Argumentos eficientes                                     |         |                  |           |                  |
| Comprovação adequada dos argumentos                       |         |                  |           |                  |
| Contra-argumentação coerente                              |         |                  |           |                  |
| Comprovação ou refutação apropriada dos contra-argumentos |         |                  |           |                  |
| Conclusão eficiente                                       |         |                  |           |                  |
| Uso adequado da norma padrão da Língua Portuguesa         |         |                  |           |                  |

**Para você, professor!**

Utilize-se dos mesmos critérios para corrigir os textos de seus alunos, que poderão ser produzidos em duplas.

4. Examine com seus alunos, no livro didático e na internet, exercícios de vestibular de Língua Portuguesa e peça que, em grupos de até quatro elementos, elaborem quatro questões parecidas, utilizando como base as resenhas críticas que produziram.

Conforme julgar conveniente, selecione um ou dois conteúdos de linguagem em que seus alunos sentirem maior dificuldade e explique-os, usando o seu livro didático.

Utilize essas questões para elaborar um simulado para a classe.

**Para você, professor!**

“Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Portanto, à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.”

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, fev. 2007. p. 30.  
www.editoracontexto.com.br.

**UM ESTUDO DO GÊNERO *TERMO DE INFORMAÇÃO* EM DENÚNCIAS DE ESTUPRO**

Maria Eulália Tomasi Albuquerque  
Doutora em Linguística  
Universidade Federal de Santa Maria- UFSM  
([eulalialbuquerque@hotmail.com](mailto:eulalialbuquerque@hotmail.com))

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo compreender o funcionamento discursivo das denúncias de estupro formuladas nos *Termos de Informação*, para apontar as posições-sujeito que atravessam esses documentos. Para tanto, a perspectiva teórico-analítica adotada foi a da Análise de Discurso materialista. Trabalhamos com o relato do estupro apresentado nesses documentos, considerando as condições de produção e o processo sócio-histórico em que os sentidos são produzidos. Na imbricação dessas vozes analisamos, especificamente, a contradição entre o sujeito-vítima e o sujeito-denunciante, abordando o funcionamento da imputação da responsabilidade do que é dito. Em meio à voz da instituição jurídica que sustenta os Termos de Informação, se produz a ilusão de que é a vítima quem fala.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de Discurso – estupro – discurso relatado

**ABSTRACT**

This paper aims at understanding the discursive functioning of rape charges formulated in Terms of Information to highlight the subject-positions that permeate those documents. For that purpose, the analytical and theoretical perspective was provided by the materialistic discourse analysis. We worked with the rape account conveyed through those documents

considering both the conditions of production and the historical and social process through which meaning is produced. In the interrelation of those voices, we particularly analysed the contradiction between the subject as victim and the subject as accuser, addressing the functioning of the imputation of responsibility of what is said. Along with the voice of the legal institution that sustains the Terms of Information, the illusion that the victim is the one who speaks is created.

Keywords : Discourse Analysis, rape, reported discourse,

## 1.INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo interpretar/compreender o funcionamento de denúncias de estupro, formuladas por crianças e adolescentes (entre cinco e dezoito anos de idade) e transcritas nos *Termos de Informação*. Para tanto, analisamos o discurso relatado à luz de Authier-Revuz (1990, 1998) e princípios teóricos de Análise de Discurso (AD) de linha francesa.

## 2. TERMOS DE INFORMAÇÃO

Os *Termos de Informação* são documentos que trazem as “denúncias”<sup>1</sup> de estupro prestadas pelas vítimas crianças e adolescentes<sup>2</sup> na Delegacia de Polícia que, como instituição policial, tem suas práticas normatizadas por leis e fixam-se na sociedade, como resultado

de longos processos históricos durante os quais ocorre a sedimentação de determinados sentidos concomitantemente à legitimação de práticas ou condutas sociais. São práticas discursivas e não discursivas que se legitimaram e institucionalizaram, ao mesmo tempo em que organizam direções de sentido e formas de agir no todo social (MARIANI, 1998, p. 71).

---

<sup>1</sup> Estamos usando o termo ‘denúncia com o significado genérico de declaração, anúncio ou notícia de um fato comunicado, conforme o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Buarque de Holanda. Não o estamos empregando no sentido jurídico de representação feita a respeito de um fato delituoso por um representante do Ministério Público.

<sup>2</sup> Para a Organização Mundial da Saúde, adolescência é o período entre os dez e os vinte e um anos de idade. No Brasil, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, adotamos outra faixa etária: dos dez aos dezoito anos.

Esses documentos apresentam uma estrutura padrão: menção do crime, da cidade e do Estado em que ocorreu, da Delegacia de Polícia, do nome da Delegada de Polícia e do escrivão da Delegacia em que é lavrada a ocorrência; a qualificação da vítima, o nome do seu acompanhante legal, no caso de declarantes menores de idade. Na seqüência desses dados, aparece o relato dos acontecimentos- crime de estupro -, a partir das respostas das declarantes às perguntas formuladas pela Delegada de Polícia, quando elas relatam/narram/descrevem os acontecimentos da violência sexual sofrida. No encerramento dos Termos, encontramos fórmulas de fechamento, tais como “Nada mais foi perguntado nem dito, sendo o presente lido e assinado por todos”. O pronome indefinido “todos” refere-se às pessoas presentes a essa inquirição, ou seja, à declarante, à Delegada de Polícia e ao escrivão. Outros fechamentos diferem um pouco do anterior, ou seja,

*“Nada mais, encerro o presente que vai lido e assinado, inclusive pelo avô materno da depoente, senhor.....”; “Nada mais, após lido e achado conforme, vai por todos assinado. O Conselheiro Tutelar, [nome] ..... acompanhou o depoimento”,*

que fazem referência expressa aos representantes legais que devem acompanhar a declarante menor de idade nos atos legais de que participa.

Em relação às condições de produção desses discursos<sup>3</sup>, é importante ressaltar que o escrivão, sujeito institucional, transcreve as respostas das declarantes às perguntas formuladas pela Delegada de Polícia a respeito dos acontecimentos denunciados, como alguém que medeia a formulação das denúncias, formatando-as segundo o modelo da instituição judicial. Nessas circunstâncias, entendemos que não temos um ouvinte/escrivão imparcial, porque, ao transcrever o que é dito, é possível que texto sofra acréscimos e reduções, embora esse sujeito não possa emitir qualquer juízo de valor em relação ao que foi narrado ou modificar o teor dos depoimentos prestados.

Os *Termos de Informação*, nesse aspecto, têm uma configuração que nos leva a considerar o atravessamento do discurso das vítimas pelo discurso institucional jurídico, mostrando que o estupro é, de forma concomitante, relatado de dois lugares diferentes: (1) do lugar de

---

<sup>3</sup> As condições de produção englobam uma série de fatores, como, por exemplo, os sujeitos, a situação, contexto imediato, contexto sócio-histórico-ideológico, a memória.

um sujeito que “se conta” (ou seja, a vítima dizendo); (2) do lugar de um sujeito institucional dizendo o que lhe foi relatado.

### 3. O SUJEITO VÍTIMA “SE DIZENDO”

Nos *Termos de Informação*, é marcante uso do discurso relatado<sup>4</sup> (doravante DR), nas formas de meio do discurso direto e do discurso indireto (doravante DD e DI respectivamente), como resultado da formatação das respostas dadas pelas declarantes às perguntas formuladas pela Delegada de Polícia.

Authier-Revuz (1998) faz um amplo estudo a respeito do discurso relatado em direção oposta à forma como esse tema tem sido abordado, ou seja, dividido em três modalidades: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. A autora aponta, nessa perspectiva tradicional, impropriedades, como, por exemplo, quando diz que o DD reproduz, com fidelidade e objetividade as palavras ditas por outrem. Para ela, o DD, na cadeia discursiva, é outro ato de enunciação em que o sujeito denunciante traz as palavras do denunciado e da vizinha, conforme podemos observar na sequência (1).

#### Sequência (1)

*... o acusado sempre a ameaçava dizendo: “Se tu contar para tua mãe, eu mato vocês todas”. (...) Segundo a vizinha Ângela, moradora ao lado, esta teria presenciado, em certa ocasião, o acusado no quarto de Jerusa e ouviu quando a menor gritou, dizendo: “Pára, eu vou contar para mãe”.*<sup>5</sup>

Nessa formulação, o DD direto é marcado pelo emprego das aspas e vem antecedido pelo verbo dicendi num espaço cedido pela instituição. Assim temos: um modo padrão introdutor do dizer de outrem, configurado pelo verbo “dizendo” e, de imediato, o que Authier-Revuz (1998, p. 146) denomina de modo autônômico de o enunciador vítimas (L) proferir palavras de outros enunciadores (l = denunciado e vizinha). Para melhor compreendermos, trazemos o esquema de DR concebido pela autora.

---

<sup>4</sup> Para Authier-Revuz (1998), discurso relatado é um ato de enunciação e não o relato de um outro ato..

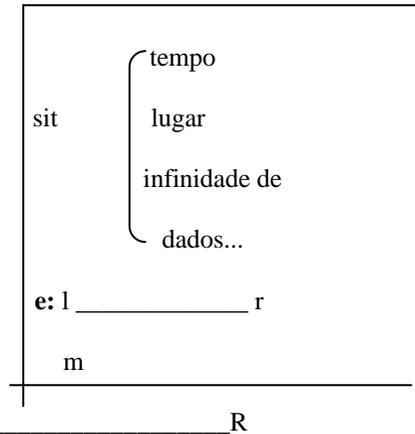
<sup>5</sup> Grifos nossos.

Tempo

**Lugar**

...

SIT Infinidade de dados sobre o mundo entre  
os quais  
o ato de enunciação **e**, ao qual **M**  
se refere



E : L \_\_\_\_\_ R

*M: mensagem caracterizada como constituindo um DR*

No esquema, DR significa discurso reatado (DD ou DI); L e R são empregados para designar os interlocutores (L = as vítimas denunciantes e R = a autoridade institucional), além de e e que remetem a outros interlocutores e m a mensagem.

A autora reconhece que o que caracteriza todo DR (DD ou DI) é “a situação de enunciação e, na qual e através da qual a mensagem m de e ganha sentido, não é um dado de fato, como um ato de fala ordinário, mas está presente apenas pela descrição que L faz dela em M” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.148). Além disso, esclarece que, por mais completa e detalhada que for a fala de L (sujeito que fala, para quem ele fala, quando, onde em que circunstâncias, etc.), no sintagma introdutor, ele não pode ser considerado como restituição completa e fiel de outro ato de enunciação que ele tenha como objeto. Dizendo de outra forma, citar m exatamente não impede que e seja reconstruído, ao ser descrito por L (p. 149), é sempre uma interpretação parcial e subjetiva.

Temos, então, na seqüência (1), uma operação de citação dos fatos relatados, mas sem as características de fidelidade e objetividade ou de ocorrência “escrupulosamente textual”, como ensinam algumas gramáticas tradicionais (Authier, p. 148, 149). São discursos que se cruzam: o da declarante e do denunciado, numa situação ilusória de que são as mesmas palavras ditas pelos sujeitos.

Sedimenta-se, assim, a crença de que as palavras do texto sejam uma “cópia” do que foi dito, ilusão de imparcialidade e de objetividade produzida pela sintaxe do discurso relatado. Reafirma-se o estereótipo de objetividade e clareza dos discursos jurídico-institucionais, com um efeito de credibilidade.

A Análise do Discurso de linha francesa nega a possibilidade de um sentido concebido como um produto pronto, acabado à disposição do leitor. Nessa perspectiva, firma-se a concepção de linguagem como um lugar de constituição de sentido e do sujeito, que se dá no ponto de conjugação da língua com a história -, lugar da interpretação.

É como se o relato, pela voz institucional, reproduzisse “a realidade” dos fatos, na ilusão de uma língua neutra e de um sujeito fonte de seu dizer. É o que se dá, quando falamos ou lemos um texto, ficamos, ideologicamente, tomados pela ilusão de sentidos evidentes, de linguagem transparente e de ligação direta entre linguagem e pensamento. O sujeito, submetido ao simbólico, sofre o “efeito do apagamento da alteridade (exterioridade, historicidade) com a ilusão do sentido-lá, de sua evidência” (ORLANDI, 2001, p.26), porque se “apaga” o processo de sua constituição e da constituição do significante, quando interpelado pela ideologia.

Na seqüência (1), as aspas marcam posições sujeito que pertencem a FDs distintas: o sujeito denunciado falando – “*Se tu contar para tua mãe, eu mato vocês todas*” e o sujeito declarante : “*Pára, eu vou contar para mãe*”.<sup>6</sup> Também o sujeito institucional perpassa o texto, narrando o que foi declarado pela vítima.

As posições sujeito – acusado, vítima-denunciante – são sublinhadas pelo uso das aspas. Ouve-se, assim, uma polifonia de vozes que constituem diferentes posições sujeito e que, compreendidas discursivamente, muitas vezes ficam imbricadas, como é o caso das posições sujeito vítima e denunciante, contraditoriamente constituídas e manifestadas na mesma seqüência discursiva.

A relação entre as vozes marca posições distintas ocupadas pelos sujeitos e também distintas formações discursivas em que se inserem esses discursos -, vozes que muitas vezes se sobrepõem umas às outras. Segundo Pêcheux (1995), formação discursiva é o que, numa formação ideológica dada, determina *o que pode e deve ser dito* (PÊCHEUX, 1990, p. 192).

---

<sup>6</sup> Grifos nossos.

São formações ideológicas e as formações discursivas coexistem no discurso: as primeiras “representam, na ordem do discurso, as formações ideológicas a que elas correspondem” (ORLANDI, 1996, p. 108); as segundas remetem *ao que pode e deve ser dito* determinadas situações.

No que se refere ao DI, a autora entende-o como um discurso que cita um outro dizer, mas, que, ao fazê-lo, reorganiza, reformula. É, pois, um dizer de reformulação, de “produção de um enunciado como tendo o mesmo sentido que a *m* do ato relatado e não um caso de derivação” como entende o ensino tradicional (p.149,150). Vejamos:

### Sequência (2)

*PR. Que André Ferrugem costumava dar doces, salgados e até um vídeo game portátil para Maria do Socorro (...)* *PR. Que, durante os dias em que a menina (com 10 anos de idade) estava “diferente,”...*

As iniciais PR. antecedem a explicitação das respostas dadas pelas declarantes às questões formuladas pelo sujeito institucional e significam “perguntado e respondido”. Na sequência, aparece a conjunção “que” introduzindo as palavras de L, em DI, a respeito do que lhe foi narrado.

Na sequência (2), além da supressão das perguntas formuladas pela Delegada de Polícia, observamos a supressão dos verbos discendi<sup>7</sup>. A fala das denunciantes vem iniciada pelo emprego da conjunção integrante, que se coloca como marca do discurso relatado. Esse conectivo estabelece um limite entre a pergunta formulada e a resposta dada. Destacamos um recorte, sequência (3), que focaliza, por meio do discurso indireto, a vítima sendo “contada”, pelo sujeito institucional, como uma terceira pessoa. Vejamos.

### Sequência (3)

*[Pergunta] Que todas as vezes Jacinto se aproximava dela, abraçando-a e beijando-a no rosto, ele dizia que gostava dela. [Pergunta] Que Jacinto pegava uma cinta para bater na depoente, quando ela não aceitava que ele a tocasse. [Pergunta] Que Jacinto estava embriagado quando abusou da depoente. [Pergunta] Que a depoente contou tudo o que estava acontecendo para sua mãe somente na sexta-feira, dia 29/05/1998.*

---

<sup>7</sup> Marcuschi (1991), p.83) reconhece sete classes de funções organizadoras dos verbos dicendi, dentre as quais os “verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas: ‘declarar’, ‘afirmar’, ‘comunicar’, ‘anunciar’, ‘informar’, ‘confirmar’, ‘assegurar’, Identifica o verbo “dizer” como um coringa que, sem função explícita, exerce uma ação típica de acordo com o contexto e o tipo do discurso.

O fato de nos *Termos de Informação* não estarem explícitas as perguntas da autoridade policial contribui para que se produza a ilusão de objetividade e de evidência dos acontecimentos narrados, marcando-se também um apagamento da interpretação.

Para Authier-Revuz, o DI se caracteriza como um dizer de reformulação de outro dizer, isto é, “produção de um enunciado como tendo o mesmo sentido que a *m* [mensagem] do ato relatado e não um caso de derivação” (p. 149-150) como muitos entendem.

No modelo tradicional, o DI é entendido como derivado do DD. Divergindo da concepção tradicional, Authier-Revuz o considera uma operação de citação de outro dizer, ou seja, para ela o DI caracteriza-se como um dizer de reformulação, de “produção de um enunciado como tendo o mesmo sentido que a *m* do ato relatado e não um caso de derivação”. (p.149,150)

Essas considerações feitas pela autora são importantes para a análise das denúncias de estupro, pois nos permitem observar um espaço de reformulação entre o dizer da denunciante e o dizer institucional e que há, nesse espaço de reformulação, uma complexidade de vozes que merece nossa atenção.

Ao mesmo tempo em que simula reproduzir as palavras das declarantes *ipses literis*, o DR isenta a autoridade institucional da responsabilidade pelas palavras das declarantes. Tanto no DD quanto no DI, a responsabilidade pelo que é dito na comunicação do estupro praticado e também pelo teor da palavra do outro que, por vezes, emerge no discurso da vítima cabe à declarante.

#### 4. CONCLUSÃO

Ouve-se, nos *Termos de Informação*, uma polifonia de vozes das distintas posições sujeito. É importante observar que essas vozes, compreendidas discursivamente, muitas vezes ficam imbricadas, como é o caso das posições sujeito vítima e sujeito denunciante, contraditoriamente, constituídas e manifestadas na mesma seqüência (1) discursiva.

Em relação ao DR, observamos que L, sujeito institucional, traz as palavras do enunciador em meio às suas, o que deixa visível a operação encoberta da citação, embora marque a responsabilização do outro, sujeito denunciante, pelo que foi posto, embora essa responsabilidade fique apagada

O DR isenta a autoridade institucional da responsabilidade pelas palavras das declarantes, ao mesmo tempo em que simula reproduzir as palavras originais. Tanto o emprego do DD quanto do DI livra o sujeito institucional da responsabilidade do que é dito. As palavras de outros, de forma marcada (aspas, DD e DI), surgem no fio do discurso da autoridade institucional de forma integrada e produzindo um efeito de unidade do discurso. É como se o relato, pela voz institucional, reproduzisse “a realidade” dos fatos, na ilusão de uma língua neutra e de um sujeito fonte de seu dizer. Sedimenta-se, assim, a crença de que as palavras do texto são uma “cópia” do que foi dito, ilusão de imparcialidade e de objetividade produzida pela sintaxe do discurso relatado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1998). **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Ed. UNICAMP.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1986). **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

MARIANI, Bethania S. (1998). **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989), Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. UNICAMP.

MARCUSCHI, I.a. (1991). **Análise da conversação**. São Paulo: Ática.

ORLANDI, Eni P. (1996). **Interpretação**: autoria, e litura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. (2001). **Discurso e texto**. Formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes.

PÊCHEUX, M. (1990). **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes.



Um gênero em dois veículos de mídia digital: a análise do gênero “crítica” sob a perspectiva sistêmico-funcional.

Gisele de Carvalho (Professora Adjunta – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ – [giseledecarvalho@oi.com.br](mailto:giseledecarvalho@oi.com.br))

**RESUMO:** Neste artigo, pretendo destacar as contribuições da análise de gêneros sob a perspectiva sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1985, EGGINS; SLADE, 1997, e MARTIN; WHITE, 2005), tomando como exemplo os resultados de um estudo preliminar do gênero “crítica”, veiculado em meio digital sítios de revistas de atualidades e em blogues de cinema. As diferenças encontradas na forma como o mesmo gênero do discurso se materializa se justificam não só em função de os textos serem disponibilizados em espaços de circulação distintos, mas também porque as dinâmicas de interação social entre os participantes tanto na extremidade produtora quanto na receptora dos textos se configuram de modo diverso. Os pressupostos da Teoria de Gênero e Registro (EGGINS; MARTIN, 1996), assim como as categorias analíticas derivadas da Linguística Sistêmico-Funcional, permitem que o pesquisador desenvolva análises refinadas e estabeleça correlações relevantes e seguras entre os propósitos, estágios e características léxico-gramaticais dos gêneros e os contextos social e cultural onde ocorrem.

**PALAVRAS-CHAVE:** linguística sistêmico-funcional; gênero; crítica de filmes

**ABSTRACT:** This paper aims at highlighting the contributions of genre analysis under a systemic-functional approach (HALLIDAY, 1985, EGGINS; SLADE, 1997, E MARTIN; WHITE, 2005). It takes as its starting point the results of a previous study of a sample of the review genre, published in digital media in magazine websites and in weblogs devoted to film criticism. The differences found in the way the texts unfold are related to the fact that they are made available in these different spaces and also to the distinct forms of social interaction

enacted by both the producers and consumers of the texts. The basis of the Genre & Register Theory (EGGINS; MARTIN, 1996), as well as the analytical categories which stem from Systemic-Functional Linguistics allow the researcher to carry out detailed analysis and establish relevant correlations between the purposes, stages and lexico-grammatical features of genres and the cultural and social contexts in which they occur.

**KEYWORDS:** systemic-functional linguistics; genre; film review

### 1 – Introdução: os pontos de partida<sup>1</sup>

Não há como negar que a tecnologia amplia os espaços de circulação dos gêneros do discurso. Aqueles que antes estavam restritos, por exemplo, à página impressa do jornal ou da revista ganharam outros veículos no meio digital: portais, sítios, blogues. Junto com o fenômeno, nós, os iniciados na tal inclusão digital, passamos de leitores a usuários e, por isso, a noção de ‘interatividade’ torna-se chave para compreendermos as novas relações entre produtores e consumidores de textos veiculados no espaço digital (MATHESON, 2005, pp. 157-158). Ao assumirmos nosso papel de usuários, além do controle da navegação, também podemos exercer algum tipo de influência e assim ter algum controle sobre o conteúdo veiculado. Não que não o fizéssemos diante da mídia impressa, afinal somos nós que decidimos se começamos a ler a revista pelo fim, que caderno do jornal pegamos primeiro, se assinamos este ou aquele veículo, se nos manifestamos no espaço destinado a cartas dos leitores. Mas me parece que se tornar um usuário é um pouco mais do que apenas uma mudança terminológica - no meio digital a possibilidade de controle do conteúdo veiculado se torna mais concreta e daí decorrem novas práticas discursivas e sociais.

Enquanto leitora e usuária, mas principalmente como professora e pesquisadora de gêneros do discurso, não me é possível ignorar que muitas vezes me deparo com o mesmo gênero materializado de forma acentuadamente diferente no meio digital. Esse espaço é muito maior, mas os robôs de busca o tornam de certa forma pequeno ao colocar à nossa disposição tudo o que foi “batizado” da mesma forma. Como exemplo, posso citar a ocasião em que solicitei a meus alunos que coletassem exemplares de críticas<sup>2</sup> de filmes para que pudéssemos conhecer melhor o gênero em questão e partir dali para a análise e produção de outros tipos de resenha mais relevantes para a sua vida universitária. Todos foram ao *Google* e de lá trouxeram textos veiculados em sítios de revistas especializadas e não-especializadas em cinema, de jornais, de blogues de cinema e de variedades. A constatação de que tínhamos em mãos uma coletânea

---

<sup>1</sup> Agradeço à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Maria Granja Shepherd (UERJ) pela leitura e comentários feitos a este artigo.

<sup>2</sup> Os termos *crítica* e *resenha* serão usados como sinônimos neste artigo.

de textos a princípio pertencentes a um mesmo gênero mas com características distintas entre seus exemplares nos impôs a tarefa da categorização. Optamos, naquele momento, por agrupá-los de acordo com as fontes, gesto que permitiu que refinássemos a percepção de semelhanças e diferenças entre os textos coletados. Estávamos diante de textos representativos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes? E porque somos profissionais da linguagem, fomos em busca de ferramentas que pudessem nos auxiliar não só a mapear as diferenças e semelhanças encontradas, mas também explicá-las.

Neste evento está a motivação para este trabalho. Nele, pretendo destacar as contribuições da análise de gêneros sob a perspectiva sistêmico-funcional, tomando como exemplo os resultados de um estudo do gênero crítica/resenha, disseminado em meio digital nos sítios de duas revistas de atualidades e em quatro blogues de cinema (CARVALHO, no prelo). As perguntas que orientam a pesquisa são as seguintes:

- A publicação de resenhas em suportes diferentes mantém ou altera a estrutura genérica e o padrão prosódico avaliativo do gênero?
- Se não há alterações, por que não?
- Se há alterações, quais são, por que ocorrem e o que daí decorre?

## 2 - Uma breve descrição do corpus

Para este estudo, foi compilado um corpus composto de 20 críticas de cinema assim distribuídas: 10 publicadas nos sítios das revistas *Veja* e *Época* e 10 postadas em 4 blogues de cinema, a saber: *Cinema e Argumento*, *Diário de Dois Cinéfilos*, *Hollywoodiano* e *Museu do Cinema*. Nos sítios das revistas, encontram-se as críticas que foram publicadas em papel, sem nenhum tipo de alteração no texto; o que às vezes há de diferente é um *link* para o trailer do filme. Como a coleta dos textos para compor o corpus começou pelo sítio das revistas, os blogues acabaram sendo escolhidos porque continham resenhas dos filmes que foram avaliados nas revistas (ou seja, cada filme é avaliado duas vezes – na revista e no blogue) e porque não estavam ligados a nenhuma instituição – eram mais “independentes”. A coleta foi realizada entre janeiro e abril de 2008, antes e depois da premiação do Oscar, pois se o corpus só contivesse textos publicados antes da cerimônia, corria-se o risco de uma incidência “anormal” de resenhas positivas em função da suposta qualidade dos filmes indicados para concorrer ao prêmio.

### 3 - As contribuições da análise de gênero sob a perspectiva sistêmico-funcional: o caso das críticas de filmes.<sup>3</sup>

Começamos, portanto, por definições de gênero advindas do campo da Linguística Sistêmico-Funcional. Eggins e Slade (1997, p. 56) definem gênero como “atividade com propósito e estágios reconhecidos, na qual os participantes tomam parte/se engajam como membros de uma cultura”; mais recentemente, Martin e White (2005, p. 32) tornaram a definição mais enxuta: “processo social com estágios e propósitos reconhecidos”. Do ponto de vista do analista de gênero e do discurso, essas definições parecem ser particularmente produtivas pois delas podemos depreender que: 1. gêneros são produzidos por atores sociais em seus contextos e são analisáveis em seus aspectos macro-discursivos e micro-textuais: ao reconhecermos os estágios por suas funções e como funcionam de modo a fazer com que o propósito social de gênero seja alcançado, também podemos estabelecer relações entre o funcionamento semântico-discursivo dos diferentes estágios e sua realização léxico-gramatical; e, 2, decorrente da anterior, que o estudo de gêneros assim definidos precisa de ferramentas analíticas que possam dar conta das ações realizadas por meio da linguagem em nossas interações sociais. É também neste sentido que a Linguística Sistêmico-Funcional vem em nosso socorro, ao compreender a linguagem como “um dentre os sistemas por meio dos quais construímos significados” (HALLIDAY, 1985, p. 3), significados esses que são produzidos e negociados a partir de nossa participação em interações. Ainda segundo o linguista, “esse sistema se organiza na forma de rede de escolhas léxico-gramaticais”, mas como as escolhas são motivadas, elas estão interligadas com os significados — ideacionais, interpessoais e textuais — representados na linguagem:

Isso implica que a vida social requer a negociação de um mundo ideacional compartilhado. Ao mesmo tempo, ela requer uma renegociação contínua de nossos lugares naquele mundo: quem somos, como nos relacionamos com outras pessoas nele, e como nos sentimos a esse respeito. No processo de negociação daquelas realidades ideacionais e interpessoais, também precisamos negociar formas de falar sobre aquele mundo: que tipos de textos podemos construir para representar os significados ideacionais e interpessoais. (EGGINS; SLADE, 1997, pp. 50-51).

A abordagem sistêmico-funcional compreende a linguagem como um recurso social para expressar esses três significados ao mesmo tempo, significados esses que “podem ser identificados em unidades linguísticas de todos os tamanhos: no léxico, no sintagma, na oração, na frase e no texto” (EGGINS; SLADE, 1997, p. 48).

---

<sup>3</sup> Esta seção se organiza da seguinte forma: cada pressuposto teórico, conceito ou categoria de análise explicitados é seguido pelos resultados das análises dos textos do corpus.

Um aspecto importante para os analistas de gênero segundo a perspectiva sistêmico-funcional está na compreensão de que as convenções sociais estabelecem como devemos nos “comportar” a fim de levar a cabo nossas ações. Estas se encontram em estreita relação com o Contexto de Cultura.<sup>4</sup> Ao longo da vida escolar, por exemplo, vamos apreendendo como certos textos se desenvolvem — como começam e progridem até chegarem ao final, até realizarem seu propósito. Essa experiência nos faz poder prever o que começa com *Era uma vez...*, que a frase *Temporão disse também que “o número de casos de gripe H1N1 deve aumentar por causa do inverno”* foi, provavelmente, retirada do meio de uma notícia e que *Atenciosamente* seguido de uma assinatura indicaria o fim de uma carta mais formal. Assim, vamos ampliando nossa socialização genérica e essa experiência nos prepara tanto para reconhecermos como as interações sociais se processam como poderemos agir de acordo. Desta forma, passo a passo, a cada constituinte funcional que vamos agregando ao anterior com vistas a consumir o propósito social de uma interação, vamos atualizando a organização do gênero em que atuamos, de acordo com nosso conhecimento do contexto de cultura.

A forma como um texto se organiza constitui sua “estrutura esquemática” que, por sua vez, realizaria o potencial do gênero a que pertence – a estrutura genérica potencial (EGGINS, 1994). Nem todos os textos pertencentes ao um mesmo gênero se desenvolvem exatamente do mesmo modo, mas certos elementos são necessários para que o propósito do gênero seja alcançado; assim há elementos canônicos, obrigatórios, e outros que são opcionais; a identificação dos primeiros nos torna capazes de decidir se a estrutura esquemática do texto x’ o faz um candidato a representante do gênero X.

A partir desses parâmetros, procedemos à análise de como a informação contida nas resenhas se organiza e, dessa forma, chegamos à conclusão de que os seguintes estágios são recorrentes: 1) classificação do filme segundo o gênero a que pertence; 2) resumo do enredo do filme; 3) avaliação (de diferentes aspectos) do filme; 4) recomendação para o leitor. Estes elementos correspondem aos da estrutura genérica potencial de resenhas. No entanto, há variação na ordem de ocorrência dos estágios nos textos analisados, assim como em relação ao tipo de elementos opcionais (como por exemplo, inserção de dados biográficos do diretor ou ator/atriz ou discussão do tema abordado no filme), sendo que as críticas dos blogs apresentaram um número maior de estágios diferentes.

---

<sup>4</sup> Cf. Halliday; Hasan (1985) e Eggins; Martin (1996) para explicações mais detalhadas acerca das noções de Contexto de Cultura e Contexto de Situação.

As escolhas léxico-gramaticais, por serem motivadas, não ocorrem no vácuo. “Todo uso de linguagem tem um contexto. As características ‘textuais’ permitem que o discurso seja coerente não só com ele mesmo, mas também com seu contexto de situação” (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 45), ou seja, o contexto mais imediato da ocorrência de um texto. A Linguística Sistêmico-Funcional nos oferece aqui a noção de Registro e suas variáveis *campo*, *relações* e *modo*,<sup>5</sup> como ponto de partida para a descrição do que mais imediatamente tem impacto em nossas escolhas léxico-gramaticais: em que área do conhecimento situamos nossa contribuição, com que propósito comunicativo o fazemos, que papéis sociais desempenhamos (por exemplo, temos mais ou menos controle sobre o outro?, o nosso relacionamento é marcado por distância ou proximidade social?), qual o papel da linguagem em nossas interações, de que canais e meios dispomos ao fazer uso da linguagem. Estamos, portanto, diante de uma abordagem para o estudo e descrição da linguagem que prioriza a correlação sistemática, mas probabilística, entre texto e contexto: o texto traz em si um contexto e do primeiro pode-se deduzir o segundo; o contexto permite prever como os significados manifestos no texto estarão linguisticamente representados (EGGINS; MARTIN, 1998, pp. 234-237). Esta correlação também nos permite dois caminhos metodológicos, um ascendente — do texto para o contexto — e outro descendente. Neste trabalho, procedemos da segunda forma.

Voltemos então ao gênero crítica de filme. Em relação à variável *campo*, as críticas oferecem uma avaliação crítico-estética de um filme recentemente lançado no circuito. Este propósito vale tanto para o leitor (que procura a leitura de uma resenha como um guia para sua próxima ida ao cinema ou para se manter informado acerca dos últimos lançamentos do mercado cinematográfico), como também para o resenhista, que assiste o filme sabendo que terá de produzir um texto que, além de conter suas impressões acerca do filme, seja capaz de dar aos leitores uma idéia resumida de uma narrativa que não pode ter seu final revelado. Um outro propósito do gênero é o de dar visibilidade a uma nova produção. No caso da revista, este está atrelado à função do editor da seção de jornalismo cultural que, ao pautar várias resenhas para uma determinada edição, opta pela publicação de uma fração delas. Com exceção das decisões baseadas apenas na formatação da revista (um espaço de sobra que precisa ser preenchido), a publicação de uma resenha tende a levar em conta algum dos critérios normalmente utilizados para se definir o que deve virar notícia. No caso do blogue, além dos

---

<sup>5</sup> Cf. Eggins (1994, pp. 52-74) para uma descrição detalhada das variáveis *campo*, *relações* e *modo*.

propósitos comunicativos já elencados, também verifica-se o objetivo de manter viva a discussão sobre cinema entre o blogueiro e seus leitores.

Quanto à variável *relações*, pode-se depreender que os participantes no gênero veiculado no sítio da revista são os leitores, o resenhista (em geral um jornalista) e o editor da seção cultural. Em linhas gerais, o leitor não é um especialista em crítica cinematográfica, ao passo que o editor e o resenhista, se não o são por formação, acabam por sê-lo em função dos papéis que desempenham. A relação estabelecida entre o primeiro e os outros dois é desigual, pois a opinião emitida sobre a qualidade do filme e a escolha de uma determinada resenha para ser publicada cabem ao resenhista e ao editor, respectivamente. Em outras palavras, ao leitor cabe aderir a um acordo tácito que diz que a leitura de uma resenha começa pela aceitação da posição do jornalista/crítico como alguém abalizado para emitir um parecer. Nos blogues de cinema, a descrição da variável *relações* toma um feitiço diferente: o blogueiro — o autor do blogue — é facilmente identificado em seu perfil e em geral se define como um amante de cinema, podendo ser um profissional da área ou não; além dos usuários que acessam o blogue para apenas ler as resenhas, há também os que deixam lá seus comentários; estes são passíveis de identificação mesmo que não se apresentem por meio de seu nome verdadeiro, visto que há uma persona discursiva inscrita nas mensagens, que por sua vez pode ser associada a um nome ou um apelido, muitas vezes acompanhados de foto. Todos os que ali interagem dividem um mesmo espaço discursivo e de certa forma se “conhecem”.

Partindo da variável *modo*, vê-se que a linguagem é constitutiva do gênero resenha e que o tipo de texto predominante é persuasivo, ensejando inclusive um comando explícito ou implícito: não veja/veja este filme ou, então, veja este filme apesar das ressalvas apontadas. O texto utiliza canal gráfico em combinação com elementos de apelo visual, como cenas do filme, com destaque para aquelas que trazem o ator ou atriz principal.

Desta descrição, podemos prever que os textos dos blogues poderão conter linguagem menos técnica já que blogueiro se coloca como um generalista ou diletante (enquanto o jornalista fala do lugar de especialista, de conhecedor do campo). Os blogues também podem evidenciar mais marcas de interação em vista das diferenças apontadas na variável *relações*: a menor discrepância nas relações de poder entre os interagentes no blogue e a maior possibilidade de contato favoreceriam o uso de linguagem mais propício à troca.

Resta-nos, então, verificar se as previsões se concretizam nos textos das críticas. Para tal, optamos por investigar como se avalia, já que este parece ser o principal propósito comunicativo das resenhas e porque a avaliação é um estágio recorrente nos textos. Além

disso, a análise do Registro indica que as possíveis diferenças no uso de recursos lingüístico-discursivos se encontrariam na expressão de significados interpessoais. Portanto, escolhemos como categoria de análise textual a *Atitude*, um dos três domínios semânticos do sistema da Avaliatividade (MARTIN, 2000, MARTIN; ROSE, 2003 e MARTIN; WHITE, 2005), que contempla os “recursos semânticos usados para negociar emoções, julgamentos e valores, ao lado daqueles usados para amplificar e criar comprometimento com estas avaliações” (MARTIN, 2000, p. 145). O sub-sistema da Atitude inclui os recursos semântico-discursivos usados para expressar *Afeto* — “construir reações emocionais” —, *Julgamento* — “construir avaliações morais de comportamento” — e *Apreciação* — “construir a qualidade ‘estética’ de textos/processos semióticos e fenômenos naturais” (MARTIN, 2000, pp. 145-146).<sup>6</sup>

Apesar de estudos anteriores sobre críticas (BERBARE, 2002; CARVALHO, 2006; HYLAND, 2000; MACHADO *et al.*, 2004) se dedicarem a questões específicas e partirem de modelos teóricos distintos, todos indicam que a opinião manifesta não tem marcação explícita da subjetividade do resenhista (por exemplo, com expressões como “na minha opinião”, “acho/acredito que”) e que o crítico também busca avaliar de forma mais objetiva. Revelam também que o objeto das resenhas parece restringir o tipo de atitude que nelas se encontra; ou seja, por tratar-se da avaliação de um produto do campo das artes e/ou da academia e do desempenho dos profissionais envolvidos em sua realização, a expressão de avaliação por meio de Apreciação e de Julgamento ocupa lugar de destaque, legando praticamente à inexistência a categoria de Afeto.

Em virtude do resultados desses estudos, tomaríamos como ponto de partida para a análise dos textos do corpus as categorias de Apreciação e Julgamento apenas; entretanto, a simples leitura das críticas publicadas nos blogues já apontavam para a necessidade de não descartar a categoria de Afeto. Aqui estão dois fragmentos que demonstram que a avaliação expressa acerca do filme tem como fonte a emoção de quem avalia:

1) Espero do fundo do coração que vocês se divirtam tanto quanto eu me diverti e ri e vibrei durante o filme. Não deixem de assistir. (<http://cinemaargumento.wordpress.com>)

2) Eu ainda passo pela adolescência e sinto como é, o que fez eu me apaixonar ainda mais pelo filme e pela sua protagonista. (<http://diariodedoiscinefilos.blogspot.com>)

Assim, em função dos dados que o corpus oferece, foi necessário manter todas as três categorias do domínio semântico da Atitude.

---

<sup>6</sup> Em função dos objetivos deste artigo e da limitação de espaço, não é possível discorrer sobre as diferentes categorias e sub-categorias que compõem o domínio semântico da Atitude neste artigo, o que pode ser encontrado nas fontes indicadas.

A fim de não ocupar espaço da discussão com a simples inserção dos textos analisados, há aqui dois fragmentos das críticas do filme *Juno* para que se tenha uma idéia do quanto eles são distintos. O primeiro foi retirado do sítio da Revista Veja, edição 2046, de 6 de fevereiro de 2008, da autoria de Isabela Boscov; o segundo foi escrito por Otávio Almeida e retirado do blogue Hollywoodiano (<http://www.hollywoodiano.com/>), onde foi publicado em 27 de janeiro de 2008.

Doce sem ser adocicado

*Juno*, uma das criações mais originais do cinema independente, merece mais do que suas quatro indicações ao Oscar: merece ser visto

Algumas adolescentes se expressam por meio das roupas que vestem, outras montam blogs, outras ainda fazem álbuns de colagem. Já a personagem-título de *Juno* (Estados Unidos/Canadá, 2007) dirige toda a sua criatividade para o que diz, e como o diz. *Juno* é incapaz de deixar uma palavra quieta no seu canto: todas elas têm de ser modificadas ou arrançadas em combinações inovadoras e improváveis. É condizente então que os diálogos do filme (já em exibição em esquema de pré-estréias, e com entrada em circuito prevista para o dia 22) fervilhem de imaginação – e que, na interpretação da notável Ellen Page e dos atores igualmente inteligentes que lhe fazem companhia, eles ricocheteiem para lá e para cá como balas num tiroteio. Oportunidade para essa fuzilaria não é o que falta na história. [...]

---

*Juno*

Quem me conhece, sabe o quanto eu ando cético e decepcionado em relação ao cinema atual. Quem me conhece, também sabe o quanto eu me encanto com filmes grandiosos, épicos... Justamente numa hora em que Hollywood e a maioria da crítica especializada tentam fabricar falsas obras-primas, o ótimo (e ainda novo) diretor Jason Reitman vem com esse *Juno* (*Juno*, 2007) e me deixa sem palavras. Minha fé no bom cinema está de volta.

Alguns filmes estão além de qualquer elogio ou palavra. Por mais que eu tente decifrar e explicar aqui os encantos proporcionados por *Juno*, isso significaria horas e horas de enrolação e não chegaríamos a lugar algum. Acho que basta dizer que o filme de Jason Reitman atingiu em cheio o meu coração. É isso. Estou apaixonado por *Juno*. Alguns filmes têm esse poder. Um endereço certo. [...]

A análise das resenhas publicadas nos sítios das revistas indica que a prosódia atitudinal se mantém fiel ao padrão do gênero: há uma forte tendência ao elogio, não há avaliação por meio de Afeto e há mais índices de Apreciação do que de Julgamento. Em outras palavras, o espaço destinado às críticas nas revistas e em seus sítios tende a dar visibilidade a bons filmes; além disso, avalia-se mais o filme do que o desempenho de quem dele participa, seja na frente ou atrás das câmeras. Ao não avaliar por meio do filtro da emoção, o crítico constrói uma imagem discursiva de quem privilegia a análise objetiva, possivelmente buscando conferir credibilidade à sua avaliação.

As críticas publicadas em blogues diferem daquelas em dois sentidos: em primeiro lugar, elas também contem índices de Afeto, apesar de apresentarem mais avaliação por meio de Apreciação do que Julgamento, neste aspecto replicando o padrão atitudinal das resenhas vistas acima. Além disso, quatro das críticas escritas por blogueiros traziam avaliações negativas de aspectos pontuais do filme que analisavam.

Cabe-nos agora tentar explicar a diferença encontrada. Os sítios das revistas *Veja* e *Época* não são muito diferentes das revistas impressas, com exceção da existência de *links* para os blogues de seus colunistas. Além da seção de cartas (que, como sabemos, não contempla todas as recebidas, mas somente aquelas selecionadas), este é o único outro espaço que pode ser ocupado pelo leitor.

Segundo Scalzo (2003, pp 37; 49), a revista se encontra no meio termo entre, por exemplo, a tv e a internet: elas não falam para um todo, como a primeira, nem permitem que o leitor selecione apenas o que quer, como a segunda, já que o repertório na rede é quase ilimitado. Elas falam para o seu público, especialmente o assinante, grupo cujos interesses são identificados por meio de pesquisas qualitativas e quantitativas. Ainda de acordo com a autora, a revista estaria respondendo a uma necessidade de seus leitores ao provê-los de “mediadores que analisem, selecionem, recortem e ofereçam informações qualificadas ao público. Afinal, quem lê as seções ou revistas especializadas em cinema deseja conhecer a opinião de qualquer pessoa ou a daqueles críticos que já conquistaram sua confiança?” (SCALZO, 2003, p. 51). Infere-se deste relato, portanto, que o contrato entre quem escreve e quem lê assegura ao jornalista o lugar de especialista, aquele que “sabe das coisas” e que, para manter a credibilidade pressuposta e/ou angariada, ele emite sua opinião por meio de *Apreciação e Julgamento*, demonstrando um posicionamento objetivo diante do filme que avalia. Estes dois sub-tipos também servem para estabelecer uma distância social adequada à hierarquia presente no contrato e para demonstrar como o veículo concebe seu papel perante seu público (segundo a ótica da jornalista citada): os valores de uns poucos são disseminados para outros muitos.<sup>7</sup>

O mesmo não acontece em relação à interação nos blogues de cinema. Sua organização é basicamente padronizada, constituindo-se de mensagens (ou *posts*) organizadas cronologicamente (a mais recente é visualizada em primeiro lugar), seguidas de um link para os comentários dos leitores. Alguns blogues também possuem uma ferramenta, conhecida como *trackback*, que permite que seus *posts* sejam comentados em outro blogue (OLIVEIRA, 2002). Ou seja, uma crítica pode ser comentada no mesmo blogue onde foi publicada e também em outros. Além disso, os quatro blogues aqui analisados contêm uma coluna onde se encontram *links* para outros blogues de cinema e todos os quatro se referem uns aos outros

---

<sup>7</sup> A desconstrução da naturalização das posições discursivas seria objeto de uma longa discussão que, infelizmente, não cabe neste artigo. Recomendamos a leitura dos trabalhos oriundos da Análise Crítica do Discurso.

neste espaço. Desta descrição, podemos concluir que os blogues são ambientes que privilegiam o diálogo.

Segundo Komesu (2005, p. 198), os blogues se caracterizam por ser “um modo de enunciação fundado na publicização de si” e o blogueiro é estimulado a continuar produzindo em função da presença dos comentários. Assim, quanto mais registros de que foi lido, mais motivação tem para escrever e postar suas resenhas. O blogue tem marcas de subjetividade muito claras na sua composição: o blogueiro responsável pela publicação das críticas fala para uma comunidade da qual faz parte e na qual quer se destacar, em um espaço compartilhado por todos que ali interagem. Além disso, a possibilidade e o desejo de tornar público um “eu” gerariam uma maior necessidade de marcar quem fala, de personalizar o discurso, não só por meio da primeira pessoa do singular, mas também por meio de avaliação de Afeto. Dentre as três categorias do domínio semântico da Atitude esta é que se considera mais pessoal e interpessoal, o que também atende ao compromisso de manter a interação entre diferentes sujeitos que no blogue se expressam. Como nos diz Recuero (2004, p. 3) “É importante a percepção do discurso pessoal nos blogs porque ele é o fundamento da interação. Para que exista interação é necessário que os interagentes se reconheçam enquanto sujeitos na relação comunicativa”. Portanto, ao encaminhar sua opinião acerca de um filme usando também a avaliação de Afeto, o blogueiro não só enfatiza um ponto de vista pessoal, mas também marca explicitamente sua subjetividade para tentar estimular que a interação entre os diferentes participantes se mantenha.

#### 4 – Conclusão: voltando ao ponto de partida

A análise de gêneros baseada em uma abordagem originária da Linguística Sistêmico-Funcional aponta a importância de estudar e descrever o que efetivamente fazemos por meio do uso dos recursos da língua em interações sociais. Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria de Gênero e Registro, podemos submeter um texto à análise para verificar se ele se organiza segundo as convenções de uma determinada atividade social e seus propósitos comunicativos. Também podemos investigar suas características léxico-gramaticais e relacioná-las tanto aos estágios que realizam o gênero, quanto aos diferentes aspectos de sua configuração contextual, assim cumprindo a tarefa de correlacionar texto e contexto da cultura e da situação. O modelo sistêmico-funcional põe à disposição dos pesquisadores de gênero uma multiplicidade de possibilidades analíticas que têm como fundamento a interrelação entre linguagem e vida social. É abrangente e detalhado ao mesmo

tempo, pois procura descrever os recursos léxico-gramaticais, discursivos e genéricos em sua relação com o contexto sociocultural.

A pergunta derivada do evento que mobilizou este estudo ainda precisa ser respondida. Estamos diante do mesmo gênero do discurso disponibilizado em suportes diferentes no meio digital ou estamos diante de gêneros diferentes? As análises do corpus apontam mais semelhanças do que diferenças tanto na estrutura genérica quanto na prosódia avaliativa das resenhas. Neste sentido, sim, os textos disponibilizados no sítio das revistas e nos blogues são exemplares do gênero resenha e as diferenças identificadas se explicam pela relativa estabilidade dos gêneros (BAKHTIN, 1979/1992), que podem variar tanto segundo os contextos socioculturais onde ocorrem ou de acordo com a passagem do tempo.

Talvez o tempo de que dispúnhamos para perceber as mudanças nos gêneros passasse um pouco mais lentamente. Talvez certas mudanças nunca chegassem à página impressa. De fato, onde, há uns 15 anos atrás, encontraríamos os textos que se encontram hoje nos blogues de cinema? Eles não estariam mais para a conversa no bar, entre amigos, discutindo o filme assistido? Parece-me, então, que a tecnologia de nossos dias, de certo modo, tanto permite o surgimento de novas formas dos velhos gêneros, como acentua a nossa percepção da sua instabilidade — porque tudo isso ocorre ao mesmo tempo.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (1979) Os gêneros do discurso. In **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-287
- BERBARE, A.P. Crítica de cinema: caracterização do gênero para projetos de produção escrita na escola. In: LOPES-ROSSI, M. A. (org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté-SP: Cabral Ed. e Livraria Universitária, 2002, p.41-58.
- CARVALHO, G. Críticas de livros: um breve estudo da linguagem da avaliação. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v.6, n.2, p. 179-198, mai/ago 2006.
- CARVALHO, G. Atitudes diferentes: quando o blogueiro e o jornalista escrevem sobre cinema. In: ALSFAL - Congresso da Associação de Linguística Sistemico-Funcional da América Latina, 4, 2008, Florianópolis - SC. Anais do 4<sup>o</sup> Congresso da Associação de Linguística Sistemico-Funcional da América Latina. No prelo.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum International Publishing Group Ltd, 1994.
- EGGINS, S.; SLADE, D. **Analysing Casual Conversation**. London: Cassel, 1997.
- EGGINS, S.; MARTIN, J.R. Genres and registers of discourse. In: DIJK, T. (ed.). **Discourse: a multidisciplinary introduction**. London: Sage, 1996, p 232-256.
- HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

- HYLAND, K. **Disciplinary Discourses – social interactions in academic writing**. Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2000.
- MACHADO, A.R. (org.); LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.
- MARTIN, J.R. Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (eds). **Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 142-175.
- MARTIN, J.R.; WHITE, P. R. R. **The Language of Evaluation**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- MARTIN, J.R.; ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. New York: Continuum International Publishing Group Ltd, 2003.
- MATHESON, D. **Media Discourses: Analysing Media Texts**. Berkshire: Open University Press, 2005.
- OLIVEIRA, R.M.C. De onda em onda: a evolução dos ciberdiários e a simplificação das interfaces. 2002. Disponível em: [http:// www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt). Acesso em 26/05/2008.
- RECUERO, R. O interdiscurso construtivo como característica fundamental dos webrings. **Texto**. Porto Alegre, v.10, 2004. Disponível em <http://pontomidia.com.br/raquel/intextoraquelrecuero.pdf>. Acesso em 26/05/2008.
- SCALZO, M. **Jornalismo de Revista**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.



# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## UM MAPEAMENTO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS NO PROJETO PILOTO DE ALFABETIZAÇÃO AOS SEIS ANOS NO RIO GRANDE DO SUL.

Suzana Schineider (Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: suschine@gmail.com)

ORIENTAÇÃO: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Iole Maria Faviero Trindade

**RESUMO:** Este estudo é um recorte de minha pesquisa de Mestrado que examina materiais didáticos dos três Programas integrantes do Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças aos Seis Anos, do Estado do Rio Grande do Sul. São eles “Circuito Campeão”, do Instituto Ayrton Senna; “Alfa e Beto”, do Instituto Alfa e Beto; e “Alfabetização Pós-Constructivista”, do GEEMPA. O objetivo deste estudo é fazer um mapeamento dos diversos gêneros textuais presentes nos materiais didáticos de cada um destes Programas, fazendo a análise de tais gêneros quanto ao gênero textual e discursivo. Além dos textos contidos nos materiais didáticos e livros de literatura infantil direcionados aos alunos, examina quais as orientações dadas ao docente para o trabalho com outros portadores de textos e sua relação com o processo de aquisição e usos da leitura, escrita e oralidade, bem como exploração de imagens. Contando com o aporte dos Estudos Culturais, que se propõem a discutir a invenção de conhecimentos, desnaturalizando-os e contextualizando-os em autorias marcadas por uma diversidade de abordagens, esta pesquisa faz uso da análise textual e discursiva para dar visibilidade aos discursos sobre gêneros textuais presentes nos materiais didáticos desses três Programas, sendo que, a partir da influência dos estudos de Brian Street, a pesquisa examina o embate entre as diferentes propostas de alfabetização, problematizando o processo de escolarização do letramento por meio da exploração dos gêneros textuais. Apesar de serem três Programas com propostas diferenciadas para alfabetização, este trabalho propicia que lancemos outros olhares para o trabalho de escolarização de diferentes gêneros textuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Projeto Piloto. Gêneros textuais. Letramento.

## ABSTRACT:

### A MAPPING ON TEXT GENRES IN THE PILOT PROJECT FOR THE TEACHING OF LITERACY AT THE AGE OF SIX IN RIO GRANDE DO SUL.

This study is part of my Master's research, which examines teaching materials of the three Programs that constitute the Pilot Project for the Teaching of Literacy to Six-year-old Children in the state of Rio Grande do Sul. They are: "Circuito Campeão" ("Champion Circuit"), from the Ayrton Senna Institute; "Alfa and Beto", from the Alfa and Beto Institute and "Alfabetização Pós-Constructivista" ("Post-constructivist Literacy Teaching"), from the Study Group on Education, Teaching Methodology and Action (GEEMPA). The goal of this study is to create a mapping of the several text genres present in the teaching materials of each one of these Programs, performing an analysis of such genres, regarding the textual and discursive genre. Besides the texts in the teaching materials and the children's literature books offered to the students, it examines what are the guidelines given to the teacher for the work with other text holders and their relation with the process of acquisition and uses of reading, writing and speaking, as well as the exploration of images. Counting with the assistance of Cultural Studies, that discuss the invention of knowledges, denaturalizing and contextualizing them in authorships marked by a diversity of approaches, this research uses the textual and discursive analysis in order to provide visibility to the discourses on text genres present in the teaching materials of these three Programs. Based on the influence of Brian Street's studies, the research examines the collision points between the different literacy proposals, problematizing the schooling process of literacy through the exploration of textual genres. Although they are three Programs with different literacy proposals, this study allows us to cast other looks upon the schooling process of different text genres.

Keywords: Literacy teaching. Pilot Project. Text genres. Literacy.

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de minha Dissertação de Mestrado intitulada "O Projeto Piloto de Alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais

didáticos.”, e traz como foco alguns dos materiais do Projeto Piloto de Alfabetização implementado a partir do ano de 2007 em algumas escolas públicas de nosso estado. Para a realização de tal Projeto Piloto foram selecionados três Programas de diferentes instituições, sendo elas - Instituto Ayrton Senna, o Instituto Alfa e Beto, e o Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA). Sendo responsáveis pela alfabetização das turmas participantes do referido Projeto Piloto, tais instituições utilizaram materiais didáticos de alfabetização de acordo com sua proposta, e é sobre parte destes materiais que esse trabalho propõe-se a fazer um mapeamento sobre os gêneros textuais circulantes em tais Programas.

Além dos textos contidos nos materiais didáticos e livros de literatura infantil direcionados aos alunos, o trabalho faz uma breve análise sobre quais as orientações contidas em tal material direcionada ao docente para o trabalho com outros portadores de textos e sua relação com o processo de aquisição e usos da leitura, escrita e oralidade, bem como exploração de imagens.

Este estudo tem como aporte teórico os Estudos Culturais, que permitem, a partir de sua inserção nas questões do cotidiano, problematizar aquilo a que estamos acostumados a lançar um olhar naturalizado, como o conceito de cultura, que se amplia ao compreendê-la como todo o modo de vida dos grupos sociais (HALL, 1997), permitindo movimentos de (re)significação do mundo no qual vivemos, a partir do uso de outras lentes. A cultura passa a ser vista como estando presente nos mais diversos grupos sociais, no momento em que esses partilham de significados por meio de uma rede de representações e de relações de poder (SILVA, 1999). Sendo assim, ao discutir a invenção de conhecimentos, desnaturalizando-os e contextualizando-os em autorias marcadas por uma diversidade de abordagens, esta pesquisa faz uso da análise textual e discursiva para dar visibilidade aos discursos sobre gêneros textuais presentes nos materiais didáticos desses três Programas, sendo que, a partir da influência dos estudos de Brian Street, a pesquisa examina o embate entre as diferentes propostas de alfabetização, problematizando o processo de escolarização do letramento por meio da exploração dos gêneros textuais.

## 2. ALGUNS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO

É importante abordar algumas perspectivas sobre a alfabetização circulantes no cenário brasileiro nas últimas décadas, para compreender os aportes teóricos de cada programa participante do projeto-piloto.

Certamente, a história da alfabetização passa por mais uma fase importante em que medidas são tomadas em prol de um suposto progresso social e econômico. Para tanto, grupos de “especialistas” (como linguistas, fonoaudiólogos, psicólogos etc.) debatem e criam estratégias para o sucesso da alfabetização, precisando, para tanto, conhecer não somente como se dá esse processo, mas conhecer o sujeito a quem se destina essa aprendizagem. Compartilho da ideia de Rose (1998) em relação à administração desse sujeito, esse “eu” contemporâneo, e das subjetividades, quando reconhece que as vozes de especialistas, cada vez em número maior e de forma mais diversificada, têm surgido e se multiplicado em novos grupos de profissionais que se autorizam a classificar o sujeito. Assim, acontece na alfabetização de crianças atualmente, uma vez que tais vozes posicionam o sujeito conforme suas habilidades de uso da leitura e da escrita, antes, durante e após a aquisição do código escrito.

Segundo Mortatti (2000), foram quatro os momentos em torno dos métodos de alfabetização marcados por disputas entre os defensores de diversos desses métodos entre o final do século XIX e o início do século XX. A autora ilustra tal trajetória a partir da província e, posteriormente, estado de São Paulo. Tomaremos o estudo de Mortatti apenas para salientar algumas “categorias” que identifiquem alguns fenômenos em torno da alfabetização. Inicialmente, a preocupação em *como* ensinar os alunos é o que orienta a didática desses métodos. Em um primeiro momento, ainda no período do Império no Brasil, podemos exemplificar o destacado “método João de Deus”, embasado na palavração, que se contrapunha àqueles métodos que, na época, seriam reconhecidos como “tradicionais” e que seriam posicionados como os métodos sintéticos, ao terem como ponto de partida a letra, a sílaba e o fonema. Em um segundo momento, ainda os “tradicionais” defensores do método sintético se deparariam com os partidários do “novo” método analítico, que teria como ponto de partida a palavra, a sentença ou a “historieta”/conto.

A partir da década de 1920, em um terceiro momento, destaca-se o método misto que, ao combinar as duas ordens, sintética e analítica, pretenderia condensar tais métodos. O quarto momento caracteriza-se por uma “desmetodização” da alfabetização, pois surgiria, no final da década de 1970, o que seria reconhecido como uma “revolução conceitual”, o construtivismo pedagógico que, baseado nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mudaria o foco do “como se ensina” para o “como se aprende”, no que se refere à área específica da aquisição da leitura e da escrita. Além desses quatro momentos da alfabetização referidos por Mortatti, aliamos mais um momento que, a partir da década de 1980, surge no Brasil e começa a ser utilizado por pesquisadores na área da Educação e da Linguística, representado pelos estudos

sobre letramento. Nesses últimos anos, a questão da alfabetização foi ampliada para os seus usos, ou seja, se o sujeito é capaz de utilizar o conhecimento em leitura e escrita em suas necessidades sociais cotidianas e como o faz.

O termo letramento é usado no Brasil para representar a palavra *literacy*, que na língua inglesa significa o estado ou a condição daquele que aprende a ler e escrever, estando implícita a ideia dos usos efetivos dessas habilidades, ou seja, as consequências sociais, culturais, políticas, econômicas e cognitivas que a condição de alfabetizado pode acarretar. No Brasil, especialmente na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao qual se integra este estudo, discute-se a distinção entre os termos alfabetização e letramento, assim como a invenção e a produtividade desses termos. Embora haja a possibilidade dessas distinções, o uso do termo alfabetização é bastante recorrente para referir-se a todos esses significados – inclusive nesta pesquisa, ao analisar a chamada “nova cultura da alfabetização”, que inclui tanto as práticas de alfabetização quanto as de letramento.

Essa preocupação com os usos sociais da escrita traz à escola desafios como o de contemplar as demandas sociais e culturais que um indivíduo enfrenta em uma sociedade amplamente “letrada”. Explorar todos os contextos escritos possíveis do cotidiano social é uma tarefa que atenta para novas didáticas, que devem ser incorporadas ao ensino/aprendizagem da língua, passando a constituir o sujeito que não só conhece os códigos da escrita, mas que é “funcionalmente” capaz de administrá-los. Tais discursos em torno da funcionalidade da leitura e da escrita fazem com que a escolarização se torne sinônimo de eficácia frente ao sistema social vigente, sendo preciso combater o analfabetismo funcional com uma maior escolarização.

Os primeiros anos da escolarização são o foco inicial do que se chama de “sucesso escolar” e, de certa forma, são tomados como um “termômetro” para a trajetória escolar dos alunos. Investir em uma “boa” alfabetização na idade correta pressupõe fazer com que a criança tenha um aproveitamento maior no ensino fundamental, tornando-se um aluno cada vez mais “letrado”. Sendo assim, o termo “letramento”, torna-se cada vez mais visível nas justificativas de implementação de políticas voltadas à alfabetização.

A partir dos estudos de Brian Street e Adam Lefstein (2007), pode-se ampliar ainda mais a

definição sobre letramento. Street faz um compilado de textos sobre esse conceito,<sup>1</sup> apresentando também perguntas e idéias para que o leitor faça suas próprias investigações sobre o tema, diante das diferentes perspectivas que a obra apresenta. Exemplificando, Street (2007) apresenta de forma crítica alguns estudos que relacionam o letramento como consequência direta da aquisição da língua, ocorrendo paralelamente ao desenvolvimento cognitivo do sujeito que aprende. Em outras palavras, a alfabetização desenvolveria processos de raciocínio superiores nos alfabetizados em relação ao não-alfabetizados, relacionando a escrita às formas de pensamento abstrato, sendo que a logicidade estaria no texto ao mesmo tempo em que o texto estaria na escola (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 38), desconsiderando os textos não-escolares.

Já outros estudos citados pelo autor considerariam as práticas de letramento conforme seu contexto social, tanto nos processos de aprendizagem escolar quanto nos seus variados usos sociais, incorporando a bagagem cultural do sujeito e os textos de seu cotidiano, sem impor um padrão de gêneros textuais. Essa abordagem se aproximaria mais das definições de letramento que encontramos nos estudos brasileiros na área da alfabetização e nas propostas didáticas que incorporam uma numerosa variedade de textos para se alfabetizar.

Há ainda uma outra tradição apresentada por Street (2007) que ampliaria o conceito de letramento para além do texto, ao considerar os modos globais de comunicação como sendo letramento, incluindo, então, os modos visuais e gestuais, isto é, os chamados “multiletramentos” ou “multimodalidade” (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 35). Essas peculiaridades de interpretações sobre o letramento nos permitem localizar tanto nas pesquisas *sobre* alfabetização (como nos referenciais teóricos sobre o tema produzidos no Brasil), quanto em materiais didáticos *para* alfabetização, o que está sendo considerado como letramento. Não é possível nesta pesquisa fazer tamanha e merecida discussão, mas, no momento, pode-se focar os materiais analisados e mapear alguns indícios de como o discurso do letramento surge como uma nova proposta didática, passando desde o método fônico até o pós-construtivismo.

Sendo assim, é indispensável tomar os termos letramento/alfabetismo e alfabetização não somente a partir do referencial teórico que conhecemos academicamente, mas enxergar como esses conceitos são utilizados nos materiais didáticos e de formação produzidos pelas políticas

---

<sup>1</sup> Como o autor utiliza o termo *literacy* para referir-se tanto ao letramento quanto à alfabetização, ao abordar a perspectiva de Street, posso atribuir qualquer um desses dois sentidos na tradução de sua obra, realizada por Ricardo Uebel.

educacionais.

### 3. SOBRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Um dos principais debates no campo da alfabetização no Brasil remete a um certo antagonismo entre os chamados métodos fônicos e as propostas construtivistas. Essa suposta “oposição” entre o construtivismo e o método fônico é instigante, ao analisar o que está sendo produzido em nossa rede estadual de ensino, ao incorporar duas instituições, o Instituto Alfa e Beto e o GEEMPA, representantes desses métodos/propostas, com o mesmo intuito de alfabetizar crianças e, de certa forma, comparar resultados.

Mas esses debates não são exclusivos da alfabetização no Brasil, uma vez que o *como* alfabetizar crianças vem sendo debatido há algumas décadas em outros contextos, e no caso que exemplifico, em países como os Estados Unidos, causando ressonâncias nas discussões agora travadas em nosso país. Um exemplo disso é a justificativa de Fernando Capovilla à adesão ao fônico, tomando parâmetros internacionais como ideais em contrapartida aos parâmetros de alfabetização brasileiros que, segundo esse autor, foram muito influenciados pelo construtivismo. Capovilla justifica que quanto ao fônico, “O Observatório Nacional da Leitura da França e o Painel Nacional de Leitura dos EUA afirmam sua clara superioridade mas o MEC nunca deu à criança a chance de aprender com o fônico e colher seus frutos.” (CAPOVILLA, 2006, p. 12). Considerando que a seleção e o uso que fazemos de discursos estão imbricadas nas relações de poder, cabe questionar o quanto os defensores do fônico tomam o cientificismo de países “desenvolvidos” como constituidores de verdades quase que inquestionáveis, através de suas “evidências”. Nesse sentido, observa Street:

Hoje em alguns países exigem-se abordagens de “base científica” que dêem evidência sólida de quais métodos e abordagens são superiores e que sejam capazes de “refutar salutarmente” algumas hipóteses contrárias (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 35).

Para ressaltar o caráter produtivo e dinâmico dos discursos, percebemos, através dos estudos de Street, que mesmo as afirmações sobre a “superioridade” do fônico não se deram de forma tranquila e não são predominantes no contexto norte-americano. Street analisa autores que defendem diferentes posições em torno da aquisição do letramento/alfabetização, caracterizando-as como “*reading wars*”, ou seja, “guerras pela leitura”. Nesse embate, defensores da abordagem fônica se contrapõem à chamada “língua integral” (*whole language*).

A língua integral é descrita em uma passagem de Goodman, seu grande defensor, conforme

aponta Street, como resistente aos processos de decodificação fonética isolados, fora de um contexto. Essa abordagem considera as experiências de fora da escola (o que as crianças já sabem, seu contexto social) para as aprendizagens do aluno. Nessa perspectiva, segundo Goodman, na citação de Street, “Os professores de língua integral adquiriram o controle do conhecimento sobre como funciona a leitura e a redação e construíram sua própria pedagogia com base nesse conhecimento – sua teoria e prática de ensino.” (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 74). Goodman ainda recorre aos trabalhos de Vigotsky, Piaget e do linguista anglo-australiano Michael Halliday, para construir os argumentos em prol da língua integral. A proposta didática desta abordagem sugere que as crianças desenvolvam estratégias frente a diversos textos, construindo seus significados (STREET; LEFSTEIN, 2007). Ainda mais especificamente, no excerto de Goodman:

Elas [as crianças] precisam aprender a selecionar, prever e inferir e elas mesmas se corrigem quando necessário, tudo segundo um enfoque na compreensão do texto escrito. E enquanto desenvolverem tais estratégias, precisam acreditar que suas jogadas de adivinhação chegam ao significado com um mínimo de esforço e compenetração. Por outro lado, precisam ser cautelosas o bastante para monitorar suas boas adivinhações e terem certeza que estejam adequadas ao texto em desenvolvimento. Achar o equilíbrio entre a confiança e o experimentalismo é essencial ao desenvolvimento da leitura (GOODMAN apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 77).

Esses trechos sobre a língua integral foram selecionados por serem coerentes com a abordagem construtivista adotada no Brasil e que, como no debate norte-americano, se contrapõem ao fônico. Street relata:

[...] nos anos 70 e 80 a língua integral passou a ser vista como a “sabedoria convencional” da educação de idiomas nas instituições educacionais dos EUA e Reino Unido. Nos anos 90 perdeu a primazia, por um lado, devido a uma série de relatos de pesquisa sobre fônica [...] e, por outro lado, devido a desenvolvimentos políticos e de políticas (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 73).

As políticas que instauram o discurso da fônica como superior aos outros são, conforme Griffin, baseadas em uma necessidade de apresentar dados negativos em relação ao desempenho de alunos em avaliações sobre alfabetização. Conforme Street, essa autora, uma das mencionadas em seu estudo, questiona “porque os políticos constantemente falam em ‘crise da leitura’ e exigem mais fônica e testes nas escola de ensino fundamental.” (GRIFFIN apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 6) Ao perguntar “quem lucra” com essa estratégia, a autora responsabiliza editoras, conforme seu próprio texto:

[Os] editores comerciais, apoiados pelos formuladores das políticas federais lucram muito. Materiais, programas, avaliações de fônica representam um negócio lucrativo para os editores de livros didáticos. A aquisição da fônica é fácil de “quantificar” através de testes antes e após a instrução, desovando escores de estudos quase experimentais que provam o tratamento dos trabalhos de fônica. Editores e cientistas

ficam ricos, políticos são eleitos e estudantes e professores são importunados até não suportarem mais (GRIFFIN apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 6).

Frente ao debate público gerado na década de 1990 nos Estados Unidos, muito instigado pelos baixos rendimentos dos alunos apontados pelas avaliações (STREET; LEFSTEIN, 2007), Catherine Snow coordenou um relatório realizado por um comitê que discutiu os problemas em relação à leitura nesse país. Street, ao citar trechos desse relatório, aponta para uma forte tendência de Snow para a “defesa” da fônica e de políticas reguladoras mais rigorosas. Ainda cita outras críticas a esse relatório, pelo fato de ele ser produzido para atender a interesses políticos específicos. Fatos semelhantes que ocorreram com esse movimento nos Estados Unidos (assim com na França e na Inglaterra) ocorrem no Brasil, tanto a partir dos “alarmantes” baixos índices de alfabetização divulgados pelas avaliações nos últimos anos, quanto também por produção de relatórios que debatem e propõem mudanças na estruturação de metodologias, como a revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos na década de 1990 no Brasil com uma forte influência construtivista, como podemos visibilizar na crítica do linguista e educador Claudemir Belintane:

No Brasil, em 2003, a Comissão de Educação da Câmara Federal do Deputados “criou um grupo de trabalho integrado por eminentes especialistas internacionais e convidados estrangeiros para apresentar ao Brasil uma visão atualizada sobre as teorias e práticas de alfabetização como base para uma análise da situação brasileira” (*Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil, os novos caminhos”*). Os eminentes especialistas não vieram aqui sob os auspícios da neutralidade científica para evidenciar criteriosamente as causas do mau desempenho do ensino brasileiro e oferecer sugestões neutras e eficientes ao Estado brasileiro. Vieram, sim, como defensores do “método fônico”, com o claro objetivo de desalojar a influência construtivista dos documentos oficiais e de alguma possível posição estratégica na realidade escolar brasileira. (...) por estranha coincidência, os especialistas são organizadores do movimento fônico nesses países, onde erigiram e aparelharam organizações específicas com o objetivo de influenciar politicamente e intervir nos ministérios da educação de seus países (BELINTANE, 2005, p. 64).

Na análise de Belintane (2005), na década de 1980, quando o construtivismo surgiu ganhando força nas políticas educacionais brasileiras, as avaliações também apontavam baixos índices de alfabetização no país, culpabilizando a metodologia vigente, na época os chamados “métodos tradicionais”. O que aconteceria atualmente seria semelhante a esse movimento, só que agora desqualificando o construtivismo em prol de mudanças e da adesão a outra metodologia “revolucionária” (o método fônico), fazendo com que, segundo ainda Belintane, se “maquiem” as reais problemáticas da escola, que não seriam exclusivas de um método ineficiente, mas de toda a estrutura escolar.

Nesses dois polos acerca de metodologias, as críticas contundentes ao construtivismo “denunciam” sua ineficácia para ensinar ao sujeito as habilidades básicas de codificação e

decodificação da língua, para que, assim, tendo bem estruturadas essas habilidades, tal sujeito esteja preparado para os novos domínios necessários em uma “economia cada vez mais competitiva” (SNOW apud STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 81). Ou seja, o código alfabético é essencial para que também novas tecnologias entrem na pauta da escolarização (inclusive esses processos de alfabetização com os discursos sobre os “múltiplos letramentos”), não deixando de ser a escola uma parte da engrenagem da produção de um sujeito histórico-social, culturalmente constituído – sendo que, atualmente, é esse sujeito múltiplo da globalização que necessita primordialmente ser alfabetizado, assim como precisa dominar outras novas tecnologias.

Os defensores do método fônico tomam como exemplos os baixos índices de alfabetização na perspectiva construtivista, criticando o não-aprendizado do aluno pela postura do professor em encarar a aprendizagem como “espontaneísmo” ou “adivinhações”, não interferindo devidamente, não ensinando e esperando que seus alunos aprendam “em um clique”. Essa ineficiência seria uma tradução incorreta dos professores sobre a formulação de hipóteses pelas crianças, assim como outros problemas apontados por Belintane (2005, p. 65):

[...] encontramos inúmeros problemas, que vão desde a dispersão curricular (dificuldade de controlar programas), passando pela improvisação de materiais (mistura improvisada de páginas de cartilhas com livro didático construtivista), até o uso equivocado da teoria como justificativa para uma prática mal enjambada (por exemplo, transpor a idéia de que a instabilidade em uma das fases leva a hipótese do aluno a uma contradição e suscita, quase espontaneamente, uma mudança de fase, para a atitude passiva que consiste em esperar o “clique” do aluno, expressão com a qual professores indicavam a irrupção espontânea da fase alfabética).

Apesar das críticas apontadas, os construtivistas consideram um retrocesso o ressurgimento do método fônico como solução à alfabetização. O trabalho do fônico, como o material e os textos a serem usados na alfabetização, se centraria apenas na decodificação mecânica, não atentando para a compreensão do texto, e assim reproduzindo textos que privilegiariam a relação fonema/grafema, mas que não fariam sentido para a criança, desconsiderando os saberes que os alunos já trazem quando ingressam na escola. Enquanto o construtivismo consideraria as capacidades de leitura e escrita da criança para a aprendizagem, ou seja, colocaria o sujeito no centro do processo de aprendizagem, o método fônico argumentaria que, para que se dê a compreensão de texto, é preciso ter primeiro uma capacidade para decodificar o texto, o que implica, necessariamente, o ensino das relações fonema/grafema anteriormente à produção do texto e sua leitura.

Na breve análise dos materiais do projeto-piloto, identificam-se esses dois polos, e como se vê mais adiante, a forma de divulgar a atuação de cada uma dessas metodologias estão

constituindo discursos sobre o fônico e o construtivismo atualmente no Brasil. Cabe ressaltar mais uma vez que não é intuito deste trabalho avaliar ou julgar essas diferentes metodologias, mas, ao identificá-las, compreendê-las como parte de uma trajetória de produção acadêmica na área da aquisição da linguagem.

#### 4. A PEDAGOGIZAÇÃO DO LETRAMENTO

No projeto-piloto de Alfabetização em nosso estado, estão envolvidas propostas relacionadas ao chamado método fônico, através do Instituto Alfa Beto, a proposta pós-construtivista, através do GEEMPA, e a do Instituto Ayrton Senna, que se propõe a ser uma adaptação do método Dom Bosco de alfabetização e utiliza a literatura infantil como principal eixo de trabalho. Há produção de materiais didáticos para cada uma destas propostas, sendo destacável a maior quantidade de materiais didáticos distribuídos pelo Instituto Alfa e Beto. Seria essa vasta quantidade de materiais intrinsecamente indispensável à metodologia fônica? Para analisar tais materiais didáticos é importante considerarmos os discursos sobre o letramento que hoje estão em voga na área da língua materna, sendo uma questão primordial olhar sobre o que é justamente que está se considerando como letramento nesses “pacotes”, ou seja, que materiais estão sendo incluídos e considerados válidos para alfabetizar? Como se dão seus usos com vistas a dar conta das recentes propostas de letramento presentes nos discursos sobre alfabetização? Para essas práticas em torno do letramento, Moraes aponta uma preocupação que considero recorrente quando lanço esses questionamentos, pois o autor aponta que:

[...] com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de lingüística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real. (MORAIS, 2006, p. 03)

Essas práticas, aliadas a alguma outra sistemática no ensino da leitura e da escrita ou não, é o que se denomina de “pedagogização do letramento”, ou seja, quando os mais diversos portadores de texto, como os livros de literatura infantil “têm seu uso cotidianamente ‘pedagogizado’” (TRINDADE, 2005, p. 126).

Sendo o letramento, para além das habilidades da alfabetização, o uso que se faz de todos os textos presentes no cotidiano, os efeitos desses discursos fizeram com que as propostas para a alfabetização ampliassem a variedade e a quantidade de portadores de texto utilizados em suas didáticas. O movimento de ampliar e “didatizar” textos para aprendizagem da língua, ou seja,

“pedagogizar” o letramento, trouxe para o cotidiano de sala de aula textos que antes não era reconhecidos como textos escolares. De acordo com Trindade, “Além dos livros de histórias, outros portadores de texto substituem as cartilhas, tendo em vista tornar as crianças letradas, como cartas, receitas, jornais, anúncios, etc.” (TRINDADE, 2005, p. 126), transformando-as em práticas escolares, com o intuito de alfabetizar e/ou “letrar”.

Mesmo estendendo a compreensão de letramento como uma prática social ampla, exercida tanto por sujeitos alfabetizados como pelos não-alfabetizados (sendo que estes sujeitos não deixam de usar a linguagem como comunicação em um sistema social), a pedagogia absorve cada vez mais os letramentos como parte da prática escolar de desenvolver a formação de leitores e escritores. Sendo assim, Trindade alerta para a reflexão da prática docente quando “‘encartilhamos’ os diversos gêneros e suportes textuais, com destaque para os livros de história, para produzir a escolarização da alfabetização e da infância.” (TRINDADE, 2005, p. 127). As práticas de letramento não escapam ao direcionamento escolar para funcionalidades sociais em que o sujeito da pós-modernidade possa estar envolvido e, assim, deva ser preparado – ou seja, o sujeito que Ramos do Ó (2008) chama de “sujeito plástico”, flexível, em constante formação, adaptável às novas exigências da sociedade. Exigências que adentram a escola através das variadas disciplinas que surgiram para além das ciências exatas, pois segundo o autor, frente à necessidade da escola moderna de governar todos os âmbitos do sujeito, de disciplinar corpo e alma, surgem as disciplinas que tratam da moral, da sexualidade, da higiene, etc., o que caracteriza a educação, sendo mais ampla do que a instrução que se restringiria a ensinar ler, escrever e contar. A educação hoje, nos moldes do currículo escolar, se ocupa em dar conta do letramento enquanto linguagens possíveis do sujeitos.

## 5. ANALISANDO OS MATERIAIS

Desde que a proposta construtivista instaurou um forte discurso sobre considerar os saberes que as crianças trazem de seu contexto, citam-se os trabalhos com textos que fazem sentido para elas. Os conhecimentos prévios do aluno representam também o seu contato com a leitura e escrita antes da educação formal, o que incluiria todo seu contato até então com o mundo letrado.

Nos três volumes da *Didática da Alfabetização* (GROSSI, 1990), obras em que se embasam a proposta construtivista, são citadas sugestões de trabalho (principalmente de produção de textos) que envolvem diferentes portadores de texto, considerando problemática a não

vinculação de textos na escola com o cotidiano dos alunos:

A leitura de textos também envolve problemática similar, isto é, quando decidimos que tipos de textos (cartilhas, livros de história, revistas, cartas, notícias, anúncios...) são oferecidos aos alunos de 1ª série. Somente a cartilha e alguns livrinhos de história representam uma experiência muito restrita de leitura de textos, a qual é denominada de leitura do tipo escolar, e que não vai ao encontro dos verdadeiros usos da coisa escrita na vida de alguém. (GROSSI, 1990c, p. 36)

Ressalto que essas obras são indicadas e fazem parte da formação das alfabetizadoras pós-construtivistas. São indicados os trabalhos com diversos gêneros textuais, dependendo dos interesses da turma.

Nos materiais didáticos, embora não se encontre o “encartilhamento” de diversos portadores de texto, ou seja, os que estão presentes nos livros de forma literal (com um “recorte” onde se identificam suas características pelo gênero textual, leiaute, imagens, etc., como por exemplo, excertos de jornais, histórias em quadrinhos, propagandas, rótulos) há fortes representações do trabalho com o letramento. Em um dos livros didáticos do GEEMPA, intitulado *Uma escola assim, eu quero pra mim*, há uma analogia do trabalho pós-construtivista representado pelas aulas da professora Celinha, que traz para a escola diversos portadores de texto, sendo que entre eles podemos localizar recorrências a: televisão, cartazes, livros, bilhetes, cartas, histórias, poemas, músicas, propagandas, desenhos, quadrinhos, “coisas coloridas e engraçadas”, e “até coisa feia nos muros” (JOSÉ apud GEEMPA, 2007, p. 12). Nos outros livros didáticos, que foram produzidos há mais tempo, e que são distribuídos aos alunos não há referências representativas sobre o trabalho com outros tipos de textos, o que mostra um deslocamento no discurso *geempiano*, enfatizando agora, neste caderno recentemente produzido (GEEMPA, 2007), o que era estimulado nos três volumes da Didática da Alfabetização (GROSSI, 1990c).

Considerando a escola como uma instituição também reguladora de relações de poder, devemos atentar para o fato de que a inclusão de diferentes gêneros textuais na escola não significa que estejam isentos de hierarquias e de marginalização. Sendo o letramento muito além de uma prática escolar, uma prática social, o que se considera como letramento também estabelece relações de poder. Nos chamados “Novos Estudos do Letramento” (STREET; LEFSTEIN, 2007), é bem posto que:

A questão levantada por esta abordagem para os responsáveis pelas políticas projetistas de programas, professores e profissionais, então, não é simplesmente o do “impacto” do letramento – a ser mensurado em termos de um índice de

desenvolvimento neutro – mas de como as pessoas locais “dominam” as novas práticas de comunicação apresentadas para elas (...) já faz parte então de uma relação de poder e a maneira das pessoas o “dominarem” é contingente das práticas socioculturais e não apenas dos fatores pedagógico-cognitivos. (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 42)

No amplo material do Instituto Alfa e Beto, além de textos simples para o trabalho com cada fonema, e o uso de gêneros textuais que privilegiam essa proposta (como os que contenham rima, aliteração, trava-língua), foram produzidos outros materiais para contemplar a questão do letramento. Destaco o livro intitulado *Coletânea* (ALFA E BETO, 2007e), que consiste na compilação de diferentes tipos de textos, encontrando-se organizados na primeira parte “lendo e conhecendo diferentes tipos de textos” como: contos tradicionais; contos de fadas; fábulas; crônicas; poemas; notícias; biografias; bilhetes; informativos; lendas; mitos; diários; instrucionais (dicionários, por exemplo); instruções; cartas; avisos/anúncios; convites. Na segunda parte encontra-se: “lendo e brincando com as palavras”, a partir da exploração de outros gêneros textuais, como: parlendas; adivinhas; jogos de palavras; ritmos e rimas; números, trava-línguas; alfabeto; poemas. Não há instruções específicas nesse livro, mas há orientações para o professor trabalhar com os textos na alfabetização. Já nos minilivros de leitura, e nos outros livros de exercícios destinados aos alunos, não se encontra a recorrência a diferentes portadores de texto para as atividades de alfabetização. Os exercícios, em geral, partem do trabalho com letras e seus sons em palavras e frases curtas, constituindo textos mais limitados produzidos pela própria proposta.

Ou seja, o material *Coletânea* representa o discurso do letramento, enquanto os minilivros e outros livros de exercícios representam o do método fônico, ilustrando em uma mesma proposta a presença de discursos diversos.

Ao analisar o material de que disponho do Programa Circuito Campeão, do Instituto Ayrton Senna, com seu trabalho baseado em literatura, nas sugestões de trabalho feitas com cada livro encontram-se, no item “Atividades para compartilhar a experiência, para enriquecimento da leitura e desenvolvimento da linguagem”, inúmeras sugestões de trabalho com outros portadores de texto. Desde a produção de livros artesanais até pesquisas em jornais e revistas sobre o tema relativo ao livro de literatura, a organização de exposições, dramatizações, visitas, entrevistas, brincadeiras e atividades de livre expressão também estão entre as sugestões, envolvendo as mais diversas práticas de letramento, ficando a cargo do professor direcionar ou não as atividades.

## 6. A PEDAGOGIZAÇÃO DA LITERATURA

Em todos os Programas está presente, de alguma forma, a literatura infantil como uma ferramenta importante no processo de aprendizagem. A literatura infantil é um gênero que vem crescendo nas últimas décadas, sendo um ramo de grandes investimentos pelo mercado editorial e, no Brasil, é o ramo que mais vende em todos os setores da literatura (BAJARD, 2005). O discurso que amplia as práticas de leitura de livros infantis, atingindo leitores cada vez mais cedo, tornou-se uma preocupação não só da escola, mas da sociedade inteira. Como na pesquisa de Silva (2007), ao mapear práticas domésticas de leitura e sua interação com práticas escolares, constatam-se, a partir da década de 1980, os discursos para a formação do sujeito-leitor, ou o já citado “Discurso Renovador da Leitura”, sendo que, em sala de aula, “vão surgindo os discursos que começam a reger a produção dos sujeitos leitor e autor no ambiente de sala de aula, por meio da formação do hábito da leitura, mediante a liberdade de escolha e do caminho prazeroso” (SILVA, 2007, p. 39).

Permeadas por esse discurso, não só as turmas de alunos já alfabetizados são atingidas pelo trabalho com a literatura infantil, mas as turmas de alfabetização fazem uso intenso desse gênero, não só em práticas de leitura pelo professor, como a conhecida “hora do conto”, desde a implementação de propostas construtivistas de alfabetização, mas para seus propósitos de ensino da língua, o que nas últimas décadas pode-se perceber também com o “encartilhamento” do gênero textual nos materiais didáticos para turmas de alfabetização. Incluir gêneros no cotidiano escolar faz parte do reconhecimento das diversas formas pelas quais crianças e adultos se alfabetizam em contextos letrados, em fenômenos como o que aponta Trindade:

Livros de literatura infantil e jogos são apresentados a algumas crianças antes de elas entrarem na escola e iniciarem formalmente o processo de alfabetização; e essa experiência dependerá de oportunidades diferenciadas de acesso a tais materiais. Durante a intervenção sistemática da educação infantil ou apresentadas pelos familiares com esses artefatos culturais e outros tantos que compõe o universo da alfabetização [...] as crianças curiosamente exploram tais artefatos escolares. [...] Somam-se tais artefatos a portadores de textos, comumente explorados em casa (TRINDADE, 2005, p. 130-131).

O contato com o mundo letrado fez com que uma “nova cultura da alfabetização” reconhecesse e admitisse para a escola o caráter pedagógico de artefatos que circulam atualmente em grande parte da sociedade, e, assim, de habilidades relativas à cultura escrita, que as crianças já desenvolvem antes de ingressar na escola, e ainda, como é analisado por Bajard:

O encontro entre a criança e o livro deixou de ser propiciado pelo professor da segunda série como prêmio por uma alfabetização bem sucedida. O manuseio do livro ocorre antes da alfabetização formal. A seqüência *aprendizagem* (com a cartilha)/*uso da escrita* (com o livro) é agora invertida. A nova abordagem *uso/aprendizagem* não é fruto de uma proposta escolar, mas de uma mudança social. (BAJARD, 2005, p. 52).

É destacável o amplo trabalho com literatura infantil na proposta do Programa Circuito Campeão, sendo a literatura considerada o ponto de partida para que a criança desenvolva o prazer de ler e, assim, sendo um leitor interessado e proficiente desenvolva com mais facilidade o domínio de todas as outras áreas. Segundo a autora do manual de orientação para os professores de tal programa, Walda Antunes, o desejo de ler incitaria o desejo de aprender (ANTUNES, 2007). Nesse programa, para todos os títulos disponíveis em seu acervo há orientações e sugestões de trabalho que exploram a temática do livro a ser trabalhado, assim como outras atividades decorrentes dessas temáticas. Encontramos nesse programa estratégias do que chamamos de “pedagogização da literatura”. Conforme Vidal e Neuls,

[...] juntamente com outros artefatos culturais, professores e professoras usam a literatura infantil não só para desenvolver o gosto pela leitura, mas também para discutir conceitos e temas conflituosos e polêmicos, por meio de questões como: ser gordo, os apelidos, raça/etnia, consumismo, infância e trabalho, medos, etc. desse modo, ocorre uma psicologização e pedagogização da literatura infantil. (VIDAL; NEULS, 2008, p. 71)

Para o trabalho com diferenças culturais e outras temáticas que podem encaixar-se no universo infantil, os livros de literatura de que dispõe o Instituto Ayrton Senna são um aporte material privilegiado para o trabalho do professor, além de que alunos na rede pública dificilmente teriam acesso a essa quantidade (e qualidade) de obras.

Para o programa que investe na literatura também como forma lúdica e prazerosa de aprendizagem, há a sistematização e o controle dos avanços feitos na turma, através das chamadas “fichas de acompanhamento”. Não só os livros lidos são contabilizados, mas os avanços na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa forma de explorar a literatura infantil para a alfabetização suscita uma questão já reportada por Geraldi na década de 1980. O autor, um dos responsáveis pela produção de discursos sobre o prazer de ler, aponta que “Importa que o aluno adquira o gosto de ler pelo prazer de ler, não em função de cobranças escolares.” (GERALDI, 1984, p. 53).

Já o Instituto Alfa e Beto tem, em sua coletânea “Chão de Estrelas”, a maior incidência de textos de literatura infantil, contando predominantemente com cantigas populares (como *O pato*; *Os dez sacizinhos*; *Doce de batata-doce*, etc.), destacando as rimas para seu trabalho com a consciência fonológica. Nos livros didáticos, os textos que encontramos são de

produção do próprio instituto, o que podemos chamar de “textos escolares”, elaborados especialmente com intuito pedagógico.

Nos materiais didáticos do GEEMPA também são encontradas referências a literatura infantil, por seus cadernos de atividades serem produzidos a partir de obras literárias. Em relação às temáticas presentes no material didático, encontramos a literatura infantil como ferramenta útil para a produção desses materiais, pois, conforme introdução do Caderno de Atividades *Dinomir, o gigante*:

[...] quando seu conteúdo faz parte do imaginário da criança, constitui-se num instrumento importante para a compreensão de um dos papéis da escrita, que é a interpretação da vida através da literatura. (2005b, p. 9)

Sendo assim, justifica-se a escolha das histórias que compõem o material didático por conterem temáticas relativas ao universo infantil.

## 7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nessas análises, pode-se visibilizar os discursos recorrentes às metodologias no ensino da leitura e da escrita, assim como os discursos sobre letramento e literatura que encontramos nas propostas didáticas dos Programas participantes do Projeto Píloto de Alfabetização do Rio Grande do Sul. É importante demarcar semelhanças e diferenças para não nos referirmos a *um* discurso sobre alfabetização, ao buscar mostrar que os programas analisados são atravessados por vozes e discursos comuns à trajetória dos estudos em alfabetização, e que, como bem pondera Trindade,

Queremos alertar que se faz necessária a resignificação de determinadas atividades – reconhecidas como tradicionais, construtivistas e letradas – considerando a compreensão e os usos que são feitos das mesmas. [...] Nuanças nessas interpretações não nos permitem categorizar tais práticas como próprias de um único discurso. (TRINDADE, 2005, p. 129)

O mapeamento de parte dos gêneros textuais que constituem essas propostas de alfabetização, não tem como intuito identificar didáticas “melhores” ou “piores”, mas enxergar marcas de uma trajetória da área da língua materna onde estes materiais nos possibilitam discutir criticamente que usos fazemos deles.

Cabe ainda, nesse sentido, uma recorrente questão, muito bem posta por Dalla Zen e Trindade, deixada aqui como provocação após estas análises:

[...] quando determinados discursos passam a circular como “verdades”, precisam ser questionados quanto às diferenças e articulações que possam ter entre si e em

relação a outros discursos. Exemplificando: em que medida os discursos sobre letramento se diferenciam daqueles sobre métodos, do da psicogênese da língua escrita? (DALLA ZEN; TRINDADE, 2002, p. 124)

## REFERÊNCIAS

ALFA E BETO. *Coletânea*. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2007e.

ANTUNES, Walda de Andrade. *Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com literatura infantil: Circuito Campeão*. v. 1. São Paulo: Global, 2007.

BAJARD, Élie. A autonomia da escrita. In: *Coleção memória da pedagogia*, São Paulo, n. 5, p. 52-61, 2005.

BELINTANE, Claudemir. A guerra dos métodos. In: \_\_\_\_\_. São Paulo, n. 5, p. 62-67, 2005.

CAPOVILLA, Fernando. Construtivismo x Método Fônico. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 06 mar. 2006. Entrevista concedida a Antônio Gois. p. A 12.

DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Maria Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luisa Merino (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 123-133.

GEEMPA. *Uma escola assim, eu quero pra mim*. Cadernos de atividades. História de Elias José. Porto Alegre: GEEMPA, 2007b.

GEEMPA. *Dinomir, o gigante*. Caderno de atividades. História de E. Plocki. Tradução de Esther Pillar Grossi. v. 1, 2. ed. Porto Alegre: GEEMPA, 2005b.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática da alfabetização*. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 22, n. 2, jul.-dez. 1997. p. 15-46.

MORAIS, Artur Gomes de. *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?* Disponível em:

<<http://www.futuroeducacao.org.br>>. Acesso em: maio 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

RAMOS DO Ó, Jorge. *Escritas do contemporâneo e a pesquisa em educação: os desafios de Barthes, Deleuze, Derrida e Foucault*. Anotações pessoais do Seminário Especial. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2008

SILVA, Thaise da. *O "discurso renovador da leitura" e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, Brian V.; LEFSTEIN, Adam. *Literacy: an advance resource book*. London; New York: Routledge, 2007.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Alfabetizadoras de papel. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 109-133.

\_\_\_\_\_. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-133.

VIDAL, Fernanda Fornari; NEULS, Janaína Souza. Literatura infantil, escola e gênero: histórias que ensinam modos de ser homem e mulher. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (Org.) *Múltiplas alfabetizações e alfabetismos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 71-83.

## UMA PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DOS GÊNEROS EM SALA DE AULA

Gláucia Muniz Proença Lara

(Doutora em Semiótica e Linguística Geral – Faculdade de Letras/UFMG –  
[gmlara@gmail.com](mailto:gmlara@gmail.com)).

**Resumo:** Retomando as concepções de M. Bakhtin no quadro dos estudos textuais/discursivos, propomos que a abordagem dos gêneros na escola se dê não a partir de suas regularidades, o que tem sido feito tradicionalmente, mas do ponto de vista da “transgressão”, noção inspirada na intertextualidade inter-gêneros de L. Marcuschi, que ocorre quando um gênero assume a função ou a forma de outro. Essa proposta tem a vantagem de favorecer uma reflexão mais crítica e profunda sobre a noção de gêneros, pois leva os alunos a reconhecerem as especificidades de diferentes gêneros, observando, ao mesmo tempo, como elas se articulam e se “desviam” na construção de determinados efeitos de sentido (de humor, de surpresa etc). Como pretendemos mostrar, experiências desenvolvidas com alunos de Letras e cursos afins da UFMG têm-se mostrado produtivas como forma de contribuir para a formação de leitores/produtores de textos proficientes na utilização dos gêneros, em diferentes situações.

**Palavras-chave:** discurso; gêneros; transgressão; ensino.

**Résumé:** En reprenant les conceptions de M. Bakhtine dans le cadre des études textuelles/discursives, nous proposons l’enseignement des genres à l’école non pas du point de vue de leurs régularités, comme on fait traditionnellement, mais à partir de la «transgression», notion inspirée de la «intertextualité inter-générique» de L. Marcuschi, comprise comme la situation dans laquelle un genre prend la fonction ou la forme d’un autre. Cette approche favorise une réflexion plus critique et plus profonde sur la notion de genres, parce qu’elle permet aux élèves de reconnaître les spécificités des différents genres et, au même temps, d’observer comment celles-ci s’articulent et se «détournent» pour construire des effets de sens (d’humeur, de surprise etc.). Comme nous avons l’intention de montrer, quelques expériences développées avec des étudiantes de Lettres et d’autre cours similaires de l’UFMG prouvent l’efficacité de cette approche pour la formation de lecteurs/producteurs de textes capables de bien utiliser les genres, dans des différentes situations.

**Mots-clés:** discours; genres; transgression; enseignement.

### 1. Introdução:

Os gêneros do discurso fazem parte da nossa vida. Como afirma Marcuschi (2002, p. 22), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero. Tornam-se, por essa razão, merecedores de atenção e análise. Constatamos, assim, que um número, cada vez maior, de pesquisadores tem-se debruçado sobre o estudo dos gêneros, buscando descrever suas especificidades e mostrar seu funcionamento. Além disso, eles vêm ganhando, cada vez mais, um espaço considerável no ensino da língua materna, sobretudo com o aval dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*- PCNs (1998).

No entanto, vemos que a escola tem-se pautado por uma ótica mais tradicional no/para o ensino dos gêneros, focalizando muito mais as coerções, as regularidades, do que a liberdade de que o sujeito falante dispõe para operar com eles. Com isso, ela acaba por adotar um viés normativo na abordagem dos gêneros, viés muito próximo, aliás, daquele assumido para o ensino de gramática (FIORIN, 2006, p. 60). Apenas para citarmos um exemplo, a pesquisa de Brun (2008) constatou que, em quatro livros (volume único) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, todos recomendados pelo PNLEM (2006), havia um único exercício, num deles, focalizando a hibridização ou mescla de gêneros.

Além disso, não podemos perder de vista que o aluno/leitor – de textos e gêneros – não pode mais ser visto como uma instância abstrata ou universal, que recebe apenas, de forma passiva, os sentidos depositados no texto, mas, antes, como um “centro do discurso”, que constrói, interpreta, avalia, aprecia, compartilha ou rejeita as significações (BERTRAND, 2005).

No presente trabalho, partiremos das concepções de Bakhtin rumo ao quadro mais amplo das teorias do texto/do discurso<sup>1</sup>, buscando propor uma metodologia alternativa para o ensino dos gêneros na/pela escola: abordá-los não a partir de suas regularidades, o que tem sido feito tradicionalmente, mas do ponto de vista da transgressão, isto é, da hibridização ou mescla de gêneros em um mesmo espaço textual, tal como explicaremos detalhadamente, na seção 3.

Essa abordagem alternativa tem a vantagem de favorecer uma reflexão mais crítica e profunda sobre a noção de gêneros, uma vez que leva os alunos a reconhecerem as especificidades de diferentes gêneros, observando, ao mesmo tempo, como elas se articulam e se “desviam” na construção de determinados efeitos de sentido (de humor, de surpresa, etc).

---

<sup>1</sup> Embora reconheçamos que *texto* e *discurso* não se equivalem, uma vez que o texto constitui a materialização do discurso, consistindo, pois, na junção de um plano de conteúdo (o do discurso) com um plano de expressão (cf. FIORIN, 1995), não traçaremos, no presente trabalho, uma fronteira rígida entre as duas noções, tomando-as como as duas faces de uma mesma moeda, o que nos permitirá falar, indiferentemente, de “gêneros discursivos/do discurso” ou de “gêneros textuais”. Trata-se, evidentemente, de uma situação confortável, pois nos permite incorporar contribuições de pesquisadores ligados a disciplinas diferentes, como, por exemplo, a Linguística Textual e a Análise do Discurso Francesa.

Logo, se levarmos em conta esse *aluno-leitor ativo*, descrito por Bertrand, teremos que admitir que os parâmetros que normatizam os gêneros – levando-nos a reconhecê-los e a operar produtivamente com eles – não apagam o papel ativo dos sujeitos, que podem respeitar esses gêneros, mas também podem subvertê-los ou transgredi-los, como propõe Charaudeau (1992), para quem o texto se produz como resultado de uma confrontação entre as coerções do gênero e as estratégias assumidas pelo locutor.

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2002) afirma que, se os gêneros, enquanto entidades sócio-discursivas, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, eles não constituem instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Trata-se, ao contrário, de fenômenos maleáveis e dinâmicos que surgem, modificam-se e mesmo desaparecem, em função das necessidades e das atividades (relacionadas às diferentes esferas de utilização da língua) presentes numa dada sociedade.

Concordando com os autores citados, assumimos que o gênero se situa na “zona de tensão” entre um conjunto de restrições – ou de regularidades – e um horizonte de possibilidades – ou de variações possíveis, o que implica um sujeito capaz de operar sobre o convencional, sobre o previamente instituído, assumindo-o ou subvertendo-o, em busca da construção de outros (novos) efeitos de sentido. Essa questão passa, naturalmente, pela existência de gêneros mais (ou menos) padronizados.

## **2. Na esteira de Bakhtin**

Se a reflexão sobre os gêneros de discurso remonta à Antigüidade Clássica, é a Bakhtin, já no século XX, que devemos sua retomada e ampliação para além das tradições da Retórica e da Poética. O autor tornou-se, assim, não apenas uma referência para grande parte dos pesquisadores das ciências da linguagem (como atesta o grande número de trabalhos, vinculados a disciplinas que vão da Teoria Literária à Análise do Discurso e que, via de regra, retomam, em maior ou menor grau, as concepções do teórico russo), mas também para o ensino de línguas (como comprova a incorporação da noção de gêneros, de inspiração bakhtiniana, nos PCNs ).

Segundo Bakhtin (1992, p. 279-287), quando o locutor utiliza a língua numa determinada esfera da atividade humana, ele o faz sob a forma de “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” que passam a refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma delas. O enunciado é tomado, pois, como “a unidade real da comunicação verbal”, definição essa que o aproxima da concepção atual de texto.

Nessa perspectiva, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas por seu “conteúdo temático” (que remete aos assuntos das diferentes atividades humanas), por seu “estilo” (seleção operada nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e por sua “construção composicional” (que corresponde, grosso modo, à estrutura textual e às relações que se instituem entre os parceiros da comunicação).

As esferas de utilização da língua passam, pois, a compor um “repertório de tipos relativamente estáveis de enunciados” que são os “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Esses gêneros são considerados inesgotáveis pela riqueza e variedade que representam a partir das inúmeras esferas de atividades humanas e pela capacidade de ampliar-se a partir dos tipos estáveis<sup>2</sup>. O conceito de gêneros adquire, pois, um caráter mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

Vemos que a definição de gênero proposta por Bakhtin atesta, sem dúvida alguma, uma certa estabilidade (ou normatividade) nas produções verbais dos falantes. No entanto, ao caracterizar os gêneros como tipos *relativamente* estáveis de enunciados, o autor abre espaço para a *transgressão* (uma das formas de hibridização de gêneros), questão que nos interessa mais de perto no presente trabalho.

### **3. Transgressão: o que é, como se faz**

Embora *transgredir* seja um termo forte, tomado no sentido corrente como “desobedecer a, deixar de cumprir, infringir, violar, postergar”, como consta do *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 1985, p. 1701), preferimos tomá-lo nesta outra acepção, também presente no mesmo dicionário: “Passar além de, atravessar”, o que, no âmbito do presente trabalho, implica *ir além de* um dado gênero, ultrapassá-lo para construir outros (novos) efeitos de sentido.

Veremos que alguns autores que se têm debruçado sobre essa questão usam terminologias diferentes para conceitos que, muitas vezes, se aproximam dos nossos. A título de ilustração citaremos alguns deles. Mas, antes, queremos deixar claro que, quando se pensa num trabalho que envolve dois (ou mais) gêneros, pelo menos três vertentes são possíveis:

---

<sup>2</sup> Segundo Marcuschi (2002, p. 29), pesquisas feitas por linguistas alemães chegaram a arrolar mais de 4000 gêneros, o que atesta não apenas a riqueza desses “artefatos lingüístico-discursivos”, mas também nossa incapacidade de apreendê-los em sua totalidade. Daí, segundo o autor, a desistência, cada vez maior, de teorias com pretensão a uma classificação geral dos gêneros.

a) A *incorporação*, quando um gênero se articula a outro para reforçá-lo. É o que ocorre, por exemplo, quando um anúncio publicitário de produtos de beleza abre espaço para depoimentos de consumidores(as). Nesse caso, cada um dos dois gêneros – publicidade e depoimento – mantém sua autonomia de forma e função, apontando, no entanto, para uma “função” maior, que é própria do primeiro: a de vender tais produtos.

b) A *retextualização*, quando um texto de um dado gênero é reescrito, de modo a transformar-se num outro gênero. Essa vertente, desenvolvida amplamente por Del’Isolla (2007), implica, por exemplo, transformar uma reportagem sobre moradia num regulamento de condomínio ou uma notícia numa tira humorística. Aqui, a transformação se dá por completo: a forma e a função do gênero primeiro são “substituídas” pelas do gênero segundo.

c) A *transgressão*, quando um gênero assume a função de outro, emprestando-lhe, ao mesmo tempo, sua forma. Por exemplo, um anúncio publicitário sob a forma de um verbete de dicionário (vide LARA, 2005/2006) ou um convite sob a forma de uma bula de remédios. Nos dois casos, mantém-se a função do gênero primeiro (o que denominamos *transgredido*): vender um dado produto ou convidar alguém para um evento. Essas funções são assumidas, então, pelo gênero *transgressor* (no caso o verbete e a bula)<sup>3</sup>. Ou seja, há uma espécie de camuflagem de um gênero por outro.

É, portanto, a perspectiva c) que nos interessa aqui. Como se vê, ela retoma, com pequenas modificações (sobretudo terminológicas), aquilo que Marcuschi (2002), na esteira de Ursula Fix, chama de “intertextualidade inter-gêneros”. Trata-se do “aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro”, o que subverte o modelo global de um gênero pela violação de seus cânones (MARCUSCHI, 2002, p. 31). Citando, como exemplo desse fenômeno, o caso em que um artigo de opinião assume o formato de um poema, o autor afirma que não haveria dificuldades interpretativas, uma vez que o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero. Assim, o leitor recuperaria, sem maiores problemas, o gênero funcional (artigo de opinião), apesar de o formato remeter a um outro gênero.

Chaves (2008), por sua vez, prefere falar de “intertextualidade intragenérica” para se referir ao comportamento heterogêneo de certos gêneros discursivos, sobretudo daqueles que estão menos submetidos a uma coerção prescritiva da parte do domínio discursivo que os produz. A expressão “intertextualidade intragenérica”, como explica a autora, foi forjada pela

---

<sup>3</sup> O uso dos termos *transgressor* e *transgredido*, tal como foram aqui definidos, é bastante cômodo no momento da análise. Reconhecemos, no entanto, a fragilidade da distinção, que depende, antes de mais nada, do ponto de vista assumido (poderia, perfeitamente, ser o contrário numa outra perspectiva).

articulação da “dimensão dialogal intragenérica”, proposta por Brandão (2007), com a “intertextualidade inter-gêneros” de Marcuschi (2002). Teríamos, assim, “um tipo particular de intertextualidade, em que um gênero enunciante (GE) [...] assume a forma e por vezes mesmo a função de um outro gênero, efetivamente enunciado (GE’), cuja cena genérica prototípica pertence a um domínio discursivo exterior” (CHAVES, 2008, p. 2).

Já Miranda (2007), ao abordar o “cruzamento de gêneros”, usa o termo “intertextualização”, definindo-a da seguinte maneira:

Este processo pode ser sumariamente definido como aquele em que se estabelece uma relação de co-presença entre elementos (ou traços) associáveis a parâmetros de textualização que relevam de gêneros textuais diferenciados (dois ou mais) no espaço de um único texto. Em outras palavras, um dado texto que se inscreve em um gênero textual determinado, recorre à intertextualização quando introduz traços que se associam a outros gêneros diferentes do próprio. (MIRANDA, 2007, p. 1047).

Cabe esclarecer que *intertextualização* e *intertextualidade* não se confundem: a intertextualidade (tomada em sentido estrito) implica “pôr em co-presença dois ou mais textos empíricos em um mesmo espaço textual” (MIRANDA, 2007, p. 1047). Não envolve, portanto, gêneros (como a intertextualização), mas textos empíricos. A autora retoma ainda o conceito de “intertextualidade inter-gêneros” proposto por Marcuschi (2002), na esteira de Fix, para lembrar que, embora tal noção se aproxime da de intertextualização, esta não se limita aos casos em que existe uma mescla de formas e funções de gêneros, como propõe Marcuschi. Trata-se, portanto, de uma noção mais ampla, em que o “gênero convocado” (ou hipogênero) pode preencher a totalidade do texto (pastiche global de um gênero) ou ser integrado como parte(s) do texto<sup>4</sup>. Nesse caso, o hipogênero serve, de alguma forma, aos interesses do hipergênero, ou seja, do “gênero convocante”.

Finalmente, Maingueneau (1993, p. 102-104), ao estudar os fenômenos da heterogeneidade discursiva, propõe a noção de *imitação* que, segundo ele, pode incidir sobre um texto particular (e seu gênero) ou apenas sobre um gênero (não remetendo, portanto, a nenhum texto específico). Seriam duas as formas de imitação (de textos e/ou de gêneros): *captação* e *subversão*. Acreditamos que a noção de transgressão aqui proposta aproxima-se mais da noção de captação de Maingueneau, uma vez que por subversão o autor entende a

---

<sup>4</sup> Além disso, o hipogênero pode ser atualizado, caso em que se atém aos parâmetros do gênero, ou ficcionalizado, quando introduz elementos não previstos no gênero em questão. Essa última noção se aproxima do que chamamos de “estilização” em outro trabalho (vide LARA, 2007), entendendo tal noção, de forma simplificada, como o ato ou efeito de “modificar, suprimindo, substituindo e/ou acrescentando, elementos para obter determinado(s) efeito(s) estético(s)” (cf. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, p. 721). No caso, tratava-se de um anúncio publicitário de uma instituição bancária (gênero funcional) sob a forma de uma fábula que, no entanto, apresentava parâmetros um pouco diferenciados dos de uma fábula tradicional (prototípica).

desqualificação de um texto/gênero no próprio movimento de sua imitação (o que lembra a paródia). Ora, nos textos com que trabalhamos até agora, oriundos de diferentes domínios: publicitário, de imprensa, científico, administrativo, literário etc, os gêneros transgressores agem muito mais no sentido de valorizar (ou reforçar) os gêneros transgredidos, construindo efeitos de sentido diversos (de surpresa, de estranhamento, de humor etc), do que no sentido de desqualificá-los. Esta é, evidentemente, uma possibilidade que não pode ser descartada *a priori*, quando falamos de “transgressão”, mas que não ocorreu nos *corpora* que já examinamos.

No entanto, Maingueneau não aceita a idéia de “transgressão” de gêneros. O que ocorre, na sua opinião, é uma mudança de cenografia nos gêneros menos padronizados. Quanto a essa questão, o autor propõe quatro modos de genericidade instituída, que vão do modo I (mais padronizado, como é o caso de fichas administrativas, catálogo telefônico, registros de cartório etc) ao modo IV (mais criativo, o que remete aos gêneros literários). Nos modos intermediários, estariam os gêneros que seguem uma cenografia preferencial ou esperada, mas toleram desvios (modo II), como, por exemplo, um programa político-eleitoral em forma de carta; ou aqueles que incitam à inovação (modo III), não apresentando, portanto, uma cenografia preferencial (embora, com o tempo, possam tornar-se estereotipados), como ocorre em publicidades, músicas e programas de TV (MAINGUENEAU, 2004, p. 50-53).

Assim, teríamos textos que se limitariam a cumprir seu contrato genérico (como os do modo I acima) e outros que, por incitarem à inovação, requerem a invenção de cenografias variadas, caso em que um gênero poderia assumir, integralmente, o formato de outro (como o exemplo apresentado no modo II acima, que tomaríamos como transgressão) ou apenas introduzir elementos não esperados pelos/nos parâmetros de um dado gênero. Isso ocorre no exemplo, citado pelo autor (MAINGUENEAU, 2001, p. 89), de um guia de turismo que, embora siga as normas impostas pelo gênero (definição de lugares dignos de ser visitados, informações práticas, como horário de funcionamento, acesso etc), não se limita a cumprir uma cena genérica do tipo didático, habitual no gênero “guia”; ao contrário, põe em cena o estilo falado de um enunciador jovem que se dirige a outros jovens (no estilo “mochileiro”), o que resulta numa cenografia original. Diante disso, o que chamamos de transgressão seria um caso particular de mudança de cenografia.

Lembramos que, para o autor, seriam três as cenas da enunciação: 1) a cena englobante (domínio de discurso); 2) a cena genérica (gênero do discurso); 3) a cenografia, ou seja, aquilo com que se defronta o leitor diretamente, sendo, portanto, uma cena construída pelo

próprio texto, o que implica que um anúncio publicitário de um produto para emagrecer possa ser “encenado” como uma conversa ao telefone (MAINGUENEAU, 2001, p. 86),

*Transgressão, intertextualidade inter-gêneros, intertextualidade intragenérica, intertextualização, imitação/captação, mudança de cenografia.* A diversidade de termos/conceitos, ainda que haja pontos significativos de convergência entre eles, mostra que não se trata de uma questão simples. Aliás, a dificuldade de abordar a noção (mais ampla) de hibridismo ou mescla de gêneros é corolária da própria complexidade e extensão do conceito de gêneros. Afinal de contas, nem sempre é fácil decidir sobre os limites entre um gênero e outro, reconhecer subgêneros no interior de um gênero maior e mesmo arrolar critérios que permitam enquadrar um determinado texto/discurso num gênero “x” e não num gênero “y”.

Essa dificuldade leva Mari & Silveira (2004, p. 65) a admitirem que a concepção de gêneros apresenta uma “mobilidade prática” ou uma “funcionalidade intuitiva” inversamente proporcional à sua clareza conceitual. Ou seja, mesmo não sabendo explicitar o que entendem por gêneros, os usuários são capazes de reconhecê-los e de operar, de forma produtiva, com os diferentes gêneros que circulam socialmente, percebendo, inclusive, as transmutações que sofrem e as quebras de expectativa que os afetam

Afirmando que um dos problemas centrais no cruzamento de gêneros em um texto é exatamente reconhecer o fenômeno, Miranda (2004, p. 1048) se pergunta: como é possível identificar os gêneros em interação? Ora, como a própria autora responde, o reconhecimento do que ela chama intertextualização, é possível pela presença dos “marcadores de gênero”. Trata-se de pistas semióticas (verbais, como o léxico, a sintaxe, a posição enunciativa, ou não verbais, como a apresentação do material e a variação cromática) que permitem ao leitor identificar os parâmetros que apontam para um dado gênero.

É por isso que, num anúncio publicitário de uma cachaça que assume o formato de um verbete de dicionário, marcas como a expressão ritualizada “Consoma com moderação” ou o endereço eletrônico para a aquisição do produto, permitem resgatar o gênero publicidade, “camuflado” pelo verbete (vide LARA, 2005/2006). Aliás, Miranda (2004, p. 1048) destaca que, nos casos de pastiches que incidem sobre a totalidade do texto (casos que tratamos como transgressão), podem ocorrer apenas marcadores do hipogênero (ou gênero transgressor, na nossa terminologia), sendo o hipergênero (ou gênero transgredido, para nós), recuperável por outros aspectos que não os semióticos, como os elementos situacionais (produtor, suporte etc), por exemplo.

Apesar das dificuldades que um trabalho com a mescla de gêneros suscita, os pontos de vista de Mari & Silveira (2004) e de Miranda (2007) mostram que é possível adotar essa

abordagem para o ensino de gêneros na/pela escola, ao invés de assumir a postura mais tradicional de estudá-los apenas pelo viés de suas regularidades e coerções. Mesmo porque, para transgredir, nos moldes que estamos propondo, é preciso que os alunos – leitores e produtores de textos – reconheçam antes os parâmetros genéricos ou os condicionamentos dos gêneros que se cruzam num mesmo espaço textual.

Na próxima seção, descreveremos o trabalho que temos realizado com alunos de graduação e de pós-graduação de Letras e cursos afins, no âmbito do projeto maior “Gêneros do discurso e ensino” que vimos desenvolvendo na Faculdade de Letras da UFMG, desde março de 2007. Terminaremos apresentando alguns textos, envolvendo a transgressão, que foram produzidos pelos próprios alunos participantes.

#### **4. Experimentando a transgressão**

Nosso trabalho tem privilegiado textos do domínio midiático (sobretudo textos publicitários), uma vez que se trata de gêneros menos padronizados (modo III de genericidade instituída, na visão de MAINGUENEAU, 2004) e, portanto, mais propícios à transgressão ou à mudança de cenografia, como propõe o autor. Chaves (2008), por sua vez, admite que a mescla de gêneros – ou a intertextualidade intragenérica, como prefere – corresponde atualmente a uma estratégia cada vez mais recorrente no discurso midiático. Daí nossa preferência por esse domínio, embora, como se verá mais adiante, não nos restrinjamos a ele.

O passo inicial (1ª. etapa) é familiarizar os alunos com a concepção de gêneros e com a noção correlata de transgressão (ou similar). Embora essa última noção não seja ainda muito explorada no âmbito das teorias do texto/do discurso, dispomos de excelente material teórico-metodológico, como mostram os trabalhos e autores citados na seção anterior (ver referências completas no final do artigo).

Em seguida (2ª. etapa), buscamos aplicar as noções estudadas em textos empíricos de um banco de dados que estamos organizando (e que pretendemos disponibilizar aos professores/pesquisadores interessados na etapa final do projeto, prevista para 2010). Alguns exemplos desses textos podem ser consultados em LARA (2005/2006; 2007). Nessa perspectiva, diante de textos em que ocorre transgressão, os alunos, com o auxílio do professor, são levados a identificar as especificidades do gênero transgressor, ou seja, aquele que empresta a forma (também chamado de *hipogênero* ou de *gênero enunciado* em outras abordagens) e do gênero transgredido, isto é, aquele que mantém a função (*hipergênero* ou *gênero enunciante*). Por exemplo, no caso de um artigo de opinião apresentado sob a forma de

uma carta, o gênero funcional artigo de opinião seria o transgredido e a carta, o gênero transgressor, já que ele camufla o primeiro, ocupando a totalidade do espaço textual.

Lembramos que por transgressão, entendemos o processo em que ocorre uma mescla de gêneros, na qual um deles assume a função do outro, emprestando-lhe, ao mesmo tempo, sua forma. Portanto, para nós não basta a presença de “traços” de um outro gênero para caracterizar a transgressão, como acontece em propostas mais amplas (como é o caso da intertextualização ou da mudança de cenografia, abordadas no item 3).

A identificação dos gêneros que se cruzam depende, como vimos, dos “marcadores de gênero”. No trabalho aqui descrito, assumimos os três componentes propostos por Bakhtin: *conteúdo temático*, *estilo verbal* (acrescido de elementos não verbais, se for o caso) e *construção composicional*. Outra possibilidade seria adotar a proposta de Miranda (2007), que fala de marcadores *composicionais* (que remetem à organização do plano de texto: títulos, figuras, legendas); *disposicionais* ou *materiais* (como a variação tipográfica e a paginação), *interativos* (que implicam redundâncias entre o verbal e o não verbal); *temáticos* (que resultam da organização léxico-semântica); *enunciativos* (relacionados aos indicadores de pessoa, tempo e espaço); *estratégicos* ou *intencionais* (atos de linguagem, presença ou ausência de elementos valorativos etc)<sup>5</sup>. Ou ainda observar os aspectos arrolados por Marcuschi (2002): 1) natureza da informação/do conteúdo veiculado; 2) nível de linguagem (formal, informal etc); 3) tipo de situação (pública, particular, solene etc); 4) relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, de mesmo nível social etc); 5) natureza dos objetivos.

Depois disso (3ª. etapa), os alunos escolhem livremente textos transgressivos e os analisam da mesma maneira (ou seguindo a mesma metodologia), porém sem a ajuda do professor. Os trabalhos, feitos geralmente em grupo, são apresentados em forma de seminário e incluem ainda a produção de um texto que envolva a transgressão (utilizando-se, nesse caso, os mesmos gêneros do texto tomado como objeto de análise, ou não).

A título de ilustração, listamos abaixo (vide quadro 1), aleatoriamente e sem a preocupação de exaustividade, alguns exemplos de textos transgredidos e transgressores que foram trabalhados pelos alunos (de graduação e de pós-graduação) de algumas turmas que assumimos desde março de 2007, em disciplinas como “Oficina de textos” e “Introdução à análise do discurso”:

---

<sup>5</sup> A autora também distingue os marcadores *auto-referenciais* (os que explicitam o gênero do texto, como as etiquetas colocadas no peritexto: entrevista, carta do leitor etc) e os *inferenciais* (aqueles que indicam os parâmetros genéricos de modo implícito ou indireto, como o léxico, a sintaxe e a organização enunciativa etc), como é o caso dos marcadores que acabamos de descrever (cf. MIRANDA, 2007, p. 1048-1049).



**Quadro 1**

| <b>Gênero transgredido</b>        | <b>Gênero transgressor</b>                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anuncio publicitário              | - Poema<br>- Carta pessoal<br>- Quadrinhos<br>- Manual de instruções<br>- Teste de múltipla escolha<br>- Manifesto<br>- Peça de teatro<br>- Carteira de identidade<br>- Capa de revista<br>- Pictograma |
| Artigo de opinião                 | Classificados                                                                                                                                                                                           |
| Crônica jornalística              | Carta pessoalclassificados                                                                                                                                                                              |
| Documentário<br>Panfleto político | Quadrinhos                                                                                                                                                                                              |
| Receita culinária<br>Horóscopo    | Poema                                                                                                                                                                                                   |
| Poema                             | Estatuto                                                                                                                                                                                                |
| Conto                             | Narrativa bíblica                                                                                                                                                                                       |
| Declaração de amor                | Bula de remédio<br>Petição                                                                                                                                                                              |
| Pregação religiosa                | Bula de remédio<br>Cartão comercial                                                                                                                                                                     |
| Convite                           | Bula de remédio                                                                                                                                                                                         |
| Notícia/informe                   | Poema<br>Receita culinária                                                                                                                                                                              |

Examinando o **quadro 1**, podemos chegar a algumas constatações (ainda que parciais) sobre o trabalho com a transgressão de gêneros:

a) a publicidade, de fato, tem-se valido da transgressão como recurso para promover seus produtos, destacando-os no mar de ofertas que cercam o consumidor no seu dia a dia. Os gêneros transgressores são bastante variados (poema, carta pessoal, quadrinhos, manual de instrução etc), ultrapassando largamente o domínio midiático;

- b) os gêneros de imprensa (notícia, classificados, crônica jornalística, artigo de opinião etc) também situados no domínio midiático, mostram-se igualmente propícios à transgressão, o que faz desse domínio um espaço privilegiado para o estudo desse fenômeno;
- c) um mesmo gênero pode transgredir ou ser transgredido. É o que acontece, por exemplo, com o poema: transgredido no caso do estatuto e transgressor, no da publicidade, da receita culinária, da notícia e do horóscopo;
- d) mesmo os gêneros mais padronizados (como a bula de remédios ou a carteira de identidade) são passíveis de transgressão, mas, ao que tudo indica, eles aparecem preferencialmente na posição de transgressores;
- e) a transgressão não se limita a um mesmo domínio, havendo intensa circulação entre gêneros oriundos de domínios diferentes. Por exemplo, um panfleto (domínio político) pode transformar-se em quadrinhos (domínio midiático) ou uma pregação (domínio religioso) pode assumir a forma de uma bula de remédios (domínio científico).

A título de ilustração, apresentamos, em anexo, três exemplos, dentre os muitos que constam do nosso acervo, de textos transgressivos de diferentes gêneros, que foram produzidos por alunos de graduação em Letras (UFMG) de duas turmas: uma de “Oficina de textos em língua portuguesa” e a outra de “Introdução à análise do discurso”, disciplinas por nós oferecidas no 1º. semestre de 2008. Analisando-os, percebemos que seus autores, de fato, compreenderam a transgressão e foram capazes de operar produtivamente com ela, o que comprova a eficácia do ensino de gêneros pelo viés alternativo que estamos propondo.

Pode-se alegar que, por se tratar de uma abordagem que envolve maior complexidade, ela seria pouco viável para alunos do Ensino Básico. No entanto, foi realizado, com alunos da Oficina de Alfabetização e Letramento Digital (Centro Comunitário do Barreiro/Belo Horizonte), um trabalho de leitura e interpretação de textos midiáticos, sobretudo anúncios publicitários, sob a ótica da transgressão, e os resultados também se mostraram satisfatórios, apesar de os alunos terem apresentado um grau maior de dificuldade na produção do texto transgressivo. Isso sugere a necessidade de mais tempo para desenvolver esse tipo de experiência no Ensino Básico, sobretudo quando se trata de turmas mais fracas<sup>6</sup>, como foi o caso; não invalida, porém, a nossa proposta.

---

<sup>6</sup> A Oficina de Letramento e Inclusão Digital (CAC Barreiro) inclui-se entre as atividades realizadas pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto* (Faculdade de Letras/UFMG), que tem como principal objetivo melhorar o nível de leitura da população de baixa renda. A oficina em questão, conta com um público bastante heterogêneo (adolescentes do Programa de Liberdade Assistida, pacientes de saúde mental e pessoas da terceira idade), o que pode explicar as dificuldades de escrita apresentadas por seus integrantes/alunos. O trabalho, orientado por nós, foi conduzido pela professora da turma, Juliana Xavier de Castro, então aluna de

## 5. Conclusão

Os gêneros do discurso, tomados como “formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”, funcionam como geradores de expectativas de compreensão mútua (MARCUSCHI, 2002, p. 35). Não são, no entanto, algo pronto e acabado, mas conjuntos de regularidades discursivas que, como tais, se prestam a deslocamentos, desvios e rupturas. Aliás, o próprio Bakhtin parece já ter previsto essas possibilidades quando conceituou os gêneros como tipos *relativamente* estáveis de enunciados, elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua.

Essa margem possível de manobra de que o sujeito dispõe para trabalhar com e sobre os gêneros é que propicia uma abordagem alternativa como a que aqui se propõe. Se queremos formar leitores/produtores de textos mais críticos e dinâmicos, cidadãos que se integrem plenamente ao contexto atual globalizado – em que a mobilidade é grande – precisamos fornecer-lhes instrumentos adequados para transitar entre diferentes gêneros e domínios, reconhecendo e respeitando suas especificidades, mas também sendo capazes de “jogar” com elas, subvertendo-as, transgredindo-as, em busca de determinados efeitos de sentido.

Para nós, a questão fundamental que se coloca é, pois, a de buscar a articulação entre as coerções e o espaço de “liberdade” do sujeito/enunciador no trabalho com os gêneros, investindo mais nesta do que naquelas se queremos formar o *aluno-leitor* (e – acrescentamos – *produtor de textos*) ativo de que nos fala Bertrand (2003).

Como afirma Charaudeau (2004, p. 19), “aceitar que existem gêneros é reconhecer que a produção linguageira é submetida a restrições. Mas em que nível estas restrições intervêm?” As reflexões aqui apresentadas buscaram responder – mesmo que de forma provisória e parcial – a essa questão. Se elas servirem de ponto de partida para novas experiências pelo viés da transgressão, já teremos dado a nossa modesta contribuição para o ensino de gêneros na escola.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da Semiótica literária*. Tradução Grupo CASA. Bauru: Edusc, 2003.

BRANDÃO, Helena N. A articulação gêneros do discurso e ensino. In: FÁVERO, Leonor L. (org.). *Língua portuguesa, pesquisa e ensino*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007. v. II, p. 157-168.

BRUN, Edna P. *A inter-relação tipo e gênero na formação de alunos produtores de textos*. Campo Grande, MS: CCHS/UFMS, 2008. (Dissertação de mestrado).

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

\_\_\_\_\_. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004.

CHAVES, Aline. Quel cadre théorique pour analyser l'intertextualité intragénérique dans le discours médiatique (presse e publicité)? Reflexions au tour de la notion de genre discursif. In: *Actes des XIèmes RJD268. Language e langue*. Paris III, 30-31 mai 2008.

DELL'ISOLA, Regina L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto em Semiótica. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 163-173, 1995.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

LARA, Glaucia M. P. Mídia, gêneros do discurso e transgressão. *Revista Caligrama*, Belo Horizonte: FALE/UFMG, dez. 2005/jan. 2006.

\_\_\_\_\_. A transgressão de gêneros em textos de publicidade e propaganda no Brasil/Genre Transgression in Brazilian Commercial and Informative Advertisement *Stockholm Review of Latin American Studies*. Instituto Latino Americano da Universidade de Estocolmo (Suécia), n. 2 (Mídia e transgressão: casos brasileiros), nov. 2007. (Disponível em: [www.lai.su.se](http://www.lai.su.se)).

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas-SP: Ed. UNICAMPO/PONTES, 1993.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARI, Hugo; SILVEIRA, José Carlos C. Sobre a importância dos gêneros discursivos. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004.

MIRANDA, Florencia. Marcadores de gênero: uma pista para identificar a ficcionalização de gêneros textuais? In: *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - IV SIGET*. Tubarão: UNISUL, 2007. p. 1045-1055. (Disponível em CD Rom).

## ANEXOS - TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS

### TEXTO 1: REFORMA ORTOGRÁFICA

#### INGREDIENTES:

- Letras *k, w e y*.
- Palavras com trema.
- Palavras com os ditongos abertos "oi" e "ei".
- Palavras com duplo "o" e duplo "e" com acento circunflexo.
- Palavras com acentos diferenciais.
- Algumas palavras com hífen.

#### MODO DE PREPARO:

- Acrescente as palavras *k, w e y* ao alfabeto, que agora terá 26 letras. Retire de palavras como "tranquilo" e "bilíngüe" o trema, mas conserve este sinal em palavras estrangeiras. Corte o acento agudo das palavras com os ditongos abertos "ei" e "oi", como herói (heroi) e idéia (ideia). Corte também o acento circunflexo de palavras com duplo "e" e duplo "o" como crêem (creem) e vôo (voo). Retire os acentos diferenciais de palavras como pára (do verbo parar) - para e pêlo (substantivo) - pelo. Separe o hífen de palavras que começam com "s" ou "r", como anti-semita (antisemita) e anti-religioso (antirreligioso).

**Dica:** Nessas palavras, as letras "s" e "r" devem ser dobradas. Reserve o hífen para palavras em que o prefixo termina em "r" ou "s", como hiper-sensível e super-requintado.

- Bata todos os ingredientes no liquidificador, despeje numa gramática e coloque na geladeira. Sirva gelado para não esquentar a cabeça de ninguém.

#### TEMPO DE PREPARO:

- Mais ou menos 2 anos.

#### RENDIMENTO:

- 8 porções divididas para a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste).

→[Texto produzido pelas alunas: Bárbara do Vale, Daiane Evelyn, Denize Frade, Grace Alves e Taís Dutra.]

\*\*\*\*\*

### TEXTO 2: HORÓSCOPO DO ARIANO

Se a sorte puder ajudar  
E você ouvir o que digo  
Ariano ou ariana, filhos de Marte, prestem bastante atenção

Os assuntos materiais  
E as finanças hoje são a questão  
Olhe pra frente e verá seu futuro traçado  
Na palma de sua mão

Quanto ao trabalho, renove-se!  
Tudo vai de acordo com os objetivos traçados  
Deixe as angústias de lado e sorria pros de agora então

Amor, qual o quê?  
Ariano e ariana saibam,  
Contenham a emoção e o apego a quem se ama  
A liberdade e o respeito,  
É o que se deve fazer valer

→[Texto produzido pelas alunas: Alessandra Deusdete de Jesus, Ana Rachel Leão, Carolina Fonseca e Caterina Picorelli].

Para evitar o uso impróprio do medicamento, leia esta Bula com atenção

**Amortec®**  
amor fortalecedor

### TEXTO 3

#### FORMA FARMACEUTICA E APRESENTAÇÃO

Cápsulas 12mg: embalagens com 62 unidades

#### Uso oral Uso adulto

#### COMPOSIÇÃO:

Cada cápsula de *Amortec®* 12mg contém:  
amor fortalecedor (na forma triidratada compactada).....12mg  
Excipientes q.s.p.....1 cápsula

#### INFORMAÇÕES AO PACIENTE:

##### Ação esperada do medicamento:

*Amortec®* é indicado para casos de carência e de falta de carinho. Embora apresente mimos excessivos em sua composição, há casos de meninos bobos que ainda se sentem judiados e pouco amados. Nesses casos, alie ao tratamento uma terapia intensa de beijos.

##### Cuidados de conservação:

Manter em temperatura ambiente (15° C a 30° C). Proteger da luz e manter em local seco.

##### Prazo de validade:

O número do lote e a data de fabricação estão impressos no rótulo do medicamento. Não é necessária a preocupação com a validade do medicamento. *Amortec®* foi especialmente desenvolvido para durar para sempre.

##### Gravidez e lactação:

Casos de gravidez podem causar turbulências no tratamento com amor fortalecedor. Porém não suspenda o tratamento, pois ele pode auxiliar em crises ocorridas nesse período. Em 8 semanas os maus sintomas tendem a desaparecer naturalmente.

##### Cuidados de administração:

Antes de iniciar o tratamento, deve ser feito exame geral detalhado, procurando eliminar qualquer suspeita de dúvida quanto ao amor e possíveis suspeitas de "enrolação".  
Siga a orientação do seu médico, respeitando sempre os horários, as doses e a duração do tratamento.

##### Interrupção do tratamento:

Após iniciado o tratamento não pode ser interrompido sem a autorização de seu médico.

#### TODO MEDICAMENTO DEVE SER MANTIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS.

##### Reações adversas:

Informe ao seu médico o surgimento de ciúmes excessivos, insegurança, sensação de ausência de saudade, falta de atenção, dores fortes no peito, vontade de chorar e qualquer impressão que remeta a tristeza. Esses sintomas não são compatíveis com o resultado esperado pelo medicamento e caso ocorram deve ser investigado o motivo, possibilitando o aumento da dosagem.

##### Ingestão concomitante com outras substâncias:

*Amortec®* reage bem com substâncias alcoólicas, especialmente aquelas que criam clima de romance – como champanhe e vinho. Caso associe o tratamento a doses diárias de doces os resultados serão mais rápidos e mais eficazes.

##### Contra-indicações:

Durante o tratamento o paciente deve manter-se extremamente longe de tietes. Caso ele se encontre perto desse tipo de substância, o *Amortec®* perde sua eficácia e pode gerar efeito contrário, sendo extremamente prejudicial à saúde daquele que ingere a medicação e daqueles ao seu redor.

Caso o paciente se mantenha longe da fonte de amor por muito tempo, as reações esperadas irão diminuindo progressivamente, só normalizando quando a distância diminuir, retornando ao padrão esperado.

#### NÃO TOME MEDICAMENTOS SEM O CONHECIMENTO DE SEU MÉDICO. PODE SER PERIGOSO PARA A SAÚDE.

#### INFORMAÇÕES TÉCNICAS:

##### Características:

*Amortec®* possui amor fortalecedor, que em sua sub-fórmula apresenta muito amor ("eu te amo" em cápsulas vermelhas) e "motivos pelos quais eu te amo" (em cápsulas azuis).

Abaixo segue a lista detalhada dos motivos:

- Porque você me entende
- Porque você é meu melhor amigo
- Porque eu me sinto protegida com você
- Porque eu posso contar com você sempre

- Porque você me ama, mesmo quando eu estou errada
- Porque você me completa
- Porque quando eu te vejo meu coração dispara
- Porque você me ensina muitas coisas
- Porque temos ótimos momentos juntos
- Porque você sente bastante ciúme de mim
- Porque eu sinto só um pouquinho de ciúme de você
- Porque eu choro de saudade
- Porque você me faz chorar de alegria
- Porque você me aperta quando eu to com dor
- Porque você enxuga minhas lágrimas
- Porque você me faz sonhar acordada
- Porque, juntos, podemos não fazer nada e ainda assim ter momentos maravilhosos
- Porque juntos temos um sonho
- Porque nosso namoro é perfeito
- Porque eu só desejo você
- Porque só você pode me dar o que preciso
- Porque você é mais do que sonhei pra mim
- Porque quando fecho os olhos é você que eu vejo
- Porque nós somos o casal mais feliz do mundo
- Porque nós somos cúmplices um do outro
- Porque eu não tenho vergonha de você e posso ser eu mesma ao seu lado
- Porque ao seu lado, sinto-me a mulher mais completa
- Porque nosso amor cresce cada dia
- Porque você não desistiu de mim, mesmo depois de crises
- Porque você é meu menino, só meu
- Porque você é você

**INDICAÇÕES:**

Casos agudos de carência em garotos bobos que necessitam serem mimados a todo instante.

**PRECAUÇÕES E ADVERTÊNCIAS:**

Antes de iniciar o tratamento com *Amortec®* devem ser feitos exames e caso contestada a necessidade de tratamento com o medicamento, o paciente deverá passar constantemente por exames para a averiguação dos efeitos obtidos.

**Interações Medicamentosas:**

*Amortec®* não pode ser ingerido junto a nenhum outro tipo de amor ou carinho.

**Posologia:**

Ingerir primeiramente uma cápsula de "muito amor" (vermelha) para iniciar o tratamento. A partir de então ingerir nova cápsula de 12 em 12 horas, alternando-as ("motivos pelos quais eu te amo" - "muito amor" - "motivos pelos quais eu te amo").

**Superdosagem:**

A superdosagem pode causar amor excessivo, saudade incontrolável e possíveis dores devido à carência. Somente o tempo poderá normalizar a situação.

**VENDA SOB PRESCRIÇÃO MÉDICA**

→ [Texto produzido pela aluna Lívia Pimenta]

\*\*\*\*\*

## UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO RESENHA ACADÊMICA

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luzinete Carpin Niedzieluk. Faculdade Municipal de Palhoça  
(luz\_carpin@yahoo.com.br)

**RESUMO:** O presente estudo objetiva aplicar a teoria dialógica da linguagem, proposta por Bakhtin e Volochinov (1999), ao ensino-aprendizagem do gênero resenha acadêmica. Para isso, analisa e descreve interpretativamente os aspectos constitutivos do gênero – dimensão social e verbal – em vinte textos de alunos de primeira fase do curso de Pedagogia (grupo 1) e em vinte textos de alunos de primeira fase do curso de Biblioteconomia (grupo 2). A pesquisa se propôs a promover ações de intervenção em relação ao “domínio” do gênero pelos alunos. O grupo 2, que experienciou o processo, conseguiu fazer uso das dimensões social e verbal, das relações dialógicas do gênero através de seus traços constitutivos; o grupo 1, que não passou pelo processo, utilizou em menor número esses elementos e em menor percentagem de textos. Os resultados comprovam desconhecimento parcial do gênero por parte desses alunos e corrobora a relevância da pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** resenha acadêmica, teoria dialógica, ensino-aprendizagem.

**ABSTRACT:** This study aims to apply a dialogical theory of language – proposed by Bakhtin and Volochinov (1999) – to the teaching-learning process of a particular academic genre: the academic review. To do so, it analyzes and describes interpretively the aspects that constitute this genre (its social and verbal dimensions) using twenty texts written by students attending the first semester of the Pedagogy Course (Group 1), and twenty texts written by students attending the first semester of the Librarian Course (Group 2). The research promoted interventionist actions in relation to the students’ genre control. Group 2, which experienced the process, was able to use social and verbal dimensions from the genre’s dialogical relations

throughout its constitutive traits. Group 1, which did not experience the same process, used fewer constitutive traits of the academic review genre. Results show partial lack of knowledge from those students which confirm research relevance.

**KEYWORDS:** academic review, dialogical theory, teaching-learning.

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral da pesquisa é o de construir uma abordagem didático-metodológica pautada no arcabouço teórico bakhtiniano para o ensino aprendizagem do gênero resenha acadêmica no terceiro grau, proporcionando aos alunos a apropriação desse gênero. Trabalhamos com dois grupos de alunos, o primeiro do curso de Pedagogia (1ª fase da Faculdade Municipal de Palhoça – FMP) e o segundo que experienciou todo o processo foi do curso de Biblioteconomia (1ª fase da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC).

A pergunta geral desta pesquisa é a seguinte:

1. Como realizar o ensino-aprendizagem ancorada nos gêneros discursivos e articulá-la a dimensão social?

O trabalho em sala de aula objetivou que: a) os alunos deveriam reconhecer e distinguir diferentes gêneros discursivos, relacionando-os com suas esferas sociais de produção e circulação; e b) produzir adequadamente textos acadêmicos no gênero resenha acadêmica.

Para tanto, desenvolvemos um projeto didático priorizando os postulados bakhtinianos, e o realizamos em cinco etapas: a) momento de interlocução inicial – contato com as leis que regem o curso; b) interagindo com os alunos: o primeiro contato; c) o gênero antecessor – resumo; d) imersão inicial no gênero resenha acadêmica, leitura analítica e produção textual; e) análise das atividades e estratégias desenvolvidas na abordagem didático-metodológica.

Nosso trabalho seguiu a ordem metodológica para o estudo da língua, esboçada por Bakhtin/Volochinov no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1999, p. 124) e no texto *La construcción de la enunciación*; assim, partimos das esferas sociais para os aspectos dos gêneros ou da língua, pois, para os autores, não se pode dissociar o signo das formas concretas da comunicação social. Segundo eles,

[...] a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:

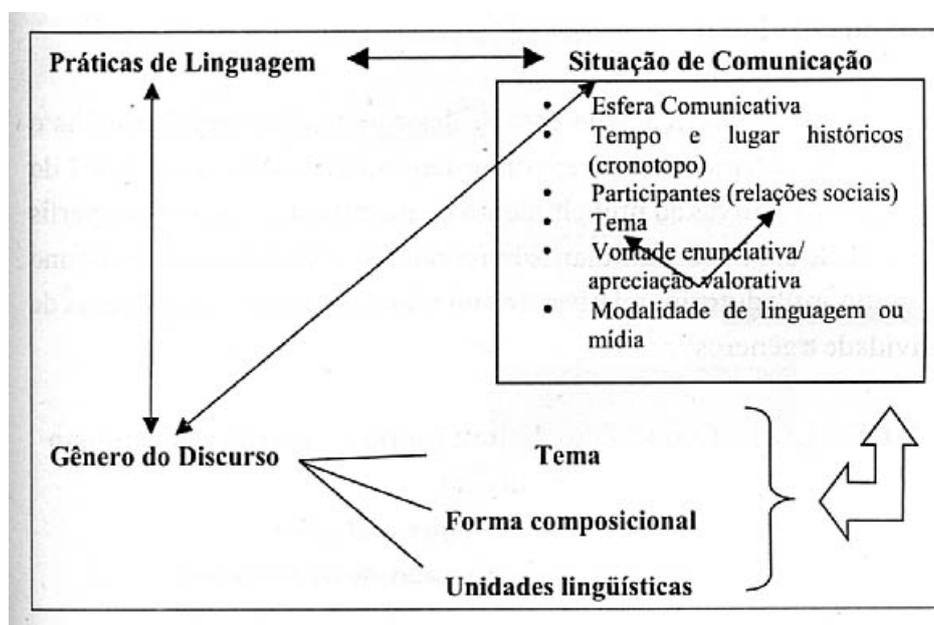
1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 124).

A partir dessa ordem metodológica proposta por Bakhtin e Volochinov (1999), Rojo (2005) propõe a seguinte abordagem didática para o estudo dos gêneros.

### Quadro 1: Abordagem didática dos gêneros



**Fonte:** ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P.; COLLINS, Heloisa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

## 2 Procedimentos teóricos e metodológicos

Assim, nosso trabalho partiu do modo de constituição e funcionamento dessa comunicação social priorizando elementos das suas situações específicas, a esfera acadêmica, seu tempo e lugar de circulação nos periódicos (cronotopo) e a concepção de autor e destinatário do gênero.

Para isso, em um primeiro momento, os alunos do grupo 2 tiveram contato com gêneros discursivos variados nos periódicos, mas primeiramente elaboramos um questionário

sociocultural para apreendermos o que os alunos conheciam a respeito do gênero a ser trabalhado, apresentado a seguir:

- 1) Qual é seu nome?
- 2) Qual é a sua idade?
- 3) Qual o nome de seu pai? E da sua mãe?
- 4) Qual a idade de seu pai? E da sua mãe?
- 5) Qual o nível de escolaridade de seu pai? E da sua mãe?
- 6) Qual a profissão de seu pai? E da sua mãe?
- 7) Você trabalha? Qual a sua profissão?
- 8) O curso de Biblioteconomia foi a sua primeira opção no vestibular? Caso não tenha sido, cite a primeira opção.
- 9) O que levou você a optar por este curso? Cite os motivos.
- 10) Quantos livros você tem em casa?
- 11) Você frequenta bibliotecas? Se sua resposta for afirmativa, com que frequência?
- 12) Que tipo de biblioteca você frequenta (pública, escolar, universitária, de empresa, particular)?
- 13) A que distância a biblioteca está de sua casa ou de seus trajetos diários?
- 14) De que tempo você dispõe para ir a biblioteca?
- 15) Você assina algum periódico (jornal, revista)?
- 16) Que tipo de livros você lê? Livros de literatura (poesia, romances, biografias, etc.) ou livros didáticos (manuais escolares, etc.) ou paradidáticos, ou outros.
- 17) Em que tipo de suporte você busca informação com maior frequência (jornal, revista, tv, rádio, livro, *internet...*)?
- 18) Você gosta de conversar (trocar idéias) sobre assuntos da atualidade com outras pessoas? Com quem? Qual o nível de escolaridade da pessoa com a qual você gosta de conversar?
- 19) Você tem computador em casa?
- 20) Com que frequência faz pesquisas na *internet*?
- 21) Na sua opinião, o que motiva as pessoas a lerem livros?
- 22) Você gosta de escrever? O que você escreve? Tanto em caso afirmativo como negativo, por favor, justifique a resposta.
- 23) Quais as dificuldades encontradas nas aulas de Língua Portuguesa referentes ao seu aprendizado?
- 24) Você lê resenhas? Em caso afirmativo, em que tipo de suporte (jornal, revista, *internet...*)?
- 25) Você já escreveu resenhas? O que é a resenha para você? Em caso afirmativo, como você faz a resenha?
- 26) Você lembra de sua nota na redação do vestibular? Se sua resposta for afirmativa, qual foi sua nota?
- 27) Qual sua expectativa em relação a essa disciplina?

A abordagem didático-metodológica desenvolvida a partir dos pressupostos bakhtinianos compreende as seguintes etapas:

#### **1ª etapa: Momento de interlocução inicial**

- a) Análise do projeto político-pedagógico para o Curso de Biblioteconomia e da teoria dialógica da linguagem;
- b) Elaboração do plano de ensino.

#### **2ª etapa: Interagindo com os alunos: o primeiro contato**

- a) Imersão dos alunos em gêneros textuais variados;
- b) Reconhecimento de gêneros textuais variados,
- c) Leitura analítica dos gêneros (localizar as esferas e a partir daí, a investigação dos interesses em jogo, das posições dos diferentes agentes sociais, dos tipos de atividades desenvolvidas e dos gêneros e suportes que circulam nessas esferas);
- d) Atividades de apropriação dos gêneros;
- e) Comparação dos gêneros.

#### **3ª etapa: O gênero antecessor – resumo**

- a) Reconhecimento do gênero;
- b) Atividades de leitura analítica e sumarização (há conhecimentos compartilháveis que contribuem para a apropriação do próximo gênero a ser trabalhado);
- c) Escrita e reescrita do texto no gênero.

#### **4ª etapa: O trabalho de produção textual escrita com o gênero resenha acadêmica**

- a) O contato com o suporte de circulação: periódicos acadêmicos;
- b) Leitura analítica dos textos no gênero;
- c) Reconhecimento do gênero: caracterização da situação de produção;
- d) Atividades orientadas para o projeto de apropriação do gênero (questionários, discussão através de textos-roteiro, acerca das funções sócio-ideológicas que permeiam o gênero, o porquê da periodicidade, autor – como constrói o texto, como argumenta no texto, como acontecem as relações dialógicas entre autor e leitor, destinatário, local de publicação, observar as variações internas do gênero, presença de outras vozes no texto, etc.);
- e) Escrita do texto no gênero: a questão autoral;
- f) Reescrita do texto no gênero;
- g) Publicação das resenhas acadêmicas.

#### **5ª etapa: Análise das atividades e estratégias**

- a) Análise das atividades e estratégias desenvolvidas na abordagem didático-metodológica

### **3 Atividades realizadas e análises**

Como atividade, solicitamos aos alunos que trouxessem textos variados para sala de aula no dia seguinte. Neste dia, solicitamos a eles que formassem grupos de quatro pessoas e colocassem os textos sobre as mesas. Foi distribuído o seguinte questionário com enunciados-pergunta para identificação da situação social de produção desses textos, de diversos gêneros. Leia os textos e responda os enunciados-pergunta, a seguir, analisando cada texto individualmente.

### ENUNCIADOS-PERGUNTA

1. Em que lugar social circula esse texto?
2. Qual a concepção de autor neste texto?
3. A quem esse texto é destinado (concepção de destinatário)?
4. Qual a finalidade/objetivo do texto?
5. Observe os seguintes aspectos lingüístico-textuais de cada texto:
  - a) Organização do texto (longo, curto, esquemático, etc.);
  - b) Estrutura da oração (frases longas, curtas, etc.);
  - c) Vocabulário (uso ou não de palavras estrangeiras, gírias, científicas, técnicas, coloquiais, etc.);
  - d) Presença do discurso do outro;
  - e) Presença, além da linguagem verbal, de outras linguagens (icônicas);
  - f) Aspectos gráficos gerais (uso de itálico, negrito, tamanho de fontes, tamanho dos parágrafos).
6. A que gênero do discurso pertence esse texto?
7. O que há em comum e o que há de diferente nestes textos.

Lida e explicada cada pergunta, e esclarecidas as dúvidas referentes à dimensão extraverbal e verbal, os alunos iniciaram a atividade de selecionar cinco textos de gêneros textuais variados, sendo que um deles deveria ser acadêmico-científico.

Mesmo assim, ainda surgiram dúvidas em relação às seguintes perguntas: a) concepção de autoria (discutimos sobre a esfera social do autor, isto é, que grupo o autor representa, como ele se identifica na resenha, que vozes há no texto além da do autor, se há discurso relatado direto e indireto); b) por que o autor escolheu tal obra para resenhar (reação-resposta ao já-dito, contexto sócio-histórico); c) quem é o destinatário (quem vai ler, se há interlocutor previsto, que reações-resposta são geradas com a leitura da resenha, relações dialógicas que ocorrem entre autor e leitor: movimentos dialógicos de *assimilação*, *distanciamento* e *interpeação* e seus traços estilístico-composicionais); d) qual o local de circulação dos textos (onde circulam, qual a sua periodicidade, que interesses rondam a publicação, que forças ideológicas permeiam esse lugar de circulação). Foi dessa maneira, participativa e interativa que encaminhamos o desenvolvimento da abordagem didático-metodológica.

Prosseguindo trabalhamos com o resumo por considerá-lo como um gênero intercalado na resenha e também por entender que, ao passar de um gênero ao outro no interior da mesma esfera científico-acadêmica, há conhecimentos compartilháveis que levam a caracterizações do gênero e contribuem para a apropriação do gênero a ser trabalhado – nesse caso, a resenha. Discorremos sobre a organização composicional do discurso do outro: o discurso relatado direto e indireto, conforme Bakhtin e Volochinov (1999) e a articulação coesiva por operadores argumentativos, conforme Koch (1998), porque os alunos apresentaram

dificuldades no gerenciamento das vozes no interior do texto como também na escrita ao articular às idéias. Utilizamos do método da reescritura de textos, no sentido de mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto) que consiste em entregar a primeira versão do texto a um colega para que faça observações com vistas a aperfeiçoá-lo. O texto é devolvido ao seu autor que pode ou não acatar as sugestões do observador. No primeiro caso, reescreve o texto e o entrega, junto com a versão antiga, à pesquisadora. Se decidir não acatar as observações, entrega apenas a primeira versão.

Os problemas mais recorrentes nos textos não foram referentes ao reconhecimento do gênero, mas sim à textualidade e a aspectos gramaticais: a) coerência e coesão – os alunos não retomam as idéias apresentadas de modo a que o texto apresente unidade de sentido; b) apagamento das vozes no texto – os alunos apagam a voz do autor; c) desconhecimento do que é discurso relatado direto e indireto; d) dificuldades semânticas, lexicais – regência, concordância, ortografia etc. Em uma transparência, listamos alguns desses problemas, debatemos em sala de aula e solicitamos que os alunos reescrevessem o *resumo*.

A imersão nas resenhas – contato com textos no gênero. Os próprios alunos haviam trazido: *resenhas acadêmicas* (três de sua área e duas de áreas diferentes). Alguns alunos trouxeram as resenhas xerocadas e outros trouxeram as revistas. Aproveitamos para fazer uma reflexão baseada em um texto-roteiro, elaborado pela professora/pesquisadora, mas não disponibilizado aos alunos, em que destacamos: a) o formato da revista científica; b) quem a edita; c) quem faz parte do conselho editorial; d), como é feita a seleção dos textos; e) que textos a revista traz; f) observação do lugar em que o gênero é publicado; g) se há contracapa; h) como são distribuídos os textos na revista; i) como e para que ler esses textos; j) quem são os leitores; l) o que buscam nesses textos; m) onde circula a revista; n) com que frequência é publicada; o) como deve ser a diagramação do texto para ser aceito; p) observar se os outros textos têm a mesma organização composicional da resenha.

Nessa troca dialógica, oportunizamos a interação oral e, também salientamos aos alunos que gêneros textuais circulam no nosso dia-a-dia em diferentes esferas sociais, com suas funções sócio-ideológicas específicas.

Prosseguindo os alunos responderam aos seguintes enunciados-pergunta.

#### **ENUNCIADOS-PERGUNTA**

1. Em que lugar social circula esse texto?
2. Qual a concepção de autor da resenha (qual o seu papel)?
3. A quem esse texto é destinado (concepção de destinatário – lugar social, papel social)?

4. Qual a finalidade/objetivo da resenha?
5. O que é objeto da resenha?
6. Quando a resenha foi publicada e em que periódico?
7. Qual o objetivo maior deste periódico?
8. Observe os seguintes aspectos lingüístico-textuais da resenha:
  - a) Organização do texto (longo, curto, esquemático, etc.);
  - b) Estrutura da oração (frases longas, curtas, etc.);
  - c) Vocabulário (uso ou não de palavras estrangeiras, gírias, científicas, técnicas, coloquiais, etc.);
  - d) Presença do discurso do outro;
  - e) Presença além da linguagem verbal de outras linguagens (icônicas);
  - f) Como é a organização geral do texto (título, o que vem em primeiro lugar, o que vem a seguir, o autor coloca seu nome ou não)?
9. Por que a resenha adquiriu essa função e essa forma?
10. Que estratégias o autor da resenha usa para avaliar o livro resenhado?
11. Há diferenças nas resenhas de áreas diversas?

Esses enunciados-pergunta contemplam tanto os aspectos da dimensão verbal como os da extraverbal da resenha. Acreditamos que, utilizando a estratégia do questionário através de enunciados-pergunta, estamos nos distanciando de trabalhar em sala com conceitos prontos, cristalizados, possibilitando aos alunos a apropriação da linguagem como discurso, trabalhando a compreensão do texto-enunciado.

Ao responder esses enunciados-pergunta, os alunos foram identificando os traços que diferenciam a resenha acadêmica de outros gêneros da esfera científica. Esses traços são: a) o lugar social de onde o resenhador fala; b) a sua situação social; c) elementos de cronotopo; d) o veículo de publicação; e) a autoria; f) a noção de interlocutor; g) o fato de o resenhador escrever com base em enunciados já-ditos; h) os elos anteriores da comunicação discursiva, pois todo enunciado é uma reação-resposta ao já-dito e gera outros enunciados.

Trabalhamos atividades de leitura mediada, fazendo uma comparação por estabelecimento de semelhanças para a ampliação da noção de gênero e seu aprofundamento. As questões referiam-se a: autoria, destinatário, reconhecimento da posição defendida pelo autor; identificação da opinião do autor; a forma de sustentação da opinião apresentada; a forma utilizada pelo resenhador para rebater as opiniões contrárias à sua e outras mais. Ressaltamos que os alunos confundiam a autoria da obra a ser resenhada com a autoria do resenhador, e também o lugar de produção da obra com o da resenha. Essa foi uma questão de reconhecimento do gênero, que foi sendo superada aos poucos. A dificuldade notada se deve, provavelmente, à forma de transmissão/recepção do conhecimento a que os alunos estão

habituaados na sua longa trajetória de escolarização, trabalhando apenas com fragmentos de textos, sem a sua contextualização sócio-histórica.

Como os alunos ainda apresentavam dificuldades, distribuimos a eles o texto-roteiro a seguir:

**Alguns pontos para reflexão sobre as características do gênero resenha acadêmica: aspectos da dimensão social e da dimensão verbal.**

- a) resenha acadêmica faz parte da realidade social do aluno;
- b) a resenha constitui-se como uma reação-resposta a algum acontecimento social;
- c) há leitor previsto para esse gênero;
- d) o resenhador sustenta a sua argumentação baseado em que fatos;
- e) há presença de outras vozes no texto, além da do resenhador e da do autor do livro resenhado;
- f) o discurso do outro se une ao do resenhador para qualificar o livro resenhado ou se une ao do resenhador para desqualificá-lo;
- g) ao utilizar o discurso relatado, o resenhador preserva o que o *outro* disse, ou usa expressões entre aspas para remeter seu sentido ao discurso do *outro*;
- h) as vozes são incorporadas ao texto através de expressões modalizadoras (movimento dialógico de *assimilação*) ou são abafadas por expressões subjetivas avaliativas, pela negação, pelo uso das aspas e pelo discurso citado;
- i) o resenhador emprega *verbos dicendi* para introduzir a fala do outro;
- j) o resenhador na sua inter-relação com a reação-resposta do leitor usa que recursos estilísticos (expressões modalizadoras, expressões avaliativas, primeira pessoa, uso do *mas* e *porém*);
- l) de que maneira o resenhador se identifica na resenha;
- m) de que lugar social o resenhador fala;
- n) a leitura da resenha gera reações-resposta nos leitores;
- o) o texto apresenta progressão de idéias, conferindo-lhe uma unidade;
- p) as informações da resenha coincidem com a ordem em que o autor do livro resenhado as apresentou;
- q) a resenha traz informações suficientes para a compreensão do leitor;
- r) a opinião crítica do resenhador é suficiente para persuadir o leitor;
- s) a resenha se organiza de que maneira: tem título, o que vem em primeiro lugar e a seguir. Finaliza de que forma.

Apontamos também como os movimentos dialógicos de *assimilação* (resenhador sustenta os argumentos do autor do livro e de outros autores para construir seu ponto de vista de maneira positiva), *interpelação* (resenhador persuade o leitor a aderir seu ponto de vista) e *distanciamento* (resenhador refuta os argumentos do autor do livro ou de outros autores externos) ocorrem nos textos, conforme Rodrigues (2001). Aproveitamos para estudar algumas resenhas já trazidas pelos alunos. Observamos que ocorreram algumas curiosidades

como: a) resenha feita pelo próprio autor da obra; b) resenhas sobre conferências; c) resenhas trazem referências no seu final quando o resenhador recorre a autores externos para sustentar sua argumentação; d) poucas resenhas apresentam argumentos de distanciamento, não sendo recomendadas.

Refletimos com os alunos sobre a questão autoral, e eles próprios perceberam que a aceitação ou não do ponto de vista do resenhador pelos leitores está vinculada ao valor da sua esfera social e de seu prestígio nela. Perceberam também que o fato de estarem escrevendo dentro de uma esfera científico-acadêmica muda o *status* do gênero por ela veiculado, sendo diferente de textos similares que aparecem em jornais diários ou em revistas semanais de divulgação.

A seguir, escreveram suas resenhas, as reescreveram e algumas foram publicadas no *site* da biblioteca da universidade. Lembramos que os alunos do grupo 1 não experienciaram o processo apenas escreveram seus textos no gênero resenha acadêmica como entendiam que deveria ser feito sem explicações da professora/pesquisadora.

#### **4 Considerações finais**

Ao finalizar o processo, solicitamos que os alunos do grupo 2 respondessem a um questionário sociocultural pós-intervenção, com a finalidade de avaliar a forma como o conhecimento programático foi construído em sala de aula. O questionário se encontra a seguir:

##### **QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL PÓS-INTERVENÇÃO**

Gostaria da sua colaboração para responder às perguntas abaixo.

- 1) Na qualidade de futuro(a) bibliotecário(a), você percebeu alguma contribuição da **resenha acadêmica** para sua vida profissional?
- 2) Enumere as dificuldades encontradas, especificamente na escritura do gênero **resenha acadêmica**.
- 3) Você percebeu alguma diferença na metodologia de ensino desta disciplina (Produção Textual Acadêmica I) em relação ao que lhe vinha sendo ensinado? Tanto em caso afirmativo quanto negativo justifique sua resposta.
- 4) Relacione os pontos positivos e os negativos que você encontrou na disciplina (Produção Textual Acadêmica I).
- 5) Suas expectativas em relação à disciplina (Produção Textual Acadêmica I) foram alcançadas?

As respostas dadas a esse questionário nos surpreenderam porque, apesar de os alunos não precisarem se identificar, quase todos marcaram sua posição de interlocutor, colocando seus nomes. Suas considerações sobre o trabalho foram positivas, tanto aquelas referentes à

proposta didático-metodológica como quanto aos procedimentos didático-pedagógicos utilizados. Alguns alunos agradecem à professora/pesquisadora por ter trabalhado com a resenha acadêmica e contextualizado todo o trabalho.

Quanto as resenhas do grupo 1, a grande maioria confundiu os gêneros resenha e resumo e escreveram resumos. Também não souberam diferenciar a esfera social de circulação do gênero resenha, além de não reconhecerem sua organização composicional e estilo. Assim, os resultados comprovam desconhecimento parcial do gênero por parte desses alunos e corrobora a relevância da pesquisa.

## 5 Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: resumos. Rio de Janeiro, maio 1990.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, Adriana, BLANCK, Guillermo. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993a. p. 243-276.

\_\_\_\_\_. ¿Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, Adriana, BLANCK, Guillermo. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993b. p. 217-243.

\_\_\_\_\_. *Discurso na vida e discurso na arte*. (Sobre poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza exclusiva para fins didáticos, 1993c.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Annablume Editora, 2002c.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. São Paulo, 2001. 233f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolingüística. *Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis: Ed. da UFSC: NUP/CED, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun. 2002.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997, reimpressão 2001.

\_\_\_\_\_. PCNs, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*, São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, 2. reimpressão 2002. p. 15-25.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo. São Paulo, 2001. 347f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



Uma abordagem pragmática para a análise e interpretação da piada

Dra Elena Godoi (UFPR, email: elenag@ufpr.br)

MS Sebastião Lourenço dos Santos (PG/UFPR, email: sebastiao.santos@utp.br)

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir a interpretação do gênero *piada* pela perspectiva pragmática da Teoria da Relevância (TR) de Sperber & Wilson (1986/95), posto que as principais teorias do humor analisam a piada como uma *incongruência*. A nossa hipótese é que para que o ouvinte interprete a piada ele tem que resolver a incongruência intencionada, fazendo uso de inferências semânticas e/ou pragmáticas. A metodologia constitui a análise de um repertório variado de piadas retiradas de *sites*, livros e revistas humorísticas. Concluímos que no processamento da interpretação da piada entra em jogo, além das inferências e do conhecimento de mundo, que abrange crenças, valores e convenções sociais, um sistema dedutivo que demanda complexos processos cognitivos do ouvinte.

Palavras-chave: relevância, inferência, incongruência, piada<sup>1</sup>

## 1. Introdução

O homem chega ao consultório médico:

\_ Doutor, quero fazer uma vasectomia.

\_ Essa é uma decisão muito séria. O senhor já consultou sua mulher e seus filhos?

\_ Claro que sim, doutor. Os favoráveis ganharam de 15 a 2.

Por que rimos de uma piada? E por que não rimos de uma piada? Ou por que rimos de uma piada que já conhecemos? Primeiramente, a piada passa por um processo físico (ouvir), depois por um processo cognitivo (interpretar) e, por último, entra em ação um processo afetivo-emotivo (rir). Por detrás dessa cadeia, aparentemente simples e natural, se oculta um trabalhoso processo cognitivo que demanda complexas atividades mentais. De acordo com Kraft (2004), o riso é uma atividade exterior à mente causada pela percepção de uma incongruência, de um paradoxo, uma virada “ilógica” sobre o final “lógico” da história narrada pela piada. Num primeiro momento,

---

<sup>1</sup> As piadas deste estudo foram tiradas de Reader's Digest Brasil, s/d.

especulamos, sem nos dar conta, sobre o final lógico da história, o que significa dizer que a mente traça expectativas e faz previsões sobre o final lógico, enquanto a história vai sendo conduzida. Porém, esse suposto final lógico é substituído por um desfecho inesperado.

Esse rompimento do encadeamento orientado da história parece ilógico, sem sentido, pois não se encaixa no contexto lógico. A mente, então, tenta encontrar uma solução ao problema. Abandona o ponto de vista inicial, que tendia ao final lógico, e busca uma adequação, na qual a conclusão, o final desconexo, se encaixe ao restante da história. A mente, numa espécie de viagem exploratória e criativa, salta para uma nova perspectiva e a recompensa é uma surpreendente descoberta causada pelo desfecho da piada. Pode ser que o significado alcançado com a mudança de perspectiva não seja óbvio, porém a descoberta do novo é no mínimo divertida.

Se por um lado, se buscam respostas no comportamento humano, por outro, as teorias lingüísticas do humor (RASKIN, 1995; CURCÓ, 1995, YUS RAMOS, 2003), centradas na semântica cognitiva, tentam dar conta dos processos cognitivos de interpretação desta manifestação emotivo-afetiva que nasce da percepção de uma incongruência, de um paradoxo lingüístico-cognitivo sobre o desfecho inesperado de uma narração.

Como nosso objetivo é analisar a piada a partir dos conceitos e pressupostos da pragmática, apresentamos resumidamente a seguir a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986/95)

## 2) A Teoria da Relevância (TR)

“Como será que os seres humanos se comunicam uns com os outros?” questionam Sperber e Wilson em *Relevance: communication & cognition* (1986/95), ou simplesmente Teoria da Relevância (TR), como é conhecida essa influente teoria e, talvez, a mais interessante, atrativa, poderosa e polêmica tentativa de explicação da comunicação humana. A TR é uma proposta que se reveste de uma inevitável complexidade teórica, sobretudo por convergir uma tradição de estudos sintático-semânticos com os mais recentes estudos em psicologia cognitiva, principalmente sobre o processamento de informações – processos inferenciais, representação, memória, etc. Mais: a TR subverte a teoria de linguagem como código, retifica a teoria das implicaturas conversacionais de Grice (1975) e ignora o ceticismo das teorias cognitivas sobre a abordagem dos sistemas centrais (SILVEIRA e FELTES, 1997).

Sperber e Wilson (op cit) sugerem que os seres humanos possuem um mecanismo cognitivo inerente e que é este mecanismo que permite aos falantes elaborar, em um contexto

conversacional dado, uma hipótese interpretativa (inferencial) entre todas as interpretações que um enunciado pode produzir. Em oposição ao modelo inferencial de Grice, de acordo com o qual o falante pode optar entre ser cooperativo ou não e violar ou não uma ou mais máximas nas conversações em que participa, na TR esse mecanismo cognitivo-dedutivo é inconsciente, uma vez que é uma generalização da comunicação ostensivo-inferencial.

Segundo Sperber e Wilson, a comunicação humana está assentada em uma propriedade psicocognitiva mínima que permite determinar se duas ou mais pessoas se comunicam. No ato da comunicação, o locutor tem a intenção de tornar algo manifesto ao interlocutor. No entanto, para que a comunicação se concretize, para que venha a ocorrer de fato, é necessário relacionar a intenção de manifestabilidade a duas características principais: i) que a intenção seja explícita e ii) que a intenção seja reconhecida pelo(s) interlocutor(es). Como as intenções não podem ser decodificadas, mas sim inferidas cognitivamente, ficam assim lançadas as bases da Teoria da Relevância.

Para a TR, a comunicação humana é um processo no qual estão envolvidos dois mecanismos cognitivos – falante e ouvinte – e o falante modifica o ambiente acústico do ouvinte, levando-o a desenvolver pensamentos semelhantes às representações mentais do falante. Nesse processo, os “pensamentos” são representações conceituais, opostos às representações sensoriais ou representações emocionais, e “suposições” são pensamentos que representam o mundo real dos indivíduos. No entanto, a questão é: o que uma suposição comunica, ou como um estímulo físico pode efetuar a requerida semelhança de pensamentos entre falante e ouvinte quando não existe semelhança nenhuma entre o estímulo e os pensamentos que a ele correspondem?

Na TR a comunicação ocorre devido ao fato de que a cognição humana tende a dirigir-se à relevância ótima, conceito vago, pouco explorado por Grice em seus postulados conversacionais. Sperber e Wilson, no entanto, conceituam a relevância como uma propriedade psicológica que caracteriza a cognição humana: os indivíduos tendem a prestar atenção somente aos fenômenos e informações relacionados a seus interesses – os que causam maiores efeitos de significação e exigem menores esforços cognitivos para processá-los. O efeito cognitivo, por sua vez, pode fortalecer suposições já existentes, contradizê-las ao fornecer evidências contrárias ou combinar suposições existentes para deduzir implicações contextuais.

Certamente quando em uma conversação um indivíduo interpreta os significados dos enunciados de seu interlocutor, nem todas as suposições que se criam na mente deste interlocutor alcançam o

mesmo grau de relevância, haja vista que estas se organizam em um *continuum* de maior a menor probabilidade. Na comunicação inferencial o locutor cria expectativas de relevância ótima e o objetivo do ouvinte é encontrar uma interpretação que satisfaça essa expectativa de relevância ótima. Uma elocução é otimamente relevante se, e apenas se: i) for relevante para valer a pena ser processada e ii) for a mais relevante compatível com as capacidades e as preferências do falante.

Segundo a TR, a compreensão inferencial ocorre do seguinte modo: o interlocutor, seguindo o caminho de esforço mínimo, de posse do significado lingüisticamente codificado deverá enriquecê-lo ao nível explícito e completá-lo ao nível implícito até que a interpretação resultante se coadune com sua expectativa de relevância. O principal problema nessa proposta consiste em saber quando começa e quando termina o processo inferencial.

De acordo com a TR, a hipótese mais plausível é que o processo pára quando o interlocutor alcança o nível esperado de relevância, ou seja, quando há um “ajuste” mútuo do conteúdo explícito e de implicaturas ao enunciado. Entretanto, o significado codificado lingüisticamente é apenas o ponto de partida para a compreensão inferencial, uma vez que o enriquecimento do interlocutor vai fornecer uma hipótese sobre o significado pretendido pelo locutor.

O problema para qualquer teoria pragmática consiste em descrever o modo como o ouvinte encontra um contexto de interpretação. Na comunicação inferencial, o interesse do ouvinte é pelo significado das elocuições, desde que elas lhe forneçam uma prova daquilo que o falante quer lhe dizer. A comunicação inferencial é, então, bem sucedida, não quando o ouvinte reconhece o significado lingüístico, mas quando infere o significado daquilo que o falante pretende dizer.

Para Sperber e Wilson, os falantes não seguem conscientemente o princípio da relevância e não podem sequer violá-lo mesmo se quisessem fazê-lo. O princípio de relevância se aplica à comunicação humana sem exceções: cada ato de comunicação ostensiva comunica sua presunção de relevância, ou seja, a atenção humana e seus recursos de processamento estão dirigidos para as informações que forem relevantes. O resultado é que na comunicação espontânea a elocução mais relevante é aquela que causa maior efeito cognitivo e exige o menor esforço de processamento.

Por outro lado, o modelo interpretativo proposto por Sperber e Wilson outorga à dedução um papel fundamental. Na TR, a dedução é entendida como o resultado da união de uma nova informação {P} a uma informação antiga {C} armazenada na mente do indivíduo. A esta operação cognitiva Sperber e Wilson chamam “contextualização”; a contextualização é, portanto, responsável por gerar um efeito contextual. Nesse sentido, uma informação é relevante na medida

em que seus efeitos contextuais sejam grandes e o esforço requerido para processá-la seja pequeno.

A TR tem como premissa a mente modular (FODOR, 1983) e, nesse sistema, o processamento da linguagem opera em dois módulos: os “sistemas de entrada” (*inputs* perceptuais ou periféricos) e os “sistemas centrais”. Na psicologia cognitiva corrente os processos de entrada de dados são processos de decodificação relativamente especializados e os processos centrais são processos inferenciais relativamente não-especializados.

A interpretação está, assim, invariavelmente condicionada à percepção e representação que o indivíduo tem ou faz do mundo em que vive, bem como dos outros indivíduos com quem convive. Nesse processo, os sentidos atuam como captadores de informações que as enviam aos sistemas de entrada. Os processos centrais do pensamento, por sua vez, fazem a integração das informações derivadas dos sistemas perceptuais com as informações armazenadas na memória e desempenham uma variedade de tarefas inferenciais. Os sistemas centrais, portanto, têm de efetuar uma transformação da informação captada pelos sistemas de entrada (*inputs*) em uma representação (uma linguagem mental) que será armazenada na memória. O que a mente armazena é, então, uma representação dos estímulos trazidos pelos sistemas de entrada. A essa representação mental sobre o estado de coisas do mundo, a TR chama “conceito”. Para a TR, a representação de um conceito é uma representação conceitual (RC).

O fato de a compreensão oral ser quase instantânea e com o auxílio ativo da fonte de informação, isto é, do falante, torna a escolha do contexto pelo ouvinte muito mais fácil de analisar, a partir das informações de sua memória conceitual. Essa compreensão é processual e se dá via “inferência”. A inferência é, então, um processo pelo qual uma suposição é aceita como verdadeira, provavelmente verdadeira, possivelmente verdadeira ou falsa. A inferência é uma forma processual de fixação daquilo que se acredita.

No entanto, a grande variedade de informações acessíveis à mente se torna um problema para a investigação dos processos cognitivos centrais, assim como a natureza dos processos inferenciais pelos quais passam as informações também é um problema. Embora a lógica clássica tenha fornecido vários modelos de inferências demonstrativas, para a TR os processos inferenciais são “não-demonstrativos”, ou seja, não podem ser provados, apenas confirmados. Segundo Sperber e Wilson, a inferência não-demonstrativa também não se baseia em regras da lógica indutiva,

porque não existe um sistema de lógica indutiva suficientemente desenvolvido a ponto de fornecer um modelo plausível dos processos cognitivos centrais.

Na comunicação humana, os indivíduos formam inferências espontâneas, instantâneas e inconscientes sobre a intenção comunicativa do falante, ou seja, a inferência não-demonstrativa advém de um significado psicológico mais geral. Assim, as únicas regras lógicas espontaneamente acessíveis à mente são as regras dedutivas, uma vez que estas geram todas as conclusões interessantes implicadas logicamente por um conjunto de premissas.

O processo de chegada às conclusões não-demonstrativas válidas é, em geral, repartido em duas etapas: i) formação das hipóteses e ii) confirmação das hipóteses. A formação das hipóteses é uma questão da imaginação criativa, ao passo que a confirmação das hipóteses pode ser vista como um processo puramente lógico regido por regras inferenciais. A função das regras inferenciais é a de garantir a validade lógica das inferências que regem – conectar o significado (conteúdo psicológico) ao estado das coisas do mundo.

No entanto, a inferência humana não-demonstrativa não é totalmente um processo lógico. Na formação de hipóteses existe a utilização de regras dedutivas, mas a confirmação das hipóteses é um fenômeno cognitivo não-lógico: é um fenômeno proveniente do modo com são processadas as suposições, quer dedutivamente quer de outra forma.

A informação relevante é uma informação que modifica e aperfeiçoa uma representação conceitual total de mundo. Segundo a TR, uma maneira de conseguir relevância é fornecer ao ouvinte evidências que tenham alguma influência sobre uma sua suposição qualquer. Uma suposição não prova nada sobre as coisas do mundo, mas confirma aquilo que o falante acredita conseguir: alguma relevância.

Para a TR, as regras de dedução são não-triviais (não simples) no sentido de que são regras interpretativas, cujas suposições dos resultados explicam ou analisam o conteúdo das suposições da entrada de dados. São não-triviais também no sentido de que, pela formação de uma hipótese que envolve raciocínio criativo, analógico e associativo, a verdade das premissas torna a verdade das conclusões apenas provável. A hipótese pode ou não ser confirmada, ou seja, se ajusta ao conhecimento de mundo do indivíduo.

Há uma ligação necessária entre a implicação lógica e a inferência. O que distingue uma regra de dedução das outras computações mentais é o fato de ela ser uma operação que faz a preservação da verdade, ou seja, quando se aplica a uma suposição, a conclusão a que dá origem fica numa

relação semântica em relação à premissa que a originou. Desse modo, todas as implicações lógicas são também inferências.

As informações armazenadas na memória num endereço conceitual são de três tipos: i) lógicas; (ii) enciclopédicas e iii) lexicais. O endereço conceitual é, portanto, um ponto de acesso às informações lógicas, enciclopédicas e lingüísticas necessárias ao processamento das formas lógicas que contém esse endereço.

Uma entrada lógica é constituída por um conjunto de regras de dedução (**e**, **se... então** e **ou**) que descrevem formalmente um conjunto de suposições de premissas e de conclusões. Estas regras se aplicam somente aos conjuntos de premissas em que existe uma ocorrência especificada desse conceito e que originam somente conclusões das quais foi eliminada essa ocorrência. Aqui se aplicariam as relações de implicação que se estabelecem entre hiperônimos e hipônimos.

Uma entrada enciclopédica contém informação sobre as extensões ou denotações – idéias associadas ao referente, o que inclui, por exemplo, informações sobre os *frames*, *scripts* ou “protótipos” de uma categoria conceitual. Isto demonstra que os seres humanos tendem a construir suposições estereotipadas sobre pessoas, objetos e eventos.

A entrada lexical contém informações lingüísticas sobre a contraparte correspondente ao conceito na linguagem natural (informação fonológica e morfossintática), ou seja, a palavra da linguagem natural que exprime o conceito.

No entanto, se fizermos uma comparação entre as entradas enciclopédicas e as entradas lógicas, veremos que as entradas enciclopédicas variam de falante para falante e de um tempo a outro e estão sempre abertas a informações novas. Segundo a TR, as entradas lógicas, por sua vez, são finitas, pequenas e relativamente constantes, através dos falantes e dos tempos. As informações das entradas enciclopédicas são de caráter representacional; as das entradas lógicas são de caráter computacional. Mais: o conteúdo de uma suposição é determinado pelas entradas lógicas dos conceitos que contém, enquanto que o contexto em que é processado é, pelo menos em parte, determinado pelas suas entradas enciclopédicas. Contudo, representação e computação são dois processos formalmente distintos e complementares, nenhum deles pode existir sem o outro e são ambos necessários para a compreensão.

### 3. A estrutura da piada e a estratégia humorística

A maioria das teorias do humor tentam explicar a criação intencionada do efeito humorístico de um texto oral ou escrito, como a piada, a partir do conceito de incongruência. Segundo Yus Ramos (1995/96), entre essas teorias se sobressai o trabalho de Victor Raskin (1987), para quem o humor advém de cinco elementos textuais, a saber: i) uma mudança no modo de comunicação *bona-fide* (sério, boa fé) ao modo de comunicação não-*bona-fide*, ii) o texto pretensamente humorístico, iii) dois âmbitos ou *scripts* parcial ou totalmente dissimulados que convergem nesse texto, iv) alguma relação de oposição entre os dois âmbitos e v) um mecanismo, óbvio ou implícito, que muda um âmbito por outro.

No entanto, nenhum pesquisador que estuda a piada, seja no âmbito lingüístico-discursivo ou psico-cognitivo, apresenta uma sistematização formal textual satisfatória. A maioria dos investigadores (POSSENTI, 1998; ATTARDO, 1994; RITCHIE, 2004; MUNIZ, 2004; CONDE, 2005; PAVEI, 2005; DONZELI, 2008), faz conjecturas sobre os mecanismos e elementos proposicionais que compõem o texto da piada, sem, contudo, formalizá-lo.

Nesta reflexão, portanto, pretendemos postular uma “fórmula” para a piada, uma armação narrativa que estrutura a piada. Nesse sentido, toda piada que se ajuste a essa fórmula estrutural narrativa, chamamos “piada prototípica”. A piada prototípica é, portanto, aquela que apresenta uma estrutura clássica da narração tradicional. É esta piada que nos interessa no presente estudo.

A piada como texto é uma narração centrada numa linha comunicativa criada com a intenção de ressaltar a discrepância, o paradoxo, a incongruência, entre duas realidades – a do mundo (ontológico) exterior e a de um mundo hipotético (ficcional) interior – deslocando uma delas. Ainda que o conceito de narração seja, tradicionalmente, abrangente, porque caracterizaria alguns princípios universalmente convencionados ao tipo de texto narrativo, a estrutura da piada que analisamos neste estudo é a de um texto relativamente curto, de caráter ficcional, em que os personagens/actantes, num jogo de contraste lingüístico-cognitivo, desempenham um papel vinculado à ação intersubjetiva, cuja força engendra o caráter humorístico de um ato comunicativo.

Dessa maneira, a piada prototípica, como gênero textual, não pode ser pensada como uma simples seqüência de sentenças, uma soma de significados sintático-semântico-pragmáticos localizados, mas como um tecido, uma tessitura consistente, uma textualidade, uma rede de relações internas, cuja compreensão/interpretação se produz pela (e na) relação de significação com o(s) contexto(s) em que ocorrem, que condiciona(m) sua coerência à atuação sócio-

comunicativa dos interlocutores. Com efeito, cabe ao interlocutor – o ouvinte da piada – buscar a competência comunicativa da piada para rir, ou não, dela – competência comunicativa é a capacidade que os indivíduos têm de atuar com eficácia e eficiência em situações sociais de comunicação.

Nessa relação, fica evidente o aporte da piada na dimensão pragmática, posto que sua significação não se limita a esclarecer o que o texto diz, ou a identificar a informação que ele possa veicular, mas, pelo contrário, a piada causa uma remodelação no estado do mundo mental do interlocutor, porque prevê a realização de um ato perlocutório humorístico que o locutor intencionalmente pretende tornar manifesto (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969, SPERBER e WILSON, 1986/95).

Vejamos como essa estrutura textual aparece em uma piada prototípica:

A mulher chega por trás do marido quando ele estava tomando o café da manhã e lhe dá um tapa na cabeça.

\_ Encontrei no bolso da tua calça um papel com o nome Vanessa escrito – disse ela, furiosa. – É bom você se explicar.

\_ Calma, benzinho – responde o homem. – Lembra-se de que na semana passada fui às corridas? Vanessa era o nome da égua em que apostei.

Na manhã seguinte a mulher chega perto dele de novo e lhe dá outro tapa.

\_ E por que foi isso? – reclamou o marido.

\_ Tua égua telefonou ontem à noite.

Em todas as piadas, a seqüência e linearidade do texto ativam, no ouvinte/leitor, algumas expectativas sobre o final da história. Veja-se que inerente aos personagens, ao tema, ao tempo e ao espaço da narrativa, haveria sempre um conflito, um obstáculo envolvendo os personagens (EMEDIATO, 2004). Além disso, a narração da piada se dá pela presença do narrador em terceira pessoa, um narrador onisciente e onipresente, que é quem narra a história, quem guia, quem orienta o interlocutor, quem brinca com sua imaginação, quem dá pistas e dicas sobre o desenrolar da história, exaltando, em maior ou menor grau, as qualidades e defeitos dos personagens, gerando, assim, no ouvinte, algumas (muitas) expectativas de interpretação. No caso da piada, o narrador em terceira pessoa é autônomo, independente e não assume nenhuma responsabilidade nem com a narrativa da piada, nem com os personagens, nem com seu(s) interlocutor(es). O narrador em terceira pessoa está, assim, isento da subjetividade da piada.

No entanto, pragmaticamente, a textualidade da piada resulta da relação conjunta de elementos lingüísticos e não lingüísticos que subjazem o texto narrativo, tais como personagens, tema e história.

Desse ponto de vista, a seqüencialidade, a linearidade e o desfecho da piada prototípica evoluem sob a ordem de alguns elementos internos à narração, elementos que são responsáveis pelo concatenamento do material lingüístico com as representações conceituais, ou seja, as representações resultantes das inferências e implicaturas do interlocutor sobre a incongruência. Mas, quais seriam estes elementos? E como se daria, na piada, essa relação do lingüístico com o cognitivo?

De acordo com Emediato (op cit), a narrativa clássica apresenta uma estrutura composta por quatro estágios, a saber: a exposição, a complicação, o clímax e o desfecho. Formalmente são estes elementos que dão suporte à narração na sua versão mais tradicional, pois tal formatação possibilita a progressão das ações conforme a narração vai evoluindo linearmente.

A exposição, que desempenha um papel de introdução da narrativa, apresenta os personagens, caracterizando-os, envolvendo-os em uma ou outra ação, construindo relações entre eles. A complicação caracteriza as ações, envolvendo-as em conflitos, criando obstáculos para os personagens, estabelecendo contrastes e confrontos entre os diversos personagens. O clímax constitui essencialmente o ponto limite do conflito e da complicação, ponto que requer finalização e conclusão, ponto gerador de angústia e expectativa de desfecho. O desfecho justamente sinaliza o alívio para os personagens e para o ouvinte, momento de conclusão e finalização que propõe “a moral da história”, ainda que esta seja incongruente, mas sem a qual todo conjunto de ações narrativas perde fundamento e razão de ser.

É interessante acrescentar que, do ponto de vista composicional, o modelo de piada prototípica com a qual trabalhamos nesta investigação está assentado sobre os mesmos elementos da narrativa clássica, ou seja, a narração da piada, invariavelmente, se estrutura sobre os quatro componentes da narrativa clássica, ainda que o aparecimento de tais elementos não se dê na seqüência anteriormente elencada. Observemos o seguinte exemplo:

O empregado diz ao patrão, que acaba de chegar da rua:

\_ E aí, seu velho babaca e idiota, chegando da zona agora?

\_ Não. Estou voltando do médico, que me curou da surdez!

Observe-se que nesta armação esquemática, ainda que a estrutura narrativa seja simples, estão presentes os elementos da narrativa clássica. Nesta piada, a exposição aparece nas duas orações introdutórias, nas quais são apresentados os personagens, bem como a relação social que há entre ambos – a de empregado e de patrão. A partir destas informações introdutórias, com base no conhecimento de mundo, o interlocutor – aquele que ouve a piada – cria expectativas sobre o desenrolar e o fim da história narrada, haja vista que nenhum empregado falaria assim com o patrão dessa maneira. A complicação constitui-se pelos modificadores qualificativos “velho”, “babaca” e “idiota” atribuídos pelo empregado ao patrão – afinal, em nossa cultura ocidental nenhum empregado trataria seu patrão desta maneira. Nesse instante, aumentam as expectativas do interlocutor sobre a narrativa, porque, em princípio, há um contraste, uma violação na conduta do empregado em relação ao patrão, ou seja, gerou-se um conflito entre numa situação “normal” que envolve patrão e empregado. O clímax decorre, então, da informação dada pelo patrão ao questionamento do empregado, marcado pela locução adverbial espaço-temporal “voltando do médico”, que serve de preparação para o desfecho da piada. O desfecho, enfim, surge repentinamente na oração subordinada “que me curou da surdez” da resposta do patrão, a qual traz a informação que sinaliza o alívio das tensões e expectativas geradas pela seqüência e linearidade da narração (mas provavelmente não o alívio do empregado quanto às suas perspectivas futuras no emprego!)

É o desfecho da narrativa, portanto, que carrega o mote humorístico, que faz a conexão entre o lingüístico e o extra-lingüístico com o cognitivo, causando no ouvinte da piada, o riso. Ou não.

Observemos este outro exemplo:

O marido chega em casa e fica surpreso ao encontrar a mulher, sempre muito conservadora, deitada na cama, completamente sem roupa.

\_ O que aconteceu, Gorete?

\_ Nada, é que nenhum dos meus vestidos é confortável e estão todos velhos.

\_ Como? – diz o marido abrindo o guarda-roupa. – Na semana você ainda comprou três modelos. E olha este vermelho, o azul, o estampado, o cinza-claro, o Alberto, o verde...

Neste caso, fica evidente que a exposição aparece na introdução da narração, quando são apresentados os personagens e a relação que existe entre eles, ou seja, marido e mulher. A complicação resulta do fato da mulher, apesar de ter muitos vestidos, estar nua na cama e dizer que não tem nenhum vestido confortável e que os que tem estão velhos. O clímax surge da

inspeção do marido ao guarda-roupa ao enumerar a cor dos vestidos recém adquiridos, o que sinaliza o aumento da tensão psicológica da narração. E o desfecho se dá justamente nessa seqüência(ação) enunciativa do marido quando, entre as cores citadas, cita o nome do Alberto. Essa atitude do marido remete, intertextualmente, a inúmeras piadas sobre o assunto ‘marido/mulher’.

No entanto, neste caso, a piada só ganha contornos humorísticos se o ouvinte fizer uma correlação inferencial entre o Alberto e alguma relação de amizade com o marido, ou seja, pelas inferências não-triviais e cálculos dedutivos não-demonstrativos a partir de um conjunto de suposições geradas pelo desfecho da piada. Caso contrário, a piada perde o mote humorístico.

#### 4. A Teoria da Relevância aplicada na resolução da incongruência na piada

Como se afirmou anteriormente, a maioria das teorias e estudos que abordam o humor parte, invariavelmente, do princípio de que o humor, e por conseqüência o riso, é oriundo de uma incongruência. No caso da piada, não é diferente. No entanto, de acordo com a Teoria da Relevância, a interpretação de uma elocução demanda o agenciamento de complexos processos dedutivos que são os responsáveis pela representação, ajuste, modificação, revisão e remodelação mental do estado de coisas de um indivíduo. Nossa hipótese é que, no caso da piada, não basta a percepção da incongruência para rir dela: seria necessário resolvê-la. Mas, o que é uma incongruência?

Na literatura especializada sobre o humor, o conceito da incongruência se fundamenta na idéia de um mundo intrinsecamente ordenado. Sempre que percebemos ou experimentamos algo que não se enquadra dentro das normas preestabelecidas desse mundo, rimos dele. Vejamos como se dá a incongruência em uma piada:

- \_ Maria, vá ver se o açougueiro tem pé de porco.
- A empregada sai e volta cerca de meio hora depois, anunciando:
- \_ Não pude ver, dona Zilda, o açougueiro estava calçado!

A incongruência é uma violação das expectativas a respeito do mundo em que a realidade é construída. Do ponto de vista humorístico, uma incongruência é uma “dissonância cognitiva” (invalidação) das expectativas cognitivas que o ouvinte foi elaborando em seu processamento de informação da narração. A incongruência é justamente o ponto de união entre o descompasso do plano do mundo real e o plano de um “mundo virtual”.

Para Yus Ramos (1995/96), na piada o locutor direciona a atividade interpretativa do interlocutor rumo a um dos dois planos de interpretação para interromper essa atividade em curso com fins de produzir uma “incongruência intencionada”. Nesse sentido, o interlocutor é levado a assumir regras de relevância sabendo que não são aplicáveis à história que ouve. No caso da piada, que é regida pelo princípio de comunicação ostensivo-inferencial, o locutor é co-responsável pela ativação desse paradoxo lingüístico-cognitivo (HAUGH, 2007), uma vez que a narração se relaciona com o poder (BROWN e LEVINSON, 1986) que o ouvinte exerce sobre o locutor, e a cultura (MUNCK, 2000) que permeia ambos.

Poderíamos caracterizar a piada a partir da TR por três premissas: i) os seres humanos possuem um mecanismo cognitivo inconsciente de atribuição de sentido e significado aos enunciados; ii) o sistema de processamento de informações se baseia em arquétipos e iii) o fato do ouvinte da piada eleger unicamente a primeira interpretação que se ajusta ao princípio de relevância e deixar de lado outras possíveis interpretações menos relevantes

Contudo, a questão principal é: que tipo de inferência pragmática resolve a incongruência na piada? Observemos outro exemplo:

Um casal sai de férias para um hotel-fazenda. O homem gosta de pescar de madrugada e a mulher gosta de ler.

Uma manhã, o marido volta da pescaria e resolve tirar uma soneca. Apesar de não conhecer bem o lago, a mulher decide pegar o barco do marido e ler no lago. Ela navega um pouco, ancora e continua lendo seu livro. Chega um guarda florestal em seu barco, pára ao lado da mulher e diz:

\_ Bom dia, madame. O que a senhora está fazendo?

\_ Lendo um livro – responde a mulher.

\_ A senhora está em uma área restrita em que a pesca é proibida – ele informa.

\_ Sinto muito tenente, mas não estou pescando, estou lendo – responde ela.

\_ Sim, mas com todo o equipamento de pesca? Pelo que sei, a senhora pode começar a pescar a qualquer momento. Se não sair daqui imediatamente, terei que multá-la e processá-la.

\_ Se o senhor fizer isso, terei que acusá-lo de assédio sexual – diz a mulher.

\_ Mas eu nem toquei na senhora – diz o guarda.

\_ É verdade, mas o senhor tem todo o equipamento. Pelo que sei, pode começar a usá-lo a qualquer momento.

\_ Tenha um bom dia madame – diz o guarda, enquanto retira-se de mansinho.

Observe-se que no processo de resolução da incongruência primeiramente se dá uma violação ou invalidação das expectativas cognitivas que o interlocutor foi elaborando em seu processamento

de informação, através da produção de uma dissonância cognitiva – incongruência. Na segunda fase, o narrador da piada elabora uma estratégia que vai culminar na resolução do dilema cognitivo do interlocutor, uma vez que, por um lado, o interlocutor é consciente de que foi objeto de engano e, por outro, da existência de outras possibilidades de interpretação, as quais nem locutor não se havia dado conta. A união deste reconhecimento do engano e a resolução paralela do dilema cognitivo derivam num efeito humorístico, que culmina no riso (ou não).

Uma das inferências dedutiva não-triviais que a TR aplica para explicar a relevância como elemento cognitivo da comunicação humana é a regra dedutiva não-demonstrativa *modus ponens*.

- a) input: (i) P
- (ii) (se  $P \rightarrow Q$ )
- b) output Q

Esta regra toma como entrada de dados um par de premissas, um condicional e outra sendo sua antecedente, e dá como resultado a consequente da condicional. Aplica-se somente às premissas que contem uma ocorrência designada do conceito “se...então” e dá como resultado as conclusões de que essa ocorrência foi retirada.

Se aplicarmos esta regra à piada anterior, teremos:

Implicatura semântica (plano de mundo 1):

- a) input: (i) (P) = instrumentos de pescar
- (ii) se instrumentos de pesca (P)  $\rightarrow$  (Q) = vai pescar
- b) output: (Q) = vai pescar

Regra pragmática dedutiva na piada (plano de mundo 2):

- a) input: (i) (P) = instrumentos de assedio
- (ii) se instrumentos de assedio (P)  $\rightarrow$  (Q) = vai assediar
- b) output: (Q) = vai assediar

A regra *modus ponens* é uma, mas não a única, das possibilidades de explicação e resolução da incongruência.

Na interpretação da piada, para a estratégia acima é muito útil o conhecimento inconsciente do narrador sobre qual será a interpretação mais provável que o interlocutor escolherá em termos de relevância, ou seja, a atribuição de sentido e de significado é, até certo ponto, previsível pelo locutor. O ouvinte da piada fará uma interpretação que se ajuste ao princípio de relevância, qual seja aquela interpretação que lhe traga maiores efeitos e exija o mínimo de esforço cognitivo em processá-la.

Vejamos outro exemplo:

Três sujeitos discutiam quem tinha a profissão mais antiga.

\_ Não que eu queira contar vantagem – disse o marceneiro –, mas meus antepassados construíram a Arca de Noé.

\_ Isso não é nada! – respondeu o jardineiro. Foram meus antepassados que plantaram o Jardim do Éden.

\_ Tudo bem – disse o electricista –, mas quando Deus disse “Haja luz”, quem você acham que tinha puxado toda a fiação?

Aplicação da regra pragmática dedutiva na piada:

a) input: (i) (P) = antepassado

(ii) se antepassado (P) → (Q) = mais antigo

b) output: (Q) = mais antigo

Observe-se que o narrador produz uma dissonância cognitiva, introduzindo no desenvolvimento da história um elemento incongruente que viola o estado normal das coisas, uma vez que o interlocutor está ocupado, dando um sentido às informações que vai recebendo, adequando, dentro do possível, suas informações enciclopédicas aos atributos das novas informações que vai recebendo (antepassado *versus* marceneiro-Arca de Noé, *versus* jardineiro-Jardim do Éden). Diante da surpresa de ver que seu processamento cognitivo não foi bem sucedido, o interlocutor busca uma solução possível ao dilema e a encontra no reconhecimento de outra interpretação que favoreça a nova informação também é possível, mas muito menos provável em termos de relevância. Além disso o interlocutor reconhece que foi enganado, que seguiu os passos interpretativos que desejava o “contador da piada”, e isto, unida à satisfação cognitiva de

perceber que a informação finalmente possui um sentido e um significado, resulta num “entretenimento humorístico”

Toda cena mental da piada (frame) produz um número muito grande de conexões contextuais

### Conclusão

O locutor constrói os enunciados da piada de tal forma que possuam um equilíbrio entre o interesse que despertam no interlocutor - os efeitos contextuais - e o esforço de processamento que estes exigem, de tal forma que o interlocutor dirija sua atividade interpretativa na direção de uma interpretação determinada entre outras possíveis. A atribuição de sentido e de significado baseada na busca de relevância é uma operação de cunho cognitivo, intrínseca do ser humano e, até certo ponto, previsível pelo locutor. É nisto que se baseia a interpretação e explicação da piada e, em consequência, o riso.

### 5. Referencias

ATTARDO, S. **Linguistic Theories of humor**. New York: Mouton de Gruyter, 1994.

\_\_\_\_\_. *Violation of conversational maxims and cooperation: The case of jokes*. Journal of pragmatics. 19: 1993. 537-558.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. (Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho) Porto Alegre: Arttexto, 1962/1990.

BROWN, P E LENINSON, S. **Politeness: some universals in language use**. 1987.

CONDE, G. **Piadas regionais: o caso dos gaúchos**. Dissertação e mestrado apresentada à Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. In José Carlos de Azeredo (org). **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. São Paulo: Vozes, 2002.

CURCÓ, C. **Relevance and the manipulation of the incongruous: some explorations on verbal humour**. University College London. 1995.

DONZELI, C. P. **A interpretação de piadas por afásicos: aspectos lingüísticos e sócio-discursivos**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Campinas. Campinas, 2008.

EDITORA ESCALA. **Seleção de piadas**. São Paulo. s/d. Nº 24.

FODOR, J. A. **The modularity of mind: an essay on faculty psychology**. MIT: Massachusetts, 1983.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In P. Cole e P. Morgan (eds). **Syntax and semantics**. Academic Press, New York: 1975, 41-58.

KRAFT, U. **Riso, um instinto vital**. Revista Viver Mente & Cérebro 141. out. 2004, 35-39.

MUNIZ, K. S. **Piadas: conceituação, constituição e práticas – um estudo de um gênero**. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP. 2004. Campinas.

MUNCK, V. **Culture, self, and meaning**. Illinois: Waveland, 2000.

PAVEI, M. F. S. **Influência do título na interpretação de charge: estudo de caso com base na teoria da relevância**. Dissertação de mestrado apresentada a Universidade do Sul de Santa Catarina. 2005. Tubarão.

POSSENTI, S. **Os humores da língua: análise lingüística de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RASKIN, V. **Semantic Mechanisms of humour**. Reidel: Dordrecht: 1985.

READER'S DIGEST BRASIL. **Rir é o melhor remédio: uma compilação das melhores piadas publicadas na revista Seleções**. s/d.

RITCHIE, G. **Developing the incongruity-resolution theory**. Edimburgh: University of Edimburgh. 1999.

\_\_\_\_\_. **The linguistic analysis of jokes**. Londres: Routledge, 2004.

SEARLE, J. S. **Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem**. Tradução de Carlos Vogt e outros. Coimbra: Almedina, 1969/1981.

SILVA, N. R. B. **Um estudo sobre a recepção do humor traduzido**. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual do Ceará 2006. Fortaleza.

SILVEIRA, J. R. C e FELTES, H P M. **Pragmática e Cognição: a textualidade pela relevância**. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

SILVEIRA, J. R. C. Teoria da relevância: uma resposta à comunicação inferencial humana. In Ibaños, Ana M. Tramunt & Silveira, Jane Rita Caetano. **Na interface semântica/pragmática**. Ed/pucrs, 2002

SPERBER, D. e WILSON, D. **Relevance: Communication and Cognition**. Oxford: Blackwell, 1986/95.

YUS RAMOS, F. *La teoría de la relevancia y la estrategia humorística de la incongruencia-resolución*. Pragmalinguística. Nº 3-4, 1995-1996, pp. 497-509.

\_\_\_\_\_. *Humor and the search for relevance*. Journal of pragmatics 35, 2003: 1295-1332.

## **Uma experiência de alfabetização semiótica: a produção de filmes de animação no contexto escolar**

**Maria de Fátima Ramos de Andrade**  
**Universidade Municipal de São Caetano do Sul**  
**Universidade Ibirapuera**  
**Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP**  
[mfrda@uol.com.br](mailto:mfrda@uol.com.br)

**RESUMO:** Essa pesquisa teve como objetivo conhecer elementos específicos da linguagem audiovisual, assim como estratégias da/para a prática da leitura e produção de textos audiovisuais, e identificar elementos que colaboram para uma alfabetização semiótica. Para a realização do projeto, acompanhei a implantação de uma oficina – Animando com massinha – em uma Escola Municipal de São Paulo, localizada na zona oeste. Alunos e professores produziram um total de dezesseis filmes. A metodologia utilizada – estudo de caso – não permitiu generalizações conclusivas, mas ofereceu condições, em situações reais de produção, de vivenciar a temática proposta. A análise mostrou que os alunos/professores, ao confeccionarem seus filmes, fizeram uso de sistemas semióticos/conhecimentos já adquiridos, ou seja, a construção das escritas contemporâneas está entrelaçada com outros sistemas semióticos.

**PALAVRAS-CHAVES:** alfabetização; expansão da escrita; audiovisual.

**ABSTRACT:** *This work was focused on the specific audiovisual elements of the language; on the strategies from and to the reading and writing audiovisual texts, and on the identification of the supportive elements towards a semiotic education. We followed workshops in making animation movies using play dough. These “play dough animation” workshops were offered by the Sao Paulo City Public Scholl Network during four months. Teachers and students produced sixteen movies. The case study method were used and allowed real life experiencing of the object studied. Teachers and students used previously informally acquired semiotic systems\ knowledge to produce their movies, indicating that contemporary writing is intergrown with other semiotic systems*

**KEYWORDS:** education; the expansion of writing; audiovisual.

1. Alfabetização semiótica: a expansão da escrita

Para compreender que a escrita sofre um processo de expansão é necessário enxergar que esse fato é consequência da maneira como a nossa cultura vem se constituindo. Entendida como grande texto, a cultura é constituída por diversos sistemas semióticos, interconectados, em constante diálogo, num crescente processo de experimentação, transformação e expansão. Logo, cultura é algo vivo: um eterno acontecer. Para o pesquisador Geertz, a cultura é vista como um texto portador de sentidos/significados que deve ser interpretado. Diz ele:

o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (Geertz, 1989, p.15).

É dentro dessa estrutura aberta – grande texto –, tecida pela ação do homem, que a cultura escrita vem assumindo diferentes feições: manuscrita, impressa, eletrônica. Podemos dizer que a cultura escrita está em constante expansão. Entendemos que esta expansão se dá por meio de duas dimensões: a dimensão do “campo de cobertura” e a dimensão do “campo de sentidos”. Geertz define a cultura como uma teia de significados tecida pelo homem. Devemos estender este conceito lembrando que o trabalho de tecelagem é dinâmico; a teia dos sentidos permanece enredando o inaudito, ampliando sua malha, expandindo o que chamamos acima de campo de sentidos. Os sentidos produzidos por esta expansão precisam ser compartilhados para que se forme a teia da cultura. Tomando emprestada a metáfora proposta pelo autor, devemos lembrar que, uma teia é um objeto bidimensional, portanto além da dimensão do campo de sentido que se expande, uma segunda dimensão se faz presente nesta teia: é o que chamamos de campo de cobertura, o responsável pelas dinâmicas de compartilhamento. Para esta tarefa a cultura conta com os meios e suportes que juntos viabilizam o estabelecimento do campo de cobertura. A dinâmica destas duas dimensões determina a forma como a cultura se expandiu desde sua origem até a atualidade.

Nota-se que a expansão da escrita pela dimensão do campo de cobertura, – a escrita tipográfica, a eletrônica – tem sido, nos últimos tempos, muito maior do que a expansão por campo de sentido: a escrita está espalhada em muitos suportes e sendo divulgada para diferentes lugares, mesmo que não tenhamos condições de atribuir a ela sentidos mais consistentes; desconhecemos como ela vem-se organizando, estruturando-se. Ainda, exemplificando, podemos perceber a escrita em expansão quando ela se dissipa nos aparelhos (televisão, Internet, etc.) que permitiram sua disseminação. Como sabemos, a velocidade dos deslocamentos é avassaladora. Logo, se pretendemos ter alguma influência sobre nossa próxima escala, é bom avançarmos no campo dos sentidos.

Já a expansão no campo do sentido correria tanto no momento da interpretação daquilo que se comunica/divulga, quanto no processo de emissão do que se pretende comunicar. Assim, a expansão por sentido pode ser definida como o próprio ato de comunicação. É importante que se diga que comunicação deve ser entendida como um processo no qual as pessoas almejam a construção de significados partilhados; não é apenas transmissão de informação, mas um processo de interpretação.

Essas duas dimensões – sentido e cobertura – vêm apresentando um crescimento desproporcional, ou seja, a expansão por sentidos não consegue acompanhar a expansão por cobertura.

Irene Machado (1996), ao discutir a expansão da escrita no confronto de múltiplas escrituras, já apontava a necessidade de se repensar o conceito de alfabetização, considerando o desenvolvimento da escrita eletrônica. Parece-me que a pesquisadora já estava atenta ao avanço de cobertura que as tecnologias propiciavam e, com isso, à importância de ampliarmos nossa competência textual: campo de sentidos.

Para Machado, a criança, antes de ir para escola, já presenciou na rua ou na televisão “palavras em movimento, progredindo em diversas e com diversas infinitos padrões gráficos; palavras e frases, textos em expansão”. Logo, o processo de alfabetização “não é mera sopa de letrinhas, mas assimilação e desenvolvimento de competências textuais” (1996, p.52). O desenvolvimento de competências para a construção de significados/sentidos partilhados pressupõe o desenvolvimento da capacidade metalingüística da produção da linguagem, ou seja, a percepção das possíveis traduções entre os sistemas semióticos. Quando os sistemas entram em conexão, eles não se anulam, mas se reelaboram, se expandem: co-evoluem.

O entendimento da dinâmica cultural pressupõe o conhecimento dessas conexões, traduções, enfim, do processo de experimentação. É por meio dessa competência/conhecimento textual – alfabetização semiótica - que iremos avançar no campo dos sentidos.

Um dos pontos importantes na compreensão do conceito de alfabetização semiótica é entender o processo de culturalização. Como se viu, a cultura vem sofrendo modificações provenientes de processos sígnicos. Logo, é necessário compreender “o mundo como linguagem, que se manifesta em variadas formas de comunicação e em domínios igualmente diversificados” (Machado, 2003b: 26).

Na cultura, interagem diferentes sistemas de signos (literatura, religião, mito e folclore, cinema, etc.) que estão conjugados numa determinada hierarquia: um texto. Não seria uma acumulação desordenada de pequenos textos, mas, sim, um organismo complexo em que os códigos se encontram hierarquicamente organizados. Som, imagem, movimento, textura, cheiro, paladar não são meras extensões dos órgãos dos sentidos. São:

Elementos complexos resultantes de um processo semiótico, resultam da ação produtora de transformação de signos (...) os textos audiovisuais são exemplares nesse sentido, uma vez que seus exemplares são sistemas semióticos (Machado, 2003b:156).

Todo o texto da cultura é codificado por dois sistemas diferentes, pelo menos. Machado lembra que “os sistemas culturais são textos não porque se reduzem à língua mas porque sua estruturalidade procede da modelização a partir da língua natural” (2003, p.39).

A língua natural é um sistema modelizante primário. A partir dela, é possível entender outros sistemas da cultura: os sistemas modelizantes secundários. Logo, modelizar é construir sistemas de signos a partir de um modelo da língua natural. “Contudo, cada sistema desenvolve uma forma peculiar de linguagem e, no processo de descodificação do sistema modelizante não se volta para o modelo da língua, mas para o sistema que a partir dela foi construído” (Machado, 2003b: 50).

Nesse sentido, não podemos conceber os sistemas de cultura como isolados, independentes, acabados. Um texto da cultura só pode existir na sua relação com outros textos; um depende do outro para a sua organização. Alfabetização semiótica passa pelo entendimento dessa dinâmica, ou seja, de como os códigos estão conectados, enredados.

Não me parece que possamos chegar a uma conclusão única do que é ser alfabetizado hoje. No entanto, alguns aspectos que fazem parte desse processo merecem ser lembrados:

- Conscientização de que a escrita é um sistema em expansão;
- Identificação dos sistemas semióticos que compõem o texto cultural;
- Reconhecimento das diferenças entre códigos – distinção de linguagens;
- Produção de textos verbais e audiovisuais;
- Conhecimentos das máquinas que produzem textos audiovisuais: como funcionam e como organizam seus códigos;
- Reconhecimento de que esse processo exige aprendizagem sistematizada – alguém tem que ensinar;
- Percepção da cultura como um grande texto, tecido pelos sistemas semióticos, e que a escrita alfabética é apenas um desses sistemas;
- Percepção de que os sistemas semióticos que compõem a nossa cultura estão conectados, enredados;
- Percepção de que a oralidade, a escrita impressa e a escrita eletrônica não são momentos distintos de um processo em evolução, ou seja, os nossos sistemas de representação sofreram e sofrem transformações, eles co-evoluem.

Na seqüência, apresento uma experiência ocorrida em uma escola pública do Município de São Paulo, na qual foi implantado um projeto que visava integrar uma nova linguagem à sala de aula (cinema de animação).

## 2. Uma experiência de alfabetização semiótica: a construção de filmes de animação

Foram desenvolvidas cinco oficinas simultaneamente com participação aberta (quem tivesse interesse faria inscrição) para os alunos do Ensino Fundamental da 5ª à 8ª séries, Suplência e professores que lecionavam nesse mesmo segmento de ensino. A oficina seguiu o seguinte cronograma:

### Módulo I: 4 h/aulas (teóricas) para cada turma

1ª e 2ª aulas – Apresentação e explicação de conceitos da técnica de animação, utilizando brinquedos ópticos.

3ª e 4ª aulas – Exibição comentada de filmes de animação (história do cinema, biografia do Walt Disney, coletâneas de animação, Anima mundi II, “Fuga das Galinhas”).

### Módulo II: 8 h/aulas (práticas) para cada turma

1ª e 2ª aulas – Escolha de um tema, divisão de grupos e elaboração de roteiro.

3ª e 4ª aulas – Modelagens de personagens e cenário.

5ª, 6ª, 7ª e 8ª aulas – Gravação do filme em *stop motion* utilizando câmera de vídeo do produtor.

### Módulo III: 4 h/aulas (edição) para cada turma

1ª e 2ª aulas – Dublagem e edição utilizando equipamento do produtor.

3ª e 4ª aulas – Exibição do projeto final. Entrega das fitas como projeto final para alunos e escola.

Cumprе lembrar que participaram da oficina 60 (sessenta) alunos e 30 (trinta) professores e todas as atividades propostas foram desenvolvidas.

Os alunos, na sua maioria, demonstraram por escrito que apreciaram o trabalho realizado. Parece-me que o fato de terem produzido um texto audiovisual – filme de animação – foi bastante gratificante. Por mais que as tecnologias façam parte do nosso dia-a-dia, ainda são poucas as possibilidades que temos de usufruí-las. Provavelmente, a sensação de produzir um texto audiovisual é parecida com a que tivemos quando começamos a escrever: o poder de transmitir uma idéia por meio de uma determinada linguagem.

Além disso, a maioria também expressou que gosta de ir ao cinema e de assistir a filmes de vídeo. Isso demonstra interesse pelas imagens fornecidas pelos aparelhos filmográficos. As escritas contemporâneas na escola – cinema, vídeo e televisão – geralmente são utilizadas como um recurso para ilustrar algum conteúdo. Isso significa, a meu ver, que ainda estamos distantes de um trabalho que considera essas imagens como possíveis de serem produzidas em sala de aula. Reforçando essas idéias:

Ao sairmos de um cinema, deslumbrados e desejosos também de filmar, deparamo-nos com impossibilidades técnicas e materiais, como o alto custo e a necessidade de uma equipe. Enfim, as artes em imagens-sons nos distanciam do saber-fazer, colocam-nos no saber-ver-entender passivo e também nos remetem ao saber-pensar ativo (Almeida, 2001: p.15).

Logo, quando se tem a possibilidade de sair da posição de espectador e assumir a função de produtor, desafios surgem e obstáculos precisam ser superados; a oficina possibilitou isso. Há que se mencionar o fato de que muitos alunos apontaram a confecção dos personagens como a tarefa considerada a mais difícil. Ao proceder a uma análise mais acurada e somando a ela informações advindas de conversas informais e observações, pudemos perceber que estavam se referindo a uma atividade trabalhosa em vez de difícil.

Os alunos fizeram essa etapa – confecção dos personagens – sozinhos. Já a filmagem e a edição de som contaram com a colaboração dos coordenadores. Foram eles que assumiram os aparelhos e apenas mostraram como funcionam. Foram poucas as vezes em que os alunos puderam manuseá-los. Suponho que esse fato fez com que os alunos não percebessem a complexidade dessas etapas. A percepção dos entraves só é possível quando enfrentamos o problema. É por meio do fazer que aprendemos e nos conscientizamos de que temos mais a aprender. O fato de os alunos colocarem “a mão na massa” fez com que eles percebessem que algumas etapas na elaboração dos seus textos audiovisuais precisavam ser retomadas.

Quanto a esses dados, são necessárias algumas observações. Pareceu-nos significativo o fato de os professores afirmarem que as etapas de filmagem e edição de som terem sido os momentos, na elaboração dos filmes de animação, que deveriam ser retomados. Saber usar os aparelhos – filmadora e computador – são ações necessárias de serem apreendidas por quem deseja produzir textos audiovisuais (filmes de animação). Pelo que parece, os professores têm consciência disso e, inclusive, lembraram que essas ações precisavam ser revistas. Isso me faz supor que, mesmo quando as escolas possuem tais aparelhos, muitos professores não sabem como utilizá-los. Como os aparelhos funcionam e como eles produzem escritas contemporâneas são conteúdos desconhecidos pelos professores.

Considerando os textos de Flusser (1983, 2002), isso nos faz supor que ainda temos que branquear tais máquinas. Parece-nos também que a preocupação maior dos professores é mais com o “modo de usar” os aparelhos do que com o entendimento de como os

aparelhos estão programados para produzir os textos audiovisuais, ou seja, como os aparelhos transcodificam sintomas em imagens em função de textos, como devoram história e vomitam pós-história. Segundo o autor: “Quem vê input e output vê o canal e não o processo codificador que se passa no interior da caixa preta. Toda crítica da imagem técnica deve visar ao branqueamento dessa caixa” (2002, p. 15).

Porém, apesar de as preocupações dos professores, durante a oficina, não estarem focadas no branqueamento da caixa, consideramos que o fato de eles desejarem se aproximar dos aparelhos seja o início desse processo.

De maneira geral, os professores gostaram muito do curso e demonstraram interesse em se aprofundar na produção de textos audiovisuais. Alguns reclamaram que não foi explicado como são usados os aparelhos – câmera e computador. Essa inabilidade foi apontada como impedimento para fazerem filmes sozinhos.

Apesar de o trabalho realizado pelos coordenadores ter deixado algumas lacunas, parece-nos que a oficina contribuiu para ampliar a compreensão do como se produzem textos audiovisuais e, por sua vez, de como as imagens podem ser lidas. Poderíamos dizer que as atividades realizadas nas oficinas contribuíram para o processo de alfabetização semiótica: trabalhou-se a escrita por meio do roteiro, transformou-se o roteiro em imagens, buscou-se dar som às imagens, enfim, um grande texto foi construído a partir de diferentes sistemas de signos.

### 3. Análise dos filmes

Com uma eleição informal, os grupos que participaram das oficinas escolheram dois filmes – um feito pelos alunos e outro pelos professores – como os melhores. Aproveito essa seleção para uma breve análise. Cumpre lembrar que os coordenadores das oficinas também escolheram esses dois filmes como as melhores produções.

A intenção, com essa análise, é apontar os avanços que pude perceber no campo dos sentidos, naquilo que venho chamando de alfabetização semiótica, proporcionados pelos filmes que professores e alunos fizeram. São eles: *O engano* (realizado pelos alunos) e *A pisada* (realizado pelos professores). Para este artigo, apresento a análise desses dois filmes. Lembro que a escolha recaiu numa questão meramente ilustrativa.

#### 3.1 O engano

O filme conta a história de um professor que, durante a aula, foi agredido por um aluno com uma bola de papel, fica muito nervoso e, por engano, pune o aluno que não cometeu a indisciplina.

Um dos elementos que integra o cinema de animação é o *timing*. Segundo D’Elia (1996), ele é responsável pelo detalhamento do tempo, ou seja, o número de imagens utilizadas numa determina cena. Além disso, a velocidade dada à cena (aceleração, desaceleração ou estático) pode mudar radicalmente a percepção do que está sendo visto.

Podemos exemplificar a percepção desse elemento – o *timing* – em *O engano*, na cena em que o professor sofre transformações, demonstrando que está com muita raiva. Os alunos conseguiram mostrar essa ira, ao transformarem o *design* do personagem professor (ele ficou com o rosto todo vermelho) e ao acelerarem o movimento circular dado a sua cabeça (algo surreal). Quanto mais rápido o movimento, mais nervoso o professor ficava e mais movia sua cabeça. Como abemos, a cor constitui um elemento visual de significativa

importância. Porém, geralmente dedicamos pouca atenção a seu emprego. Cor não serve só para embelezar o trabalho. Na verdade, a cor carrega significados para a imagem na qual está presente. O grupo também teve essa preocupação ao trocar a cor do rosto do professor no momento da transformação. Assim, podemos afirmar que o uso da cor complementou, reforçou o aspecto visual dado ao personagem. Outros cuidados (tamanho do rosto, formato dos olhos, tamanho da boca) cumpriram, dessa mesma forma, esta função de significar a “fúria”. Mais uma vez, percebemos que o grupo faz conexões: cor, movimento, som e imagem.

O *timing* relaciona a animação diretamente à música/ som.

A música participa intrinsecamente da configuração do ambiente emocional do filme e interfere no modo como percebemos os diferentes momentos dramáticos (perigo, suspense, tensão, ternura, etc.) da história que está sendo contada (Duarte, 2002: p. 47).

O grupo conseguiu sincronia entre imagem-movimento e som; com isso, o filme pôde se tornar ainda mais envolvente, convincente e completo. Preocupou-se com os sons do ambiente – rangido da porta, passos do professor, batida da bola de papel na cabeça do professor, os diálogos, etc. – em relação com os movimentos dos personagens. Exemplificando, logo no início do filme, o movimento da porta feito pelo professor, quando ele entra na sala, foi acompanhado do rangido da porta e pelos passos dados pelo professor. É importante que se diga que essas conexões já tinham sido pensadas anteriormente, no momento de elaboração do roteiro. A cópia do roteiro ilustra essa questão:

(Transcrição do roteiro – cópia)

| Título: <i>O engano</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Imagem/vídeo                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Som                                                                                                                            |
| Cena I – César entra na sala de aula, joga a mochila em sua mesa. Todos os alunos ficam quietos, César vira-se para a lousa e começa a escrever.                                                                                                                                                               | Cena I<br>Som ambiente em todas as cenas.<br>Passos do professor.<br>Som da mochila na mesa.<br>Som do giz arranhando a lousa. |
| Cena II<br>Bárbara, a segunda da fila, levanta a mão e joga uma bolinha de papel no César.                                                                                                                                                                                                                     | Cena II<br>Silêncio.                                                                                                           |
| Cena III<br>A bolinha acerta a cabeça de César. César vira-se para os alunos, seu rosto fica vermelho de raiva. Depois volta ao normal.                                                                                                                                                                        | Cena III<br>Barulho da bolinha acertando a cabeça do professor.                                                                |
| Cena IV<br>Mesmo sem César perguntar, todos os alunos apontam para Felipe, menino sentado na frente de Bárbara. César encaminha-se até Felipe. Nesse momento, tira um facão do bolso de sua calça. Faz cara de mau e Felipe grita. César com leve movimento corta a cabeça de Felipe. Pega a cabeça de Felipe. | Cena IV<br>Barulho da faca cortando.<br>Felipe gritando.                                                                       |
| Cena V - César guarda a cabeça de Felipe na mochila. Pega a mochila e se retira da sala.                                                                                                                                                                                                                       | Barulho da porta batendo.                                                                                                      |

O destaque dado ao personagem professor foi conseguido pelo posicionamento – espaço central - da câmera e disposição dos objetos no cenário. Com isso, o grupo conseguiu com que a imagem criada cumprisse o roteiro. (a focalização da personagem com ênfase na expressão facial). Porém, nem sempre essa aproximação aconteceu.

Fazer com que a animação tivesse uma dimensão psíquica foi uma das preocupações do grupo: *o acting*. Para garantir o efeito dramático que as cenas exigiam (professor irado, corte da cabeça do aluno), foi necessário um trabalho anterior à gravação da cena: os alunos trabalharam cuidadosamente o design dos personagens (plástica). Preocuparam-se com detalhes do corpo e do rosto dos personagens, com os objetos e com a montagem do cenário (sala de aula), tudo sendo feito com muito capricho e cuidado. O aspecto estético do filme foi bastante valorizado.

O grupo conseguiu aproximar, relacionar o personagem a uma narrativa e fez crer que o que estava escrito no roteiro tivesse real importância para os personagens envolvidos, como se os personagens tivessem personalidade e pensamentos próprios. Parece-me que o fato de o grupo buscar essas aproximações/conexões são momentos que avançam no campo dos sentidos, ou seja, no processo de alfabetização semiótica. Resumidamente, poderíamos afirmar que o grupo avançou no campo dos sentidos/alfabetização semiótica quando:

- Preocupou-se com as conexões entre roteiro-imagem-movimento-som;
- Trabalhou com a construção psíquica dos personagens (*o acting*), dando mais veracidade às cenas;
- Disponibilizou os objetos no cenário, articulando posição dos personagens, posição da câmera, enfim, transformando o roteiro em imagens e sons;
- Articulou o trabalho estético com o técnico.

Avançar no campo dos sentidos/processo de AS só é possível quando transformamos determinado sistema de representação em outros sistemas. Essa criação/transformação depende do conhecimento dos elementos desses sistemas.

### 3.2 A pisada

O filme faz uma recriação paródica com três quadros – *Manacá, Sol Poente e Abaporu* - de Tarsila do Amaral: elementos do quadro ganham vida em animação. Basicamente, tem-se a história de uma figura mulher sentada com perna robusta, cabeça proporcionalmente pequena, observando as passagens de alguns animais rastejantes. Na seqüência, ela pisa e esmaga um dos animais. A cena final é dada com um *zoom* na árvore Manacá.

Foi um dos membros do grupo que sugeriu o tema, pois queria brincar com essa possibilidade: transformar alguns quadros de Tarsila em animação. Esse exercício de recodificação de uma linguagem para outra é central no processo de alfabetização semiótica. O fato de os professores trabalharem com dimensões diferentes – quadros de pintura, construção de cenário para filmagem e o próprio filme de animação – permitiu o reconhecimento das diferenças entre os códigos e, ao mesmo tempo, propiciou condições para que percebessem que recodificar não é igualar: é transformar, é expandir, é ampliar o campo dos sentidos.

Inicialmente, o grupo fez uma breve pesquisa das obras de Tarsila. Em seguida, desenharam as obras, discutiram os possíveis cruzamentos temáticos dos quadros e escreveram o roteiro. Feito isso, iniciaram a montagem do cenário.

Cumprir lembrar que de todos os grupos que acompanhei esse foi o único que fez um esboço (desenho) antes de passar para o roteiro escrito. Não foi um desenho tipo “storybord” (descrição visual de cada plano em pequenos desenhos). A intenção era

propiciar conhecimentos sobre o quadro da Tarsila, para que todos do grupo pudessem participar.

Parece-me que o grande destaque na elaboração desse filme foi vencer esse desafio. Como transformar os quadros num cenário? Como animá-los? Para tal, o grupo fez uso de muita cor, desenho, modelagem, enfim, preocupou-se tanto com os aspectos estéticos quanto com relação à abordagem do conteúdo.

O grupo cria a figura mulher como parte integrante do cenário; ela parece ser um objeto inanimado. Entretanto, ela ganha dimensão psíquica e interfere na dinâmica da história. Após pisar em um animal que passa próximo de seu pé, dá uma gargalhada, demonstrando satisfação com o feito.

Tarsila foi uma artista que se comportava ironicamente diante da realidade. O grupo, ao dar forma ao roteiro, carregou essa crítica no processo de interpretação dos quadros.

O grupo experienciou diversas formas de “dizer o mesmo”: desenhou os quadros, escreveu o roteiro, realizou um filme de animação. Esse exercício de metalinguagem – como transcriar o procedimento estético de Tarsila – colaborou na ampliação do campo dos sentidos.

A distância da câmera (diferente modo de capturar a imagem) não foi explorada totalmente, ou seja, ela permaneceu fixa nos momentos de gravação. Apenas em dois momentos (quando a figura mulher pisa no animal e, na parte final, para mostrar a árvore Manacá dando um recado), foram feitas tomadas em *zoom* (efeito de aproximação).

Os movimentos dos objetos no cenário e as ações da figura mulher foram acompanhados de sons diegéticos (som motivado por ações ou fatos ocorridos na história) em sincronia. Com isso, o som participou ativamente nas transformações ocorridas no cenário, ou seja, colaborou com o ritmo e favoreceu o movimento dos personagens.

O trabalho com as cores foi bastante marcante nesse filme. Parece-me que o grupo não queria desmerecer as pinturas da artista nos processos de cruzamento e tradução. Buscavam a aproximação entre cinema e a pintura.

O cinema tem o seu próprio jeito de contar determinada história. Ao decidirmos fazer cinema, temos que repensar o modo como vamos dizer algo. Esse movimento de recodificação/transformação de linguagens é que faz com que o campo dos sentidos se amplie. O desafio de, a partir de quadros de pintura, elaborar uma história e, em seguida, transformá-la em imagem técnica com som é uma experiência semiótica e, por sua vez, cognitiva. Logo, faz parte do processo de alfabetização semiótica.

Quando estamos numa sala de cinema assistindo a um determinado filme, como espectadores, geralmente ficamos sentados no mesmo lugar, vendo as diferentes cenas escolhidas por quem fez o filme. Quando realizamos um filme, somos nós que escolhemos a posição da câmera: o enquadramento da realidade fílmica. E essa experiência talvez transforme aqueles que dela participam, em melhores leitores e escritores de textos contemporâneos.

O espectador vê o filme por meio da câmera e das escolhas de quem o produziu, ou seja, “vê sempre aquilo que a câmera “viu” durante a filmagem” (Rittner, 1965, p. 11). Quem faz cinema ou qualquer imagem audiovisual vê algumas possibilidades, decide o que quer mostrar, percebe que as escolhas e as imagens são intencionais. Essa possibilidade de escolher, sem perder de vista que a máquina tem restrições, é avançar no campo dos sentidos.

Exemplificando este aspecto - posição da câmera - e lembrando as produções da oficina, o grupo que filmou a história *O engano*, se pudesse refilmá-la, poderia utilizar a câmera baixa e se aproximar com mais rapidez do personagem-professor, na parte final do filme. Talvez fosse criada uma sensação ameaçadora mais intensa. Os alunos perceberiam que, ao escolher um modo diferente de fazer o filme, alteram também o seu conteúdo.

Conhecer e fazer uso dos movimentos de câmera é um conteúdo que poderia ser reforçado nas oficinas. O *travelling* (deslocamento do pé da câmera) e a panorâmica (giro da câmera) produzem dimensões diferentes nas imagens.

Além disso, o trabalho com a iluminação praticamente não foi feito. Como vimos, a iluminação é um elemento importante no processo de criação da imagem e na impressão de profundidade espacial. A percepção de que determinadas cenas se alteram, quando a luz está colocada em posições diferentes ou mesmo, quando se usam diversos tons de iluminação, não foi explorada.

A edição foi uma das tarefas consideradas pelos participantes da oficina, com sendo necessária de ser retomada. Logo, como sugestão acrescento esse conteúdo como importante de ser trabalhado. Na edição de imagem, se estabelecem a seqüência temporal do que será mostrado e a ordem em que os planos se sucederão. Já a edição de som é o momento de se buscar o sincronismo entre as cenas, os diálogos, ruídos e trilha sonora.

Cumprir lembrar que nenhum dos elementos discutidos anteriormente – posição e movimento de câmera, iluminação, edição de imagem e som - produz sentido quando apresentado isoladamente. “*O cinema é um complexo de sistemas significadores*” (Turner, 1997: 69).

Como vimos, as atividades propiciadas nas oficinas ficaram mais direcionadas para o como *fazer* filmes. Logo, um dos aspectos que não foi contemplado na oficina foi o fato de os participantes não terem atividades direcionadas para a análise (leitura) de filmes de animação. É claro que o coordenador, em alguns momentos, discutiu elementos da linguagem cinematográfica por meio de cenas previamente selecionadas e, apesar de pouco explorada, essa atividade colaborou na realização das produções feitas na oficina.

Seria importante que, durante as oficinas, atividades relacionadas com a leitura de imagens fílmicas fossem intensificadas. Como se sabe, o olhar do espectador nunca é neutro; ele sempre atribui sentidos e significados ao que vê e, muitas vezes, não coincide com as intenções do realizador do filme. Trabalhar esse olhar é também ampliar o campo dos sentidos. Assim, produzir filmes de animação é também ampliar as possibilidades de leitura fílmica. Apesar de competências distintas – o fazer e o ler – estão interligadas e influenciam-se mutuamente.

Muitos dos aspectos apontados estão relacionados com o uso de máquinas, ou seja, é necessário saber como estão programadas. Logo, o que se propõe, como seqüência das oficinas, é que se trabalhe mais no sentido de se “branquear” as máquinas: entender o seu funcionamento.

Avançar no campo dos sentidos por meio do processo de alfabetização semiótica é, então, investir na compreensão de como os códigos, ou seja, determinados sistemas de representação se transformam em outros. É perceber que os textos contemporâneos são produzidos com máquinas, são conseqüências de mediações e que as escolhas são intencionais. Branquear a máquina, no sentido defendido por Flusser (2002), significa entender como ela está programada; é perceber que os programas inseridos, na sua estrutura, têm limitações; enfim, é aprender a jogar contra ela.

Essas são algumas sugestões para a seqüência do trabalho realizado nas oficinas. O que foi feito e o que poderia ser feito são ações que colaboram para o processo de alfabetização semiótica. O grande desafio é como articular essas ações no contexto dos cursos de formação de professores.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons – A nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- D'ELIA, Céu. Animação, técnica e expressão. In: *Lições com cinema*. Cristina Bruzzo (org.). São Paulo: FDE, v. 04, 1996.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FLUSSER, V. *Pós-história Vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia da caixa preta – Ensaio para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2002.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora. S.A, 1898.
- MACHADO, Arlindo. Atualidade do pensamento de Flusser. In: *Vilém Flusser no Brasil*. (Gustavo Bernardo e Ricardo Mendes, org.). Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Pré-cinemas e pós-cinemas*. Campinas: Papyrus, 2002.
- MACHADO, Irene A. O romance e a prosificação da cultura. *O romance e a voz*. A prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- \_\_\_\_\_. A língua entre as linguagens: Expansão da escrita no confronto de múltiplas escrituras. In: *Anais do XI Encontro Nacional de professores de português das ETF's, EAF's e CEFET's*. Natal: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Texto & Gêneros: Fronteiras. In: *Espaços da linguagem*. São Paulo: Editora Humanitas, 1999.
- \_\_\_\_\_. Gêneros no contexto digital. In: *Interlab: labirintos do pensamento contemporâneo*. Lucia Leão (org). São Paulo: Fapesp – Iluminuras, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Semiótica como teoria da comunicação. In: *Tensões e objetos da pesquisa em comunicação*. Maria Helena Weber (org.): Porto Alegre: Sulinas, 2002b.
- \_\_\_\_\_. As mídias e seus precursores: emergência das mediações como campo de idéias científicas. *Significação*. São Paulo: Anablume, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *Escola de semiótica – A experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003b.
- \_\_\_\_\_. Infojornalismo: uma mídia expandida. In: *Revista Fronteiras. Estudos Midiáticos*, Jun. 2003c.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- \_\_\_\_\_. Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação. In: *Questões de linguagem*. São Paulo: Ed. Contexto, 1991.

Uma opinião sobre a *opinião*: produção escrita de alunos de 5ª. série do Ensino Fundamental

Tânia Maris de Azevedo (Doutor, Universidade de Caxias do Sul, [tmazeved@ucs.br](mailto:tmazeved@ucs.br))

**RESUMO:** Este trabalho objetiva analisar os resultados obtidos pela pesquisa GENERA 2 (*Leitura e escrita em sala de aula com base na teoria dos gêneros de texto*), referentes à questão de número 17 do instrumento de coleta de dados, a qual solicitava a elaboração de uma frase expressando opinião sobre a prática de alpinismo. A pesquisa foi realizada junto a alunos de quinta série do Ensino Fundamental, de dezesseis escolas da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. O instrumento aplicado consistia em atividades de pré-leitura, leitura e produção de vários gêneros discursivos escritos. Neste artigo, o que pretendo, então, é analisar a atividade linguística da *opinião*, por meio de, pelo menos, duas grandes lentes teóricas: aquela cujo eixo são os gêneros textuais-discursivos e a outra cujo foco é o processo argumentativo. A análise em questão será meramente exemplificativa da conjectura, lançada aqui, de considerar a *opinião* como um gênero textual-discursivo, ou como uma das manifestações discursivas da argumentação imbricada no sistema linguístico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros discursivos. Semântica Argumentativa. Opinião.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como finalidad analizar los resultados obtenidos por la investigación GENERA 2 (*Lectura y escritura en aula con base en la teoría de los géneros del texto*), referentes a la cuestión 17 del instrumento de coleta de datos, la cual solicitaba la elaboración de una frase expresando opinión sobre la práctica del alpinismo. La investigación fue realizada junto a alumnos de quinto año del *Ensino Fundamental*, de dieciseis escuelas de la red municipal de enseñanza de Caxias do Sul. El instrumento aplicado consistía en actividades de prelectura, lectura y producción de varios géneros discursivos escritos. En este artículo, lo que pretendo, entonces, es analizar la actividad linguística de la *opinião*, por intermedio de, al menos, dos grandes puntos de vista teóricos: aquel cuyo eje son los géneros

textuales-discursivos y el otro cuyo foco es el proceso argumentativo. El análisis en cuestión será meramente un ejemplo de la conjetura, lanzada aquí, de considerar la *opinión* como un género textual-discursivo, o como una de las manifestaciones discursivas de la argumentación imbricada en el sistema lingüístico.

PALABRAS-CLAVE: Géneros discursivos. Semántica Argumentativa. Opinión.

## **1 Antes da opinião: à guiza de introdução**

É sabido que os processos de leitura e escrita são indispensáveis à construção/aquisição/produção de conhecimento em qualquer área ou nível, seja na escola ou fora dela. Não é por acaso que o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita integra os currículos dos níveis Fundamental, Médio e Superior de ensino.

De outro lado, também são conhecidas as dificuldades dos aprendizes em desenvolver as habilidades de ler e escrever ao longo de seu processo de escolarização de nível básico e, consequência quase inevitável, de nível superior. E, como era de se esperar, tais dificuldades repercutem diretamente sobre a aquisição/produção de conhecimento, especialmente, do conhecimento dito formal, aquele social e historicamente produzido pela humanidade e veiculado, principalmente, pela instituição escolar.

Entre os especialistas em educação, é comum atribuir a persistência de tais dificuldades ao longo da escolaridade à ineficácia de determinadas metodologias usadas para o ensino da língua materna escrita ou ao desinteresse dos aprendizes pelas atividades de leitura e produção escrita ou, ainda, ao fato de ter sido delegada unicamente ao professor de Língua Portuguesa a responsabilidade por promover o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, bem como daquelas pressupostas por estas.

Na direção de contribuir para, no mínimo, minimizar tais dificuldades e apontar, aos docentes, outras possibilidades de intervenção, quiçá mais significativas, no que diz respeito ao desenvolvimento de tais habilidades, a pesquisa GENERA 2 propôs-se a investigar a leitura e a escrita em sala de aula, com base nas teorias dos gêneros de texto. Mais especificamente, a pesquisa GENERA 2 estabeleceu como objeto de estudo verificar se, nas aulas das quintas séries da Rede Municipal de Ensino do Município de Caxias do Sul selecionadas, os gêneros de texto são contemplados nas atividades das diversas áreas/disciplinas, sob que aspectos e de que forma<sup>1</sup>. Constituíram o *corpus* da referida

---

<sup>1</sup> Tal recorte deveu-se a uma necessidade premente apontada pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul de investigar possíveis causas do baixo desempenho dos alunos de 5ª série do Ensino Fundamental da

pesquisa, além de um questionário respondido por docentes das diferentes disciplinas curriculares, um total de 372 questionários aplicados, incluindo pré e pós-teste, em 2007, a dois grupos de alunos (um de experimento e um de controle) de quinta série, de dezesseis escolas da referida rede. O instrumento consistia de atividades de pré-leitura, leitura e produção de vários gêneros discursivos escritos.

É nesse contexto que se insere o presente artigo, cujo objeto de estudo será a *opinião*, como sequência discursiva, isto é: em que consiste uma *opinião*?; qual seu status argumentativo?; é plausível e pertinente considerá-la um *gênero de texto*?. Serão, ainda, analisadas, a título de exemplo, alguns enunciados produzidos pelos alunos em resposta à questão de número 17 do instrumento de coleta de dados, a qual solicitava que fosse elaborada uma frase que expressasse sua opinião sobre o alpinismo<sup>2</sup>.

Passemos, então, a uma breve reflexão teórica acerca de gêneros discursivos, argumentação e *opinião*.

## 2 Algumas opiniões outras: pressupostos teóricos

A análise a que me proponho neste trabalho (isto é, a produção escrita de *opinião*) pressupõe alguns esclarecimentos teóricos; requer definir a “lupa” pela qual o fenômeno será observado, constituindo-se em objeto de estudo. Assim, é preciso delinear alguns alicerces sobre os quais deverá se erguer tal análise e, a partir dos quais, deverá a análise ser considerada válida ou não. Nesse sentido, me parece necessário expor, mesmo que brevemente, como, nos limites deste estudo, será entendida a *opinião*: se como *gênero discursivo/textual*, ou como constituinte de base do *processo argumentativo*.

### 2.1 *Opinião: gênero discursivo?*

É comum, no circuito linguístico, considerar alguns textos que expressam explicitamente opiniões, aqueles chamados *artigo de opinião*, *carta do leitor* etc, como *gêneros de discurso*. No intuito de cogitarmos a inclusão das opiniões produzidas pelos alunos participantes da pesquisa GENERA 2 na categoria *gênero discursivo*, recordemos como alguns teóricos entendem este conceito.

---

rede municipal de ensino, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, indicado pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), em 2005.

<sup>2</sup> Esporte sobre o qual versavam os textos que constituíram o instrumento.

Não vejo como iniciar tal reflexão sem partir do que é dito pelo autor que se instituiu referência primeira e maior em se tratando de gêneros de discurso. Bakhtin (2003) provoca a discussão sobre a produção enunciativo-discursiva afirmando estarem todos os “campos da atividade humana” vinculados ao uso da linguagem e, por isso, conferirem ao caráter e às formas desse uso a multiformidade própria da pluralidade de tais campos, o que, segundo ele, não “contradiz a unidade nacional de uma língua”.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados<sup>3</sup> (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados<sup>4</sup> refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262.)

Consoante o mesmo autor, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, pela inter-relação indissolúvel que mantêm entre si, constituem a unidade do enunciado, e é a especificidade de um dado campo da comunicação que os determina. Acrescenta (op. cit., p. 262), ainda, que, embora cada enunciado particular seja individual, cada campo de uso da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, denominados por ele *gêneros do discurso*.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente sua existência. [...] até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas [...]. Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. (BAKHTIN, 2003, p. 282-283)

Bakhtin diz também que a língua materna (sua composição vocabular e sua estrutura gramatical) não é apreendida por nós a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos nas diferentes situações discursivas, com os interlocutores que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas e pelas enunciações. As “formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (id.).

---

<sup>3</sup> O conceito de *enunciado*, situado pelo próprio autor no campo da *parole* saussuriana, significa o ato de enunciar, de exprimir, de transmitir pensamentos, sentimentos etc. Bakhtin, segundo seu tradutor, usa indiscriminadamente os termos *enunciado* e *enunciação*, sem distingui-los.

<sup>4</sup> Não entrarei aqui na distinção *enunciado/discurso*, mas penso que o que Bakhtin diz para *enunciado* valha também, para *discurso*, ao menos no âmbito deste artigo.

Se concordarmos com esses pressupostos bakhtinianos, é possível considerar a *opinião* como gênero discursivo, pois podemos vê-la como uma das “formas típicas dos enunciados” de uma língua, ou seja, como uma forma de enunciar um posicionamento assumido em relação a uma situação, um fenômeno, uma ideia etc. Entretanto, ao fazer isso, não estaremos admitindo, por oposição, a neutralidade e a objetividade do discurso? Não estaremos avalizando o pressuposto de que há enunciados isentos do posicionamento do seu locutor?

Continuando com Bakhtin, aprender a falar, para ele, significa aprender a construir enunciados (uma vez que falamos por enunciados e não por orações e, menos ainda, por palavras isoladas). Segundo o autor, há entre os gêneros do discurso e as formas gramaticais e destes com o discurso uma relação de interdependência em termos de organização: “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)”(id.).

Creio que não haja mais como pôr em questão o fato de que toda a produção linguageira ocorra em uma situação circunscrita por um tempo e um espaço determinados e por interlocutores ao menos previstos, senão fisicamente presentes. Esse contexto de relações social e historicamente definidas impõe restrições temáticas, discursivas, modais, sintáticas, semânticas aos que nele interagem pela linguagem. Nesse sentido, talvez seja possível dizer que uma *opinião* é um gênero de discurso, pois, quando somos expostos a uma situação enunciativa que nos solicite explicitar nosso ponto de vista sobre algo ou alguém, imediatamente, nos colocamos no plano das idéias e emitimos uma espécie de julgamento sobre o tema em questão. E mais: aprendemos a opinar, a enunciar opiniões, uma vez que planejamos usar algumas formas sintáticas, semânticas em detrimento de outras, fazemos escolhas lexicais, enfim produzimos enunciados compatíveis com os elementos constituintes de tal situação discursiva (interlocutor, objetivo, tempo, espaço etc).

Rojo (2005) também compartilha desse caráter sistêmico das situações enunciativas ao postular que os interactantes articulam seus enunciados em gêneros próprios desta ou daquela esfera discursiva, e, da mesma forma, as propriedades composicionais e estilísticas dos enunciados em gêneros serão dependentes das relações estabelecidas entre os participantes de uma dada situação enunciativa.

Se assim é, a produção de uma *opinião* pode ser vista como: (a) sobredeterminada pelo contexto de interações enunciativas; e, ao mesmo tempo, (b) determinante das escolhas linguístico-discursivas dos interlocutores no momento de sua enunciação. Entretanto, ainda que assim seja, será apropriado conceber a *opinião* como gênero discursivo?

Outra reflexão que se nos apresenta como necessária para responder a essa questão é a que alguns autores fazem acerca da distinção tipos textuais e gêneros discursivos<sup>5</sup> ou como quer Marcuschi (2002), *gêneros textuais*.

Este autor (2002, p. 22-23.) diz usar a expressão *tipo textual* para designar uma “espécie de construção teórica” definida pela natureza linguística “de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” e afirma que esses *tipos* abrangem categorias como a *narração*, a *exposição*, a *argumentação*, a *descrição* e a *injunção*.

Já a expressão *gêneros textuais* (ou o que chamo aqui *gêneros discursivos*) é usada por ele como uma “noção propositalmente vaga” para referir os textos materializados que são encontrados cotidianamente e que evidenciam características sociocomunicativas definidas por “conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Os gêneros, segundo ele, são inúmeros, e alguns exemplos seriam o *telefonema*, a *carta comercial*, a *carta pessoal*, o *romance*, o *bilhete*, a *reportagem jornalística*, o *horóscopo*, o *artigo científico*, a *resenha* etc.

Por estar didaticamente muito bem posto, reproduzirei o quadro elaborado por Marcuschi (id., p. 23) para explicitar essa distinção.

| TIPOS TEXTUAIS                                                                                                                                      | GÊNEROS TEXTUAIS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;                                                                         | 1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 2. constituem seqüências linguísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;                                                       | 2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; | 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;                                                                                                                                                                                                                                        |
| 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.                                                         | 4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc. |

<sup>5</sup> Não entrarei aqui nos meandros desse debate, dado não ser objetivo do presente estudo apresentar uma discussão teórica e terminológica sobre o assunto. Reservo-me, portanto, o direito de destacar somente a diferenciação feita por Marcuschi (2002).

Torna-se interessante notar que, mesmo fazendo tal diferenciação e apontando exemplos de *tipos* e de *gêneros* textuais, em momento algum a *opinião* figura neste quadro. Seria essa omissão fruto do acaso ou mera coincidência? Seria porque, mais explícita ou mais implicitamente, a *opinião* constitui tanto *tipos* quanto *gêneros* textuais? Estaria ela na base de qualquer texto/discurso produzido? Comentaremos essa conjectura mais adiante, por ora voltemos ao tópico em estudo.

Segundo Bronckart (2007, p. 72-74), a causa da preocupação em delimitar e/ou designar tipos ou gêneros de texto reside na grande diversidade das “espécies de textos” que foram progressiva e sucessivamente passando a existir, desde a Antiguidade grega até a atualidade. Essa preocupação deu origem à elaboração de várias propostas de classificação cujo foco recaiu, em sua maioria, na noção de “**gênero de texto**” (ou de gênero de discurso). Ainda conforme o mesmo autor, o resultado disso é que toda espécie de texto pode atualmente ser caracterizada em termos de gênero e que, portanto, “todo exemplar de um texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero”. No entanto, Bronckart, ainda considera os gêneros de texto como entidades vagas, concebendo como divergentes e parciais as múltiplas classificações existentes e não podendo nenhuma delas ser tida como modelo de referência estável e coerente. Tal dificuldade de classificação decorre: (a) da variedade de critérios que podem, genuinamente, ser utilizados para se definir um gênero (critérios relativos ao tipo de atividade humana, ao efeito comunicativo visado, ao conteúdo temático abordado etc); e (b) do caráter fundamentalmente histórico (e adaptativo) das produções textuais (a tendência de alguns gêneros desaparecerem e/ou reaparecerem sob outra forma, bem como o surgimento de novos gêneros). Assim, no entender do autor,

[...] a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes). (BRONCKART, 2007, p. 74)

Embora o conceito de *gênero* seja concebido à maneira de Bronckart (com tamanha fluidez e flexibilidade), há que, no mínimo, usar de bastante prudência ao propor que a *opinião* seja considerada um gênero, pois, como já disse, ao realizar tal proposta correríamos o risco de admitir, em contrapartida, a existência de discursos desprovidos de subjetividade, ou melhor, isentos de qualquer indício de um posicionamento do seu locutor, de quem os produz, daquele que os concretiza numa dada situação enunciativa.

---

<sup>6</sup> Grifo do autor.

Vejamos, agora, o que coloca um último<sup>7</sup> autor sobre a questão dos gêneros. Jean-Michel Adam (1999, p. 84), ao discutir os pressupostos bakhtinianos, propõe a noção de “famílias de textos”.

Em função de seus objetivos, interesses e contextos específicos, as formações sociais elaboram diferentes espécies ou ‘famílias’ de textos que apresentam características suficientemente estáveis para que as qualifiquemos como ‘gêneros’. Esses gêneros estão disponíveis no interdiscurso como modelos indexados pelos contemporâneos às gerações posteriores.” (Apud BRONCKART, 2007, p.138)

Ao fazer tal proposição, Adam, de certa forma, ratifica a concepção de que toda prática de linguagem ocorre numa situação (de comunicação, de enunciação), própria de uma dada esfera social, em um determinado tempo e espaço. Essa esfera situada temporal e espacialmente fixa alguns participantes (com relações e papéis específicos), temáticas e modalidades de linguagem e de veiculação, e não outros. Os participantes, agora concordando com Rojo (2005), articulam seus enunciados em gêneros próprios dessa esfera e as características composicionais e estilísticas desses enunciados em gêneros tornar-se-ão dependentes das relações entre os participantes, especialmente no que se refere às apreciações de valor que estes venham a fazer sobre a temática e sobre seus interlocutores.

Ora, é o que Rojo (2005) chama de “apreciações de valor” que eu denomino *opinião* e é justamente por ver a *opinião* como fator determinante das escolhas que o locutor faz ao enunciar que não a considero um gênero discursivo, mas a matriz sobre a qual se configura toda e qualquer produção linguístico-discursiva. A *opinião* concebida desse modo atuaria como um constituinte de base da situação enunciativa ao impor ao locutor determinadas escolhas, inclusive no que diz respeito ao gênero a ser produzido para manifestar, mais explícita ou mais implicitamente, seu posicionamento frente à temática e aos interlocutores que se lhe apresentam.

A fim de deixar mais clara essa proposta, lancemos sobre a *opinião* um olhar argumentativo.

## 2.2 *Opinião*: base do processo argumentativo?

É voz corrente que, ao argumentar, o locutor objetiva defender um ponto de vista, uma idéia, e, ao fazer isso, assume, mais explícita ou mais implicitamente, um posicionamento sobre um dado tema frente a um interlocutor, fisicamente presente ou, no

---

<sup>7</sup> Obviamente, haveria muitos outros a serem visitados para que pudesse examinar a fundo a questão dos gêneros, mas os limites que este artigo me impõe justificam tamanha restrição.

mínimo, previsto. Esse ponto de vista defendido pelo locutor é comumente chamado *tese* e deve ser expresso por meio de uma *proposição*, uma expressão verbal em forma de asserção.

Talvez possamos conceber a *opinião* como esse *ponto de vista*, essa *tese* manifesta no discurso, de modo claro e evidente, ou subentendido, pressuposto, por meio de uma *proposição*.

Com o intuito de validar essa proposta de concepção da *opinião*, analisemos o que dizem alguns estudiosos sobre a argumentação e, em especial, sobre a *tese*.

Começemos por Oleron (apud VIGNER, 1990, p. 42), para quem *argumentar* é realizar “o movimento pelo qual uma pessoa – ou um grupo – tenta levar um auditório a adotar uma posição”. Ou seja, argumentar seria tentar convencer o interlocutor a aceitar uma ideia como se dele fosse, a ponto de fazer com que esse interlocutor a assumira e passe também a defendê-la.

No entender de Breton (1999, p. 26) “argumentar é raciocinar, propor uma opinião aos outros, dando-lhes boas razões para aderir a ela”. Note-se que, aqui, a *opinião* mencionada pelo autor parece ser o que, desde a perspectiva clássica da argumentação, é denominado *tese*, ou seja, um juízo de valor expresso por meio de uma *proposição*.

Othon M. Garcia (1978, p. 374) coloca *tese* como ideia principal de um texto dissertativo, como “nossa opinião sobre fatos e idéias”. E acrescenta que, em essência, toda argumentação não é senão uma “declaração seguida de prova”.

Afirmando que *tese* é uma *declaração* a ser expressa por meio de uma *proposição*, o mesmo autor julga indispensável que a *tese* seja *argumentável*, quer dizer, passível de ser discutida, contestada.

Não se pode argumentar com idéias a respeito das quais todos, absolutamente todos, estão de acordo. Quem discutiria a declaração ou proposição de que o homem é mortal ou um ser vivo? Quem discutiria o valor ou a importância da educação na vida moderna? Se argumentar é convencer pela evidência, pela apresentação de razões, seria inútil tentar convencer-nos daquilo de que já estamos... convencidos. Argumentação implica, assim, antes de mais nada, divergência de opinião. (GARCIA, 1978, p. 379)

Para Garcia, uma *tese* deve conter em sua significação algo que não seja aceito previamente por todos, deve ter em si uma “pitada” de polêmica, um traço, um aspecto, um ponto capaz de gerar debate, de desencadear uma tomada de posição do interlocutor.

Caroline Masseron (1997) define *tese* como uma *tomada de posição geral*. E com ela concordam muitos autores, mesmo os de alguns livros didáticos, quando chamam *tese* de ponto de vista, de opinião do autor, de posicionamento explícito. Houve um tempo em que

manuais didáticos chegavam a distinguir<sup>8</sup> *dissertação* de *argumentação*, dizendo ser a primeira mais objetiva e consistir em uma exposição de idéias, e a segunda, mais subjetiva, por manifestar explicitamente um ponto de vista do autor.

Gérard Vigner (1990, p. 38) diz que o “texto de argumentação vai se caracterizar pela transformação que ele procura operar sobre o julgamento do leitor, quer dizer, sobre a capacidade deste último de apreciar o mundo em função de um certo número de normas de valor”.

Pode-se ver que implicitamente Vigner define *tese* como juízo, julgamento, mais uma vez, como ponto de vista do autor sendo expresso para obter a adesão do leitor.

Antônio Severino (2000, p. 184), embora não seja um estudioso da linguagem especificamente, defende a idéia de que *tese* é “a proposta de solução para o problema de pesquisa adotada pelo autor”. E aqui também podemos perceber a noção de *ponto de vista* sendo usada para definir *tese*. No momento em que o autor diz que *tese* é a proposta de solução “adotada pelo autor”, fica claro o aspecto subjetivo, individual, o posicionamento que se traduz, enquanto situação de pesquisa, em proposta de solução para o problema estudado.

Patrick Charaudeau (1992) afirma ser a argumentação dirigida ao raciocínio do interlocutor (à sua capacidade de refletir e compreender). Para esse autor, o sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção que ele tenta transmitir ao interlocutor a fim de persuadi-lo e modificar seu comportamento.

Conforme Charaudeau (op. cit, p. 783),

Para haver argumentação, é necessário que exista:

- uma tese sobre o mundo que seja questionada por alguém quanto à sua legitimidade;
- um sujeito que se empenhe em relação a este questionamento (convicção) e desenvolva um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples aceitação ou de uma legitimação) sobre essa tese;
- um outro sujeito que, com relação à mesma tese, questionamento e verdade, constitua a finalidade da argumentação. Trata-se da pessoa a quem se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de levá-lo a partilhar a mesma verdade (persuasão), sabendo que ele pode aceitar (pró) ou refutar (contra) a argumentação.

Encontro aqui mais um referencial para apoiar a conjectura de que a *opinião* possa estar na origem do processo argumentativo configurada como *tese* (ideia, juízo sobre o mundo) enunciada por um locutor no intuito de que seja adotada por seu interlocutor.

Charaudeau (1992, ps. 787-788) coloca que a lógica argumentativa (ou o que chamo aqui *processo argumentativo*) compõe-se de, pelo menos, três elementos: (a) uma *asserção de*

---

<sup>8</sup> E podemos ver essa distinção inclusive em Othon M. Garcia (1978, p. 10-11).

*partida* ( $A_1$ ), que, sob a forma de um enunciado, representa um ponto de origem destinado a fazer admitir uma outra asserção em relação àquela em torno da qual ela se justifica; (b) uma *asserção de chegada* ( $A_2$ ), que representa o que deve ser aceito, de fato, da asserção de partida e da ligação que as correlaciona; e (c) uma *asserção de passagem*, que é a responsável por justificar a relação estabelecida entre  $A_1$  e  $A_2$ , relação esta que não se faz de forma arbitrária.

Charaudeau define *tese* como parte do processo argumentativo, composta de uma ou de várias asserções que dizem alguma coisa sobre os fenômenos do mundo, e coloca como papel da *proposição* pôr em cena um *quadro de questionamento* sobre a tese, sendo que esse questionamento depende da tomada de posição adotada pelo sujeito em relação à veracidade da tese e que o preparará para desenvolver a argumentação nesta ou naquela direção.

Confirmando a ideia lançada aqui de que a proposição possa ser a verbalização ou materialização da tese, Charaudeau (1992, ps. 803-804), ao falar sobre as condições para o desenvolvimento do processo argumentativo, afirma que uma dessas condições é a de que “o sujeito que vai argumentar” tome posição “em relação à veracidade de uma tese existente, isto é, que esta tese” seja colocada “em uma proposição”.

Até aqui, para subsidiar a análise da *opinião*, foram apresentados pressupostos advindos de uma concepção mais clássica (retórica) de argumentação. Trarei à baila, agora, uma concepção de argumentação que se opõe radical e explicitamente à argumentação dita *retórica* e que propõe descrever o sentido das entidades linguísticas (palavras, enunciados e discursos) por meio da argumentação inscrita na própria língua, no sistema linguístico, na *langue* de Saussure. Passemos, então, ao que diz a *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL), de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombe e Marion Carel.

Tentarei, mesmo que muito rapidamente, explicitar a oposição *argumentação retórica/argumentação linguística* e, para tanto, começarei pela *argumentação retórica*. Conforme Azevedo (2006), a argumentação retórica está ligada diretamente à crença, ou à condução de um raciocínio em direção a uma crença: importa ao orador que seu auditório tome por verdadeiro o que ele diz. Constitui, então, função primeira e maior da argumentação retórica a *persuasão* do interlocutor, na verdade, do auditório.

Reboul (2000), ao abordar a natureza e a função da retórica, afirma ser ela a arte de persuadir pelo discurso<sup>9</sup>. E a persuasão considerada *retórica* é aquela que objetiva levar alguém a crer em algo, sem necessariamente levar esse alguém a fazer aquilo em que

---

<sup>9</sup> *Discurso*, de acordo com Azevedo (2006, p. 44), é concebido por Reboul como toda produção verbal – formada por uma frase ou por uma sequência de frases – com início e término demarcados e que evidencie uma determinada unidade de sentido.

acreditou. A argumentação retórica está, portanto, ligada diretamente à condução de um raciocínio em direção a uma crença, e não a qualquer ato resultante dessa crença: “importa ao orador que seu auditório tome por verdadeiro o que ele diz, e não, ou muito menos, no que esse auditório venha a fazer por ter acreditado em seu discurso.” (AZEVEDO, 2006, p. 44)

Ao tratar das origens da retórica, Reboul (2000) diz que Platão estabelece três condições para que alguém seja um orador: ter aptidão natural, praticar constantemente e receber ensino sistemático. Sendo que as duas últimas não superam a primeira, já que a prática e o ensino podem melhorar o orador, mas não criá-lo.

É interessante notar que nessas três condições postas por Platão não se vê sequer menção à língua ou ao seu uso, o que permite cogitar que o aspecto linguístico, em se tratando de retórica, não passe de acessório. A língua, desde a perspectiva da retórica clássica, tem papel apenas coadjuvante no processo de argumentar, visto que o essencial está em saber selecionar fatos e argumentos verossímeis e organizá-los de forma a que o auditório, acreditando neles, dê crédito ao orador. Tanto é assim que, em Aristóteles, a retórica e a dialética se distinguem da demonstração científica pelo fato de as primeiras operarem sobre o verossímil e somente a última buscar e afirmar a verdade das coisas.

Uma vez que estamos falando em Platão e Aristóteles, vamos abrir aqui um parêntese e ver como esses dois pensadores concebem a *opinião*.

Consoante Jayme Paviani, a *opinião* (*doxa*) constitui um dos graus de conhecimento para Platão, em oposição à *ciência* (*episteme*).

A *opinião*, *doxa*, abrange (a) o domínio da crença, *pistis*, e (b) o da fantasia, da imaginação, *eikasia*, que tem por objeto o devir, o sensível. A ciência, *episteme*, desdobra-se (c) em ciência do raciocínio, do entendimento, *dianoia*, onde se situam a geometria e as ciências correlatas, e (d) a ciência da inteligência pura, *noiesis*, que investiga o ser, o inteligível. (PAVIANI, 2001, p. 92) (Grifos do autor)

Ainda conforme Paviani (id., p. 207), Aristóteles se opõe a Platão ao reconhecer na *opinião* conhecimentos válidos e legítimos. No entanto, Aristóteles restringe a valorização da *opinião* às opiniões “notáveis ou consagradas”, e as denomina *endoxa*. De acordo com Paviani (id.), a oposição de Aristóteles a Platão reside no fato de que este considera a *doxa* um conhecimento “inferior, equivocado, que não se pode justificar”.

A experiência da *endoxa* é uma manifestação legítima. A função da dialética aristotélica, nessa perspectiva, é a de ser um método que argumenta sobre qualquer problema a partir de opiniões comuns notáveis ou consagradas, com a finalidade de evitar as contradições. Essa dialética parte do conhecimento dos *topoi*, tópicos, esquemas, lugares da argumentação e procura explicitar suas razões. Investiga o nível empírico do saber. (PAVIANI, 2001, p. 208)

Independentemente do valor atribuído por Platão ou Aristóteles à *opinião*, o que interessa, ao menos no contexto deste artigo, é que ambos a consideram parte do processo argumentativo, isto é, a *opinião* é concebida por esses dois pensadores como manifestações de pontos de vista individuais, logo, como integrantes do processo argumentativo.

A propósito, o próprio Ducrot, em dado momento de elaboração da TAL<sup>10</sup>, recorre justamente a essa noção aristotélica de *topos*, como lugar-comum argumentativo, para validar seu pressuposto de base de que a argumentação está inscrita no sistema linguístico. Diz ele ser o *topos* um terceiro elemento do processo argumentativo que garantiria o encadeamento de um segmento-argumento a um segmento-conclusão, quando da produção de qualquer enunciado de uma dada língua.

Tanto é assim que o *Dicionário de linguística da enunciação* apresenta o primeiro sentido do verbete *argumentação* na teoria de Ducrot como “operação semântico-discursiva em que o sentido do enunciado é construído a partir de um segmento-argumento e um segmento-conclusão, mediados por um lugar-comum argumentativo” (AZEVEDO, In: FLORES et al., 2009, p. 49), ou seja, um *topos*.

Fechemos o parêntese, mas continuemos com esse semanticista parisiense.

Ducrot (2009), para justificar sua concepção de argumentação contrária à da retórica, diz entender *argumentação retórica* como a atividade verbal que tem por objetivo fazer alguém acreditar em alguma coisa, sendo essa *atividade* um dos tradicionais objetos de estudo da retórica. Ao comentar essa sua definição, o autor afirma ter ela duas grandes limitações: (a) o fato de excluir voluntariamente a atividade que objetiva levar alguém a fazer alguma coisa e, portanto, considerar apenas o levar alguém a fazer alguma coisa se este for apoiado sobre um fazer crer (limitação, porque é sabido haver outros meios de levar alguém a fazer alguma coisa além da “estratégia um pouco ingênua” de fazê-lo crer ser bom para ele fazer essa coisa); e (b) o fato de ele conceber como atividade verbal unicamente aquela do escritor ou do orador que utilizam a palavra para fazer crer (limitação esta muito significativa, para o semanticista, porque há outros meios de fazer crer que não o falar). Diante dessa definição, Ducrot diz considerar, para sua oposição, apenas a persuasão pela palavra, pelo discurso.

Por outro lado Ducrot (2009) denomina *argumentação linguística* “os segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições A e C, ligadas implícita ou

---

<sup>10</sup> Mais especificamente chamada *Teoria dos Topoi*, desenvolvida por ele e por Jean-Claude Anscombe. Para maiores esclarecimentos sobre essa teoria, ver Ducrot (1989).

explicitamente por um conector do tipo *donc* (*portanto*), *alors* (*então*), *par conséquent* (*consequentemente*)...” e diz, em nota, não ser necessário que A preceda C, pois chama igualmente *argumentação* um encadeamento *C puisque* (já que), *car, parce que* (pois, porque) A.

A argumentação linguística é sustentada pela mais recente versão da TAL, a *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS)<sup>11</sup>, para a qual *argumentar* é construir sentido por meio da interdependência entre dois segmentos, chamados *aporte* e *suporte*, constituintes de um encadeamento argumentativo, isto é, por uma “sequência de dois segmentos de discurso, com interdependência de sentido, ligados por um conector” (CREUS, In: FLORES, 2009, p. 97) do tipo de *donc* (*portanto*) – interdependência dita *normativa* – ou do tipo de *pourtant* (*no entanto*) – interdependência *transgressiva*)<sup>12</sup>. Igualmente sustenta essa concepção de argumentação a chamada *Teoria da Polifonia*, de Ducrot, cujo pressuposto maior é o de que o sentido de uma entidade linguística de nível concreto, como o *enunciado*, se constitui no confronto das diferentes vozes (pontos de vista denominados *enunciadores*) postas em cena pelo locutor no momento da produção dessa entidade. Ao produzir um enunciado negativo, por exemplo, o locutor atualiza<sup>13</sup> dois enunciadores, dois pontos de vista, um que afirma (pressuposto) e outro que nega (posto), adotando em relação a eles duas atitudes opostas: aceita o enunciador afirmativo e assume o enunciador positivo. Esse confronto de vozes permite descrever precisamente o sentido do enunciado produzido.<sup>14</sup>

Pois bem, é sob a ótica da *Teoria da Argumentação na Língua*, tanto da perspectiva da *Teoria Polifônica*, quanto do ponto de vista da *Teoria dos Blocos Semânticos*, que a argumentação é tida como inscrita no próprio sistema linguístico e, portanto, toda e qualquer entidade linguística produzida tem seu sentido construído pela argumentação, seja aquela constituída pela atualização de diferentes enunciadores e pela decorrente atitude do locutor em relação a cada um deles, seja aquela constituída pela evocação de diferentes *blocos semânticos* (equivalentes metodológicos da *langue* saussuriana) e pela concretização destes em *encadeamentos argumentativos* (equivalentes metodológicos da *parole* saussuriana). Dito de outro modo, qualquer enunciado ou discurso é, em essência, mais explícita ou mais implicitamente, argumentativo; toda e qualquer entidade linguística produzida manifesta o posicionamento do seu locutor.

E então: será possível considerar argumentativamente a *opinião* como imbricada em

---

<sup>11</sup> Atualmente desenvolvida por Ducrot e Marion Carel.

<sup>12</sup> Para aprofundamento sobre a TBS, ver Carel (1994) e Ducrot (2002).

<sup>13</sup> *Atualizar* aqui no sentido de *pôr em ação, concretizar*.

<sup>14</sup> Para aprofundamentos sobre a *Teoria da Polifonia*, ver Ducrot (1987) e Ducrot (1988).

toda e qualquer produção linguística, ou será preciso concebê-la como um gênero discursivo? Examinemos, agora, a título de exemplo, algumas das respostas dos sujeitos da pesquisa GENERA à questão 17 do instrumento de coleta de dados, a qual solicitava que fosse emitida uma opinião sobre a prática do alpinismo.

### 3 Opiniões sobre as *opiniões*: algumas produções

Como já disse na introdução deste artigo, o instrumento de coleta de dados da pesquisa GENERA foi aplicado a alunos que frequentavam, à época, a 5ª série do Ensino Fundamental e consistia de atividades de *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura* de dois textos cuja temática era o alpinismo. A questão 17 do referido instrumento foi assim formulada:

Após a leitura do Texto 1 – *Escalada: o céu é o limite* – e do Texto 2 – *Acidente em escalada no Marumbi* –, **escreva** uma frase expressando a sua opinião sobre o alpinismo.

Dentre as respostas coletadas, selecionei aleatoriamente, duas: uma considerada *adequada* e outra, *inadequada*. Esses conceitos foram atribuídos conforme os descritores abaixo, elaborados pela equipe de pesquisadores.

|                   |                                                                            |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| <b>Adequada</b>   | Elabora frase(s) que manifesta(m) explicitamente opinião sobre o alpinismo |
| <b>Inadequada</b> | Elabora frase(s) que não manifesta(m) opinião sobre alpinismo              |

Um exemplo de resposta<sup>15</sup> *adequada* foi:

*Alpinismo é um esporte perigoso e radical*

Antes de analisarmos essa produção, precisamos ter claro que o enunciado da questão solicitava a produção de uma frase que expressasse uma opinião sobre o alpinismo. Claro é que tal enunciado foi produzido com uma linguagem o mais próximo possível daquela que os alunos encontram cotidianamente nos exercícios formulados por seus professores ou daqueles que constam nos livros didáticos. Linguisticamente falando, a produção solicitada era um enunciado que manifestasse explicitamente uma opinião.

Diante disso, no que se refere ao exemplo de resposta considerada *adequada*, a *opinião* foi explicitamente expressa pelas qualificações atribuídas ao esporte em questão, *perigoso* e *radical*. A partir daí, o que considerar como gênero discursivo, a resposta, ou a

---

<sup>15</sup> Obviamente, as respostas foram transcritas literalmente.

opinião manifesta? É típico da situação de ensino-aprendizagem, um tanto quanto contratual, que todo e qualquer enunciado de uma atividade a ser desenvolvida pelo aluno (ainda mais quando é expresso de forma injuntiva) seja por ele compreendido como exigindo uma resposta. Então, apenas poderíamos considerar a produção feita pelo aluno como pertencendo a um gênero discursivo, quiçá denominado *resposta* ou *enunciado-resposta*. A opinião do aluno, aqui, mais uma vez, subjaz à resposta, sendo explicitamente manifesta.

Creio que tal análise valha igualmente para o outro exemplo, mesmo que este tenha sido considerado *inadequado*.

Já, do ponto de vista argumentativo, ou melhor, da semântica linguística ducrotiana, teríamos, no mínimo, que conceber a opinião como sendo, efetivamente, o sentido do enunciado produzido. Polifonicamente, ao produzir tal enunciado, seu locutor atualizou os seguintes enunciadores (E):

E<sub>1</sub> – *Há vários tipos de esporte.*

E<sub>2</sub> – *O alpinismo é um tipo de esporte.*

E<sub>3</sub> – *Há esportes mais perigosos que outros.*

E<sub>4</sub> – *O alpinismo é um esporte perigoso.*

E<sub>5</sub> – *Há esportes mais radicais que outros.*

E<sub>6</sub> – *O alpinismo é um esporte radical.*

Quanto às atitudes adotadas pelo locutor L diante de tais enunciadores, direi que L *aceita* os enunciadores E<sub>1</sub>, E<sub>3</sub> e E<sub>5</sub> e se identifica ou assume E<sub>2</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>6</sub>. E, dito isso, teríamos que admitir que, explicitando os enunciadores assumidos por L, o enunciado produzido tem sua base na argumentação, na *opinião* de L sobre o alpinismo. L poderia ter dito, em dados contextos, que *o alpinismo é perigoso e radical, portanto não deve ser praticado*, ou que *o alpinismo é um esporte perigoso e radical, no entanto deve ser praticado*. Essas duas possibilidades de sentido constituem o potencial argumentativo inscrito na língua e que, só por pertencerem a um determinado sistema linguístico, tornam possível a produção do enunciado. Esse potencial argumentativo é o que Ducrot chama de *significação*; o sentido somente poderá ser definido no âmbito das entidades linguísticas concretas, como o enunciado.

O segundo exemplo, agora uma resposta avaliada como *inadequada*, é:

*eu acho que ele não estava pronto mesmo pra praticar aquele esporte*

Observemos que nesse enunciado-resposta há uma opinião explícita, porém a inadequação reside no desrespeito à temática posta em questão: não se trata de opinar sobre a

aptidão de um dos sujeitos referidos num dos textos, mas sobre o esporte, o alpinismo. Embora a resposta tenha sido julgada *inadequada*, analisemos, sob o olhar da Semântica Argumentativa, o enunciado produzido.

Os enunciadores mobilizados pelo locutor foram:

E<sub>1</sub> – *não tenho plena certeza do que vou afirmar*

E<sub>2</sub> – *tenho plena certeza do que vou afirmar*

E<sub>3</sub> – *ele não estava pronto*

E<sub>4</sub> – *ele estava pronto*

E<sub>5</sub> – *é certo que ele não estava pronto*

E<sub>6</sub> – *para praticar aquele esporte é preciso estar pronto*

E<sub>7</sub> – *para praticar alguns esportes não é preciso estar pronto*

As atitudes de L em relação aos enunciadores mobilizados são: *aceita* E<sub>3</sub> e E<sub>7</sub>; *recusa* E<sub>2</sub> e E<sub>4</sub>; e *assume* E<sub>1</sub>, E<sub>5</sub> e E<sub>6</sub>.

Em termos de *blocos semânticos*, temos a atualização normativa do bloco *prontidão* DC<sup>16</sup> *prática esportiva*, num encadeamento como *estar pronto*, *portanto praticar esporte*, o que expressa argumentativamente o sentido de *estar pronto* numa relação de interdependência com *praticar esporte*, ou seja, o locutor não fala de qualquer *prontidão*, mas daquela que possibilita a *prática esportiva*, assim como não fala de qualquer *prática esportiva*, senão daquela que exige *prontidão*. O bloco semântico se forma, então, pela interdependência de sentido estabelecida entre os conceitos de *prontidão* e *prática esportiva*.

Mesmo que a resposta tenha sido considerada *inadequada* por não estar tematicamente coerente com o que a questão solicitava, foi produzido um enunciado com uma opinião argumentativamente explícita, uma posição do locutor em relação aos enunciadores que mobilizou.

#### 4 Tentativa de opinião: à guiza de conclusão

Obviamente, outros enunciados produzidos pelos alunos como resposta à questão 17 precisariam ser analisados para que pudesse ser mais contundente minha proposta de considerar a *opinião* como mais uma evidência da argumentação linguística fundante de todos

---

<sup>16</sup> Abreviatura do conector francês *donc* (portanto, em português).

os enunciados e discursos produzidos em uma determinada língua, por isso mais explícita ou mais implicitamente manifesta, entretanto os limites deste estudo me impõem restringir a análise aos dois exemplos apresentados.

Não consigo, por outro lado, conceber a *opinião* como um gênero discursivo. Talvez, os chamados *textos de opinião*, como artigos assinados, crônicas jornalísticas, editoriais, pronunciamentos escritos de leitores, possam ser concebidos como diferentes gêneros discursivos, uma vez que atualizam explícita e assumidamente – porque assinados ou sabidamente partilhados por um grupo (como no caso dos editoriais) – posicionamentos de seus autores frente a um assunto ou fato. No entanto, se analisarmos os discursos produzidos por meio da lente da *Teoria da Argumentação na Língua*, veremos que todos, seja pela seleção de vocábulos empregados, seja pela seleção das informações a serem veiculadas, serão constitutivamente argumentativos e, consequência disso, manifestarão, mais explícita ou mais implicitamente, *opiniões, pontos de vista*; atualizarão conexões normativas ou transgressivas entre conceitos.

De minha parte, todo discurso é, em essência e por princípio, argumentativo, logo não há como considerar a *opinião* um gênero discursivo, antes, é pertinente concebê-la como a matriz argumentativa que possibilita a produção dos discursos de uma dada língua.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan. 1999.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. *Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, SP: EDUC, 2007.
- CAREL, Marion. L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier. In *Langage et société*, n. 70. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1994.

- CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens e de l'expression*. Paris: Hachette-Éducation, 1992.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- \_\_\_\_\_ ; ANSCOMBRE, Jean-Claude. *Polifonia y argumentación* – conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.
- \_\_\_\_\_. Argumentação e “topoi” argumentativos. In GUIMARÃES, Eduardo (org.) *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. Os internalizadores. Tradução de Leci Borges Barbisan. In *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 37, nº 3, p. 7-26, set. 2002.
- \_\_\_\_\_. Argumentação retórica e argumentação linguística. Tradução de Leci B. Barbisan. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n.1, 2009 – no prelo.
- FLORES, Valdir et al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 7. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1978.
- MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In DIONISIO, A. P., MASSERON, Caroline. Pour une didactique de l'argumentation (écrite): problèms, objets, propositions (I). In *Pratiques*. Metz, n. 96, p. 07-34, 1997.
- PAVIANI, Jayme. *Filosofia e método em Platão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. (Coleção filosofia;132)
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. A sair em MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais sob perspectivas diversas*. Florianópolis, SC: UFSC/GT de LA da ANPOLL. Disponível em: <<http://www.google.com.br>> Acesso em: 10 jun. 2005.
- SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2000.
- VIGNER, Gérard. Argumenter et dissenter: parcours d'une écriture. In *Pratiques*. Metz, n. 68, p. 17-56, dez. 1990.

# V SIGET

Simpósio Internacional de  
Estudos de Gêneros Textuais  
International Symposium on Genre Studies  
— O Ensino em Foco —

Agosto de 2009 • Caxias do Sul • RS • Brasil • ISSN 1808-7655

## Uma proposta de análise do texto Sentença Jurídica Previdenciária

Alexandra Feldekircher Müller

Doutoranda em Linguística Aplicada – PPGLA - Unisinos

Mestre em Estudos da Linguagem – PPGLT - UFRGS/CNPq

(alexandra.f.m@gmail.com)

### RESUMO:

Este artigo visa a apresentar alguns dos resultados da dissertação de mestrado defendida em março deste ano, cujo título é *O reconhecimento da terminologia do Direito Previdenciário no texto Sentença Jurídica Previdenciária*. Para alcançar o objetivo de reconhecer a terminologia do Direito Previdenciário (DP), uma das etapas do trabalho foi a análise do texto Sentença Jurídica Previdenciária (SJP), nosso corpus de pesquisa. O estudo considerou o gênero textual SJP representativo de um *modo de atuação sócio-discursivo* do âmbito jurídico e evidenciou que ele tem o poder de legitimar esse discurso como específico da área e agir como condicionador de atividades discursivas esquematizantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sentença Jurídica, texto especializado, Terminologia.

### RESUMEN:

En este trabajo se pretende traer algunos de los resultados de la tesis de maestría que fue concluida en marzo de este año, el título del trabajo es *El reconocimiento de la terminología del Derecho de Seguridad Social en el texto Sentencia Jurídica de Seguridad Social*. Para que se alcance el objetivo de reconocer la terminología del Derecho de Seguridad Social, una de las etapas del trabajo ha sido el análisis del texto Sentencia Jurídica de Seguridad Social, nuestro corpus de investigación. El estudio ha considerado el género textual SJP representativo de un modelo de actuación socio-discursivo del ámbito jurídico ha evidenciado

también, que el mismo texto tiene el poder de legitimar el discurso como siendo específico de esta área, es decir, actuar de forma condicionante de las actividades discursivas.

PALABRAS CLAVE: Sentencia Jurídica, texto especializado, Terminología.

## 1 Introdução

Como parte dos resultados da pesquisa de mestrado que objetivou identificar a terminologia do Direito Previdenciário (DP) na Sentença Jurídica Previdenciária (SJP)<sup>1</sup>, este trabalho objetiva discutir e apresentar o entendimento de texto, mais especificamente o texto SJP, numa perspectiva terminológica de estudo.

O estudo do texto SJP se mostra como uma tarefa imprescindível para o trabalho proposto na dissertação, como referido anteriormente, e cuja base teórica é, fundamentalmente, a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) (CABRÉ, 1993, 1999, 2005). Esta, que por sua vez, tem como foco central de estudo a unidade terminológica, o termo, na sua dimensão textual e discursiva; ou seja, o texto, para a Terminologia, é o *habitat* natural dos termos (KRIEGER e FINATTO, 2004). Tão logo, juntando a necessidade de repertoriar o léxico especializado do DP, à luz da TCT, é que este trabalho tem como fim primeiro estudar o texto SJP.

Para tanto, iniciamos com uma breve descrição do contexto em que se funda o texto Sentença. Na sequência, retomamos com parcimônia os principais aspectos da TCT para, depois, adentrarmos no estudo do texto em si<sup>2</sup>.

## 2 O contexto de produção do texto SJP e sua terminologia

A SJP como documento integrante do processo jurídico tem diferentes locais de produção. No nosso caso, as Sentenças analisadas estão circunscritas numa esfera menor do Tribunal Regional Federal (TRF) da 4ª Região, que é o Juizado Especial Federal Previdenciário (JEFP). O JEFP, com a implementação do processo eletrônico (e-Proc), permite o ingresso processual sem a presença de advogado. O processo de produção da SJP se inicia no momento em que o cidadão ingressa com um reivindicação<sup>3</sup> sobre algum tema da Previdência Social, baseado nas leis vigentes, junto ao JEFP, instaurando-se um processo judicial. O desfecho se

---

<sup>1</sup> Para essa designação usamos também, alternadamente, a palavra Sentença.

<sup>2</sup> Destacamos que, por se tratar de parte dos resultados da pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado (MÜLLER, 2009), este texto contém fragmentos do texto da dissertação *O reconhecimento da terminologia do Direito Previdenciário no texto Sentença Jurídica Previdenciária*.

<sup>3</sup> O pedido inicial corresponde ao documento formal denominado de Petição Inicial.

dá com o proferimento da Sentença pelo Juiz de Direito, o qual estabelece um parecer favorável ou não sobre o pedido inicial.

A Sentença, elaborada por um Juiz, é entendida como texto normativo do processo jurídico que visa a um parecer final sobre o pedido do autor do processo. Tem como característica a predominância de termos técnicos e, como um todo, uma linguagem altamente especializada. Dada essa linguagem especializada, como se fosse produzida de especialista para especialista, não observando a situação comunicativa, a qual implica perfis de usuários distintos.

Essas características permitem afirmar que não há a observação da situação comunicativa para a produção desse texto, que parece ser de especialista para especialista e não de especialista para leigo, como ilustramos abaixo.



Fonte: Müller, 2009, p. 19.

De acordo com nossa pesquisa, destacamos que a SJP e de acordo com nossa análise, é um instrumento textual e discursivo que representa o uso real da linguagem do DP e sinaliza para os termos, para as expressões e para temáticas recorrentes da área, as quais são de maior importância para a sociedade em geral como: *concessão ou restabelecimento dos benefícios previdenciários de aposentadoria, revisão do valor de benefícios já concedidos, reconhecimento de tempo de serviço rural*, entre outras.

Para o propósito do trabalho, como dito anteriormente, buscamos os pressupostos da TCT para embasar teoricamente nossa pesquisa, os quais são descritos abaixo.

### **3 A Teoria Comunicativa da Terminologia e o papel do texto**

A TCT, como teoria que conversa com as teorias de texto, tem como objeto de estudos e de aplicação o termo técnico-científico, ao lado da definição e da fraseologia. Concebe e descreve os termos como elementos naturais das línguas naturais, com todas as implicações sistêmicas e pragmáticas do funcionamento da linguagem. Considera princípios descritivos e toma os contextos de ocorrência como quadro de referência para o exame do comportamento e da origem das unidades de conhecimento especializado. A Terminologia vê o termo, nessa perspectiva linguística, numa representação poliédrica (CABRÉ, 1999, 2005) com três dimensões: cognitiva, linguística e comunicacional. Focando na funcionalidade de representação e transmissão de conhecimentos especializados, essa representação poliédrica permite caracterizar o termo como: a) item lexical especializado (dimensão cognitiva); b) nódulo de representação do conhecimento especializado (dimensão linguística); e c) componente nuclear da comunicação profissional especializada (dimensão comunicacional). Os termos assumem o papel de fixar e veicular conhecimento especializado e, por isso, se constituem como nódulos cognitivos centrais de toda comunicação especializada em funcionamento. Nessa perspectiva comunicativa, são unidades flexíveis, regidas pelo cenário comunicativo (CABRÉ, 1993, p. 35), assumindo estatuto terminológico pelo seu contexto comunicacional especializado.

Assim, observamos que a TCT valoriza o contexto discursivo das comunicações especializadas, o papel da textualidade e discursividade, e impulsiona pesquisas sobre as linguagens especializadas e, com elas, o interesse pelas estruturas e tipologias dos textos produzidos nas comunicações especializadas. Considerando essa perspectiva, no nosso caso, estudar a terminologia do DP é estudar a língua natural num contexto especializado do conhecimento que, pelo seu uso, a torna específica da área, ou seja, uma linguagem especializada.

De todo modo, os termos adquirem a função poliédrica no âmbito especializado em que se inserem e, sendo assim, o léxico com valor especializado caracteriza-se por alguns fatores pragmáticos como a função referencial, a temática específica, os usuários especializados, a situação comunicativa mais formalizada e um discurso profissional e científico (CABRÉ, 1993, p. 222). Dadas essas características a TCT conversa também com a pragmática, com a

semântica, e, como já referido, com a linguística textual.

A visão do uso dos termos e do acesso das linguagens especializadas vem se modificando, com o passar do tempo, devido ao avanço das tecnologias. Tal como afirmam Krieger, Maciel e Finatto (2001, p. 318), “hoje, os termos circulam intensamente, porque ciência e tecnologia tornaram-se objeto de interesse das sociedades” e o léxico especializado já não é mais considerado domínio dos especialistas. Assim, comumente os leigos os utilizam em variadas situações comunicativas não científicas porque ele sai do círculo especializado e vai para os meios de comunicação, passando de um nível científico para o popular (LANDAU, 1993, p.181).

O modo de divulgação desse conhecimento especializado se dá por meio de textos. A Terminologia de viés comunicativo postula o texto como o *habitat* natural dos termos e o concebe como objeto de comunicação entre destinador e destinatário. Nessa perspectiva, Krieger e Finatto (2004, p. 109) afirmam a importância do estudo dos termos em textos e da identificação das propriedades dos mesmos para a caracterização dos termos, e validam a abordagem textual como capaz de permitir a identificação, por exemplo, dos fatores pragmáticos da comunicação especializada que ativam a “feição terminológica que distintas unidades lexicais assumem no contexto das comunicações”.

Assumindo esse posicionamento, enumeramos como fatores pragmáticos o objeto de comunicação, o destinatário, o destinador, o tema, a área do conhecimento, entre outros, pois é conhecendo esses dados que poderemos conhecer ou reconhecer o léxico com feição terminológica em um texto especializado.

Observamos o que aponta Krieger (2008) sobre a importância desse enfoque textual para a Terminologia Comunicativa:

Isso corresponde a considerar o texto como o lugar primeiro de surgimento das terminologias, bem como concebê-lo como objeto de comunicação entre destinador e destinatário. Muitos já são os resultados decorrentes desse novo enfoque, que denominamos de Linguístico-textual, e que tem contribuído para o avanço da investigação terminológica (KRIEGER, 2008, s.p.).

Nesse contexto, há uma crescente preocupação em identificar as propriedades do texto especializado. Vale dizer, muitos estudiosos de Terminologia passaram a se interessar, de uma forma mais sistemática, pelas tipologias e estruturas dos textos produzidos nas comunicações especializadas.

Essa aproximação entre a Terminologia e texto, pode ser situada em dois focos: “1. repercussões da visão textual para um conhecimento mais aprofundado dos termos, fraseologias e definições; 2. investigações centradas no reconhecimento das características e propriedades específicas dos textos especializados” (KRIEGER, 2008, s.p.). Isso significa

dizer que é válido olhar para os fatores que envolvem a comunicação como a situação comunicativa, os interlocutores e os seus papéis, o tipo de informação e qual a função da mesma; do mesmo modo que é válido olhar a superestrutura do texto, ou seja, seus componentes macro e microestrutural.

Desse modo, o estatuto terminológico de uma unidade lexical depende, obrigatoriamente, de sua relação cognitiva com alguma área do saber especializado. Daí por que, além do componente sistêmico das terminologias, é vital considerar suas relações com o cenário comunicativo em que se manifesta, como já afirmado anteriormente.

#### **4 O texto especializado SJP**

Levando em conta os aspectos acima discutidos, podemos considerar o termo, no contexto do Direito Previdenciário, como uma unidade de conhecimento que se situa nos textos especializados. Estes se organizam como textos em geral e, de acordo com Maciel (2001), seguem os princípios gerais de redação de textos orais ou escritos específicos de cada gênero. A partir desse pressuposto esclarecido pela autora, os produtores dos textos especializados deveriam seguir os postulados norteadores da produção de textos gerais, como, por exemplo, levar em conta a situação comunicativa e seus participantes, o leitor e produtor do texto, conforme vemos em Bentes (2005):

O conhecimento da situação comunicativa mais ampla contribui para a focalização, que pode ser entendida como a(s) perspectiva(s) ou ponto(s) de vista pelo(s) qual(is) as entidades evocadas no texto passam a ser vistas, perspectivas estas que, com certeza, afetam não só aquilo que o produtor diz, mas também o que o leitor ou o destinatário interpreta (BENTES, 2005, p. 262).

A ênfase é dada também para quem usa as unidades terminológicas, no seu contexto de produção, na seleção lexical, nas condições de uso e nas características temáticas e pragmáticas do universo que as envolve (MACIEL, 2001). De acordo com Ciapuscio (1998, p.43), o texto especializado, como manifestação linguística, não difere essencialmente do texto não especializado, se concebido dentro das condições de intencionalidade e aceitabilidade que dizem respeito às atitudes dos interlocutores.

Em consonância com esses posicionamentos, Cabré (1993) aponta os elementos linguísticos (características lexicais, morfológicas e sintáticas) e pragmáticos (produtores e destinatários, situações comunicativas e propósitos visados) como qualificadores do texto especializado, além da função do mesmo. Os textos especializados se diferenciam de acordo com a área de especialidade pela seleção dos recursos linguísticos e pragmáticos que o autor realiza. As

tipologias textuais<sup>4</sup> e a estrutura do texto (componentes macro e microestruturais<sup>5</sup>) adquirem as características linguísticas e pragmáticas da área em que estão sendo usadas, atribuindo propriedades específicas aos diferentes tipos e gêneros de textos, nas suas respectivas áreas.

Como descreve Hoffmann (1998), o texto especializado é um produto resultante de um ato comunicativo especializado, composto de uma série de itens lexicais com princípios linguísticos de organização, correspondendo à determinada realidade objetiva.

O texto especializado é o instrumento ou o resultado de uma atividade comunicativa sócio-produtiva especializada. Compõe uma unidade estrutural e funcional (um todo) e está formado por um conjunto ordenado e finito de orações coerentes pragmática, sintática e semanticamente ou de unidades com valor de oração, que, como signos linguísticos complexos de enunciados complexos do conhecimento humano e de circunstâncias complexas, correspondem à realidade objetiva (HOFFMANN, 1998, p.77).

De um modo geral, os estudiosos da área têm convergido para a noção do texto como a representação da materialização da comunicação especializada, cujos fatores determinantes são a temática (critério temático) e os participantes do ato comunicativo (critério pragmático). Esses dois critérios, por serem variáveis, originam diferentes tipologias de texto especializado, como refere Hoffmann (1998).

Essa tipologia pode estar associada ao grau de especialidade, maior ou menor, que as comunicações especializadas comportam, o que implica, além do tema, na utilização da terminologia da área em questão. Essa variação tipológica está relacionada com a distinção, por exemplo, entre um livro de Direito (doutrina jurídica) e um artigo de jornal, pelos critérios específicos empregados em cada um dos dois textos, pois “os propósitos diferenciados de cada tipo de comunicação e os diferentes destinatários previstos explicam não apenas a variação da densidade informativa, como o uso maior ou menor de terminologias” (KRIEGER e FINATTO, 2004, p. 116).

Contudo, observamos que nem sempre essa prática é adotada, a exemplo do texto SJP, pois constatamos a inexistência do uso do recurso de variação na densidade informativa, bem

---

<sup>4</sup> Na perspectiva dos estudos da TCT para designar os diferentes tipos de textos é empregada a denominação de tipologia textual. No entanto, para os estudiosos do texto e dos gêneros textuais o que para nós, na Terminologia, é tipologia para eles é gênero. Nesse âmbito, Marcuschi (2003, p. 22), consoante com a posição de Douglas Biber, John Swales, Jean-Michel Adam e Jean Paulo Bronckart, define “gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

<sup>5</sup> Para Van Dijk (1975), um dos primeiros autores a propor o conceito de macro e microestrutura do texto, a macroestrutura é uma estrutura de significação global de um texto, derivada da microestrutura ou base de texto. Para Vilela (1999), a microestrutura e a macroestrutura textual, são unidades que se situam no domínio cognitivo, no domínio semântico: é uma configuração da conexão global do texto. Resumidamente, podemos inferir que as macroestruturas textuais permitem a formulação de uma ideia global do texto, ao passo que as microestruturas, constituindo unidades em si mesmas, articulam-se formalmente para tornar coesa a macroestrutura.

como o da utilização do recurso de uso maior ou menor de terminologias, no sentido de tornar o texto compreensível ao seu destinatário, o cidadão, usuário leigo do sistema jurídico previdenciário. Tal fato evidencia que não há preocupação do autor do texto com os aspectos pragmáticos da situação comunicativa que se cria em torno desse texto especializado, principalmente com seu destinatário<sup>6</sup>.

Na mesma direção, Ciapuscio (1998) trata da variação conceitual que se estabelece conforme a tipologia textual da comunicação especializada. A variação conceitual se relaciona com os graus de especialização de alguns textos em detrimento de outros, como o exemplo citado anteriormente do livro e do artigo, e tal como, observamos a afirmação abaixo:

Há muitas variações denominativas, conforme se trate de texto altamente especializado ou de divulgação geral. Do mesmo modo, varia o grau da densidade informativa vinculada, conforme o texto tenha especialistas ou público leigo como destinatários. Neste caso de variação, é comum a tendência a formulações linguísticas que, ao modo de conectores como *ou seja, isto é*, visam a explicar aspectos conceituais mais complexos (KRIEGER e FINATTO, 2004, p. 117).

Esses apontamentos nos ajudam a avançar na compreensão da importância do texto para os estudos terminológicos, evidenciando a necessidade de estudos linguísticos e estruturais dos textos, provando cada vez mais que o texto é o *habitat* natural das terminologias e o *vetor da articulação e do comportamento* dos objetos da Terminologia e que é possível uma comunicação clara baseada nos *parceiros comunicativos*<sup>7</sup> *especialista/leigo* observando, a tipologia textual e o modo de dizer ou de tratar de conceitos mais complexos.

Além disso, a TCT como vertente teórica, por considerar o universo discursivo em que a linguagem especializada está inserida e com ela a sua terminologia, nos permite identificar os termos do DP no seu contexto de uso, as SJP.

Por fim, consideramos o texto como o lugar em que os itens lexicais ocorrem e assumem o valor especializado e reportam aos principais referentes da área especializada tratada na situação comunicativa formalizada em texto.

Nessas considerações, reiteramos ainda o papel da Teoria Comunicativa da Terminologia (CABRÉ, 2005), por permitir uma análise linguística e comunicacional do seu objeto primeiro de investigação: o termo. Nessa perspectiva comunicacional que abarca a TCT, se imbrica o papel do texto especializado por ser considerado o *habitat* natural dos termos, de modo que tal pressuposto permitiu analisar o texto num âmbito macro e microestrutural e perfilar, neles,

---

<sup>6</sup> Essa informação é passível de ser afirmada dada a proximidade da linguagem do texto com outros textos jurídicos, como um livro de Direito, os quais tem como escopo usuários especialistas.

<sup>7</sup> Essa é uma expressão utilizada por Pearson (1998) para designar os interlocutores, produtor e receptor, do texto especializado.

características importantes da área, as quais auxiliaram no reconhecimento da terminologia do Direito Previdenciário.

## 5 Referências

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In. MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. V. 1, 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 245 – 287.

CABRÉ, Maria Teresa. *La terminología*. Barcelona: Antardida/Empuries, 1993. 529p.

\_\_\_\_\_. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa e otros artículos*. Barcelona: IULA, 1999. 369p.

\_\_\_\_\_. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Girona: Documenta Universitaria, 2005. 362p.

CIAPUSCIO, Guiomar Elena. La terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación. *Organon*, v.12, n.26, 1998. p. 43-65.

DIJK, T. A. Van. *The Puerto Rico Lectures on the Structures and Function of Discourse*. Amsterdam. 1978.

HOFFMANN, L. *Llenguatges d'especialitat*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Institut Universitari de Linguística Aplicada, 1998.

KRIEGER, Maria da Graça; MACIEL, Anna Maria Becker; FINATTO, Maria José Bocorny. Terminografia das leis do meio ambiente: princípios teórico-metodológicos. In *Temas de Terminologia*. Porto Alegre/São Paulo: Ed. Universidade/UFRGS/Humanitas/USP, 2001. p.317-335.

\_\_\_\_\_; FINATTO, Maria José B. *Introdução à Terminologia: Teoria & Prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Por que Lexicografia e Terminologia: relações textuais? *Anais do VIII CELSUL*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

LANDAU, Sidney I. *Dictionaries: the art and craft of lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 369p.

MACIEL, Anna Maria Becker. *Para o reconhecimento da especificidade do termo jurídico*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese de Doutorado.

MARCUSCHI, L.A. Gênero: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.A.P.; MACHADO A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MÜLLER, Alexandra F. *O reconhecimento da terminologia do Direito Previdenciário no texto Sentença Jurídica Previdenciária*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação de Mestrado. 154p.

PEARSON, J. *Terms in context*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 1998.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da Língua Portuguesa*. 2<sup>a</sup> ed. Coimbra: Almedina, 1999.

## **GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EJA**

Profa Esp. Soeli Aparecida Rossi de Arruda (MeEL/IL/UFMT)  
E-mail (soeli.rossi@gmail.com)

Profa Dra. Maria Rosa Petroni (Orientadora) - MeEL/IL/UFMT  
E-mail (rohpetroni@uol.com.br)

**ABSTRACT:** the classroom teaching-learning process, in EJA, requests the language and the language in use. However, due to the notion that this work to be recent and to be expanding, we realize the need of researches directed to the differentiation among the genres and for the intervention with the teachers, based on the abilities development for appropriation of the discursive genres that circulate socially. In this way, we aim to contemplate on the Portuguese Language teachers' pedagogic and discursive practice and to identify the most common difficulties for the reading and written teaching in EJA. In that context, and seeking to the search of more effective teaching alternatives, this study will have as foundation the enunciative-discursive bakhtinian (1934-1935; 1952/1953; 1993-2003) theory, the social-historical of the vygotskynian (1935) theory learning and other adopted authors' contributions to the theoretical conception of Bakhtin and, Schenewly and Dolz (2004).

**KEY-WORDS:** discursive gender, reading, writing.

**RESUMO:** o processo de ensino-aprendizagem de sala de aula, na EJA, requer a linguagem e a língua em uso. Entretanto, em virtude de o trabalho com esta noção ser recente e estar se expandido, verifica-se a necessidade de pesquisas voltadas para a diferenciação entre os gêneros e para a intervenção junto aos professores, com vistas ao desenvolvimento das habilidades para apropriação de gêneros discursivos que circulam socialmente. Nesse sentido, objetivamos refletir sobre a prática pedagógica e discursiva dos professores de Língua Portuguesa e identificar as dificuldades mais comuns para o ensino de leitura e escrita na EJA. Nesse contexto, e visando à busca de alternativas de ensino mais eficazes, esse estudo

terá como fundamento a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana (1934-1935; 1952/1953; 1993-2003), a teoria sócio-histórica da aprendizagem vygotskyniana (1935) e contribuições de outros autores filiados a concepção teórica de Bakhtin e, de Schenewly e Dolz (2004).

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero discursivo, leitura, escrita.

## 1. Introdução



Foto Alunos do Ceja “Prof. Milton Marques Curvo. ARRUDA, 2009.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) tem o desafio de ensinar o seu aluno a ler, a compreender textos e a produzir outros em acordo com as experiências sociais do cotidiano ou do mundo do trabalho. Assim, a prática pedagógica com projetos de leitura e de produção de gêneros discursivos, que representam as práticas sociais, mostra-se possível mesmo em escolas com poucos recursos financeiros. “Depende de um professor melhor informado sobre a fundamentação teórica básica a essa prática e determinado a mobilizar alguns recursos materiais mínimos para a realização da tarefa” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 83).

O ensino de Língua Portuguesa, na Educação de Jovens e Adultos – EJA/EM, pautado na perspectiva discursiva, requer práticas pedagógicas baseadas no uso da linguagem em situações reais de comunicação, objetivando-se a leitura e a produção dos gêneros do discurso. Para isso, se faz necessário uma redefinição do papel do professor em relação à sua concepção de linguagem no processo de ensino-aprendizagem. Em retomada as orientações curriculares para o Ensino Médio:

Pode-se salientar que, desse ponto de vista, as atividades humanas são consideradas, sempre, como medidas simbolicamente. Além disso, tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita -, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos (OCEM, 2008, p. 24).

Sabemos que desde a chegada dos PCNEM (1999) E OCEM (2008) há dificuldades para a transposição dos estudos teóricos para a prática em sala de aula. Os professores multiplicadores, apesar de todo esforço para coordenar os grupos de estudos, visando atingir os objetivos contidos nesses documentos oficiais, não tinham, ou ainda não o tem, o embasamento teórico necessário para ministrar os cursos de formação continuada nas escolas. Tal dificuldade resultou do desconhecimento da teoria que não considera o *enunciado* (no sentido bakhtiniano do termo) como “real unidade de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 274).

## **2. Gêneros Discursivos e Tipologia**

Para melhor compreensão das práticas de leitura e produção de textos é preciso discutir as diferenças entre gêneros discursivos e tipologia, bem como algumas conseqüências para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Na educação de jovens e adultos – EJA por muito tempo o ensino foi centrado na tipologia e, só a partir dos anos 90, com a discussão proposta pelos parâmetros curriculares nacionais os professores de língua materna e os pesquisadores passaram a considerar os gêneros discursivos como objetos de ensino.

De maneira geral, os gêneros discursivos se diferem dos tipos de textos: narração, descrição, dissertação, argumentação que por muito tempo foi conteúdo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Para Rojo (1998), a maioria dos professores de língua materna tende a reduzir a enunciação a seus aspectos formais ou textuais, algo a que já estão mais familiarizados. Isso impediria uma compreensão mais efetiva dos aspectos propriamente enunciativos, envolvidos na mudança de enfoque com um trabalho voltado aos gêneros discursivos. Petroni (2008) diz que são possíveis algumas alternativas que superem a dificuldade de trabalho com a língua(gem) que não tem levado em consideração o enunciado. Para ela:

Uma exposição sistemática a diferentes *enunciados*, ou seja, a gêneros do discurso socialmente constitutivos é, ou parece ser, uma boa alternativa para aproximar o aluno das diferentes formas de se relacionar com o texto-discurso, uma vez que o trabalho com gêneros discursivos torna possível estimular a postura crítica do aprendiz, ao desvelar as relações de força presentes em diferentes esferas da atividade humana, condicionantes do processo interlocutivo (PETRONI, 2008, p. 10).

Assim, entendemos que os textos que produzimos, sejam orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas, elas são configuradas em diferentes gêneros discursivos. Quando estamos em uma situação de interação, a escolha do gênero não é completamente espontânea, mas o locutor acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação (conversa formal ou informal: namoro, trabalho, estudo, briga, entrevista, seminário, palestra, entre outras situações). Ao produzir um texto oral ou escrito levamos em conta um conjunto de coerções impostas pela própria situação comunicativa que faz com que o locutor se constitua como sujeito que tem o poder de dizer. Em acordo com Geraldi (2003, p. 160), para assumir-se como locutor efetivo implica que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) Se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Desta maneira, ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde o locutor se assume como sujeito consciente, ou seja, ativo-responsivo que, no ato da interação humana, leva em conta o *outro*, o interlocutor (que tem posição social, cultura, identidade, conhecimento, pensamento, etc.). Da mesma maneira, Bakhtin (2003, p. 271) considera que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”.

Para Bunzen (2006), quando os professores assumem, em sua prática de sala de aula, os gêneros discursivos, eles possibilitam aos alunos aproximar-se dos usos de linguagem extra-escolares e na EJA não seria diferente. Consideramos que o ensino que privilegia a redação é autoritário e implica em conceber a língua como um sistema fixo. Assim, na EJA, deveria ser assumido um ensino de leitura e escrita muito mais reflexivo (e menos transmissivo), que considere o próprio processo de produção de textos, assim como as esferas

da comunicação humana, como lugar de interação verbal. Nesse sentido, é necessário considerar que:

A palavra dirige-se a um interlocutor. Ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio, nem no figurado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929], 1999, p. 112).

Em acordo com as colocações de Bakhtin, sabemos que existe uma questão didática relevante em relação à transposição de um gênero de sua instituição de origem para a sala de aula. Portanto, é preciso considerar que, mesmo uma década depois da chegada dos PCN (1998), seguido dos PCNEM (1999), PCN+ (2002) e OCEM (2008) nas escolas, a leitura e a produção de texto ocorre de maneira inadequada, porque se cobra do aluno a produção de textos escritos de forma idealizada, para um único leitor – o professor. Portanto, há falta de um leitor real e, na maioria das vezes, a falta de um planejamento voltado para o ensino da leitura e da escrita com textos que circulam nas práticas sociais, ou que não seja através de textos que tenham como suporte apenas o livro didático.

Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. Deve-se lembrar, portanto, que o trabalho com textos aqui proposto considera que:

- alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros;
- gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida;
- as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto (PCNEM, 1999, p. 74).

Em acordo com as colocações dos PCNEM (1999), o gênero discursivo é responsável pelas características composicionais entre os diferentes grupos de enunciados. Ele precisa compor-se de tema, estilo e forma composicional. Os gêneros são reconhecidos por suas características distintas que parecem nos dizer muito sobre sua função, com base no nosso conhecimento de mundo, ou porque fazem parte das situações comunicativas presentes nas práticas sociais: uma carta, um cartaz, um artigo de opinião, uma charge, reportagem,

entre outros. Portanto, fica claro, que parte do texto apresentado no PCNEM se pauta na reflexão bakhtiniana:

[...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, pp. 261-262).

Para Bakhtin (2003, p. 263) os gêneros do discurso apresentam três dimensões indissolivelmente ligadas no todo do enunciado e ligadas pela especificidade de um campo da comunicação. Entendidas [fig. 01] por Rojo (2005, p. 196) como:

- os temas – conteúdos **ideologicamente conformados** – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional);
- as configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** e da forma composicional do gênero (marcas lingüísticas ou estilo) (grifos da autora).

Todas as dimensões dos gêneros discursivos se configuram em enunciados sócio-históricos, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados as situações sociais de interação humana. No dizer de Rojo (2006, p. 196) o tema, a forma composicional e o estilo não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos da sua situação de produção. Assim, visualizados pela autora:



|              |                            |                                    |
|--------------|----------------------------|------------------------------------|
| <b>Temas</b> | <b>forma composicional</b> | <b>marcas lingüística (estilo)</b> |
|--------------|----------------------------|------------------------------------|

Fig. 01: Dimensões dos Gêneros Discursivos (ROJO, 2006, p. 191)

Bakhtin (1999, p. 128) nos orienta de que “o tema da enunciação é individual e não reiterável, e se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. O tema é o sentido completo, correspondente ao a uma enunciação ligada a uma situação concreta, dialógica que, “além se ser algo unitário, é também algo único e irrepitível, como consequência de sua relação com uma interação comunicativa especial” (PONCE, 2008, p. 91).

O objeto do discurso, assumido como tema, recebe um acabamento em função de uma abordagem específica do problema, do material, do contexto comunicativo e do intuito do autor. Para Brait (2000, p. 21), “o tema não pode ser confundido com “conteúdo”, na medida em que resulta das especificidades da enunciação, ligando-se às coerções constitutivas do discurso”. O conteúdo determina o nível de profundidade e os processos de seleção na abordagem da realidade, já o tema constitui a visão de mundo próprio do gênero.

O estilo constitui-se em uma relação dialógica, visto que é influenciado pelo discurso do outro, seja com o intuito de reproduzi-lo ou de negá-lo. Além de o estilo ser determinado pelas unidades temáticas e composicionais, a relação do locutor com seus parceiros é fundamental para a sua constituição.

A forma composicional responde pela organização e pela estruturação do gênero e funciona como uma fôrma que deve levar em conta os modelos da esfera e também as possibilidades de comunicação. Assim, a forma composicional permite não só o reconhecimento do gênero, mas também, segundo Bakhtin (2003, p. 261), a assimilação das condições e da finalidade de cada campo da atividade humana.

### 3. Gêneros Primários e Secundários

Outra diferenciação que encontramos em Bakhtin (2003) são os gêneros do discurso primários e secundários. Os gêneros primários nascem da troca verbal espontânea. Os gêneros secundários não são tão espontâneos, precisam de uma elaboração, de interdiscursividade. No entanto, hoje, as diferenças são mais complexas já que os gêneros primários (característicos da oralidade – presentes nas situações da vida cotidiana) se mesclam aos secundários (característicos da escrita - de circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída). Por exemplo, um seminário, uma tribuna, ou uma entrevista formal que é proveniente de atividades lingüísticas humanas relacionadas com os discursos da oralidade e, que exigem uma comunicação verbal mais elaborada, ou mesclada. Com efeito: “o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma combinação absolutamente livre das formas da língua” (BAKHTIN, 1992, p.304). A seguir apresentamos as diferenças entre as duas grandes categorias de gêneros:

| GÊNEROS PRIMÁRIOS                                                                    | GÊNEROS SECUNDÁRIOS                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Simples                                                                              | Complexos                                                                                                                                                                                                  |
| Presentes nas trocas verbais cotidianas                                              | Presentes nos domínios:<br>- culturalmente evoluídos<br>- complexos (artes, ciências, política, etc.)                                                                                                      |
| Freqüentemente orais                                                                 | Freqüentemente escritos                                                                                                                                                                                    |
| Tornam-se componentes dos gêneros secundários                                        | Formados por absorção e transmutação dos gêneros primários                                                                                                                                                 |
| - estão em relação com o real;<br><br>- estão em relação com os enunciados do outro. | - estão em relação com o real;<br><br>- estão em relação diferente com os enunciados do outro;<br><br>- os gêneros primários integrados perderam sua autonomia por estar submisso aos gêneros secundários. |

Fig. 02: Diferenças entre os gêneros primários e os secundários (ARRUDA, 2009)

Portanto, os gêneros do discurso são formas de organização de nossa fala, da mesma maneira que fazem as formas gramaticais (sintáticas). Falamos por enunciados e não por orações isoladas. “O locutor recebe além das formas prescritivas da língua comum - ele não as cria livremente -, os gêneros do discurso, que são “formas não menos prescritivas do enunciado” (BAKHTIN, 1992, p.304)

No conceito bakhtiniano, os gêneros primários podem ser absorvidos pelos gêneros secundários, no momento em que estão sendo elaborados por serem mais passíveis de uma compreensão responsiva-ativa. De certa maneira, o produtor do enunciado, no momento de elaboração, já está processando as informações e respondendo ao enunciado, mesmo que silencie a sua resposta. Enquanto que nos gêneros secundários, muitas vezes, é mais comum se pensar em compreensão responsiva de ação retardada devido à complexidade daquilo que é lido, ouvido ou assistido. Nesse entrelaçamento, um seminário, embora realizado oralmente, é um gênero secundário, enquanto que um bilhete ou uma carta pessoal, embora escritos, sejam gêneros primários. A este respeito Bakhtin acrescenta que:

Os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido (grifos do autor).

É possível que os gêneros secundários absorvam e reelaborem os gêneros primários, que se transformariam no interior dos primeiros, perdendo sua relação de imediatez (*implicação e conjunção*) com o contexto material de produção. É o que acontece, por exemplo, com os diálogos ou com uma carta que fazem parte de um romance, pois os gêneros evoluem, transformam-se, multiplicam-se, surgem, desaparecem, adaptam-se, são absorvidos por outros. Assim, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Diferentemente da maioria dos estudiosos, Bakhtin não se dedica à classificação dos gêneros em si mesmo nem nas suas propriedades formais, mas em suas funções sócio-verbais e ideológicas, os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros. Segundo Marcuschi (2006, p. 27), “os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desdobramentos de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet”. Nesse sentido, os gêneros podem ser

aperfeiçoados em conformidade com a evolução dos recursos tecnológicos e um gênero pode originar outro gênero, a exemplo a carta, com o surgimento da internet, pode ser modificada para o e-mail. Os gêneros são rotinas no dia-a-dia da comunicação humana, de certa maneira, envoltos nas práticas sociais.

Na teoria bakhtiniana a língua não é concebida como um produto acabado, transmitido de geração em geração, como se fosse um objeto a ser herdado. Para o filósofo russo, os indivíduos não recebem a língua materna pronta para ser usada; “eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (Idem, 1999, p.108). É inegável que Bakhtin (1999) e Vygotsky (1993) vêem a linguagem como um elemento organizador da vida mental e fundamental na formação do sujeito histórico-social que interage com o outro pela palavra, escrita ou oral. A compreensão é uma forma de diálogo e:

[...] a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (BAKHTIN, 1999, p. 132).

A compreensão de um enunciado, segundo Bakhtin, é dialógica porque implica um processo de interação social dos sujeitos com outros sujeitos. Para ele “cada palavra do enunciado que estamos em processo de compreender, propomos, por assim dizer, um conjunto de palavras nossas como resposta” (Bakhtin, 1999, p.132). Quanto maior o número e o peso dessas palavras, mais profundo e substancial será nosso entendimento. De maneira complementar:

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 1993, p. 104).

Em relação à comunicação escrita, nas considerações de Vygotsky, “baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala

oral, para transmitir a mesma idéia” (1993, p. 122). Isso porque na comunicação oral os sujeitos se utilizam de outros recursos de comunicação como gestos, expressões faciais, ou como diria Bakhtin de “entoação expressiva”. Segundo (BAKHTIN, 1999, p. 132):

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos.

Desta maneira, compreendemos que as reflexões de Bakhtin ([1929-1930] 1999 e [1953] 2003) vão consolidar novas particularidades do enunciado ou gênero do discurso que é delimitado por fronteiras claras: mudanças de locutor e acabamento. O enunciado é acabado quando é percebida a conclusão do quê “o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou dadas condições” (Bakhtin, 2003, p. 280). Essa inteireza acabada do enunciado é determinada por três fatores intimamente ligados no todo orgânico do enunciado: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (Ibidem, p. 281).

Segundo Bakhtin (2003), a exauribilidade do objeto e do sentido será sempre determinada pela “situação social mais imediata”, levando-se em consideração: quem são os envolvidos na comunicação (o locutor e o interlocutor)? Onde (esfera)? Quando (contexto imediato)? Para que (finalidade)? É preciso conhecer os interlocutores envolvidos na interação, o contexto imediato, a esfera de circulação que o discurso transitará e a intenção comunicativa para se compreender bem um enunciado, sua natureza de estar “acabado” e com sentido. Em outras palavras, a exauribilidade semântico-objetiva do tema do enunciado se diversifica na medida em que se diversificam as situações de interação, pois a significação dos gêneros está investida de ideologias que retomam e reproduzem os valores sociais. Como o próprio teórico russo diz,

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (Ibidem, 2003, p. 283).

Projeto de discurso ou vontade de discurso do falante é uma característica da difusão dos gêneros utilizados no cotidiano. Para Bakhtin (2003) a vontade discursiva do falante só

pode ser manifestada na escolha de um gênero discursivo (conversa formal ou informal) e ainda “por cima na sua entonação expressiva” (tom mais seco ou mais respeitoso, mais frio ou mais caloroso, alegria ou tristeza, etc.). Quando os indivíduos se comunicam, eles não trocam orações ou palavras, mas enunciados que se materializam, em acordo com a finalidade, em gêneros discursivos.

Formas típicas composicionais e de gênero do acabamento são diferenciadas da oração ou da regra gramatical. Para Bakhtin (2003, p. 287), “uma oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante”. Só quando ela se transforma em um enunciado pleno é que pode ter conclusibilidade e suscitar resposta. Da mesma maneira, uma palavra isolada não pode ser considerada um enunciado, mas quando é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado e com sentido concreto. Para Bakhtin (2003, p. 294), “o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual e contextual”. Explica que:

Por isso, pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque uma vez que opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada de minha expressão.

Nas considerações de Bakhtin (2003), se olhamos às palavras ou às orações, fora do contexto de comunicação, não entendemos os seus sentidos plenos. A este respeito, ele exemplifica com a oração: “O sol saiu”, “é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu significado lingüístico, o seu papel possível no enunciado” (p. 287), porém, não podemos ter uma atitude responsiva se não sabemos tudo o que o falante quis dizer em relação a uma posição isolada, sem considerar à interação social. Contudo, se esta oração estiver envolvida pelo contexto comunicativo (se for dia de trabalho, ou um dia de feriado, o enunciado reflete a situação extra-verbal), ela pode, “por exemplo, ser também assim: “O sol saiu. É hora de levantar” ou “O sol saiu. Mas ainda é muito cedo. Preciso dormir mais um pouco” (p. 287). Em cada contexto interacional, o enunciado ganha novo tema, novo estilo, nova forma composicional, portanto novo sentido e “a atitude responsiva perante ele são outros” (Idem, 2003, p. 288). Isto quer dizer que, num processo interativo, o

interlocutor é convidado a se levantar, em outro, a continuar descansando. Bakhtin acrescenta ainda que:

A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é *de ninguém*, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva (Idem, 2003, p. 289).

Bakhtin (1999) afirma que a palavra, de alguma forma, transita como um agente da memória social e reflete conflitos sociais em diferentes décadas. Na visão do teórico, cada palavra se apresenta como numa arena onde acontecem lutas e enfrentamentos de valores sociais. Assim, vemos as palavras como veículo de representação de valores e de mudanças sociais que não tem sentido fixo, mas atuam como agente de memória social e possibilitam a intertextualidade e a polifonia. “Os sentidos das palavras mudam com a história em curso, e cada sentido novo não deixa de ter em si os vários sentidos que esta palavra adquiriu no decorrer do tempo” (CAMARGO JUNIOR, 2008, p. 53).

Dessa maneira, entendemos que a teoria bakhtiniana não busca adotar critérios lingüísticos, mas enunciativos. Ela tornou-se referência por introduzir as instâncias reais de uso da língua, determinada em função e especificidade da esfera em que ocorre, a interação verbal, às necessidades de uma temática (do objeto de sentido) e do conjunto constituído pelos participantes da interação verbal.

#### **4. Considerações Finais**

Neste artigo foi possível verificar que a prática de sala de aula com os gêneros discursivos tem se mostrado promissora, mas requer o conhecimento da teoria discutida por Bakhtin e das aproximações e distanciamentos de algumas correntes teóricas que implicam no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita. A consecução plena do objetivo maior do ensino é levar os alunos a superarem as suas dificuldades de ler e escrever, portanto o trabalho na perspectiva sócio-discursiva de estudo da língua na EJA requer planejamento das aulas; observação das necessidades de aprendizagem dos alunos jovens e adultos e das possibilidades de ensino; seleção dos gêneros mais apropriados para a turma; tempo necessário para a seleção e criação de dispositivos didáticos; estudo sobre os gêneros a serem

conhecidos pelos alunos e um período de tempo para a aplicação em sala de aula, já que cada gênero traz em si muitas possibilidades de ensino.

Segundo Rojo (2006, p. 57), o trabalho com gêneros discursivos possibilita “(...) iniciar na cultura da escrita todos os alunos, de quaisquer origens culturais, fazendo com que tomem consciência do valor fundador para suas identidades do mundo dos escritos, para que esses concordem em aprender”. A crescente preocupação em (re)significar o ensino de língua materna tem como fio condutor as propostas consolidadas por práticas sócio-discursivas de linguagem e o reconhecimento de gêneros do discurso enquanto objeto de ensino que ampliam as capacidades de leitura e escrita no interior de seqüências didáticas.

## 5. Referências Bibliográficas

Aline, André, Carlos, Diego, Dionízio, Fabrício, Francislaine, João, Kátia, Maria Angélica, Marina, Mauri, Moacir, Mônica, Pedro, Poliana, Ricardo, Rômulo, Sandoval, Valdecir, Valdete. **Veredas Bakhtinianas – de objetos a sujeitos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAIT, B. **Bakhtin conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin outros conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAMARGO JUNIOR, I. D. **Mikhail Bakhtin e as Ciências Humanas: uma importante contribuição**. In: **Arenas de Bakhtin – linguagem e vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

CARMELINO, A. C. et al (Orgs). **Nos Caminhos do Texto: atos de leitura**. França, SP: Unifran, 2007.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GEGE, G. E. G. D. **Arenas de Bakhtin – linguagem e vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. **O espelho de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

KARWOSKI, A. M. et al Orgs). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 2ª ed. ver. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos**. Taubaté-SP: Cabral, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MEURER, J. L. ET AL. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad. Michel Thiollente. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PETRONI, M. R (Org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PONZIO, A. A **Revolução Bakhtiniana: a revolução de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

ROJO, R. H. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas**. In MEURER, J.L. BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

\_\_\_\_\_. **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000

SOUZA, E. M. de F. - UESB - ester@uesb.br. **Linguagem: Incompletude, Inacabamento e Inconclusão em Paulo Freire e Mikhail Bakhtin**. [Http://WWW.paulofreire.org.br](http://WWW.paulofreire.org.br) (acesso em 02/04/09)

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto: do círculo Bakhtin/Volochinov/Medevedev**. 2. ed. – São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993/1997.

## USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: AINDA UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do  
(UEPB – Doutor em Letras – [ery.nascimento2008@gmail.com](mailto:ery.nascimento2008@gmail.com))

**RESUMO:** O presente trabalho se propõe relatar e analisar uma experiência de formação continuada, fundamentada em seqüência didática com gêneros textuais, para professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, no Município de João Pessoa-PB. O projeto teve como embasamento a Teoria Enunciativa-Discursiva de Bakhtin (2000) e as orientações teóricas do grupo de Genebra (Bronckart (1999), Schneuwly (1994, 1997), Schneuwly e Dolz (2001, 2004). A experiência foi realizada durante todo o ano de 2008, atendendo a aproximadamente 150 professores da rede municipal, assistidos por 10 professores da UFPB, UEPB e CEFET-PB. O trabalho foi operacionalizado por meio de formação teórica, elaboração e análise de recursos didáticos como planos de aula e seqüências didáticas por cada professor e sua devida aplicação em sala de aula. Neste trabalho, apresentamos uma análise da experiência realizada, sobretudo das principais dificuldades apresentadas pelos professores em formação no trabalho com os gêneros textuais, na perspectiva adotada, utilizando como *corpus* os relatórios de acompanhamento dos professores formadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero Textual/Discursivo; Sequência Didática; Ensino.

**ABSTRACT:** This paper aims to describe and analyses a training experience with Portuguese Language teachers from João Pessoa city in the primary schools. The training project was basically made based on didactic sequence with textual genres. The project was also based on the Enunciative-Discursive Theory (Bakhtin, 2000) and the theoretic orientation from the Geneva Group (Bronckart (1999), Schneuwly (1994, 1997), Schneuwly e Dolz (2001, 2004). The experience was conducted, in 2008, by 10 professors from UFPB, UEPB and CEFET-PB, in order to assist 150 teachers from public primary schools. The trainees received theoretical instructions and they also learned how to elaborate and to analyze didactic resources and didactic sequences with textual genres. In this paper we analyse the experience, mainly the difficulties faced by the trainees about the work with textual genre in classroom. We used the trainers' reports as a *corpus*.

**KEY WORDS:** Textual Genre; Didactic Sequence; Teaching.

### 1. Introdução

O ensino de leitura e produção de texto no Brasil teve como base, nos últimos anos, uma concepção de língua como código ou estrutura e uma concepção de texto como produto acabado e concluído.

Por conseguinte, a atividade de leitura era sinônima de decodificação, uma vez que tudo estava dito no texto, bastando ao leitor o conhecimento do código para compreender o dito. Em outras palavras, a leitura estava associada à busca de informações específicas dentro de um texto, quando muito, os aprendizes eram convidados a “descobrir” as idéias do autor.

A produção de texto, por sua vez, restringia-se à aplicação da tipologia tradicional clássica. Os alunos eram convidados a escrever narrativas, descrições e dissertações, tendo como modelo e devendo imitar grandes nomes da literatura clássica ou da ciência.

Acreditava-se, também, que o ensino da norma culta padrão, prevista na Gramática Normativa como modelo ideal de linguagem, deveria permear a produção textual. Resumidamente, se o aluno dominasse a norma padrão culta e reconhecesse a estrutura dos padrões clássicos de escrita da literatura (e mais tarde da ciência e do jornalismo) seria capaz de produzir todo e qualquer texto.

Esse modelo pode ter sido útil na primeira metade do século XX, quando a escola era frequentada, sobretudo, pelas classes dominantes. No entanto, na segunda metade do século, com a abertura da escola para as classes populares e as novas exigências de um mundo em fase de desenvolvimento permeado pela globalização das ciências e da tecnologia de comunicação, o modelo de ensino de leitura e escrita não atendeu mais as demandas da sociedade. Em outras palavras, não conseguíamos mais formar leitores e produtores textuais competentes para as demandas de uso social da linguagem.

Na ordem social atual, ser leitor e produtor textual competente é muito mais do que codificar ou decodificar uma mensagem; trata-se de ser capaz de produzir e atribuir sentido, agindo socialmente através da linguagem.

Para atender a essa nova demanda, uma nova concepção de linguagem se faz necessária, assim como uma nova concepção de ensino de leitura e de escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no final do século passado, apresentam à escola a concepção sócio-interacional de linguagem, baseada em Bakhtin e outros estudiosos da Linguística Contemporânea, e uma proposta de ensino de leitura e escrita baseada não mais na tipologia textual, mas na noção de gêneros textuais/discursivos.

Essa concepção, no entanto, tem penetrado lentamente nas escolas de todo o país, graças à iniciativa de alguns órgãos públicos de educação e estudiosos da Linguística Aplicada ou da Pedagogia. Os fatores são os mais diversos, alguns dos quais discutiremos nesse trabalho, que trata da experiência como o ensino de leitura e produção de gêneros textuais/discursivos realizada em um projeto de qualificação profissional para professores de Língua Portuguesa, de escolas públicas municipais, no município de João Pessoa-PB.

De maneira específica, analisamos aqui, utilizando como *corpus* os relatórios escritos pelos professores formadores, como a prática de ensino de leitura e produção textual baseada na concepção de gêneros foi aceita pelos professores formandos. Em outras palavras, observaremos as dificuldades encontradas na adoção da prática pedagógica com gêneros textuais/discursivos e os avanços conseguidos pelos professores formadores, em um contexto de qualificação de professores de Língua Portuguesa.

Inicialmente, faremos uma revisão teórica sobre a concepção de gêneros e as implicações dessa concepção para o ensino. Em seguida, contextualizaremos a experiência pedagógica e analisaremos os relatórios escritos pelos professores formadores, mostrando as principais dificuldades e avanços conseguidos ao longo da experiência realizada.

## **2. Gêneros textuais/discursivos**

À noção de gêneros textuais ou discursivos, subtende-se uma concepção dialógica ou interacional de língua, que leve em consideração o caráter social e intersubjetivo da linguagem, ou seja, a língua deixa de ser vista apenas como estrutura, para incorporar o uso social dessa estrutura, por sujeitos históricos.

É essa concepção de linguagem que permitirá a Bakhtin (2000[1979], p.279) definir gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados: “Qualquer enunciado considerado isoladamente, é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (grifo do autor).”

Bakhtin justifica a relativa estabilidade como característica intrínseca dos gêneros textuais/discursivos, pelo próprio caráter sócio-histórico dos gêneros. O estudioso afirma que cada esfera da atividade humana “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (idem, p.279). Essa posição do autor estabelece uma relação muito direta entre os processos de formação dos gêneros e as ações humanas. De acordo com Marcuschi (2000, p. 24), Bakhtin aproxima a língua à vida humana de tal maneira que uma penetra na outra e, quando alguém escolhe um gênero, nunca o fará como um fato individual, mas coletivo, pois o gênero é uma forma de inserção social e de execução de um plano comunicativo intencional.

Marcuschi, por sua vez, também considera os gêneros textuais/discursivos a partir de uma concepção de língua em uso. Para esse autor, os gêneros textuais “são entidades sócio-

discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (2002, p. 19).

A variedade dos gêneros pressupõe, segundo Bakhtin, a variedade de intenções da pessoa que fala ou escreve. Dessa maneira, o autor insiste na diversidade dos fatos sociais realizados pelos mais diversos grupos e, conseqüentemente, nos fatos de linguagem. Portanto, como dependem da intenção e dos fatos sociais, os gêneros do discurso são infinitos e heterogêneos (Bakhtin, 2000, p. 279).

Para Bakhtin, uma concepção clara do enunciado e dos gêneros do discurso é indispensável para qualquer estudo lingüístico.

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo entre a língua e a vida. (2000, p. 282).

Ressalte-se que, para esse autor, o enunciado é um todo comunicativo, marcado pela enunciação e que se relaciona com outros enunciados. Dessa maneira, Bakhtin diferencia o enunciado da oração: esta não é um todo e não permite uma resposta ou uma reação, embora seja inteligível. O enunciado, por sua vez, é entendido como “uma unidade da comunicação verbal” (2000, p. 295) e é determinado por três fatores: o tratamento exaustivo do objeto, a intenção do locutor e a sua estruturação em um gênero do discurso (idem, p. 299).

Esse autor ainda assinala três elementos que caracterizam os gêneros, que são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Em outras palavras, os gêneros são entidades que se diferenciam entre si por possuírem uma forma de composição, ou um plano composicional específico, que obedecem determinado estilo, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

E esses gêneros, conforme sua complexidade e esfera de uso, foram sistematizados por Bakhtin em dois grandes grupos: gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Os primários são aqueles da vida cotidiana e mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos. Os gêneros secundários, por sua vez, aparecem nas circunstâncias de uma situação cultural mais complexa e relativamente mais desenvolvida.

A classificação dos gêneros do discurso ainda não é um problema resolvido pela Lingüística Discursiva ou pela Lingüística Textual. A própria denominação como gêneros do discurso não é unanimidade, pois coexistem termos como *gêneros discursivos* e *gêneros textuais*. Embora

existam razões teóricas para a existência de diferentes nomenclaturas, tomamos aqui um termo pelo outro, dados os objetivos do presente trabalho e considerando que as definições tratam do mesmo objeto.

Depois de Bakhtin, vários estudiosos propuseram diferentes classificações para os gêneros do discurso. Entre eles, Beaugrande (1980), Van Dijk (1985), Adam (1993) e o próprio Bakhtin (2000[1979]). As diferentes classificações são baseadas em diferentes critérios e adotam diferentes perspectivas teóricas.

### **3. Gêneros e Ensino**

Se compreendermos que não trocamos orações nem palavras no processo de interação, mas enunciados constituídos de unidades da língua, como pensa Bakhtin, não se justifica utilizar o texto como um pretexto para ensinar regras, vocabulários específicos e resgate de informações dissociados do uso social da linguagem.

Nesse sentido, a adoção da concepção de gêneros textuais/discursivo torna-se indispensável porque nos apresenta o texto como um todo comunicativo, sem negar suas especificidades nem desconectá-lo do contexto sócio-histórico. Consequentemente, pressupõem-se uma nova concepção de ensino de língua, como sugere Brandão (2001, p. 40) .

Ensinar a língua é desenvolver a competência comunicativa do educando e, considerando o texto como uma unidade de comunicação, para nós, o aluno deve ser exposto a diferentes tipos de texto e de gêneros discursivos para apreender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica.

Orientar a prática de ensino de línguas sob essa concepção significa, ao mesmo tempo, repensar as concepções arraigadas na escola sobre língua e aprendizagem e adotar uma posição crítica frente a materiais didáticos, posturas, metodologias e abordagens de ensino de línguas.

Em outras palavras, deveríamos tentar responder aos seguintes questionamentos: Para que estamos preparando nossos alunos? Nós os estamos preparando para que adquiram uma competência comunicativa, ou seja, se comuniquem eficazmente em contextos reais? Ou os preparamos para conhecer regras, estruturas de uma língua abstrata, irreal, distante daquela que os falantes usam na comunicação diária e social?

Acreditamos que muitas de nossas práticas de ensino de idiomas ainda estão distantes dos contextos reais de comunicação e o papel do professor é aproximar os alunos o mais próximo possível desses contextos. E isso é possível, por exemplo, quando o educando é

exposto a textos autênticos e esses textos são trabalhados em uma perspectiva discursiva ou sócio-interacionista.

Brandão (2001, p. 40) afirma que aproximar os alunos a textos autênticos em uma perspectiva discursiva e levá-lo a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes gêneros é formar leitores competentes e, conseqüentemente, cidadãos.

Marcuschi (2002, p.33) afirma que os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual e pontua que um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Ainda nos lembra que esta é a idéia básica dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais): o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

O mesmo autor ainda chama atenção para os principais aspectos a serem considerados no trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, quais sejam:

- a) a natureza da informação ou do conteúdo veiculado no gênero;
- b) o nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc);
- c) o tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.);
- d) a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.);
- e) a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas com esses gêneros.

Ainda há que se ter em mente as questões relativas à oralidade e à escrita, o hibridismo dessas modalidades presente em diversos gêneros, a intertextualidade e os inter-gêneros (gêneros que adquirem características de outros gêneros em determinados contextos).

No entanto, não se pode perder de vista que os gêneros são determinados, principalmente, com base nos objetivos interacionais dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma. Essas questões, por sua vez, são determinantes no trabalho com os gêneros textuais e requer dos professores conhecimentos de natureza teórica e aplicada, a fim de que realizem um trabalho eficiente e eficaz, na sala de aula.

Marcuschi ainda questiona sobre a utilização dos gêneros na sala de aula, discutindo que gêneros devem ser utilizados no trabalho pedagógico. Na concepção do autor, não se trata de uma escolha fácil.

Por outro lado, é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, p. 36)

Convém assinalar também que os professores não necessitam usar terminologia científica no trato com gêneros textuais/discursivos, em sala de aula. No entanto, podem fazer com que os seus alunos sejam capazes de compreender intenções interacionais, contexto discursivo e efeitos de sentido gerados nos mais variados gêneros textuais/discursivos. Trata-se de uma questão de postura, muito mais do que terminológica, que leva a uma nova compreensão da língua, do seu funcionamento e do seu uso.

Acredita-se que ao adotar essa perspectiva, o professor estará contribuindo não somente para uma nova direção do trabalho com o texto na sala de aula, como também para formar cidadãos conscientes de que, ao se comunicar, estão construindo o mundo e transformando-o, uma vez que nessa perspectiva, língua e vida não são separadas.

#### **4. A experiência pedagógica**

Conforme assinalamos na introdução deste trabalho, a experiência pedagógica aqui analisada se deu com professores da rede pública municipal de João Pessoa-PB. O projeto intitulado *Ações de Linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de língua portuguesa na rede municipal de ensino* teve como objetivo “o desenvolvimento de ações relativas à formação docente nas competências de ensino da leitura, da produção textual oral e escrita e de análise dos usos da linguagem” e pretendia contribuir para a melhoria da formação docente, proporcionar aos alunos uma melhor compreensão e uso dos mecanismos e procedimentos lingüísticos e favorecer o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

O referido projeto teve como fundamentação teórica o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), a partir de Bronckart (1999), Schneuwly (1994, 1997), Schneuwly e Dolz (2001, 2004), sobretudo no que diz respeito ao estudo dos gêneros textuais/discursivos voltados ao ensino de língua materna. Schneuwly e Dolz adotam muitas das concepções bakhtinianas em torno dos gêneros, como a visão tripartite da composição do gênero (conteúdo temático, construção composicional e estilo), as considerações sobre os gêneros primários e secundários e propõem uma proposta de utilização dos gêneros textuais/discursivos, a partir de sequências didáticas.

A sequência didática, apresentada por Schneuwly e Dolz (2004, p. 79), é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Três partes compõem o trabalho com a sequência didática proposta por esses

autores. A primeira, denominada de “Apresentação da situação”, consiste na exposição aos alunos de um projeto de comunicação que será concretizado na produção final. Trata-se de uma preparação dos alunos para uma primeira produção de um gênero textual, através de exposição de textos do referido gênero, atividades de leitura e discussão sobre o conteúdo do texto a ser escrito.

Após uma primeira produção inicial do gênero textual/discursivo selecionado pelo professor, ocorre a segunda etapa da sequência didática, denominada de módulos. Nos módulos, o professor trabalha os “problemas” que apareceram na primeira produção e fornece aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Logo, como assinala o projeto, a proposta vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Na produção final espera-se que os alunos ponham em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos, conseguindo produzir o gênero textual/discursivo proposto e obedecendo a suas características linguístico-discursivas, de maneira eficaz. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação formativa.

O projeto atendeu a aproximadamente 200 professores da rede municipal de ensino, distribuídos em 9 pólos. A equipe técnica que compunha o projeto era composto por 9 professores formadores, um por pólo, e uma coordenadora, responsável pela gestão e acompanhamento didático-pedagógico do projeto.

A referida proposta foi realizada em duas etapas: a primeira, de caráter mais teórico, teve como objetivo fornecer as condições epistêmicas que dariam sustentação à prática docente. Nesta etapa foi desenvolvida por professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e do Centro de Formação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB) e ocorreu através de encontros/oficinas, mensalmente, no Centro de Treinamento de Professores, da Prefeitura Municipal da cidade de João Pessoa-PB. A primeira etapa foi composta por 48 horas de formação teórico-metodológica, em que foram trabalhados conteúdos relacionados a concepções de língua/linguagem, texto/discurso/autoria/intertextualidade; gêneros textuais/discursivos; letramento; ensino de leitura e de escrita e níveis de análise da língua (semântico, sintático, morfológico, fonológico e pragmático).

A segunda etapa, realizada diretamente nas escolas de cada pólo da cidade, consistiu em ações aplicadas voltadas para a elaboração de seqüências didáticas relacionadas a cada conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Tal estratégia visava ao favorecimento da articulação entre

teoria e prática oferecendo aos professores a oportunidade de demonstrar a apropriação das noções discutidas e de que forma elas se materializam em sua metodologia a ser desenvolvida no dia-a-dia da sala de aula.

Essa segunda fase ocorreu concomitantemente com a primeira e somou um total de mais 33 horas, completando, ao todo, 81 horas de formação, em 6 meses de execução do projeto. Além desse trabalho, os professores formadores realizavam reuniões de planejamento, mensalmente, a fim de preparar e avaliar todas as atividades desenvolvidas.

Cada professor formador emitiu relatórios mensais à coordenação do projeto, tratando das atividades realizadas em cada encontro nas escolas que compunham o seu pólo de atuação.

Tal relatório contava das seguintes partes:

1. Local, data e duração do encontro;
2. Professores presentes;
3. Atividades desenvolvidas;
4. Dificuldades encontradas;
5. Avaliação;
6. Sugestão ou comentários.

Analisaremos, a seguir, os referidos relatórios, especificamente no que se trata das principais dificuldades encontradas pelos professores formadores com os professores formandos, no que se refere à experiência de ensino com gêneros textuais/discursivos, além dos principais avanços obtidos no decorrer da experiência.

## **5. Os gêneros textuais/discursivos na prática pedagógica**

Como se trata de uma pesquisa descritiva, não quantificaremos dados. Transcreveremos trechos dos relatórios produzidos pelos professores e os analisaremos, a fim de identificar as principais dificuldades encontradas por esses formadores na implantação da proposta de trabalho com gêneros textuais, no ensino fundamental, além dos avanços conseguidos, na experiência já referida.

Os trechos serão identificados apenas pelos números dos pólos, mantendo a identidade do professor formador e dos professores formandos em sigilo. Identificaremos concomitantemente as dificuldades e avanços, apontando aspectos específicos identificados nos relatórios dos professores.

### **5.1 Formação teórica**

Uma das dificuldades mais apontadas nos relatórios de vários formadores diz respeito à formação teórico-metodológica de alguns formandos, como se pode perceber no trecho abaixo:

### **Pólo 3**

#### DIFICULDADES ENCONTRADAS

- Desconhecimento da teoria do gênero e do sociointeracionismo

#### SUGESTÃO OU OUTROS COMENTÁRIOS

Constata-se carência de leitura e um sentimento coletivo que o caos não tem jeito.

O problema com o desconhecimento da teoria é, segundo o professor formador, associado à carência de leitura. No entanto, esse desconhecimento teórico percebido por diversos formadores foi sanado através da retomada dos aspectos teóricos, em cada pólo.

### **Pólo 8**

#### ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Estudo do texto Gêneros Textuais; apresentação de seqüências construídas pelas professoras conforme orientação do encontro anterior.

Reorientação para novas construções a partir das experiências relatadas pelo grupo.

#### DIFICULDADES ENCONTRADAS

Depois da última atividade realizada no CECAPRO pelo Prof.. XY, as professoras disseram – e provaram – ter compreendido melhor como elaborar seu material de trabalho. Com exceção de apenas uma integrante, que não apresentou qualquer atividade como tentativa de construção de seqüência, as demais se mostraram bastante entusiasmadas e produtivas.

O encontro relatado acima ocorreu após a formação teórica sobre gêneros textuais, realizadas no centro de treinamento CECAPRO, que continuou nas escolas, com uma discussão a respeito de um texto de Marcuschi, intitulado “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. Observa-se também pelo trecho, como, através da formação teórica, os professores formandos conseguem fazer a transposição da teoria dos gêneros para a prática de sala de aula. A partir da formação teórica, os professores demonstram se sentir, na percepção dos formadores, mais confortáveis para tentar o trabalho de leitura e produção, na perspectiva dos gêneros textuais, na sala de aula. A formação teórica foi responsável, inclusive, para que os professores formandos se sentissem motivados a continuar participando da experiência:

#### **Pólo 5**

##### **5.1 Relações interpessoais (participação, acolhida, envolvimento, interação)**

A participação deles melhorou bastante. Após apresentação das concepções de leitura e de escrita, nota-se que eles querem melhorar as aulas. Apresentam um bom acolhimento.

O trecho acima deixa claro como a formação teórica teve influência no desejo dos professores de terem experiências futuras bem sucedidas – eles querem melhorar as aulas – como se torna um elemento de motivação para a frequência à formação – A participação deles melhorou bastante.

O que foi relatado acima nos chama atenção para um aspecto bastante relevante e que pode ser, muitas vezes, negligenciado nas experiências com gêneros textuais: a formação teórica. A experiência obteve sucesso, na percepção de alguns formadores, quando esteve associada ao conhecimento da teoria. Isso gerou motivação e deu segurança para que os professores formandos obtivessem sucesso na experiência com gêneros textuais nas suas salas de aula. No entanto, há de se ressaltar que essa teoria era associada a questões de ordem prática e de aplicação, o que pode ter sido o diferencial para o sucesso da experiência.

##### **5.2 Resistências à nova proposta**

Grande parte dos professores formandos apresentou resistência ao trabalho com gêneros, dando justificativas de diversas ordens, como se pode perceber nos trechos transcritos abaixo.

#### **Pólo 8**

Uma das professoras, apesar de não faltar aos encontros, não tem apresentado qualquer atividade que demonstre seu interesse em modificar sua prática de aula – sempre reclama da falta de material, de propostas mais concretas para utilizar como modelo e alega que é impossível trabalhar certas estratégias porque os alunos não colaboram com sua participação.

O que se percebe no trecho acima é que as resistências ocorrem não por dificuldades de ordem teórico-metodológicas, mas por outras razões, mais ligadas ao funcionamento do sistema educacional. O relato feito pelo professor formador demonstra que há uma resistência ao novo e que os professores formandos buscam justificativas no funcionamento do sistema para não incorporarem a nova concepção de trabalho.

Essa mesma realidade se percebe no relato abaixo, feito por outro formador:

#### **Pólo 4**

##### DIFICULDADES ENCONTRADAS

(...)

A reclamação da professora XY com as suas insatisfações com a rede, com o fato de não receber passes. A professora está usando o espaço de formação para falar de suas insatisfações, o que desmotiva os demais.

O que se vê acima é que as dificuldades na formação não estiveram necessariamente associadas a dificuldades de ordem teórico-metodológica. Isso implica que a teoria dos gêneros e a sua proposta de aplicação podem ser muito bem compreendidas por um professor, mas por estar insatisfeito com o sistema, ou por acreditar que essa nova concepção irá lhe trazer mais trabalho, o professor pode não aderir à proposta.

No entanto, a resistência pode não vir do próprio professor, mas dos colegas com os quais trabalham, como se percebe no trecho abaixo:

#### **Pólo 4**

##### DIFICULDADES ENCONTRADAS

Alguns professores estão tendo problemas na escola com o trabalho com seqüência didática, porque os diretores e coordenadores não os apóiam. A escola e os pais ficam cobrando o trabalho tradicional. Uma professora teve que parar o trabalho com seqüência para ensinar gramática normativa, por conta das avaliações. Uma professora relatou: “Alguns colegas, professor, dizem que a gente fica enrolando, que

não está dando aula.” Foi discutido sobre o assunto e orientado para que os mesmos usem a produção do aluno para ser avaliada e discutiram-se meios de incluir conteúdos da seqüência na avaliação formal – prova.

Ainda foi discutida a questão do livro didático – sobre a sua utilização.

O trabalho com os gêneros textuais ainda não parece uma ideia bem compreendida pelo sistema educacional. O relato do professor formador vai nesse sentido. Falta compreensão da funcionalidade do trabalho com os gêneros e isso pode gerar problemas para o professor que adere a essa proposta.

Essa incompreensão, conforme assinala o relato acima, é por parte não só da própria escola, mas também da própria família. Acostumados com um ensino de língua voltado para a perspectiva da estrutura, o trabalho com uso torna-se algo completamente distante e diferente daquilo que se espera de um professor de língua portuguesa.

Essa expectativa levou a professora formanda a abandonar a experiência para retornar a proposta anterior, motivada pela cobrança da avaliação formal do sistema, ainda baseada uma perspectiva de ensino tradicional de língua.

Esse relato faz também repensar que a necessidade de formação não inclui apenas a compreensão do que é e de como aplicar a teoria dos gêneros, ou uma proposta sobre a teoria dos gêneros, mas deve incluir um novo olhar sobre a prática pedagógica como um todo, partindo do planejamento até a avaliação. Deve-se incluir também, nessa perspectiva, um trabalho com a escola e com a família, para que percebam esse novo olhar sobre a linguagem e seu uso.

### 5.3 Relação teoria/prática

O caminho encontrado pelos professores para solucionar as dificuldades acima relacionadas foi associar a teoria com a prática de sala de aula. È isso o que se percebe nos trechos abaixo.

#### **Pólo 8**

Tentamos deixar claro de que forma seria possível trabalhar a leitura e produção de gêneros textuais utilizando o recurso didático que então apresentamos. As professoras, naturalmente resistentes ao que não conhecem e parece distante de sua prática cotidiana, relutaram de início em aplicar a técnica da seqüência didática. Resolvemos, assim, demonstrar nossa proposta de forma mais aplicável.

Durante a semana, as escolas estavam vivenciando o projeto “Paz nas Escolas”, então aproveitamos a oportunidade para perguntar de que forma o grupo pretendia saber de seus alunos o que eles poderiam dizer das atividades realizadas em relação a esse projeto. Alguns não souberam como responder; outros disseram que poderiam pedir uma redação.

Sugerimos que eles definissem que gênero seria escolhido para que o aluno pudesse desenvolver seu texto já sabendo o que exatamente ele estava construindo. Após algumas discussões, concluímos que seria interessante que lhes fosse apresentado o relatório.

Como se percebe acima, o trabalho de acompanhamento nas escolas exigiu do professor formador uma percepção aguda de como conduzir o trabalho, para fazer a associação da teoria com a prática e de como conduzir o professor formando, passo a passo, a experienciar o trabalho com os gêneros.

Parece claro, pelo relato, que não bastou explicar como fazer. O professor formador teve que começar pelo princípio, ajudando a definir que gênero experimentar. Isso implicou negociação – Após algumas discussões – e o conhecimento do ambiente em que os professores estavam inseridos – Durante a semana, as escolas estavam vivenciando o projeto “Paz nas Escolas”.

Em outras palavras, a formação para o trabalho com os gêneros também exigiu dos professores formadores que conhecessem a realidade do contexto em que se encontravam os professores formandos para, a partir dele, buscar soluções práticas para a utilização dos gêneros textuais na sala de aula.

O trabalho de acompanhamento do passo a passo também pode ser percebido no trecho abaixo:

#### **Pólo 4**

##### **ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

Manhã – foi rediscutido o material sobre escrita. Como os professores não fizeram a primeira parte da seqüência didática (atividade que deveriam ter feito), foi reorientado para que o fizessem e trouxessem, no próximo encontro, a primeira produção de seus alunos.

Tarde – Foi orientada a construção dos módulos, com a professora que tinha realizado a primeira parte da seqüência didática. Com a professora novata, foi apresentada a proposta de trabalho e mostrado um exemplo de seqüência didática. Entreguei para a professora novata o material (xérox) a respeito de seqüência.

O trecho acima demonstra dois aspectos relevantes. Primeiro, o acompanhamento do professor formador, orientando a construção dos módulos, para que o trabalho tenha continuidade e dê resultados. Segundo, que alguns professores formandos não demonstravam interesse em planejar seu próprio trabalho e experimento, necessitando de reorientação. Esse desinteresse se percebe também em outro trecho do mesmo relatório:

#### **Pólo 4**

##### 5.2 Conteúdo (assimilação e aprendizagem)

No que diz respeito à assimilação dos conteúdos, os professores não demonstram grandes dificuldades em entender a teoria dos gêneros, mas ainda ficam querendo receitas prontas de como trabalhar os gêneros na sala de aula.

Talvez a explicação para a busca de receitas prontas esteja pelo fato de que os professores estejam acostumados a utilizar as tarefas da maneira como são propostas por grande parte dos livros didáticos adotados nas escolas. Aparentemente, os professores não estavam acostumados a preparar todas as etapas de suas aulas e, por isso, a dificuldade de trabalhar com os gêneros nessa perspectiva.

A percepção de que a experimentação precisava ser percebida pelos professores formandos fez a própria equipe repensar o trabalho de formação teórica, como se percebe no trecho a seguir.

#### **Pólo 2**

##### SUGESTÃO OU OUTROS COMENTÁRIOS

O fato de ter havido uma parte prática, uma espécie de oficina, no dia em que esse conteúdo foi trabalhado no Cecapro contribuiu muito para o interesse e motivação dos professores. Eles passaram a cobrar mais atividades dessa natureza (teoria-prática) nos encontros mensais com todo o grupo de Língua Portuguesa.

A transformação de exposição teórica em oficinas foi um grande aliado para que os professores formandos experimentassem de que maneira a teoria poderia ser aplicada e, a partir daí, repensassem suas atividades de sala de aula. Foi também uma forma encontrada pelos membros da equipe para fazê-los ver que os gêneros textuais/discursivos estavam presentes no livro didático e na vida desses professores formandos.

No entanto, o maior aliado na experiência foram os relatos positivos dos próprios professores formandos. Alguns por já terem experimentado e terem obtidos bons resultados motivaram outros professores a tentar também.

#### **Pólo 4**

(...) A professora que aplicou a primeira parte da seqüência didática demonstrou ter realizado um bom trabalho, sem dificuldades.

Os professores da manhã não realizaram a tarefa, mas se mostraram dispostos a realizar até o próximo encontro.

Ressalte-se ainda que alguns formandos já experimentavam o trabalho com gêneros, na perspectiva sociointeracionista, senão totalmente, pelo menos em algumas de suas partes. Esses, de forma inconsciente. Essa constatação, obviamente, se tornou um argumento relevante, pelos professores formadores, no convencimento para a aplicação da proposta.

#### **Pólo 7**

(...)

5.2 Conteúdo (assimilação e aprendizagem)

Acredito que grande parte dos professores tem assimilado bem o conteúdo dos temas discutidos. Vale salientar que alguns deles apresentaram relatos de sala de aula mostrando que parte da seqüência didática já estava sendo apresentada, embora de forma inconsciente.

## **6. Considerações Finais**

A experiência acima analisada demonstra que o trabalho com gêneros textuais na sala de aula do ensino fundamental é possível e passível de aplicação. No entanto, para que haja sucesso, muitas vezes é necessário um trabalho de mediação que oriente os professores de Língua Portuguesa que atuam nas escolas.

O trabalho de mediação não é um trabalho simples e requer planejamento e ações que vão da formação teórica sobre a teoria dos gêneros até a aplicação de uma proposta pedagógica coerente com a teoria. Essa proposta precisa ser executada por partes e acompanhada de perto.

Quando isso ocorre, os avanços são perceptíveis, como se vê nos trechos analisados. Os professores se sentem mais motivados e convidados a experimentar o novo, uma vez que eles próprios conseguem perceber os resultados em sala de aula.

No entanto, há fatores de diversas ordens que podem interferir na proposta e que precisam ser levados em consideração pelos formadores. Esses fatores vão desde a filiação teórica dos professores até o funcionamento do sistema educacional.

Os professores formadores precisam, portanto, estar preparados para enfrentar esses fatores e motivar os professores a continuar com a experiência. Precisam transformá-los em aliados e fazê-los perceber que podem trabalhar com os gêneros e que isso não significa, necessariamente, mais trabalho.

Quando o professor formando percebe que os resultados acontecem na sala de aula, enxergam a motivação dos alunos e que os gêneros textuais/discursivos não estão distantes, mas próximos de sua realidade diária de uso da língua, atribuem sentidos para a nova proposta.

No entanto, há de se ressaltar, que a maior dificuldade ainda é como lidar, metodologicamente, com os gêneros na sala de aula. Os professores do ensino fundamental, às vezes, até sabem o que são eles e compreendem a necessidade de utilização dos gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita. Mas continuam sem saber o que fazer e como fazer. Por essa razão, o trabalho de treinamento e acompanhamento do passo a passo é mais do que necessário.

Foi esse acompanhamento que fez que com a experiência descrita obtivesse resultados positivos. No entanto, nem todos os professores conseguiram aderir à proposta. Razão pela qual, o trabalho de preparação para a utilização dos gêneros precisa continuar, até que essas práticas tornem-se familiares aos professores, alunos e pais de alunos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].
- BRANDÃO, Helena Magamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: o que são e como se classificam. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. (mimeo)

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1994], p.21-39.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares – Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1997], p.71-91.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim & NOVERRAZ, Michelle. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [2001], p.95-147.

## UTILIZANDO GÊNEROS DA ESFERA ACADÊMICA E CIENTÍFICA EM AULAS DE LE (Língua Estrangeira)

Ms. Maria Verônica Andrade da Silveira EDMUNDSON  
(IF-PB [veronicaedmundson@hotmail.com](mailto:veronicaedmundson@hotmail.com))

### RESUMO

Relataremos uma experiência em sala de aula de Inglês Instrumental para desenvolver habilidades de leitura utilizando gêneros textuais, com alunos de Química do IF-PB. Fundamentando nossas atividades na teoria de gêneros e no sociointeracionismo de Schneuwly e Dolz, (2004), Marcuschi (2002; 2004), Swales (1990) dentre outros, verificamos se a leitura do texto de divulgação científica (TDC), escrito em língua inglesa no meio digital e impresso, motivou os alunos a lerem o artigo científico correlacionado, e como o conhecimento das características de este gênero influenciou a produção de um resumo acadêmico. Os resultados apontaram que a leitura do TDC motivou os alunos a ler o artigo científico e ajudaram na produção do resumo acadêmico. Percebemos que alguns alunos não se sentiram confortáveis em ler no meio digital. Concluímos ser necessário desenvolver habilidades de leitura em LE no meio digital e investigar fatores que influem neste processo. Palavras chaves: Leitura. Gêneros. Divulgação científica.

### ABSTRACT

We present a report on an experience with students in English for Special Purposes (ESP) classrooms focused on developing reading skills at the IF-PB. Based on genre theory and on the socio-interactionism of Schneuwly and Dolz, (2004), Marcuschi (2002; 2004), Swales (1990), we verified to what extent scientific journalism news-items, written in English in digital and print media, motivated students to read the related scientific article, and in what way these genres influenced the production of an academic abstract. We found that these

genres motivated the students to read the scientific article and helped in the production of the abstract; however, some students experienced difficulties in reading in the digital medium. We conclude with the importance of working in this approach, as well as the need to research which reading strategies and factors influence the reading process in a foreign language in the digital medium.

Key words: Reading. Genres. Scientific journalism.

## **I. Introdução**

A escola exerce um papel fundamental na formação de um sujeito/leitor mais reflexivo e crítico, consciente do seu papel na sociedade em que vive e que saiba utilizar a linguagem de forma adequada em contextos situacionais diversos para se comunicar. Para que estes alunos possam desempenhar seu papel na sociedade, faz-se necessário que na escola eles lidem com situações de comunicação onde eles sejam capazes de conhecer como funciona a linguagem e utilizá-la corretamente. A aprendizagem da linguagem ocorre dentro de um contexto onde se situam as práticas sociais em geral, em situações de comunicação (cf. Bronckart, 1999). O desafio dos professores é, portanto, fazer com que seus alunos se comuniquem e utilizem a linguagem de forma eficaz dentro de seu contexto sócio-histórico e cultural. Concebendo a leitura como uma prática social, através da qual percebemos o mundo, entendemos ser crucial o desenvolvimento de estratégias de leitura na sala de aula. Para alcançar este fim, e ao mesmo tempo desenvolver habilidades de leitura em língua inglesa, utilizamos os gêneros textuais, porque “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades de aprendizagem.” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.74).

Este trabalho, portanto, tem como objetivo relatar uma experiência em sala de aula, com alunos do curso de Licenciatura em Química, no IF-PB, Campus João Pessoa, utilizando os gêneros: texto de divulgação científica, artigo científico, e resumo acadêmico para desenvolver habilidades de leitura em aulas de língua inglesa. A escolha de estes gêneros e dos temas foi obtida a partir de uma negociação realizada com os alunos. O gênero texto de divulgação científica foi um dos gêneros não escolares trabalhados durante todo o semestre letivo devido a sua função social dentro da nossa sociedade que é divulgar ao público em geral resultados de pesquisas científicas realizadas nas diversas áreas do conhecimento. Sendo alunos de graduação, alguns dos participantes necessitam escrever artigos científicos para publicação em Anais ou revistas da área, bem como produzir resumos acadêmicos.

Para embasar o desenvolvimento destas atividades, fundamentamos nossa pesquisa em uma linha bakhtiniana na perspectiva sócio-construtivista da Escola de Genebra, a qual é

representada por Schneuwly & Dolz (2004), pela concepção do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999) e em outros pesquisadores que se preocupam com o ensino-aprendizagem da língua baseado na teoria dos gêneros textuais, como Pinto (2002), Marcuschi (2002, 2008), Dell'Isolla (1996, 2007), Ruddell e Unrau (1994), entre outros.

## **II. Pressupostos Teóricos**

### **1. Leitura como forma de interação**

Para situar a concepção de linguagem subjacente às atividades elaboradas com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura, faz-se necessário enquadrá-la dentro da evolução dos estudos lingüísticos, apontando as três concepções de linguagem, as quais segundo Geraldi (1997) correspondem às três grandes correntes da Lingüística.

A primeira concepção de linguagem é vista como expressão do pensamento, cuja função é exteriorizar o pensamento de forma articulada e organizada, constituindo um ato individual. Esta concepção corresponde aos estudos da gramática tradicional.

A segunda concepção de leitura, concebida como instrumento de comunicação, corresponde ao estruturalismo e ao transformalismo. Essa concepção enfatiza a análise da forma, a estrutura, e a organização do código. A preocupação do ensino é transmitir conhecimentos.

A terceira concepção de linguagem, forma ou processo de interação, se opõe às anteriores por mostrar a linguagem como instrumento de interação humana. Nesta concepção os participantes do processo atuam um sobre o outro, para através da interação verbal formar o conhecimento. Nesta concepção se insere a Lingüística da Enunciação.

O interacionismo surgiu dentro da terceira concepção de linguagem, representando um esforço multidisciplinar direcionado ao entendimento das relações entre indivíduos e sociedade (cf. Morato, 2004). Na perspectiva sócio-interacionista, cujas raízes se encontram em Vygotsky, a aprendizagem ocorre através da mediação, na interação com outras pessoas. De acordo com Pinto (2000), o segredo da aprendizagem eficaz reside na natureza da interação social entre duas ou mais pessoas com níveis diferentes de habilidades e de conhecimento.

Será, portanto, dentro do sócio-interacionismo que centrarmos nossa concepção de leitura, por ser o processo interacional de leitura diferente dos modelos de decodificação

(centrado no texto) e psicolinguístico (centrado no leitor). Nesta concepção, o ato de ler é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa, um processo perceptivo, quanto a informação que o leitor traz para o texto, seu pré-conhecimento, um processo cognitivo. (cf. MOITA LOPES, 1996, p. 138).

Concebendo a leitura como forma de interação, o ato de ler torna-se, como afirma Brandão, “um processo que envolve a capacidade de interagir com o outro pela mediação da palavra. [...]. A leitura [...] é marcada pelo contexto histórico-social. [...] é um ato abrangente e complexo.” (BRANDÃO, 1998, p.197).

Segundo Ruddell e Unrau (1994), *apud* Edmundson (2004), a leitura consiste em um processo de construção do significado, definida como um modelo interativo sócio-cognitivo. A compreensão dar-se-á mediante um processo de construção de sentidos a partir do texto, abrangendo o leitor, o texto, o contexto da sala de aula, e o professor, como explicitaremos a seguir.

O *leitor*, por exemplo, é representado pelas experiências, crenças e conhecimento prévio do aluno, que, guiado por seus propósitos, elabora a representação mental do texto. Desses componentes do leitor também fazem parte as condições afetivas, que incluem tanto a motivação para ler como seus valores socioculturais pessoais, as condições cognitivas e seu posicionamento sobre a leitura e a escola. Por outro lado, as condições cognitivas do leitor se referem a diversos fatores, a saber: conhecimento prévio sobre a língua-alvo, percepção do processo de interação social e de interação em sala de aula, e a habilidade para analisar palavras, assim como aplicar estratégias de compreensão de textos.

O *professor*, por sua vez será um co-participante da construção do sentido de um texto em sala de aula. Ele contribuirá com seu conhecimento prévio, sua filosofia de ensino, sua motivação para envolver os alunos em atividades, seus valores, crenças pessoais e socioculturais. Além das condições afetivas, Ruddell e Unrau (1994) destacam também o papel das condições cognitivas do professor na construção do sentido do texto em sala de aula. Elas incluem o conhecimento de mundo, assim como o conhecimento teórico e pedagógico que permitem ao educador apreender não só o processo de compreensão do significado pelo leitor, como também o ensino de estratégias.

Finalmente, o *texto e o contexto da sala de aula*, representam o terceiro componente do modelo de Ruddell e Unrau (1994) quando se referem à construção do significado do texto obtida através da negociação entre o leitor (cada aluno individualmente), o professor, e a comunidade da sala de aula. Esse processo de construção do sentido é iniciado quando o leitor interage com o texto e continua, a proporção que alunos e professor se posicionam sobre o

assunto lido, chegando juntos a um consenso. A negociação do significado de um texto em sala de aula influencia não só a construção do significado pelo leitor, como também o redirecionamento das decisões pedagógicas do professor em sala de aula.

Ruddell e Unrau (1994) afirmam que a habilidade do leitor para construir, monitorar e representar o significado se define como uso e controle do conhecimento. As crenças e o conhecimento prévio são usados para ajudar a confirmar, rejeitar ou suspender o julgamento de novas interpretações. Para esses autores, um fator cognitivo central é, também, o do conhecimento prévio do leitor, o qual pode ser de três tipos:

- a) de natureza declarativa, que inclui o conhecimento do leitor sobre o mundo;
- b) procedural, incluindo as habilidades e estratégias para usar e aplicar o conhecimento;
- c) condicional, levando em conta a conscientização do leitor sobre o uso do conhecimento.

Todos estes conhecimentos estão armazenados na memória por meio de estruturas denominadas *esquemas*. Assim, por exemplo, ao ler um texto sobre ecologia, a nossa representação interna do tema remete-nos a uma série de fatores que, para nós, se enquadram no esquema ecologia.

A leitura é um ato de co-produção do texto. “A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente uma vez que o texto nunca está acabado.” (DELL’ISOLA, 1996, p. 73). Para que o leitor possa preencher as lacunas que o texto apresenta, é necessário que o sistema lingüístico partilhado pelo autor e leitor seja o mesmo. Autor e leitor também devem partilhar conhecimentos relevantes e é necessário que haja coerência temática na construção do texto e presença mínima ou suficiente de contextos situacionais de espaço e de tempo.

## **2. Noção de Gênero e Texto de Divulgação Científica**

Não podemos falar de gêneros textuais ou gêneros do discurso sem mencionar Bakhtin. A visão de gêneros e de interação verbal de Bakhtin serviu de base para quase todos os estudos sobre gêneros. Suas obras “*Estética da criação verbal*” (2006, [1979]), principalmente com o capítulo sobre gêneros do discurso, e “*Marxismo e filosofia da linguagem*” (1997, [1977]) trouxeram uma grande contribuição para os estudos lingüísticos. Uma vez que Bakhtin considera a enunciação como sendo de natureza social e não individual, este autor dá uma grande ênfase à interação verbal (cf. BAKHTIN, 1997). Bakhtin considera o ato de fala como produto e enunciação. Para este autor o enunciado não é um processo individual, “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.”

(BAKHTIN, 1997, p.112). Ainda segundo Bakhtin, a palavra tem duas faces, ou seja, “a palavra comporta duas faces e é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém.” (op. Cit., p.113). Portanto, em termos bakhtinianos, podemos afirmar que todo enunciado escrito é realizado para alguém, se dirige a alguém para ser lido, mesmo que isto não ocorra de imediato, como na interação face a face. Segundo este autor, é a força da interação verbal que se estabelece entre os participantes (enunciador e destinatário) do texto, para quem este está sendo dirigido, que determina a estrutura do discurso e seu estilo.

Os membros das várias esferas da sociedade, ao produzirem enunciados que refletem suas atividades sociais, históricas e culturais, elaboram os tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais Bakhtin denominou de gêneros do discurso. Para este autor “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os denominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2006, p. 283).

Utilizamos a terminologia gêneros textuais, partilhando a conceituação de texto dada por Bronckart “chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se insere, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso.” (BRONCKART, 1999, p.75).

Os gêneros textuais emergem dentro de um contexto social, histórico e cultural, determinados pelo propósito, pelo efeito que se quer exercer no destinatário, e são “[...] os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. [...] são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem utilizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar as atividades e compartilhar com vistas a seus propósitos práticos.” (BAZERMAN, 2006, p.31). Compartilhando desta concepção, Marcuschi afirma que os gêneros devem ser vistos dentro e nas relações das práticas sociais; acrescenta que: “Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursivo numa cultura e não um simples modo de produção textual.” (MARCUSCHI, 2006, p. 24).

Quando se fala de gêneros em práticas de ensino, Schneuwly & Dolz (2004, p. 71) desenvolvem a idéia de que o gênero “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mas particularmente no domínio do ensino de produção de textos orais e escritos.” De acordo com estes autores, ao utilizar os gêneros na escola, os

gêneros além de serem instrumentos de comunicação passam a ser também objeto de ensino-aprendizagem.

Portanto, acreditamos que ao se trabalhar com gêneros como objetos de ensino-aprendizagem, há necessidade de saber qual o objetivo de aprender determinado gênero, que utilidade este ensinamento terá nas práticas sociais, e sua função comunicativa. Mesmo que estes gêneros, ao funcionar em outro lugar social diferente daquele no qual eles foram originados, possam sofrer transformação.

Tomando por base essas concepções de gêneros, pode-se dizer que o texto de divulgação científica, o abstract, e o artigo científico, compreendem uma prática social importante, são gêneros constituídos a partir da fusão de esferas discursivas; domínios discursivos diferentes, tais como os da esfera jornalística, acadêmica e científica. Porém, eles têm uma característica em comum que é divulgar os resultados de uma pesquisa científica, em determinada área do conhecimento. Outra característica que podemos observar nestes três gêneros, aplicando a teoria de Swales (1990) e a proposta de Ramos (2004), é que eles seguem uma sistemática para divulgar a pesquisa que inclui a apresentação do tema e objetivos da pesquisa; o método, a metodologia empregada; apresenta resultados; e discute as implicações e/ou faz recomendações. A forma como será apresentado este conteúdo temático, o público que vai ler o texto escrito, a constituição composicional e o estilo, são os elementos que determinarão a escolha do gênero textual por parte do escritor.

Os gêneros jornalísticos têm um papel relevante; eles informam e divulgam o que está ocorrendo na sociedade. Daí nossa escolha pelos textos de divulgação científica (TDC), para trabalhar atividades de compreensão de leitura em sala de aula. Os textos de divulgação científica têm a função social de divulgar resultados de pesquisas científicas para um público geral. Os jornalistas científicos utilizam uma linguagem mais simples do que as dos cientistas, de forma que a sociedade através deles, tome conhecimento das novas descobertas científicas. Para dar credibilidade ao seu texto, os jornalistas introduzem falas dos cientistas, e sempre estão usando expressões como “de acordo com...”, “segundo...”. “ X disse...”. Através da leitura destes textos, se tem a idéia da pesquisa científica, e ficamos sabendo do tema da pesquisa, do objetivo, como se deu a pesquisa (metodologia), os principais resultados, e o que isto implica, obtendo desta forma uma noção do que está escrito no artigo científico desta pesquisa. Acredito que a leitura de este gênero pode motivar os alunos /leitores a lerem o artigo científico na íntegra, bem como despertar o interesse dos mesmos para a pesquisa científica.

Os “abstracts”/resumos acadêmicos e os artigos científicos, pertencentes a gêneros do domínio acadêmico-científico são produzidos pelos pesquisadores, pelos cientistas. Ao escreverem seus textos, estes autores utilizam jargões e léxico próprio de uma determinada área do conhecimento, por estes serem escritos para circular entre os membros da esfera acadêmica e científica. Percebe-se nos artigos científicos uma linguagem mais densa e mais complexa, tornando-se a leitura deste um tanto difícil para o público que não faz parte desta esfera.

Dentro desta perspectiva elaboramos a atividades para desenvolver habilidades de leitura, utilizando os gêneros textuais supracitados.

### **III. Aspectos Metodológicos**

Participaram desta unidade de ensino catorze alunos da disciplina de Inglês Instrumental II do curso de Licenciatura em Química, do IF-PB, dos quais alguns estão cursando a disciplina apenas porque esta é obrigatória<sup>1</sup>. O *corpus* utilizado constituiu-se de seis resumos de artigos científicos escritos em língua portuguesa e seis *abstracts* em língua inglesa, sendo estes quatro textos de divulgação científica e dois artigos científicos.

Por questões metodológicas começamos com o resumo acadêmico escrito em português, e a seguir, o *abstract* escrito inglês. Exploramos a parte organizacional deste gênero, para que eles pudessem reconhecer as partes de um *abstract*. As atividades baseadas em Ramos (2004), e apoiadas na teoria dos gêneros de Swales (1990), constituíram parte do material didático para esta unidade. A seguir, será apresentado um resumo das atividades com seus objetivos.

*Parte I (atividades utilizando resumos acadêmicos em português e abstracts em inglês para reconhecimento da organização estrutural deste gênero)*

Na *atividade I*, trabalhamos com três resumos de artigos e teses em português, e três *abstracts* em língua inglesa. As partes dos textos foram apresentadas em ordem diferente do original escrito pelo autor dos mesmos, para que os alunos pudessem ordená-las.

Na *atividade II*, os resumos e os *abstracts* foram apresentados na forma em que os autores escreveram e os alunos deveriam identificar as partes destes resumos/*abstracts*, levando em consideração sua estrutura organizacional: (1) introdução (2) *background*, (3)

---

<sup>1</sup> Estes dados foram obtidos através de uma Análise de Necessidades realizada no início do semestre letivo, onde 12 alunos responderam a um questionário. Apesar de dizerem que saber Inglês é importante para os estudos acadêmicos e hoje ser exigência em alguns setores de trabalho, 42% disseram que estudam porque é obrigatório.

metodologia, (4) resultados, (5) conclusão, e reconhecer dentro dos *abstracts* em inglês algumas expressões, palavras, grupos verbais, que lhes ajudaram a identificar as partes deste gênero. Após os alunos terem se familiarizado com este gênero, passamos a segunda parte da unidade de ensino.

*Parte II (atividades envolvendo a leitura de texto de divulgação científica, press release, artigo científico, produção de resumo acadêmico em português, e leitura no meio digital.)*

Na primeira etapa, trabalhamos um texto do gênero “*press release*”, informação enviada aos veículos de comunicação, preparada pela assessoria de imprensa, que divulgava a publicação de dois estudos realizados por pesquisadores sobre emissão de gás carbônico encontrados no meio *on line*: “*Worrying change in the amount of CO<sub>2</sub> present in the atmosphere*”. Este texto pode ser encontrado nos sites: [www2.cnrs.fr/en/910.htm](http://www2.cnrs.fr/en/910.htm), e em [www.cea.fr/english\\_portal/news\\_list/worrying\\_change\\_in\\_the\\_amount\\_of\\_co2\\_present\\_in](http://www.cea.fr/english_portal/news_list/worrying_change_in_the_amount_of_co2_present_in)

#### *Atividade I*

As atividades de compreensão leitora estão divididas em dois passos. No primeiro momento, os alunos devem identificar, e reconhecer: o gênero do texto, fonte e data de publicação (momento possível da publicação deste texto), os participantes (produtor, destinatário) do evento, o objetivo do produtor do texto, o objetivo do leitor ao ler este texto, locais ou veículos onde possivelmente o texto circulará, e a função social deste gênero.

No segundo momento, as perguntas estão relacionadas aos estudos mencionados no texto e exige uma compreensão mais detalhada. Os alunos devem identificar os títulos, temas e locais de publicação dos dois artigos publicados em 17 de maio de 2007; os pesquisadores/autores destes artigos; a relevância destas pesquisas científicas; evidência estatística demonstrando a preocupação com a emissão CO<sub>2</sub> proveniente de combustível natural; os indícios que apontam para não confiarmos nos reservatórios do Oceano do Sul (Oceano Pacífico) para absorver o excesso de CO<sub>2</sub>; e fazer uma demonstração em tabela ou gráfico dos dados estatísticos da emissão de CO<sub>2</sub> por parte de alguns países mencionados no texto, fazendo comparações entre eles.

#### *Atividade II*

Leitura dos textos de divulgação científica, onde o jornalista científico divulga o tema da pesquisa realizada pelos cientistas, metodologia, alguns resultados, e relevância destes estudos

referentes aos dois artigos científicos, mencionados no “press release”. Os textos de divulgação científica foram retirados dos sites abaixo:

[http://www.carnegieinstitution.org/news\\_releases/news\\_2007\\_0521a.html](http://www.carnegieinstitution.org/news_releases/news_2007_0521a.html)

*Alarming acceleration in CO<sub>2</sub> emissions worldwide.*

<http://news.mongabay.com/2007/0521-co2.html>

*CO<sub>2</sub> emissions growth surges as global energy efficiency falls.*

*No region decarbonizes its energy supply.*

<http://environment.newscientist.com/article/dn11876-southern-ocean-already-losing-ability-to-absorb-cosub2sub.html>

*Southern Ocean already losing ability to absorb CO<sub>2</sub>*

Após a leitura destes textos de divulgação científica, os alunos devem ser capazes de identificar o título e autor(es) do artigo científico correspondente, o tema da pesquisa, objetivo da pesquisa, alguns resultados obtidos, e as implicações destes estudos para a sociedade.

### Atividade III

Nesta atividade, os alunos escolhem um dos textos de divulgação científica e a partir da leitura deste, eles devem produzir um resumo acadêmico em língua portuguesa sobre a pesquisa realizada. Abaixo temos um exemplo de um resumo produzido por um dos alunos.

2- Southern Ocean already losing ability to absorb CO<sub>2</sub>  
Sul do Oceano já perdendo a capacidade de absorver CO<sub>2</sub>.

É apresentado um estudo sobre os reservatórios de dióxido de carbono existentes nos oceanos comparando com as taxas de absorção ao longo dos anos.

Os reservatórios foram monitorados durante 24 anos. Obteve-se grandes quantidades de dados através de 40 medidores posicionados em todos os oceanos, dos quais 11 deles foram colocados ao redor do Oceano do Sul.

Nos 24 anos de estudo a capacidade de absorção do Oceano do Sul não aumentou enquanto que as emissões de CO<sub>2</sub> aumentaram 40%.

De acordo com os modelos climáticos este efeito não seria visto por pelo menos 20 anos, porém este estudo permitiu detectar esse impacto das alterações climáticas no presente momento.

O objetivo desta atividade foi levar o aluno a perceber que o texto de divulgação científica e o resumo acadêmico têm pontos comuns como o tema, objetivos, a metodologia empregada, principais resultados, bem como algumas considerações sobre a relevância do estudo de forma geral. A seguir, é fornecido aos alunos sites onde eles podem ler gratuitamente o artigo científico referente aos textos de divulgação lidos.

#### *Atividade IV*

Os alunos devem procurar na Internet, o artigo científico para o qual eles escreveram o resumo acadêmico, e comparar o seu resumo acadêmico em português de forma que eles percebam algumas similaridades e diferenças com o *abstract* escrito pelo(s) autor(es) do artigo científico, para discussão em sala de aula. Depois, eles lêem o artigo científico que elegeram para produzir o resumo acadêmico para apontar semelhanças, em termos de conteúdos, encontradas entre o texto de divulgação científica e o artigo científico correspondente.

<http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1876160>

*Global and regional drivers of accelerating CO<sub>2</sub> emissions.*

<http://www.sciencemag.org/cgi/content/abstract/sci;316/5832/1735>

*Saturation of the Southern Ocean CO<sub>2</sub> Sink Due to Recent Climate Change.*

### **III. Resultados**

Os dados para análise dos resultados foram coletados a partir de questionários escritos e discussões em sala de aula com o grupo.

Na *Parte I, Atividade I*, de acordo com os dados obtidos através do questionário onde se abordava a relevância das atividades para identificar as partes do *abstract*, os dados mostraram que os alunos não encontraram dificuldades em reconhecer as partes dos resumos escritos em língua portuguesa. Entretanto, quanto aos *abstracts*; ou seja, os resumos traduzidos ao inglês; alguns alunos mencionaram o vocabulário como um fator de interferência na compreensão; porém, mesmo com esta interferência, 95% dos alunos disseram não sentir dificuldades em reconhecer as partes do *abstract*. As atividades foram avaliadas entre ótimas e boas. Na atividade onde os alunos deveriam reconhecer algumas palavras, expressões, e grupos verbais que ajudassem a identificar as partes do gênero *abstract*, os alunos apontaram que ter sido importante e que gostariam que tivesse sido mais explorado. Para ilustrar, abaixo temos o depoimento de três alunos:

A<sub>2</sub>: A atividade mais válida foi “*Atividade I ... pois a noção de como se compõe um resumo em português é a mesma*”.

A<sub>4</sub>: A atividade mais válida foi “... *de saber as partes do abstract e os tempos verbais presentes nestas partes*”.

A<sub>9</sub>: “*As atividades foram boas, muito relevantes para se entender, analisar o que o abstract está se referindo*”.

Quanto às atividades de compreensão de texto apresentadas na *Parte II*, nas *Atividades I, II, III, e IV*, envolvendo textos de divulgação científica, artigos científicos e a produção de um resumo em português, percebemos uma certa unanimidade por parte dos alunos. Alguns dos dados encontrados foram:

a) Quanto à importância de ler textos de divulgação científica, os alunos foram unânimes em dizer que era importante. Os comentários dos alunos coincidiram muito. Poderia resumir dizendo que os alunos opinaram ser importante ler estes gêneros para ter uma ideia sobre os estudos realizados na área, adquirindo novos conhecimentos, principalmente para quem quer seguir na carreira acadêmica e motivar para ler o artigo quando o assunto da pesquisa for de interesse para seus estudos.

b) Quanto à relevância do assunto abordado nos textos eles opinaram ser relevante.

A<sub>11</sub>: “*Tem uma relevância importante para o papel de cidadão, já que este é um problema que afeta a todos*”.

A<sub>13</sub>: “*Os textos trataram da emissão de gás carbônico na atmosfera, um bom texto para tratar interdisciplinaridade no colégio onde ensino*”.

c) Sobre as atividades de compreensão de texto realizada fora da sala de aula, 65% dos alunos acharam que as atividades foram boas contra 35% que acharam ruins. Alguns dos seus comentários:

A<sub>3</sub>: “*Os textos são muito confusos, deveria ter sido feito em sala de aula*”.

A<sub>8</sub>: “*Muitas atividades tornando cansativo*”.

A<sub>10</sub>: “*As atividades foram boas para ter acesso às partes principais de um texto para colocá-las em um abstract*”.

A<sub>11</sub>: “*Interessante, pois auxilia na compreensão do texto para a elaboração do abstract*”.

d) Ao serem questionados de como avaliariam as atividades de produção de um abstract/resumo em português a partir da leitura do texto de divulgação científica, 14,28% acharam a atividade ótima, 57,14% boa, 21,42% ruim, e 7,14% não respondeu.

e) Quanto à produção de um abstract/resumo em português a partir da leitura do texto de divulgação científica, 92,85% dos alunos acharam boa esta atividade. Alguns comentários:

A<sub>1</sub>: “*Apesar de algumas dificuldades, foram muito boas para meu entendimento*”.

A<sub>2</sub>: “Porque com as atividades e comentários em sala de aula vimos como um abstract se estrutura”.

A<sub>5</sub>: “Me ajudaram na forma de como se estruturar melhor um resumo”.

A<sub>8</sub>: “Não porque já sabia”.

A<sub>9</sub>: “Em Português eu já sabia estruturar um resumo acadêmico de artigos científicos, mas referente ao inglês foi uma boa oportunidade de observar, conhecer, analisar, esse tipo de texto”.

f) 50% dos alunos acham que a leitura do texto de divulgação científica o motivam para ler o artigo científico; 28.57% acham que não motiva; 14.28% não responderam. Algumas ilustrações:

A<sub>3</sub>: “Se for em português, sim. Mas em inglês não. Como não sei inglês não tenho interesse algum em ler textos científicos”.

A<sub>4</sub>: “Não. Os textos científicos trazem melhores informações, é bem mais fácil de ser compreendido”.

A<sub>7</sub>: “Sim, porque dificilmente você lê um artigo científico por mera curiosidade, normalmente é por precisão e o texto de divulgação científica motiva ler o artigo... se o assunto for do interesse”.

A<sub>11</sub>: “Sim, porque esboça uma visão geral simples do artigo científico”.

g) 71.42% dos alunos afirmaram que o texto de divulgação científica facilitou a compreensão do artigo científico, enquanto 14.28% acham que não, e 14.28% não responderam.

h) 64.28% dos alunos opinaram que as atividades de leitura utilizando os gêneros textos de divulgação de descoberta científica e artigos científicos ajudam na produção de *abstract*; enquanto que 7.14% acham que não, e 21.42% não responderam.

Os resultados também apontam que 92.85% dos alunos afirmaram que as atividades desenvolvidas nesta unidade de ensino lhes ajudaram na produção escrita de resumos para artigos científicos em língua portuguesa. Além disso, ao serem questionados sobre o que esta unidade havia acrescentado a seu conhecimento, eles disseram que foi o fato de ter aprendido como elaborar, escrever, estruturar um *abstract*, e saber onde procurar informações sobre resultados de pesquisas.

Através de um questionário, obtivemos algumas informações sobre o que os alunos opinaram a respeito das atividades que envolveram a leitura no meio digital. Os resultados encontrados mostram que todos foram unânimes em dizer que as atividades foram boas. Alguns comentários mostram o que os alunos pensam ao serem questionados sobre a experiência de ler um texto em inglês, no meio digital:

A<sub>2</sub>: “No meio digital a leitura é semelhante ao meio impresso...”

A<sub>4</sub>: “... é uma forma de mudar a aula e sair da rotina”.

A<sub>6</sub>: “O meio digital é método novo e interessante apesar de ....” (o aluno não terminou o pensamento).

A<sub>9</sub>: “Pois, usando as estratégias de leitura que nós aprendemos facilitaram bastante a compreensão do mesmo”.

Quanto a ler melhor no meio digital ou impresso, 57.14% dos alunos afirmaram que preferem ler no meio impresso, enquanto 21.42% afirmou preferir ler no meio digital e 14.28% dos alunos disseram que tanto faz, e 7.14% afirmou que dependeria do texto. É interessante notar que cinco alunos (35.71%) relacionaram a sua escolha pelo meio impresso alegando que a leitura no meio digital na tela do computador cansa a vista. Alguns dos comentários dos alunos:

A<sub>4</sub>: “Impresso. É mais fácil pode-se grifar palavras e tudo mais”.

A<sub>5</sub>: “Impresso. Apesar de no meio digital nos trazer bastante informações, às vezes a leitura fica cansativa, por ficar em frente ao PC.”

A<sub>7</sub>: “Depende. O digital tem espaço e local limitados, o impresso não”.

A<sub>8</sub>: “Digital porque não gasto tinta da impressora”.

A<sub>9</sub>: “Impresso, porque fico mais concentrada e visualizo melhor o texto”.

A<sub>10</sub>: “Porque tive curiosidade de olhar outras coisas, mas é cansativo ficar lendo na tela do computador.”

A<sub>12</sub>: “No meio impresso, devido ao motivo de cansar a vista”.

A<sub>14</sub>: “Digital. Creio que facilitou, tem mais gravuras e as dúvidas dão para ser tiradas só pesquisando na net”

Ao serem perguntados sobre a forma como eles lêem no meio digital e impresso e as estratégias de leitura utilizadas por eles, observei que 50% dos alunos disseram que lêem da mesma forma e 50% afirmaram que não lêem da mesma forma. Nem todos os alunos justificaram sua resposta, porém alguns fizeram comentários do tipo:

A<sub>1</sub>: “É mais complicado ler no computador”.

A<sub>2</sub>: “... o que muda é o hábito”.

A<sub>4</sub>: “No impresso, você pode grifar e traduzir palavras com mais facilidade”.

A<sub>8</sub>: “Da mesma maneira pois o texto não é alterado”.

A<sub>10</sub>: “Não, porque no meio digital existe a curiosidade de buscar outros textos nos links da página.”

Quanto às estratégias de leitura utilizadas por eles para a leitura no meio digital, observei que os alunos tentaram utilizar as mesmas estratégias empregadas para ler no meio impresso. O tradutor online também foi mencionado como uma estratégia de leitura, porém, não podemos avaliar como foi este uso, se foi apenas para tirar dúvida de uma palavra ou outra, ou se este constituiu a principal ferramenta usada para a leitura. Pude observar, no entanto, que *skimming* (57.14%) e *scanning* (50%), tradutor online (21.42%), o reconhecimento de palavras cognatas (21.42%), dicas tipográficas (21.42%), foram as estratégias mais mencionadas, e também inferência (7.14%) e flexibilidade (7.14%). Apenas um(a) aluno(a) comentou ter utilizado uma estratégia adicional às demais:

A<sub>11</sub>: “Tive que ler o texto mais vezes do que leria em meio impresso”.

Apenas três alunos (21.42%) mencionaram que tiveram curiosidade em acessar os *links* encontrados no texto ou no site do texto. *Links* tais como: “*Climate*”, “*Global Warming*”, “*Oceanography*”, “*Energy*”, “*Technology*”, por curiosidade e para saber mais sobre o texto. Um dos alunos comentou que gostaria de acessar os links, mas precisou imprimir o texto para ler porque não tinha internet em casa. E os demais não tiveram curiosidade em acessar os *links*.

A<sub>7</sub>: “O texto gera curiosidade, é coisa nova.”

A<sub>10</sub>: “Porque tive curiosidade”.

A<sub>13</sub>: “Trata de uma área de interessa da minha formação acadêmica e devido a atualidade do tema, bem como da sua importância”.

Ao final da unidade, os alunos sugeriram que todas as atividades deveriam ser realizadas em sala de aula, não tanto pelo grau de dificuldade na compreensão de certos textos, mas principalmente alegando que eles não têm muito tempo fora da sala de aula por trabalharem e ou cursarem outro curso superior em outra instituição de ensino.

## **V. Conclusão**

Uma disciplina que desenvolva habilidades de leitura, seja ela ministrada em língua materna ou estrangeira, tem a possibilidade de ser interdisciplinar, visando um processo de ensino-aprendizagem. Explorar gêneros textuais da esfera acadêmica e científica, bem como da esfera jornalística para desenvolver habilidades de leitura é uma forma de trazer para nosso aluno temas da vida real e que sejam importantes para sua formação acadêmica, de forma a propiciar interdisciplinaridade. Além disso, promove a formação de um leitor mais autônomo, mais reflexivo, tornando-o sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem e um sujeito

atuante no meio social no qual ele está inserido, apto a desempenhar seu papel nos diferentes contextos e situações de comunicação.

Esta unidade de ensino permitiu observar que apesar de conscientizar nossos alunos sobre o processo de leitura e desenvolver diversas estratégias que o ajudem a compreender um texto em língua inglesa, eles ainda têm muito enraizado a idéia da tradução a pé da letra. Esta impressão ficou mais explícita nos dados coletados através do questionário da atividade que exigia a leitura no meio digital, onde os alunos disseram que neste meio podem usar todas as ferramentas que a Internet dispõe, a exemplo do tradutor de texto online. Então me questiono quanto a esta prática em língua estrangeira, até que ponto o aluno desenvolveria as habilidades de leitura, no meio online, tornando-se um leitor autônomo, no caso de esta atividade de leitura não for supervisionada pelo professor.

Percebi que um dos pontos mais comentados pelos alunos foi que no texto impresso eles podem sublinhar palavras, riscar, fazer anotações. Parecia que o manuseio físico do texto influenciasse na compreensão do mesmo, e criasse as dificuldades que eles sentiram, fazendo com que preferissem ler no meio impresso. Através dos comentários dos alunos, cruzando uma pergunta com a outra ao fazer a análise dos dados, observei que alguns dos alunos não foram bem precisos em seus comentários, e nem todos os alunos responderam, sendo necessário, portanto, mais investigação nesta temática. Porém ficou evidente que há necessidade de se trabalhar mais com o texto no meio digital com gêneros textuais em língua estrangeira, para que nossos alunos percebam que neste meio há muitos recursos que podem ajudar na compreensão do mesmo.

No final do curso, pude constatar através dos comentários dos alunos obtidos através de uma avaliação escrita e discursiva sobre o desenvolvimento da disciplina e do conteúdo ministrado durante o semestre letivo, que a exploração de estes gêneros é válida em sala de aula. Os alunos também apontaram que os temas dos diversos gêneros textuais apresentados durante o semestre letivo promoveram interdisciplinaridade, e que através da leitura dos de estes gêneros eles tiveram oportunidade de estarem atualizados. Diante disso, resta a nós como docentes, trazer gêneros textuais diversos com temas atualizados que realmente influenciem a formação e o ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Além disso, faz-se necessário também que elaborar um material de forma que este venha a ser útil para o aluno, não apenas no seu contexto de sala de aula, mas levando em conta as necessidades destes alunos nas suas práticas sociais no mundo real.

## **VI. Referencia Bibliografia**

ABREU, S. *Elaboração de resumo*. Porto Alegre. Editora da UFRGS/PROPEsq., 27.1: 55-60. Série Iniciação Científica, 2006.

BAHKTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec / Petrópolis : Vozes, 1997 [1977].

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução de Dionísio, A. P. & Hoffnagel, C. J. 2ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine (Org.) *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. P.193-203

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

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. IN: MAGALHÃES, I. (ORG). A Interação sujeito-linguagem em leitura. In: *As múltiplas faces da linguagem*: Brasília. UNB, 1996: p.69-75

EDMUNDSON, M. V. A. da S. *Leitura e Compreensão de Textos no Livro Didático de Língua Inglesa*. João Pessoa: Editora CEFET- PB, 2004.

GERALDI, J. W. (orgs.). Concepções de linguagem e ensino de português. IN: *O texto na sala de aula*. Coleção da sala de aula. São Paulo. Ática, 1997.p.39- 46.

MACHADO, A. R. (Coordenação); LOUSADA, E.; & ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*. Vol. 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2004

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M., GAYDECZKA, B. e Brito, K. S.(Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006, p.23-35.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Lingüística aplicada*. Mercado de Letras: Campinas SP, 1996.

MORATO, Edwirges, Maria. O Interacionismo no Campo Lingüístico. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A C. (Orgs.) *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo, Cortez, 2004. Vol. 3

PINTO, Abuêndia Padilha. *Cognição e aprendizagem: implicações na produção recepção de mensagens*. In: Anais do V Congresso Internacional da Brasa, 2000.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucema, 2002. p. 47-57.

RAMOS, R. C. G. *Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos*. In: *The ESPecialist*, 25. 2: 107-129. PUC - SP, 2004.

RUDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. In: In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, Harry. (Eds). *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association (IRA), Newark, Delaware. 4. ed. 1994, p.996- 1057.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares – Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1997], p.71-91.

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

[oglobo.globo.com/quemle/Programa/glossario\\_de\\_jornalismo.doc](http://oglobo.globo.com/quemle/Programa/glossario_de_jornalismo.doc)

[www2.cnrs.fr/en/910.htm](http://www2.cnrs.fr/en/910.htm)

[www.cea.fr/english\\_portal/news\\_list/worrying\\_change\\_in\\_the\\_amount\\_of\\_co2\\_present\\_in](http://www.cea.fr/english_portal/news_list/worrying_change_in_the_amount_of_co2_present_in)

[http://www.carnegieinstitution.org/news\\_releases/news\\_2007\\_0521a.html](http://www.carnegieinstitution.org/news_releases/news_2007_0521a.html)

<http://news.mongabay.com/2007/0521-co2.html>

<http://environment.newscientist.com/article/dn11876-southern-ocean-already-losing-ability-to-absorb-cosub2sub.html>

<http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1876160>

<http://www.sciencemag.org/cgi/content/abstract/sci;316/5832/1735>

## Veja: o discurso “Verde” das “Páginas Amarelas”

Ariane PEREIRA - UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste), Guarapuava/Paraná, mestre em Letras, jornalista, professora efetiva Depart. Comunicação Social - [ariane\\_carla@uol.com.br](mailto:ariane_carla@uol.com.br)

**RESUMO:** Este trabalho tem como proposta analisar as entrevistas com temática relacionada a questão ambiental, publicadas nas “Páginas Amarelas” de *Veja*, no período compreendido pelos anos 2006, 2007 e 2008. *Corpus* que se mostra interessante e rico por sua própria estrutura: perguntas e respostas – o que permite que sejam colocadas em contra-ponto várias perspectivas o que possibilita, seguindo a análise do discurso de linha francesa, evidenciar como os discursos não existem de modo isolado, estão sempre em relação com discursos outros, ou seja, comportam em seu interior pré-construídos.

**PALAVRAS-CHAVES:** análise do discurso, heterogeneidade discursiva; discurso jornalístico; revista *Veja*; aquecimento global.

### 1. Início de conversa

Reviravolta climática. Aquecimento global. Temperaturas em elevação. Desmatamento. Geleiras derretendo. O alarme de que nas questões ambientais estamos – nós, seres humanos – conduzindo o planeta de maneira torta soou. E, depois da “gVerdade Inconveniente”h, de Al Gore<sup>1</sup>, o clima, o meio-ambiente e a ecologia viraram – a partir da segunda metade de 2006 e continuam até os dias de hoje – assuntos cativos na imprensa mundial e brasileira. Jornais, revistas, TVs, emissoras de rádio, sites de conteúdo não passaram sem registrar o medo de

---

<sup>1</sup>“Gore se transformou num pregador incansável em favor da salvação do planeta por meio de investimentos em novas tecnologias e modelos de negócios. Nos últimos anos, ele já fez mais de 1 000 palestras em empresas e universidades, discursando sobre as conseqüências das mudanças climáticas e o que pode ser feito para combatê-las. Há três semanas, estreou nos cinemas americanos o documentário *Aquecimento Global, uma Verdade Inconveniente*” - *Veja*, 21/06/2006

que seja tarde demais para o planeta; os vilões do aquecimento global e as saídas possíveis para esse lugar chamado Terra. Inevitável pauta. Inevitável?

SIM. ESTA É/SERÁ, PROVAVELMENTE, A RESPOSTA DOS LEITORES DE *VEJA*, PUBLICAÇÃO SEMANAL DA EDITORA ABRIL, REVISTA DE MAIOR CIRCULAÇÃO NO PAÍS. PORÉM, ESTA AFIRMAÇÃO, QUE TAMBÉM É MINHA ENQUANTO LEITORA, INICIALMENTE, É BASEADA APENAS NA PERCEPÇÃO VISUAL, NOS REGISTROS DA MEMÓRIA. PERCEPÇÃO E MEMÓRIA DE LEITORA DA REVISTA QUE LEVARAM A INQUIETAÇÕES NA ANALISTA DO DISCURSO. DESSA MANEIRA, O “ JORNALISMO AMBIENTAL” PRATICADO POR *VEJA* VEM SENDO O OBJETO DE ANÁLISE EM ESTUDOS/ARTIGOS DIVERSOS, DESDE O INÍCIO DE 2008. E, NESSE MOMENTO, ME PROponHO A EMPREENDER GESTOS DE INTERPRETAÇÃO, A PARTIR DOS ÓCULOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA, DE ENTREVISTAS PUBLICADAS POR *VEJA* NA SEÇÃO DAS “ PÁGINAS AMARELAS” COM TEMÁTICA AMBIENTAL.

Assim, num primeiro momento, foram “ dissecados” os exemplares de *Veja* publicados entre janeiro de 2006 e dezembro de 2008 tendo como objetivo levantar as entrevistas publicadas em “Páginas Amarelas” que contivessem no título, linha fina e texto de apresentação do entrevistado e da temática da entrevista (com compõem a estrutura inicial de todas as “Páginas Amarelas”) as expressões “meio ambiente”, “a os climático” (expressão bastante usada pela revista ao tratar do tema), “aquecimento global” e “efeito estufa”.

OBSERVAÇÃO QUE APONTOU QUE NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS (2006, 2007 E 2008), O AQUECIMENTO GLOBAL E/OU O EFEITO ESTUFA FORAM TEMA DE “ PÁGINAS AMARELAS” , UMA DAS PRINCIPAIS SEÇÕES FIXAS DE *VEJA* – E A PRÓPRIA COLORAÇÃO DISTINTA DAS PÁGINAS É JUSTIFICATIVA PARA A AFIRMAÇÃO – SETE VEZES:

- EDIÇÃO 1977, 11 DE OUTUBRO DE 2006 – AL GORE: O GURU DO VERDE
- edição 1979, 25 de outubro de 2006 – James Lovelock: O vingança de Gaia
- EDIÇÃO 1981, 8 DE NOVEMBRO DE 2006 – NICHOLAS STERN: O ALERTA GLOBAL
- edição 1995, 14 de fevereiro de 2007 – Alain Belda: E hora de agir
- EDIÇÃO 1997, 28 DE FEVEREIRO DE 2007 – FABIO FELDMANN: FALTA FAZER A LIÇÃO DE CASA
- edição 2064, 11 de junho de 2008 – Patrick Michaels: O grande cético
- EDIÇÃO 2081, 8 DE OUTUBRO DE 2008 – CONNIE HEDEGAARD: A GUERREIRA DO CLIMA

Assim, terminado este “ situar” *do corpus*, convido você, leitor, a percorrer a trilha teórica e, concomitantemente – já que a Análise do Discurso é feita de batimentos teoria-análise – a se aventurar pela vereda da análise. Trajetória que neste artigo se dividirá em dois caminhos. Um deles, terá como ponto de partida os textos dos títulos, linhas finas e de apresentação dos entrevistados/temática das entrevistas. O outro, pelo qual começaremos, caminhará pelas perguntas/questionamentos feitos pela revista – a partir de seus jornalistas – aos entrevistados.

## 2. A HETEROGENEIDADE NO/DO PERGUNTAR

OLHAR ESPECIFICAMENTE PARA AS PERGUNTAS DE *VEJA* NA SEÇÃO “PÁGINAS AMARELAS” BUSCA COLOCAR EM EVIDÊNCIA A IDEOLOGIA E/OU O POSICIONAMENTO DA REVISTA EM RELAÇÃO AO AQUECIMENTO GLOBAL E O EFEITO ESTUFA. E, ASSIM, JULGO QUE UMA DAS MANEIRAS DE SE CUMPRIR ESSE OBJETIVO É ANALISAR O DISCURSO DO OUTRO PRESENTE NESSES QUESTIONAMENTOS.

A reflexão sobre o discurso relatado, do outro, nas perguntas das “Páginas Amarelas” se mostra importante para perceber como a heterogeneidade, que é constitutiva de qualquer discurso, se constrói nos questionamentos aos entrevistados/fontes. Afinal, como afirma Indursky, "não é possível conceber um discurso de modo isolado. Um discurso sempre está em relação com outros discursos. [...] Um discurso é heterogêneo porque sempre comporta constitutivamente em seu interior outros discursos" (1997, p.196).

AO COLOCAR EM CENA, A PARTIR DOS QUESTIONAMENTOS DOS REPÓRTERES, O(S) DISCURSO(S) DE OUTREM A REVISTA, INICIALMENTE, PRETENDE CONFIRMAR SEU POSICIONAMENTO (EMBORA ESTE SEJA MASCARADO PELA OBJETIVIDADE JORNALÍSTICA): O DE QUE CHEGAMOS AO LIMITE DO AQUECIMENTO GLOBAL E, POR CONTA DESSE CAOS AMBIENTAL, É PRECISO AGIR COM URGÊNCIA. ASSIM, A PARTIR DA ENUNCIÇÃO DE DISCURSOS DE CREDIBILIDADE, ISTO É, DE PESSOAS RESPEITADAS PELAS PESQUISAS/ATIVIDADES RELACIONADAS AO “VERDE” A REVISTA BUSCA COOPTAR O LEITOR PARA A SUA CAUSA QUE É A MESMA DESTES.

OBJETIVO ESSE, COMO JÁ DITO, QUE SE CUMPRE A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DO DISCURSO (CITAÇÃO) INDIRETO QUE, PARA MAINGUENEAU, "SÓ É DISCURSO CITADO POR SEU SENTIDO, CONSTITUINDO UMA TRADUÇÃO DA ENUNCIÇÃO CITADA. [...] NÃO REPRODUZ UM SIGNIFICANTE, MAS DÁ UM EQUIVALENTE SEMÂNTICO INTEGRADO A ENUNCIÇÃO CITANTE" (2001, p.108-109). AO TRATAR DO DI, INDURSKY DIZ QUE ELE "É APRESENTADO COMO UM PROCESSO DE PARAFRASAGEM, VALE DIZER, DE 'VERSÃO' QUE O LOCUTOR (L) FAZ DO DISCURSO DO OUTRO (L)" (1999, p.198, GRIFO DA AUTORA).

EXEMPO 1: “ MUITOS CIENTISTAS ACHAM QUE JÁ É TARDE DEMAIS PARA EVITAR O DESASTRE. JAMES LOVELOCK, O CRIADOR DA HIPÓTESE GAIA, SUSTENTA QUE AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS ELIMINARÃO 80% DA POPULAÇÃO MUNDIAL ATÉ O FIM DO SÉCULO.” (EDIÇÃO 1977, 11/10/2006)

Nesse caso, o questionamento nem é feito. Ao colocar apenas o posicionamento dos “ cientistas” , o do que “ é tarde demais para evitar o desastre” , a revista se alinha a este.

Sobretudo, se levarmos em consideração a quem a pergunta/afirmação é dirigida, ao “ guru do verde” , Al Gore.

DESSA FORMA, A UTILIZAÇÃO DO DISCURSO DO OUTRO COMO INDÍCIO DE CREDIBILIDADE DO QUE ESTÁ SENDO AFIRMADO POR TRÁS DOS QUESTIONAMENTOS: “ A IRREVERSIBILIDADE DO AQUECIMENTO GLOBAL É FATO. E QUEM DIZ ISSO NÃO É *VEJA* SÃO PESQUISADORES/CIENTISTAS/ATIVISTAS/ESPECIALISTAS EM MEIO AMBIENTE” .

Exemplo 2: “ Uma prova do perigo do aquecimento global citada com freqüência são seus efeitos sobre os ursos polares. Com a diminuição da área congelada no Artico, a espécie enfrenta maior dificuldade para encontrar alimento. O número de ursos polares está diminuindo...” (edição 2064, 11/06/08)

MAIS UMA VEZ, APENAS A CITAÇÃO É UTILIZADA (E O(S) AUTOR(S) SÃO GENERALIZADOS, E NÃO ESPECIFICADOS), SEM A FORMULAÇÃO DE POSTERIOR/SUBSEQÜENTE DE PERGUNTA. AQUI, COMO A “ AFIRMAÇÃO-QUESTIONAMENTO” É DIRIGIDA AO “ GRANDE CÉTICO” PATRICK

MICHAELS, É COMO SE A REVISTA DISSESSE “ É FATO E CONTRA FATOS NÃO HÁ ARGUMENTOS. NÃO É POSSÍVEL QUE O SENHOR CONTINUE NÃO ACREDITANDO NOS EFEITOS DO AQUECIMENTO GLOBAL COM UMA PROVA IRREFUTÁVEL COMO ESSA, A MORTE DE ANIMAIS. CASO NÃO LEVEMOS FATOS COMO ESSES A SÉRIO, DAQUI A POUCO SEREMOS NÓS HOMENS A MORRER COMO CONSEQÜÊNCIA DA MUDANÇA CLIMÁTICA” . AQUI, PODEMOS LEMBRAR O EXEMPLO 1: “ JAMES LOVELOCK, O CRIADOR DA HIPÓTESE GAIA, SUSTENTA QUE AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS ELIMINARÃO 80% DA POPULAÇÃO MUNDIAL ATÉ O FIM DO SÉCULO.” (EDIÇÃO 1977, 11/10/2006). COMO NÃO SE PREOCUPAR LEITOR?

RECUPERANDO OS EXEMPLOS 1 E 2, É POSSÍVEL AFIRMAR QUE OS DOIS LOCUTORES PRESENTES NO DISCURSO INDIRETO – O CINTANTE E O CITADO -, PORTANTO, NÃO PODEM SER DISTINGUIDOS NAS PERGUNTAS DE “PÁGINAS AMARELAS”: L = CIENTISTAS/PESQUISADORES/ATIVISTAS RESPEITADOS = L = A REVISTA *VEJA* = “ É TARDE DEMAIS PARA EVITAR O DESASTRE” = .

Ao colocar em cena o discurso outro *Veja* evidencia um segundo objetivo: levar/forçar o entrevistado a se re-afirmar como alinhado a causa do “ verde” , a de que o “ caos ambiental” está instalado, a de que é preciso agir já, embora reverter o quadro não seja assim tão fácil/simples (exemplos 3, 4 e 5); ou, então, colocar “ contra a parede” os “ céticos” que não acreditam no perigo e nos efeitos imediatos do “ aquecimento global” a, mesmo assim, afirmar que eles existem e são realidade (exemplos 6 e 7). Exemplos:

3. “ O mais conhecidos dos céticos, o dinamarquês Bjorn Lomborg, considera exagerada a preocupação com o aquecimento global. Qual a posição do governo da Dinamarca?” (edição 2081, 8/10/08)

NESTE EXEMPLO, L E L ESTÃO EM OPOSIÇÃO E PODEM SER DISTINGUIDOS:

L = os céticos como Bjorn Lomborg = “ preocupação com o aquecimento global é exagerada”

L = *VEJA* = “ OS PERIGOS DO EFEITO ESTUFA E DO AQUECIMENTO GLOBAL SÃO IMINENTES”

L SÓ PODE SER EVIDENCIADO E COLOCADO EM CONTRAPOSIÇÃO A L QUANDO BUSCA-SE A QUEM O QUESTIONAMENTO É ENDEREÇADO, OU SEJA, CONNIE HEDEGAARD, “ A GUERREIRA DO

CLIMA” QUE, COMO TAL, SERÁ CONTRÁRIA A BJORN LONBORG (L) E ALINHADA AO POSICIONAMENTO DA REVISTA (L). ASSIM,

L= *Veja* = Connie Hedegaard = “ Lomborg tem o direito de pensar o que quiser. Note que ele próprio admite que está ocorrendo uma mudança climática, mas diz que deveríamos esperar uns cinquenta anos para começar a lidar com esse fenômeno. A posição da Dinamarca é outra. Confiamos nas estimativas do Painel Intergovernamental para Mudança Climática (IPCC), da ONU, segundo as quais em **2050 já será tarde demais para fazer qualquer coisa. Temos de agir agora.** Se não o fizermos, o aquecimento global vai se acelerar de tal maneira que se tornará muito caro revertê-lo. Caso isso ocorra, a humanidade não será capaz de manter o padrão de vida atual. **Precisamos tomar uma atitude com urgência.**” (grifos da autora – resposta a pergunta em questão).

4. “ No mês passado, o presidente americano George W. Bush anunciou o objetivo de reduzir em 20% o uso de combustíveis derivados de petróleo nos Estados Unidos. Isso é suficiente para combater o aquecimento global?” (edição 1995, 14/02/07)

AQUI TAMBÉM L E L PODEM SER DISTINGUIDOS:

l = os céticos do aquecimento global = Bjorn Lomborg = o (então) presidente dos EUA George W. Bush = nada ou pouco precisa ser feito = apenas “ reduzir em 20% o uso de combustíveis derivados de petróleo nos Estados Unidos”

L = *VEJA* = ALAIN BELDA PARA QUEM “ É HORA DE AGIR” = “ VISTO QUE É A PRIMEIRA VEZ QUE BUSH FALA NO ASSUNTO, TRATA-SE DE UM BOM SINAL. **SE A REDUÇÃO PROPOSTA É SUFICIENTE É OUTRA QUESTÃO.** NA VERDADE, FOI MAIS UM GESTO POLÍTICO DE BUSH, QUE ESTAVA RESPONDENDO ÀS PRESSÕES DA INDÚSTRIA AUTOMOBILÍSTICA E DOS PRODUTORES DE MILHO” (GRIFO DA AUTORA – RESPOSTA A PERGUNTA EM QUESTÃO).

5. “ Alguns cientistas dizem que suas opiniões são apocalípticas e por isso não podem ser levadas a sério. O que o senhor diz a eles?” (edição 1979, 25/10/2006)

L = OS CÉTICOS DO AQUECIMENTO GLOBAL = BJORN LONBORG = O (ENTÃO) PRESIDENTE DOS EUA GEORGE W. BUSH = A VISÃO DO AQUECIMENTO GLOBAL COMO DESASTRE É APOCALÍPTICA

L = *Veja* = James Lovelock = o aquecimento global é um desastre para a espécie humana =

“ Não há nenhum dado no meu livro diferente daqueles contidos no relatório do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas, da ONU. A diferença é que eu apresentei os fatos de uma forma compreensível para os leigos” (resposta a pergunta em questão)

6. “ O senhor concorda com a afirmação de que a temperatura da terra está aumentando? (edição 2064, 11/06/08)

7. “ SUAS OPINIÕES PARECEM MODERADAS PARA QUEM É CONSIDERADO O MAIS INFLUENTE CÉTICO EM RELAÇÃO AO AQUECIMENTO GLOBAL. AFINAL, EM QUE PONTOS O SENHOR DISCORDA DAS TESES APRESENTADAS NO RELATÓRIO DO IPCC? (EDIÇÃO 2064, 11/06/08)

Nas duas perguntas acima, exemplos 6 e 7, o discurso relatado também está em oposição ao discurso citante. Porém, diferentemente dos exemplos 3, 4 e 5 que buscavam levar o entrevistado a re-afirmar o alinhamento a causa do meio ambiente, as perguntas acima

pretendem colocar o entrevistado “ contra a parede” para que, mesmo os “ céticos” que não acreditam no perigo e nos efeitos imediatos do “ aquecimento global” , sejam levados a afirmar que eles existem e são realidade. Dessa forma,

L = OS CÉTICOS DO AQUECIMENTO GLOBAL = PATRICK MICHAELS = NÃO HÁ “ MOTIVOS PARA TEMER O AQUECIMENTO GLOBAL”

L = *Veja* = IPCC = “ é correta a tese de que a temperatura na superfície terrestre aumenta devido à crescente emissão de gás carbônico” (resposta dada ao exemplo 6) = “ Não há discordâncias relevantes entre minha opinião e os dados do IPCC. Eu mesmo contribuí com análises de pesquisas que foram utilizadas pelo IPCC” (resposta a pergunta 7).

Assim, após essa análise, é possível afirmar que ao perguntar *Veja* também toma partido. Posicionamentos estes que, numa perspectiva de analista do discurso, considero como formações discursivas e formações ideológicas. FDs e FIs que, também, estão não apenas na forma de discurso relatado, ao inserir discursos outros nos questionamentos das “ Páginas Amarelas” . Acredito que, ao apresentar ao leitor entrevistados e temáticas das entrevistas, o jornalista não apenas relata, mas também, se posiciona e, nesse momento, confirma filiações ideológicas na forma de informações.

### **3. FDs e FIs no título, linha fina e texto inicial das “ Páginas Amarelas”**

Formação ideológica e formação discursiva são dois conceitos básicos da AD. Sendo que, no discurso, esta representa aquela; a última é a manifestação da primeira. Enfim, uma remete – invariavelmente – à outra.

A formação discursiva – derivada do pensamento foucaultiano – é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer, e – também – o que não pode e não deve ser dito. Dizer que muda de sentido, de acordo com Pêcheux (1997), em função das posições sustentadas por aqueles que o proferem. Ou seja, são as formações ideológicas que determinam os sentidos: “ as palavras, expressões, proposições, etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, (...) adquirem seus sentidos em referência a essas posições, isto é, em referência as formações ideológicas (...) nas quais essas posições de inscrevem” (PECHEUX, 1997).

Assim, de acordo com Pêcheux e Fuchs, “ cada formação ideológica constitui um conjunto de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras”h. Como não existe ideologia separada da linguagem, uma formação ideológica ganha existência quando materializada por uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que

pode e o que deve ser dito em uma manifestação discursiva.

OS SENTIDOS DE UM DISCURSO SÃO CONSTITUÍDOS A PARTIR DA FORMAÇÃO DISCURSIVA OCUPADA PELO SUJEITO-FALANDO, OU SEJA, SÃO SEMPRE DETERMINADOS IDEOLÓGICAMENTE. POR ISSO, AFIRMA ORLANDI, □GPALAVRAS IGUAIS PODEM SIGNIFICAR DIFERENTEMENTE PORQUE SE INSCREVEM EM FORMAÇÕES DISCURSIVAS DIFERENTES□H. OU SEJA, □GA FORMAÇÃO DISCURSIVA É O LUGAR DA CONSTITUIÇÃO DO SENTIDO, SUA MATRIZ, POR ASSIM DIZER□H (PÊCHEUX). O SENTIDO DE UM DISCURSO, ASSIM, DEPENDE DA FORMAÇÃO DISCURSIVA EM QUE ELE ESTÁ INSERIDO. POR OUTRO LADO, UMA MESMA SEQÜÊNCIA DISCURSIVA INSERIDA EM DIFERENTES FORMAÇÕES DISCURSIVAS TERÁ SENTIDOS DIFERENTES EM CADA UMA DESSAS FDS, JÁ QUE ESSAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS CORRESPONDEM A DIFERENTES FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS.

As formações discursivas são heterogêneas, divididas, possuem contornos instáveis, não há limites rígidos a separar uma formação discursiva da outra. São, segundo Orlandi, constituídas pela contradição, □gconfigurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações□h. Repetindo Pêcheux, □guma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente invadida por elementos que vem de outro lugar (isto é, de outras FDS) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais□h. Uma FD está, sempre, estabelecendo relações de entrelaçamento com o que é exterior a ela. A NOÇÃO DE FORMAÇÃO DISCURSIVA É IMPORTANTE PORQUE DÁ AO ANALISTA A POSSIBILIDADE DE ESTABELECEER REGULARIDADES NO FUNCIONAMENTO DO DISCURSO. AFINAL, CONFIGURA-SE, SEGUNDO NAVARRO-BARBOSA, COMO “ UM CONCEITO OPERATÓRIO PARA SE PENSAR COMO SE DÁ O CONFRONTO DE FORÇAS EM UM DADO MOMENTO HISTÓRICO, UMA VEZ QUE CARACTERIZA UM DETERMINADO ASPECTO DA LUTA NOS APARELHOS, QUE PODE INTERVIR COMO UMA FORÇA CONFRONTADA COM OUTRAS NA CONJUNTURA IDEOLÓGICA DE UMA FORMAÇÃO SOCIAL” .

Tendo esses conceitos como foco e apoio, passo, novamente, à análise do discurso “ verde” das “ Páginas Amarelas” . Títulos, linhas finas e textos de apresentação evidenciam a formação ideológica de *Veja*: a de que o efeito estufa e o aquecimento global se instalaram e são irreversíveis, a de que se nada for feito aqui-e-agora a espécie humana sofrerá, a curto prazo, as conseqüências da falta de cuidados com o ambiente. Formação ideológica que se manifesta na formação discursiva. Afinal, o caráter de urgência é recorrente, bem como o tom alarmista de que este é um momento de caos ambiental que deverá se prolongar por toda a existência humana já que reverter o efeito estufa e quadro atual de aquecimento global, mesmo para os cientistas mais céticos, é improvável. Por exemplo: “ o inglês Nicholas Stern, chefe do serviço econômico inglês faz um alerta: 'é preciso agir agora” (edição 1981 – 08/11/2006).

O TOM DE QUEM CONCLAMA A SOCIEDADE A FAZER ALGUMA COISA PELA MEIO AMBIENTE E,

CONSEQÜENTEMENTE, PELA ESPÉCIE HUMANA SE REPETE JÁ NO TÍTULO DA EDIÇÃO 1995, DE 14/02/2007: “ E HORA DE AGIR” , RETOMANDO AS PALAVRAS DO BRASILEIRO ALAIN BELDA, PRESIDENTE DA ALCOA. E SE ESTE É O MOMENTO SE FAZER ALGO É PORQUE “ O ALERTA GLOBAL” , EM RELAÇÃO AO EFEITO ESTUFA E AO AQUECIMENTO GLOBAL, SOOU COMO AFIRMA O ECONOMISTA INGLÊS NICHOLAS STERN NA ENTREVISTA DA EDIÇÃO 1981, DE 08/11/06, E A REVISTA SEMANAL BRASILEIRA REPETE NO TÍTULO DAS “ PÁGINAS AMARELAS” .

Diante da urgência imposta pelo caos climático, afinal, a partir do “ alerta global” não há dúvidas, “ gé preciso agir agora” h. Mas, não são todas as pessoas que estão preparadas para este trabalho hérculeo, só “ galadinos da contemporaneidade” h, apenas “ gheróis do verde” h como a dinamarquesa Connie Hedegaard (entrevista publicada pela edição 2081, de 8/10/08), o inglês Nicholas Stern (entrevistado das “ gPáginas Amarelas” h de 08/11/2006, edição 1981), ou o ex-vice presidente dos Estados Unidos Al Gore (entrevista publicada pela edição 1977, de 11/10/2006).

AFINAL, A PRIMEIRA, APRESENTADA LOGO NO TÍTULO COMO “ GA GUERREIRA DO VERDE” H, LEVA “ GADIANTE UMA MISSÃO DELICADA E EXAUSTIVA: A DE CONVENCER GOVERNOS DE TODOS OS CONTINENTES, RICOS E POBRES, A CHEGAR A UM COMPROMISSO PARA CONTER O AQUECIMENTO GLOBAL” , O SEGUNDO “ RECEBEU HÁ DEZESSEIS MESES UMA TAREFA COLOSSAL: MEDIR O IMPACTO DO AQUECIMENTO GLOBAL NA ECONOMIA MUNDIAL” .

Já o terceiro, desde que deixou a Casa Branca depois de perder as eleições para George W. Bush, “ gconverteu-se num inflamado pregador da salvação do planeta por meio do desenvolvimento de novas tecnologias e da adoção de atitudes contra a poluição” h, é “ gguru do verde” h, como é chamado no título da entrevista, o exemplo de quem se preocupa com o hoje e também como o futuro, ou seja, *Veja* e os leitores das “ Páginas Amarelas” .. Este acreditar poder “ colocar ordem no planeta” evidencia um sentimento de potência (segundo Nietzsche), uma vontade de poder (de acordo com Foucault). Assim é possível dizer que as “Páginas Amarelas” de *Veja*, ao apresentar os discursos de quem sabe as conseqüências do efeito estufa e do aquecimento global e assume a tarefa hérculea de buscar soluções para os caos climático, se coloca como: discurso de resistências (à destruição do meio ambiente, do planeta); discurso de deslocamentos (é possível sim contornar os desdobramentos do aquecimento global); discursos de mudanças (de comportamento, de hábito, deixando de lado o poder destrutivo do homem para por em ação sua face preservacionista); discurso de transformações da sociedade (de consumo desenfreado para auto-sustentável).

Assim, a partir de 2006, inevitavelmente, o aquecimento global está na pauta das entrevistas publicadas pela seção “ Páginas Amarelas” , da revista *Veja*, pelo tema estar no centro de todas as discussões midiáticas e/ou cotidianas. Por isso, os sentidos dos discursos de *Veja* (relação de sentidos), nos últimos três anos, apontam para a onda verde de dizeres já proferidos ou ainda por dizer. Discursos de uma formação discursiva e ideológica que

refletem, como na segunda metade da primeira década dos anos 2000, a sociedade contemporânea: a da disputa de forças entre o mesmo, a continuidade dos sistemas industriais e de vida atuais, e o novo, a mudança os padrões estabelecidos na busca pela reversão do quadro climático provocado pelos aparelhos e formação social atuais.

#### INTERLOCUTORES:

BENITES, Sônia Aparecida Lopes. *Contando e fazendo a história – a citação no discurso jornalístico*. Bela Vista/Assis: Arte & Ciência/Núcleo Editorial Proleitura, 2002.

INDURSKY, Freda. *A Fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997

NAVARRO-BARBOSA, PEDRO. *NAVEGAR FOI PRECISO? O DISCURSO DO JORNALISMO IMPRESSO SOBRE OS 500 ANOS DO BRASIL*. (TESE-DOCTORADO). ARARAQUARA: 2004

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso – princípios e procedimentos*. 5.ed. Campinas: Pontes, 2003

PECHEUX, MICHEL; FUCHS, CATHERINE. PROPÓSITO DA ANÁLISE AUTOMÁTICA DO DISCURSO: ATUALIZAÇÕES E PERSPECTIVAS. IN: GADET, FRANÇOISE; HAK, TONY. *POR UMA ANÁLISE AUTOMÁTICA DO DISCURSO – UMA INTRODUÇÃO À OBRA DE MICHEL PÊCHEUX*. 3.ED. CAMPINAS: EDITORA DA UNICAMP, 2001. p.163-252

\_\_\_\_\_. *A PROPÓSITO DA ANÁLISE AUTOMÁTICA DO DISCURSO: ATUALIZAÇÕES E*. IN: GADET, FRANÇOISE; HAK, TONY (ORGS.). *POR UMA ANÁLISE AUTOMÁTICA DO DISCURSO – INTRODUÇÃO À OBRA DE MICHEL PÊCHEUX*. 3.ED. CAMPINAS: EDITORA DA UNICAMP, 2001. p.163-252

PECHEUX, Michel. *Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997